



Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater
Hannover

Forschungsberichte

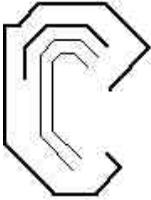
15

Andreas Lehmann-Wermser

**„...es waren ja nicht viele
Musikbegeisterte bei uns in der
Klasse...“**

**Musikunterricht an den höheren Schulen
im Freistaat Braunschweig
1928 – 1938**

Herausgegeben von Karl-Jürgen Kemmelmeier



Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater
Hannover

Forschungsberichte

15

Andreas Lehmann-Wermser

**„...es waren ja nicht viele
Musikbegeisterte bei uns in der
Klasse...“**

**Musikunterricht an den höheren Schulen
im Freistaat Braunschweig
1928 – 1938**

Herausgegeben von Karl-Jürgen Kemmelmeier

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter
<http://dnb.ddb.de>
abrufbar.

Forschungsberichte des

Instituts für Musikpädagogische Forschung
der
Hochschule für Musik und Theater Hannover

Bestellungen an: Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover
Emmichplatz 1, D-30175 Hannover
Fax: (0511) 3100-600
e-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Preis: 24,- Euro zuzüglich Versandkosten; die Transkriptionen der Interviews sind für Sekundäranalysen als CD auf Anfrage erhältlich

Nachdruck nur mit Genehmigung des Autors

Redaktion: Matthias Baltz

Hannover 2002

ISSN 1430-8088

ISBN 3-931-852-14-8

Institut für Musikpädagogische Forschung

Vorstand: Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeier (Direktor), Prof. Dr. R. Kopiez, Prof. Dr. F. Riemer – *Mitglieder:* Prof. Dr. E. Altenmüller, Prof. Dr. F. Amrhein, Prof. Dr. H. Bäßler, Prof. P. Becker, Prof. Dr. K.-E. Behne, Prof. Dr. A. Edler, Dr. Ch. Fröhlich, Prof. Dr. J. Herwig, Prof. Dr. E. Hickmann, StR K. Martin, Prof. Dr. R. Vogels - *Externe Mitglieder:* Prof. Dr. P. Brünger, Prof. Dr. H.-J. Kaiser, Dr. A. Lehmann-Wermser, Martin Weber
Sekretariat: Frowine André

Institutsgebäude: Schiffgraben 48

Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Andreas Lehmann-Wermser

**„...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte
bei uns in der Klasse...“**

Musikunterricht an den höheren Schulen
im Freistaat Braunschweig 1928 – 1938

Herausgegeben von Karl-Jürgen Kemmelmeier

IfMpF-Forschungsbericht Nr. 15
Hannover 2003

Zum Geleit

Zu den Aufgaben des Instituts für Musikpädagogische Forschung (IfMpF) der Hochschule für Musik und Theater Hannover gehört unter anderem die Dokumentation musikpädagogischer Theoriebildung im deutschsprachigen Raum seit 1750. Dabei geht es nicht nur um eine Dokumentation und Sammlung des zugehörigen Schrifttums, sondern gleichermaßen um eine Historiographie in der Musikpädagogik mit dem Ziel, kulturell bzw. politisch zusammenhängende Regionen in verschiedenen Epochen zu untersuchen, um den oft verborgenen musikpädagogischen Diskurs zu erfassen und zu analysieren. Musikpädagogik erweist sich in diesem Zusammenhang als soziale und politische Geschichte handelnder Personen mit großem Engagement für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Musikkultur. Traditionalisten und Fortschrittsgläubige treten dabei oft in unversöhnlichen Disput – ein Disput, der sich relativieren würde, wenn dieser Kreis von Persönlichkeiten genauere Kenntnisse der historischen Spuren ihres Denkens besessen hätte. Ein Blick in die Geschichte lehrt: Musikpädagogische Theorie reagiert häufig punktuell auf Defizite in der Praxis; Versuche zu Gesamtkonzeptionen sind selten – vielleicht auch, weil man die Gefahr sah und sieht, dass sie in der raschen Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen für die Musikvermittlung obsolet werden.

Es geht weniger darum aus der Geschichte zu lernen, sondern die eigene, die aktuelle musikpädagogische Position als historisch gewachsen zu erkennen. Neben diesem Leitgedanken unter mehreren versucht das Institut für Musikpädagogische Forschung auch Impulse zu einer Erweiterung der Wissenschaftsmethodik im Fach zu geben.

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommer 2002 an der Hochschule für Musik und Theater als Dissertation angenommen. Die Studie versucht für Historische Musikpädagogik neue Ansätze fruchtbar zu machen. Sie fügt sich damit in die Reihe anderer am Institut für Musikpädagogische Forschung entstandener Arbeiten ein, welche die hier gegebenen Möglichkeiten des interdisziplinären Arbeitens und breiten Diskurses nutzen.



Der Autor betritt methodisch wie inhaltlich Neuland. Zunächst einmal wird hier der vertraute Boden historisch-hermeneutischer Arbeit verlassen und die „Grounded Theory“ erstmals systematisch angewandt - ein Ansatz, der in den Sozialwissenschaften weltweit verbreitet ist, in der deutschen Musikpädagogik aber vorher wenig rezipiert worden war. Wissenschaftstheoretisch reflektiert wird die Bildung von Theorieelementen hier auch im Bereich historischer Themen unternommen.

Die neue Methode ergab sich aus einem neu definierten Untersuchungsgegenstand. Nur scheinbar ist die Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen gründlich erforscht. Tatsächlich war über den tatsächlich erteilten Musikunterricht an den höheren Schulen dieser Zeit wenig bekannt, weil die Forschung sich ganz geisteswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Perspektiven gewidmet hatte. Der Autor vollzieht damit eine Wendung zur „Alltagsgeschichte“, die in der historischen Bildungsforschung schon vor vielen Jahren eingeleitet wurde, in der Musikpädagogik aber nur in wenigen Arbeiten verfolgt worden ist.

Daraus entwickeln sich eine Reihe neuer Themen und Einsichten. Manche Fragen ergeben sich dabei, die in der bisherigen Forschung eher vernachlässigt wurden, so z.B. diejenige, warum die in den zeitgenössischen Publikationen breit propagierte Nutzung der „neuen Medien“ Rundfunk und Schallplatte zumindest in den hier untersuchten Schulen keine Rolle spielten. Umgekehrt verlieren andere Themen an Gewicht, die bisher facettenreich dargelegt worden sind, jetzt aber durch den Blick auf die Praxis an Schulen der Zeit sich als weniger relevant darstellen; dazu gehört etwa die Verwendung verschiedener Solmisationsmodelle.

Rückblickend hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Untersuchung auf den Freistaat Braunschweig sowie auf die bis zum Abitur führenden Schulen der Städte Braunschweig und Wolfenbüttel zu konzentrieren und in dieser Studie keine anderen Teilstaaten des Deutschen Reiches vergleichend zu berücksichtigen, wenn auch immer wieder belegt wird, dass die Verhältnisse im benachbarten Preußen ähnlich waren. Mit der Konzentration auf ein staatliches Gebilde ist der Geltungsbereich von Erlassen, Richtlinien und schulorganisatorischen Vorschriften einheitlich hergestellt und eingegrenzt: Auf diesem Hin-

tergrund zeichnet sich die Realität des damaligen Musikunterrichts klarer ab. Zudem gerät erstmals für diese Zeit die Situation in den Ländern außerhalb Preußens in den Blick, die von Gemeinsamkeiten, aber eben auch Unterschieden geprägt ist.

In der Zeit der Weimarer Republik entstanden in Deutschland nicht nur wesentliche Grundlagen des heutigen Musiklebens, sondern es gab auch entscheidende Weichenstellungen für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Davon spiegelt sich vieles in dieser Studie wider, die Alltagsgeschichte offenlegt und damit zugleich auch Einzelschicksale von Musikpädagogen im Widerstreit zwischen pädagogischer Freiheit und staatlicher Ideologievorgabe zu Tage fördert.

„Grounded Theory“ und Rekonstruktion der „Alltagsgeschichte“: Mit diesem Vorgehen gewinnt die vorliegende Arbeit Anschluss an andere Fachwissenschaften und an die Historische Bildungsforschung. Sie gibt der Forschung in der Musikpädagogik neue Impulse. Daher wurde sie in die Reihe der Forschungsberichte des IfMpF aufgenommen.

Hannover, im Oktober 2003

Karl-Jürgen Kemmelmeier

Inhalt

	Vorwort	7
1.	Zum Stand der Forschung	9
1.1	Musikerziehung und Jugendmusikbewegung	9
1.2	Musikunterricht aus fachdidaktischer Sicht	14
1.3	Untersuchungen aus anderen Disziplinen	22
2.	Der Untersuchungsgegenstand	27
2.1	Zur sozialen und zeitlichen Eingrenzung	29
2.2	Der Musikunterricht und sein Umfeld	35
3.	Einige Anmerkungen zur Methodologie, zu Grundannahmen und Arbeitshypothesen	43
3.1	Gedächtnisforschung und autobiografische Erzählung	47
3.2	<i>Grounded Theory</i>	54
3.3	Grundannahmen	63
3.3.1	Struktur und Wirksamkeit von Musikunterricht im Spiegel autobiografischer Erzählungen	64
3.3.2	Musiklehrerhandeln als "pädagogisch-didaktischer Gestus"	65
3.3.3	Didaktische Elemente	70
3.4	Zum Forschungsablauf	71
3.4.1	Die Interviewstruktur	72
3.4.2	Transkription und Analyse	73
4.	Die Lehrpläne im Fach Musik von 1928	77
4.1	Studentafeln	78
4.2	<i>Exkurs:</i> Über Ungenauigkeiten in der musikpädagogischen Geschichtsschreibung	82
4.3	Ziele und Inhalte des Musikunterrichts	85
5.	Elemente musikpädagogischer Theorie und Praxis in den Zwanziger Jahren	93
5.1	Gesangdidaktik der Kaiserzeit	98
5.2	Musikunterricht als Erziehung zum musikalischen Kunstwerk	100
5.3	Musikdidaktik im Gefolge der Jugend(musik)bewegung	105

5.4	Orientierung an der Reformpädagogik	112
5.5	Musikunterricht im Zeichen von Modernität	115
5.5.1	Der Schulfunk	116
5.5.2	Die Verwendung der Schallplatte in der Schule	125
6.	Die höheren Schulen im Freistaat Braunschweig und ihr Musikunterricht	127
	<i>Exkurs:</i> Die im Datenmaterial vertretenen Schulen	129
6.1	Die Ausstattung mit Instrumenten	140
6.2	Neue Medien	141
6.3	Höhere Schulen als Mittelschichtagentur	143
7.	Ergebnisse	147
	<i>Exkurs:</i> Die Interviewten	147
7.1	Inhalte des Musikunterrichts	153
7.1.1	Musiktheorie	157
7.1.2	Singen	159
7.1.3	Musikalische Werkkunde	170
7.2	Spuren des Neuen	174
	<i>Exkurs:</i> Der Oberlehrer Werner Schrader	181
7.3	Lehrerqualifikation	184
7.4	Pädagogisch-didaktischer Gestus als Interpretations- modell	195
	<i>Exkurs:</i> Ein persönlicher Rückblick	203
7.5	Musikunterricht für Jungen und für Mädchen	207
7.6	Juden und Christen	209
8.	Erziehung zur bürgerlichen Musikkultur	215
	Literaturverzeichnis	223
	Anhang	255

Everybody knows it – so why bother
write another book about it?
Anselm Strauss

Vorwort

Als der amerikanische Soziologe Strauss die Worte des Mottos schrieb, hatte er jene Fälle vor Augen, in denen ein Thema so oft beschrieben worden sei, dass jede weitere Publikation scheinbar überflüssig sei. Manchmal freilich kämen überraschende Ergebnisse heraus, wenn man anfangs die Untersuchungen aus dem Spekulativen und Beliebigen auf eine empirische Basis zu stellen. Sie solchermaßen zu „erden“, ver helfe einer Theorie zu neuen Qualitäten; sie werde zu einer *Grounded Theory*.

Fraglos gilt diese Überlegung auch für jene Jahre nach dem 1. Weltkrieg, als ein Bündel administrativer und bildungspolitischer Maßnahmen, die nach dem zuständigen Referenten im preußischen Kultusministerium als „Kestenberg-Reform“ benannt worden sind, den schulischen und privaten Musikunterricht verändern und die entsprechenden Ausbildungsgänge umstrukturieren sollte. In einem geschichtlich günstigen Augenblick verbanden sich kulturpolitisches, fachliches und pädagogisches Handeln im Dienste der Vision einer veränderten, alle Menschen einbeziehenden Musikkultur. Zu Recht ist diese in der Geschichte der Musikerziehung einmalige Konstellation immer wieder zum Gegenstand wissenschaftlichen Denkens gemacht worden. Speziell auf jene Forschenden, die in der einen oder anderen Weise der *Praxis* sich verbunden fühlen, übt diese Zeit einen großen Reiz aus.

Dass dennoch Raum für eine neue Untersuchung vorhanden ist, hat auch damit zu tun, dass eine empirische „Erdung“, wie Strauss sie gesehen hat, in vielen Studien nicht gegeben ist. Die Wahl der Perspektive und der Methoden lässt oft einen Bezug zu einem vielfältigen, verwirrenden, oft widersprüchlichen Alltag in Schule und Musikleben nicht zu. Eben dies aber soll hier versucht werden. Dahinter steht die persönliche Faszination, die die Epoche in jeder Hinsicht auslöst, aber auch das Interesse an der Frage, was eigentlich den Alltag des schulischen Musikunterrichts vorantreibt – oder bremst. Welche Strukturen werden bei allen individuellen Unterschieden sichtbar? Welche Ursachen und Folgen zeichnen sich ab? Ein



höchst komplexes Feld eröffnet sich – und es wäre schön, wenn diese Studie ein wenig zu seinem Verständnis beitragen könnte.

Traditionell (und zu Recht) steht an dieser Stelle immer ein Wort an diejenigen, die den Promovenden und die Arbeit begleitet haben. Der Dank gilt

- zunächst den beiden Gutachtern, Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer (Hochschule für Musik und Theater Hannover) und Prof. Dr. Uwe Sandfuchs (TU Dresden), von denen ich viele Anregungen erhalten habe;
- jenen Kolleginnen und Kollegen, die im kritischen Diskurs den Versuch einer Wahrheitsfindung befördert haben und viel Zeit dafür geopfert haben, Dr. Christine Kohlmetz¹, besonders aber Dr. Anne Niessen² und Dr. Rainer Diaz-Bone³;
- denen, die die ersten Versuche einer Korrektur unterzogen haben: Knut Engeler (Oldenburg), Christina Rasper (Singapur) und Bärbel Siefert (Hannover);
- den Interviewpartnern, die nicht selten ihrerseits nach Material gefahndet, Gespräche und Kontakte vermittelt und nicht selten sehr Persönliches offenbart haben;
- den Freunden und Familienmitgliedern, die mich mit getragen und bestätigt haben, und schließlich meinen Kindern Philipp und Charlotte, die mich bei der Arbeit oft unterstützt haben – und gelegentlich mich darauf aufmerksam gemacht haben, dass es viele andere bedeutsame Dinge im Leben gibt.

¹ Institut für Musikphysiologie und Musiker-Medizin an der Hochschule für Musik und Theater Hannover

² Universität Siegen

³ FU Berlin

Kapitel 1: Zum Stand der Forschung

Die Zwanziger Jahre zählen zweifellos zu den wohl erforschten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Das gilt für nahezu alle Bereiche: das gesellschaftliche und soziale Gefüge, die technische Entwicklung mit einer Vielzahl das Leben aller Menschen verändernder Erfindungen, die krisenhafte Ökonomie, politische Veränderungen, die Vielfalt in den Künsten, die in ganz Europa mit neuen Formen und Inhalten experimentierten. Diese faszinierende Vielfalt und Dynamik mag ein Grund dafür sein, dass unterschiedlichste wissenschaftliche Disziplinen sich mit so viel Ausdauer diesen Jahren nähern. Für Deutschland als Forschungsgegenstand und deutsche Wissenschaften mag daneben auch die Faszination mit einer „Epoche am Vorabend des Faschismus“ eine Rolle gespielt haben.

1.1 Musikerziehung und Jugendmusikbewegung

Auch für die historische Bildungsforschung und die Musikpädagogik gilt das bisher Gesagte:

Zur deutschen Bildungsgeschichte im Zeitraum von 1928 bis 1945 liegt eine umfangliche Literatur vor. Von der Vielzahl der Untersuchungen und Quellenveröffentlichungen her ließe sich leicht die These vertreten, daß kaum ein Abschnitt der jüngeren deutschen Bildungsgeschichte so nach allen Richtungen hin von Historikern und Pädagogen durchgepflügt wurde wie gerade dieser.

(Führ / Mitter im Vorwort zu TENORTH 1985)

Weitaus umfangreicher als in anderen Epochen ist schon die Primärliteratur, war doch „die Jugendbewegung [und mit ihr auch die Jugendmusikbewegung – ALW] auch eine Veröffentlichungsbewegung mit einem nahezu ungehemmten Publizierungsdrang“, wie der Pädagoge Knoll vor 15 Jahren formulierte (DIE ZEIT 33/1986). Vielen dieser Quellen ist das Bewusstsein gemeinsam sich in einer bedeutsamen Zeit des An- und Aufbruchs zu befinden¹ – eine Haltung, die

¹ E. Preußner sieht eine Entwicklung nach dem „jähem Absturz in der Zeit der Aufklärung bis zum Ende des 19. Jh., von da an wieder Aufwärtsentwicklung (...) bis hin zu unseren Tagen“ (1929, 1). E.J. Müller formuliert



sich auch in den frühen Schriften derer wiederfindet, die sich nicht programmatisch und von innen, sondern mit dem Bemühen um die gebotene Distanz des Historiografen dazu äußern. Zu ihnen zählt der Berliner Schünemann in seiner *Geschichte der deutschen Schulmusik* (1931), für den im Preußen der späten Zwanziger Jahre „die ersten Triebe neuer Musik und Musikerziehung“ (376) keimen. Unterricht finde im Zeichen „weitreichender Ideen“ wie „der liberalen und demokratischen, der sozialen und gemeinschaftlichen Erziehung“ (EBD.) statt. Ganz im Zeichen idealistischer geisteswissenschaftlicher Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts geht für Schünemann mit der Kestenberg-Reform eine geschichtliche Entwicklung zu „einer höheren Stufe in Erfüllung“ (378)².

Die Entwicklungen der Zwanziger Jahre beschäftigten fortan immer wieder die Musikpädagogen. Ihr Erkenntnisinteresse und ihre Paradigmenwahl dabei taugen schon selbst für eine Wissenschaftshistoriografie. Zunächst nämlich forschten jene Personen, die sich selbst inhaltlich und/oder biografisch der Idee der „musischen Erziehung“ verpflichtet fühlten. So geriet dieser zweifellos wichtige Aspekt zum nahezu ausschließlichen Gegenstand der Untersuchung, wie sich an unterschiedlichsten Darstellungen bis in die späten Sechziger Jahre hinein festmachen lässt. Andere Ansätze wie etwa die Einbeziehung des Arbeitsschulgedankens traten demgegenüber in den Hintergrund; eine kritische Aufarbeitung der Pädagogik oder der eigenen Geschichte fand kaum statt. Typisch ist etwa Seidenfaden (1962), der Freyer, Werfel, Flitner und eben auch Götsch und Kriek als Vorläufer musischer Erziehung der Nachkriegszeit herausstellte. Die offensichtliche Nähe der beiden Letztgenannten zu Vorstellungen einer nationalsozialistischen Musikerziehung musste mit der problematischen Trennung einer „wahren Gestalt“ und einer „grotesken Verzerrung“ (SEIDENFADEN 1962, 18) des Musischen gerettet werden. Nicht selten wurden dabei Wertungen vorgenommen, die – aus heutiger Sicht – zumindest befremden und einer wissenschaftlichen Überprüfung auch nicht standhalten. So konstatiert Rehberg, dass „die starken und vielseitige Kräfte [der Jugendmusikbewegung] (...) während des Nationalsozialismus unter einer fremden Maske weiter [lebten]

das euphorischer: „Zusammenhaltend sind wir stark und bauen mit an einem neuen Menschengeschlecht, an einer neuen Zeit, die die Maschine überwindet.“ (1926, 3).

² Ähnlich bei Kühn (1931)

und (...) nun intensiv hervorbrechen“ (REHBERG 1954, 65). Besonders hervorzuheben (und deutlich von den zuvor Genannten abzuheben) ist allerdings die Studie Brauns von 1957 *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenbergs-Reform*, die die Person Kestenbergs und seine administrativen Maßnahmen in einem breiten, politisch reflektierten Ansatz untersuchte.

Mit dem Ende der Sechziger Jahre änderte sich die Art der Beschäftigung mit den Zwanziger und Dreißiger Jahren grundsätzlich. Dabei trafen zwei unterschiedliche Entwicklungen aufeinander. Zum einen gab es eine ernsthafte Debatte um wissenschaftliche Standards in der Musikpädagogik³, die auch die historische Musikpädagogik betraf. Zum anderen setzte eine Auseinandersetzung mit der Nachkriegsgeschichte und der „Bewältigung“ des Nationalsozialismus ein, die Material sichtete, Kontinuitäten eruierte, nach persönlichem (Fehl-)verhalten fragte und ideologiekritische Bewertungen vornahm. Beispielhaft seien hier die Arbeiten Günthers im Anschluss an seine Dissertation von 1967 zur Musikerziehung genannt, die Untersuchung Kollands zum Begriff der „Gemeinschaft“ (1979 / 1982) und die Arbeit Hodeks zur wirtschaftlichen Verstrickung der Jugendmusikbewegung mit wirtschaftlichen Interessen der Verlage und Instrumentenindustrie (1977). Wie schwierig und langwierig dieser Prozess war, zeigt sich daran, dass bis in die Gegenwart neue Aspekte ans Tageslicht kommen und noch immer Diskussionsbedarf besteht⁴.

Diese Veröffentlichungen markieren den Beginn einer intensiven und wissenschaftlich anspruchsvolleren Beschäftigung speziell mit der Jugendmusikbewegung und allen Vorgängen im Zusammenhang der breit angelegten preußischen Reform der Musikerziehung nach 1922. Heute findet sich eine ungeheure Fülle von Publikationen zu den unterschiedlichsten Aspekten schulischer und außerschulischer Musikerziehung, die kaum noch zu überblicken ist. Einige Schwerpunkte allerdings lassen sich bezeichnen. Zum einen sind seit der Mitte der Achtziger Jahre die Protagonisten der Zeit Gegenstand von Monografien oder Einzeldarstellungen geworden: Edmund Joseph Müller⁵, Eberhard Preußner⁶, Leo Kestenbergs⁷, Heinrich Martens⁸,

³ Noch heute eindrucksvoll: Abel-Struth (1970 / 1973)

⁴ So zuletzt Phleps (1995 / 2001), Schmitt (2001)

⁵ Helms (1988), Eckart-Bäcker (1993a)



Richard Münnich und Karl Rehberg⁹ und natürlich in besonderem Maße Fritz Jöde¹⁰.

Ein zweiter Schwerpunkt lag in der Untersuchung der komplizierten ideengeschichtlichen und ideologischen Linien. Insbesondere der Begriff der „Gemeinschaft“ wurde etwa in der o.g. Arbeit Kollands und bei Sandvoß (1998) ausführlicher gewürdigt. Sie knüpften ihrerseits an die berühmte Kontroverse an, die Adorno in den Fünfziger Jahren ausgelöst hatte, als er in der *Kritik des Musikanten* u.a. den Versuch angriff, „einen Zustand, der in den realen ökonomischen Bedingungen gründet, durch ästhetischen Gemeinschaftswillen zu beseitigen“ (ADORNO 1958, 65)¹¹. Für die Jugendbewegten und Reformpädagogen war dieser Begriff von zentraler Bedeutung in einer als krisenhaft empfundenen Welt; für die Historiker schien er wiederum das Bindeglied zum nationalsozialistischen Versuch der Vereinnahmung der bürgerlichen Jugendbewegung. In Verbindung mit dem Verhalten vieler Protagonisten zwischen Anbiederung und Anpassung an bzw. Distanz zum nationalsozialistischen System¹² schien die kritische Analyse essentielle Merkmale des langfristigen Erfolgs der Ideen der Jugendbewegung einerseits und des Systems der Jugend-erziehung andererseits zu enthüllen. (Nur folgerichtig knüpfte Kaiser 1987 an diesen letzten Punkt an und stellte, von Widersprüchen in der Konzeption des Gemeinschafts-Begriffes ausgehend, den Begriff der Erziehung in den Mittelpunkt.)

Ein letzter zu nennender Schwerpunkt lag in der Beschäftigung mit dem Singen. Nicht zu Unrecht hat die Forschung diese außerschulische Form der Musikpraxis genauer betrachtet, weil diese im Selbst-

⁶ Hammel (1992a / 1992b / 1993)

⁷ Batel (1989)

⁸ Eckart-Bäcker (1993b / 1996)

⁹ Eckart-Bäcker (1996)

¹⁰ U.a. Reinfandt (1987a) und Krützfeld-Junker (1988/1996) mit vielen Einzelbeiträgen; ferner Eickhoff (1992), Kraemer (1987), Reinfandt (1987b) und Trautner (1968); zum „Schöpferischen im Kinde“ auch Wallbaum (2000)

¹¹ Vgl. die Darstellung der Kontroverse bei Gruhn (1993, 288ff.)

¹² S. Günther (1992a / 1994), Phleps (2000a / 2001b), Schmitt (2001); zur ästhetischen Dimension vgl. Kloppenburg (1993) und Lehmann (1982).

verständnis der Jugendmusikbewegten eben auch eine Form der *Musikerziehung* war und im Zusammenhang einer nationalsozialistischen Erziehung allgemein gesehen werden muss¹³. Ausgehend von Abraham / Segler (1966) wurden unterschiedliche Aspekte des Singens untersucht und dabei gerade in den letzten Jahren über die ideologiekritischen Arbeiten hinaus methodisch neue Wege beschritten. So hat Klopfleisch (1998) von der Psychologie her kommend das Liedgut in der Hitlerjugend untersucht. Obwohl methodisch nicht unproblematisch – weil teilweise von der Analyse der Noten her mit etwas groben Kriterien auf Charakteristika des Singens selbst geschlossen wird und die statistische Auswertung nicht immer sinnvoll erscheint – wurden doch Tendenzen auch der Veränderung im Liedgut über die Jahre deutlich. Niessen (1999) erfasste erstmals über qualitative Verfahren die subjektive Sicht von BDM-Mädchen. Sie eröffnete damit neue Sichtweisen, weil klar wurde, dass die Untersuchung etwa des Liedmaterials ohne Betrachtung des Kontextes und der konkreten Biografie unvollständig ist. Das Wesen einer Erziehung im Sinne des nationalsozialistischen Staates, wie es sich nicht aus der intentionalen Formulierung, sondern in der Alltagspraxis ergibt, wurde dabei deutlich. Einen weiteren Aspekt eröffnete Beck-Kapphan (1996 / 1998), die die geschlechtsspezifischen Muster in der Erziehung darstellte und dabei Denktraditionen und Querverbindungen entwickeln konnte. Die letztgenannten Veröffentlichungen verweisen auf die Ergebnisse, die in der allgemeinen Erziehungswissenschaft sowohl zur jugendlichen Sozialisation im außerschulischen Kontext als auch zu den Mädchenspezifischen Mechanismen erarbeitet worden sind¹⁴.

Dabei hat ein von Noll herausgegebener Sammelband (1994) herausgestellt, dass die vielfältigen Formen der Musikpraxis nicht auf den Tenor einer faschistischen Ideologisierung reduziert werden können. Vielmehr gilt auch für das musikalische Verhalten der Zeit,

¹³ Von Seiten der historischen Erziehungswissenschaft liegen umfangreiche Untersuchungen zur Erziehung in HJ und BDM, in den Eliteschulen etc. vor (z.B. Tenorth 1997, 195ff.), die aber hier nicht systematisch erfasst worden sind.

¹⁴ Speziell zu den spezifischen Bedingungen für Mädchen im außerschulischen Bereich finden sich etliche Veröffentlichungen von Funk-Hennigs, die auch die Literatur außerhalb der Musikpädagogik zusammengefasst hat (1999).



dass es etliche Gegenströmungen gab¹⁵. Dem Lied und der alltäglichen Singepraxis widmete sich auch der interdisziplinär angelegte Sammelband Niedharts (1999), wobei der Schwerpunkt auf dem Gesang in den Jugendorganisationen HJ und BDM lag. Methodisch gilt bei allen Untersuchungen, dass das Verhältnis von Ideal und Alltag, von Intentionen und Wirkungen, von Akteuren und Wahrnehmenden kompliziert ist und besonderer Sorgfalt im Forschungsvorgehen bedarf¹⁶.

1.2 Musikunterricht aus fachdidaktischer Sicht

Allen genannten Schwerpunkten ist gemeinsam, dass *schulischer* Musikunterricht kaum darin vorkommt. Das hat sicher auch damit zu tun, dass die Jugendmusikbewegung in ihren Anfängen sich explizit als außerschulische Bewegung definierte¹⁷. Etliche der Musikerzieher – zumal, wenn sie aus der Chorarbeit kamen – teilten in den ersten Jahren nach dem 1. Weltkrieg nicht die Hoffnung, innerhalb eines zweifellos verknöcherten Schulwesens mit seinem eher konservativen Musikunterricht eine neue Volkskultur des Singens aufbauen zu können. Ihnen schien der Weg über eine außerschulische „Singingebewegung“ erfolversprechender; wichtige Figuren wie etwa Walther Hensel waren keine Lehrer und hatten auch keinen Bezug zur Schule. Die Konzentration auf Schule speziell beim gelernten Lehrer Jöde, dessen Einbindung in die Lehrerbildung und Nähe zur Kultusbürokratie in Preußen wurde von vielen durchaus kritisch beobachtet¹⁸. Die Fortführung der Arbeit nach 1933 in den außerschuli-

¹⁵ In ähnlichem Sinn der Befund bei Krolle (1985) zum Nerother Wandervogel

¹⁶ Bimberg (1998, 35) etwa kapitulierte vor dieser Frage („Ob das Lied [...] tatsächlich gesungen wurde, ist heute kaum zu ermitteln“) – um alsdann Aussagen zu machen, die davon ausgehen, dass es wirklich gesungen wurde.

¹⁷ S. Oberborbeck (1962, 1127), Reidock (1980, 660ff.)

¹⁸ Das Misstrauen bestand freilich auf beiden Seiten; s. Brusniak (1997, 279f.). In der Selbstdarstellung der Jugendmusikbewegung gibt es allerdings verschiedentlich Äußerungen, die den großen Einfluss auf die Schule konstatieren, so z.B. bei Gustav Reidock: Es darf „nicht vergessen werden, dass die gesamte Jugendmusikbewegung das Musikleben der höheren Schulen in Preußen – und nicht nur dort – entscheidend beeinflusst hat.“ (REIDOCK 1980, 661). In neuerer Zeit finden sich Ausführungen dazu

schen Institutionen HJ bzw. BDM entbehrte deshalb nicht einer gewissen Logik.

Folglich geriet in der Forschung bis zum Ende der Sechziger Jahre der schulische Musikunterricht etwas an den Rand¹⁹. Wo überhaupt innerhalb der Geschichte einer „Schulmusikerziehung“ der Unterricht zwischen 1918 und 1945 angesprochen wurde²⁰, geschah das in einer Weise, die wissenschaftlichen Maßstäben weder im Umgang mit Quellen noch in der Methodik gerecht werden konnte. (Ähnliches gilt übrigens für die Aufarbeitung der Fachgeschichte.)

Einen wichtigen Wendepunkt markiert hier der 1967 veröffentlichte Band Günthers *Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches*²¹. Erstmals wurden hier systematisch Lehrpläne, Verordnungen, offizielle Reden und Schreiben sowie programmatische Aufsätze ausgewertet und dabei versucht, zu einem umfassenden Bild des Musikunterricht zu gelangen, das Schule, Schüler und Lehrer in den Blickwinkel nahm. Besonderen Raum nahmen dabei die inhaltlichen und organisatorischen Veränderungen in Musiklehrerausbildung und Unterrichtsgestaltung ein, die sich aus den Reformen in der Weimarer Republik und der Beeinflussung der Schule durch die Nationalsozialisten ergeben hatten. Fraglos ist Günthers Studie bedeutsam, weil er zum einen erstmals in der Geschichte der Fachdidaktik sich kritisch mit der Zeit auseinandersetzte und weil er zum anderen auch die Ergebnisse speziell der historischen Erziehungswissenschaft zur Kenntnis nahm und verarbeitete. Die Materialbasis, von der aus er den Musikunterricht untersuchte, hatte allerdings einen Nachteil: Wohl konnte er die Wende zur Sozialgeschichte, die Anfang der Sechziger Jahre vollzogen worden war, mitnehmen. Aber diese „history of society“ war

bei Günther (1986), Kolland (1979) und zusammenfassend Holtmeyer (1988).

¹⁹ Noll nennt in seiner Bibliografie zur historischen Musikpädagogik (1973) allein vier Dissertationen zur „Singbewegung“.

²⁰ Zu nennen wären hier z.B. die Überblicksartikel von Moser (1962), Oberborbeck (1962), Rehberg (1954) und Riemer (1970).

²¹ Wiederveröffentlicht (1992b); Günther hat immer wieder seine Untersuchungsergebnisse erweitert und in verschiedenen neuen Zusammenhängen präsentiert, so (1969 / 1986 / 1992a etc.). Methodisch wurde dabei im wesentlichen gleich vorgegangen.



„wenig in der Lage, die (...) von den Menschen erfahrenen Wirklichkeiten des gesellschaftlichen Prozesses und ihren inneren Widersprüchen, ihre sektoralen Ungleichheiten und Destruktionen zu erfassen“ (VIERHAUS 1995, 8). Die weiter fortgeschrittene Geschichts- und Erziehungswissenschaft rezipierte Günther nicht, also jene Studien, die „typische, (relativ) beständige, sozial-konditionierte Verhaltensweisen bestimmter sozialer Gruppen unter bestimmten natürlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen, die Formen der Wahrnehmung und Wirklichkeit (...) die Denkformen und Handlungsspielräume der Menschen unter den jeweiligen konkreten geschichtlichen Bedingungen“ (EBD.) untersuchten.

Es schmälert Günthers Verdienst nicht, wenn festzuhalten ist, dass er verschiedentlich zu Aussagen über die schulische Praxis kam, die sich letztendlich einer empirischen Überprüfung mit den von ihm gewählten Methoden entzogen. Dabei ist in erster Linie an jene zu denken, die eher pauschal vom Scheitern jenes Teils der Kestenberg-Reform ausgingen, der den Musikunterricht betraf:

So blieb es auch in den Gymnasien praktisch weiterhin beim Gesangunterricht von früheren Volksschullehrern im alten Unterrichtsstil erteilt; denn von den Maximallehrplänen der Reform, von deren Ideen und Zielsetzungen mußten auch sie sich überfordert fühlen, darüber hinaus ausgeschlossen bleiben aus dem elitären Kreis der zumeist jugendbewegten Reformen, allein gelassen, nicht ernst genommen und sogar angegriffen, weil der Reform im Wege stehend, die sich ja gegen sie, ihren Unterricht und ihr Selbstverständnis als Schulgesanglehrer richtete.

(GÜNTHER 1986, 141f.)

Die Betrachtungsweise der damaligen Praxis als defizitärer Theorie, die sich auf fehlende Qualifikationen und Motivation der Lehrkräfte bei gleichzeitigen ungünstigen Schulbedingungen zurückführen lassen, wurde weithin akzeptiert²², basierte aber auf einigen Grundannahmen, die kritisch zu hinterfragen sein werden.

Einige wenige Monografien, die auf den Ergebnissen Günthers aufbauen, haben das Bild erweitert oder differenziert. Holtmeyer (1975 / 1995) ging insofern neue Wege als er Revisionsprotokolle aus den Zwanziger und Dreißiger Jahren untersuchte. Er versuchte eine

²² So z.B. bei Gruhn (1993, 252ff.)

Brücke zu schlagen zwischen einer herkömmlichen Ideengeschichte, den schulpolitischen Erwägungen Günthers und einer Untersuchung der schulischen Praxis. Obwohl Revisionsprotokolle nicht die Innensicht der Beteiligten rekonstruieren, gelang es ihm doch zu einem differenzierten und komplexen Bild der Musiklehrerrolle zu gelangen, die er in pädagogische Zusammenhänge stellte: „Die Schwierigkeit der Schulmusik, festen Boden in der Schule zu finden, hängen gar nicht mit der Berufsrolle, sondern weit mehr mit einem Mangel an Konsensus über die Bestimmung einer pädagogischen Funktion der Musik zusammen“ (HOLTMEYER 1995, 220).

In ihrer 1990 erschienenen Dissertation *Die Schulmusik in der Weimarer Republik* versuchte Hammel den Bezugsrahmen näher zu bestimmen. Auf dem Hintergrund bildungspolitischer Parteipositionen, der Interessenverbände der Musiklehrer und der Angebote für die Weiterqualifizierung erarbeitete sie wichtiges Material für den Musikunterricht in der Weimarer Republik. Eine mentalitätsgeschichtliche Interpretation oder eine Verbindung zur konkreten Praxis in den Schulen fehlte aber leider.

Letztere fand sich eher bei Hörmann (1995), obwohl dieser methodisch eher konservativ mit der Sichtung von Zeitschriftenartikeln und Monografien arbeitete. Er suchte dabei nach Verweisen auf die „musikalische Werkbetrachtung“ und entwickelte insbesondere das innovative Potential auch des Rundfunks und der Schallplatte, der zeitgenössischen Musik und neuer Methoden. Für die Untersuchung des Schulalltags sind die Ergebnisse wichtig, weil sie die Hintergrundfolie des theoretisch im Unterricht Möglichen darstellen.

Wolf (1998) untersuchte schließlich die schulische Musikerziehung in Österreich nach dem „Anschluss“ und konnte dabei anhand vielfältigen Quellenmaterials zeigen, wie wenig einheitlich in der Auswirkung vor Ort und in den Schulen die nationalsozialistische Schul- und Erziehungspolitik war. Neben der umfassenden Reglementierung nicht nur des Unterrichts, sondern auch des allgemeinen Musiklebens gab es immer wieder „Gegenstimmen“ und Ungereimtheiten – Wolf verweist etwa auf eine ungewollte Frauenemanzipation. Obwohl er in der Anlage ähnlich wie Günther vorging, erhält seine Studie durch die Einbeziehung von Zeitzeugeninterviews eine etwas andere Note; allerdings wurden diese nicht systematisch ausgewertet, sondern dienten eher der Illustration.

Schließlich versuchte Weber (1988) durch Auswertung von Archivmaterial, Jahrbüchern und Befragungen ein Bild des Musikunter-



richts in preußischen Hannover während des Nationalsozialismus zu zeichnen, das etwa zur konkreten Gestaltung von Feiern viel Erhellendes enthält.

Damit ist die Literatur, die auf der Grundlage eigener Quellenstudien Unterricht zu rekonstruieren sucht, bereits im Wesentlichen dargestellt. Andere Beiträge berühren Schule nur am Rande²³. Die Frage, in welchem Ausmaß die Neuerungen der Zwanziger Jahre aufgegriffen worden waren, nahm in der weiter führenden Literatur besonderen Raum ein. Teils lag das Erkenntnisinteresse darauf, welche Elemente von Reformen sich durchsetzten und langfristig etwa im Hinblick auf die Nachkriegsgeschichte wirksam wurden; teils ging es schon im Vorgriff auf Veränderungen, die nach 1933 den Unterricht hätten beeinflussen können. Braun hatte dabei die Einschätzung vorgegeben, nach der die Lehrer, seminaristisch ausgebildet und von akademischen Standards weit entfernt, überfordert gewesen seien²⁴. Diese Denkfigur wurde dann immer wieder aufgenommen, so (wie gesehen) auch bei Günther: „Die noch in der Kretzschmarzeit ausgebildeten Gesanglehrer blieben zumeist bei ihrem Unterrichtsstil“ (GÜNTHER 1992B, 25). Ähnlich schrieb Reinfandt:

Da wurde ‚Gesangsunterricht‘²⁵ im alten Stil des 19. Jahrhunderts erteilt, Unterricht im Sinne von Kretzschmars Reform und deren Weiterentwicklung und ‚neuer Musikunterricht‘ im Gefolge der Kestenbergreform.

(REINFANDT 1987B, 118)

Eckart-Bäcker hat darauf hingewiesen, dass auch zeitgenössische Quellen so oder ähnlich argumentierten. Mit Verweis auf Stoverock (1932) schrieb sie: „Als ein entscheidendes Problem bei der Durchsetzung der Reform erscheint ihm, welche Einstellung die Musiklehrerschaft zu den Richtlinien nahm oder einnehmen konnte, die älteren Kollegen seien durchweg mit der Vermittlung der neuen, ihnen

²³ So etwa Spratte (1999) zur Fei ergestaltung in der Schule

²⁴ S. Braun (1957, 93).

²⁵ Hier unterläuft Reinfandt ein terminologischer Fehler, weil der schulische Musikunterricht in der damaligen Zeit als „Gesangsunterricht“, als „Gesangsunterricht“ aber die Ausbildung der Stimme bezeichnet wird.

größtenteils unbekanntem Inhalte überfordert“²⁶. Auch Hörmann stellte den Zusammenhang zwischen Qualifikation und Unterrichtsstil her:

Insgesamt entsteht damit der Eindruck, daß zwar einerseits nur wenige ausreichend qualifizierte Lehrer für den Einführungsunterricht an höheren Schulen zur Verfügung stehen, andererseits aber doch eine große Aufgeschlossenheit dem neuen Unterrichtsfeld gegenüber vorhanden ist.

(HÖRMANN 1995, 192)

Die Denkfigur entbehrt also nicht der Plausibilität, hält aber in dieser Form einer wissenschaftlichen Prüfung nicht stand. Inwieweit der Unterricht tatsächlich in einer eher „konservativen“ Form durchgeführt wurde, ist nicht bekannt; welche Faktoren für den Fall, dass die Behauptung zuträfe, dafür verantwortlich gemacht werden könnten, bleibt einstweilen Spekulation, weil es eine systematische Erhebung bislang nicht gibt. Erstaunlich ist deshalb, dass auch jene Ansätze, die sich ausdrücklich mit der *Schulwirklichkeit* beschäftigen wollen und das problematische Verhältnis von Theorie und Praxis reflektieren, dabei von Annahmen über den Unterricht ausgehen, die ebenfalls nicht empirisch abgesichert sind. So fragt Günther in einem Seminarbericht, „wie denn wohl in dieser oder jener Epoche der Schul- und Unterrichtsalltag ausgesehen haben mag“ (GÜNTHER 1985, 102 – Hervorhebung im Original; ALW). Nur wenig später freilich wird eine Stunde um 1930 mit ausdrücklichem Bezug auf Standardwerke der pädagogischen *Literatur* rekonstruiert, der jene Stichworte zugrunde liegen sollten, „die verschiedene ‚pädagogische Bewegungen‘ und Pädagogen seit der Jahrhundertwende ausmachten“ (114).²⁷

²⁶ Ähnlich auch Mies: „Es lag nahe, dass der Musiklehrer vor all dem Neuen, das auf ihn einstürzte, (...) von vornherein verzweifelte.“ (1931, 206)

²⁷ Es ist nicht zu übersehen, dass dieses Defizit in einem größeren forschungsstrategischen Zusammenhang zu sehen ist. Vor fast 20 Jahren klagte Tenorth, dass eine Geschichte der Jugend nach 1918 noch nicht vorliege, und vermutete, „daß auch die Geschichte der Jugendbewegung, wie alle Kommentatoren übereinstimmend festhalten, auch deswegen noch nicht befriedigend ist“ (TENORTH 1985, 110). Diese Beschreibung trifft für die historische Musikpädagogik auch heute noch weitgehend zu. Der scheinbare Widerspruch dieser Feststellung zur Menge an Sekundärlitera-



Zwei autobiografische Versuche bekannter Musikpädagogen liegen vor (Segler 1993, Antholz 1993), die sich in die Reihe der Auseinandersetzungen von Intellektuellen mit der eigenen Kindheit und Jugend einreihen²⁸. Es ist bedauerlich, dass Segler überhaupt keine, Antholz nur einige wenige Angaben zu ihrem schulischen Musikunterricht machen und so zu einem genaueren Verständnis wenig beitragen können.

Es ist festzuhalten, dass die zahlenmäßig umfangreiche Forschung zu den Jahren nach 1918 schulische Musikerziehung nur am Rande und unter einem eingeschränkten Blickwinkel erfasst hat. Was Schenk für die historische Musikpädagogik zur Nachkriegszeit konstatiert, lässt sich auch auf die Zeit vor 1945 anwenden: Die möglichen Quellen wurden „bislang von der musikpädagogischen Forschung vor allem zur Ermittlung der zugrundeliegenden Theorien“²⁹ herangezogen und weniger hinsichtlich ihrer Bedeutung für die musikpädagogische Unterrichtspraxis ausgewertet“ (2001, 11).

Dabei hatte Abel-Struth 1970 versucht einen Standard zu formulieren, der der historischen Musikpädagogik nach Jahrzehnten eines normativen, eher kunstphilosophischen Denkens den Charakter eines wissenschaftlichen Fachs garantieren sollte:

Die Geschichte der musikalischen Unterrichtswirklichkeit zielt auf die Darstellung ihrer geschichtlichen Fakten oder auch Systeme. Ihr Material sind historische Quellen, ihre Methoden Quellenforschung und Quellenkritik, um das gegenwärtig noch bruchstückhafte Wissen von diesem fragmentarischen, wenn nicht willkürlichen Charakter zu befreien und zu nachprüfbarem Wissen zu erheben.

(ABEL-STRUTH 1970, 41)

tur lässt sich damit erklären, dass Tenorth an anderer Stelle anspruchsvolle Kriterien für eine solche Geschichtsschreibung formuliert: „Wenn man von einer Geschichte der Jugend schließlich eine *Verzahnung von Berufsleben, Ausbildung und Alltag* erwartet, dann sind die Desiderata wirklich groß“, (EBD., 203 - Hervorhebung ALW)

²⁸ Zu nennen wären etwa Brückner (1980), Doeblner (1980), Klafki (1983), Reich-Ranicki (1988).

²⁹ Schenk formuliert hier etwas ungenau: Ob man den von ihm gemeinten Konstrukten der musischen Erziehung einen *theoretischen* Charakter zusprechen kann, erscheint fraglich.

Der damit vorgegebene Rahmen einer *hermeneutischen* Wissenschaft wurde in der Folge in zweierlei Hinsicht verengt. Zum einen wurden unter Quellen primär für die Öffentlichkeit gedachte, offizielle Verlautbarungen und Texte verstanden; ein breiteres Verständnis, wie es die Geschichtswissenschaft im Zuge der „Alltagswende“ entwickelte, um fortan auch mit Zeitungsanzeigen oder Statistiken zu arbeiten, konnte sich nur selten durchsetzen. Zum anderen wurde der hermeneutische Prozess häufig auf einen beschreibenden Akt reduziert³⁰. Dabei war in der geisteswissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft der darüber hinaus gehende Erkenntnisprozess mitgedacht. Beckmann formuliert als deren Aufgabe, sie dürfe nicht nur den Alltag des Individuums sehen, sondern immer auch dessen Einbindung in den geschichtlichen Kontext:

Hermeneutik will folglich vorgegebene pädagogische Praxis in ihren Begründungen, Zielsetzungen und Auswirkungen verstehen und in einem immanenten und abschließend transzendierenden Verstehensprozeß klären, prüfen und systematisieren, um dann die Ergebnisse der Praxis zurückzugeben.

(BECKMANN 1978, 58)

Der zweite Teil des Prozesses der Transzendierung, der die Tür etwa für eine Strukturgeschichte geöffnet hätte, wurde selten beschritten. Das mag erklären, dass die Untersuchungen anderer Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft kaum zur Kenntnis genommen wurden. So blieb die Musikpädagogik methodisch sowohl gegenüber anderen Fachdidaktiken als auch gegenüber der Forschung anderer Länder zurück. Das reiche Instrumentarium etwa der empirischen Sozialforschung wurde wenig genutzt. (Einzig in der Biografieforschung fanden sich aus nahe liegenden Gründen qualitative Ansätze³¹.) Es lohnt sich daher einen notwendigerweise oberflächlichen Blick auf die Forschung anderer Disziplinen zu werfen.

³⁰ Das mag die Vorliebe der historischen Musikpädagogik für Biografien erklären, die ohne „Erklärung“ auszukommen scheinen.

³¹ So z.B. Adler (1994), Bastian (u.a. 1987/1991), Graml (1982/1985), Grimmer (1986), Kraemer (1997), Pfeiffer (1994)



1.3 Untersuchungen aus anderen Disziplinen

Vielerorts wurde deutlich früher damit begonnen sich der im Schulalltag manifestierenden Didaktik zu widmen³². Die Frage etwa, wie sich Deutschunterricht unter verschiedenen politischen Systemen verhielt, wurde mehrfach untersucht³³. Vom Ende der Siebziger Jahre datiert eine Untersuchung Behrs, der den Lektürekanon und die Aufsatzthemen aus dem Deutschunterricht an preußischen Gymnasien untersuchte³⁴. Als Datenquelle dienten Behr die Jahresberichte³⁵ der Schulen sowie Aufsätze aus Fachzeitschriften. Mit überwiegend quantitativen Mitteln schloss er aus der Häufigkeit behandelte Stoffe und aus den mittelfristigen Veränderungen dabei auf ideologische Orientierungen und indirekt auf korrespondierende Rezeptionsweisen. Wenngleich das Fazit aus heutiger Sicht etwas glatt ausfiel – „der Deutschunterricht (...) erwies sich (...) als Reproduzent und als Produzent faschistoider Gesinnung und somit als willfähiges Instrument inhumaner Politik“ (BEHR 1980, 256) –, so bedeutete methodisch und paradigmatisch diese Arbeit gegenüber den älteren, auf der Analyse von Richtlinien etc. fußenden Studien einen Fortschritt³⁶.

In den letzten Jahren hat sich allgemein eine andere Sicht auf Schule und Unterricht durchgesetzt, die die Widersprüche und Kontinuitäten stärker betont. Beispielhaft sei hier das Fach Sport genannt, das einige Parallelen zu Musik aufweist: Wie die Musiklehrer waren die Turnlehrer zunächst nicht akademisch gebildet, wie Musik wurde

³² Vgl. dazu den bereits aus den Siebziger Jahren stammenden Überblick bei Schmoldt (1980, 226ff.).

³³ Vgl. Dithmar (1989) und unlängst Schwalb (2000)

³⁴ Behr (1980) griff – ebenso wie Peters (1972) – auf eine umfangreiche Materialsammlung aus den späten Sechziger Jahren zurück, die unter Leitung von Schlotthaus an der FU Berlin zustande gekommen war.

³⁵ Auch im Freistaat Braunschweig mussten in den Jahresberichten die behandelte Lektüre und die Abiturthemen im Fach Deutsch mitgeteilt werden – für die Fachdidaktik eine Glücksfall. Beide Quellen entfallen für Musik, weil es kein Prüfungsfach war.

³⁶ So z.B. Frank (1973). Allerdings sind auch in der Deutschdidaktik Arbeiten erschienen, die das Theorie-Praxis-Problem eher oberflächlich angingen. Zu nennen wäre hier etwa Schmoldt (1980), der die „Praxis des Gymnasialunterrichts“ auf der Basis der Analyse von Fachzeitschriften untersuchen wollte und den *Alltag* dabei sicher nicht erfasst hat.

Sport als Schulfach während des Nationalsozialismus aufgewertet, beide Fächer waren gegenüber einer Indienststellung für nationalsozialistische Ziele besonders anfällig. Krüger hat darauf hingewiesen, dass sich der Charakter des Turnens schon in der Weimarer Republik hin zu einem Wehrsport gewandelt habe; das habe für die Turn- und Sportvereine ebenso wie für die Schule gegolten. Insofern zieht er für die Zeit nach 1933 das Fazit: „Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von Gesten abgesehen, anders abgelaufen wäre als vor und nachher“ (KRÜGER 2000, 1). Dabei ergibt sich das durchaus verwirrende Bild, dass gleichzeitig bei erheblichen Unterschieden innerhalb der Schulen durchaus auch fortschrittliche Neuerungen eingeführt wurden. So meint Pfister, es werde „deutlich, daß sich der Turnunterricht von Schule zu Schule, möglicherweise von Klasse zu Klasse unterschied. Generell ging der Trend im Schulturnen allerdings auf eine partielle Übernahme reformpädagogischer und psychologischer Erkenntnisse“ (PFISTER 1993, 225). Es wird zu prüfen sein, inwieweit das Fach Musik sich von diesem Befund unterscheidet.

Das besondere Interesse an Unterricht als Forschungsgegenstand hängt mit zwei Tendenzen zusammen: der oben bereits genannten Wendung zur Alltagskultur in den Geschichtswissenschaften und der Popularität eines konstruktivistischen Paradigmas in den Sozialwissenschaften allgemein. Aus beidem erwächst ein Interesse für individuelle Sichtweisen und Zustände, wie sie im Begriff der Lebenswelt zum Ausdruck kommen³⁷. „Lebenswelt ist gesellschaftlich konstituierte, kulturell geformte, symbolisch gedeutete Wirklichkeit. Sie ist nicht statisch, sondern dem Wandel durch äußere Einwirkungen und innere Entwicklungen unterworfen“ (VIERHAUS 1995, 14), wobei freilich die geschichtsphilosophische Begründung oft in den Hintergrund tritt:

Der Ausdruck „Lebenswelt“ meint heute im üblichen weniger transzendental-kategorischen als vielmehr deskriptiv-pragmatischen Gebrauch die konkrete, in ihren Grenzen angebbare Wirklichkeitskonstruktion bestimmter subkultureller Milieus, die jedoch

³⁷ Dieser Begriff ist in der Musikpädagogik in den letzten Jahren viel diskutiert worden: In der didaktischen Interpretation seit Ehrenforth spielt er eine zentrale Rolle bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten. Vogt (2001) und in allerletzter Zeit Zimmer (in Vorb.) haben ihn problematisiert. Von dieser letztlich bildungstheoretischen Debatte ist die hier kurz skizzierte abzugrenzen, in der es eher um erkenntnistheoretische Fragen geht.



nicht einzig sind. Es gibt andere, konkurrierende Lebenswelten, und alle sind, jedenfalls in modernen Gesellschaften, sozialem Wandel unterworfen.

(BAACKE 1985, 8)

In der Konsequenz dieses Erkenntnisinteresses werden gegenwärtig in verschiedenen Projekten nicht nur die jeweils besonderen Ausprägungen von Schule und Unterricht in den Zwanziger und Dreißiger Jahren untersucht, sondern auch die individuelle Wahrnehmung der Betroffenen, wobei im Einzelnen zu trennen ist zwischen Zeitzeugeninterviews als zusätzlicher Quelle und einer lebensweltlichen Betrachtung. Die Liste der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft³⁸ verzeichnet etliche Projekte, in denen Interviews Teil der Quellenerhebung sind wie z.B.:

- Schule und Sozialisation im Kontext unterschiedlicher politischer Systeme³⁹;
- Schulfarm Insel Scharfenberg zur reformpädagogischen Praxis im Berlin der Weimarer Republik⁴⁰;
- die „kleinen Reformpädagogen“: Rekonstruktion von Unterricht an Landschulen in Ostfriesland und Oldenburg⁴¹

Erwähnt werden soll ein Dissertationsvorhaben an der Universität Oldenburg, das sich für den gleichen Zeitabschnitt und den gleichen Raum wie die vorliegende Untersuchung dem Geschichtsunterricht widmet⁴². Diese genannten Forschungsprojekte, die man im weiteren Sinne der Alltagsgeschichte, in einigen Fällen auch der „oral history“ zuordnen kann, ergänzen die großen Studien aus der historischen

³⁸ Die Liste ist im Internet unter www.bbf.dipf.de/hbo einsehbar.

³⁹ Forschungsvorhaben an der Humboldt-Universität Berlin; Projektleitung PD Dr. Kluchert.

⁴⁰ S. Haubfleisch (1993, 2001)

⁴¹ Forschungsprojekt an der Universität Hannover

⁴² Engeler: Die Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zur Wirkung reformpädagogischer Bestrebungen auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichts.

Bildungsforschung, die die Grundzüge der Schul- und Bildungsgeschichte zwischen 1918 und 1945 zu zeichnen versuchen⁴³.

Es fällt auf, wie wenig die Ergebnisse der historischen Bildungsforschung allgemein und der anderen Fachdidaktiken in der historischen Musikpädagogik rezipiert werden. Möglicherweise deshalb wird von letzterer der Bezug zu allgemeineren Tendenzen im Bildungswesen selten gesucht. Gerade im Vergleich zur historischen Bildungsforschung sind sozial und gesellschaftlich differenzierte Untersuchungen rar, die auch Ursachen und Auswirkungen der untersuchten Phänomene betrachten könnten. Darum will sich diese Studie bemühen.

⁴³ Langewiesche / Berg (1989), Scholz (1985), Tenorth (1985)



Kapitel 2: Der Untersuchungsgegenstand

Ausgehend von den Defiziten der bisherigen Forschung soll nun mit der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen werden, für einen überschaubaren Ort und eine begrenzte Zeit das alltägliche schulische Musikleben zu rekonstruieren. Das Gebiet des Freistaates Braunschweig¹ war aus historischen Gründen in neun Inseln aufgeteilt (s. Anhang S. 256). Dennoch erscheint der Freistaat, der 1929 etwa 500.000 Einwohner besaß, relativ homogen und übersichtlich – jedenfalls im Vergleich etwa zu Preußen, das enorme Gegensätze zwischen der Hauptstadt und den entfernteren Provinzen aufwies. Braunschweig war das Zentrum, das etwa einem Drittel der Bevölkerung Heimat bot. Selbst hier lag der Anteil der Selbständigen bei 31,6%, der der Arbeiter nur bei 33,4%, „ein deutliches Zeichen für die bürgerlich-mittelständige Sozialstruktur des Landes“ (ROLOFF 1964, 22). Selbst die Industrie war ausgesprochen bodenständig². Auch außerhalb der Hauptstadt bildeten Landwirtschaft und kleinstädtisches Bürgertum das Rückgrat der Wirtschaft. Zwar waren die einzelnen Territorialinseln wirtschaftlich nicht auf Braunschweig bezogen, sondern auf ihre jeweiligen Nachbarn³. Gleichwohl hatten sie eine vergleichsweise gute Infrastruktur, die zum Teil noch aus dem 19. Jahrhundert stammte, als das Herzogtum Braunschweig relativ wohlhabend war. Das galt auch für das Schulwesen, insbesondere

¹ Der Freistaat bestand formal während des gesamten Untersuchungszeitraumes. Allerdings wurden ihm - wie den übrigen Ländern auch - während des Nationalsozialismus in zunehmendem Maße Kompetenzen entzogen, auch in der Bildungspolitik. Das kann hier allerdings unberücksichtigt bleiben.

² Es dominierte die Lebensmittelindustrie; zeitweilig wurde hier mehr als ein Drittel aller deutschen Konserven hergestellt. Allerdings durchlief dieser Wirtschaftszweig in der Weltwirtschaftskrise einen krisenhaften Strukturwandel (vgl. Roloff 1964, 176ff.). Die Rüstungsindustrie (Büssing, Bühler-MIAG) gewannen erst gegen Ende des Untersuchungszeitraumes durch die Aufrüstung größere Bedeutung.

³ Holzminden etwa orientierte sich teils nach Hannover, teils nach Westfalen, die Orte des Vorharzes nach Sachsen-Anhalt, das vor Bremen liegende Amt Thedinghausen zum Weserraum.



die höheren Schulen. Der Prozess der Bevölkerungskonzentration in den Städten seit der Mitte des 19. Jahrhunderts hatte auch die Schülerzahl rasch ansteigen lassen. Der Anteil der Gymnasiasten stieg von 32 Schülern pro 10.000 Einwohnern im Jahr 1850 auf 66 im Jahr 1910; in absoluten Zahlen bedeutete dies einen Anstieg von 850 (666 Gymnasiasten, 184 Realgymnasiasten) auf 3247 (1726 Gymnasiasten, 318 Realgymnasiasten, 1036 Oberrealschüler)⁴. So war im gesamten Freistaat die Gründung einer ganzen Reihe höherer Schulen notwendig geworden. Diese befanden sich vor allem in Braunschweig, je eine auch in den regionalen Unterzentren Schöningen, Bad Harzburg, Holzminden, Wolfenbüttel, Seesen und Blankenburg, wo sich außerdem noch ein Lyzeum befand⁵. Auch Schüler vom Lande konnten - wenn auch unter erschwerenden Bedingungen, die sich aus den Verkehrsverhältnissen ergaben - die verschiedenen höheren Schulen erreichen⁶.

Bei aller Unterschiedlichkeit war der Freistaat freilich kein regionaler Sonderfall, der eine Übertragung charakteristischer Untersuchungsergebnisse etwa auf das benachbarte Preußen nicht zuließe. Denn im Bildungswesen (wie auch in anderen Bereichen) stand schon im 19. Jahrhundert die Entwicklung „unter der starken Einwirkung der hannoverschen und preußischen Reformen. in zahlreichen Einzelverordnungen wurde das gesamte braunschweigische Schulwesen angeglichen“ (SCHILD 1998, 160). Vor 1918 hatten „die auf dem Gebiet des heutigen Niedersachsens liegenden Herzogtümer (...) in der Regel die wichtigsten schulorganisatorischen Maßnahmen [übernom-

⁴ Zahlen nach Schönemann (1983, 126).

⁵ Eine gewisse Ausnahme bildet das Landerziehungsheim Holzminden. Diese Schule in der Exklave hatte auch durch ihr pädagogisches Programm eine gewisse Sonderstellung. Ihr Ruf zeigt sich auch daran, dass vom 1. bis 6. Januar 1928 die Reichsführerwoche der Jugendmusikbewegung hier stattfand (vgl. Schumann 1980a). Interessanterweise wird in manchen Zügen diese Tradition bis heute gepflegt, z.B. in der „Morgen- und Abendsprache“. Andererseits – und auch das gehört zur bürgerlichen höheren Schule der Zeit – erinnert sich Stefan Schnabel, der Sohn des Pianisten Arthur Schnabel, an besonders massive antisemitische Ausfälle im Landschulheim (vgl. Goldberg 1999, 222).

⁶ Naturgemäß war der Anteil der Fahrschüler in den kleinstädtischen und eher isolierten Schulen wie Seesen höher. Lag deren Anteil 1929 in Braunschweig insgesamt bei 13.5%, so betrug er in Seesen 38% (nach Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung 1929, 20f.).

men]“ (176)⁷. Weitergehende Bestrebungen nach einheitlichen Strukturen im Bildungswesen wurden dann im Zusammenhang der Reichsschulkonferenz von 1920 formuliert. Da aber eine einheitliche Reichsschulgesetzgebung nicht zustande kam, lag in den Folgejahren die Verantwortung für eine Umgestaltung des Schulwesens (und damit auch eine Reform des Musikunterrichts) weiterhin bei den Ländern - eine Tatsache, die für Kestenbergs Arbeit und den Musikunterricht in Preußen sicherlich günstig war, weil sie schnellere Veränderungen zuließ.

Neben den grundsätzlichen Fragen föderaler Strukturen und einer notwendigen Kooperation der Länder war die Abstimmung mit dem umgebenden Preußen und den benachbarten Ländern schon aus pragmatischen Gründen in Braunschweig notwendig. So sollten z.B. Absolventen aus Braunschweig nicht bei der Arbeitssuche in anderen Ländern benachteiligt werden. Dafür war es sinnvoll im sich ausdifferenzierenden Schulsystem formale Entsprechungen zwischen den Ländern zu suchen. Bisweilen geschah das über Einzelvereinbarungen⁸, einfacher war es natürlich, derlei über in den Grundzügen gleiche Strukturen der Schultypen, Abschlüsse und auch der Lehrpläne sicher zu stellen⁹, wie im 4. Kapitel noch deutlich werden wird.

2.1 Zur sozialen und zeitlichen Eingrenzung

Es erschien für diese Studie sinnvoll, sich auf höhere Schulen und dort auf die verschiedenen zum Abitur führenden Typen zu beschränken. Zum einen ist der Kreis dieser Schülerschaft überschaubar: Der Braunschweiger „Schulführer“ (Baumann 1929) nennt für das Jahr 1929 die Zahl von 7449 Schülerinnen und Schülern auf höheren Schulen¹⁰. Es scheint möglich, für diese begrenzte Gruppe,

⁷ Vgl. etwa die Ausführungen zur Übernahme der preußischen Lehrpläne und Prüfungsordnungen an den Braunschweigischen Oberrealschulen im Jahre 1893 (Jahresberichte HJAO 1901, 3)

⁸ Entsprechende Regelungen wurden mit Thüringen, Preußen-Anhalt und Oldenburg etwa für die Frauenschulen getroffen (BrMV/V V II 6091/27 v. 20.3.1928; V II 6093/27 v. 7.5.1928; V II 522/28 v. 7.5.1928).

⁹ Zu den von manchen als problematisch empfundenen pädagogischen und strukturellen Veränderungen vgl. Schönemann (1983, 155ff.)

¹⁰ Damit gehen im Freistaat Braunschweig etwa 6,7% aller Kinder auf höhere Schulen, das entspricht recht genau dem Anteil im benachbarten Preu-



eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler der Zeit, ein umfassendes, im sozialwissenschaftlichen Sinne „repräsentatives“ Bild zu erhalten. Das ist auf dem Hintergrund der Tatsache interessant, dass die Reform der Musikerziehung, wie sie im Laufe der 20er Jahre in Angriff genommen wird, aus gutem Grund in der höheren Schule begann. Braun (1957) hat darauf hingewiesen, dass die in einer sozialistischen Tradition gründende Hoffnung Kestenbergs auf eine umfassende Demokratisierung, auf eine Teilhabe der Massen an der Musikkultur folgerichtig dort ansetzte, weil über das Bürgertum hinaus so auch die zukünftigen Volksschullehrer, die sich aus diesem Kreis rekrutierten, in Kontakt mit neuen Ideen und einem neuen Verständnis von Musik gekommen wären. Diese sollten dann einen so erneuerten Musikunterricht auch an breitere Schichten in allen Schulformen weitergeben. Insofern wäre zu erwarten gewesen, dass Neuerungen in der Musikdidaktik zuerst in den höheren Schulen umgesetzt worden wären. Zudem wäre folgerichtig gewesen, dass Musiklehrer an diesen Schulen sich (auch aus Gründen der Besoldungsverbesserung) eher einer Weiterbildung und -qualifizierung aussetzen würden. Dies würde natürlich insbesondere für diejenigen 16 Schulen im Freistaat gelten, die auf die Reifeprüfung vorbereiten und von denen acht in Braunschweig oder Wolfenbüttel standen.

Diese Eingrenzung ist freilich an den Rändern für die Zeit von 1928 bis 1938 problematisch. Neue Schulen wurden in den Kreis der „abiturfähigen Schulen“ aufgenommen - so das Reformrealprogymnasium Gandersheim 1928¹¹ oder die Raabeschule 1937¹²; einzelne Schulen waren noch im Aufbau (wie die „Deutsche Oberschule in Aufbauform Wolfenbüttel“ seit 1923), andere (wie die private jüdische „Samsonschule“ in Wolfenbüttel¹³) liefen aus; Schulzweige ent-

ßen (Tenorth 2000, 258). Im einzelnen ergeben sich für den Untersuchungszeitraum freilich ungeheure Schwankungen, die auch mit demographischen Entwicklungen zu tun haben (s. Kap. 6, S. 127).

¹¹ S. BrMV/V VII 177 vom 12.4.1928

¹² Braunschweiger Tageblatt vom 13.12.1937, zitiert nach RS 1986, 37.

¹³ Neben dieser Schule existierte im Herzogtum Braunschweig noch eine zweite jüdische Schule; 1786 bzw. 1801 gegründet, waren beide im 19. Jahrhundert zu Realschulen ausgebaut worden.

standen oder wurden geschlossen¹⁴. Das Schulwesen als System ist in den Jahren seit 1871 in einem vielschichtigen Umstrukturierungsprozess¹⁵; die Braunschweiger Schulen bildeten bei diesem im gesamten Reichsgebiet zu beobachtenden Vorgang keine Ausnahme¹⁶. Welche Schulen etwa bei einer quantitativen Untersuchung für den Untersuchungszeitraum insgesamt im Sinne eines repräsentativen Samples mit einzubeziehen wären, wäre auf diesem Hintergrund eine schwierige und wahrscheinlich kontrovers zu diskutierende Frage, im Rahmen der hier verfolgten Forschungsstrategie ist sie sekundär. Im folgenden Kapitel wird erläutert werden, auf welche Weise im Rahmen eines qualitativen Paradigmas Validität erreicht werden soll. Ein gewichtiger Grund sich auf die Schulen in Braunschweig und Wolfenbüttel zu konzentrieren ist, dass hier ein lückenloses und vielschichtiges Bild entstehen konnte. Daneben stand zu

¹⁴ Das gilt beispielsweise für die reformgymnasialen Kurse am Martino-Katharineum in Braunschweig, die 1926 eingerichtet, aber ab 1927 schon wieder stufenweise abgebaut wurden

¹⁵ In dieser Zeit ist das Schulwesen formal ausgesprochen unübersichtlich: Schmoldt spricht von „mehr als 40 verschiedenen Formen der höheren Schule“ (1980, 155), Martens in einer zeitgenössischen Quelle von 50 Typen (1932, 5), Ulrich Günther schließlich von 70 verschiedenen Schultypen (Günther 1986, 104). Zum einen existieren verschiedenste Formen der Gymnasien wie etwa Realgymnasien, Reformrealgymnasien, Reformgymnasiale Studienanstalten, Oberrealschulen etc.. Zum anderen werden verschiedene staatliche und private Schulen dem höheren Schulwesen zugeordnet, die zu anderen Zielen als dem Abitur führen. Dazu gehören die Schulen für Mädchen (wie die Helene-Lange-Schule in Braunschweig oder die Klosterschule St-Marienberg mit Töchterheim in Helmstedt z.B.), aber auch Fachschulen wie die Höhere Handelslehranstalt in Braunschweig oder die Städtischen Landwirtschaftlichen Lehranstalten in Helmstedt.

¹⁶ Das Aufkommen der Realgymnasien, die Umstellung der Fremdsprachenfolge (vgl. Zymek 1989, 172ff.), Veränderungen in der Lehrerausbildung (Sandfuchs 1978, Bölling 1978 und 1983, Mandel 1989), Veränderungen in der beamtenrechtlichen und sozialen Stellung insbesondere der Volksschullehrer (und mit ihnen auch der Musiklehrer) (Breyvogel 1979, Bölling 1983) sowie die bedeutende Rolle der Kommunen in einer Verbesserung des schulischen Angebots in der Weimarer Republik (Lieberman 1998, van Rahden 2000, Roloff 1964) sind Teilaspekte dieses Prozesses, der sich an einzelnen Braunschweiger Schulen und auch am Musikunterricht festmachen ließe, ohne dass das in diesem Kontext berücksichtigt werden könnte (vgl. Tenorth 2000, 244ff.).



erwarten, dass das städtische Umfeld künstlerische, pädagogische und/oder gesellschaftliche Reformen begünstigen würde, dass Veränderungen damit früher und genauer zu beobachten wären.

Wie jede Eingrenzung so geht auch mit dieser ein Verlust an Vielfalt und Differenzierung einher. Indem der Blick sich nämlich nur auf die höheren Schulen richtet, verschwinden zwei Gruppen aus dem Blickfeld: die Kinder aus Arbeiterfamilien und die Mädchen. Zum oben angesprochenen Umstrukturierungsprozess gehörte zwar auch, dass beide Gruppen in stärkerem Maße als früher Bildungsangebote nutzen konnten. Als deren Ergebnis stieg im Reich der Anteil der Arbeiterkinder unter den Studierenden von 0,5 % im Jahr 1911 auf 3 % 1932, der der Frauen von 2,3 % im Jahr 1908 auf 18,4 % 1932¹⁷. Trotzdem blieben natürlich die Genannten eine Minderheit. Für Braunschweig etwa bedeutete das, dass zum 1. Mai 1928 4,8% der Jugendlichen an höheren Schulen aus Arbeiterfamilien stammten¹⁸, der Anteil dieser großen Bevölkerungsgruppe war damit etwa so hoch wie der der Kinder von Industriellen oder den Angehörigen freier Berufe wie Ärzten oder Rechtsanwälten¹⁹. Bei den Mädchen lag der Anteil an allen höheren Schulen bei 30,7%, berücksichtigt man nur die o.g. zum Abitur führenden Schulen bleiben immer noch 22,6%. In anderen Worten: Die Eingrenzung auf die gymnasialen höheren Schulen eröffnet uns nur einen Ausblick auf ein kleines, wenngleich wichtiges soziales Segment; die Verteilung ist im Hinblick auf mögliche Erkenntnisse über geschlechtsspezifische Muster problematisch. Damit wird der Ansatz nicht hinfällig, aber es gilt den Umstand im Bewusstsein zu haben.

Der gewählte Zeitrahmen bedarf einer gesonderten Diskussion. Es erschien angebracht, nicht einen vagen Zeitraum zu bestimmen ("die Zwanziger Jahre"), sondern einen festen Rahmen zu definieren, der bei der Suche und Auswahl von Gesprächspartnern, aber auch bei der Untersuchung der schulischen Rahmenbedingungen hilfreich wäre. Es lag einerseits nahe, die Geltungsdauer von Richtlinien des Faches dafür zu nehmen. In Braunschweig wurden in der zweiten

¹⁷ Zahlen nach Tenorth (2000, 252/258)

¹⁸ Durchaus interessant sind in diesem Zusammenhang die Unterschiede in der Zusammensetzung an den verschiedenen Schultypen. Darüber wird im Kapitel 6 mehr zu reden sein.

¹⁹ Zahlen hier und im Folgenden nach BrMV (1929, 18ff.)

Hälfte der 20er Jahre eine Reihe von Lehrplänen aus der Kaiserzeit neu gefasst. Der Lehrplan der herzoglichen Schulkommission vom November 1903 hatte zu Musik keine Aussagen gemacht; zu selbstverständlich waren augenscheinlich die Ziele des Singunterrichts²⁰. Auch in der Stundentafel tauchte "Musik" oder "Singen" nicht auf. es hieß dort lediglich:

Dazu kommen: (...) je 2 Stunden Singen für die Schüler der VI und V. Einzelbefreiungen finden nur auf Grund ärztlichen Zeugnisses und in der Regel nur auf ein halbes Jahr statt. Die für das Singen beantragten Schüler von IV an aufwärts sind zur Teilnahme am Chorsingen verpflichtet.

(HSM NR 451 B - Hervorhebung im Original - ALW)

Auch mit der Revision 1912 änderte sich das nicht wesentlich. Der Lehrplan für die sechsstufigen Lyzeen (BrMV/V Nr V II 95/25) regelte Mitte der Zwanziger Jahre erstmals (wenn auch nur auf einer Druckseite), was im Musikunterricht zu geschehen habe. 1928 wurde schließlich ein weiterer Schritt in diese Richtung gegangen, weil ausführlicher Inhalte und Ziele des Musikunterrichts – bemerkenswerterweise entfällt das alte Wort "Gesangunterricht" – aufgelistet wurde. Die einzelnen inhaltlichen Bestimmungen werden in Kapitel 4 näher dargestellt. Diese Lehrpläne blieben bis 1938 in Kraft. Das mag erstaunen, dokumentiert aber u.a. die Unfähigkeit des nationalsozialistischen Bildungssystems eigene Vorstellungen zu entwickeln, theoretisch zu fundieren und in der Praxis durchzusetzen, wie es von verschiedenen Autoren dargestellt worden ist (u.a. Bölling 1978).

Nun mag es einerseits zwar nahe liegen, sich an der Geltungsdauer von Lehrplänen zu orientieren, wenn es um die Festlegung der ter-

²⁰ Die preußischen "Neuen Lehrpläne und Lehraufgaben" von 1901 verzichteten ebenfalls auf Aussagen zum Fach Musik. Ähnlich wie Musik wurde übrigens auch der Sportunterricht keiner genaueren Regelung für würdig befunden. Lemmermann (1984) hat den allein aufs Singen ausgerichteten Charakter des schulischen Musikunterrichts herausgearbeitet, der eine "staatstragende", weil auf patriotische und militaristische Gesinnung zielende Funktion hatte. Zur Diskrepanz zwischen hohen Zielen und banaler Praxis (vgl. Gruhn 1993, 199). Zu dieser Diskrepanz gehörte auch die Frage des Dispenses im Singen (vgl. Lemmermann 1984 und Heise 1986, 78), deren Nachwirkungen sich noch im Datenmaterial dieser Studie wiederfinden.



mini a quo und ad quem geht. Andererseits mag überraschen, wenn dabei Einschnitte wie die Beteiligung der Nationalsozialisten an der Regierung des Freistaates Braunschweig im Herbst 1930 oder die Machtergreifung Hitlers im Reich im Winter 1933 übergangen werden. In der Tat ergibt die Terminierung nur unter zwei Bedingungen Sinn. Zum einen muss davon ausgegangen werden, dass es eine enge Verbindung von schulischer Praxis und Lehrplänen gibt. Das bedeutet, dass Lehrkräfte der Zeit sich in dem, was sie unterrichteten enger an die Vorgaben hielten, als das etwa für die heutige Zeit angenommen werden muss. Nur unter dieser Bedingung kann der Lehrplan als *ein* strukturgebendes Element für den Schulalltag vorausgesetzt werden - wobei erst einmal offen bleiben muss, welchen Einfluss andere Elemente wie Verwaltungsvorschriften haben. Die Einführung des Fahnenappells am Montagmorgen in den Braunschweiger Gymnasien nach 1933 zum Beispiel lassen sich diesem Bereich administrativ verordneter Änderungen zuordnen. Es wird in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass der Schulalltag als Ganzes und mit ihm der Musikunterricht sich kaum veränderte, wie es auch für andere Fächer gezeigt werden konnte.

Zum anderen wird davon ausgegangen, dass Schulen ein "träges System" (Tenorth) sind, die auf der Ebene des Unterrichts Neuerungen eher zögerlich umsetzen. In einem anderen Kontext hat Colwell über die Frage von Veränderungen im Musikunterricht geschrieben: „Only when a teacher is personally involved with the change and passionate about attaining the educational goals can fundamental improvements be expected“ (1993, 24). Colwell hat damit Bedingungen genannt, die für *grundsätzliche* Veränderungen von Unterricht gegeben sein müssten. Damit ist die Frage nicht beantwortet, ob das für die Musiklehrer hier in gleicher Weise und in gleichem Ausmaß gilt. Es lässt auch die Frage offen, ob es *graduelle* Verschiebungen im Unterricht unter den konkreten Bedingungen gegeben hat oder geben konnte. Eben dies wird im Laufe der Studie zu klären sein. Dass aber Veränderungen im Umfeld nicht notwendigerweise und sofort auch solche im Unterricht bedingen, dass es allgemein eine „conservative nature of schools“ gebe, konkretisiert Colwell wie folgt: „The external socio-political milieu may change (...) but the teachers remain the same (...) values are deeply held and beliefs evolve slowly“ (25). Dieser Hinweis scheint die Annahme einer Kontinuität über die historischen Einschnitte hinweg zu rechtfertigen, wie allgemein „in der Bildungsgeschichte (...) eine allumfassende Zäsur zunehmend kritisch in Frage gestellt [wird]“ (LINK 1997, 154).

2.2 Der Musikunterricht und sein Umfeld

Damit ist der geografische und zeitliche Rahmen, wie er zu Beginn der Untersuchung bestand, skizziert. Innerhalb dieses Rahmens sollte der tatsächlich erteilte Musikunterricht untersucht werden: Wir wissen heute nicht, wie Musikräume eingerichtet waren, ob es Tafeln mit Notenlinien, Plattenspieler, Klaviere oder Bücher gab. Wir wissen nicht, welche Lieder in der Schule gesungen wurden, welche Werke der Musikgeschichte behandelt wurden, welche Bücher benutzt wurden. Welche didaktischen Traditionen lassen sich im Lehrerhandeln identifizieren? Wurde der Schulfunk genutzt? Welche musikalischen Arbeitsgemeinschaften existierten an der Schule über den in den Lehrplänen verankerten und daher obligatorischen Chor hinaus? Wie war die Stellung der Lehrer in der Schule? Wie wurden sie von Schülern wahrgenommen. Waren sie noch die Dilettanten, wie sie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von Hullah oder Curwen beschrieben worden waren (vgl. Gruhn 1993, 148ff.), eher unfähig, weil schlecht ausgebildet, und aufgrund des Lehrermangels nicht selten um „alternde Sänger, gescheiterte Klavierspieler, Organisten und mäßige Komponisten“ (PFEFFER 1992, 229) ergänzt? Waren sie noch die im Vergleich zu den akademisch gebildeten Studienräten (oder aus dem Kaiserreich übernommenen) „Professoren“ Belächelten, die in der Hierarchie deutlich niedriger standen, die gelegentlich nicht einmal denselben Schuleingang wie die anderen Lehrer benutzen durften?

In einer Umbruchszeit, wie es der untersuchte Zeitraum in vielerlei Hinsicht darstellte, interessiert besonders, was von den Brüchen und Umbrüchen in der wissenschaftlichen oder publizierten Musikpädagogik im Unterricht sichtbar wurde. Dass die „Praxis“ nicht mit einer angenommenen „Theorie“ gar im Sinne einer avancierten Musikpädagogik deckungsgleich ist, ist trivial. Allerdings ist zu erläutern, was unter „Theorie“ verstanden wird. Hier wird ein sehr weiter Begriff als Gegensatz zu einer Praxis des tatsächlich erteilten Unterrichts verwendet. Er schließt alles Gedruckte in Büchern und Zeitschriften ein, auch das, was sich ausdrücklich als unterrichtspraktischer Vorschlag versteht. Es gab im fraglichen Zeitraum keine einheitliche Theorie im Sinne einer geschlossenen Reformkonzeption. Die kunstsinnigen Überlegungen eines August Halm oder Gustav Wyneken waren weit entfernt von den zunächst eher kunstfeindlichen, im aufrührerischen Impetus der Jugendbewegung wurzelnden Anregungen eines frühen Georg Götsch oder Willi Jöde. Konzeptionelle, organisatorische,



bisweilen auch persönliche²¹ Gegensätze scheinen fast kennzeichnender als die Gemeinsamkeiten. Aber diese Unterschiede sind zunächst für die methodische Konzeption der Studie nicht relevant und sollen im Kapitel 5 erörtert werden. Nicht *dass* es Abweichungen von den in Schriften geäußerten und mit der bisherigen Praxis schulischen Unterrichts brechenden Grundzügen der fachdidaktischen Debatte und deren schulpolitischen Umsetzung gab, stand deshalb am Ausgangspunkt der Überlegungen, sondern *inwiefern* es Abweichungen gab.

Ein solches Bild vom Musikunterricht der Zeit kann nicht aus dem Studium von Publikationen und Archivalien entstehen. So wichtig diese Quellen – namentlich die Schulberichte, Personalakten, Berichte von Unterrichtshospitationen – auch sind, sie spiegeln weder den unterrichtlichen Alltag noch die Sicht der Betroffenen wider. Dieses Bild kann heute, mehr als 60 Jahre nach Ende des Untersuchungszeitraumes nur noch über die Erinnerungen ehemaliger Schülerinnen und Schüler entstehen, da die Lehrkräfte längst verstorben sind. Biografien im weiteren Sinne, in narrativen Interviews aufgenommen, sind in den letzten Jahren häufiger für die historische Forschung genutzt worden. Mit ihrer Einbeziehung wird also kein methodisches Neuland betreten. Dass dennoch eine Reihe forschungsstrategischer und -praktischer Fragen damit verbunden sind, wird im Kapitel 3 ausführlicher dargestellt werden.

Die Konzentration auf Interviews als primäre Quelle brachte ein hohes Maß an Offenheit in den Forschungsprozess. Bestimmte Aspekte, die zunächst mit untersucht werden sollten, verschwanden im Verlauf der Untersuchung, andere tauchten auf. So habe ich von mir aus in den ersten Gesprächen stets nach Begegnungen mit der Jugend- und Jugendmusikbewegung und deren Einflüssen gefragt. Dahinter stand einerseits die Erwartung, deren Spuren im musikalischen Schulleben zu finden, andererseits die Einschätzung, Anzeichen eines *Jugendprotestes* zu finden, der sich gegen die Erwach-

²¹ Vgl. Günther (1992), der auf die persönlichen Differenzen zwischen verschiedenen Protagonisten, etwa Kühn und Münnich, hingewiesen hat. Ähnliches hat Phlebs (2001) u.a. für den Tonika-Do-Bund gezeigt. Ein Brief aus dem Nachlass Agnes Hundoeppers, der sich im Institut für Musikpädagogische Forschung in der Hochschule für Musik und Theater Hannover befindet (N Hun II B1), stützt diese Befunde und zeigt, dass die Geschlechterproblematik zumindest eine wichtige Dimension unter anderen in diesen Konflikten bildet.

senen oder präziser: gegen die Elterngeneration und ihre Kultur gerichtet hätte. Nun ist das Verhältnis der Jugendbewegung und der Jugendmusikbewegung zu Schule, Musikpädagogik und zur etablierten Musikkultur verschiedentlich als durchaus vielschichtig und widersprüchlich charakterisiert worden. Andererseits insistieren alle Untersuchungen qua Terminologie, dass es sich um ein Phänomen unter Jugendlichen gehandelt habe, das zwar sozial bzw. ideologisch und in seiner Ausdehnung einzugrenzen sei²², dabei aber seinen gesellschaftsverändernden Charakter, seinen revolutionären, antibürgerlichen Gestus nicht verliere: Die Jugendbewegung sei das „Ende des bürgerlichen Bildungszeitalters“ (Theodor Wilhelm nach REINFANDT 1987, 10)²³. Freilich ergab sich bereits im ersten Interview, dass möglicherweise die Frage falsch gestellt sei. Nicht die Gegenwart einer Jugendkultur, sondern die Integration von deren Elementen in das bürgerliche Leben, nicht der Gegensatz zur Erwachsenenwelt und deren Kultur sei zu thematisieren, sondern Berührungspunkte, nicht der Bruch einer kulturellen Tradition, sondern die langsame Verschiebung eines kulturellen Koordinatensystems. Insofern wurde bei späteren Interviews die Rückfrage nach Verbindungen zur Jugendmusikbewegung fallen gelassen, weil sie von den Gesprächspartnern nicht zu verstehen war. Dieser Komplex ist in der Folge ebenfalls aus der Auswertung genommen worden. Der Charakter der bürgerlichen Jugendbewegung ist m.E. noch nicht präzise bestimmt worden, doch würde die Beschäftigung damit den hier skizzierten Rahmen sprengen.

Eine ähnliche Verschiebung der Thematik, die sich erst unter dem Eindruck der Interviews ergab, lässt sich an einem weiteren Bereich aufzeigen. Zu Beginn wollte ich Fragen nach dem Nationalsozialismus im weiteren Sinne ausklammern. Dahinter stand nicht das Desinteresse für die politische Dimension, sondern vielmehr die Vermutung, dass sich im Gespräch problematische zwischenmenschliche Situationen entwickeln könnten. Ein entsprechender Passus befand

²² Vgl. die Zusammenfassung Gruhns (1993, 222), was Zusammensetzung und die Orientierung angeht, die zahlenmäßige Eingrenzung Laqueurs (1961) oder – auf neueren Forschungen basierend – Krüger (1987, 11).

²³ In einem wenig beachteten Aufsatz hat Hodek (1988) in sehr persönlicher Weise den ideologischen und ästhetischen Zwiespalt namentlich Jödes zwischen bildungsbürgerlicher und kleinbürgerlich-proletarischer Kultur nachgezeichnet.



sich in einem vorab an die Gesprächspartner verschickten Brief, in dem Terminabsprachen und potentielle Themenschwerpunkte festgehalten wurden. Außerdem stand der Wunsch nach einer Beschränkung des Aspektes dahinter. Doch auch hier machte schon das erste Gespräch deutlich, dass das nicht in meiner Macht lag. Eigentlich alle Gesprächspartner berichteten in einer Weise, dass politische Kategorien explizit mit einbezogen wurden. Die Motive dafür scheinen sehr unterschiedlich zu sein. In der Tat gab es solche, die eher apologetisch berichteten, andere aber, die sich bewusst um eine zeitkritische Aufarbeitung bemühten, dritte, die unbefangen oder naiv Erlebnisse aus einer hochgradig politisierten Kindheit und Jugend erzählten²⁴. Doch blieb als Folge des ursprünglichen Ansatzes der Fokus eher auf Erfahrungen mit Musikunterricht und -kultur als auf „Alltagsgeschichte unterm Hakenkreuz“. (Im Rückblick auf das Material überrascht eher, wie wenig der geschilderte Alltag „unterm Hakenkreuz“ steht - obwohl alle zu erwartenden Themen wie HJ oder BDM, Masseninszenierungen oder Judenpogrom auftauchen.)

In der Konsequenz musste versucht werden, den Musikunterricht und den Umgang mit Musik auf der Folie gesellschaftlicher, auch politischer Prozesse zu begreifen. Dabei drohte der Forschungsgegenstand amorph zu werden. Sind Verwaltungsvorschriften, die Unterricht beeinflussen, als Teil jugendlicher Realität mit zu untersuchen? Welche Institutionen im Erziehungsprozess sind einer genaueren Untersuchung zu unterziehen? Inwiefern ist Effektivität von Musikunterricht ein Kriterium? Welche Instanzen einer (musikalischen) Sozialisation wären einzubeziehen, welche außen vor zu lassen?

²⁴ Das Bild einer kollektiv verdrängenden oder rechtfertigenden Generation, wie es sich nach 1968 aufgedrängt hat, scheint so nicht mehr zu stimmen. Was Hardtmann (1997) über Interviews mit Lehrern geschrieben hat, trifft auch hier zu: "Die Interviewee waren bemüht, Erinnerungen lebendig mitzuteilen, Zusammenhänge deutlich zu machen und Motive darzustellen. Einige benutzten die Situation, um sich über etwas klarzuwerden, was sie seit Jahren umtrieb. Sie suchten Antworten auf Fragen und benutzten die Gelegenheit zur *Selbstexploration*" (26 – Hervorhebung im Original). Es mag eine späte Folge der Diskussionen und Diskurse der "68er" sein, ein Unterschied zu den zehn bis fünfzehn Jahre Älteren und in anderer Weise in den Faschismus Verwickelten, die in der Auseinandersetzung vor 30 Jahren im Blickpunkt standen. Oder die nunmehr von Verantwortlichkeiten und Macht Befreiten konnten sich eine Form von Gelassenheit leisten, die vor 30 Jahren undenkbar zu sein schien.

Für die Eingrenzung und Strukturierung war hier ein von Siegfried Bernfeld in den Zwanziger Jahren formulierter Begriff von Erziehung hilfreich, der in Forschungsarbeiten mehrfach angewandt worden ist²⁵. Für Bernfeld ist Erziehung notwendig, weil der Mensch anders als manche Lebewesen nicht fertig auf die Welt kommt. Die „Sicherung, Beeinflussung und Veränderung einer bestimmten körperlichen, geistigen und sozialen Entwicklung des Kindes“ (BERNFELD 1967, 49) ist nicht genetisch vorprogrammiert oder pränatal abgeschlossen, sondern erst von der Gesellschaft herzustellen: deshalb „ist Erziehung als unvermeidliche soziale Tatsache gegeben“ (EBD.). Diese Erziehung könne bewusst und intentional erfolgen, aber müsse es nicht und sie beziehe als soziale Tatsache viele verschiedene Instanzen mit ein: Die Gesellschaft

hat irgendwelche Einrichtungen, die nur wegen der Entwicklungstatsache bestehen, gewisse Einstellungen, Verhaltensweisen, Anschauungen über sie. (...) Die Gesellschaft hat irgendwie auf die Entwicklungstatsache reagiert. (...) Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache.

(BERNFELD 1967, 51)

Ein solcher Begriff kann die Aufmerksamkeit zu fokussieren. Aus der Vielzahl möglicher Aspekte gehen jene als relevant hervor, die im Sinne dieser „Reaktion der Gesellschaft“ zu deuten sind. Hilfreich ist auch, dass die Definition für verschiedene Akteure und unterschiedliche Sichtweisen innerhalb und außerhalb von Schule offen ist. Zur

²⁵ Vgl. z.B. Thenorth (2000, 15) oder Schulten (1991, 48). Insgesamt ist Bernfeld in der historischen Musikpädagogik - anders als etwa in der Pädagogik, wo er nach 1968 eine Renaissance erlebte - kaum rezipiert worden. Das ist insofern bedauerlich, als er eine Reihe scharfsinniger Analysen der Jugendbewegung verfasst hat, die noch darauf warten für die Einschätzung der Jugendmusikbewegung nutzbar gemacht zu werden, so etwa seine Schrift *Die Psychoanalyse in der Jugendbewegung* von 1919. Ein interessanter Berührungspunkt zu Braunschweig ergibt sich, weil sich Bernfeld 1930 für einen Lehrauftrag an der Technischen Universität in Braunschweig beworben hatte. Für die Nationalsozialisten, die bereits ab 1930 im Freistaat an der Regierung beteiligt waren, wäre das Engagement aufgrund der jüdischen Herkunft Bernfelds und seines (von Freud hochgelobten) psychoanalytischen Ansatzes untragbar gewesen, so dass die Vergabe nicht zustande kam (vgl. Tenorth 1999).



Entwicklungstatsache gehört ja auch die kulturelle, und zu ihr, modern ausgedrückt, die musikalische Sozialisation. In diesem Sozialisationsprozess spielt fraglos der schulische Musikunterricht eine Rolle. Aber ebenso fraglos ist, dass er nur *ein* Glied in der Additions-kette ist und dass es mit anderen zusammen ein komplexes Gewebe von Beziehungen eingeht, in dessen Mitte sich der Jugendliche befindet²⁶. Der freilich ist der Gesellschaft nicht hilflos ausgeliefert, sondern selbst Akteur und Gestaltender im Prozess.

Die Beschränkung auf eine bloße Bestandsaufnahme des erteilten Musikunterrichts ließe zwei Aspekte außer Acht. Zum einen würde nicht erfasst, welche Anregungen vom schulischen Musikunterricht und -leben in der Erinnerung der Ehemaligen ausgingen. Was vermittelten die Musiklehrer an Kenntnissen oder Einstellungen? In Anlehnung an einen Aufsatz Schultens (1991) möchte man fragen: „Was ist vom Musikunterricht geblieben?“²⁷ Zum anderen bliebe die Einbettung des schulischen Musikunterricht in ein kulturelles Umfeld, in die „Summe der gesellschaftlichen Reaktionen“ unklar. In wel-

²⁶ Lingelbach (1991) hat in der Auseinandersetzung mit Tenorth (1985, 5), der den Erziehungsbegriff Bernfelds verschiedentlich zur Grundlage seiner Arbeiten – zuletzt in der *Geschichte der Erziehung* (2000) - gemacht hat, darauf verwiesen, dass dieser Begriff wertfrei gedacht sei und am Gegenstand nationalsozialistischen Wirkens deshalb an eine Grenze komme. Gegen eine „Erziehung“, die den „Einsatz des Lebens im Krieg selbst zum ausreichenden Ziel erklärt“ (S. 61) und auf weiter reichende Ziele verzichtet, sei eine Pädagogik abzugrenzen, die auf Zukunft von Heranwachsenden gedacht sei: „Gerade die im Widerstand gegen die Diktatur entwickelte pädagogische Praxis, die oft mit der Verschleppung in ein Konzentrationslager oder sogar mit dem Tod bezahlt wurde, wäre diskreditiert, wenn man sie mit demselben Begriff *Erziehung* bezeichnete wie die Zurichtung junger Menschen durch die Nazis“ (S. 63). Dem kann man in der Zuspitzung zustimmen. Freilich wäre hier in dieser Studie in einem Kontext „unspektakulärer“ Alltagspraxis eines solche Unterscheidung schwierig.

²⁷ Diese Fragestellung eröffnet das Feld einer Evaluierung von Unterricht. Was aus der Sicht der Betroffenen *bewusst* in Erinnerung geblieben ist, wäre von einer Frage danach abzugrenzen, was quasi objektiv etwa in der Veränderung von Verhalten geblieben sei. Diese Frage ist verschiedentlich angerissen, aber in keiner Weise systematisch untersucht worden, jüngst etwa bei Kleinen / Rosenbrock (2002). Dies systematisch und begrifflich klar auszuwerten und auf dem Hintergrund der insbesondere in den USA vorangetriebenen Unterrichtsforschung (vgl. Taebel 1992) zu diskutieren, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

chem Verhältnis steht er zu anderen Agenturen musikalischer Sozialisation wie etwa der familiären oder institutionalisierten Musikpraxis, dem privaten Instrumentalunterricht oder dem Konzertbetrieb?

Beides ergab sich aber aus den Interviews. In den Erzählungen verschwammen diachron wie synchron die Grenzen zwischen den Bereichen: Schulzeit und spätere Biografie, schulischer Musikunterricht und andere Begegnungen mit Musik erschienen meist als einheitlicher Komplex. Dass dies ohne meine Intervention geschah, belegt, dass eine isolierte Betrachtung von Schule nicht der Wahrnehmung der Betroffenen entspräche. Damit erfährt der Gegenstand allerdings eine Ausweitung, die es unmöglich macht Hypothesen im Sinne eines quantitativen Paradigmas deduktiv zu überprüfen. Aus Erzählungen erwächst eine äußerst vielschichtige Darstellung, die individuelle und strukturgeschichtliche Momente enthält, die aber auch im Spannungsfeld zwischen Tatsache und Deutung, zwischen „Biografie und gelebte[m] Leben“ (TENORTH 1997, 189) steht. Die damit verbundenen methodischen und erkenntnistheoretischen Probleme werden im folgenden Kapitel diskutiert



Kapitel 3: Anmerkungen zur Methodologie, zu Grundannahmen und Arbeitshypothesen

Der Gegenstand dieser Studie hat – wie bereits am Ende des letzten Kapitels skizziert worden ist – einen doppelten Charakter, der für die Auswahl der Methode Konsequenzen hat. So wie hier Musikunterricht verstanden werden soll, gibt es eine *Außen-* und eine *Innenseite*.

Die Außenseite existiert quasi „objektiv“: Zeiten sind rekonstruierbar, Themen beschreibbar, Orte wie der Musiksaal sind mit ihrer Einrichtung an Instrumenten oder Tafeln nachzuzeichnen; auch Handlungen von Lehrkräften sind so darstellbar, dass ein hohes Maß an intersubjektiver Übereinstimmung zu erzielen ist; es kann es gelingen, aus den berichteten Inhalten des Unterrichts und zusätzlichen Quellen die zugrunde liegenden didaktischen Positionen der Lehrkräfte zu rekonstruieren. Angaben dazu wären aus den Gesprächen herauszufiltern, ein Text über „Wirklichkeit“ entstünde, dessen Aussagen mit anderen Texten, Dokumenten, Primär- oder Sekundärliteratur belegt werden könnten.

Dieser Seite des Unterrichts kann man sich mit verschiedenen Methoden nähern. Die historische Musikpädagogik hat dies meist mit den Mitteln einer geisteswissenschaftlich orientierten Hermeneutik getan. Sie hat die Texte als Texte über eine Wirklichkeit gelesen, der man sich im Verstehensprozess annähern kann. In der Tat erscheint dieses Paradigma zur Rekonstruktion der Außenseite geeignet, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind, die sich aus den Ausführungen des letzten Kapitels ergeben. Zum einen ist das enge Verständnis der historischen „Quelle“ zugunsten eines breiteren „Text“-Begriffs aufzugeben¹. Zum zweiten wäre grundsätzlich zu reflektieren, in wel-

¹ Nach dem im letzten Kapitel Gesagten versteht sich, dass die zum „Beweis“ herangezogenen Texte und Dokumente nicht allein der Primär- oder Sekundärliteratur entstammen dürften, sondern einem viel breiteren Spektrum an Textsorten: Jahresberichte, Inventarlisten, Zeitungsanzeigen wie Nachrichten können dabei ebenso helfen wie Autobiografien oder Schülerhefte. Abel-Struth hat die historische Musikpädagogik nachhaltig geprägt. Die bereits früher zitierten Ausführungen (s. S. 13) über die Aufgabe der Wissenschaft beziehen sich nicht auf die Qualität von Quellen. Die von ihr



chem Verhältnis die Texte zur Praxis stehen. Ein überlieferter Bericht über Schulpraxis ist zunächst einmal ein Text und nicht die Praxis selber. Das damit angesprochene Problem ist weder unlösbar noch neu, sondern ein Grundproblem hermeneutischen Arbeitens. Auch die Arbeit mit „Quellen“ im o.g. Sinn beinhaltet ja die *Quellenkritik*. Es hat allerdings den Anschein, dass die historische Musikpädagogik sich damit oft schwer tut.

Der Wunsch nach einer empirischen Gründung der Untersuchung über Unterricht macht quantitative Verfahren erwägenswert. Dass man so vorgehen kann, ist aus der Unterrichtsforschung bekannt. Prinzipiell sind bestimmte Aspekte des Geschehens im Klassenraum deduktiv so zu dimensionalisieren, dass sie quantitativ darstellbar sind. Allerdings ist dieses Paradigma schon für gegenwärtigen Unterricht nicht unumstritten. Eine Grundvoraussetzung dafür ist nämlich, dass Hypothesen formuliert werden, die einer Überprüfung unterzogen werden können. Das beinhaltet in der Regel, dass die Fragestellung nicht mehr offen für neue, überraschende und/oder vielfältige Phänomene sein kann. Ein grundsätzlicher Kritikpunkt in den wissenschaftstheoretischen Debatten der Sechziger Jahre bezog sich eben auf diese Beschränkung, die den komplexen Eigenschaften des Beobachteten nicht gerecht werden könne. Für die Fragestellung dieser Studie war das Verfahren aber vor allem deshalb nicht mehr anwendbar, weil sich keine Hypothesen formulieren ließen, die sich der Überprüfung hätten stellen können. Zu fragmentarisch war das Wissen am Beginn der Arbeit, als dass man auch nur Teilbereiche deduktiv hätte bestimmen können.

Will man quantitative Verfahren auf einen historischen Gegenstand wie den Musikunterricht von 1928 bis 1938 beziehen, ergeben sich einige zusätzliche und schwierige Probleme. Im letzten Kapitel wurde bereits dargelegt, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Braunschweigs höheren Schulen im Untersuchungszeitraum relativ klein war. Es war zu erwarten, dass nach 60 oder 70 Jahren überhaupt nur unter Schwierigkeiten ehemalige Schülerinnen und Schüler zu finden sein würden: Kriegseinwirkungen, Krankheit und Tod verringern die Zahl derer, die überhaupt in Frage kommen. Sie ausfindig zu machen, bedeutete ein zusätzliches Problem. Daraus ein

genannten Beispiele aus der Geschichte legen allerdings nahe, dass bei ihr noch ein engerer, aus der historischen Musikwissenschaft überkommener Begriff vorschwebt.

Sample zu gewinnen, das quantitativen Gütekriterien genügen könnte, erschien nicht möglich. So tritt neben das erkenntnistheoretische Problem ein forschungspragmatisches.

Unterricht ist allerdings mit der Rekonstruktion der Außenseite, seiner „hard facts“, nur unzureichend beschrieben, weil er nicht auf quasi-objektive Abläufe reduzierbar ist. Er besitzt eine *Innenseite*, die sich in den kommunikativen Akten aller Teilnehmenden manifestiert: Lehrer wie Schüler handeln intentional, aber ihre Intentionen wie ihre Handlungen sind erst zu interpretieren; was ge- oder misslingt, was erreicht und was verpasst wird, welche Werte vermittelt werden, was gemeinsam verhandelt wurde, ist nicht fertig gegeben, sondern erschließt sich allen Beteiligten individuell in einem fortdauernden Prozess. Dieser dauerhafte Vorgang des Wahrnehmens und Interpretierens ist nicht als „Störung“ eines idealen Unterrichts zu begreifen, sondern als Charakteristikum jeglichen Unterrichts; die „soft facts“ sind von daher als komplementärer Bestandteil mit zu betrachten.

Der Prozesscharakter muss bei der Untersuchung insofern beachtet werden, als das, was von Interviewpartnern berichtet wird, nicht dasselbe ist wie im Moment der Erfahrung vor etlichen Jahren. Zusätzlich zur interindividuellen Verschiebung, die bei der Wiedergabe des Eindrucks einer Situation durch verschiedene Personen entsteht, gibt es also eine zeitliche. Es geht also nicht allein um die Analyse einer gegenwärtigen Befindlichkeit, um Aufklärung von Einstellungen oder Reaktionen oder um den Wiederhall eines quasi objektiven Reizes während der eigenen Jugend, sondern vielmehr um das Verständnis des Forschenden für die *gegenwärtige* Herstellung von Erinnerung und die Erzählung des weit *Zurückliegenden*. So sind die Aussagen der Interviewten als noch einmal in sich gebrochene Aussagen zu sehen, weil sie als die nach Jahrzehnten in der Erinnerung konstruierte Fassung einer Konstruktion von Unterricht erscheinen. Nicht die unmittelbare Wahrnehmung des Unterrichts oder „musikbezogener Erfahrungen“ (Kaiser) wird berichtet, sondern die durch das Gedächtnis selektierte und im Lichte späterer Erfahrungen gefärbte Erinnerung. Diese sind in sich Konstruktionen unterschiedlicher Ordnung. Daraus ergeben sich Folgen für die zu verwendende Methode, die diese Vielschichtigkeit aufzufangen hat².

² Für eine eingehendere Darstellung dieses erkenntnistheoretischen Zusammenhanges vgl. Flick (2000), im Kontext musikpädagogischer Forschung auch Niessen (1999). Die Studie teilt nicht die Position des radikala-



Ein methodisches Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass der erwartete Textkorpus nicht als ein Gegenstand der Analyse genommen werden kann, der als fertiges Objekt einem vorgefertigten Set von Verfahren unterzogen wird. Die wissenschaftstheoretische und methodologische Debatte hat den Prozess der Forschung in den letzten 20 Jahren einer kritischen Überprüfung unterzogen. Denn der „naiven“ Überprüfung steht zum einen entgegen, dass auch der Wissenschaftler sich seinem Objekt nicht direkt nähern kann, sondern nur in einem subjektiv gefärbten Wahrnehmungsprozess, in den Vorerfahrung und Vorwissen einfließen. Der Analysevorgang ist selbst also eine Konstruktion der Konstruktion, so dass Alfred Schütz in diesem Zusammenhang von „Konstruktionen 1. und 2. Ordnung“ sprach³. Das erscheint auch deshalb bedeutsam, weil es für diese Studie keinen gesicherten Forschungsrahmen gibt. Je weniger man über seinen Gegenstand *weiß*, desto stärker wird man geneigt sein Vor-Urteilen zu folgen, desto kleiner ist das Korrektiv, das sich aus dem Netz von „funktionierenden“ Theorien oder einzelnen Erkenntnissen ergibt⁴. Je geringer das spezielle Wissen über den Kontext der Fragestellung ist, desto bedeutsamer werden eben jene Konstruktionen, die das Datenmaterial in unterschiedlichen Analyseverfahren zu strukturieren suchen. Das hat auch Folgen für die Frage der Hypothesenbildung, die weiter unten zu erörtern sein werden.

Es erscheint an dieser Stelle sinnvoll einige Bemerkungen zur Arbeitsweise des Gedächtnisses einzuschieben.

len Konstruktivismus, der zufolge „Wirklichkeit“ ausschließlich durch die Tätigkeit des erkennenden Subjektes entstehe. Welche Anteile am Unterrichtsgeschehen die Erkennenden haben, welche durch objektive Strukturen vorgegeben werden, ist auf der Grundlage des hier zusammen getragenen Materials nicht zu entscheiden. Es erscheint aber für die Ergiebigkeit auch als nicht relevant.

³ Über einige erkenntnistheoretische Probleme dieses wohl zu einfachen, aber forschungspraktisch handhabbaren Modells s. Mruck/Mey (1996) und Flick (1994)

⁴ Dass umgekehrt aus Vor-Urteilen auch die Gefahr erwachsen kann, dass Abweichendes im Datenmaterial übersehen, ausgeblendet wird, bleibt ein erkenntnistheoretisches Problem, das im Zusammenhang mit dem Vorgehen in der *Grounded Theory* wieder aufgenommen werden wird.

3.1. Gedächtnisforschung und autobiografische Erzählung

Bis in die 30er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ging die Forschung davon aus, dass unser Gehirn wie eine gigantische und gut strukturierte Festplatte Informationen speichern würde. Würde Information über lange Zurückliegendes abgerufen, geschähe dies in einer 1:1-Relation, Gedächtnislücken wären dann im Wesentlichen eine Frage der Kapazität⁵. Erst die Entdeckung, dass die Gedächtnisleistung stark von anderen Faktoren wie etwa affektiven Zuständen, dem Kontext der Lernsituation oder Ähnlichkeitsstrukturen des zu Lernenden abhängt, führte zu einem anderen Verständnis. Danach erfolgt die Speicherung von Informationen in einem mehrstufigen Prozess, dessen einzelne Phasen sich sowohl hinsichtlich der Dauerhaftigkeit der Speicherung (Kurzzeitgedächtnis etc.) als auch etwa des Ausmaßes an innerer Konsistenz unterscheiden. Informationsverarbeitung und -speicherung ist damit ein Prozess, der nicht als ein mechanischer zu denken ist, sondern als ein aktiver, viele verschiedene Bereiche und Leistungen einbeziehender. Interessanterweise hat die moderne Hirnforschung durch die Messung von Stoffwechselprozessen in einzelnen, z.T. auch kleinen Hirnbereichen diese Vorstellung bestätigen können (vgl. Markowitsch 2000).

Für Forschung, die mit Zeitzeugen arbeiten will, die sich über mehr als 60 Jahre zurückerinnern sollen, stellt sich natürlich die Frage, mit welchen Verzerrungen oder Ungenauigkeiten zu rechnen ist, welchen Stellenwert solche Befragungen innerhalb der historischen Forschung besitzen. Kann man dem, was im Interview erzählt wird, Glauben schenken? Handelt es sich um eigene Erlebnisse - oder sind es vielmehr angelesene Wissensbestände, Versatzstücke von Klassentreffen, Rückstände aus medial vermittelten Klischees, die Forschenden entgegen gebracht werden?

Skeptiker wie Welzer legen dar, „daß Erinnerungen an Erlebnisse und Geschehnisse, die in Interviews erzählt werden, eines ganz sicher nicht sind: Erlebnisse und Geschehnisse, wie sie in der historischen Situation geschehen und erlebt worden sind“ (WELZER 2000, 51). Danach wäre also nicht nur das Erleben subjektiv eingefärbt, sondern auch die Wiedergabe des Erlebten zusätzlich durch „norma-

⁵ Dieses Verständnis ergab sich aus dem Stand der frühen Gedächtnisforschung im ausgehenden 19. Jahrhundert wie etwa Ebbinghaus, die sich vorwiegend mit solchen Kapazitätsfragen beschäftigte (vgl. Haubl 1994, 365).



tive Anforderungen und kulturelle Kriterien für eine gute Geschichte” (WELZER 2000, 53) gebrochen. Es gebe verschiedene Beispiele dafür, dass Personen sich an ”Erlebnisse” in Situationen zu erinnern meinten, bei denen sie gar nicht anwesend gewesen seien; Konventionen und Erwartungen seien dafür verantwortlich zu machen. Und mit Bezug auf Allen Feldman konstatiert er, das Ereignis sei nicht das, was passiere, sondern das, was erzählt werden könne⁶.

Dem steht die Einschätzung gegenüber, dass das Gedächtnis für autobiografische Sachverhalte „sowohl auf Verhaltens- als auch auf Hirnebene (die) komplexeste und (vermutlich auch) hierarchisch höchststehende Form des Gedächtnisses” (MARKOWITSCH 2000, 33) sei. Hier seien eigene Erlebnisse gespeichert, die linkshemisphärisch lokalisierbare Wissensinhalte integrierten. Anders als bei der Aktivierung von Informationen wie etwa zurückliegender Ereignisse der Weltgeschichte oder Gesichter berühmter Menschen würden affektive Anteile im limbischen System konnotiert und die Informationen dann im „episodischen Gedächtnis” (Tulving) gespeichert⁷. Der autobiografischen Erzählung und ihrer Speicherung wird dabei phylo- und ontogenetisch ein besonderer Stellenwert zugemessen. Nach einer (allerdings nicht unumstrittenen) Studien von Markowitsch ergibt sich eine gewisse Unabhängigkeit von Wissens- und autobiografischem Gedächtnis (Markowitsch et al. 1999). Außerdem zeigten hirnphysiologische Untersuchungen, dass bei der Wiedergabe autobiografischer Information aus dem Altgedächtnis andere Hirnregionen aktiviert würden als bei der Wiedergabe zuvor gelernter, eine fiktive Biografie betreffende Informationen.

⁶ In seiner *Geschichte der Erziehung* formuliert Tenorth deshalb (in einem anderen Zusammenhang und aphoristisch zugespitzt), es bestehe „auch eine qualitative Differenz zwischen einer Geschichte der Kindheit und einer Geschichte der Erziehung” (TENORTH 2000, 187).

⁷ Die Gedächtnisforschung arbeitet mit einer größeren Anzahl von dichotomen Unterscheidungen, um unterschiedliche Aspekte des Gedächtnisses zu beschreiben (vgl. Kolb/Whishaw 1995, 364), wobei diese Unterscheidungen unabhängig von der Frage der Lateralisation ist. Den unterschiedlichen Termini wie „episodisch“, „deklarativ“ (Springer / Deutsch 1997), „autobiografisch“ ist gemeinsam, dass es sich um die Speicherung und Abrufung bewusster, sog. „expliziter“ Informationen handelt. In jedem Fall aber sind diese Prozesse nicht auf eine umgrenzte Gehirnregion beschränkt, sondern erfolgen in einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Regionen

Die Frage, ob autobiografische Informationen ein grundsätzlich anderer Status zukäme, muss also hier offen bleiben. Jenseits der grundsätzlichen Kontroverse gibt es aus Sicht der Gedächtnisforschung Übereinstimmung in einigen Fragen, die für die Einschätzung der Glaubwürdigkeit durchaus von Bedeutung sind und für das Forschungsdesign Folgen haben. Zum einen gibt es viele Befunde, die belegen, dass Gedächtnisinhalte unter Stress schlechter abgerufen werden können. Dem wurde dadurch Rechnung getragen, dass die Interviews alle in der häuslichen Umgebung der Befragten durchgeführt wurden und dass dies zu Zeiten geschah, die dem Tagesablauf der durchweg betagten Menschen entgegen kamen. Entlastend sollte ferner ein vorher verschickter Brief wirken, in dem (neben den üblichen Formalia zur Vertraulichkeit etc.) das Interesse am schulischen Alltag herausgestellt wurde und dem ein Fragebogen zum familiären und sozialen Hintergrund beilag (s. S. 257 – 259).

Zunächst intuitiv wurden die ersten Interviews mit der Frage nach der Einrichtung des Musiksaales oder der Aula begonnen, da dies ein „unverfänglicher“ Anfang zu sein schien. Es gibt eine interessante Beobachtung, die diesen Ausgangspunkt auch aus hirnpfysiologischer Sicht nahe legt. Nach Markowitsch ist das autobiografische Gedächtnis, das er als eng verbunden mit dem Stirnhirn sieht, „stark anfällig gegenüber Hirnschäden und Alterungsprozessen“ (MARKOWITSCH 2000, 36). Bilder allerdings werden wohl gar nicht auf diesen „hohen“ Ebenen im Cortex gespeichert. Wahrscheinlicher ist, dass sie dezentral und nahe bei den für die Verarbeitung sensorischer Reize verantwortlichen Hirnpartien gespeichert und abgerufen werden⁸. Die Erinnerung an optische Reize und die Anknüpfung daran könnte also „zuverlässiger“ und weniger „anfällig“ sein.

Gesichert ist in der Gedächtnisforschung ferner, dass durch situative Bedingungen beim primären Erleben wie bei der Wiedergabe des Erlebten Darstellungen gegeben werden, die zum „Faktischen“ in einem zumindest gespannten Verhältnis stehen. Auch Markowitsch etwa konzipiert diesen Tatbestand: „Durch wiederholten Abruf und entsprechende Re-Enkodierung (bei jedem Abruf) kann autobiogra-

⁸ „Instead of storing every possible image at high brain centers, the brain attempts to reconstruct them by reactivating sensory fragments in different patterns. Current perspectives emphasize the close relationship between the locus of storage and the locus of the processing systems that are engaged during the perception, processing, and analysis of the material being learned.“ (SPRINGER / DEUTSCH 1997, 217)



phische Information ihren Einmaligkeitscharakter verlieren. Durch kontextuell und inhaltlich ähnliche Information mag eine Überlagerung und Verflachung erfolgen" (MARKOWITSCH 2000, 43). Der Sinn des Verfahrens in dieser Studie wird dadurch allerdings nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Es erscheint hochgradig unwahrscheinlich, dass auf Jubiläumsfeiern Klassenkameradinnen und -kameraden sich über fachdidaktische Details unterhalten hätten, die eine Anpassung verschiedener Versionen untereinander hätten fördern können. Die beim Interviewer im Gespräch stets „mitlaufenden“ Fachkategorien und -termini waren den Interviewten mit einer Ausnahme, einem pensionierten Musiklehrer, stets unbekannt.

Auch dem Einwand, Gesprächsteilnehmer würden sich im Gespräch an den Interviewleiter anpassen, kann begegnet werden. Der Befragungsgegenstand nämlich ist einer, dessen konventionelle Erwartung durchaus unklar ist. Eine mögliche Einschätzung wäre die, bei der Frage nach dem eigenen Musikunterricht handele es sich um ein zum Dissertationsthema geadeltes Gebiet. Es würde demnach im Gespräch erwartet, eine differenzierte, stark abstrahierende Darstellung zu geben; nur Bedeutsames sei zu berichten. Tatsächlich war eine häufige Reaktion bei der Kontaktaufnahme mit den Befragten die, man habe nichts zu berichten, man „wisse“ gar nicht mehr viel, man könne „keine große Hilfe sein“ etc. Bis auf eine Ausnahme waren alle jedoch zum Gespräch bereit, nachdem erläutert worden war, dass „der Alltag“ das Interessante sei und das scheinbar Nebensächliche für das Projekt durchaus hilfreich sein könne. In dem Zusammenhang mag eine Rolle gespielt haben, dass diesen Hemmungen sich mitzuteilen die konventionelle Vermutung gegenüber steht, Musikunterricht sei „nur Nebenfach“ gewesen. Diese innerhalb und außerhalb der protokollierten Gespräche häufiger anzutreffende Einschätzung nimmt den Mitteilungen etwas von der Bedeutsamkeit, so dass der Druck sich an vermeintliche Erwartungen des Interviewers anzupassen gesunken sein mag.

Gleichwohl wird jede(r) Forschende gut beraten sein, das Problem der "Glaubwürdigkeit" im Analyseprozess im Hinterkopf zu haben. Für die qualitativen Methoden hat sich in den letzten zehn Jahren ein Verfahren etabliert, das durch die Kombination verschiedener Methoden, die sog. Daten-Triangulation, Gültigkeit sicher zu stellen. Darüber wird im folgenden Abschnitt zum verwendeten Ansatz mehr geschrieben werden. Tatsächlich fanden sich in den Interviews Aussagen, die offensichtlich falsch waren. So wurde trotz ungläubiger Nachfragen seitens des Interviewers bestimmt gesagt, der (eigene)

Musiklehrer X sei auch an der Nachbarschule tätig gewesen. In einem anderen Fall wurde behauptet, der Musiklehrer Y sei "wegen Freimaurentätigkeit" aus dem Amt entlassen worden. Beide Informationen stellten sich rasch als unzutreffend heraus. Interessanterweise aber handelt es sich in beiden Fällen nicht um autobiografische Erlebnisse, sondern um Elemente des Wissensgedächtnisses. Andere, selbst erlebte Erinnerungen der gleichen Gesprächspartner wie etwa Aussagen zur Solmisation o.ä. stellten sich hingegen als sehr zuverlässig, weil von anderen bestätigt heraus.

Es scheint, dass die Frage, welchen Charakter berichtetes Leben habe, für viele Forschende ein zentrales Thema ist. Wie „zuverlässig“ sind autobiografische Berichte? Einige Autoren helfen sich, indem sie ein objektives Leben annehmen, das in Berichten nur verzerrt wiedergegeben werden kann. „Das ‚Leben selbst‘ eines Menschen ist das, was es ist; darüber zu *schreiben* oder mündlich zu *erzählen* ist immer schon ein anderes: eine Reduktion oder eine Erweiterung“ (Baacke, zit. nach BASTIAN 1991, 217 - Hervorhebung im Original, ALW). In dieser Lesart erscheinen Berichte eher als Verzerrungen eines Objektiven: der „ursprüngliche‘ Kontext“ werde in den Gesprächen (mit einer gewissen Einschränkung) mit „allerlei Halo-Effekten interpretiert“ (BASTIAN, EBD.). Etwas vorsichtiger verfährt in dieser Hinsicht Tenorth, wenn er die „Biographie“ vom „Lebenslauf“ trennt. Ohne Wertung differenziert er „zwischen der erlebten, subjektiven und der beobachtbaren, objektiven, Lebenszeit von Individuen (und Kollektiven)“ (TENORTH 1997, 190). Dieser Unterschied (wie auch das dazwischen liegende Kontinuum) markiere unterschiedliche Referenzsysteme und Urheber sowie jeweils „spezifische Mechanismen (...), mit denen Vergangenheiten vergegenwärtigt werden“ (EBD., 191)⁹.

Auf den Bereich der historischen Musikpädagogik bezogen hat Schulten (1991) sich zur Frage der Rekonstruierbarkeit musikali-

⁹ Der genannte Aufsatz Tenorths ist auch deshalb lesenswert, weil er die erkenntnistheoretischen und begrifflichen Probleme, die im anderen Kontext bereits in seiner Monografie *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 – 1933* angesprochen werden, an Beispielen aus biographischer Forschung sehr differenziert ausführt, ohne dass das hier weiter vertieft werden könnte. Allerdings trifft seine Kritik diese Studie nicht, weil er sich ausdrücklich auf „diffizile Annahmen über intrapsychische Prozesse“ (Tenorth 1985, 96f.) bezieht, diese Charakterisierung aber an dem im vorigen Kapitel skizzierten Gegenstand vorbeigeht.



scher Biografie skeptisch geäußert. Zum einen vermutet sie mit Blick auf eigene Befragungserfahrungen, dass Erinnerungen undifferenziert und pauschal ausfallen könnten (S. 50), zum anderen, dass mit der Begriffsbildung auch die Gegenstände verschwinden könnten (S. 51). Zumindest für die Wirkungsforschung ergäben sich „nahezu unlösbare Validierungsprobleme“ (S. 52), weil eine Abgrenzung schulischer und privater Momente nicht möglich sei: „Die Erinnerung schafft ihre eigenen Konstrukte von Musikunterricht“ (SCHULTEN 1991, 53). Einige Beobachtungen in dieser Untersuchung lassen die Einwände jedoch unbegründet erscheinen. Zum einen verblüfften die Gesprächspartner durch ein ungemein präzises Erinnerungsvermögen, das sich in einer Vielzahl erinnerter Lieder, in Beschreibungen der benutzten Liederbücher oder der Einrichtung des Unterrichtsraumes niederschlug. Wichtig für deren Einschätzung ist, dass die Interviewtechnik keine begrifflichen Vorgaben macht, die eine Deutung nahe legen würden, es sei dem Interviewer „nach dem Munde geredet worden“. Gerade die Differenz zwischen der Begrifflichkeit des Erinnerten und den Fachtermini, die in meiner Wahrnehmung im Gespräch und in der anschließenden Interpretation Grundlage der Konzepte waren, begründet die Glaubwürdigkeit, weil die Übereinstimmung in der Sache nicht durch eine in der Begrifflichkeit suggeriert worden sein kann. Die Frage nach „Handzeichen im Unterricht“ etwa wurde mehrfach unaufgefordert mit der Nennung von Solmisationssilben („to - pa - fe“) beantwortet. Die Begriffsbildung, die bei Schultens Musikstudenten (als Experten) die Gegenstände zuge deckt haben mag, erfolgte hier erst danach in der Interpretation. Insofern greift Schultens Einwand, dass es sich bei Unterrichtsbeschreibungen um „hypothetische Konstrukte“ handele. Allerdings verhindert deren Charakter nicht die Erkenntnis der historischen Rekonstruktion, es gilt nur ihn mit zu reflektieren.

Oben wurde bereits ein Problem angesprochen, das sich aus dem Fehlen gesicherter Erkenntnisse über den schulischen Musikunterricht und seine Wirksamkeit ergibt¹⁰: Es ließen sich a priori keine (oder jedenfalls: keine wesentlichen) Hypothesen aufstellen, die am

¹⁰ In regelmäßigen Abständen finden sich in der musikpädagogischen Forschungsliteratur Klagen über Defizite im Bereich der Unterrichtsforschung (z.B. Bastian 1992, 112 / Schulten 1991, 45). Gleichwohl besteht dieses Forschungsdefizit in Deutschland weiter; für den amerikanischen Raum stellt sich dieses Problem ganz anders dar (vgl Taebel 1992). Auch in diesem Sinne möchte vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

vorliegenden Datenmaterial hätten überprüft und damit verifiziert oder falsifiziert werden könnten. Es existiert im Bereich der Musikpädagogik auch keine „Theorie des Musikunterrichts“, die die komplexen Abläufe funktionierender oder verhinderter Kommunikation, gelungener oder fehlgeschlagener Vermittlungsversuche zu beschreiben versuchte. Weder die existierende Literatur noch die Intuition des Forschenden lieferten genügend Anhaltspunkte, aus denen heraus in einem einschränkenden, deduktiven Verfahren Hypothesen formulierbar gewesen wären, die der Breite und Tiefe des Materials angemessen wären. (Umgekehrt sind einfache induktive Schlüsse unter diesen Bedingungen unmöglich.)

An eine Methode, die der Beantwortung der hier gestellten Frage dienen soll, muss also zum einen die Forderung gestellt werden den Mangel an a priori formulierten oder formulierbaren Hypothesen durch eine flexible Arbeits- und Reflexionsstrategie aufzufangen, die gerade der Generierung von Hypothesen dienen könne. Zum anderen sollte sie den Charakter des auf vielen Ebenen Konstruierten im Fortgang der Forschung zu berücksichtigen.

Diese Möglichkeit schien mit dem Ansatz der *Grounded Theory* gegeben zu sein, die von Anselm Strauss, einem zum Umkreis des Symbolischen Interaktionismus Herbert Blumers gehörenden Sozialwissenschaftler, und Barney Glaser, einem Kommunikationsforscher aus der New Yorker „Lazarsfeld-Schule“, entwickelt wurde. Dieser Ansatz aus den 60er Jahren ist inzwischen in den Sozialwissenschaften weit verbreitet, interessanterweise aber in der Musikpädagogik fast nicht rezipiert worden¹¹.

¹¹ Titscher u.a. (1998) nennt in seiner Untersuchung zur Häufigkeit verwendeter Modelle von Textanalysen einen Anteil von 15% von Studien, die der *Grounded Theory* verpflichtet seien. Nach einem anderen Erfassungssystem (SSCI-Zitationsanalyse) berufen sich sogar über 60% der erfassten Studien auf diesen Ansatz. Gerade für die Musikpädagogik, die methodisch und begrifflich noch nicht ausdifferenziert arbeitet, würde er viele Vorteile bieten (vgl. Titscher u.a. 1998, 61ff.). Dass dies auch in der US-amerikanischen Musikpädagogik, in der die qualitativen Methoden in den vergangenen Jahren sowohl auf der Theorieebene als auch in der Anwendung breitere Aufmerksamkeit erfahren haben, gilt, ist erstaunlich. Eine Ausnahme bildet Roberts (1994).



3.2. Grounded Theory

Die *Grounded Theory* sollte genau genommen in Anlehnung an den Titel des ersten Buches *Methodisches und erkenntnistheoretisches Verfahren zur Formulierung von 'Grounded Theories'* heißen¹². Der Terminus ist kaum zu übersetzen, weshalb die amerikanische Originalgestalt gewöhnlich beibehalten wird. Mit dem Adjektiv ist die enge Rückbindung einer Theorie an den „Boden“, die „Realität“, in Gestalt der Daten gemeint¹³.

Auf dem Hintergrund der soziologischen, weitgehend positivistisch orientierten empirischen Forschung in den USA der 60er Jahre, betonten Glaser und Strauss in ihrem ersten Buch *The Discovery of Grounded Theory* 1967 die Notwendigkeit neue Theorien unterschiedlicher Reichweite zu formulieren. Es reiche nicht aus, nur die Theorien anerkannter Wissenschaftler zu überprüfen.

Of course, verifying as much as possible is requisite while one discovers and generates his theory - but not to the point where verification becomes so paramount as to curb generation. Thus, generation of theory (...) both subsumes and assumes verifications and accurate descriptions, but only to the extent that the latter are in the service of generation.

(GLASER / STRAUSS 1967, 28 - Hervorhebung im Original)

Zunächst noch zwischen den Zeilen wird hier deutlich, dass ein Ansatz entworfen werden soll, der unterschiedliche Verfahren und Ansätze *integriert*. Die als Folie im Hintergrund mit zu denkenden soziologischen Studien, die deduktiv Hypothesen aufstellen, um anschließend zu versuchen sie zu falsifizieren, werden nicht grundsätzlich diskreditiert, aber als Teil eines notwendig größeren Forschungsprozesses gesehen¹⁴. Schon in der ersten Schrift betonten die Autoren

¹² Strauss formulierte 30 Jahre später im Gespräch: „*Grounded Theory* ist keine Theorie, sondern Methodologie, um in den Daten schlummernde Theorien zu entdecken“ (Anselm Strauss im Gespräch, *Journal für Psychologie*, 3, S. 64 - 75; zit. nach: KUCKARTZ 1999, 78)

¹³ Zusammenfassende Darstellungen finden sich in den einschlägigen Handbüchern (u.a. in Flick 1995, Denzin / Lincoln 1995, Lamneck 1995)

¹⁴ Interessanterweise findet sich bereits 1967 eine beiläufige Bemerkung, die den Kompromiss im jahrelangen Streit zwischen quantitativer und qualitativer Forschung, der sich in den letzten Jahren angedeutet hat, vorweg

das Primat der Theoriebildung gegenüber einem bloß beschreibend verharrenden Ansatz. Die Frage, wie viel Theorie eine Wissenschaft brauche, kann hier nicht tiefer gehend behandelt werden. Gleichwohl scheint ein Defizit in der aktuellen historischen Musikpädagogik darin zu bestehen, dass eher beschreibend vorgegangen wird. Nächste Schritte in Richtung einer kritischen oder analytischen Wissenschaft werden, wie im Kapitel 1 ausführlicher dargelegt wurde, (zu) selten beschritten. Insofern ist diese Studie auch der Versuch zu einer Theorie des Musikunterrichts beizutragen, die die Komplexität der Prozesse wenigstens in Ansätzen erfasst. Aus diesem Verständnis der Bedeutung von Theoriebildung ergibt sich, dass die *Grounded Theory* nicht als festes und starres, im Detail ausgearbeitetes Verfahren der Datensammlung und -auswertung verstanden werden kann, wie das etwa in der Objektiven Hermeneutik ist, sondern ein Versuch ist, Strategien und Einstellungen der Forschenden im Interesse einer „guten“ Theorie zu verbessern.

Was eine *Grounded Theory* sei, wird an anderer Stelle so beschrieben:

A grounded theory is one that is inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, it is discovered, developed, and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory stand in reciprocal relationship with each other. One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge¹⁵.

(STRAUSS / CORBIN 1990, 23 - Hervorhebung im Original)

Aus diesem Zitat ergibt sich, warum dieser methodische Ansatz so gut für die vorliegende Studie geeignet ist. Er lässt die (relative) Un-

nimmt. „There is no fundamental clash between the purposes and capacities of qualitative and quantitative methods or data. What clash there is concerns the primacy of emphasis on verification or generation of theory - to which heated discussions on qualitative vs. quantitative data have been linked historically.“ (GLASER/STRAUSS 1967, 16)

¹⁵ Kuhn findet für diesen Prozess der Theorieentstehung den gleichen Begriff wie Strauss: „In the process they describe the type of development that I have below called the ‚emergence‘ of a new theory or discovery.“ (KUHN 1996, IX)



wissenheit eines Forschenden über den Forschungsgegenstand zu, er erlaubt, das *im Forschungsfeld Relevante* zu ermitteln und ans Tageslicht kommen zu lassen, und verbindet diese mit einem selbstverständlich notwendigen systematischen Fortgang der Datensammlung und -analyse, der kein linear fortschreitender, von Forschungslogik bestimmter Prozess ist, wie er innerhalb positivistisch orientierter Verfahren verbindlich ist. Welches Vorgehen statt dessen angesetzt wird, wird weiter unten erläutert, wenn einige zentrale Begriffe eingeführt worden sind.

Innerhalb der *Grounded Theory* haben drei Arbeitsformen eine zentrale Bedeutung: die *Datenerhebung*, deren *Kodierung* nach bestimmten Regeln auf der Suche nach relevanten Paradigmen und zentralen Begriffen sowie das Schreiben von *Memos* als forschungsmethodische Hilfe.

Die Datenerhebung innerhalb der *Grounded Theory* besteht im Wesentlichen aus der Durchführung von Interviews. Zwar hoben Strauss und Glaser in ihrem ersten Buch auf dem Hintergrund amerikanischer Forschungstradition hervor, dass prinzipiell sehr verschiedene Daten für Feldstudien in Frage kommen¹⁶, doch war damit in erster Linie die Einschränkung der Bedeutung jener Arbeiten gemeint, die ausschließlich auf dem Studium der einschlägigen Forschungsliteratur beruhen. Glaser und Strauss schlugen deshalb vor, Bildmaterial, Korrespondenzen, Statistiken etc. mit einzubeziehen. In der Praxis hat sich freilich eine Konzentration auf im Feld geführte Interviews gebildet.

Other data forms besides interviewing, such as participant observation, researcher reflection or journaling (memoing), participant journaling, and focus groups, may be used to help develop the theory (...). However, in my experience, these multiple data forms play a secondary role to interviewing in grounded theory studies.

(CRESWELL 1999, 122)

Die Forschungsliteratur und ihr traditionell der Datenerhebung *vorgelegertes* Studium erhalte, so Strauss, dabei einen insofern etwas anderen Stellenwert, als sie nur als zusätzliche, aber nicht prinzipiell höherwertige Quelle angesehen werde. In ihr ließe sich immerhin ei-

¹⁶ Vgl. Strauss / Glaser (1967, S. 161 - 174)

ne Menge von analytischen Kategorien oder Hypothesen finden, oder wie Strauss und Glaser es mit dem ihnen eigenen ironischen Unterton ausdrückten: „To press the point home, it is only fair to conclude that one’s own past writing are grist for today’s mill, someone else’s or your own.” (STRAUSS / GLASER 1967, 174)

Was immer in der Datenerhebung gewonnen wird, ist in einem definierten Prozess zu kodieren. Grundsätzlich verfahren viele qualitative Ansätze so, in der Art ihres Vorgehens unterscheiden sie sich stark. Strauss und Corbin schlagen ein mehrstufiges Verfahren vor, das einen zentralen Stellenwert innerhalb der *Grounded Theory* einnimmt¹⁷. Ausgehend von ersten theoretischen Annahmen und Begriffsdefinitionen (sog. „concepts“) sind im Prozess des „offenen Kodierens“ im Material Kategorien – Strauss und Corbin sprechen von „categories“ – zu markieren, die etwas über die zentralen Themen und/oder Probleme aus dem Feld aussagen. Diese Kategorien besitzen bestimmte Eigenschaften („properties“), die verschiedene Aspekte oder Perspektiven darstellen. Diese Eigenschaften wiederum lassen sich (oft) auf einem Kontinuum einordnen („dimensionalize“)¹⁸. Das Ansinnen der Forschenden müsse sein, die unterschiedlichen Kategorien untereinander zu vernetzen und solange zu befragen, bis den Daten nichts Neues abgewonnen werden kann. Strauss und Corbin sprechen in diesem Zusammenhang von „gesättigten“ („saturated“) Kodes. Der Prozess der Vernetzung wird in einem Durchlauf des „axialen“ und „selektiven“ Kodierens voran getrieben, weil dabei inhaltliche Beziehungen zwischen den Kategorien deutlich werden. Es ist *ein* Merkmal dieses Ansatzes, dass diese gesuchten Beziehungen nicht intratextueller Natur sind, sondern auf der Inhaltsebene z.B. nach kausalen, sich gegenseitig definierenden oder konsekutiven Beziehungen gefragt wird. Das Maß, in dem eine Studie in der Lage ist, Vernetzungen zu finden, ist ein wenn auch untergeordnetes Gütekriterium (s. S. 62f.).

Ziel ist bei dieser Arbeit, in einem Schritt des „selektiven Kodierens“ einen zentralen Begriff zu finden („central phenomenon“ oder „core

¹⁷ Die Darstellung des Kodierprozesses nimmt in den neueren Darstellungen zu Recht einen zentralen Platz ein. Vgl. hierzu u.a. Strauss / Corbin (1990, 157ff.), Strauss (1998, 56ff.), Creswell (1999, 150ff.), Flick (2000)

¹⁸ Der Begriff der Dimensionalisierung ist – was zunächst verwirrt – ein anderer, als der in der Konzeption quantitativer empirischer Studien verwendete.



category“), um den herum sich andere, wenn nicht alle Kategorien inhaltlich gruppieren lassen. Dieser Schritt ist übrigens bei Strauss durchaus bildlich gemeint, weil sich nach seiner Überzeugung die komplexen Beziehungen grafisch darstellen lassen (vgl. Strauss / Corbin 1990, 219). Auf dieser abschließenden Stufe der Arbeit lassen sich Hypothesen für eine neu zu formulierende Theorie bilden¹⁹. Diese Theorie erwachse quasi aus dem fortschreitenden Beobachtungs- und Analyseprozess.

Strauss argumentiert, die Offenheit für das, was im Feld passiere (und damit im Datenmaterial auftauche), mache es notwendig den o.g. linearen Forschungsprozess aufzugeben. Unmittelbar mit der Datenerhebung setze auch deren Analyse durch die Kodierung ein. Aus dem fortschreitenden Erkenntnisprozess könne es sich ergeben, dass zusätzliche Daten erhoben oder dass bereits erhobene neu untersucht, d.h. kodiert werden müssten. *„Die Rückkehr zu den alten Daten ist in jeder Forschungsphase möglich, sogar dann noch, wenn die letzte Seite des Forschungsberichtes geschrieben wird.“* (STRAUSS 1998, 46 - Hervorhebung im Original) Dieses Verfahren ist nicht nur zulässig, sondern erhält bei Strauss eine grundsätzliche Bedeutung:

Diese im gesamten Verlauf des Forschungsprojektes sich wiederholende Untersuchung aller Daten ist ein Verfahren, nach dem wahrscheinlich die meisten qualitativ arbeitenden Wissenschaftler vorgehen. (...) In den eher positivistischen Forschungstraditionen ist es nicht erlaubt, daß man alte Daten zur Verifizierung von Hypothesen heranzieht: somit wird der Forscher in eine lineare Arbeitsrichtung gedrängt und um die möglichen Gewinne dieser hier empfohlenen Prozedur des Hin- und Herpendelns gebracht.

(STRAUSS 1998, 47)

¹⁹ Es ist zu beachten, dass es sich hier um einen grundsätzlich anderen Begriff von Hypothese als im positivistischen Wissenschaftsverständnis handelt. Bei Strauss / Corbin (1990) findet sich deshalb verschiedentlich auch der Begriff der „proposition“ anstelle von „hypothesen“: „Such questions not only describe what we see, but in the form of *propositions* (hypotheses) suggest how phenomena might possibly be related to one another. Propositions permit deductions, which in turn guide data collection that leads to further induction and provisional testing of propositions.“ (S. 62)

An anderer Stelle wird diese Bewegung zum qualitätssichernden Merkmal erhoben:

As you have probably noticed, while coding we are constantly moving between inductive and deductive thinking. That is, we deductively propose statements of relationships or suggest possible properties and their dimensions when working with data, then actually attempt to verify what we have deduced against data as we compare incident with incident. (...) This back and forth movement is what makes our theory grounded!

(STRAUSS / CORBIN 1990, 111; Hervorhebung ALW)²⁰

Es fällt auf, dass in der *Grounded Theory* ein – gemessen an anderen qualitativen Verfahren – relativ flexibles Set methodischer Regeln formuliert wird. Gegen eine gelegentlich vorgesehene Festschreibung der Verfahren wird innerhalb der *Grounded Theory* eingewandt, dass die Eigenschaften des Forschungsgegenstandes in einer Disziplin, die Hypothesen (und endlich: Theorien) erst entwerfen will, eine Einengung verbieten. Norman Denzin formuliert das etwas vorschnell verallgemeinernd, aber für die *Grounded Theory* sehr zutreffend:

Qualitative research is multi-method in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret these things in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials - case study, personal experience, introspection, and visual texts - that describe routine and problematic moments and meanings in individual's life. (...) Qualitative research is inherently multi-method in focus.

(DENZIN 1994,16)

²⁰ Tatsächlich entspricht es in fast allen Ansätzen weder der Forschungslogik noch dem Forschungsprozess, streng linear fortzuschreiten. Das bei Strauss und Corbin ausformulierte Verfahren erinnert entfernt an die zyklischen Verfahren in den neueren hermeneutischen Ansätzen. Nicht zufällig benennt das Computerprogramm ATLAS-ti, das in der Analyse von Textmaterial nach diesem Ansatz eingesetzt werden kann, einen eigenständigen Korpus als „hermeneutical unit“. Gleichwohl ist die *Grounded Theory* natürlich in einer anderen Forschungstradition zu sehen.



Denzin verweist damit auf zwei Bereiche, die für die Begutachtung der Forschenden in ihrem Versuch „Sinn“ zu finden bedeutsam sind: die Forscherpersönlichkeit und die Datenvalidierung mittels Triangulation. Glaser und Strauss haben insbesondere in ihren frühen Schriften immer wieder auf Anforderungen an die Person der Forschenden hingewiesen²¹: Sie müssten über professionelle und persönliche Erfahrung verfügen; gute Kenntnis der theoretischen und angewandten Forschungsliteratur würde ihnen helfen den Gegenstand zu erfassen; Kreativität, Offenheit („theoretical sensitivity“) und Flexibilität könnten helfen Feinheiten in den Daten („subleties“) wahrzunehmen und eigene Vorurteile („biases“), die sich aus der Theorie oder in der Praxis ergeben haben mögen, zu überkommen. Keins der genannten Qualifikationsmerkmale ist freilich als ausschließlich für qualitative Forschung bedeutsam zu erachten: Kreativität ist für die Dimensionalisierung im Testdesign ebenso wichtig wie für die Interpretation der dabei gewonnenen Daten; selbstverständlich ist dabei Offenheit für alternative Erklärungsmöglichkeiten bedeutsam; Vorurteile können auch in der Darstellung kausaler Zusammenhänge zwischen Variablen zum Tragen kommen. Entsprechend hat sich scheinbare Gegensatz zwischen quantitativer und qualitativer Forschung in der Praxis wie in der erkenntnistheoretischen Debatte teilweise aufgelöst. Festzuhalten aber bleibt, dass innerhalb der *Grounded Theory* der Subjektivität besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt wird²². Der professionellen Einstellung kommt danach für die Qualität von Forschung Priorität zu, dann erst folgt die Einhaltung von „Regeln“ im formalen Versuchsdesign²³.

²¹ Eine Zusammenfassung findet sich bei Glaser / Corbin (1990) u.a. im 3. Kapitel (S. 41ff.)

²² Die Frage des erkennenden Subjekts und seiner Form reflektierender Subjektivität hat für die musikpädagogische Forschung und ihren wissenschaftlichen Diskurs bislang kaum eine Rolle gespielt. Erstaunlicherweise gilt das auch für die US-amerikanische Forschung; Ausnahmen finden sich bei Lemons (1994) and Pershkin (1994).

²³ In der Frage der Validierung von Untersuchungen und einem System zu deren Sicherstellung existieren beträchtliche Differenzen zwischen Anselm Strauss und Juliet Corbin einerseits und Barney Glaser andererseits. Im Gegensatz zu Glaser, der Unvoreingenommenheit bei der Annäherung an ein Forschungsgebiet fordert und lediglich das Kriterium der Plausibilität für ein solches Hypothesen generierendes Verfahren anlegen will, strukturieren Strauss / Corbin den Forschungsprozess stärker: Vorschläge für be-

Validierung soll auch durch das bereits genannte Verfahren der „Daten triangulation“ erfolgen. Darunter ist generell die Einbeziehung unterschiedlicher Quellen zu verstehen, die das untersuchte Phänomen unter einem anderen Blickwinkel betrachten - daher der aus der Trigonometrie stammende Begriff. Diese Quellen können beispielsweise Texte aus wissenschaftlicher Literatur (oder auch anderer Provenienz) sein, es kann sich um ergänzende quantitative Daten aus der eigenen Studie (oder aus einer fremden Erhebung) handeln, um Bild- oder Tonmaterial²⁴. Aus der Wissenschaftsgeschichte heraus ist verständlich, dass insbesondere die mögliche Einbeziehung quantitativer Daten breit erörtert wurde. Allerdings ist die Terminologie²⁵ und erkenntnistheoretische Einordnung in dieser Frage alles andere als eindeutig. Für Denzin z.B. ist im Anschluss an das oben Gesagte Triangulation ein Merkmal jeglicher qualitativer Forschung: „The use of multiple methods or triangulation reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question“ (DENZIN 1994, 17- Hervorhebung ALW). Auf musikpädagogische Forschung bezogen formuliert Radocy dieses ähnlich, indem er die Einbeziehung vieler Methoden betont: „For me, the ‘qualitative’ comes in the emphasis on description - not in the absence of quantities“ (RADOCY 1994, 96). Andere Autoren stellen Triangulation eher als nachgeordneten Schritt dar:

stimmte Kodierverfahren, Leitfragen an den Forschungsverlauf und dessen Ergebnis sollen über eine Struktur hinaus aber auch Standards setzen und die Beurteilung ermöglichen. Die vorliegende Arbeit lehnt sich in diesem Punkt stärker an ihre Arbeiten an (vgl. Titscher et al.. 1998, 100f.)

²⁴ Die Frage der Triangulation hat in den 80er Jahren breitere Aufmerksamkeit erfahren. Dabei ging es um allerdings nicht nur um die Validierung innerhalb der *Grounded Theory*, sondern innerhalb qualitativer Methoden allgemein. im Mittelpunkt stand dabei der Versuch systematisch unterschiedliche Ansätze im Untersuchungsdesign zu verankern. So nennt Flick im Anschluss an Denzin Daten-, Untersucher-, Theorien- und Methodentriangulation (Flick 1999, 249f.). Janesick (1995) fügt noch die interdisziplinäre hinzu, wobei hier weniger Validierungsstrategien als vielmehr solche zur Ausweitung fachwissenschaftlich verengter Blickwinkel im Vordergrund stehen: „By using other disciplines (...) we may broaden our understanding of method and substance“ (215).

²⁵ Strauss / Corbin (1990, 138) z.B. benutzen alternativ die Begriffe „verification“ und „validity“, vgl. auch Creswell (1999, 208f.)



It is not enough to gain perspectives and terms. (...) [These procedures are] techniques 'whereby the naturalist's alternative trustworthiness criteria may be operationalized' (Lincoln & Guba). (...) In triangulation, researchers make use of multiple and different sources, methods, investigators, and theories to provide corroborating evidence.

(CRESWELL 1999, 201F.)

Jenseits der methodologischen Frage ergab sich für die vorliegende Studie die Notwendigkeit Triangulation in jeder der beiden hier dargestellten Nuancen vorzunehmen. Der Versuch historisch genau zu rekonstruieren machte es natürlich notwendig Aussagen von Gesprächspartnern zu Archivmaterial und Erkenntnissen aus der Literatur nachgeordnet in Beziehung zu setzen; dies ist an zwei Beispielen schon beschrieben worden. In einer weiter gefassten Bedeutung von Triangulation erforderte das Bemühen, die Erinnerungen als subjektiv „wahre“ Erinnerung zu sehen, einen ständigen Prozess der Überprüfung der gefundenen Kategorien und ihrer inhaltlichen Dimensionen an vorausgegangenen oder folgenden Stellen, an ähnliche Stellen anderer Gesprächsteilnehmer oder an Begriffsdefinitionen.

In der mehrfach zitierten neueren Veröffentlichung formulieren Strauss / Corbin schließlich ein Kriterienset, das zur Beurteilung von Studien dienen mag, die sich (wie diese) der *Grounded Theory* verpflichtet fühlen.

1. Werden „Konzepte“ hervorgebracht, die in den Daten gründen und dem Anspruch nach Reichhaltigkeit und theoretischer Schärfe genügen?
2. Sind die Konzepte untereinander systematisch verbunden?
3. Sind die Konzepte dicht verwoben und von einer Tiefe, die ein vorgefundenes Phänomen tatsächlich beschreibt und erklärt?
4. Wird die Studie tatsächlich der Vielfalt des Gefundenen gerecht?
5. Sind die allgemeineren Bedingungen, die den Untersuchungsgegenstand berühren, in der Erklärung berücksichtigt?
6. Sind Veränderungsprozesse des Gegenstandes mit berücksichtigt worden?

7. Erscheinen die theoretischen Erkenntnisse relevant? (nach Strauss / Corbin 1990, S. 254 - 257)

Dies ist deshalb hier ausführlicher dargelegt worden, weil es im abschließenden Kapitel die Messlatte sein soll, die an die eigene Untersuchung angelegt werden muss.

Forschungstechnisch nimmt bei Strauss das Schreiben von sog. *Memos* einen zentralen Stellenwert ein²⁶. In ihnen werden Notizen und/oder Fragen zu einzelnen Kodes, zum Forschungsfortgang oder einzelnen Textstellen festgehalten. Dieser Arbeitsschritt soll die geforderte Selbstreflexivität des Forschungsprozesses unterstützen²⁷. Für den erkenntnistheoretischen Zusammenhang ist das hier nicht von Belang.

3.3 Grundannahmen

Die *Grounded Theory* erscheint angesichts der Quellenlage und des Charakters des Untersuchungsgegenstandes eine wirksame Methode für ein Hypothesen generierendes Projekt. Jenseits der Frage, welche Methode Ergebnisse hervorbringen kann, gilt es allerdings außerdem sich über den Gegenstand Rechenschaft abzulegen: Welche Merkmale trägt der Unterricht, der untersucht werden soll? Welche Eigenschaften zeigen Lehreraktivitäten, die aus großer zeitlicher Distanz rekonstruiert werden sollen? Unterricht wie Lehrerhandeln lassen sich sicherlich unterschiedlich betrachten, wobei die eingenommene Perspektive paradigmatisch ist. Die am Beginn des Projektes formulierten Annahmen dazu sollen hier erläutert, aber nicht tiefer gehend hergeleitet oder begründet werden.

²⁶ Vgl. z.B. Glaser / Strauss 1967, 108; Strauss / Corbin 1990, 197ff.

²⁷ Für die Arbeit von Forschergruppen wird in Handbüchern gelegentlich das Führen eines „Forschungstagebuches“ empfohlen, indem auftauchende Fragen, isolierte Erkenntnisse, wichtige Diskussionspunkte etc. festgehalten werden. Dieses Tagebuch hat sich hier bewährt, insbesondere weil interessante Aspekte aus der Sekundärliteratur und Ideen aus Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen so nicht verloren gingen. Das in dieser Studie verwendete Computerprogramm ATLAS/-ti unterstützt das Abfassen von *Memos* durch die Möglichkeit auf mehreren Ebenen Kommentare zu verfassen; aktuelle Darstellungen unter www.atlasti.de (Herbst 2002).



3.3.1 Struktur und Wirksamkeit von Musikunterricht im Spiegel autobiografischer Erzählungen

Im Zusammenhang mit der Glaubwürdigkeit autobiografischer Beiträge wurde bereits ein Aufsatz Schultens zitiert, der sich mit der Wirksamkeit von Musikunterricht befasst. Ihre Frage ist deshalb spannend, weil die Annahme der Wirksamkeit die Existenz des Faches legitimiert und das persönliche Berufsverständnis der Lehrkräfte zumindest heute berührt. Insofern soll in Kapitel 8 versucht werden, diese Frage wenn schon nicht umfassend, so doch in Teilen zu beantworten. Allerdings erwuchs Schultens Skepsis auch aus dem Versuch, schulische und außerschulische Wirkungen abzugrenzen. Tatsächlich wird das für historische Prozesse unmöglich, für gegenwärtige sehr schwierig sein. Der Ansatz hier ist deshalb ein anderer. Es soll nämlich versucht werden zu zeigen, dass die schulischen Aktivitäten eben nicht isoliert zu betrachten sind, sondern nur im Kontext einer gesellschaftlichen Erziehung zur Musik, wie sie sich aus dem Erziehungsbegriffs Bernfelds ergibt. Dabei wird nicht die Wirksamkeit von schulischem Musikunterricht im Vergleich zu anderen Institutionen fokussiert. Vielmehr gilt es in diesem Fall, auch für den Musikunterricht die „Reaktion auf die Entwicklungstatsache“ deskriptiv zu untersuchen und so den Unterricht als Teil des größeren Systems zu begreifen. Nicht die Konkurrenzen zum Instrumentalunterricht, zur Musikpraxis in Jugendgruppen oder Familie oder zur Musikrezeption in Massenmedien – das ist auch für den Untersuchungszeitraum bereits ein Thema –, sondern die Übereinstimmungen und Wechselwirkungen interessieren dabei.

Wie diese Beziehungen der einzelnen Sozialisationsinstanzen zu denken sind, war zu Beginn der Untersuchung offen. In der Literatur finden sich verschiedene Modelle zur musikalischen Sozialisation (Rösing 1997) oder zur Entstehung musikalischer Konzepte (Behne 1975). Sie stellen, als Flussdiagrammen gestaltet, nur mögliche Stellgrößen dar, ohne das konkrete Zusammenspiel zu zeigen. Dabei bleibt offen – und muss offen bleiben, da es sich um grundsätzliche Modelle handelt –, welche Faktoren welchen Einfluss ausüben, ob Faktoren in gleicher Richtung wirksam werden oder in unterschiedlicher etc. Zudem bedingt ihr Modellcharakter, dass alle denkbaren Größen dargestellt werden und sich mithin ein sehr komplexes Bild ergibt, das sich von konkreten Lebensläufen entfernt und sich dem analytischen Zugriff verweigert.

Andererseits tun sich bei der Untersuchung des historischen Musikunterrichts Fragestellungen auf, die modellhafte Erklärungen wünschenswert machen. Unter der Wirkung der bereits genannten Feststellung Günthers, dass die Kestenbergs-Reform gescheitert sei, stand zunächst bei mir die Erwartung, einen wirkungslosen Unterricht beschrieben zu bekommen, der in Konkurrenz zu anderen Faktoren musikalischer Sozialisation stand und dabei unterliegen musste. Es zeigte sich jedoch schnell, dass diese Vorstellung viel zu simpel war, dass vielmehr ein komplexes Gebilde zu beschreiben war, das zwar in Teilen wie etwa auf dem Gebiet der Populärmusik tatsächlich im Wettbewerb zu anderen Instanzen stand, in anderen Bereichen aber durchaus im Einklang etwa mit dem bürgerlichen öffentlichen Musikleben. Der genannte Begriff der musikalischen Erziehung in Anlehnung an Siegfried Bernfeld scheint auch für diesen Zusammenhang gut geeignet.

3.3.2 Musiklehrerhandeln als „pädagogisch-didaktischer Gestus“

Wenn die Beschreibung der Wirkungszusammenhänge gelingen soll, ist es notwendig Lehrerhandeln auf der Grundlage der Interviews zu beschreiben und einzuordnen. Es erscheint freilich schwer vorstellbar, dass dies im Sinne und mit der Begrifflichkeit, wie sie in der empirischen Unterrichtsforschung entwickelt wurde, geschehen kann: Weder Fähigkeiten im Sinne von Handlungskompetenzen noch Persönlichkeitsmerkmale wären umfassend und präzise aus den Protokollen zu rekonstruieren. Als Anknüpfungspunkt eher denkbar wäre der Begriff der „Lehrerpersönlichkeit“, der in letzter Zeit in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion an Popularität gewonnen hat. In ihm scheinen sich das Erleben und Erinnern der ehemaligen Schülerinnen und Schüler mit einer fundierten Betrachtungsweise zu berühren. So formulieren Bauer und Kanders im *Jahrbuch für Schulentwicklung*:

Untersuchungen zur Qualität von Schule und Unterricht verweisen neuerdings wieder auf die Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit für qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit. (...) Auch in Selbstaussagen der Lehrkräfte spielt der Begriff der Persönlichkeit eine zentrale Rolle. Empirische Untersuchungen auf der Grundlage der Differentiellen Psychologie haben allerdings keine



Hinweise darauf erbracht, dass gute Pädagogen besondere Persönlichkeitsmerkmale besitzen.

(BAUER / KANDERS 2000, 299)²⁸

In Verbindung mit anderen Untersuchungen, die Dimensionen professionellen Verhaltens zu fassen versuchen (z.B. Sauter 1989), wäre Lehrerhandeln aus den Berichten und mit der Begrifflichkeit der Nicht-Professionellen heraus zu beschreiben. In der Praxis freilich hat sich herausgestellt, dass die Aussagen in den Interviews zu unscharf und nicht umfassend genug sind. Möglicherweise liegt das nicht an einer zwangsläufig nicht-professionellen - implizit: defizitären - Beobachtung durch Schülerinnen und Schüler, die nicht die Perspektive der impliziten oder expliziten Konzepte der Schule und der Lehrkräfte einnehmen können (und wollen). Vielmehr könnte das am Begriff der Lehrerpersönlichkeit selbst liegen, der „ein Ensemble von Eigenschaften [ist], die erstens zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweiten *nicht trennscharf umreißen lassen* und drittens den Charakter des Nichterlernbaren tragen“ (Hertrampf / Hermann, zit. nach BAUER / KANDERS 2000, 300 - Hervorhebung ALW). Zudem würde eine Beschränkung auf diesen Begriff eine Ausblendung der fachdidaktischen Kategorien mit sich bringen, die der Fragestellung zuwider liefe.

Im Zusammenhang dieser Studie scheint eine Vorstellung fruchtbarer, die an die zitierte eines „Ensembles“ anknüpft. Hermann J. Kaiser hat versucht solche Ensembles und ihre Funktion näher zu bestimmen und sie als „implizite Philosophien“ bezeichnet. Er benennt in diesem Zusammenhang „Wissensbestände, Erfahrungen und Einstellungen“, die „handlungsanleitend, handlungssteuernd und handlungsauswertend“ (KAISER 1999, 3) sind. Sie ergäben ein Gesamtbild, das offen ausgesprochen werden könne, aber nicht müsse, stets aber bewusst sei: „Subjektive musikpädagogische Philosophien kann man (...) als relational geordnete Wissensbestände verstehen“ (EBD.). Die für die Lehrkräfte der Gegenwart formulierte Beschreibung

²⁸ Amerikanische Studien kommen (auf einem völlig anderen erziehungswissenschaftlichen und schulpolitischen Hintergrund) zu einem gleichen Ergebnis. So fasst Taebel verschiedene Studien bis zur Mitte der 80er Jahre in einem Überblicksartikel wie folgt zusammen: they „found practically no relationship between personality measures and student outcomes. (...) They concluded that school effects may contribute more to teaching success than any personality trait“ (TAEBEL 1992, 313).

ist sicherlich prinzipiell auch für historische Situationen anwendbar. Zwar mögen sich die Wirkungsmechanismen und Zusammenhänge grundsätzlich geändert haben, die Dimensionen als solche sind sicherlich überzeitlich. Die Konkretisierung Kaisers führt weiter, weil sie deutlich macht, dass Lehrkräfte nicht auf der Grundlage *einer* didaktischen Position unterrichten (müssen). Lehrkräfte können vielmehr unterschiedlichste, in ihrer fachwissenschaftlichen Begründung u.U. auch widersprüchliche didaktische Elemente in ihren Handlungen vereinen. Welche Motive dabei eine Rolle spielen oder gespielt haben, in welchen biografischen und/oder professionellen Zusammenhängen diese aggregiert wurden, ob sie funktional oder dysfunktional sind, wie sie sich zum Gesamtsystem Schule verhalten, all das ist innerhalb der Vorstellung einer subjektiven musikpädagogischen Alltagsphilosophie möglich²⁹. Diese Vorstellung ist auch deshalb hilfreich, weil aus den Gesprächen in der Beschreibung konkreten Unterrichts einzelne didaktische Elemente identifizierbar sind, die keine in sich kohärente Linie ergeben müssen. Vorausgesetzt wird allerdings, dass diese Elemente auf einen fachdidaktischen Hintergrund zurückgeführt werden können und in der jeweiligen Begrifflichkeit darzustellen sind.

Dass dennoch nicht der Begriff der „impliziten Philosophie“ verwandt wird, hängt mit der Tatsache zusammen, dass Kaiser in erster Linie an die kognitiven Dimensionen von Lehrerhandlungen denkt - ungeachtet der Tatsache, dass er unbewusste Vorgänge konzidiert. Es fehlen somit jene emotionalen und psychosozialen Dimensionen, die seit den systematischen Lernzieltaxonomien der 60er Jahre als bedeutsam für Schülerlernvorgänge erkannt wurden, aber auch im Lehrerhandeln wirksam werden. In dieser Untersuchung soll deshalb für diesen umfassenden und komplexen Zusammenhang in Anlehnung an Brecht der Begriff des *pädagogisch-didaktischen Gestus* verwandt werden.

Brecht spricht in verschiedenen Texten zur Ausbildung von Schauspielern und ihrer Arbeit vom „Gestus“ eines Schauspielers auf der Bühne³⁰. Wie so oft bei diesem Autor findet sich keine verbindliche

²⁹ Aber natürlich wäre eine Beschreibung, die dabei verharren würde, *ohne* nach den genannten Zusammenhängen zu fragen, eher belanglos; soll tatsächlich ein Theoriebeitrag geleistet werden, ist dieser Schritt essentiell!

³⁰ Die hier zitierten Stellen sind unter der Überschrift „Über den Beruf des Schauspielers“ bzw. „Neue Techniken der Schauspielkunst“ in der Suhrkamp-Werkausgabe veröffentlicht worden. Die erste Gruppe stammt aus



und in sich widerspruchsfreie Definition dessen. Wenn ich gleichwohl hier darauf zurückgreife, so deshalb, weil in ihm unterschiedliche Aspekte versammelt sind, wie sie uns auch in den Daten dieser Untersuchung und im theoretischen Rahmen der Sekundärliteratur entgegen treten. Dass sich dabei im Begründungszusammenhang bei Brecht eine andere Reihenfolge ergibt als hier, mag unberücksichtigt bleiben. Entscheidend sind die versammelten Dimensionen des Gestus.

„Unter einem Gestus sei verstanden ein Komplex von Gesten, Mimik und für gewöhnlich Aussagen, welchen ein oder mehrere Menschen an einen oder mehrere Menschen richten“ (BRECHT 1967, Bd. 15, 409). Brecht geht - vom Schauspiel kommend - von drei Dimensionen aus, die auch im Unterricht beschreibbar und darüber hinaus für sein Verständnis zentral sind. Das Wort „Gesten“ nämlich weist, verallgemeinert man es, auf Handlungen von Lehrkräften hin; „Aussagen“ deutet auf alles Gesprochene, mag es sich um verhandelte Inhalte des Unterrichts oder um dessen Organisation im weiteren Sinn handeln³¹; schließlich wird mit dem Schluss des Satzes darauf hingewiesen, dass Unterricht sich zwischen Individuen entfaltet. Für Brecht verbinden sich mit diesem Begriff die Intentionen der einzelnen, die von anderen gedeutet werden. Das kommunikative und interaktive Moment - Brecht spricht im *Kleinen Organon für das Theater* vom „gesellschaftlichen Gestus“ (BRECHT 1967, Bd. 16, 690) - gehört unlösbar dazu; erst dadurch wird eine Handlung zum Gestus. Intentionen – unabhängig davon, ob sie auf der Bühne oder vor der Klasse entfaltet werden, sind immer als Produkte der Gesellschaft abhängig und wirken zugleich auch auf sie ein.

Zwei weitere Aspekte des Begriffs erscheinen hier hilfreich. Er beinhaltet nämlich durchaus die Unschärfe, die als ein Merkmal der Lehrerpersönlichkeit im Unterricht oben genannt worden war: „Diese gestischen Äußerungen sind meist recht kompliziert und widerspruchs-

der Zeit des dänischen Exils Brechts und enthält verschiedene kurze Abschnitte, die teilweise erst vom Herausgeber zusammengestellt wurden. Der zweite Text stammt aus der Nachkriegszeit.

³¹ Es sei erlaubt, dass die im Zitat genannte Mimik hier unterschlagen wird. Für die Bühne von zentraler Bedeutung, erscheint diese Dimension für den Unterricht weniger wichtig, zumindest aber nicht in diesem Zusammenhang erfassbar.

voll, so daß sie sich mit einem einzigen Wort nicht mehr wiedergeben lassen" (BRECHT 1967, Bd. 16, 690).

Es finden sich in den für dieses Forschungsprojekt geführten Gesprächen Episoden, die sich auf dem Hintergrund theoretischen Wissens als höchst widersprüchlich, für die Betroffenen aber als stimmig darstellen. Es wird im Kapitel 7 ausführlicher zu berichten sein, wie sich solche Widersprüche über den Begriff des Gestus auflösen lassen. Schließlich erfasst er ein höheres Maß an Abstraktion, das eine zu enge und heuristisch hinderliche Koppelung von Handlungen und/oder Inhalten an einen idealtypisch gedachten Gestus löst: „Worte können durch andere Worte ersetzt, Gesten durch andere Gesten ersetzt werden, ohne daß der Gestus sich darüber ändert" (BRECHT 1967, Bd. 15, 409).

Für diese Untersuchung ist es sinnvoll, den Begriff als *pädagogisch-didaktischen* Gestus einzugrenzen. Andere denkbare Dimensionen – eine körpersprachliche, eine gesellschaftlich-politische – wurden eher am Rande berührt, weil die schulischen und unterrichtlichen im Mittelpunkt standen. Dass die Dimensionen sich in der Erzählung wie in der Betrachtung allerdings immer wieder berühren und vermischen, ist bereits mehrfach gesagt worden.

So ist der Begriff produktiv, weil er nicht ein Maß an fachwissenschaftlicher Präzision vorgaukelt, das unter den gegebenen Umständen nicht vorhanden sein kann, weil er fachdidaktisches, allgemein-pädagogisches und persönlichkeitsbedingtes Handeln im Unterricht umfasst. Er geht von Intentionen aus, aber er behält auch die Interpretation der Intentionen und die Adressaten, nämlich die Schülerinnen und Schüler, im Blick; und schließlich ermöglicht er Fragen nach dem Sinn des Handelns über den Unterricht hinaus im System Schule und für die Gesellschaft.

Es ist offensichtlich, dass der Begriff des *pädagogisch-didaktischen Gestus* mit dem Begriff des *Habitus* verwandt ist, wie ihn Bourdieu entwickelt hat. Auch der *Habitus* ist zugleich Ergebnis gesellschaftlicher Praxis und reproduzierendes und/oder veränderndes Moment in ihr: „Insofern unterschiedliche Existenzbedingungen unterschiedliche Formen des *Habitus* hervorbringen (...), erweisen sich die von den jeweiligen *Habitus* erzeugten Praxisformen als systematische Konfigurationen von Eigenschaften und Merkmalen" (BOURDIEU 1987, 278). Und wie der *pädagogisch-didaktische Gestus* als Ensemble menschlicher Tätigkeiten zugleich Handlung und Interpretation ist, so ist auch der *Habitus* „Erzeugungsprinzip“ und „Klassifikationssystem“. Daniel hat dar-



auf hingewiesen, dass auch Bourdieu ausdrücklich auf den Charakter des „Unscharfen“ und „Verschwommenen“ hinweist:

Habitus meint die durch Erfahrung erworbenen, zur zweiten Natur gewordenen Dispositionen, die die Akteure in einem bestimmten Feld nicht nur verinnerlicht, sondern geradezu verkörperlicht haben. Man hat sich diese Dispositionen keineswegs als determinierende Steuerungselemente zu denken; dazu ist der Habitusbegriff seitens Bourdieus zu ausdrücklich als „fuzzy construction“ konstruiert worden.

(DANIEL 2001, 189)

Wenn an dieser Stelle dennoch ein anderer Begriff eingeführt wird, so deshalb, weil der Habitusbegriff in einem Maße theoretisch durchdrungen und entwickelt ist, wie das für diese Arbeit nicht in Anspruch genommen werden kann. Es wäre allerdings interessant zu untersuchen, ob auch bei Lehrenden Handlungen und Wahrnehmungen systematisch beobachtet werden können, die distinktionstheoretisch zu beschreiben wären³².

3.3.3 Didaktische Elemente

An die Vorstellung eines solchen pädagogisch-didaktischen Gestus anknüpfend wurde davon ausgegangen, dass in den Erinnerungen Elemente des Unterrichts dargestellt würden, die didaktischen Positionen der Zeit zuzuordnen wären. Nennungen von Liedern oder behandelten Musikwerken, über methodisch auffällige Handlungen oder erinnerte Unterrichtsinhalte würden – so die Erwartung – zeigen, welche Anregungen der Zeit die Lehrkraft aufgenommen hat – und welche nicht. Dabei wäre nicht entscheidend, ob diese Elemente *einer* didaktischen Richtung zuzuordnen wären. Aus dem oben zum Gestus Gesagten ergibt sich, dass vorstellbar ist, dass einzelne, isolierte Neuerungen eingeführt wurden, deren innere Kohärenz oder Folgerichtigkeit im Verhältnis zu anderen praktizierten Elementen gegeben sein konnte, aber nicht sein musste.

³² Hinweise darauf könnten sich etwa aus einem laufenden Forschungsprojekt zu subjektiven Theorien von Musiklehrkräften ergeben, das freilich noch um eine systematische Beobachtung von Unterricht erweitert werden müsste (vgl. Lehmann-Wermser / Niessen (i.Dr.)

Damit verbunden war die Hoffnung zu Aussagen über die allgemeine Orientierung der Unterrichtenden zu kommen. Das was praktiziert wird, ist entweder aus der eigenen Biografie vertraut, im System von Unterricht und Schule funktional entlastend oder hoch geschätzt. Insofern wäre zu untersuchen, ob es im Vergleich der Unterrichtenden Muster gibt, die immer wieder auftauchen, oder umgekehrt auffällige Abweichungen bei einzelnen.

3.4 Zum Forschungsablauf

Im Februar 2000 wurde über einen Artikel in der Lokalzeitung, über einen Aufruf im NDR und über Kontakte zu den Ehemaligenvereinen Schülerinnen und Schüler der betroffenen Jahrgänge gesucht. Das erwies sich insgesamt als relativ schwierig, da einerseits sich einige Menschen meldeten, die von den Schulen oder dem Jahrgang her nicht betroffen waren, sich andererseits beispielsweise von einer Braunschweiger Schule, der Gauß-Schule, lange keiner finden ließ, der sich zum Gespräch bereit gefunden hätte; es erschien aber wichtig, wenigstens in dieser Stadt alle Schulen zu erfassen. Gleichwohl konnte relativ schnell bis Februar 2001 eine erste Gruppe von Interviews geführt werden. Die Gespräche, die zwischen 40 Minuten und anderthalb Stunden dauerten, wurden auf Band aufgezeichnet.

Gegen Ende des Prozesses wurde der Korpus noch einmal erweitert: Im Sinne des „theoretical sampling“ von Strauss schien es sinnvoll, noch einmal gezielt in zwei Dimensionen zu vertiefen. Zum einen hatten sich auf die genannten Aufrufe hin in erster Linie solche Personen gemeldet, die besondere musikalische Fähigkeiten oder Interessen hatten. Die Interpretation drohte die Musikerziehung der Zeit mit den Augen einer besonderen Gruppe zu sehen. Daraufhin wurden ein Interview mit einem Schüler geführt, der bei einem ersten Kontakt ein Gespräch mit der Begründung abgelehnt hatte, er könne nichts Besonderes zum Thema beitragen, weil er musikalische uninteressiert gewesen sei und in den Musikstunden im Zweifelsfall Hausaufgaben gemacht hätte. Zum anderen wurde sehr aufwendig, gezielt (und letztendlich erfolgreich) nach Absolventen der Gauß-Schule gesucht. Mit den Interviews aus dieser zweiten Gruppe betrug die Anzahl der Befragten 14; in vier Fällen gab es Zweitkontakte, z.T. als Telefongespräch, die teils elektronisch, teils aus dem Gedächtnis aufgezeichnet wurden und ebenfalls im besprochenen Prozess verwertet wurden. Der Korpus umfasste damit knapp 119.000 Wörter.



3.4.1 Die Interviewstruktur

Der Interviewstruktur widmen verschiedene Handbücher zur qualitativen Forschung besondere Aufmerksamkeit (Lamnek 1995 / Flick 1995). Meist steht dahinter die Frage, welches Maß an Struktur ein Interview braucht, damit der Forschende möglichst viel erfährt, Vergleichbares aus unterschiedlichen Interviews entnehmen kann sowie ein Maximum an Klarheit erzielt; in diesem Sinne wäre ein Gespräch zu gliedern und vielfältig zu unterbrechen, um Undeutliches zu klären, Schwerpunkte zu setzen etc. Andererseits sollen nicht die Forscherinteressen Themen und Perspektiven vorgeben, sondern die Interessen und Wahrnehmungen der Befragten; in diesem Interesse würde ein Gespräch möglichst ganz ohne Unterbrechungen ablaufen, in der Reinform eines *narrativen* Interviews (Schütze 1983). In der Praxis wird oft eine Form gepflegt, die in diesem Konflikt eine vermittelnde Stellung einnimmt. Witzel (1985) hat sie als „themenzentriertes Interview“ bezeichnet³³: Nach einer Eröffnung des Gesprächs folgt dabei eine längere Phase, in der der Interviewte möglichst nicht unterbrochen wird. Erst in einem zweiten Teil soll der Befragte den Bezug zum ersten Teil suchen oder neue Themenfelder eröffnen³⁴. Für diesen Abschnitt wurde ein Leitfaden mit Stichworten zur Fachdidaktik und zum musikalischen Leben außerhalb der Schule vorbereitet. In den ersten Interviews im Frühjahr 2000 wurden auch Fragen zu Aufgaben des Musikunterrichts heute gestellt. Verbunden damit war die Hoffnung, auf diesem Umweg über eine Abstraktion festzustellen, was in der Übernahme (oder der expliziten Negation) an Vorstellungen der Zeit zu identifizieren wäre. Dieser Versuch erwies sich nicht als ergiebig und wurde deshalb bereits früh fallen gelassen.

³³ Es ist die Frage, ob ein Interview in erkenntnisgeleiteten Zusammenhängen denkbar ist, das nicht themenzentriert wäre. Gleichwohl hat sich diese Bezeichnung durchgesetzt.

³⁴ Diese Form des Interviews findet sich auch bei Bastian (1991, 212f.), der allerdings Witzel nicht erwähnt, und neuerdings bei Krüger (2001) beschrieben. Näheres auch bei Schern (2000)

3.4.2 Transkription und Analyse

Vor der Transkription waren einige grundsätzliche Entscheidungen zu fällen, die hier kurz erläutert werden sollen. Es mangelt nicht an forschungspraktischen Vorschlägen für Transkriptionen³⁵. Alle Regelvorschläge stellen sich dem Problem einer unterschiedlich weit gehenden Annäherung an gesprochene Sprache in ihren verschiedenen Dimensionen. Dabei wird z.T. eine lautgetreue, z.T. eine eher an der Semantik orientierte Transkription vorgeschlagen, Fragen der Intonationswiedergabe spielen eine Rolle, wobei einige dem Aufzeichnenden eine eher deskriptive Rolle zuordnen, andere eine eher interpretierende.

Die unten wiedergegebenen Regeln zeigen, dass ein verhältnismäßig einfaches Set zur Anwendung kam. Das lässt sich zum einen damit begründen, dass angesichts des Korpusumfangs ein ökonomisches System zur Anwendung kommen sollte. Zum anderen aber stand bereits früh fest, dass vor allem semantische und nur in beschränktem Maße auch affektive Kategorien bei der Auswertung zum Tragen kommen würden. Jedes Transkriptionssystem muss zur vorgesehenen Verwendung in einem angemessenen Verhältnis stehen³⁶. Da innersprachliche Verweise und Analysen - anders etwa als in linguistischen Untersuchungen - keine Rolle spielen würden, wurde darauf verzichtet, die dafür relevanten Dimensionen (wie beispielsweise die Intonation) zu erheben.

Die komplette Transkription wurde um all jene längeren Textpassagen gekürzt, die offensichtlich der Organisation des Interviews („Können Sie dichter ans Mikrofon kommen?“) oder dem „socializing“ („Wie sind Sie denn angereist?“) dienen³⁷.

³⁵ Vgl. Bohnsack (1999), im Überblick auch Niessen (1999)

³⁶ Der Verdacht liegt nahe, dass gelegentlich in der *Transkription* eine Akkuratessa erstrebt wird, die in der *Auswertung* nicht mehr durchgängig erreicht wird. Interessant sind in diesem Zusammenhang die übersichtlichen und reduzierten Transkriptionsvorschriften bei Mayring (1997, 49) aus einem DFG-Projekt.

³⁷ Auf der zu dieser Dissertation erhältlichen CD-ROM, die die Texte dokumentiert, sind im word 6.0-Format die kompletten Interviews wiedergegeben. Die später nicht berücksichtigten Passagen sind dort zur besseren Unterscheidung *kursiv* gedruckt.



Der so entstandene Korpus wurde anschließend im Computerprogramm ATLAS/-ti kodiert. Diese Software wurde an der TU Berlin zur Unterstützung eines Forschungsprojektes entwickelt, das auf der *Grounded Theory* basierte. Dies wird daran erkennbar, dass typische Routinen wie der Kodierungsprozess und das Schreiben von Memos unterstützt werden³⁸. Es ermöglicht einfache und komplexe Suchvorgänge und erlaubt, die Beziehungen zwischen verschiedenen Kodierungen in Familien und Netzwerken näher zu bestimmen³⁹. Der Korpus wurde in einem ersten Durchgang frei kodiert. Spätere Durchgänge, in denen einzelne Kodierungen teils zusammen gelegt, teils verfeinert wurden, erbrachten eine Liste von etwa 230 Codes. Diese wurden im weiteren Analyseverfahren durch Memos und Kommentare näher bestimmt und (wo immer möglich) zueinander in Beziehung gesetzt. In einem Random-choice-Verfahren wurde ein Abschnitt von etwa 300 Zeilen gezogen und durch eine Mitarbeiterin am Institut parallel kodiert und auf Abweichungen und Übereinstimmungen überprüft, um die „inter-rater-validity“ zu kontrollieren. Bei 75% der vergebenen Kodierungen bestand unter Einbeziehung der Unter- oder Oberkategorien Übereinstimmung, ein Wert, der ausreichend hoch erschien.

* * *

Auf diesen Prämissen basierend sollen im Folgenden die Lehrpläne als der organisatorische Rahmen von schulischem Musikunterricht dargestellt werden (Kapitel 4). Dann soll versucht werden den fachdidaktischen Rahmen im Untersuchungszeitraum zu skizzieren (Kapitel 5). Diese beiden Kapitel sind quasi der Horizont dessen, was man theoretisch in den Schilderungen des Musikunterrichts hätte erwarten können. Anschließend sind die konkreten baulichen, personellen und organisatorischen Vorgaben an den Schulen zu beschreiben (Kapitel 6), ehe sich das dann folgende Kapitel 7 den Ergebnissen in einigen zentralen Dimensionen widmet.

³⁸ Für nähere Informationen zum Programm s. die Homepage www.atlasti.de. Zum Vergleich verschiedener Programme und für weiterführende Literatur s. Diaz-Bone / Schneider (2000)

³⁹ Anders als das bei WinMAX sind dabei nicht nur hierarchische Beziehungen darstellbar, sondern auch komplexe, untereinander vernetzte, deren Qualität vorgegeben oder nutzerdefiniert bestimmt werden kann.

Transkriptionsregeln

.	Senken der Stimme (oder deutliche grammatische Gliederung nach Sätzen)
,	kurzes Absetzen (oder deutliche grammatische Gliederung nach Sätzen)
<u>nein</u>	betont
...	etwas längere Pause (ca. 3 Sek.)
(4)	längere Pause, Dauer der Pause in Sekunden
(yxc?)	Unsicherheit bei der Transkription
()	Unverständliches
[]	Anmerkung des Interviewers
[:] gen	Anmerkung des Interviewers, bezieht sich auf die folgende Äußerung
#	Zustimmung des Interviewers (= „mh“, „ja“ o.ä.)
┌ ┐	gleichzeitig gesprochen

Regeln nach Bohnsack 1999 & Niessen 1999



Kapitel 4: Die Lehrpläne im Fach Musik von 1928

In einem anderen Zusammenhang wurde bereits erwähnt, dass der kleine Freistaat Braunschweig sich natürlich in Fragen der Bildungspolitik schon früh am größeren Preußen orientierte (s. S. 29). Dies schloss auch die Lehrpläne ein. Anders als in Preußen allerdings verzichteten die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen im Herzogtum Braunschweig“ von 1903 auf jegliche Aussagen zum Gesangunterricht; selbst die Stundentafel führt „Singen“ nur versteckt in einer Fußnote auf (vgl. HSM, 3). Eine Lehrplanrevision auf breiter Basis war auch deshalb Mitte der Zwanziger Jahre überfällig. Im Vorfeld der Herausgabe der neuen Pläne rief das Braunschweigische Ministerium für Volksbildung offensichtlich alle höheren Schulen auf, eigene Entwürfe einzureichen¹. In den existierenden Antworten der höheren Schulen wurde der augenscheinlich bekannte preußische Entwurf stets mitgedacht: Es finden sich darin nämlich explizit sowohl Abgrenzungen² davon als auch Angleichungen³ an

¹ Dieser Vorgang ist leider nur lückenhaft dokumentiert. Die ursprüngliche Aufforderung existiert nicht mehr, wohl aber die Anweisung an einen Lehrer sich zur Besprechung im Ministerium einzufinden (12 Neu 13 19867).

² So etwa im Entwurf der Gauß Oberrealschule Braunschweig: „Es ist aber nicht angängig, im Rahmen des Schulgesangunterrichte eine solche Stofffülle, wie sie die "Richtlinien" der preußischen Unterrichtsverwaltung vorschlagen, auch nur annähernd im Klassenunterricht zu verarbeiten.“ (NSA 12 Neu 13, 19967)

³ Beispielhaft sei genannt die Einleitung zum Entwurf der privaten Samsonschule in Wolfenbüttel: „Im allgemeinen sind die Ziel der Rahmenrichtlinien für VI und V zu erstreben, wenn sie sich vielleicht auch nicht immer erreichen lassen“ (NSA 12 NEU 13, 19967). Noch unmittelbar vor dem Erlass der neuen Richtlinien wandte sich der Harzburger Oberlehrer Richard Ahrens in einem Schreiben an das Ministerium, in dem er „sich gestattet, den Herrn Minister für Volksbildung zu bitten, eine Verfügung zu erlassen, die eine Reform des Musikunterrichtes und der Musikpflege in allen Arten der öffentlichen Schule anbahnt“ (NSA 12 NEU 13 20326). Er unterbreitet auf mehreren Seiten Vorschläge, die von der Ausbildung der Lehrenden bis zum Status im Abitur reichen und insbesondere in der Legitimierung des Fachs Kestenbergs Argumentation präzise folgen.



ihn. So liegt es nahe, eine Untersuchung der braunschweigischen Lehrpläne im Fach Musik mit einem Vergleich der entsprechenden preußischen zu verbinden, zumal letztere stets als wichtiger Baustein in der Kestenberg-Reform gelten. Zu Recht haben diese deshalb auch in der Sekundärliteratur Beachtung gefunden⁴.

4.1 Studentafeln

Ein erster Blick auf die für den Musikunterricht zur Verfügung stehenden Stunden ergibt ein verwirrendes Bild. In den Braunschweiger Richtlinien waren immerhin zehn der 125 Seiten den Studentafeln an den verschiedenen Gymnasialtypen gewidmet. Die mit dem Schuljahr 1928/29 in Kraft tretenden Lehrpläne⁵ wiesen für Sexta und Quinta je zwei Stunden „Singen“ auf (vgl. Anhang S. 271). Danach heißt es lapidar und undifferenziert von Quarta bis Oberprima „Chorsingen“ in nicht näher bezeichnetem Umfang. Das überrascht deshalb, weil zum einen eine einheitliche Studentafel für Jungen- und Mädchenschulen vorzuliegen scheint. Zum zweiten legt die Darstellung nahe, dass jedwede weitergehende Vorstellung über Ziele und Methoden des Musikunterrichts, wie sie aus den verschiedenen Ansätzen der Zeit formuliert wurde, in diesem Rahmen nicht zu verwirklichen wäre. Eher versteckt findet sich allerdings am Ende dieses Teils der Richtlinien der Hinweis auf weitere zu erteilende und nicht in den Studentafeln: berücksichtigte Stunden (s. Abb. S. 80). Dieser Zusatz ist in verschiedener Hinsicht interessant: zum einen nämlich bedeutet er, dass für die Dauer der höheren Schule bei den Jungen immerhin sieben Stunden *plus* die im Wesentlichen obligatorischen Chorstunden⁶ vorgesehen waren, bei den Mädchen sogar elf Stunden.

⁴ Vgl. Braun 1957, Günther u.a. 1986 und 1992b, Hammel 1990, Nolte 1975.

⁵ Alle Zitate aus den Lehrplänen stammen aus der gebundenen Ausgabe des Braunschweigischen Ministeriums für Volksbildung, die im Folgenden mit BrMV 1928 abgekürzt zitiert wird.

⁶ Die Einschränkung erscheint notwendig. Die Frage der „Dispensation“, also der Freistellung vom schulischen Chorsingen, spielt in der Reform der Schulmusik über Jahrzehnte eine große Rolle. Die Klagen über eine ausufernde Beurlaubungspraxis beginnen im 19. Jahrhundert (vgl. Gruhn 1993, 44 und 146); Kretzschmar beschwerte sich, „daß die Teilnahme an den Gesangsstunden mit Ausnahme der untersten Klassen tatsächlich ins

Das heißt, dass dem Unterricht in Musik durchaus erheblicher Raum zugestanden wurde - wenngleich natürlich deutlich weniger als dem Sport, der es auf insgesamt 38 Wochenstunden zwischen 5. und 13. Klasse bringt. Zum anderen dokumentieren sich in diesen Stunden- tafeln geschlechtsspezifische Strukturen, die für die Mädchen als zu- künftige Mütter eine bessere Ausbildung namentlich im Singen für notwendig erachten, damit den kleinen Kindern von früh an ein Grundstock an Volksliedern und religiösen Liedern vermittelt werden könne. Und schließlich findet sich eine terminologisch aufschlussreiche Ungenauigkeit in diesen Stundentafeln. In der Abgrenzung von der Musikdidaktik spielte die Frage einer neuen, adäquaten Be- zeichnung eines veränderten Faches in den Zwanziger Jahren durchaus eine Rolle. Die preußischen Richtlinien legitimierten eine Umbenennung zum Fach „Musik“ mit dem ausdrücklichen Verweis auf neue Inhalte, die über das Singen weit hinausgingen:

Da der Musikunterricht der Zukunft nicht mehr ausschließlich Ge- sangunterricht sein wird, die Schüler also neben den eigentlichen Sing- und Treffübungen auch zum Verständnis des Musikinhalts vokaler und instrumentaler Werke angeleitet werden sollen, wird das Fach im Lehrplan fortan als „Musikunterricht“ bzw. „Musik“ zu bezeichnen sein.

(KESTENBERG 1927, 97)⁷

Belieben der Schüler gestellt wird...“ (zit. nach RIEMER 1970, 97f.) und noch 1920 müssen in Preußen die Befreiungen vom Turn- und Musikun- terricht detailliert per Erlass geregelt werden. Dabei wird einerseits katego- risch erklärt: „Befreiungen vom Musikunterricht sind nicht zulässig“ (KE- STENBERG 1927, 102) - um alsdann detailliert die Bedingungen für eine Befreiung zu beschreiben (Erl. vom 24. Januar 1920 - U III B 7827/19, U II, zit. nach Kestenberg 1927, 102). Besser lässt sich kaum der angestrebte Versuch einer Aufwertung des eigenen Faches und Durchbrechung alther- gebrachter Mechanismen der Missachtung dokumentieren (vgl. auch Hansmann 1992).

⁷ Konsequenterweise wurden in diesem Zusammenhang die „Gesanglehrer“ in „Musiklehrer“ umbenannt. Dass in den Richtlinien Kestenbergs von 1924 der Bezug zur 1919 unter bestimmten Bedingungen erfolgten Umbenen- nung der „Zeichenlehrer“ in „akademische Zeichenlehrer“ hergestellt wird (1927, 97), zeigt, dass es in dieser Frage allerdings nicht nur um ein inhalt- lich zu definierendes Etikett, sondern auch um Status- (und Besoldungs-) fragen ging. Zur Bedeutung dieser Fragen vgl. Sandfuchs (1978), Brey-



In den Braunschweiger Studentafeln wird nun für Sexta und Quinta das Fach „Singen“ auf den Seiten 8 bis 15 vermerkt, während im bereits zitierten Zusatz auf Seite 17 vom Fach „Musik“ die Rede ist. Dass damit keine präzise inhaltliche Verschiebung gemeint ist, wird daran deutlich, dass die Bezeichnung „Musik“ bereits ab Quarta gilt, während die neuen Inhalte im Wesentlichen der Oberstufe vorbehalten sind:

Musikgeschichtliche Einzelbilder sollen, insbesondere auf der Oberstufe, einen Überblick vermitteln über die Entwicklung der Musik, über ihre Stile und Formen und über ihre großen Meister und deren Leben und Schaffen.

(BRMV 1928, 101)

Zu den vorstehenden Studentafeln für die männliche Jugend kommen hinzu an:

Turnen: . . . VI: 3 Stunden.
 V: 2 Stunden.
 IV: 3 Stunden (mit altsprachlichen Gymnasium und Realgymnasium 2 Stunden).
 O III – O I je 2 Stunden.
 Turnspiele: . . . VI – O I je 2 Stunden.
 Musik: . . . IV – O I zusammen 3 Wochenstunden.

Außerdem können hinzutreten:

Werkunterricht in der erforderlichen Zahl von Stunden.
 Freie Arbeitsgemeinschaften.
 Kurzfrist: Von O III aufwärts.

Für die weibliche Jugend kommen hinzu an:

Turnen: . . . VI – O I je 2 Stunden.
 Turnspiele: . . . VI – O I je 2 Stunden.
 Musik: . . . IV – O I je 1 Stunde.

Außerdem können hinzutreten:

Freie Arbeitsgemeinschaften.
 Kurzfrist: Von O III aufwärts.

Aus den Braunschweiger Richtlinien von 1928

In der Praxis bedeutete dies, dass ab Quinta größere Schülerzahlen zusammengefasst wurden, um einen mindestens dreistimmigen Chor zu bilden. Diese *Chorstunden* sollten augenscheinlich auch für inhaltliche Arbeit, wie sie heute im *Klassenverband* geleistet wird,

genutzt werden⁸. Stillschweigend wird hier in den Braunschweiger Richtlinien vorausgesetzt, was die preußischen ausführen:

An den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend wird es, zumal da, wo sich ein kleiner Chor aus stimmlich befähigten Schülern gebildet hat, nicht notwendig sein, die für Quarta bis Oberprima vorgesehenen 4 Musikstunden ganz für den allgemeinen Chorgesang zu verwenden. Es kann vielmehr angenommen werden, daß innerhalb dieser 4 Stunden Raum bleibt für einen allgemeinen musikalischen Unterricht in dem bereits angelegten Sinne.

(KESTENBERG 1927, 100)

Dass Jahreswochenstunden in erheblichem Umfang nicht in den Stundentafeln auftauchen, überrascht. Immerhin handelt es sich hier um etwa 40 Stunden, mithin um etwa ein Achtel der Gesamtstundenzahl, die in der eigentlichen Stundentafel nicht aufgeführt und in der Summe nicht berücksichtigt sind. Es lässt sich nur spekulieren, was der Beweggrund für diese Darstellungsweise gewesen sein mag. Das Bedürfnis, das Selbstverständliche um der Übersichtlichkeit willen auszuklammern, mag eine Rolle gespielt haben – obwohl auch die Stunden im Bereich Musik und Sport, wie die Veränderungen in Preußen zeigen, nicht fest gegeben und „selbstverständlich“ waren. Wenig überzeugend wäre auch die Annahme eines Motivs, in der eigentlichen Stundentafel nur die Zahlen festhalten zu wollen, die zwischen den einzelnen Schultypen differieren. Auch für Musik und Sport gilt ja, dass die Zahlen nicht für alle Schultypen gelten, sondern erhebliche Unterschiede etwa für Jungen und Mädchen gelten. Festzuhalten bleibt, dass in den höheren Schulen für Jungen Musikunterricht nicht durchgängig erteilt wurde – was übrigens auch für Preußen gilt. Gelegentlich verwirrt dies jedoch die Forschung.

⁸ Kapitel 7 wird zeigen, dass dies im Schulalltag auch geschah. Interessanterweise wurde zumindest an einer Schule, dem Martino-Katharineum in Braunschweig, für Quarta bis Obertertia und Untersekunda bis Oberprima ein zweiter „Chor“ der „Nichtsänger“ (NSA 12 NEU 13 20458, JAHRBERICHT VON 1931), von den Schülern der „Brummerchor“ genannt, eingerichtet; augenscheinlich schien das die angemessener Form des Umgangs mit dem Problem unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen im Sinne einer äußeren Differenzierung zu sein.



4.2 Über Ungenauigkeiten in der musikpädagogischen Geschichtsschreibung.

In den Darstellungen zur Kestenberg-Reform findet sich oft ein Pausus, der die Einführung eines Musikunterrichts auf allen Jahrgangsstufen als ein bedeutsames Verdienst der Kestenberg-Reform darstellt. So heißt es z.B. bei Gruhn: „Die neuen Richtlinien sahen (...) erstmals einen durchgängigen Musikunterricht durch alle Klassen vor“ (GRUHN 1993, 247). Auch bei Batel wird eine „Erhöhung der Gesamtstundenzahl des Musikunterrichts“ (BATEL 1989, 70) als Zeichen der „Handschrift Kestensbergs“ konstatiert. Freilich findet sich in Batels Monografie über Kestenberg bereits ein Hinweis darauf, dass die Erlasslage in den Zwanziger Jahren in Preußen durchaus komplex und widersprüchlich war:

Tatsache ist, daß die Richtlinien mit ihrer Fülle an Unterrichtsinhalten (...) in eklatantem Widerspruch zur tatsächlich genehmigten Stundenzahl für das Fach Musik standen. So kam es 1925 anstelle von dringend erforderlichen Erhöhungen zu Einschränkungen (...), und 1931 – im Jahr der Brünningschen Notverordnungen – zu abermaligen Kürzungen.

(BATEL 1989, 75).⁹

Dass die fehlende Stundenzahl nicht erst im historischen Rückblick, sondern auch aus der Perspektive der Zeitgenossen ein Problem darstellte, wird aus dem Stoßseufzer Dietrich Stoverocks von 1932 deutlich: „Es gibt viele Umstände, die einer Verwirklichung [der Reform - ALW] zunächst im Wege stehen. Ich will die leidige Stundentafelfrage ganz außer acht lassen“ (STOVEROCK 1932, 230). Diese Einschränkungen sind nicht als Unzulänglichkeiten bei der Umsetzung eines Reformwerkes oder allein als Ergebnis des Lehrermangels zu verstehen, wie es in einer auf die Musikpädagogik beschränkten Diskussion erscheinen mag. Das dahinter stehende Problem ist das der Arbeitsbelastung der Schülerinnen und Schüler, die in einer breit

⁹ Ähnlich bei Hammel (1990, 196f.). Diese letztgenannten Kürzungen fanden in den engagierten Debatten der Fachzeitschriften erbitterten Widerstand – verständlich angesichts der Tatsache, dass von Kürzungen an einzelnen Schulen von bis zu elf Wochenstunden und zusammengelegten Klassen (mutmaßlich in den Chorstunden) von 136 Schülern berichtet wurde (Seubel 1932, 227)

geführten Debatte erörtert wurde und der auch Kestenberg und seine Mitreformer im Ministerium sich zu stellen hatten.

Schon im Kaiserreich war das Problem thematisiert worden¹⁰, das literarisch etwa in Wedekinds *Frühlings Erwachen* seinen Niederschlag gefunden hatte. Freilich verhinderte das politische und pädagogische Klima ernsthafte Lösungsversuche. Erst auf der Reichsschulkonferenz von 1920, bei der ein breites Spektrum bildungspolitischer, schulorganisatorischer, didaktischer und methodischer Fragen zur Diskussion stand, wurde auch diese Frage intensiv diskutiert. Die Notwendigkeit einer stundenmäßigen Entlastung stand trotz einiger Überlegungen zur Aufnahme neuer Fächer (wie z.B. der Verkehrsgeografie) und Inhalte nicht in Frage. Doch so wichtig und interessant (auch im Rückblick) die Debatten waren, scheiterte die Konferenz in entscheidenden Vorhaben wie etwa bei der Einführung einer Einheitsschule, einer reichseinheitlichen Bildungspolitik oder der Durchsetzung des weltlichen Charakters. Auch das Problem der Überlastung blieb hier ungelöst¹¹. Der Staatssekretär im preußischen Kultusministerium Hans Richert, der sich Mitte der Zwanziger Jahre der Reform des höheren Bildungswesens annahm, hielt es für vordringlich. In seiner Denkschrift *Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens* von 1924 schrieb er:

Durch diesen Organisationsgedanken [einer nach Schularten differenzierenden Planung der wesentlichen Inhalte – ALW] glaubt die preußische Unterrichtsverwaltung das Hauptübel unseres Schulwesens an der Wurzel zu fassen: die qualitative Überbürdung unserer Schüler. Man braucht ja nur den Stunden- und Arbeitsplan einer unserer höheren Klassen kritisch zu durchmu-

¹⁰ So findet sich bei Hermann Kretzschmar ein entsprechender Hinweis: „Mit der beliebten Ueberbürdungsfrage hat dieses schlechte Ergebnis [im Gymnasialgesang – ALW] nichts zu tun.“ (KRETZSCHMAR 1903, 27).

¹¹ Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Bemerkung in der Festschrift des Reform-Realgymnasiums zum hundertjährigen Bestehen, die belegt, dass schon vor der Konferenz auf lokaler Ebene an einigen Schulen Reformideen ausgearbeitet, diskutiert und (hier per Beschluss vom 20.2. 1920) auch beschlossen wurden (NO 1925, 119). In diesem Fall suchte man das Problem mit einer sog. Gabelung ab Obersekunda und Schwerpunktsetzungen in sprachlichen oder naturwissenschaftlichen Fächern bei gleichzeitiger Stärkung der Fächer Deutsch und Erdkunde zu entschärfen.



stern, um zu der Einsicht zu kommen, dass dem jugendlichen Geist hier Unmögliches zugemutet wird.

(PREUß. MIN. F. WISSENSCHAFT UND KUNST 1924, 20)

Die Schärfe, mit der Richert dieses Problem formulierte, steht nicht im Widerspruch dazu, dass Richert ansonsten eher in Richtung eines stärker selektierenden Schulwesens mit nationalkonservativem und anti-intellektualistischem Charakter arbeitete¹². In Preußen wurde schließlich 1924 mit der erwähnten Denkschrift die Jahreswochenstundenzahl auf 287 beschränkt. Auf diesem Hintergrund war eine reale Ausweitung der zu unterrichtenden Musikstunden weder sinnvoll noch durchsetzbar.

Die genaue Lektüre zeigt, dass bereits in der *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* von einem Fortbestand der alten Institution Schulchor ausgegangen wurde: „Gesangchöre werden wie bisher in allen Anstalten zusammengestellt und gepflegt werden müssen“ (KESTENBERG 1927, 23 - Hervorhebung im Original). Auch die später erlassenen Richtlinien verlegten Teile der neuen Inhalte eines Musikunterrichts im engeren, modernen Sinne in die Chorstunden: „Zwecks möglicher Durchführung des Stoffverteilungsplanes sind die zur Verfügung stehenden Musikstunden *in erster Linie* [Hervorhebung ALW] dem *Klassenunterricht* [Hervorhebung im Original] zuzuweisen“ (KESTENBERG 1927, 128). Damit wurde die Behandlung des Stoffes im Chor als zweitbeste Lösung angesehen, kein Wunder angesichts der dort anzutreffenden Schülerzahlen und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen.

Damit aber lag die für den Musikunterricht zur Verfügung stehende Stundenanzahl nicht weit von der der Kaiserzeit entfernt; Gruhns oben zitierte Einschätzung wäre also zumindest einzuschränken. In der hier benutzten Ausgabe der Richtlinien findet sich deshalb auch eine Fußnote, die das Ziel eines wöchentlich zweistündigen Musikunterrichts kommentiert: Dieses Ziel „konnte bisher nicht erreicht werden. Die Forderungen der Denkschrift *hatten und haben programmatischen Charakter*“ (KESTENBERG 1927, 30 – Hervorhebung ALW). Insofern sind die Äußerungen Kestenbergs wohl auch taktisch zu verstehen. Das Ziel einer Neuausrichtung des Unterrichts durch

¹² Vgl. die kritische Analyse der Wirkung der Richert'schen Position für die Sozialisationsfunktion von Schule bei Sebastian F. Müller (1976). Zur Bedeutung für das Fach Musik s. auch die (deutlich mildere) Beurteilung der Politik bei Eckart-Bäcker (1996, 107ff.)

Aufnahme anderer und neuer Inhalte bei gleichem Stundenumfang sollte als möglich und wünschenswert dargestellt werden. Mit diesem Impetus eines reformerischen Auftrags gingen die Richtlinien über die übliche Funktion von Lehrplänen oder Richtlinien hinaus.

Ob es im Umfang erteilter Stunden an preußischen Schulen Unterschiede vor und nach Erlass der Richert'schen Richtlinien gegeben hat, ist bei der gegenwärtigen Forschungslage nicht zu entscheiden. Es zählt zu den Ironien der Fachgeschichte, dass ausgerechnet die Lehrpläne von 1938 den durchgehenden Unterricht in den nurmehr acht Jahren auf der höheren Schule für „verbindlich“ erklären und auch die Frage des Verhältnisses von Klassen- und Ensembleunterricht klären: „Diese Verpflichtung auf eine feste Stundenzahl erfordert, daß von den zwei Schülerstunden in der Regel eine für den Klassenunterricht und eine für die Sing- und Spielscharen vorgesehen werden muß“ (VM 5/1938, 204). Diese Regelungen waren allerdings für die Praxis nur bedingt relevant, weil bereits ab 1939 kriegsbedingt erhebliche Unterrichtsausfälle auftraten.

Was den Umfang des zu erteilenden Unterrichts insgesamt angeht, zeigen die Braunschweiger Richtlinien ein zwar unübersichtliches, aber zumindest eindeutiges Bild. Zwischen 298 und 307 Jahreswochenstunden waren an den verschiedenen Schultypen vorgesehen. Vergleicht man dabei die Angaben zum Musikunterricht, so drängt sich der Eindruck auf, dass die Braunschweiger Richtlinien in keiner Weise mit dem kühnen, politisch und didaktisch reflektierten, „programmatischen“ Entwurf aus Preußen konkurrieren können. Freilich könnte eben dieser „pragmatische“, provinziellere Charakter für eine Schulpraxis hilfreich gewesen sein, die konkrete Handlungsanweisungen und Orientierung erwartete. Das wird an den jeweils genannten Inhalten in Gestalt der „Ziele des Musikunterrichts“ und den genannten „Lehraufgaben“ zu überprüfen sein.

4.3 Ziele und Inhalte des Musikunterrichts

Der Vergleich wird durch den sehr unterschiedlichen Umfang der beiden Dokumente erschwert. Wo in Braunschweig etwa drei Druckseiten insgesamt ausreichen, stehen in Preußen allein für die Lehraufgaben sieben Seiten zur Verfügung. Vieles kann hier konkretisiert und begründet werden, was in Braunschweig eher pauschal aufgelistet als argumentativ ausgeführt wird. In manchen Zielen finden sich Übereinstimmungen. So fordert der Braunschweiger Lehrplan, der Musikunterricht solle „die Jugend zu eigener, bewusster musikali-



scher Tätigkeit nach Kräften heranbilden“ (BRMV 1928, 101), wo der preußische formuliert: „Ausgangspunkt des Musikunterrichts bildet die Erziehung zum nichtbegleiteten Gesange; neben ihm ist auf allen Stufen die Instrumentalmusik und der begleitete Gesang zu pflegen“ (KESTENBERG 1927, 108). Ähnlich gilt für das Ziel „Herz und Sinn [zu] öffnen für musikalisches Empfinden und klangliche Schönheit“ (BRMV 1928, 101) bzw. die „Fähigkeit zum bewußten und vertieften Erleben einer Melodie“ (KESTENBERG 1928, 109) zu wecken.

Die genannten Beispiele zeigen Spuren eines damals aktuellen didaktischen Denkens, das man vage im Umfeld der Reformpädagogik verorten könnte. Doch belegt die Tatsache, dass auch der „Arbeitsunterricht“ in der Weimarer Verfassung verankert war, die breite Akzeptanz solcher „moderner“ Positionen; es sind eher pädagogische Allgemeinplätze. Immerhin eröffnen sie die Möglichkeit für einen Unterricht,

- der sich stärker am Kind bzw. Jugendlichen orientiert und die Bedürfnisse, die als kindgemäß wahrgenommen werden, aufnimmt;
- der sich stärker als die oft karikierte Papageienmethode der alten Singedidaktik an Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler orientiert und
- der sich auf einen größeren Zusammenhang der Musikkultur hin orientiert.

Angeichts der Tatsache, dass in beiden Lehrplänen etliche Ziele aufgestellt werden, die auf breiteste Akzeptanz stießen, ist es lohnend einen Blick auf die Unterschiede zu werfen. Vor allem ein Bereich ist in diesem Teil in den Braunschweiger Richtlinien zu finden, für den es kein Äquivalent in den preußischen gibt. Es wird gefordert:

Musikgeschichtliche Einzelbilder sollen, insbesondere auf der Oberstufe, einen Überblick vermitteln über die Entwicklung der Musik, über ihre Stile und Formen und über ihre großen Meister und deren Leben und Schaffen.

(BRMV 1928, 101)

Gemeint ist damit ein Fundus musikgeschichtlicher Kenntnisse, deren Aneignung augenscheinlich schon vor Eintritt in die Oberstufe begonnen werden soll. Damit erhalten Kenntnisse gegenüber bestimmten Einstellungen zur Musik stärkeres Gewicht. Eine vergleichbare Formulierung findet sich in diesem Abschnitt in den preu-

ßischen Richtlinien nicht. Holtmeyer hat mit Bezug auf Münnich festgehalten, dass „nicht die Musikunterricht vermittelten Kenntnisse als primär wichtig“ (HOLTMAYER 1994, 132) galten, sondern deren „Verinnerlichung“. Dies wird im Allgemeinen dem Einfluss Jödes auf die Richtlinien zugeschrieben. Einen Umgang mit Musik, der sich stärker von der Lernschule alten Typs löst und typisch für die Jugendmusikbewegung den „lebendigen Umgang“ betont, scheinen die Braunschweiger Richtlinien nicht anzustreben. Ob dies auf der Ebene des zu beobachtenden Unterrichts von Bedeutung ist, muss hier offen bleiben, wird aber in Kapitel 7.1.3 wieder aufgegriffen; vor allem zeigt es die unterschiedlichen pädagogischen Traditionen, in der die einen und die anderen Richtlinien stehen.

Interessanterweise findet sich in den Braunschweiger Richtlinien keinerlei Hinweis auf den Streit um die beste Methode, die Schüler zum selbständigen Singen zu bringen. Die preußischen Richtlinien hoben ausdrücklich das „Verbot der Eitzschen Tonwortmethode“ qua Erlass vom 10. Januar 1914 auf und stellten den Lehrern frei, welches System sie zu verwenden wünschten, solange „die Ergebnisse den Forderungen des Lehrplans entsprechen“ (KESTENBERG 1927, 98)¹³. In Braunschweig wurde die Frage nach dem besten Tonwortsystem nicht nur übergangen, sondern die Systeme als solche bewusst ignoriert. „Nur wo Schüler, zumal die der Unterstufe, eine Liedstelle aus dem Notenbilde noch nicht selbständig erfassen können, ist auf reines Gehörsingen zurückzugreifen“ (BRMV 1928, 101). Die Alternativen liegen hier also im Blattsingen oder Gehörsingen, nicht aber in der Vermittlung durch Tonsilben und/oder Handzeichen.¹⁴

¹³ Alle weiter gehenden Wünsche nach verbindlicher Einführung des Eitz'schen Tonwortes, wie sie in den Dreißiger Jahren insbesondere Stein in Berlin propagierte, wehrte das Ministerium ab, wie ein Briefwechsel im Nachlass zeigt (IfMpF – Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E lia Nr. 3822/37 E III, V(a) v. 26.1.1938).

¹⁴ Phlebs (2000) verweist (versehentlich mit einer falschen Seitenzahl) auf einen 1903 veröffentlichten Vortrag Kretzschmars, in dem dieser das Ziel des Blattsingens für den schulischen Musikunterricht betont. Auch in diesem Vortrag spielt, was historisch 1903 nachvollziehbar ist, die Alternative des Tonwortsystems, die spätestens ab 1899 in Deutschland bekannt war, keine Rolle: „Das Singen nach Noten muß rechtzeitig beginnen. (...) das Gehörsingen wird, solange Ohr und Stimme noch ungeschult sind, also wenigstens für das erste Schuljahr, als Hilfsmittel auch später, nicht zu entbehren sein.“ (KRETZSCHMAR 1903, 22)



Einen weiteren Bereich aus den preußischen Richtlinien sucht man in Braunschweig vergebens. Erstere betonten auf mehr als zwei Druckseiten die Notwendigkeit fächerübergreifenden Arbeitens, um die Einbettung der Musik in die Kultur besser zu vermitteln.

Der Lehrer lasse sich daher die Knüpfung der natürlichen Verbindungsfäden zu den verschiedenen Unterrichtsgebieten angelegen sein und berücksichtige sie schon bei der Auswahl des vokalen und instrumentalen Stoffes, die am besten in gegenseitiger Verständigung mit den Vertretern der anderen Lehrfächer zu treffen sein wird.

(KESTENBERG 1927, 118)

Es folgen dann Beispiele für Kooperationsmöglichkeiten mit Religion, Deutsch, den alten und neuen Sprachen, Geschichte, Physik (!) und Turnen. Es mag überraschen, wie viel Raum diesem Gedanken gegeben wird, aber die Idee fächerübergreifenden Unterrichts, die eng verwandt ist mit der Idee des Projektunterrichts z.B. Deweys, zählt sicher (nach der des „Arbeitsunterrichts“) zu den zentralen Denkfiguren reformpädagogischer Praxis in der Weimarer Republik (s. S. 107f.).

Es drängt sich hier wie schon bei der Betrachtung der Studentafeln der Eindruck auf, als seien die Braunschweiger Richtlinien trotz aller Orientierung an den preußischen „provinzieller“ in dem Sinne, dass sie die aktuellen musikdidaktischen Fragen seltener aufgreifen, dass sie weniger programmatisch und visionär seien. Ihr Anspruch ist zurückhaltender, deshalb können die ausführlichen didaktischen und/oder kulturpolitischen Begründungen entfallen. In Preußen finden sich immer wieder Verweise auf den größeren gesellschaftlichen Zusammenhang¹⁵ des Musikunterrichts; solche fehlen in Braunschweig völlig.

Die Angaben zur Stoffverteilung basieren auf dem Kanon herkömmlicher Lernziele und -inhalte, wie sie seit den Reformen Kretzschmars in den Richtlinien von 1910 zum Standard zu rechnen sind:

¹⁵ „Hierbei muß der Musikunterricht als ein wesentliches Ziel im Auge behalten, auch von der Schule her am Aufbau einer neuen Haus- und Gesellschaftsmusik mitzuarbeiten“ (KESTENBERG 1927, 108f.); „schließlich soll der Musikunterricht die Jugend auch befähigen (...) zu begreifen, daß die Musik nicht Sache einer einzelnen Berufsschicht, sondern ein Quell der Erhebung und Freude für alle Volkskreise ist“ (109) usw.

- Erarbeitung von musiktheoretischen Grundlagen: Notenschrift bis zum Bassschlüssel, Tonleitern zunehmender Komplexität, vollständige Kadenz, Rhythmusgrundlagen;
- Ausbildung der Stimme: Atem- und Tonbildungsübungen;
- Gehörbildung, auch in Form von Notendiktaten;
- Aneignung von Liedgut in Form von „weltlichen und religiösen Volksliedern“, leichteren Chorälen, später „zwei- oder dreistimmige Volks- oder volkstümliche Lieder“¹⁶ sowie
- Einführung in die Kunstmusik in Form „biographischen Hinweisen“ und Beispielen aus der „Formenkunde“ (Marsch, Tanz etc.)¹⁷

Dennoch würde man den Braunschweiger Lehrplänen nicht gerecht, wenn man nicht auch auf die Spuren der zeitgenössischen Fachdebatte hinweisen würde, die sich insbesondere im Abschnitt „Stoffverteilung“¹⁸ finden. Die verschiedentlich beschriebene Hinwendung der schulischen und außerschulischen Musikpädagogik der Zwanziger Jahre zu älterer, vorklassischer Musik und insbesondere zur Polyphonie im weiteren Sinne findet sich an verschiedenen Stellen. Für den gemischten Chor von Quarta bis Prima werden neben Choralen und Volksliedern „leichtere Stücke des Madrigalstils aus dem 16. und 17. Jahrhundert“ vorgeschlagen. Und unter den „methodischen Bemerkungen“ findet sich:

¹⁶ Ganz in der Tradition des 19. Jahrhunderts und fast wortgleich mit dem preußischen Lehrplan von 1910 (s. Nolte 1975, 98) wird im Abschnitt „Lehrziele“ gefordert: „Eine gewisse Anzahl der wertvollsten geistlichen und weltlichen Volkslieder muß unverlierbares Eigentum der Schüler werden“ (BRMV 1928, 101). Freilich gilt dieses Ziel für Jungen und Mädchen nicht in gleicher Weise.

¹⁷ Auch dies findet sich bereits in den erwähnten preußischen Plänen von 1910: „Daneben können kurze Bemerkungen über bedeutende musikalische Werke, Komponisten und musikgeschichtliche Zusammenhänge gegeben werden“ (NOLTE 1975, 100).

¹⁸ Dieser Abschnitt entspricht den „Lehraufgaben“ in den preußischen Richtlinien (Kestenberg 1927, S. 122 – 127)



Zweistimmige Übungen mit selbständiger Stimmführung und kurze Kanons dienen der Vorbereitung auf die polyphone Musik und sollen deshalb möglichst frühzeitig einsetzen.

(BRMV 1928, 101)

Während die erste hier erwähnte Gattung für sich spricht, bedarf die zweite einer Erläuterung. Die Einbeziehung des Kanons als solche ist keine Innovation der Jugendmusikbewegung oder der fortschrittlichen Musikpädagogik der Zwanziger Jahre. Auch in Schul- und Liederbüchern der Kaiserzeit finden sie sich vereinzelt¹⁹. Neu ist nur der argumentative Zusammenhang, der deren Singen im Unterricht ausdrücklich als vorbereitendes Mittel für polyphones Musizieren versteht. „Der Musikant (...) erhebt den Kanon als eigentlichen Wegbereiter zu einem lebendigen mehrstimmigen Gesange aus seinem Schattendasein in das Gebiet der Kunst zurück“ (JÖDE 1980, 653). In der Wahrnehmung der in der Jugendmusikbewegung Engagierten manifestiert sich im Kanon etwas Neues und Bedeutungsvolles²⁰. So findet sich in einem autobiografischen Bericht über Georg Götsch der Satz: „Wir [Mädchen] lernten durch Vorsingen die alten Volkslieder und viele Kanons, *damals noch alles völlig unbekannte Dinge*“ (v. Grüter in Kramer 1981, 176 – *Hervorhebung ALW*). Ehrhorn verbindet das Singen von Kanons gar mit dem für die Jugendmusikbewegung zentralen Begriff der Gemeinschaft:

Sicher spielten dabei das Kanonsingen und später das polyphone Singen eine wesentliche Rolle. Kanon und Polyphonie wurden bald zum Symbol für die sich entfaltende Harmonie aus der einen gemeinsamen Wesensmitte, der Melodie. Polyphonie und Kreis wurden somit – einander scheinbar bedingend – zum neuen musikalischen Kulturbegriff. Sicher wurde auch Fritz Jöde von diesem Gedanken mitbestimmt, als 1925 das erste Heft „Der Kanon“ von ihm herausgegeben wurde und er diese beispielhafte Sammlung „ein Singbuch für alle“ nannte.

(EHRHORN 1987, 40)

¹⁹ Lemmermann (1984, 215) erwähnt Kanons als Bestandteile des Liederrepertoires bereits im Kaiserreich; auch die Liederbücher für den Schulgesang führen einzelne Kanons auf.

²⁰ S. auch in der Rückschau Moser (1962, 46)

Stege meinte 1927 gar, vor der „Scheinkultur mit ihrer Übertreibungssucht das Kanons“ (zit. nach BRUSNIAK 1997, 279) warnen zu müssen. So überrascht es nicht, dass das *Braunschweiger Liederbuch* von 1926 immerhin 18 Kanons enthält, die in einem eigenen Register erfasst werden.

Es bleibt damit festzuhalten, dass die Braunschweiger Lehrpläne, die als der Rahmen des im Unterricht Möglichen zu denken sind, trotz (oder gerade wegen) ihrer zurückhaltenden, scheinbar wenig reformbewegten Formulierungen den Unterrichten vieles möglich machten. Ein herkömmlicher Unterricht im Sinne der Singedidaktik aus der Kaiserzeit konnte sich ebenso auf sie berufen, wie ein für Neuerungen offener. Ob Musiklehrer diesen Spielraum nutzten, in welcher Weise sie Neuerungen aufgriffen, ob dahinter eine Linie erkennbar war oder nur chaotische Einzelelemente auf dem Hintergrund eines individuellen „pädagogisch-didaktischen Gestus“ ist damit nicht gesagt.

Es erscheint sinnvoll noch einen weiteren Aspekt des unterrichtlich Möglichen zu betrachten: Welche Züge und Traditionen zeigt die fachdidaktische Öffentlichkeit in den Zwanziger und Dreißiger Jahren? Welche Linien einer alltagswirksamen Debatte – modern gesprochen: eines Diskurses – sind erkennbar? Welche didaktischen Elemente waren einem Musiklehrer so leicht zugänglich, dass ihre Aufnahme in seinen Unterricht nicht nur theoretisch denkbar, sondern praktisch möglich und (bis zu einem gewissen Grade) wahrscheinlich wurde? Das nächste Kapitel wird sich diesem Hintergrund potentieller Elemente des didaktischen Gestus widmen.



Kapitel 5

Elemente musikpädagogischer Theorie und Praxis in den 1920er Jahren

Die folgende Darstellung musikdidaktischer Positionen weicht in einigen Punkten von anderen ab. So wird für gewöhnlich die Orientierung an musikalischen Kunstwerken im schulischen Musikunterricht (wie im außerschulischen Leben) im Zusammenhang mit der Jugend(musik-)bewegung gesehen; dies wird aus der Sache heraus oder auch biografisch begründet. Wenn hier eine andere Gliederung verfolgt wird, so nicht aus kritischen Erwägungen heraus, sondern weil der Begründungszusammenhang ein anderer ist. Es geht nämlich primär nicht um eine ideengeschichtliche Beschreibung, die nach inneren Gesetzmäßigkeiten oder Denk- und Schreibtraditionen sucht¹. Hier geht es vielmehr um eine Beschreibung der Oberfläche von Musikunterricht, die die Vielzahl beobachteter und mitgeteilter Elemente voneinander abzugrenzen und einzuordnen versucht. Das vorige Kapitel hat sich mit dem beschäftigt, was *formal* – wenn man so will: juristisch – denkbar und möglich war. Jetzt geht es darum herauszuarbeiten, welche Anregungen sich aus der Fachdebatte hätten ergeben können, was *didaktisch* denkbar und möglich war, in diesem Sinne „naheliegend“. In welche didaktischen Zusammenhänge lässt sich das, was von Schülern beobachtet und in Gesprächen wiedergegeben worden ist, aus heutiger Perspektive einordnen? Die Systematisierung hat damit eine heuristische Funktion; sie soll helfen, in den Erzählungen solche didaktischen Zusammenhänge und Traditionen zu finden.

Nicht immer wird das eindeutig, stimmig oder widerspruchsfrei möglich sein. Das hängt auch mit der Annahme des pädagogisch-didaktischen Gestus als Grundlage des individuellen Lehrstils zusammen. Wenn also im Folgenden z.B. Unterrichtselemente aus dem Kreis der Jugendmusikbewegung wie Improvisationsübungen unterschieden werden von solchen, die aus einer älteren Orientierung am musikalischen Kunstwerk erwachsen, so wird nicht überse-

¹ Für diese zweifelsohne wichtigen Fragen existieren eine Fülle allgemeiner und spezieller Untersuchungen, die bereits in Kapitel 1 angegeben worden sind



hen, dass zwischen diesen beiden vielfältige Zwischenbeziehungen existieren. Aber in der Wahrnehmung der *Unterrichteten* sind diese Beziehungen nicht präsent. (Ob sie für *Unterrichtenden* von damals relevant und präsent waren, ist eine andere Frage, die kaum zu entscheiden ist.) So ist eine Auswahl zu rechtfertigen, die ideengeschichtlich etwas Willkürliches an sich haben mag. Es wurde von fünf voneinander zu unterscheidenden Zusammenhängen ausgegangen:

- der Gesangdidaktik der Kaiserzeit,
- einer kunstwerkorientierten Musikdidaktik
- einer Didaktik im Umfeld der Jugend(musik)bewegung,
- einer reformpädagogisch orientierten Didaktik und
- einer Didaktik, die sich auf „Modernität“ und dabei auch auf die damals neuen Medien stützt.

Dieser letzte Zusammenhang hat dabei insofern eine andere Qualität, als es sich eher um eine Frage der Methodik als der Didaktik zu handeln scheint. Dass die Unterscheidung gleichwohl sinnvoll ist, wird gesondert zu begründen sein.

Die Frage stellt sich, woher Lehrer ihre Anregungen erhielten, wo die Quelle dessen lag, was „nahe lag“. Hier ist natürlich in erster Linie an deren eigene Ausbildung zu denken. Dabei ergibt sich unter den Musiklehrern der erfassten Schulen eine ungeheuer breite Spannweite: In den Daten erscheint ein Musiklehrer des Jahrgangs 1866, aber auch ein „Studienrat“, der also bereits die Ausbildung auf der Grundlage der Prüfungsordnung von 1922 erhalten hat. Daneben spielt die Fachdebatte, wie sie sich z.B. in Zeitschriften darstellt, eine Rolle. Man kann die Beiträge dort als den Versuch begreifen, Lehrkräfte, die auf einer anderen Grundlage ausgebildet worden waren, weiter zu qualifizieren und Unterricht damit zu verändern. Dieses Selbstverständnis geht beispielsweise aus dem Einleitungsartikel zum ersten Heft der *Zeitschrift für Schulmusik* hervor, in dem Hans Joachim Moser, seit 1927 Leiter der Berliner Akademie für Kirchen- und Schulmusik, schrieb:

Ich denke, für äußere Standesfragen (...) haben wir bereits bestehende Blätter der dafür besonders interessierten Vereine. (...) Wohl aber würde es wohl allseits mit Dank begrüßt werden, wenn die neue Zeitschrift eine Plattform von wirklicher geistiger Höhe sein wollte, um die großen Allgemeinfragen der Musikerzie-

hung grundsätzlich zu erörtern, unparteiisch, über den Parteien stehend, jeder Partei geöffnet, wenn nur jeweils ein unentbehrlicher, objektiver Wertepiegel nie unterschritten wird. (...)

Nach diesem Allgemeinen und Weitestem Spezielleres: Erörterung der Hauptmethoden. Nicht der blöde, landesübliche Methodenstreit, wo jeder „Vertreter“ versichert, mit „seiner“ Methode könne er „alles“ erreichen, und die andere sei unfähiger Bluff.

(MOSER 1927, 1)

Ähnlich formulierte ein Jahr später Otto Spreckelsen: „Jedoch als das allernotwendigste für die Zukunft der Schulmusiker erscheint mir, dass der Musiklehrer alle nur erreichbaren Gelegenheiten für seine *eigene* Fortbildung freudig ergreift“ (SPRECKELSEN 1928, 141 - Hervorhebung im Original). Auch 1931 ist das Thema noch aktuell, denn Trautwein zitiert aus einem Buch zum Arbeitsunterricht:

Woran es in der didaktischen Untersuchung zur Zeit trotz manch schönen Beitrages u.a. noch mangelt, sind Wirklichkeitsaufnahmen arbeitsunterrichtlicher Gestaltungen – nicht ausgeklügelte „Präparationen“, sondern lebenswahre Berichte, die am Beispiel der neuen methodischen Gedanken, Vorschläge, Versuche verdeutlichen, darin Anregungen zum eigenen Ersinnen, Erproben und Weiterbilden geben und für die unterrichtswissenschaftliche Erforschung ein zuverlässiges Material bereitstellen.

(Scheibner: Zwanzig Jahre Arbeitsunterricht. 1928, zit. nach TRAUTWEIN 1931, S. 195)

Drei Zeitschriften sind ausgewertet worden, wobei nur die Themen berücksichtigt wurden, die sich offensichtlich auf Schulunterricht bezogen; weitere inhaltliche Analysen wurden nicht durchgeführt. Damit fallen interessante (und verräterische) Artikel weg, die insbesondere nach 1933 die bereitwillige Anbiederung etlicher Musikpädagogen an den „neuen Geist“ belegen (z.B. Felix Oberborbecks „Volkslied und Rasse“ von 1936). Für die folgende Analyse aber scheinen sie nicht relevant. Berücksichtigt werden:

- *Die Musikerziehung*, seit 1924 herausgegeben vom Königsberger Musikpädagogen Walther Kühn. Sie war zugleich Mitteilungsorgan des „Verbands der akademisch gebildeten Musiklehrer“ und führte selbstbewusst den Untertitel „Zentralorgan für alle Fragen der Schulmusik. Ihre Grenzgebiete



und Hilfswissenschaften.“ Sie zeichnete sich zunächst durch sehr fundierte und ausführliche Artikel aus. Erst etwa ab Ende 1932, als die persönlichen Situation des Herausgebers die Arbeit beeinträchtigte², ließ das Niveau der Zeitschrift deutlich nach. Sie stellte Ende 1933 ihr Erscheinen ein.

- Die *Zeitschrift für Schulmusik*, herausgegeben von einigen der für die Reform in Preußen wichtigen Personen, darunter Jöde und Münnich. Sie versammelte von 1928 bis zu ihrer Einstellung 1934 ein besonders breites Spektrum von Schreibenden, darunter auffallend viele Frauen. Es gab wohl kein Thema zeitgenössischer Musikpädagogik, das nicht (zum Teil kontrovers und in Repliken) aufgegriffen wurde. Aus heutiger Sicht erscheint diese Zeitschrift besonders lebendig und aktuell.
- *Völkische Musikerziehung*, herausgegeben von Eugen Bieder, seit 1934 Leiter der Berliner Musikhochschule. Sie führte den Untertitel *Im Auftrage des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, ab Heft 4/1937 wurde sie auch zum amtlichen *Fachblatt der Musikerzieher im NSLB*. Bei ihr ist auffallend, dass der Anteil unterrichtspraktischer Vorschläge gegenüber den anderen Zeitschriften deutlich zurückging. Das hängt auch damit zusammen, dass das „gesamte deutsche Musikerziehungswesen“ – so der Untertitel – sich hier wiederfinden sollte, also auch die außerschulisch, z.B. in der Hitler-Jugend Tätigen³. So überwogen Artikel, die offensichtlich nationalsozialistisches Musik- und Kulturverständnis verbreiten sollten, indem etwa Volksmusik und -brauchtum der Deutschen im Ausland beispielsweise im Elsass oder im Gottschee ausführlich gewürdigt wurden⁴. Die Aufarbeitung neuer und/oder

² Kühn verlor 1932 die Leitung des Instituts für Kirchen- und Schulmusik in Königsberg aus nicht restlos geklärte Gründen. In der Folge begann dieser eine durchaus diffamierende und denunzierende Kampagne. Einige Artikel des letzten Jahrgangs aus Kühns Feder zeigen beinahe paranoide Züge; vgl. Günther (1992a) / Phlebs (2000, 13)

³ S. hierzu etwa Vagts (1937)

⁴ Vgl. z.B. Müller-Blattau 1937.

interessanter Stoffe für den Unterricht geriet demgegenüber ins Hintertreffen; einzelne Hefte brachten *keinen* Artikel mit praktischen Vorschlägen für den schulischen Musikunterricht (H. 03/1936). An deren Stelle traten Vorschläge zur Gestaltung von Feiern, die auch als Beilagen zum Preis von 2 Pfennig in großer Stückzahl zu bestellen waren. Sie enthielten z.B. zum Erntedankfest vorgegebene Abfolgen von Texten und Liedern⁵

Von den genannten Zeitschriften wurden diejenigen Jahrgänge gesichtet, die in den Untersuchungszeitraum fallen⁶. Allerdings erschien keine von ihnen in allen Jahren durchgehend. Speziell nach 1935 ist der Erscheinungsverlauf z.T. unübersichtlich. Durch die jeweiligen Herausgeber erscheint aber ein hinreichend repräsentatives Spektrum der Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen abgedeckt⁷. Ergänzend wurden die Referatthemen der Reichsschulmusikwochen (RSW)⁸, die Programme der Veranstaltungen des Berliner

⁵ Stellvertretend etwa Ohlendorf 1937, Schmidt 1938, Strube (1936a). Unmittelbar umzusetzen sind die Vorschläge dank ausformulierter Texte, die von einzelnen oder im Chor gesprochen werden. Einstimmige Sätze für das Auditorium („Im Märzen der Bauer“) und dreistimmige für den Chor („Nun laßt die Fahnen fliegen bis in das Morgenrot, / das uns zu neuen Siegen leuchtet oder brennt zum Tod“) lockern die Gestaltung auf. Vor dem abschließenden Lied stehen die „Worte des Reichskanzlers vom Erntedankfest auf dem Bückeberg“. Insgesamt entsteht das Bild einer Veranstaltung mit effektvollen Dramaturgie, die Lehrkräfte ohne allzu großen Aufwand durchführen können (VM 2. Jg., H. 9, S. 437-440)

⁶ Das bedeutet für *Die Musikerziehung* die Jahrgänge 5 bis 9, für die *Zeitschrift für Schulmusik* die Jahrgänge 1 bis 5 und für die *Völkische Musikerziehung* die Jahrgänge 1 bis 4. Der konservatorische Zustand dieser Zeitschriften ist schlecht. So zerbröselten etwa die in der Humboldt-Universität aufbewahrten Bände der *Musikerziehung* zum Teil bei der Einsichtnahme im Juni 2001 beim Umblättern.

⁷ Im Sinne des Gedankens der andauernden Qualifizierung von Lehrern durch Zeitschriften hätte man auch andere Publikationen, etwa die *Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege* (1920 bis 1930) heranziehen können, vor allem aber auch etwaige frühere Jahrgänge der o.g. untersuchten Zeitschriften. Die aufwendige Erstellung einer breiteren Materialbasis hätte aber wohl keine anderen Akzente gesetzt.

⁸ Die Themen aller Referate sind abgedruckt bei Hammel (1990, 264 – 275)



Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht und die Sammlung Kramers (1981), der auch Monografien ausgewertet hat, untersucht. Auch diese werden hier als Angebote zur Veränderung von Musikunterricht und als Hilfestellung bei der Erweiterung von Kompetenzen verstanden.

Die Breite der behandelten Themen überrascht. Gleichgültig ob es sich um Jazz oder um Walther von der Vogelweide, um Arbeitsunterricht oder die Vorzüge der Tonwortmethoden, um angemessene Abituraufgaben in Musik oder den Bau von Glockenspielen handelt: Prinzipiell war zunächst alles diskussionswürdig, wobei die Gewichtung innerhalb des musikpädagogischen Diskurses in den zeitgenössischen Quellen eine deutlich andere war, als dies heute gesehen wird. Gelegentlich ergibt sich ein überraschend neues Bild. Es lohnt, dies an Beispielen zu verdeutlichen. Im Folgenden soll es genügen die Elemente der jeweiligen Zusammenhänge nur zu skizzieren, da meist ausführlichere Analysen in der Sekundärliteratur vorliegen.

5.1 Gesangdidaktik der Kaiserzeit

Sicher das hervorstechende Merkmal der „alten“ Didaktik ist Singen als vorherrschender Unterrichtsgegenstand⁹. Dabei wurde Singen als „Mittel der Gefühlsbildung und des Gefühlsausdrucks“ (GRUHN 1993, 144) verstanden. Freilich wurde diese nicht im Sinne einer individualisierenden Bildung verstanden, sondern eher als Disziplinierung, zunehmend auch als planvolle „Kriegserziehung“ (Lemmermann) für Jungen und Erziehung zu Häuslichkeit und Mutterrolle für Mädchen. Dabei erhielt die Liedauswahl eine wichtige Rolle, die sich weitgehend auf das Liedgut des 19. Jahrhunderts beschränkte: Volkslieder oder volkstümliche Lieder, patriotische Gesänge, Choräle¹⁰ für alle, Turngesänge für die Jungen¹¹ sowie Haus- und Kinderlieder für die Mädchen.

⁹ Vgl. Lemmermann (1984), Heise (1986) und Gruhn (1993)

¹⁰ Für die Choräle gilt die zeitliche Begrenzung natürlich nicht, weil etwa Luthers „Ein feste Burg“ nicht nur in Langbehns „Rembrandt als Erzieher“ als das „deutscheste aller Lieder“ angesehen wurde; vgl. Heise (1986, 66).

¹¹ Vgl. Lemmermann (1984, 20 / 162 / 794). Ein weiteres Beispiel des später eher progressiven Pädagogen Richard Wicke aus dem Jahre 1912 findet sich in Kramer (1981, 133)

Es existiert eine lange Traditionslinie, die sich durch die Bevorzugung einer *kleinschrittigen Methodik* auszeichnet; sie führt seit dem frühen 19. Jahrhundert und den auf Pestalozzi aufbauenden Vorstellungen eines Pfeiffer oder Nägeli über die schon zu ihrer Zeit als „papageienhaft“ kritisierten Methodiker bis zu den differenzierteren Vorstellungen bei Rolle oder Kretzschmar. Unterrichtsvorschläge, die in diese Tradition einzuordnen sind, nehmen naturgemäß nur einen kleineren Raum ein, weil sie eher dem Status quo als der Veränderung zuzuordnen sind und deshalb nicht der Publikation bedürfen. Aber sie sind mit dem Referat „Überblick über die Methoden des Schulgesangunterrichts“ (Max Ast) auf der Reichsschulmusikwoche 1921 in Berlin ebenso präsent wie in den Zeitschriften mit Haupts „Sprechen und Singen in der Schule“ (1930). Noch 1934 wird für die „Betrachtung und Verarbeitung des Liedes *Gott, Führer, Vaterland*“ die Fragefolge vorgeschlagen:

Von einem siegreich beendetem Kampf ist in dem Liede dir Rede. Welcher Kampf dort¹²? (Oranien gegen den Statthalter seines Königs.) Welchen Kampf haben wir jetzt in unserem nationalsozialistischen Unterricht betrachtet? (9. November 1923. Gemeinsam gelesen: Zeitschrift „Hilf mit“ [...]) Beide also, Oranien und Hitler, werden zum „Revolutionär“, das heißt? (Kämpfer gegen bestehende Gewalt.) Also ein Kampf gegen das Recht, ein rechtloser Kampf? [usw.]

(TAUBE 1934, 627)

Schon mehrfach ist der Disput über die angemessenste Methode in der Solmisation erwähnt worden¹³. Auch er wurzelt letztlich in den didaktischen Denkfiguren des 19. Jahrhunderts: Nur unter der Maßgabe, dass das Singen im Allgemeinen und das Vom-Blatt-Singen im Besonderen der zentrale Unterrichtsinhalt ist, macht es Sinn zu diesem Ziele weite Umwege über die Erlernung willkürlicher (und komplizierter) Tonnamensysteme zu gehen. Insofern mutet der Streit zwischen den Anhängern der Tonika-Do-Methode und denen des Eitz'schen Tonwortes, der auch im Untersuchungszeitraum über

¹² Sc. im zuletzt besprochenen Lied aus dem niederländischen Freiheitskampf.

¹³ Phlebs (2000) hat darauf hingewiesen, in welcher Schärfe, in der Begegnung mit jüdischen und/oder weiblichen Kollegen gelegentlich auch diffamierenden Weise, diese Auseinandersetzung geführt worden ist.



Jahre und in immer neuen Variationen geführt wurde¹⁴, aus heutiger Sicht seltsam anachronistisch an.

5.2 Musikunterricht als Erziehung zum musikalischen Kunstwerk

Es ist oben bereits angedeutet worden, dass die hier gewählten Trennungen ideengeschichtlich künstlich sind und Querverbindungen vernachlässigen. Das gilt insbesondere für diesen Unterabschnitt. Denn schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte bei einigen Musikpädagogen eine Abkehr von einem zu eng verstandenen Gesangunterricht eingesetzt: „Der Gesangunterricht ist, gleich dem Zeichenunterricht, ein Kunst- aber kein technischer Unterricht“ (Georg Rolle 1906, zit. nach GRUHN 1993, 204). Schärfere in der Tonart formulierte der Publizist Storck, im schulischen und außerschulischen Gesangunterricht werde eine „geistig halb verblödete Singerei“ (zit. nach SCHENK 1990, 140) praktiziert. Als Einleitung zu einer Unterrichtslehre kommentierte Hermann Itschner bereits 1912 die Zielsetzung des Musikunterrichtes:

Beschämend für unsern heutigen Gesangunterricht ist es, dass er während der langen Zeit, die er für seine Zwecke zur Verfügung hat, – sagen wir einmal 500 Stunden – keinen Augenblick dafür opfern zu können glaubt, auch einmal den Schüler aufblicken zu lassen zu den großem Meistern der Musik. Die Dichter kommen zu ihrem Recht, den Malern schafft man es neuerdings, aber die Musiker stehen immer noch abseits beim Fest der Kultur und der Kulturen.

(zit. nach KRAMER 1981, 140)

¹⁴ S. z.B. die Vorträge auf den Reichsschulmusikwochen von Maria Leo und Carl Eitz 1921, Wicke 1924, Stier und Benedik 1926, Stier und Strube 1927, Breu 1928. In den Zeitschriften finden sich in sämtlichen untersuchten Jahrgängen und Zeitschriften Beiträge vieler namhafter Musikpädagogen (Martens, Münnich, Stier, Strube), die mit bis zu 35 Seiten (Strube 1936b!) sich gewichtig geben, aber letztlich nur gegen die „andere Seite“ sehr unsachlich polemisieren. Dass dabei in der Nachfolge von Eitz zwischen 1917 und 1930 allein elf (!) Systeme propagiert wurden, mutet aus heutiger Sicht durchaus komisch an. Allerdings finden sich bis in die 30er Jahre auch seriöse Beiträge (z. B. Junker 1935).

Diese auch durch die Kunsterziehungsbewegung geförderte Orientierung setzte sich in den folgenden Jahrzehnten fort. „Nach 1925/26 wurden (...) Beiträge, die fachliche Zielsetzungen und autonome Musikerziehung hervorheben, immer häufiger“ (HAMMEL 1990, 110). Dass insbesondere mit dem Wandel von der Jugendbewegung zur Jugend*musik*bewegung eine Wertschätzung des musikalischen Kunstwerkes und seine Einbeziehung in die schulische und außerschulische Musikerziehung erfolgte, ist vielfach dargestellt worden¹⁵.

Die Fachzeitschriften stellten für eine Qualifizierung der Musiklehrer gerade in diesem Sinne in den 20er und 30er Jahren ein bemerkenswertes Angebot bereit. Dabei wurde versucht:

- *Hintergrundwissen für die Behandlung musikalischer Kunstwerke* zu vermitteln. Das gilt zum einen für Werke und Stile, die eher unbekannt waren und erst neu entdeckt wurden wie etwa Kirchentonarten (Kieslich 1930), zum anderen für fundiertere Informationen über eher bekannte Inhalte wie das Kunstlied (Kralik 1928). Dabei steht natürlich die sog. „alte“ Musik des 16. und 17. Jahrhunderts, die Entdeckung schlechthin der Zwanziger Jahre, im Vordergrund; insgesamt aber reichte die epochengeschichtliche Bandbreite von der Gregorianik (Müller 1932a) und Minnegesang (Fendt 1929) bis zur zeitgenössischen Musik (Fischer 1930, Schulten 1930, Moser 1932). Beiträge mit einem didaktischen Interesse dieser Art werden im Verlauf der Dreißiger Jahre seltener, verschwinden aber nicht völlig (Müller 1935, Rahner 1935);
- *Unterrichtsmodelle* zu entwickeln, die Jugendlichen einen eigenen Zugang zur Geschichte ermöglichen sollen. Was hinsichtlich der behandelten Themen und der Schwerpunkte für die Fortbildung gilt, trifft auch auf die der publizierten Unterrichtsmodelle zu. Die Spannweite reicht auch hier vom gregorianischen Choral¹⁶ über die bis dahin wenig bekannte Musik des 16. und 17. Jahrhunderts¹⁷ und die vertrautere

¹⁵ Besonders ausführlich und aktuell bei Hörmann (1995)

¹⁶ Z.B. E. J. Müller (1932a), Rabsch (1932), auch auf der Reichsschulmusikwoche 1929 (Johner)

¹⁷ Z.B. H. Mollowitz 1931, Olschwang 1930, Rehberg 1937, Spitta 1928, Stäblein 1929



der Klassik und Romantik¹⁸ bis zur Musik der Gegenwart¹⁹. Anders als die Beiträge der erst genannten Gruppe versuchten diese, in der Darstellung des Themas mögliche Vermittlungsansätze mitzudenken und auch methodisch neue Wege zu gehen. Dies gilt etwa für die Entdeckung der Biografie als Ausgangspunkt der Werkbetrachtung oder die Versuche, eine allgemeine Kulturgeschichte durch Einbeziehung anderer Künste zu entwickeln, wie dies insbesondere Trautwein tat.

Das solchermaßen akademisch geadelte Fach Musik kam nunmehr auch für Abiturprüfungen in Frage, wobei sich verschiedene Artikel mit der schulpolitischen Bedeutung (Bülow 1931), aber auch mit der inhaltlichen Füllung von Musikprüfungen (Haupt 1929, Walther 1931) beschäftigten (s. Abbildung S. 103).

Während die beiden Veranstaltungen des ZI im Herbst 1930 deutlich andere Schwerpunkte setzen (s. S. 265 – 267), boten die Reichsschulmusikwochen seit der Mitte der 20er Jahre den Lehrkräften hierfür weitere Anregungen und Hilfen. So gab es beispielsweise 1925 Referate zur „Musikgeschichte in der Schule“ (Abert) und zur „Polyphonie in der Musikerziehung“ (Jöde); 1926 über „Neues aus dem deutschen Liederschatz des 16. Jahrhunderts“ (Moser). Auf diesen Veranstaltungen lag der Schwerpunkt (neben jenen Referatsthemen, die grundsätzlicher fachdidaktischer oder berufspolitischer Natur waren) auf Vorführungen und Demonstrationen²⁰.

Wie bereits angedeutet nimmt in den Fachpublikationen die Bedeutung dieses Bereichs im Laufe der Dreißiger Jahre ab, lässt sich aber immer noch z.B. in den Aufsätzen Michael Alts (1935, 1937) finden.

¹⁸ Z.B. Burkhardt 1929, Höckner 1928, Jöde 1932, Lehner 1928, Martens 1936, Münnich 1929, Pagel 1929 und 1930a

¹⁹ Marx 1932, Rabsch 1932

²⁰ Vgl. Hammel 1990, 155f.



Hilfe kam für Lehrer auch von überraschender Seite. Die Carl Lindström AG veröffentlichte nämlich in Zusammenarbeit mit der Schallplattenindustrie eine monatlich erscheinende Broschüre *Kultur und Schallplatte*, die musikgeschichtliche Informationen, Grundsatzartikel und unterrichtliche Anregungen verband (s. Abb.).

Kultur und Schallplatte

BERLIN, DEN 1. DEZ. 1930 / JAHRGANG 2 / HEFT 6

INHALT:	Seite
Die musikpädagogische Bedeutung der Schallplatte. Von Professor Hermann W. von Waltershausen	129
Schallplatte u. musikalischer Elementarunterricht. Zur „Kleinen Elementarlehre der Musik“ von Professor Fritz Jöde Von Studienreferendar Walter Erzgräber	131
Analyse des dreizehnstimmigen Wallfahrtsengesangs „Congraudeant catholice“. Von Professor Dr. Hermann Halbig	134
Die Auslese	135
Zur Anregung	136
Von der Schriftleitung	136

ERSCHEINT MONATLICH EINMAL

MITTEILUNGEN DER CARL LINDSTRÖM A.G.

KULTUR - ABTEILUNG

Dass damit auch wirtschaftliche Interessen verbunden waren, die auf erhöhten Absatz von Plattenspielern und Schallplatten abzielten, versteht sich von selbst²¹. Der Einsatz von Schallplatten in der Schule wird in anderem Kontext noch einmal genauer zu betrachten sein.

Es ist festzuhalten, dass mit der Forderung nach einem wissenschaftlich begründeten, an Kunstwerken arbeitenden Unterricht sehr unterschiedliche ideologische Ausrichtungen verknüpft sein konnten. Lemmermann (1984) hat darauf hingewiesen, dass sich für die Kaiserzeit damit einerseits die Anknüpfung an die humanistische Tradition verbinde, andererseits aber auch eine reaktionäre Deutschumsorientierung, die Kretzschmar von Tschaiakowsky als einem „Halbbarbaren“ sprechen ließ. Die Tatsache, dass es im Unterricht eine solche Orientierung am Kunstwerk gab, sagt nichts darüber aus, ob die Lehrkraft eher progressiv oder eher rückwärts gewandt, eher konservativ oder eher fortschrittlich, eher pädagogisch innovativ oder beharrend war. Dafür allerdings ist diese didaktische Orientierung im Textkorpus besonders leicht zu identifizieren.

5.3 Musikdidaktik im Gefolge der Jugend(musik)bewegung

Aus der Vielzahl musikpädagogischer Aspekte, die aus der Aufbruchphase der Jugend(musik)bewegung erwachsen sind, seien nur drei berücksichtigt: der *unbürgerliche Gestus, die Improvisation im Musikunterricht* und die Bevorzugung *vorklassischer Musik*²². Besonders bei letzterer entwickelte sich in publizistischer und editorischer Weise, in künstlerischer wie pädagogischer Praxis ein kreatives Potential, das Auswirkungen bis in unsere Tage hat.

²¹ Solche didaktisch konzipierten Platten gab es übrigens auch für den kirchenmusikalischen Bereich durch den Berliner Kantorei-Verlag. Der warb für seine Produkte mit den Worten: „Die Schallplatte hat ihre Verwendbarkeit als Lehrmittel für den Musikunterricht in der Schule, in den Musikinstituten, vor allem auch für die Beispielgebung zur Musikgeschichte längst erwiesen“ (Werbeeinlage in *der Zeitschrift für Schulmusik* ca. 1931).

²² Das bedeutet, dass andere Merkmale der Jugendmusikbewegung vernachlässigt werden. Dazu zählt etwa der sicherlich wichtige Gemeinschaftsbegriff. „Gemeinschaft“ erscheint aber auf der Ebene von didaktischer Planung und Unterrichtserleben, um die es hier zunächst geht, als nicht relevant.



Ersteres aber bedarf der Erläuterung. Die Jugendbewegung war in bürgerlichen Gymnasiastekreisen in Berlin entstanden, ihre prägenden Gestalten waren Bürgerliche, ihr Abstand zu proletarischen Bewegungen groß²³. Figuren wie Wyneken, der hochgebildete zeitweilige Schulleiter, taugen sicher nicht für die These eines unbürgerlichen Gestus in der Bewegung. Andererseits setzte die Jugendbewegung in ihren Anfängen sich qua Selbstdefinition vom bürgerlichen Durchschnitt ab. Die legere Kleidung²⁴, der Verzicht auf Genuss und Komfort oder die Fahrten am Wochenende, die sich möglichst weit von bürgerlichem Familienalltag entfernten, mögen diesen Gestus, der ein unbürgerlicher, aber nicht proletarischer war, belegen (s. Abb. S. 93). Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit überhaupt oder, wenn ja, in welcher Form sich dieser Gestus bis in die düsteren Backsteinbauten höherer Schulen erhalten konnte. Mindestens zwei Erscheinungsformen sind dabei unterscheidbar, das *äußere Erscheinung* und die *Sitzordnung*.

In einer Lebenserinnerung an Georg Götsch findet sich folgende Passage:

Mögen damals schon gewisse Neuerungen in gewisse Schulen eingedrungen sein, unsere Schule in der Bromberger Straße im Berliner Osten war verstaubt, verkalkt, kahl, eng und engstirnig. Keine einzige junge Lehrkraft gab es. Und nun kam dieser 25-jährige Lehrer daher, mit kurzen Hosen und weißem offenen Hemd und brachte atemberaubende Änderungen in unser eintöniges Schulleben hinein. (...) Wenn Götsch zum Beispiel an ei-

²³ Grenzgänger wie Hindemith, der (Ende der Zwanziger Jahre) sowohl mit Mitgliedern der Jugendmusikbewegung als auch mit solchen der Arbeitersängerbewegung zusammenarbeitete, waren die Ausnahme. Ideologische Gründe mögen eine Rolle gespielt haben; entscheidender scheinen mir die Unterschiede in der Denk-, Kommunikations- und Musizierkultur zu sein. Da sich diese Probleme fast ausschließlich in der außerschulischen Musikerziehung und -praxis manifestierten, können sie hier unberücksichtigt bleiben.

²⁴ Die Nähe zu Gruppierungen wie der Reformkorsettbebewegung (und anderen lebensreformerischen Bewegungen aus der Zeit um die Jahrhundertwende) mag aus heutiger Sicht eher kurios wirken. Aber es manifestierte sich in diesen Allianzen ein unbürgerliches Moment; den Selbstdefinitionen entsprachen durchaus die Fremdwahrnehmungen durch das gesetzte wilhelminische Bürgertum (vgl. Stamm 1978)

nem der ersten Vorfrühlingstage nicht im Klassenzimmer mit uns bleiben wollte, dann schlichen wir auf leisen Sohlen – nie ist eine Schulklasse leiser die Treppe hinuntergekommen – auf die Straße und von dort in den nahen Friedrichshain.

(abgedruckt in KRAMER 1981, 175F.)



Jugendliche auf großer Fahrt

In diesen Zeilen werden unterschiedliche Aspekte eines unbürgerlichen Gestus berührt, angefangen von der Kleidung über die Absetzung des Neuen vom Alten, „Engstirnigen“ bis zur Unterwanderung der herkömmlichen Schuldisziplin, indem die Klasse sich nach draußen „schleicht“. Im übrigen Dokument werden darüber hinaus noch andere, vom gewohnten bürgerlichen Schulbetrieb abweichende Kommunikationsformen und Alltagsregeln genannt. Die darin erkennbar werdende pädagogische Grundhaltung weicht mit dem Verzicht auf einen starren Stundenplan und herkömmliche Ziffernzeugnisse, mit offenem und projektartigem Unterricht und einer planvollen Elternarbeit vom Charakter üblicher Schulen ab.

Das neue Verständnis der Person der Lehrkraft und des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern spiegelt sich auch in einer veränderten Sitzordnung. Dass die alte Schule mit ihren starren und fest verschraubten Bänken auch eine Starrheit in den Beziehungen spiegelte, ist offensichtlich (s. Abb. S. 108) Im Unterschied dazu finden sich in verschiedenen Veröffentlichungen aus den Zwanziger Jahren Beschreibungen, die andere Sitzordnungen voraussetzen:



Das alte Schulzimmer

Die Kinder sind in zwei Gruppen aufgeteilt. Die eine – es sind ihrer zehn – steht im offenen Kreis vorn auf dem freien Platz vor den Sitzen, die übrigen sitzen auf ihren Plätzen. (...) Zur Einstimmung des Körpers bereiten wir ein solches Spiel gewöhnlich durch die Übertragung von ein paar Tempi und Gangarten vor.
(JÖDE 1928, 156)

Die Jungen haben Stiefel, Strümpfe und Jacken ausgezogen und ergehen sich zwanglos im Zimmer. Bänke, Stühle und Tische sind beiseite gerückt.

(JÖDE 1919, 58)

Ähnlich berichtet Johannes Lütke, einer der „Schüler“ Jödes, aus einer Volksschulklasse:

Wir haben uns um den Flügel gruppiert. Jedes Kind möchte so dicht wie möglich herankommen, damit ihm nichts entgehe.

(zit. nach: KRAMER 1981, 230)

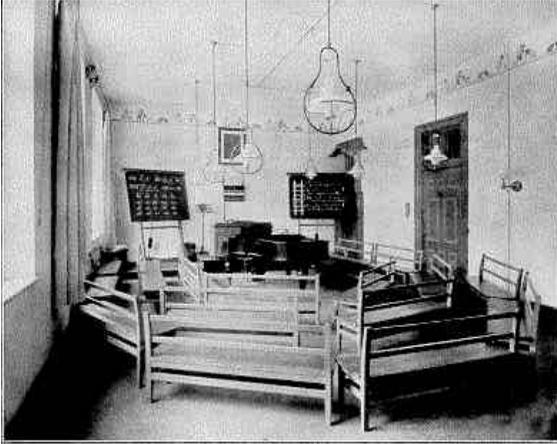
Und Mantius schreibt:

„Rot Gewand, rot Gewand, schöne grüne Linden...“ singt meine Flöte. Sie singt Lotte mit dem Tamburin und Gerda mit dem Triangel heran. Die anderen Kinder lassen sich nicht lange locken: Eins nach dem anderen kommt singend herbei und ordnet sich in unsre Reihe ein, nun ziehen wir einzeln, zu Paaren und wieder einzeln durch den Saal, schlängeln uns durch die Zeichentische, wandeln auch feierlich über die Bühne und sind selig, daß wir soviel Platz haben und einmal richtig ausschreiten können - In der Klasse - immer nur um die Bänke herum - nun ja, es geht auch. Aber schöner singt's und schreitet's sich hier in dem weiten Raume.

MANTIUS 1930, 20)

Auf der Oberfläche wird hier eine nur neue Nutzung der Klassenzimmer und eine veränderte Sitzordnung beschrieben: Die vorher verschraubten Bänke werden „beiseite“ gerückt. Tatsächlich aber spiegelt sich darin eine tiefgreifende Veränderung der Lehrerrolle, die im Verhältnis der Personen zueinander, in der Bedeutung der Schüler für den Lernprozess, in der Einbeziehung von Körperlichkeit und Emotionalität deutlich werden²⁵. Mobiliar, zumal da, wo es in Aulen festgeschraubt und schwer ist, reagiert nur träge auf Veränderungen im Schulklima. Allerdings zeigt ein Foto aus der Singschule August Greiners aus Augsburg (s.u.), dass solche Veränderungen im Lehrer-Schüler-Gefüge nicht auf den Kreis der Jugendbewegten begrenzt blieben. Insofern scheint die Sitzordnung ein aussagekräftiger Indikator für die Selbstdefinition von Lehrerrolle und Lehrer-Schüler-Verhältnis zu sein, auch in der Analyse des Textkorpus.

²⁵ S. auch Antholz 1987, der in einem scharfsinnigen Aufsatz „moderne“ Kategorien wie etwa Schülerorientierung in *Musik und Erziehung. Lebensbilder aus der Schule* von Jöde aufspürt, ohne die Schilderung einer Praxis mit der tatsächlichen gleichzusetzen. Waiden untersucht derzeit in einem Tübinger Dissertationsprojekt (www.bbf.dipf.de/hbo/projekt/2002/fors0010.htm) unter dem Titel „Die Utopie des Leibes“ den Aspekt der Körperlichkeit besonders zwischen den Weltkriegen genauer. Dabei wird schon jetzt deutlich, dass es durchaus auch in konservativen und völkisch inspirierten Kreisen eine Rezeption hellenischer, „ephebophiler“ Ideen gegeben hat, die bei Wilhelm von Gloeben, Fidus und in Landkommunen innerhalb der Reform-Bewegungen zum Tragen kamen; vgl. auch Kerbs / Reulecke (1998).



August Greiners
Singschule in Augsburg

Diese Veränderung machte in der Konsequenz dann auch veränderte Inhalte möglich, die mit der Einbeziehung von Jazz²⁶ und Populärmusik²⁷ ernst damit machten, die musikalische Welt der Kinder (wenn auch nur übergangsweise) zum Gegenstand des Unterrichts zu machen²⁸.

Ein weiteres Element, das in Unterrichtsbeschreibungen erwartet werden könnte, ist der Bereich der *Improvisation*, das in den Zwanziger und Dreißiger Jahren auch unter dem Namen der „Produktivi-

²⁶ Haas 1929, Seiber 1930, Tolxdorff 1931, Twittenhoff 1931 Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass die Vorstellung dessen, was „Jazz“ sei, Ende der 20er Jahre eine andere war als heute. Nicht der schwarze Jazz des New Orleans-Stils oder (mit Einschränkungen) des Chicago-Stils wurde damit verbunden, sondern die nach Europa exportierte Musik, in erster Linie des Shimmy; vgl. Dümmling (1977)

²⁷ Hermann 1931, Mantius 1930, Trautwein 1930, Mucke 1932 (in Kramer 1980, 278)

²⁸ Sehr umfassend z.B. bei Roy (1932); vgl. die Analyse bei Rehberg (o.J.)

tät“ (Kühn²⁹), des „Schöpferischen“ (Vogt³⁰) verbreitet wurde. Hier wurde für den Musikunterricht aufgegriffen, was bereits mehr als 20 Jahre früher und auf breiter Front entdeckt worden war: der Eigenwert kindlicher Tätigkeit und ihre Bedeutung für die Erziehung³¹. Im Allgemeinen waren damit kleinere Übungen zum Fortspinnen von Melodieanfängen, zur kreativen Veränderung vorgegebener Melodien oder zum Komponieren gemeint, die in einer Vielzahl von Beiträgen den Lehrern nahegebracht wurden³².

Letztes Element schließlich, das dieser Tradition zuzuordnen wäre, ist die Bevorzugung des *älteren Volksliedes*. Seit den Tagen des frühen Wandervogels ging die Kritik am „sentimentalen“ Volkslied des 19. Jahrhunderts Hand in Hand mit der Suche nach dem „echten“, das man im Liedgut des 15. und 16. Jahrhunderts zu finden meinte. Angesichts der Bedeutung, die dieser Ausrichtung in der Geschichtsschreibung beigemessen wird, überrascht es zunächst, dass relativ wenige Beiträge in den Zeitschriften sich damit befassen³³ und auch auf den Reichsschulmusikwochen kaum Referate dazu

²⁹ Kühn: Schulmusik, Anregungen für die Unterrichtspraxis auf der Grundlage des Arbeitsprinzips, der Produktivität und der Hermeneutik; Einleitung abgedruckt in Kramer (1981, 182 – 185)

³⁰ Fritz Vogt veröffentlichte 1923 das Heft: Schöpferischer Gesangunterricht im Sinne der „Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“ vom 25. April 1923; ein Kapitel abgedruckt bei Kramer (1981, 198 – 207).

³¹ Seit Riccis „L'arte dei Bambini“ 1887 hatte es in vielen Ländern Europas Veröffentlichungen über Kinderzeichnungen gegeben. 1898 stellte Carl Götze in Hamburg Kinderzeichnungen aus; Georg Kerschensteiner sammelte zu Studienzwecken und als Vorbereitung einer Curriculumreform Zeichnungen von 47000(!) Schülerinnen und Schülern. Neben der Erziehung zur großen Kunst als Teil einer „Deutschen Kultur“ etwa bei Lichtwark stellt die Förderung des künstlerischen, produktiven Ausdrucks einer Auseinandersetzung mit der Umwelt einen wichtigen Baustein der Kunst-erziehungsbewegung dar, die nicht ohne Einfluss auch auf die Musikpädagogik war (vgl. Richter 1981).

³² S. z.B. Fischer 1928, Günther 1932, Hillgenberg 1928, Klebs 1931, Stoverock 1929, Trautwein 1929; s. auch die Referatthemen der Reichsschulmusikwochen 1924 (Hahn) und 1926 (Jöde); vgl. die entsprechenden Abschnitte in Eckhardt (1995) und Wallbaum (2000)

³³ z.B. Mollowitz 1931, Wülbing 1928



gehalten wurden. Wenn man sich allerdings vergegenwärtigt, dass dieses Liedgut in den Zwanziger Jahren auf vielfältige Weise verbreitet wurde, erscheint diese Lücke plausibel. Längst hatten „moderne“ Schulliederbücher wie *Frisch gesungen!*³⁴, das auch in Braunschweiger Schulen Verwendung fand, die Zusammensetzung des Liedgutes verändert, insbesondere Jöde publizierte immer neue Sammlungen für unterschiedliche Gruppen und Zwecke, auch die *Musikerziehung* hatte ab 1930 eine Beilage, die das „neue“ Liedgut in Texten und Noten zu verbreiten suchte. Insofern musste dieses Liedgut nicht mehr im Sinne einer Fortbildung mit dem Medium Zeitschriftenbeitrag oder Referat unterstützt werden.

5.4 Orientierung an der Reformpädagogik

Reformpädagogische Ideen wurden in den Zwanziger Jahren breit rezipiert. Dabei ist zunächst uninteressant, ob und wenn ja in welcher Form diese in die Schulpraxis Eingang fanden. Bedeutsam ist zunächst, dass sie „in aller Munde“ waren. Drei solcher Elemente lassen sich identifizieren: die Berufung auf das Prinzip des Arbeitsunterrichts, der Projektunterricht und der Fächerübergreif.

Es wurde bereits angedeutet, dass der *Arbeitsunterricht* als Prinzip in der Weimarer Verfassung verankert war³⁵. Diese Tatsache zeigt zunächst einmal, dass es dabei um einen von vielen akzeptierten Begriff zeitgemäßer Pädagogik ging. Freilich versammelten sich unter diesem Begriff sehr unterschiedliche Vorstellungen, die von der Betonung des Handwerklichen bei Kerschensteiner über das Ver-

³⁴ *Frisch gesungen!* wurde schon vor dem 1. Weltkrieg von Hans Heinrich und Ernst Pfusch herausgegeben. Nach dem Krieg wurde das Liederbuch unter Mitarbeit in verschiedenen Ausgaben bearbeitet von Heinrich Martens und Richard Münnich, die beide im Sinne der Reform Kestenbergs wirkten. Insofern zählt es Ende der Zwanziger und Anfang der Dreißiger Jahre sicher konzeptionell und inhaltlich zu den „modernen“ Schulbüchern. *Frisch gesungen!* war auch an Braunschweiger Schulen weit verbreitet (s. S. 163).

³⁵ §148 der Weimarer Verfassung formulierte: „In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerverständigung zu erstreben. (...) Staatsbürgerkunde und *Arbeitsunterricht* sind Lehrfächer der Schulen“ (zit nach LANGEWIESCHE/TENORTH 1989, 128 - Hervorhebung ALW).

ständnis eines geistig-methodische Zugangs bis hin zu Ideen einer Industrieschule eher sozialistischer Provenienz reichten. Auch in den musikpädagogischen Veröffentlichungen findet sich vor 1933, solange es überhaupt eine lebhaftige Diskussion gab, der Begriff häufig. In der Regel wollte Arbeitsunterricht im Fach Musik „sowohl auf die äußere Aktivität, das körperlich-praktische Tun, als auch auf die innere Aktivität, die rege Beteiligung der geistig-seelischen Funktionen des Schülers, abzielen“ (HÖRMANN 1995, 123). Infolge der allgemein gehaltenen Definition finden sich in der Literatur eher grundsätzliche Abhandlungen wie Kühns „Das Prinzip der Arbeitsschule im Musikunterricht“ (RSW 1921) oder Wickes Überlegungen zum Leistungsbe- griff in Musik (Wicke 1928) neben unterrichtspraktischen Vorschlä- gen zur Arbeit mit Liedern³⁶; auch die neue schulische Organisati- onsform der Arbeitsgemeinschaft wurde in diesen Kontext gestellt³⁷. Besonders interessant scheinen in heutigem Licht frühe Versuche über Instrumentenbau zu einer Form des – modern gesprochen – Klassenmusizierens zu gelangen³⁸. Dass gelegentlich eher traditio- neller Unterricht unter der modischen Überschrift daherkommt (z.B. Wicke 1912 in Kramer 1981, 129ff.), ist wohl das Schicksal vieler „modischer“ Begriffe in der Pädagogik – unabhängig davon, wie prä- zise sie ursprünglich gedacht waren.

Nicht nur vom Staatssekretär Richert für Preußen propagiert³⁹ und in den Lehrplänen vorgeschlagen, sondern auch in der Weiterbildung verbreitet wurde die Idee des *Fächerübergriifs*⁴⁰. Natürlich war für das Fach Musik damit auch die Hoffnung verbunden, innerhalb der Schule in die Reihe der „wissenschaftlichen“, allseits akzeptierten Fächer aufgenommen zu werden. Sicher aber spielte auch das ern- ste Bemühen eine Rolle, in die unübersichtliche und die Jugendl- ichen belastende Arbeit in der Schule Struktur und inneren Zusam- menhang zu bringen. Aus der Sache heraus war eine Zusammenar-

³⁶ Vgl. z.B. Dahlke, Kirchrath und Kühn in Kramer (1981), Müller (RSW 1922), Wicke (RSW 1927)

³⁷ Tagung des ZI in Saarbrücken 1930: „Der Gedanke der Arbeitsschule und die Arbeitsgemeinschaft“ (Rektor W. Stein)

³⁸ Köhler (1936), Paepcke (1928)

³⁹ Vgl. dazu die ausführlichere Darstellung in Holtmeyer (1994, 128f.)

⁴⁰ Fächerübergreifendes Arbeiten lief auch unter den Bezeichnungen „Quer- verbindung“ oder „Konzentration“.



beit zwischen vielen unterschiedlichen Fächer denkbar und schon in der Denkschrift von 1922, vor allem aber in den späteren Richtlinien hatte Kestenbergl für eine Reihe von Fächern konkrete Vorschläge gemacht und einen didaktischen Begründungszusammenhang geliefert⁴¹. In der Praxis scheinen insbesondere die sog. „kulturkundlichen Fächer“ sich darum bemüht zu haben⁴². Was Musik angeht, so findet sich eine große Zahl von Unterrichtsmodellen in Zeitschriften⁴³; ab der Mitte der 1920er Jahre werden solche Vorschläge auch auf den Reichsschulmusikwochen⁴⁴ und den Veranstaltungen des ZI⁴⁵ vorgestellt. Auch dieses Thema verliert nach 1933 im pädagogischen Diskurs an Gewicht. Die Verschiebung hin zu Vorschlägen für Feiern mag eine Ursache dafür sein; die Orientierung an einer „volksmäßig gebundenen Musik“ (FROTSCHER 1936, 481) und einem verquastem „Deutschtum“ eine andere.

Andere Elemente wie etwa ein projektartiges Lernen (Stoverock 1929) oder die Einbeziehung der Kinder in die Planung⁴⁶ gehören ebenfalls in das Umfeld reformpädagogischer Praxis, doch nehmen sie in der musikpädagogischen Debatte weniger Raum ein. Es bleibt

⁴¹ Vgl. Kestenbergl, der dieser Frage breiten Raum gibt (1927, 118 – 120)

⁴² Schmoldt gibt den Jahresplan einer großstädtischen Oberprima wieder, in der neun(!) Fächer parallel sich mit dem „Geistesleben im 19. und 20. Jahrhundert“ beschäftigten. Auch Musik beteiligte sich mit der Unterrichtseinheit „Kenntnis der Romantiker und der Formen und Bewegungen der Neuzeit“, in der Lied und Oper Unterrichtsgegenstand waren (1980, S. 335 – 340).

⁴³ Feydt 1930 / 1931 Hilburg & Mies 1932 (Deutsch), Hoppe 1930 (Akustik), Kuttner 1928 (neue Sprachen), Leonhardt (Kunst), Mollowitz 1931, Moser 1932 (Deutsch), Noack 1936 (Sport), Olschwang 1930, Sterz 1932 (Geschichte und Kunst), Trautwein 1928 / 1931 / 1932 (oft mit Kunst), Wichmann 1932 (Französisch)

⁴⁴ Thiel 1925 (Heimatkunde), Drach 1927 (Deutsch), Metzner 1927, Peters 1927 (Physik), Pfeffer 1927 (Turnen), Pohl 1927 (Deutsch, Geschichte. Religion), Majer-Leonhardt 1927 (Kunst)

⁴⁵ In Königsberg gab es eine eigene Arbeitsgruppe zu Querverbindungen mit Grundsatzreferat (Moser) und Gruppen zur Kooperation mit Deutsch (Geschke), Religion (Heincke), Kunst (Trautwein) und Englisch (Demonstration der Chorarbeit)

⁴⁶ Vgl. dazu Hörmann (1995, 148ff.).

festzuhalten, dass in erheblichem Ausmaß reformpädagogische Reformelemente in die Diskussion eingedrungen sind. Die Geschichte des Musikunterrichts und der Musikpädagogik haben aufgrund der späteren Entwicklung nahegelegt, dass die musische Erziehung das ausschließliche Kennzeichnende sei. Für das publizierte Bild gilt das sicher nicht.

5.5 Musikunterricht im Zeichen von Modernität

Das Projekt eines auf Rationalität gegründeten Fortschritts, verstanden als umfassende künstlerische und politische Aufgabe, übte auf die Intellektuellen der Weimarer Republik eine ungeheure Attraktivität aus. Das galt für alle Formen kulturellen Schaffens, aber auch darüber hinaus. Es fand künstlerisch seinen Ausdruck in der Neuen Sachlichkeit, die Hermand und Trommler wie folgt kommentieren:

Widersprüchlicher ist, was man mit dem Begriff Neue Sachlichkeit im Zusammenhang mit der Weimarer Kultur umrissen hat. (...) Sie ist lediglich der ästhetische und ideologische Ausdruck jener im liberalen Sinne republikbezogener Kreise, die sich von der fortschreitenden Rationalisierung der Industrie und ihrem eigenen künstlerischen Einsatz eine Stärkung der Republik versprochen. Doch ihre Hoffnung auf eine Demokratie, in welcher der Unterschied der Klassen mehr und mehr verschwinden würde, erwies sich angesichts der weiterbestehenden Arbeitslosigkeit als zu trügerisch, um von allen Schichten der Bevölkerung geteilt zu werden. Es gibt daher in den Künsten – trotz der Neuen Sachlichkeit – auch in diesem Zeitraum keinen stilgeschichtlich erfassbaren Einheitskomplex.

(HERMAND / TROMMLER 1978, 116 FF.)

Es findet sich in der Tat in den Zwanziger Jahren in allen Künsten (und auch in der Musikpädagogik) ein Gemisch von optimistischer, technisch geprägter Zukunftssicht, die nicht selten mit einer Faszination von Amerika und amerikanischer Kultur und Fortschritt einherging. Diese Faszination äußert sich oft in fortschrittlichen oder linken Positionen, sie ist aber gelegentlich auch unabhängig von politischen oder weltanschaulichen Standpunkten. Der Glaube an Modernität mischte sich sogar mit restaurativen oder reaktionären Zügen etwa in der bekannten Diskussion um das Für und Wider von Musiküber-



tragungen im Radio⁴⁷. Die meisten Vertreter der Jugendmusikbewegung lehnten diese als seelenlose Maschinenmusik – was Jöde nicht daran hinderte, Liedersendungen zum Mitsingen vor dem Radio zu veranstalten. In der Musikpädagogik spiegelte sich dieser Glaube an Modernität in einer breiten Aufmerksamkeit für die neuen Medien Radio und Schallplatte, die nur scheinbar quer zu Grundsätzen der musischen Erziehung verläuft. Für beide Medien gilt, dass die faktischen Veränderungen und Neuerungen intensiv rezipiert und kommentiert wurden und dass es rege Versuche gab, sie für den schulischen Unterricht nutzbar zu machen.

5.5.1 Der Schulfunk

In der ersten Hälfte der 20er Jahre hatte der Rundfunk zunächst mit Versuchssendungen, wenig später mit regulären Sendungen seine Arbeit aufgenommen. Die Bewältigung von technischen Problemen und die Bemühungen um eine bessere Sende- und Empfangsqualität spielten zunächst eine große Rolle. Von Anfang waren Übertragungen von Musik Kern des Programms⁴⁸. In dieser Zeit verbanden sich mit dem neuen Medium Vorstellungen von Volksbildung. In ihnen spiegelt sich der o.g. Optimismus, der sich auf einer Hoffnung auf Demokratisierung der Bildung und mit ihr der Gesellschaft verband. 1924 hatte der Unternehmer Ernst Ludwig Voss das Unternehmen Deutsche Welle GmbH registrieren lassen, dessen Zweck die „Veranstaltung von Unterricht, Vorträgen und Darbietungen auf drahtlosem Wege im Deutschen Reiche“ (HANDBUCH DER DEUTSCHEN WELLE GMBH. 7. AUSGABE. BERLIN, LEIPZIG 1932, S. 266, zit. nach LERG 1980, 170) war. In einem Grundsatzpapier hatte er die Aufgaben skizziert:

Nach bedeutenden technischen Vervollkommnungen ist nunmehr die Zeit gekommen, diesen Unterhaltungsrundfunk auszubauen und ihn als Volksbildungsmittel ersten Ranges der ganzen Nation zugänglich zu machen.. Welche Bedeutung dieser Rundfunk schon in wenigen Jahren für unser ganzes Volk gewinnen wird, ist heute kaum auszudenken. (...)

⁴⁷ S. die Beiträge von Baum, Eppinger und Jöde in: Archiv der deutschen Jugendmusikbewegung (1980)

⁴⁸ S. Leonhardt (1997)

Einstweilen werden die Darbietungen in folgender Reihenfolge geboten werden:

Morgens zwischen 8 und 10 Uhr, fremdsprachige Kurse in Englisch, Spanisch und Französisch für Anfänger und Fortgeschrittene. An ihnen können vorwiegend ganze Klassen von höheren und mittleren Knaben- und Mädchenschulen, ebenso Gruppen von Fortbildungsschülern und Handelschülern teilnehmen. (...)

Nachmittags von 3 bis 5 Uhr gehört die Zeit allen Pädagogen und Pädagoginnen im weitesten Sinn (...)

Der Sonntagnachmittag und -abend dient ausschließlich edler Unterhaltung. Verständnis für musikalische Meisterwerke soll geweckt und vertieft werden, in das Leben und die Werke unserer großen Musiker soll unser Volk eingeführt werden.

(zit. nach LERG 1980, 172ff. - Hervorhebungen im Original)

Die Rolle des Rundfunks für die Schule war bereits im Oktober 1924 auf einer Tagung in Berlin erörtert worden. Nun, nach der Gründung der Deutschen Welle, wurde im Laufe des Jahres 1925 in einer Reihe von Vereinbarungen u.a. mit dem Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI) eine Kooperation für das Langwellenprogramm beschlossen. Das ZI begann bereits 1926 regelmäßig Schulfunksendungen zu erarbeiten. Da auch Kestenbergs später als Leiter der 1930 gegründeten Musikabteilung im ZI vertreten war, gab es hier eine Konstellation, die der Musik innerhalb des Schulfunkprogramms eine selbstverständliche Rolle zugestand. Leider scheinen aus dieser frühen Zeit kaum Tondokumente vorzuliegen⁴⁹. Eine umfassende Klärung der Rolle der Musik innerhalb des Schulfunks steht noch aus⁵⁰. Hier können deshalb nur die Fragen stehen, die zu klären wären.

Zu welcher Sendezeit lagen die Sendungen? Paul Mies, der spätere Leiter der Abteilung Schulmusik an der Musikhochschule in Köln,

⁴⁹ Nach mündlicher Auskunft des Deutschen Rundfunkarchivs sind nur neun Sendungen dokumentiert. Bei Frey findet sich die Transkription einer Schulfunksendung von Edgar Rabsch aus dem Jahr 1931 (Frey 2000, 290f.); vgl. auch Goslich (1971)

⁵⁰ Erste Ansätze, allerdings nur auf Werkbetrachtung bezogen, finden sich bei Hörmann (1995, 140ff.). Zum Schulfunk in Verbindung mit dem Reformpädagogen Kircher vgl. Link (1999)



hat in seinem Grundsatzartikel *Die Musikerziehung in der höheren Schule* (1931) einen eigenen Abschnitt zum Rundfunk eingefügt, der die Möglichkeiten aufzeigt:

Will man den Rundfunk für den Schulmusikunterricht verwenden, so liegen zwei Möglichkeiten vor: 1. die Vorführung findet während der Schulzeit statt; 2. sie fällt in die schulfreie Zeit. Diese beiden Möglichkeiten sind grundverschieden. Was in der schulfreien Zeit gebracht wird, kann nicht Gegenstand des Unterrichts werden auf Grund dieser Vorführung allein. Es kann und muß (soll es überhaupt dem Schulmusikunterricht dienen) mit Stoff und Lehrplan in engster Verbindung stehen (...) Ganz anders liegen die Verhältnisse, wenn die Schulfunkstunde am Vormittag abgehalten wird.

(MIES 1931, 227f.)

Mies erwähnt für beide Möglichkeiten Vorbilder: Fischer⁵¹ habe sonnabends um die Mittagszeit Stunden gegeben mit jeweils fünf Sendungen zu einem umfassenderen Gebiet der Kunstmusik. Er selbst habe morgens „Schulrundfunkstunden“ abgehalten, die 40 Minuten gedauert hätten. Letzteres scheint eine gängige Praxis gewesen zu sein; die Erwähnung von „Rundfunkklassen“ oder „Hörklassen“ (Bilke 1930, 196) spricht dafür; vom Reichssender Köln existiert ein Programmheftausschnitt⁵², der diese Praxis spiegelt.

Damit verbunden ist die Frage, an wen die Sendungen sich richteten. Waren es Sendungen, die exemplarische, moderne, „gute“ Stunden demonstrieren sollten und die sich deshalb primär an Lehrer richteten? In diesem Fall würde ein Sendetermin am Nachmittag Sinn ergeben; Frey (2000) legt das nahe. Oder richteten sie sich an Schülerinnen und Schüler? Dafür würde der Vormittagstermin (s.o.) sprechen. Einstweilen sind diese Fragen nicht zu beantworten.

⁵¹ Vermutlich handelt es sich um Hans Fischer, von dem auch eine entsprechende Veröffentlichung vorliegt (1930a).

⁵² Aus dem Nachlass Wilhelm Stolte im Institut für Musikpädagogische Forschung Hannover (N Sto III B), auf der Rückseite handschriftliche Notiz Leni Stolte; vermutlich 1934 (s. Abb. S. 119).



Aus einer Programmzeitschrift aus der ersten Hälfte der Dreißiger Jahre

Neben dem Experiment mit der neuen Form gab es im Schulfunk auch Experimente mit neuen Inhalten. So wurde 1928 ein fächerverbindendes Angebot zum Thema „Deutsche Geschichte in deutschen Geschichten“ gesendet, das Beispiele aus der Literatur („Verse aus dem Havelland“ von Fontane) u.a. mit Liedern („Prinz Eugen“ von Loewe) verband⁵³.

Da das ZI auch in der Planung und Durchführung der Reichsschulmusikwochen federführend war⁵⁴, überrascht es nicht, dass das Thema Rundfunk und Schulfunk dort besonders propagiert wurde⁵⁵. Die erwähnten dezentral durchgeführten „Musikpädagogischen Tagungen“ des ZI in Königsberg und Saarbrücken boten Arbeitsgrup-

⁵³ Vgl. DSf 1928 H. 15, 422. Dort ist das komplette Programm der Übertragung vom 15.9.1928 abgedruckt.

⁵⁴ Vgl. Batel (1989, 81ff.)

⁵⁵ Heinitz „Rundfunk im Dienst der Schulmusikpflege“ (RSW 1927), Winzheimer „Elektrische Übertragungsmittel im Dienst des Unterrichts“, von Boeckmann „Jugendliche als Rundfunkhörer“ (RSW 1928)



pen zum Thema Schulfunk u.a. unter Leitung von Hans Mersmann und Hermann Scherchen an. Auch in den Zeitschriften wurden die frühen Versuche einer angemessenen Form der Vermittlung gewürdigt. Unterschiedliche Veröffentlichungen widmen sich kreativ dem neuen Medium⁵⁶; im von Ernst Bücken herausgegebenen *Handbuch der Musikerziehung* von 1931 finden sich in einem eigenen Abschnitt Kommentare und Vorschläge von Paul Mies (Mies 1931, 277ff.). Sowohl die Rundfunkbetreiber als auch unabhängige Institutionen gaben Zeitschriften heraus, die es den Lehrkräften erleichtern sollten das neue Medium für sich zu nutzen. Dazu zählten

- die Zeitschrift *Lehrer, Schule, Rundfunk* der Reichs-Rundfunk-Gesellschaft, die ab 1928 aufgelegt wurde;
- die Zeitschrift *Der Schulfunk*, die ab 1927 vom ZI in Berlin bis in die Dreißiger Jahre hinein herausgegeben wurde;
- die *Blätter des Deutschen Schul-Funk-Vereins e.V.*, dessen Sitz Berlin war. Belegt ist eine Schulfunktagung, die der Verein anlässlich der Großen Deutschen Funkausstellung 1928 mit etwa 600 Teilnehmern aus Schulaufsicht und Schulen durchführte⁵⁷. Das ZI druckte die Vorträge dieser Tagung ab, bei der auch die Möglichkeiten für den Musikunterricht behandelt wurden⁵⁸.
- das *Mitteilungsblatt für Schulfunk und Jugendpflege im miteldeutschen Sendebezirk*, herausgegeben von der Mitteldeutschen Rundfunk AG Leipzig / Dresden, dessen 1. Jahrgang 1930 erschien;
- der Sonderdruck aus dem Jahrbuchs 1928/29 der Zeitschrift *Das Deutsche Schulwesen* mit dem Titel „Wie weit sind wir im Schulfunk?“⁵⁹. Dessen Autor Hans Martin, dem Einleitungstext zufolge Mitarbeiter in der Zentralstelle für Schulfunk, unternimmt eine ausführliche Bestandsaufnahme in inhaltlicher und konzeptioneller Hinsicht und stellt dabei aus-

⁵⁶ Müller 1929, Noack 1932, Oberborbeck 1931

⁵⁷ NSA 12A Neu 13 21981

⁵⁸ Vgl. Fischer (1929)

⁵⁹ NSA 12 Neu 13 19817

fürlich die fächerspezifischen Angebote der einzelnen Sender inklusive des musikalischen Angebots dar.

Auflagenhöhe und Erscheinungsdauer sind nicht im einzelnen bekannt. Doch scheinen diese Publikationen im Laufe der Dreißiger Jahre eingestellt worden zu sein, als der Rundfunk statt eines Instruments der Volksbildung zu einem der Propaganda geworden war. Logischerweise brachte auch die Völkische Musikerziehung nun keine Beiträge mehr, die sich pädagogisch und aufklärend dem Einsatz des neuen Mediums gewidmet hätten.

Auch für die regionalen bzw. lokalen Verhältnisse im Freistaat bleiben einige zusätzliche Fragen offen. So ist nicht eindeutig, in wessen Sendebereich Braunschweig lag. In den Zwanziger Jahren kämpfte der Rundfunk, der bereits seit 1920 Musiksendungen übertrug, mit technischen und politischen Problemen bei der Sendereinrichtung, die u.a. eine Konsequenz der Bestimmungen des Versailler Vertrages waren. In der Folge wurde 1927 nur 1,37% der Bodenfläche mit allerdings 31,3% der Bevölkerung erreicht (Zahlen nach Lerg 1980, 358). Nach der Übersicht dort wäre demnach in Braunschweig kein Empfang möglich gewesen. 1928 wurde allerdings in Magdeburg ein Sender errichtet, der zur Berliner Rundfunkanstalt gehörte⁶⁰. Mit dem Bau von Großsendern in den Dreißiger Jahren lag Braunschweig dann möglicherweise im Bereich des Senders Leipzig der Mitteldeutschen Rundfunk AG Mirag, der mit 120 kW die höchste Sendeleistung im Reichsgebiet hatte. In anderen Worten: Welcher Sender in Braunschweig wann zu empfangen war, welche Schulfunkprogramme damit zugänglich waren, ob es programmatische Unterschiede zwischen den Sendern gab, ist beim gegenwärtigen Stand der Forschung nicht zu beantworten.

Interessanter als die Frage der technischen Voraussetzungen erscheint in diesem Zusammenhang die Frage danach, ob auch in einem eher provinziellen Rahmen das avantgardistische Medium im Schulbereich eine Rolle spielt. Im Wolfenbütteler Niedersächsischen Staatsarchiv lagern zu diesem Zusammenhang einige Aktenbestän-

⁶⁰ Hier gibt es allerdings Unklarheiten, die auch mit der Restrukturierung des Rundfunkwesens im Nationalsozialismus zusammenhängen. So nennt Diller (1980, 141) Hannover und Magdeburg als Nebensender des Reichsenders Hamburg.



de⁶¹, von denen die ältesten Stücke immerhin von 1925 stammen. Aus ihnen ergibt sich, dass das Ministerium für Volksbildung den Möglichkeiten zum Rundfunkempfang in den Schulen und ihrem sinnvollen Einsatz durchaus Aufmerksamkeit gewidmet hat. 1929 und 1930 wurden alle Schulen auf die Existenz der Zentralstelle für Schulfunk und ihre Aufgaben hingewiesen⁶². Im Untersuchungszeitraum wurden alle Schulen zweimal, nämlich 1934 und 1937⁶³, aufgefordert über ihre vorhandenen Geräte Bericht zu erstatten. Als Ergebnis dieser Bestandsaufnahme erhielten einige Schulen im August desselben Jahres aus Sondermitteln Empfänger⁶⁴.

Gerade an diesem Beispiel lässt sich allerdings zeigen, dass das Interesse des Ministeriums sich im Laufe der Zeit wandelte. Zunächst stand der Einsatz des Radios in unterrichtlichen Zusammenhängen im Vordergrund. In den Zwanziger Jahren hatten sich augenscheinlich etliche Schulen Empfänger zugelegt oder gebaut. Darauf weisen zum einen die Klagen über „so genannte Rückkopplungsstörungen“ hin, die „eine ernste Sorge der an der Entwicklung des deutschen Rundfunks beteiligten Stellen“⁶⁵ seien. Viele solcher Störungen gingen von selbstgebauten Apparaten aus, die im Unterricht, „der gelegentlich auch zum Selbstbau von Rundfunkgeräten Anregung und Anleitung gibt“, im weiten Umkreis der Schulen entstünden. Diese Anlagen dienten dem Anschauungsunterricht vor allem in Physik, wo sie einige wenige Male pro Jahr eingesetzt wurden⁶⁶. Dokumentiert

⁶¹ Es handelt sich um die Bestände 12 Neu 13 19817 („Rundfunkanlagen“), 21981 („Schulfunk“) und 22877 („Rundfunk“).

⁶² BrMinV V II 1201/29 v. 2.7.1929 bzw. 1276/30 v. 23.9.1930

⁶³ BrMinV V II 459/34 v. 18.7.1934 bzw. BrMinV V II 87/37 (NSA 12 Neu 13, 19817)

⁶⁴ Eine Ausnahme blieb in dieser Hinsicht das Braunschweigische Reformrealgymnasium, das bis 1937 als einzige Schule in Braunschweig und eine von vier Schulen im Freistaat noch kein eigenes Gerät für Großübertragungen besaß. Für diesen Zweck wurde von dem lokalen (und noch heute existierenden) Geschäft Brandes & Pawlik jeweils eines geliehen.

⁶⁵ LSchA f. D. h. S. Nr. 1209 v. 27.4.26

⁶⁶ Dies ergibt sich aus dem interessanten Vermerk über die von Schulen zu zahlenden Rundfunkgebühren (BrMV V II 765/25). Danach hatte das Reichspostministerium lt. Bekanntmachung vom 24.8.1925 die Gebühren für „Rundfunkanlagen zu Versuchszwecken“ von 10 RM jährlich auf 24 RM

ist auch das Experiment eine Klasse (mutmaßlich an einer Volksschule) wöchentlich drei Stunden lang als Schulfunkklasse zu führen. Der verantwortliche Lehrer wie auch der Ministerialbeamte unterstrichen in diesem Zusammenhang den Charakter ernsthafter Schularbeit⁶⁷.

Es überrascht nicht, dass sich auch in Braunschweig der Rundfunk von einem Instrument der Volksbildung im weiteren Sinne zu einem Propagandamedium wandelte. So wurde zwar 1934 weiterhin der Schulfunk propagiert, nun aber natürlich in einem anderen Bezugsfeld gesehen:

Die Neuformung der Bildungsarbeit aller Schularten wird in steigendem Maße eine Unterstützung durch die Sendungen des deutschen Rund-

angehoben; die ursprünglich für die Schulen ausgesprochenen Vergünstigungen wurden per 30.9.1925 zurückgenommen. Schulen und Ministerium wehrten sich dagegen: „Eine derartig hohe laufende Ausgabe steht (...) in keinem Verhältnis zu der geringen Bedeutung der Anlage (etwa 3-4 mal jährlich) durch die Schulen; sie erschwert außerdem bei den geringen verfügbaren Geldmitteln die Fortführung des Rundfunks, der für den modernen physikalischen Unterricht unentbehrlich ist“. Die Begünstigung wurde erst 1933 wieder eingeführt (BrMV V II 1229/33 v. 1.6.1933), um dann abermals zurückgenommen zu werden (Mitteilung des Reichspostministeriums Nr. 29 v. 27.3.1935). Zum einen dokumentiert sich darin die große Geldknappheit der Schulen zwischen den Kriegen. Zum anderen aber ist interessant daran, dass der Musikunterricht in diesem Zusammenhang keine Erwähnung findet.

⁶⁷ "Herr Lehrer Schrader (...) bat mich vor drei Wochen, ihm zu gestatten, wöchentlich drei Stunden (...) an den Darbietungen des Schulrundfunks, veranstaltet vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, teilzunehmen. (...) Herr Schrader bietet mir die Gewähr, daß es sich bei diesen Darbietungen um ernste Arbeit und nicht um Spielerei handelt." (BrMinV V III 506/29) Der Vorgang wird im Ministerium mit einem mehrseitigen Bericht des Lehrers ergänzt, der auch interessante Ausführungen zu einer musikalischen Schulfunksendung enthält: „Wir hörten: (...) III. künstlerische Darbietungen 1.) Vom Wesen des Rhythmus 2.) Vom Wesen der Melodie Dr. Hans Fischer (...) Bei den künstlerischen Darbietungen wurden die Grundelemente der Musik, Rhythmus und Melodie den Kindern nahegebracht und zwar in der anschaulichsten Form. Der Vortragende brachte zunächst einige Erläuterungen und ging dann vom Musikbeispiel aus, so daß, wie sich in den Besprechungen herausstellte, jedes Kind etwas davon gehabt hat.“ Beiträge Hans Fischers sind in Druckfassungen teilweise erhalten (Fischer 1930a/b).



funks für die Schule finden. Diese Schulfunksendungen sollen dem Lehrer für den Klassenunterricht Kernthemen aus allen Unterrichtsgebieten zur Verfügung stellen; im besonderen sollen Hörbilder aus der deutschen Geschichte, (...) aus dem deutschen Kunstschaffen in Sprache und Musik (...) die Arbeit im Geiste der nationalsozialistischen Revolution vorantreiben.

(BRMinV V II 459/34 - Hervorhebung ALW)

Der Schriftwechsel über die angesprochene Bestandsaufnahme von 1934 enthält mehrere Hinweise darauf, dass die mögliche Übertragung von „Großveranstaltungen“ – zu vermuten ist, dass es hier vor allem um die Übertragung von Hitler-Reden o.ä. ging – nunmehr wichtiger war als der Einsatz im Unterricht. Diese Tendenz spiegelt sich immer wieder auch in Schriftwechseln zwischen Schulen und dem Ministerium. In denen etwa auf die Schwierigkeit hingewiesen wurde, den „angeordneten Empfang am 30. Januar 1937“ durchzuführen⁶⁸. In einer Antwort aus der Schule⁶⁹ taucht der Hinweis auf, dass man mit einer neuen, bald zu liefernden Anlage auch Übertragungen vom Reichsparteitag besser hören könnte – es muss offen bleiben, ob dies ein taktisches Argument einer pfiffigen Schulleitung war oder die schnelle Verbeugung vor dem neuen Geist.

Für die Schulverhältnisse in Braunschweig kann man wohl festhalten, dass die Verwaltung also den Einsatz des Rundfunks über den gesamten Zeitraum aus unterschiedlichen Gründen durchaus finanziell und administrativ, wahrscheinlich auch pädagogisch-konzeptionell unterstützte. Trotz einzelner bestehender technischer Probleme⁷⁰ war also auch in „der Provinz“ die Möglichkeit für eine Einbeziehung von Schulfunksendungen in den Musikunterricht gegeben.

⁶⁸ So der Direktor der Sophienschule, der auf den entsprechenden Erlass des Ministeriums reagierte (BrMinV/V II 87/37 in NSA 12 Neu 13 19817)

⁶⁹ Mitteilung einer nicht identifizierbaren Schule in NSA 12 Neu 13 19817 von 1934.

⁷⁰ Die Stromversorgung des Geräts am Martino-Katharineum in Braunschweig war wegen der Umstellung von Gleich- auf Wechselstrom problematisch, an drei Schulen (Martino-Katharineum, Reformrealgymnasium, Wilhelm-Gymnasium) gab es Empfangsstörungen durch vorbeifahrende Straßenbahnen (NSA 12 A Neu 13, 19817).

5.5.2 Die Verwendung der Schallplatte in der Schule

Ähnliches lässt sich auch über die Verwendung der *Schallplatte* sagen. Auch hier galt es technische und finanzielle Probleme vor dem Einsatz in der Schule zu lösen – immerhin kostete ein „Parlophon-Koffer“ der Carl Lindström⁷¹ AG 100.- Mark, der Schrankapparat sogar 260.- Mark! Vergegenwärtigt man sich, dass die Schulen auch um Beträge von 14 RM feilschten (s. S. 122f., Anm. 56), so wird deutlich, dass eine solche Anschaffung nicht selbstverständlich und ohne schulinterne Diskussion zu tätigen war. Andererseits gab es Hilfe für die Musiklehrer, z.B. durch die vom ZI initiierte Plattensammlung für den Unterricht und gemeinsame Archive von Schulen⁷²; sie waren geeignet Argumentationshilfen für die Durchsetzung der Investition und didaktische Hilfen für die Unterrichtsgestaltung zu liefern. Das neue Medium erfuhr in den Zeitschriften⁷³ wie auf den Reichsschulmusikwochen⁷⁴ einige Aufmerksamkeit; an verschiedenen Stellen gab es Übersichten über „geeignete“ Platten für den Unterricht⁷⁵; auf Lehrerfortbildungstagungen wurde Arbeitsgruppen dazu durchgeführt⁷⁶.

⁷¹ Die Carl Lindström AG (s. S. 91) kooperierte u.a. auch mit Jöde, dessen Singspiele bei Lindström eingespielt wurden (vgl. Hodek 1977, 69); s. auch S. 98.

⁷² Vgl. Hammel (1990, 96), die erwähnt, dass die drei höheren Schulen im Berliner Bezirk Pankow gemeinsam zwei (!) Koffergrammofone nebst 80 Schallplatten anschafften. In Köln gab es eine Plattenleihstelle nur für Musikstudenten und -lehrer; vgl. Gruhn (1993, 249)

⁷³ Hilburg / Mies (1932), Höckner (1930a), Jeuckens (1930), Moser (1932), Müller (1928), Preussner (1929), Rehberg (1939), Roy (1932b), Schulden (1930), Sporn (1928), Stäblein (1929), Sträußler (1930)

⁷⁴ Mies „Die Schallplatte m Musikunterricht“ (RSW 1927)

⁷⁵ Außer den genannten Artikeln gab es regelmäßige Rubriken in der *Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege*, in *Musik im Leben* und in der *Zeitschrift für Schulmusik*. Mies (1931) erwähnt Übersichten über geeignete Platten in seinem eigenen Buch *Musik im Unterricht* (1926) und bei Lebede: *Moderne Schul-Musik-Pflege, Musikapparate und Schallplatten* (1927).

⁷⁶ Die *Mitteilungen der Kulturabteilung der Carl Lindström AG* nennen eine „Schallplattentagung“ am 30. November 1930, die vom „Ausschuß für Volksmusikpflege“, der Volkshochschule der Stadt Mannheim und der Kul-



Damit ist freilich abermals nichts über die tatsächliche Nutzung auf breiterer Basis gesagt. Es existieren Quellen, die von einer umfangreichen Nutzung der Platten sprechen. So begann Fritz Sporn einen Artikel mit grundsätzlichen Anmerkungen zum Thema: „Als ich vor 6 Jahren die ersten Versuche mit dem Grammophon unternahm – heute ist die Bewegung zu meiner Freude in vollstem Gange – da glaubte ich, das Ziel sei erreicht“ (SPORN 1928, 389 – Hervorhebung ALW). Ähnlich äußerte sich Ernst Dahlke, der viele unterrichtspraktische Artikel veröffentlichte: „Heute werden wohl in allen Schulen Schallplatten im Musikunterricht gebraucht“ (DAHLKE 1930, 143). Unter quellenkritischem Blickwinkel ist diese Aussage aber natürlich kaum von Bedeutung, so dass eine kritische Auswertung des Archivmaterials und der Interviews darauf näher eingehen muss.

Damit ist der Hintergrund entfaltet, auf dem die Berichte erlebten Musikunterrichts zu sehen sind. Vieles wirkt auch aus heutiger Sicht noch durchaus fortschrittlich. Es gibt kaum etwas, das *nicht* in irgendeiner Form den in der Schule Stehenden angedient worden wäre. Es erscheint kaum denkbar, dass Lehrer ab der Mitte der 20er Jahre nichts von den zeitgenössischen Trends und Neuerungen mitbekommen hätten. Das kann den Blick dafür schärfen, was in welchem Umfang tatsächlich in der Schule „angekommen“ ist. Welche Anregungen haben Lehrer aufnehmen können oder wollen? Welche nicht? Besonders für den letzten Fall ist dann im Weiteren natürlich zu fragen, ob Gründe gefunden werden können, die die Aufnahme und Umsetzung verhindert haben. Zunächst aber ist nach den konkreten Gegebenheiten an den Schulen zu fragen.

turabeilung durchgeführt worden sei. Die Veranstaltung des ZI vom 29.10. bis 1.11.1930 in Saarbrücken bot eine Arbeitsgruppe unter Leitung Hans Mersmanns an.

Kapitel 6: Die höheren Schulen im Freistaat Braunschweig und ihr Musikunterricht

Es ist bereits mehrfach angedeutet worden, dass die Entwicklung des höheren Schulwesens im Freistaat Braunschweig den allgemeinen Tendenzen im Reich folgt. Das gilt zunächst einmal für die Ausweitung der Bildungspartizipation nach 1870. Sie machte die Neugründung von Schulen wie dem Wilhelm-Gymnasium als humanistisches Gymnasium alten Stils 1885 notwendig, aber auch die Höherstufung alter Realschulen in städtischer Führung wie bei der Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule¹. Insgesamt war dieser Prozess langwierig und im Einzelnen durch die Abhängigkeiten mit Preußen durchaus widersprüchlich². Die Schülerzahl an den höheren Schulen stieg zwischen 1913 und 1929 zwar nur von 6.293 Schülerinnen und Schülern auf 6.866. Bedenkt man aber, dass erstens die Geburtenziffer kriegsbedingt von 10.800 im Jahr 1903 (als Referenzjahrgang für Sextaner) auf 6.300 im Jahr 1919 abfiel und zweitens der Anteil der Mädchen im erstgenannten Zeitraum 25% auf 42% stieg, so wird die Dynamik der Entwicklung deutlich. Dazu gehörte auch ein Verlagerungsprozess vom humanistischen Gymnasium, das mit Latein begann und Griechisch, gelegentlich auch noch Hebräisch unterrichtete, hin zu den vielfältigen Formen der Realgymnasien Französisch / Latein), Oberrealschulen (Französisch / Englisch) etc.. Der Anteil der Schüler auf altsprachlichen Gymnasien sank innerhalb von 15 Jahren von 29% im Jahr 1913 auf gut 5%³.

Auch in anderer Hinsicht ist der Freistaat mit seinen Schulen ein getreuer Spiegel der allgemeinen Verhältnisse:

¹ Für die Zeit bis 1914 sind diese Prozesse für Braunschweig detailliert dokumentiert in Schönemann (1983). Für die Zeit bis 1929 finden sich aufschlussreiches Zahlenmaterial in: Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung (1929).

² Das gilt z.B. für die Zugangsberechtigungen für Real- und Oberrealschulabsolventen zu bestimmten Studienfächern an den Hochschulen und Universitäten (vgl. HJAO 1926, 17ff.).

³ Alle Zahlen nach BrMV 1929



- *Sozial* lässt sich auch in Braunschweig die (mit der Bildungsexpansion zusammenhängende) verändernde soziale Zusammensetzung der Schülerschaft dokumentieren (s. Statistik S. 268f.), die verstärkt höhere Bildung für kleinbürgerliche Kreise, nicht aber für die Arbeiterklasse möglich macht; auf Lehrerseite ließe sich die prekäre finanzielle Situation gerade der nicht akademisch Gebildeten während der Inflationszeit⁴, aber auch nach 1930 ebenso zeigen wie die schwierige Personalsituation⁵.
- In pädagogischer Hinsicht finden sich die Auseinandersetzungen um die weltlichen Schulen, die freilich in Braunschweig auf die Volksschulen beschränkt blieben⁶, um die angemessene Form der Lehrerbildung und die Fragen einer inhaltlichen Reform der höheren Schulen, die in neuen Sprachkombination und Schwerpunktsetzungen ihren Ausdruck fand;
- Politisch war das Klima im Freistaat frühzeitig emotional aufgeladen und von polarisierenden Tendenzen gekennzeichnet. Das mag mit der ersten Phase der Republik zusammenhängen, als Truppen General Merkers 1919 die Stadt besetzten und der Linken eine symbolträchtige Niederlage beibrachten. Sicher ist auch das verhängnisvolle frühe Zusammengehen des bürgerlichen Zentrums mit den Nationalsozialisten im Herbst 1930 in diesem Kontext zu begreifen. Die Bildungspolitik, in der die SPD-Regierung Ende der Zwanziger Jahre durch Ausweitung des Etats und eine die Republik

⁴ In den Erlassen sind Sonderzahlungen an Volksschullehrer und Kohlenlieferungen dokumentiert: Seminaristisch ausgebildete Musiklehrer, die speziell auf dem Lande, aber auch in der Stadt an den Kirchen nach wie vor den Kantorendienst versahen (NSA 12 Neu 13 21552), setzten sich vehement für Erhöhungen ihres Gehaltes ein; s. auch SAB D IV 2010.

⁵ Auch in Braunschweig wurden beispielsweise zusätzlich zu den Kürzungen der Beamtengehälter die Pflichtstunden für Lehrer heraufgesetzt (BrMV/V Nr V II 1435/31 v. 8.9.1931)

⁶ Der kürzlich verstorbene Bildungsforscher Schonig sieht in den Braunschweiger weltlichen Schulen ein Experiment, das für Deutschland insgesamt von Bedeutung gewesen sei (Schonig 1998, 320). Deren Arbeit ist ausführlicher dokumentiert in Bein (1990).

stärkende Personalpolitik Fortschrittliches erreichen wollte, spielte dabei eine bedeutende Rolle, wie sich an den Debatten im Landtag ablesen lässt⁷.

Die Liste aller höheren Schulen ist im Anhang abgedruckt (s. S. 260f.). Diejenigen darunter, die durch Gesprächspartner in der Studie vertreten waren, repräsentieren hinsichtlich ihrer Klientel und ihres Typs ein breites Spektrum: Ein humanistisches Gymnasium ist beispielsweise ebenso darunter wie ein Reform-Realgymnasium, eine Deutsche Oberschule⁸, eine Oberrealschule oder ein Oberlyzeum; Schulen mit ländlichem Einzugsbereich sind ebenso vertreten wie rein innerstädtische, solche in Trägerschaft des Landes wie städtische, Jungen- wie Mädchenschulen. Insofern ergibt sich ein repräsentatives Bild, auch wenn dies bei einer so kleinen Stichprobe nicht im Sinne eines quantitativen Paradigmas gelten kann⁹.

Exkurs: Die im Datenmaterial vertretenen Schulen

Das **Wilhelm-Gymnasium** – in Braunschweig für gewöhnlich und bis heute als “WG“ abgekürzt – war in den späten 80er Jahren des 19. Jahrhunderts als Ableger des traditionsreichen humanistischen Gymnasiums Martino-Katharineum gegründet worden. Bald wurde auch das Pädagogische Seminar hier angegliedert. Das Wilhelm-Gymnasium

⁷ Näheres dazu, auch mit Zitaten aus den Landtagsprotokollen etc. findet sich bei Roloff (1964).

⁸ Die Zugehörigkeit der Deutschen Oberschule zu den höheren Schulen war in den Zwanziger Jahren umstritten, weil dieser Schultyp die Nachfolgeinstitution der Lehrerseminare bildete. Hier allerdings soll das nicht weiter hinterfragt werden (vgl. Sandfuchs 1978, 144ff.).

⁹ Für die Rekonstruktion in diesem Kapitel wurde neben der Sekundärliteratur und den Jubiläumsschriften der Schulen vor allem auf die Bestände zurückgegriffen, die im Niedersächsischen Staatsarchiv in Wolfenbüttel und im Archiv der Stadt Braunschweig lagern. Aus verschiedenen Gründen sind diese Bestände unübersichtlich und z.T. lückenhaft. Während die Bestände der staatlichen Schulen direkt der Vorgängerin des Niedersächsischen Staatsarchivs in Wolfenbüttel zugeordnet wurden, kamen diejenigen der städtischen Schulen nach 1945 teils zu den Stadtarchiven (wie in Braunschweig), teils aber wie in Wolfenbüttel ebenfalls zum Staatsarchiv. Größere Lücken im Bestand entstanden wahrscheinlich dadurch, dass viele Schulakten vor 1945 in den Schulen gelagert wurden und damit Opfer der Kriegszerstörungen wurden. So fehlen etwa viele Jahresberichte.



entwickelte sich rasch zur Schule für die „besseren Kreise“: 40% aller Schüler kamen aus Familien, die das Schulgeld in voller Höhe aufbringen konnten; keine andere Schule gab 1929 an, keinen einzigen Schüler aus Arbeiterfamilien zu haben; Kinder aus höheren Beamtenfamilien stellten dagegen etwa ein Viertel der Schülerschaft; nirgends war der Anteil der Kinder, die volles Schulgeld zu zahlen hatten, höher (s. S. 270). Dieses Gymnasium war sicher das konservativste und machte das in allen Selbstdarstellungen auch deutlich¹⁰.



*Trommelzug des Braunschweiger
Wilhelm-Gymnasiums in den
1920er Jahren*

¹⁰ Stellvertretend für die politische Haltung sei der Schulleiter Karl Gronau aus einer Festschrift zitiert: „So entdecken wir, dass unsere Not eine deutsche Not ist. Fremdländischer Materialismus und undeutscher Rationalismus hatten weite Kreise auch unseres Volkes jene feste, sittliche Überzeugung geraubt, jene eindeutig auf bestimmte Ziele gerichtete Lebensführung, die eine besondere Eigenschaft deutschen Wesens ist.“ (WG 1925, 14) Gronau folgerte daraus, dass die Beibehaltung des humanistischen Gymnasiums „ein wohltätiger Damm gegen die Novemberflut“ sei (EBD.). Die deutschnationale Grundhaltung ist allerdings auch an anderen, neusprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulen belegt.

Neben der Aula, in der seit 1910 auch eine Orgel stand, existierte noch ein gesonderter Musikraum, der Singesaal. Den Musikunterricht erteilte Hermann Grote, der er als Komponist des sog. "Niedersachsenliedes" eine gewisse Prominenz erlangt hatte¹¹. Daneben bestanden verschiedene musikalische Arbeitsgemeinschaften, so etwa eine Orchestervereinigung, die bereits vor dem 1. Weltkrieg existierte, ein 1928 gegründeter „Spielkreis“ unter Anleitung des Oberstudienrates für Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Philosophie Wilhelm Lehne (geb. 1898) und die „Trommelriege“, die zumindest zeitweise unter Anleitung eines Schülers probte (S. Abb. S. 130)¹². Insgesamt scheint die Schule ein relativ lebendiges musikalisches Leben gehabt zu haben.

¹¹ Grottes *Niedersachsen-Lied*, das sich bis heute in Niedersachsen einer gewissen Beliebtheit erfreut, soll auch von Hitler geschätzt worden sein. Sicher entsprachen seine markigen Verse mit ihrer regionalen Verankerung und einem ahistorischen Gegenwartsbezug einem dumpfen Nationalismus:

*Wo fielen die römischen Schergen? Wo versank die welche Brut?
In Niedersachsen Bergen, an Niedersachsens Wut.
Wer warf den römischen Adler nieder in den Sand?
Wer hielt die Freiheit hoch im deutschen Vaterland? (Str. 2)
Das war'n die Niedersachsen, sturmfest und erdverwachsen,
heil Herzog Wittekinds Stamm!*

*Aus der Väter Blut und Wunden wächst der Söhne Heldenmut,
Niedersachsen soll's bekunden: Für die Freiheit Gut und Blut!
Fest wie unsere Eichen halten allezeit wir stand,
wenn Stürme brausen über's deutsche Vaterland. (Str. 4)*

Es soll zu verschiedenen offiziellen Anlässen gesungen worden sein (s. auch www.fortunecity.de/tatooine/kdick/71/lieder.htm). Ob dies in den Bereich des Anekdotischen gehört oder historische Tatsache ist, kann hier nicht geklärt werden. Sicher ist allerdings, dass Grote im Bewusstsein seiner Schüler dadurch an Ansehen gewann (vgl. Interviewpartner *Theta*₁, 119 – 121; die Namen der Gesprächspartner werden anonymisiert durch Buchstaben bezeichnet.)

¹² Alle Angaben nach FS WG 1935, 1960 und 1985



12. Schulfeierstunde des Wilhelm-Gymnasiums

am Donnerstag, den 20. Dezember 1928
abends 8 Uhr in der Aula

★

1. Das Haus in der Heide Droste-Hülshoff
2. Weihnachtskonzert (Pastorale, Largo) Manfredini (1688-1720)

★

3. Die fröhlichen drei Könige (Ein Spiel in der Weihnacht)

Ein Streichholzändler
Eine Blumenverkäuferin
Ein Schupemann
Ein Schornsteinfeger
Ein Bäckermeister

★

4. Weihnachten Eichendorff
5. Der kleine Nimmersatt H. Seidel
Die Rebellion Lohmeyer
6. Die flucht nach Aegypten (Legende) Selma Lagerlöf
7. Weihnachtskantate Vincenz Lübeck (1654-1740)
(für Knabenstimmen, Streichorchester, Orgel)

★

Vor und nach der feierstunde
Ausstellung von Schülerzeichnungen im Zeichensaal

Das **Martino-Katharineum** („MK“), 1415 gegründet, war die traditionsreichste Schule der Stadt. Ursprünglich einziges humanistisches Gymnasium der Stadt, hatte es durch die Gründung des Wilhelm-Gymnasiums an Bedeutung verloren. Zwischen 1920 und 1940 wurde es verschiedentlich umorganisiert (z.B. zum Reform-Realgymnasium): „Überschaut man die Entwicklung (...) in den Jahren nach 1918, würdigt man das in den Nachkriegsjahren Erreichte, so drängt sich überall die Erkenntnis auf, daß man an dieser Schule gewillt ist, mit beizusteuern zu dem neuen hohen Bildungsideal einer deutschen Nationalerziehung. (...) Kern und Kurse, Gabelung und Arbeitsunterricht – all diesen Problemen widmete man sich mit Erfolg“ (FS MK 1928, 118). Dennoch tat die Schule sich schwer ihren Platz unter den Braunschweiger Schulen zu finden. Im Jahr 1929 hatte es nur 268 Schüler und unter den Braunschweiger Vollanstalten den niedrigsten Anteil an Kindern aus Akademikerfamilien und im vollem Umfang Schulgeld Zahlenden.

Das Gebäude stammte aus dem 19. Jahrhundert. Die Schule litt in der Zeit zwischen den Weltkriegen unter der Raumnot, mehr aber noch unter dem schlechten Zustand insgesamt, insbesondere des Mobiliars. Für den Musikunterricht stand kein eigener Musikraum zur Verfügung. Chor wie Klassenunterricht fanden in der Aula statt, die gemeinsam mit dem Reform-Realgymnasium genutzt wurde. Der Musiklehrer war Siegfried Wilms, dessen Vater hier auch schon Musik unterrichtet hatte - Ende des 19. Jahrhunderts freilich noch im Nebenamt zur Domkantorenstellung. Wilms unterrichtete auch am benachbarten **Reform-Realgymnasium** (RRG). Es befand sich auf demselben Gelände wie das Martino-Katharineum, wenn auch das Gebäude im Inneren deutlich unterteilt war und auch die jeweiligen Schulhöfe durch eine Mauer getrennt wurden¹³. Diese Schule hatte früh in der Weimarer Republik versucht sich mit der sog. Gabelung auf der Oberstufe ein eigenständiges, eher fortschrittliches Profil zu bilden. Mit 405 Schülern zählte das Reform-Realgymnasium zu den großen Schulen im Freistaat, die von der Sozialstruktur her eine breite Klientel fand.

¹³ Gemeinsam genutzt wurden neben der Aula nur die Schülertoiletten.



Siegfried Wilms und sein Orchesterensemble (Sommer 1927).

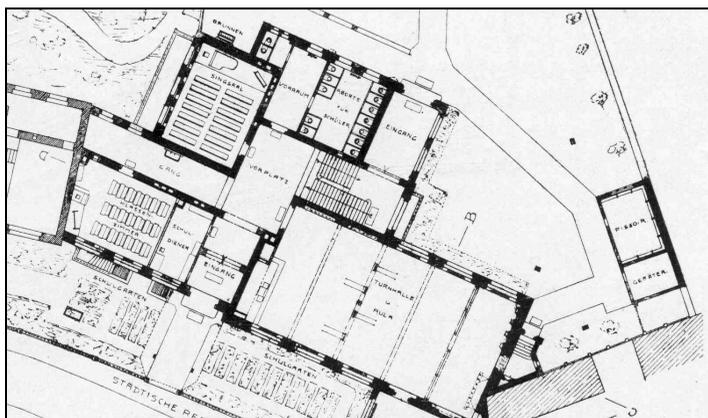
Die Oberrealschulen sind der Ort, an dem die Bildungsexpansion am deutlichsten sichtbar wird. Die *Oberrealschule Hintern Brüdern*, ab 1913 **Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule** (HJAO), war 1876 gegründet worden. Bereits um 1900 konnte sie aus Platzmangel keine Schüler mehr aufnehmen, so dass der Magistrat der Stadt Braunschweig die Gründung einer neuen Realschule, der Gaußschule, beschloss¹⁴. Erst als die Realschulen im Umland zu Oberrealschulen ausgebaut wurden, sank die Schülerzahl etwas (vgl. dazu die Darstellung in HJAO 1926, 40).

Der Schule war ein Lehrerseminar angegliedert. Aufgrund der Bedeutung von Musik in der seminaristischen Ausbildung, unterrichteten an dieser Schule herausragenden Musiklehrer¹⁵. Mit Heinrich Heger, der im Jahre 1866 geboren wurde (vgl. HJAO 1926, 7f. und 61) ist die älteste im

¹⁴ Dass diese Verschiebungen auch über den Zugang neuer Schichten erfolgte, wird daran deutlich, dass an den staatlichen Gymnasien in der Stadt Braunschweig der Anteil der Arbeiter 1,9 % betrug, an den städtischen Oberrealschulen dagegen 6,5 %.

¹⁵ Vor dem 1. Weltkrieg trugen die Musiklehrer Schrader (bis 1905) und Therig (1905 – 1923) hier den Titel „Musikdirector“. Für Therig ist belegt, dass er „vom 1. April 1891 bis dahin 1892 das Königl.-Akademische Institut für Kirchenmusik in Berlin mit recht gutem Erfolge, wie das hierneben angeschlossene Zeugnis ersehen läßt, besucht hat“ (Herzogl. Braunsch.-lüneb. Konsistorium 4604B v. 11.11.1905, NSA 12 Neu 13 20960).

Korpus erwähnte Lehrkraft genannt, der schon 1903 einen „Orchesterverein“ gegründet hatte (FS HJAO 1926, 32). Er wohnte im Schulgebäude. Dr. Wilhelm Schreiber ist als einziger akademisch gebildeter nach der neuen Ordnung ausgebildeter Musiklehrer zu nennen¹⁶. Daneben unterrichtete vor dem 1. Weltkrieg seit 1935 Helmut Groppe, der in Leipzig, Berlin und Köln (bei Philipp Jarnach) Komposition studiert hatte; über ihn wird später noch gesondert zu berichten sein.



Grundriss des Schulneubaus der Gauß-Schule. Der Musiksaal (mit eingezeichnetem Flügel und aufgereihten Bänken für mindestens 56 Schüler!) ist an der oberen linken Gebäudeecke zu erkennen.

Die **Gaußschule** war im Schuljahr 1908/09 wegen der Überfüllung der Städtischen Oberrealschule, deren Schülerzahl auf über 800 zu steigen drohte, abgespalten worden. zumindest in Teilen schien sie sich reformpädagogischen Ideen verschrieben zu haben: So wird im Jahresbericht 1911 im Abschnitt „Der moderne Zeichenunterricht“ ausdrücklich auf Kerschensteiner und Lichtwark Bezug genommen¹⁷. Sie erfreute sich in den Zwanziger Jahren größerer Beliebtheit. Ihre

¹⁶ Schreibers Einsatz ist neben den Jahrbüchern (HJAO 1951a) auch in den Akten des Staatsarchivs als Lehrer an der Oberrealschule erwähnt (NSA 12 Neu 13 19999). Im Korpus wird er allerdings als Referendar am Oberlyzeum erwähnt.

¹⁷ Vgl. Jahresbericht GS 1911, 3.



Schülerzahlen stiegen trotz der insgesamt aufgrund der demoskopischen Entwicklung stagnierenden Zahlen. Auch diese Schule hatte ein deutlich liberaleres, eher reformpädagogisches Profil. Das lässt sich an etwa an der freieren Gestaltung der Oberstufe ablesen, die eine besondere Stundentafel mit Kursen u.a. in Kunstgeschichte vorsah¹⁸, aber auch am Bau eines eigenen Schullandheimes, der bereits 1930 in Eigeninitiative von Lehrern, Eltern und Schülern eröffnet werden konnte und der ausdrücklich im Zusammenhang mit der Tradition der Jugendbewegung und der Landerziehungsheime gesehen wurde (GS 1984,7). Auch die Gauß-Schule praktizierte die Oberstufen-Gabelung und vertrat dies auch offensiv nach außen¹⁹. Dieses pädagogische Profil mag ein Grund dafür gewesen sein, dass nach der Machtbeteiligung der Braunschweiger Nationalsozialisten 1930 die Schule in ihrer Entwicklung behindert wurde, indem Räumlichkeiten einer Nachbarschule zugeschlagen und Klassen an die Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule verlegt wurden, die bereits einen nationalsozialistischen Direktor hatte.

Die Stadt hatte mit ca. 310 000 Mark Baukosten²⁰ erhebliche Mittel für die Verbesserung des Schulangebots bereitgestellt; auch die Ausstattung der Schule belegt das Engagement der Kommunen: Die Aula verfügte über ein Harmonium, der Singsaal besaß einen Flügel; für die Erstaussattung im Bereich wurden 20.000 Mark angesetzt (GS 1959, 21).

Den Musikunterricht erteilte Oberlehrer Riedel, der einen Chor und Orchesterverein aufgebaut hatte. Immerhin zweistündig wurden Ende der 1920er Jahre die „Orchesterübungen“ unterrichtet, „die ebensowohl einem vertieften musikalischen Verständnis wie der Ausgestaltung der Schulfeste“ (JAHRESBERICHT GS 1925/26, 4). Zu letzteren gehörte wie an anderen Schulen auch etwa die „Hindenburgfeier“. Das Niveau dieses Schulorchesters muss recht hoch gewesen sein, denn eine Aufführung der 1. Sinfonie Beethovens und der Ouvertüre zu Figaros Hochzeit sind überliefert²¹.

¹⁸ 1926 genehmigt als Sonderfall (BrMV/V V II 16/26 v. 19.1.1926)

¹⁹ Zur „Schulreformfrage“: Kleine Klassen „bieten die Gewähr in nicht überfüllten Räumen, durch individuelle Betreuung tüchtige Schüler heranzubilden, durch Gabelung bzw. Gruppenbildung an den Fragen der freien Gestaltung der Oberstufe teilzunehmen“. (Offener Brief des Kollegiums zur Teilung von Klassen. In: Neueste Nachrichten Braunschweig vom 10.3.1923)

²⁰ FS G 1084, 24

²¹ JB GS 1926, 8

Das **Städtische Oberlyzeum** (Herzogin-Elisabeth-Lyzeum, Oberlyzeum und Studienanstalt) war im 19. Jahrhundert aus einem privaten Lyzeum hervorgegangen. Als einzige höhere Schule für Mädchen in Braunschweig hatte diese Schule erheblichen Zulauf. Auch hier gab es einen separaten Singsaal neben der Aula. Musik hatte – den Erziehungsidealen für Mädchen gemäß – an dieser Schule einen hohen Stellenwert. So wird etwa berichtet, dass noch bis 1943, als die Stadt bereits unter Bombenangriffen litt, jährlich der „Tag der deutschen Hausmusik“ begangen wurde²². Den Unterricht versah Rudolf Lampe, als Referendar auch der bereits genannte Dr. Schreiber. Über beide wird im nächsten Kapitel noch zu reden sein.

Die **Oberschule II**, die von einer Informantin besucht wurde, bleibt an dieser Stelle unberücksichtigt, weil die Informationen aus dem Gespräch eher vage waren, die Schule im Aufbau war und also auch nicht zum Kreis der etablierten höheren Schulen gehörte; Mit als Folge davon war auch die Quellenlage in den Archiven sehr dürftig.

Die **Oberrealschule Wolfenbüttel** zählte mit gut 300 Schülern zu den größeren höheren Schulen im ländlichen Raum. Natürlich unterschied sich die Klientel an diesen Schulen erheblich von denen etwa in Braunschweig, aber auch von der nicht weit entfernt liegenden „Staatlichen Großen Schule“, die das Wolfenbütteler Bürgertum bediente und in der Musik etwa im Orchesterverein eine größere Rolle spielte²³. Zum einen war etwa die Hälfte aller Schüler Fahrschüler. Da die Bus- und Bahnverbindungen ins Umland eher schlecht waren, konnten Randstunden im Stundenplan nicht ausgenutzt werden; dies waren aber die Stunden, in denen Klassenunterricht in Musik und Chor bevorzugt gelegt wurde. Die im Kapitel 4 angesprochene Stellungnahme zum Lehrplanentwurf wurde auch – wengleich nicht namentlich gekennzeichnet – von dieser Schule abgegeben. Darin heißt es: „Der Gesang- und Musikunterricht kann (...) vorläufig auf keinen Fall so erteilt werden, wie die preußischen Richtlinien es vorsehen oder wünschen, da mehr als die Hälfte aller unserer Schüler zu diesem Unterricht von Quarta an als Fahrschüler nicht hinzugezogen werden kann“ (NSA 12 NEU 13k 200047). Dass damit nicht nur ein stundenplantechnisches Problem angesprochen war, wird im Folgenden deutlich. „Selbst wenn alles diese Forderungen [nach mehr Stunden und einer besseren Ausbildung der Lehrer - ALW] erfüllt wären, würde meines Erachtens an unserer Anstalt dieses Ziel doch nicht erreicht werden können, weil etwa $\frac{3}{4}$ aller unserer Schüler derartig einfachen sozialen Verhältnissen entstammen, die die Durchführung dieser Wünschen und Gedanken

²² FS KB 1988, 136. Pikanterweise wurde bereits 1950 diese Tradition wieder aufgenommen, diesmal allerdings unter Weglassung des Adjektivs (S. 145)

²³ s. JB GrS (1930, 7)



unmöglich machen“ (EBD.). Man mag die Einschätzung nach der fehlenden „Bildbarkeit“ der Menschen aus niedrigeren Schichten aus heutiger Sicht kritisieren, die Analyse der Klientel ist zutreffend. Die Übersicht des Ministeriums von 1929 gibt mit 1 % Akademikersöhne den niedrigsten Wert im gesamten Freistaat an; gleichzeitig (und wenig überraschend) haben Kinder aus bäuerlichen Betrieben einen Anteil von 20 %. Angesichts der Mechanismen, die gerade in der Vermittlung von Musik mächtig wurden, konnte das nicht ohne Folgen bleiben.

Das Gebäude der Schule befand sich im ehemaligen Schloss der Residenzstadt; entsprechend wurde der Musikunterricht, vor allem aber der zahlenmäßig große Chor im alten Theater in einer durchaus besonderen Atmosphäre erteilt. Ein „Singsaal“ existierte außerdem. Dokumentiert ist die Tätigkeit von zwei Musiklehrern, Oberlehrer Schrader und Studienrat Wulfstich²⁴.

Das **Oberlyzeum Helmstedt** stellt in mancherlei Hinsicht das Gegenteil dar. Wie bei allen Mädchenschulen war hier der Anteil von Akademikerkindern mit 15 % besonders hoch, wengleich immer noch niedriger als in den Großstädten²⁵. Anders als in Wolfenbüttel finden sich andererseits – wengleich als kleine Randgruppe – Kinder aus Arbeiterfamilien, die im Helmstedter Kohlentagebau eine Rolle spielten. Auch der Alltag der Schülerinnen dürfte von den erheblichen Gegensätzen zwischen bürgerlichen Familien einerseits und oft kommunistisch orientierten Arbeiterfamilien andererseits geprägt gewesen sein. Den Musikunterricht erteilte Herfurth, ein älterer Kollege, dessen Personalakten allerdings nicht auffindbar waren.

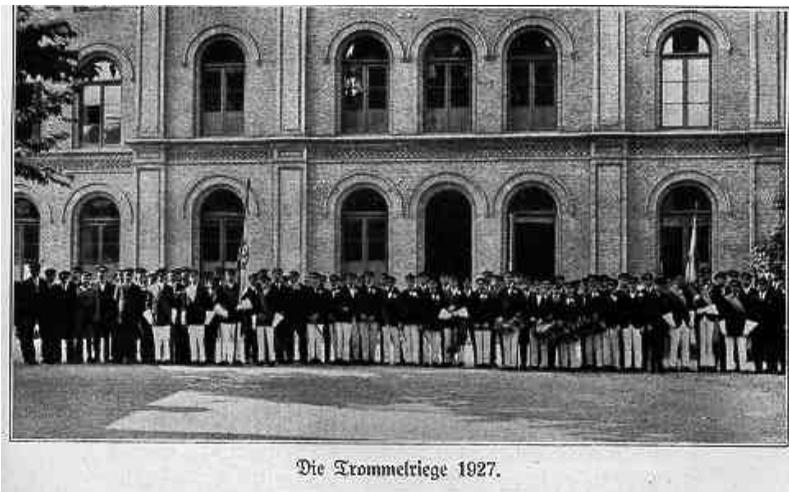
* * *

Gemeinsam ist allen Schulen, dass es ein durchaus reges musikalisches Leben an den höheren Schulen gab. Dies gilt nicht nur für die humanistischen Gymnasien oder die Mädchenschulen, bei denen das nicht überraschen mag. Vielmehr existierten an fast allen Schulen viele Ensembles, die sich zum Teil nicht auf die Gestaltung

²⁴ Ob Wulfstich Musik studiert hatte, wird von seinem im Sample vertretenen Schüler bezweifelt (*Beta* 151). Ein Franz Wulfstich ist allerdings als Autor einer Festschrift zur 60-Jahr-Feier des Gesangvereins *Euterpe* nachgewiesen (Wulfstich 1928).

²⁵ Das überrascht nicht. Der Wunsch nach höheren Schulabschlüssen für Mädchen wurde zunächst vor allem im bürgerlichen Milieu verwirklicht, was ökonomische Gründe hatte - in Lehrerhaushalten wurden 8 % des Einkommens für kulturelle Zwecke mobilisiert - aber auch mentalitätsgeschichtlich interpretierbar ist (vgl. Tenorth 2000, 188ff.)

schulinterner Feiern beschränkten, sondern sich auch an größere Projekte wagten. Dies war allerdings keine Entwicklung der 1920er Jahre. Schon aus der Zeit vor dem 1. Weltkrieg sind etwa von der Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule Programme belegt, in denen größere und anspruchsvollere Werke gespielt wurden (s. Anhang S. 272). Dafür spielten in den „Orchestervereine“ neben Schülern zum Teil auch Lehrer mit²⁶. Bisweilen wurden diese Ensembles nicht von den Musiklehrern, sondern von ambitionierten Laien geleitet wurden (s. S. 131).



Trommelriege des RRG Braunschweig

Etwas quer zu dieser bildungsbürgerlichen Tradition liegen die bereits erwähnten „Trommelriegen“, die ebenfalls an vielen Schulen existierten (s. Abb.). Sie sind bis in die 1930er Jahre an den Schulen belegt und spielten in der Besetzung heutiger Spielmannszüge. Das mag überraschen, weil diese Ensembles heute eher einem bäuerlichen, proletarischen oder kleinbürgerlichen Milieu über die Verbindung zu Schützen- oder Karnevalsvereinen zuzuordnen sind. Für die höheren Schulen der Kaiserzeit und der Weimarer Republik war der

²⁶ Das zeigen Fotos, aber auch Berichte der Schüler (s. Interviewpartner *Sigma*₁, 22)



kulturelle Ort allerdings ein anderer: Diese Ensemble standen eher in der Tradition der patriotischen Kapellen und Turnmärsche.

Es lohnt sich einen genaueren Blick auf die Ausstattung der Schulen zu werfen, um zu verstehen, was theoretisch im Musikunterricht möglich gewesen wäre.

6.1 Die Ausstattung mit Instrumenten

Soll ein anspruchsvoller Musikunterricht erteilt werden und ein reges musikalisches Schulleben bestehen, so müssen Instrumente in angemessenem Zustand vorhanden sein. Glücklicherweise findet sich für das Jahr 1934 eine komplette Bestandsaufnahme der an den Schulen des Landes existierenden Klaviere bzw. Flügel²⁷. Sie standen meist in der Aula, wo auch der Musikunterricht resp. Chor erteilt wurde. Wo es getrennte Singsäle gab, stand auch dort meist ein Flügel. Die hier näher untersuchten Schulen gaben durchweg an, dass der Zustand der Instrumente akzeptabel sei. Für die Zuverlässigkeit der Aussagen spricht, dass die Instrumente sehr differenziert beurteilt werden. So antwortet etwa die Oberrealschule Wolfenbüttel auf die Anfrage des Ministeriums nach dem Zustand der Instrumente an den Schulen: „Wir besitzen: 1) in der Aula einen guten Konzertflügel, 2) im Singsaal einen noch brauchbaren Flügel 3) im Sitzungssaal ein gutes Klavier“ (NSA 12 NEU 13, 19810, v. 25.4.1934). Einige Schulen hatten in den Vorjahren Möglichkeiten gefunden außerhalb des Staatsetats Instrumente zu bekommen: Das Reformrealgymna-

²⁷ 1934 befand sich die Klavierindustrie in einer wirtschaftlichen Krise - auch die renommierte Braunschweiger Firma Zeitter & Winkelmann fiel ihr zum Opfer. Ein Zusammenschluss vieler Firmen, der in Anlehnung an die „Deutsche Arbeitsfront“ (DAF) unter dem plakativen Titel „Piano-Front“ agierte, hatte angeregt, mit staatlicher Hilfe Schulen mit neuen Instrumenten auszurüsten. Der Reichsminister des Inneren hatte den Erziehungsministern der Länder den „Finanzierungsplan der IHK Berlin zur Anschaffung von 20000 Klavieren und Harmonien“ vorgelegt und sie „ergebenst“ ersucht, „auch Ihrerseits die Möglichkeiten zur Behebung der Notlage des Gewerbes zu prüfen“ (AZ III 3105/28.3. vom 12.4.1934). Das Braunschweigische Ministerium schrieb daraufhin alle Schulen an, wobei die ursprüngliche Arbeitsbeschaffungsmaßnahme ideologisch überhöht wurde: Die Aktion diene nun der „Begründung einer neuen nationalsozialistischen Volksmusikultur, deren Anbahnung schon in der Schule beginnen muß“ (BRMV/V V II 970/34 v. 21.8.1934). Die Antworten der Schulen sind erhalten und in einer Akte zusammengefasst (NSA 12 A Neu 13 19810).

sium Helmstedt etwa nutzte in der Aula des Juleums den Flügel des Universitätsbundes, die Oberrealschule Hintern Brüdern hatte durch „Überschüsse aus Veranstaltungen“ den Kauf eines „hervorragenden Flügels“ ermöglicht, das Reformrealgymnasium Gandersheim nutzte den „in der Aula untergestellten Flügel des hiesigen Musikvereins“. Insgesamt scheint die Ausstattung mit mindestens einem Flügel der Normalfall gewesen zu sein.

Freilich finden sich auch Abweichungen von diesem Zustand. Die Raabeschule in Braunschweig etwa meldete, der „Flügel (Zeitler & Winkelmann) ist für den Musikunterricht als nicht mehr brauchbar anzusehen. Der Resonanzboden weist einen doppelten Riss auf, die Intonation steht infolgedessen einen halben Ton unter Kammerton“ (ANTWORT V. 30.4.1934). Andererseits finden sich Schulen, die geradezu verschwenderisch ausgestattet waren. Das musisch orientierte Landschulheim Holzminden gab den Bestand bei 132 Schülern mit „drei Flügeln und drei Klavieren“ an (ANTWORT V. 30.8.1934). Vereinzelt finden sich noch Klaviere in der Turnhalle (MK in Braunschweig, Oberrealschule Seesen).

Erstaunlich viele Schulen gaben an über Harmonien und/oder Orgeln zu verfügen, deren Zustand meist schlechter beurteilt wurde: „Die Hauptorgel (Aula) bedarf einer gründlichen Aufarbeitung, da sie seit langen Jahren nicht überprüft worden ist. (...) Nach fachmännischer Schätzung (Orgelbauanstalt Sander - Braunschweig) würden die Kosten für Aufarbeitung 415 M betragen“ (ANTWORT V. 25.4.1934)²⁸. Damit entspricht die Ausstattung mit Instrumenten im Freistaat in etwa dem, was Hörmann aufgrund einer Zeitschriftenanalyse für Preußen konstatiert: „An den höheren Lehranstalten scheinen, vor allem gegen Ende des ersten Jahrhundertdrittels, Musikinstrumente weitgehend verfügbar zu sein“ (HÖRMANN 1995, 126).

6.2 „Neue Medien“

Während also die Ausstattung mit Instrumenten als gut bezeichnet werden kann, ergibt sich ein ganz anderes Bild bei der Ausstattung mit Schallplatten und Rundfunkempfängern für den Einsatz im Mu-

²⁸ Die Restaurierung der Orgel wurde im Anschluss an diese Bestandsaufnahme ebenso gewährt wie die Aufarbeitung des Flügels (BRMV UII 523 2/34 v. 10.7.1934).



sikunterricht²⁹. Zumindest was die Existenz von Schallplatten und Abspielgeräten angeht, lassen sich allerdings nur ungenaue Aussagen machen. In den vorhandenen Anschaffungslisten der Schulen tauchen nämlich fast keine Angaben dazu auf. 1939 wurde der Bestand auch im Zusammenhang mit einer Zensierung verwendeter Schallplatten aufgenommen³⁰. Fast alle Schulen teilten daraufhin ihre Bestände mit, die Akte im Niedersächsischen Staatsarchiv enthält allerdings nur noch die Eingangsbestätigungen, nicht mehr die Listen selbst (NSA 12 A Neu 13 19809). Da aber in den Listen mit Anschaffungsvorhaben an keiner Stelle diesbezügliche Posten auftauchen, ist davon auszugehen, dass Platten und Abspielgeräte keine große Rolle gespielt haben. Dies deckt sich – soviel sei vorausgenommen – mit den Aussagen der Schülerinnen und Schüler (s. S. 199).

In welchem Umfang existierten an den Schulen Radioempfänger und wofür wurden sie genutzt? Hörmann weist auf die hohen Anschaffungskosten hin („1927/28 ca. 200 RM für *einen guten Dreiröhrenapparat*“; HÖRMANN 1995, 141). Andererseits muss es viele Empfänger gegeben haben, wie im vorigen Kapitel im Zusammenhang mit den Klagen über Rückkoppelungen gezeigt werden konnte³¹. Manches deutet darauf hin, dass an vielen Schulen mit dem Selbstbau experimentiert wurde. Im Laufe der Dreißiger Jahre hat sich die Ausstattung der Schulen mit hochwertigen Geräten erheblich verbessert. Der Hinweis auf „Übertragungen für die Schulgemeinde“ gibt allerdings keinen Hinweis darauf, dass Empfangsgeräte besonders in den vorhandenen Musikräumen vorhanden gewesen oder konkret Schulfunksendungen im Musikunterricht gehört worden seien; eher

²⁹ Auch hierzu gibt es im NSA einige Akten, doch ist das Bild diffuser. Es handelt sich um die Bestände NSA 12 A Neu 13 19809, 19817, 20438, 21981 und 22877 (vgl. auch S. 121ff.).

³⁰ Zugelassen waren nur noch solche Schallplatten, „die von der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm zugelassen sind. Die zugelassenen Schallplatten werden laufend im RminAmtsbldtschWiss und in der Zeitschrift der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm ‚Film und Bild‘ veröffentlicht. Um einen Überblick über das in den höheren Schulen bereits vorhandene Material an Schallplatten und Wiedergabegeräten zu gewinnen, ersuche ich, die in der Anlage beigefügten Fragebogen in je 1 Exemplar von allen höheren Schulen (...) ausfüllen zu lassen“ (Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung E I c 53/39 v. 26.1.1939).

³¹ S. S. 122.

ist, wie oben bereits ausgeführt, an Parteiveranstaltungen o.ä. zu denken. Bei der Auswertung der Interviews wird dieser Punkt besonders zu beachten sein.

6.3 Höhere Schulen als Mittelschichtagentur

Fragt man nach den Vorbedingungen für Musikunterricht, so wird es sicherlich zu oberflächlich sein, nur nach den materiellen Voraussetzungen des Musikunterrichts im System Schule zu fragen. Die Aufstellung der Schulen hat bereits gezeigt, dass hinsichtlich der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler an den Schulen große Unterschiede bestehen und dass dies auf dem Hintergrund der Bildungsexpansion zu sehen ist. Betrachtet man alle staatlichen und städtischen höheren Schulen, so stammten nur knapp 14 % aller Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem akademisch gebildeten Elternteil; der Anteil von Kindern aus Familien mit hoher sozialer Stellung (Industrielle, Selbständige, Angehörige freier Berufe und höhere Beamte ab Besoldungsgruppe 10), betrug gut 17 %³². Die höheren Schulen Braunschweigs sind also nicht als Reproduktionsstätten eines Besitz- oder Bildungsbürgertums zu begreifen. Sie erscheinen eher als Agenturen einer sich verbreiternden Mittelschicht, in der auch kleinstädtische Kreise stark vertreten sind.

Wenn man davon ausgeht, dass die Partizipation an einer wie auch immer verstandenen „Bildungsmusik“ im Prozess der sozialen Selbstdefinition und des sozialen Aufstiegs eine gewichtige Rolle spielt, so erhebt sich die Frage, welche Rolle dem Musikunterricht in diesem Prozess zufällt. Die historische Musikpädagogik hat diese Frage bislang kaum beachtet³³: Meist wird von einem sozial undifferenzierten Modell schulischer Musikvermittlung ausgegangen³⁴, das wohl zu einfach ist.

³² Zahlen auch hier nach Braunschweigesches Ministerium für Volksbildung (1928, 18f.)

³³ Interessanterweise findet sich in der frühen Arbeit von Braun (1957) implizit dieser Ansatz, weil er die Rekrutierung von Musiklehrern in den höheren Schulen als Teil des Prozesses einer Ausweitung von Bildungspartizipation versteht.

³⁴ Das gilt auch für neuere Arbeiten wie Hörmann (1995) und politisch engagierte wie die Lemmermanns (1984).



Ein Faktor dabei könnte die Beschäftigung mit der Frage nach einem spezifischen Bewusstseinsstand der Musiklehrer sein. (Es sei vorweg genommen, dass auch in dieser Studie diese m.E. interessante Frage nicht fundiert untersucht werden kann.) Erst 1922 trat eine neue Prüfungsordnung an den preußischen Ausbildungsstätten in Kraft, die über andere Zulassungsvoraussetzungen (in der Regel: Abitur), eine andere Studienstruktur (z.B. in der Wahl der Hauptfächer) und formale Bedingungen (wie z.B. eine achtsemestrige Studiendauer) eine Aufwertung der Musiklehrer intendierte³⁵. Über diesen Dreischritt, der übrigens im Kern jene Studienstruktur begründete, die bis heute das Schulmusikstudium prägt, sollte eine Angleichung an die an den Gymnasium tätigen Professoren bzw. Studienräte³⁶ erfolgen. Dabei – so darf man heute rückblickend vermuten – spielten Besoldungsfragen eine große Rolle, für den Schulalltag werden auch Statusfragen bedeutsam gewesen sein (vgl. Abel-Struth 1987, 146).

Die Bemühungen darum sind freilich nicht als etwas aus der Musikpädagogik Stammendes, vielleicht Kestenberg zu Verdankendes, jedenfalls primär Fachdidaktisches zu begreifen. Vielmehr stehen sie im Zusammenhang einer breiten und gewichtigen Debatte, die in der Weimarer Republik intensiv geführt wurde. Die Reichsverfassung vom August 1919 formulierte in §143,2: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln“. Dieser – im übrigen ohne lange Debatte angenommene – Artikel ließ zwar Ausnahmen für Lehrkräfte an konfessionellen Schulen zu und beantwortete nicht, welche Institutionen die Ausbildung übernehmen sollten – Universitäten oder Pädagogische Akademien –, akzeptierte aber die Berechtigung der jahrzehntelangen Forderung der Volksschullehrer nach einer besseren Ausbildung³⁷. Darüber hinaus bildete er die Grundlage für die fortschrittliche Verlegung der Lehrerausbildung in Braunschweig an die

³⁵ Dass bis 1933 keine 160 Studienräte ihre Ausbildung beendet hatten (Günther 1986, 121), spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle. Die Auswirkung dieser Aufwertung war enorm, wie sich an den vielen Bezugnahmen von Lehrkräften auf dieses Faktum zeigen lässt.

³⁶ Das Amt des Studienrates war ebenfalls neueren Datums, an den Schulen lehrten noch viele, die den Titel „Professor“ im Kaiserreich erhalten hatten.

³⁷ Vgl. die ausführlichere Darstellung bei Sandfuchs 1978.

TU³⁸. Auch auf der Reichsschulkonferenz im Frühsommer 1920 spielte das Thema eine Rolle. Diese Neuerungen wurden gegen den heftigen Widerstand der Lehrerschaft an den Gymnasien eingeführt, bei der sich Standesdünkel mit finanziellen Interessen mischten.

Es wäre deshalb zu fragen, ob es bei Musiklehrern ein besonderes Selbstverständnis, möglicherweise ein besonderes politisches Bewusstsein gegeben hat³⁹.

- Denn einerseits waren sie Teil eines sehr konservativen Zweigs des Bildungssystems und diesem System beispielsweise in der Gestaltung von Feierstunden (aber nicht nur dort) fest verbunden;
- andererseits waren sie gegenüber den „Professoren“ und „Studienräten“ deutlich abgewertet, was sich auch im Schulalltag etwa bei der Teilnahme an Abiturprüfungen⁴⁰ und bei der Gestaltung der Stundenpläne niederschlug;
- einerseits waren sie über den Gegenstand Musik einer bürgerlichen Kultur verbunden;
- andererseits profitierten sie von den Bemühungen namentlich der Sozialdemokratie um eine Besserstellung der Volksschullehrer⁴¹.

³⁸ Vgl. Bei der Wieden (1996), Möller (1976) und Sandfuchs (1978)

³⁹ Dann wäre konsequenterweise zu fragen, ob eigentlich ein gleiches auch für die anderen, ursprünglich nicht-akademisch gebildeten Lehrkräfte in Sport und Zeichnen gegolten hat. Hammel (1990, 104ff.) streift diese Frage im Zusammenhang mit den Interessenverbänden der Musiklehrer. Im Vordergrund stehen dabei allerdings mehr die Positionen der Interessenverbände als Mentalitätsgeschichte.

⁴⁰ Die Teilnahme der Musiklehrer an den Reifeprüfungskommissionen wurde vom Landesschulamt ausdrücklich abgelehnt (NSA 12 Neu 13 20004 vom 28.3.1928).

⁴¹ Hinsichtlich der Besoldung der Musiklehrer gibt es noch Klärungsbedarf. Jene Lehrer, die am zweisemestrigen bzw. später dreisemestrigen Aufbaukurs an der Berliner Akademie teilgenommen hatten, wurden als Oberlehrer bezeichnet. Hammel (1990, 108) legt nahe, dass sie den „wissenschaftlich gebildeten Gymnasiallehrern“ gleichgestellt waren, die im Kaiserreich ebenfalls als Oberlehrer bezeichnet wurden. Aus den Jahresberichten des Reform-Realgymnasiums ergibt sich allerdings, dass der dortige Musiklehrer offensichtlich in einer anderen Besoldungsgruppe als



Die Frage nach einem spezifischen Bewusstsein muss an dieser Stelle ebenso unbeantwortet bleiben wie die, ob und ggf. wie sich dies im Musikunterricht niederschlug. Gleichwohl wird in der Analyse des nächsten Kapitels von der These ausgegangen, dass der Mittelschichtcharakter der Schule insgesamt auch für den Musikunterricht gilt. Der Unterricht und seine Wirkungsweise wäre dann nicht als isolierbares Phänomen zu verstehen, sondern als Teil eines komplexen, in seinen Einzelteilen möglicherweise auch widersprüchlichen, partiell auch diffusen Systems der musikalischen Sozialisation. Dieses Verständnis berührt sich im übrigen mit der Beobachtung, dass in der Sicht der Unterrichteten sich schulische und außerschulische musikbezogene Erfahrungen berühren, zum Teil auch vermischen.

die Gymnasiallehrer eingestuft wurde (12 Neu 13 20506). Der Fall des in Kapitel 7.3 genannten Lehrers der Oberlyzeums deutet darauf hin, dass die Einstufung der sich weiter qualifizierenden Musiklehrer nicht einfach war. An den Schulen für Mädchen galten allerdings andere Verordnungen; vgl. Ehrich (1995)

Kapitel 7:

Ergebnisse

Welche Erkenntnisse sind aus den Interviews zu ziehen? Inwieweit lässt sich tatsächlich historischer Musikunterricht aus den Texten rekonstruieren? Was lässt sich über musikalische Sozialisations- und Vermittlungsprozesse aus dem großen zeitlichen Abstand sagen?

Aus der Fülle möglicher Aspekte soll zunächst herausgegriffen werden, welche Grundzüge des Unterrichts sich aus dem Material ergeben. Daran wird sich die Frage anschließen, ob sich tatsächlich der Qualifizierungsstand der Lehrkräfte als ein Faktor für die Gestaltung des Unterrichts aufdrängt, wie das Aussagen aus der Sekundärliteratur nahe legen. Und schließlich werden erste Ansätze zu entwickeln sein, wie der Musikunterricht im Umfeld einer bürgerlichen (Musik-)kultur zu begreifen ist.

Exkurs: Die Interviewten

An dieser Stelle sollen die Interviewpartnerinnen und -partner kurz vorgestellt werden. Es wird deutlich werden, dass sie hinsichtlich des Alters, ihrer sozialen Herkunft und ihrer musikalischen Sozialisation ein breites Spektrum innerhalb der Absolventen höherer Schulen repräsentieren, so dass die im Korpus versammelten Sichtweisen eine allgemeinere Gültigkeit für sich reklamieren können. Auch die Biografie der Befragten jenseits der Schulzeit erscheint typisch: Mit zwei Ausnahmen haben alle ein Studium absolviert, alle sind materiell abgesichert; trotz der „Unterbrechung“ des beruflichen Werdegangs durch den Krieg haben alle – auch die Frauen – einen recht geradlinigen Werdegang hinter sich¹. Es fällt auch auf, dass Musik in irgendeiner Form – ausübend, hörend, forschend – bei allen Befragten eine Rolle gespielt hat, wenn auch nicht in allen Lebensphasen in gleicher Weise und nicht in gleicher Intensität. Der Anteil derjenigen, die privaten Instrumentalunterricht hatten, ist auffallend hoch. Wirklich überraschen kann dieser Umstand freilich nicht, denn nicht nur in bürgerlichen Akademikerkreisen, sondern auch im aufstiegsorientierten Kleinbürgertum und nicht nur unter Mädchen gehörte das zum guten Ton².

¹ Dass die Lehrer in diesem Sample deutlich überrepräsentiert sind, hat sicherlich damit zu tun, dass andere Berufe wie etwa Ingenieure stärker mobil sein müssen, so dass sie bei der regionalen Suche für Interviews nicht erfasst werden konnten.

² Kestenberg gibt in seiner Denkschrift über die Musikpflege (Kestenberg 1927, 27) an, dass 70 % aller Jugendlichen auf der höheren Schule Pri-



*Karl Gamma*³, Jahrgang 1911. Die Mutter war – wie im Übrigen bei *allen* Gesprächspartnern – Hausfrau, der Vater Mühlenbesitzer. Er pendelte aus dem benachbarten (preußischen) Meine nach Braunschweig und besuchte die Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule bis zu seinem Abitur 1929; damit markiert er die ältesten noch in den Untersuchungszeitraum fallenden Jahrgang. Er studierte anschließend Ingenieurwissenschaften, wurde Hochschullehrer und später Manager bei einem deutschen Konzern. Auf vielen Auslandsreisen nahm er auch gerne das kulturelle und speziell das musikalische Angebot wahr. Im Gespräch kommt er immer wieder auf herausragende internationale Aufführungen von Opern oder Konzerten zu sprechen.

Ingeborg Zeta, 1913 in Helmstedt geboren und dort aufgewachsen, mag für die kleinstädtischen Bildungsgänge von Mädchen stehen. Die Tochter eines Studienrats, später Oberstudiendirektors, wurde 1919 auf dem dortigen Lyzeum zum „Einjährigen“ geführt, wechselte dann zur Oberrealschule, wo sie 1932 das Abitur ablegte⁴. Sie erhielt Instrumentalunterricht, besuchte regelmäßig Konzert- und Theaterveranstaltungen im etwa 40 Kilometer entfernten Braunschweig. Obwohl sie in ihrer Jugend an keinen musikalischen Ensembles teilnahm, zählte Musik auf dem weiteren Lebensweg zu den Selbstverständlichkeiten: Dazu gehören mehrstimmige Gesänge mit den Kindern (von denen eins Musiklehrer geworden ist), 15 bis 20 Konzertbesuche pro Jahr noch im hohen Alter und das bewusste Hören von Konzerten im Fernsehen und im Radio.

Alfred Lambda, Jahrgang 1916, fällt etwas aus dem Rahmen der Gesprächspartner: Es hat kein Interview im eigentlichen Sinne und unter gleichen Bedingungen wie mit allen anderen stattgefunden. Es existiert nur eine kurze Mitschrift aus einem Telefonat, das einerseits wichtige Informationen enthielt, andererseits aber auch die Verweigerung jeglicher weiterer Kontakte, mutmaßlich aus Sorge, die Frage des Nationalsozialismus könne im Gespräch eine Rolle spielen. Er war

vatunterricht erhalten. Angesichts der in Braunschweig angetroffenen Verhältnisse erscheint diese Zahl nicht unwahrscheinlich.

³ Die Interviewpartner wurden in der Reihenfolge ihrer Anfangsbuchstaben mit griechischen Buchstaben markiert, um ihre Anonymität zu wahren. Hier sind sie nach ihrem Geburtsjahrgang geordnet aufgeführt.

⁴ Durchaus typisch für die Kleinstädte der Zeit war das Lyzeum Helmstedt keine „Vollanstalt“. Die wenigen Mädchen, die das Abitur anstrebten, mussten die letzten drei Jahre jeweils auf eine der benachbarten „Jungenschulen“ gehen. Für Helmstedt war das die Oberrealschule oder das Reform-Realgymnasium. Der Schulführer nennt für das Schuljahr 1929/30 für die Obersekunda – also den Jahrgang von *Zeta* – die Zahl von elf Mädchen bei 33 Jungen.

Schüler der Gauß-Schule, deren Direktor aus der Zeit des Nationalsozialismus nach dem Krieg nach einer kurzen Frist wieder eingesetzt wurde, was zu erheblicher Irritation Anlass gab. *Lambda* studierte Naturwissenschaften, promovierte und kehrte später als Lehrer an seine alte Schule zurück.



*Abiturjahrgang 1939 des Martino-Katharineums Braunschweig
erste Reihe 2.v.l. Carl Delta, dritte Reihe 3.v.l. Karl Iota, 6. v.l. Georg
Alpha, letzte Reihe.3.v.l. Hans Kappa*

Hermann Eta, Jahrgang 1918, Sohn eines Textileinzelhändlers, wurde 1928 auf dem Reform-Realgymnasium eingeschult. Auch er erhielt als Jugendlicher Klavierunterricht, wirkte daneben in der Trommelriege seiner Schule mit, spielte gelegentlich Akkordeon und gehörte – das unterscheidet ihn von den meisten anderen Gesprächspartnern – der Bündischen Jugend an. Nach dem Krieg wurde er Grundschullehrer; das Instrumentalspiel führte er nicht weiter, sang aber noch viele Jahre im Lehrgesangsverein.

Hermann Beta wurde 1919 südlich von Wolfenbüttel geboren. Sein Vater besaß einen Hof, die Mutter stammte aus einer wohlhabenden Müllerfamilie am Elm. Ab 1929 besuchte er als Fahrschüler die Oberrealschule Wolfenbüttel, das heutige Gymnasium im Schloss. Beta berichtet, dass schon die Großmutter, die 1865 geboren wurde, Klavier gelernt habe: „Weber und Mozart, das findet man zumindest in bäuerlichen Kreisen selten“ (*BETA 1066*). Das Interesse an Musik lebte in der Mutter weiter, die auch den Klavierunterricht ihres Sohnes zwischen



dem zwölften und fünfzehnten Lebensjahr veranlasste. Allerdings rührte intensives Interesse für Musik nicht aus der Schulzeit, sondern aus Erlebnissen mit Musik während des Krieges. Obwohl *Beta* den elterlichen Hof später übernahm – wenn auch nicht aus Passion – blieb er der Beschäftigung mit Musik weiterhin treu. Er unternahm einige Kompositionsversuche, hörte regelmäßig Konzerte, übte trotz einer schweren Handverletzung Klavier und gab zum Zeitpunkt des Interviews einem Mädchen aus dem Dorf noch eine Klavierstunde wöchentlich.

Carl Delta, 1919 als Sohn des Besitzers einer chemischen Fabrik geboren, hatte keinen Instrumentalunterricht, weil sein Vater der Meinung war, „das Geld ist zum Fenster rausgeschmissen“ (*DELTA* 39f.). Im Gespräch entsteht der Eindruck eines Sohnes aus wohlhabender Familie, in der bildungsbürgerliche Vorstellungen weniger gepflegt wurden. Gleichwohl nahm er in seiner Jugend am musikalischen Leben der Stadt Braunschweig regen Anteil. Auch aufgrund seiner finanziellen Möglichkeiten galt Delta unter seinen Klassenkameraden als kleiner Lebemann, der „sich intensiv mit Schlagern beschäftigte“ (*ALPHA* 466) und „schon früh mit Mädchen zu tun“ hatte (*ALPHA* 699ff.). Heute zählt der als früherer Arzt und Zahnarzt auch ökonomisch gut abgesicherte Rentner zu den aktivsten Hörern von Musik, der nach eigenen Angaben etwa 50 bis 70 Konzerte im Jahr besucht, zu Operaufführungen nach Berlin, Hamburg oder München fährt und eine umfangreiche CD-Sammlung besitzt,

Karl Iota wurde 1920 als Sohn eines Oberingenieurs geboren. Er wurde 1930 in die Sexta des Martino-Katharineums eingeschult, machte dort 1939 Abitur. Nach dem Krieg schlug er die gehobene Laufbahn bei der Post ein. In seiner Kindheit erhielt er einige Jahre Klavierunterricht, zwei Jahre lang auch parallel Geigenunterricht. Anders als die meisten anderen Gesprächspartner hat Musik als Bildungsgut bei ihm fast keine Rolle mehr gespielt: Das Klavier wurde verschenkt. Iota spielte oder sang auch in keinen Ensembles, Konzerte wurden nur im Fernsehen verfolgt. Er bevorzugt (als einziger in diesem Sample) volkstümliche Musik.

Georg Alpha, Jahrgang 1921, trat 1931 in das Martino-Katharineum ein. Wie viele andere seiner Klasse erlernte der Sohn eines Polsterers ein Instrument: „Ich sollte also Klavier spielen. Und das war die Qual schlechthin. (...) Wir sind während des Kriegs ausgebombt. Was ich am wenigsten dort bedauert habe, ist, dass das Klavier mit ausgebombt wurde“ (*ALPHA* 39ff.). Konzertbesuche oder die Mitwirkung in Ensembles hatten denn auch im weiteren Leben des Lehrers und späteren Seminarleiters keine große Bedeutung mehr. Interessanterweise hat er allerdings ein privates Archiv mit Schlagern der Dreißiger Jahre aufgebaut, das mehr als 1.000 Titel umfasst. *Alpha*, Klassenkamerad von *Delta*, *Eta* und *Kappa*, wurde relativ spät als Interviewpartner gewonnen: Mit ihm sollte die Sicht des musisch Nicht-Interessierten einbezogen werden.

Hans Kappa, ebenfalls Jahrgang 1921, wurde als Sohn eines Klavier-technikers einer lokalen Klavierfabrik geboren. Auch er kann als Beispiel für die Bildungsaspirationen in eher kleinbürgerlichen Schichten gelten, der deshalb ab 1931 das Martino-Katharineum besuchte. Dass er Klavierunterricht erhielt, überrascht angesichts des Berufs des Vaters weniger. *Kappa* spielte augenscheinlich auf einem beachtlichen Niveau; jedenfalls wurde er im Musikunterricht immer wieder herangezogen um Klavier zu spielen. Im Turnunterricht wurde ihm regelmäßig die Begleitung der Turnmärsche übertragen. Er wurde nach dem Krieg Grundschullehrer und gibt an, er „habe in der Grundschule ja weitgehend mit Carl Orff gearbeitet“ (*KAPPA*₁ 419F.). Bis heute nimmt er am Konzertleben teil und besitzt eine große Schallplattensammlung „von der Gregorianik bis zur 12-Ton-Musik und vom Oratorium bis zum Lied“ (*KAPPA*₁ 718FF.). Mit *Kappa* wurden zwei Gespräche geführt⁵.

Traute Ypsilon, Jahrgang 1923, wurde 1933 am Oberlyzeum eingeschult. Die Familie stammte aus einem bewusst katholischen Milieu, der Vater war Professor für Vermessungswesen an der TH. Auch sie erhielt privat Unterricht bei einem Geiger des Staatstheaters, spielte im Schulorchester, in der HJ-Bannspielschar und in kirchlichen Gruppen, besuchte Sinfoniekonzerte, beteiligte sich an Hausmusikabenden, die die kinderreiche Familie aus dem Kreis der Familie veranstaltete, und an Vorspielen der Schüler des Geigenlehrers. Sie spielt bis heute Geige, inzwischen in einem Streichquartett.

Walter Sigma zählte zu den wenigen, die deutliche Vorbehalte gegenüber einem Gespräch hatten. Deutlich war die Angst zu spüren, das Gespräch könne auf den Nationalsozialismus und die Rolle der Schule darin kommen. Die Eltern des 1921 Geborenen waren technischer Angestellter bzw. Lehrerin und später Hausfrau. *Sigma* wurde 1932 auf der Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule eingeschult. Er hatte vier Jahre Geigenunterricht und erreichte immerhin ein Niveau, im Schulorchester und den Musikgruppen der HJ mitspielen zu können. Musik spielte im Leben des späteren Studienrates für Englisch und Französisch keine herausragende Rolle mehr.

Ernst Theta, Jahrgang 1926, repräsentiert in vielerlei Hinsicht die bildungsbürgerliche Elite im Freistaat. Der Vater war deutsch-nationaler Landtagsabgeordneter und Professor an der Technischen Hochschule. Die Familie bewohnte eine große Wohnung an der repräsentativen Kaiser-Wilhelm-Straße. In den Schilderungen der Kindheit blitzen Anklänge an eine Tradition des 19. Jahrhunderts auf: „Wir [hatten] zu Hause einen wunderschönen Bechstein-Flügel (...), der damals schon 10.000 Mark gekostet hatte (...) Konzertpianisten kamen zu uns in die Wohnung um auf dem Flügel spielen zu dürfen“ (*THETA* 170FF.). Er wurde

⁵ Bei denjenigen, mit denen zwei Gespräche geführt wurden, sind in der Quellenangabe die beiden Gespräche durch Indizes unterschieden.



am humanistischen Wilhelm-Gymnasium, der Schule des Braunschweiger Bildungsbürgertums schlechthin, eingeschult, erhielt Geigenunterricht, sang im Kirchenchor und geigte in der HJ-Spielschar. Nach dem Krieg studierte er, wurde Lehrer und erhielt in den 60er Jahren einen Lehrstuhl für Soziologie an einer renommierten deutschen Universität. Bis heute nimmt er das Konzertangebot intensiv wahr, hört regelmäßig Konzerte im Radio und vergleicht gerne unterschiedliche Einspielungen. Interessanterweise spielt er noch regelmäßig Volkslieder – nicht auf dem erlernten Instrument Geige, sondern auf der Mundharmonika, die er in der Hitlerjugend und beim Arbeitsdienst schätzen gelernt hatte. *Theta*, mit dem ebenfalls zwei Gespräche geführt wurden, ist ein exzellenter Kenner der Braunschweigischen Geschichte insbesondere zwischen den Weltkriegen.

Lore Omikron, ebenfalls im Jahr 1926 geboren, kam als Tochter eines Arztes erst 1936 aus dem Westfälischen nach Braunschweig. Auch ihre Biografie weist einige typische Züge einer „höheren Tochter“ auf: Sie wurde zur höheren Schule geschickt, machte auch das Abitur; ein Studium aber und die eigene Berufstätigkeit wurden – zumal unter den Kriegs- und Nachkriegsbedingungen – nicht mit gleicher Intensität verfolgt. Sie studierte nach einer Schwesternausbildung Sprachen, ging dann nach der Heirat für eine Reihe von Jahren nach Kalifornien, ehe sie wieder nach Niedersachsen zurückkam. Sie erhielt „Klavierunterricht für höhere Töchter“ (*OMIKRON*. Fragebogenangabe), nahm auch als Jugendliche am musikalischen Leben der Stadt teil, „aber wenn ich es so im Kontext sehe, was so im Laufe meines Lebens Musik für mich bedeutet hat und weiter bedeutet, dann kann ich nur sagen, es war sehr mager. Meine Quellen sind dann ganz woanders.“ (*OMIKRON 358FF.*).

Alfred Epsilon, Jahrgang 1928, wurde als Sohn eines Schneidermeisters geboren. Er ist der jüngste im Sample und der einzige, der seine Schulzeit erst nach 1945 mit einem Abiturkurs beendet. Er besuchte ab Ostern 1937 die Gauß-Schule, erhielt aber im Unterschied zu fast allen anderen während der Schulzeit keine musikalische Ausbildung; entsprechend wenig außerschulische Aktivitäten entfaltete er während Kindheit und Jugend in diesem Bereich. Erst mit seiner Studentenzeit in Göttingen fand er Zugang zu privaten Musikliebhabern, die Barockmusik spielten. Er lernte Blockflöte, entwarf – da gestalterisch begabt – für einen Instrumentenbauer ein Cembalo und spielte jahrzehntelang privat in einem festen Kammermusikensemble.

7.1 Inhalte des Unterrichts

In den Jahrgängen 5 und 6 („Sexta“ und „Quinta“) wurde Musik an allen Schulen mit zwei Wochenstunden unterrichtet. In den Erinnerungen der Schülerinnen und Schüler wie in den wenigen vorliegenden Jahresberichten der Schulleitungen ergibt sich hier ein eindeutiges Bild. Verwirrender und interessanter ist die Lage ab Jahrgang 7 („Quarta“), weil in den Lehrplänen einerseits Inhalte vorgesehen sind, wie sie mit einem (heutigen) Klassenunterricht erreicht werden sollen, andererseits mit dem „Chorsingen“ eine Organisationsform genannt wird, die der Arbeitsgemeinschaft, die es im übrigen auch damals etwa in den Orchestervereinen gab, ähnlich ist. Aus heutiger Sicht erscheint diese Organisation des Musikunterrichts befremdend; die Lernformen und -inhalte scheinen kaum miteinander kompatibel. Ein Schüler erläuterte im Gespräch den Jahresbericht der Oberrealschule Wolfenbüttel wie folgt:

Alpha Also hier, das ist also die Sexta – V plus I – hatte 2 Stunden Singen (...)und dann ab Untertertia gab´s nur noch Chorsingen. Da gab´s also kein separates Singen (...). Es wird ja nur als Singen ausgeschrieben, nicht als Musik. Das Wort gab´s nicht. so.

I Und dieses Chorsingen, das fand doch aber nicht mit allen Klassen zugleich statt, oder?

Alpha Doch (...) ja, das war eine feste Chorstunde und da waren alle von Untertertia bis...da gab´s Sopranstimmen, Knabenstimmen in der Zeit noch, da gab´s die Bassstimmen, das waren die höheren Klassen, und dazwischen war aussortiert, wo man Stimmbruch hatte. (...)a gut, also, das ist nun die Chorsingerei. (...) Wie war denn das? 6., 7. Stunde oder war das nachmittags? Nee, das weiß ich nicht mehr, nee 6., 7... Ich war ja Fahrschüler damals, wir wurden also für Nachmittagsveranstaltungen nicht rausgeholt. Das ging mit unseren Zügen nicht. War nicht wie heute, wo alle Stunde ´nen Bus fuhr.

(ALPHA, 99 – 126⁶)

⁶ Die ausführlichen Zitate aus dem Korpus sind um der besseren Lesbarkeit in der Orthografie angepasst (Satzbeginn groß etc.) und um sprachliche Eigenheiten und die nicht notwendigen Angaben wie Zustimmungen des



Es wird deutlich, dass Musik, oft in den Randstunden, in Chorstunden zudem jahrgangsübergreifend unterrichtet wurde. Dabei ist davon auszugehen, dass dies der Regelfall war. Damit allerdings waren zwei Schülergruppen über längere Perioden hindurch für den Musikunterricht nicht zu erreichen: die Fahrschüler und die Jungen im Stimmbruch. Erstere wurden häufiger entschuldigt, damit sie die Züge ins Umland erreichten⁷; letztere nutzten augenscheinlich noch immer die Möglichkeiten der Dispensierung (s. Kap. 4). Einzelne Schulen versuchten dem dadurch zu begegnen, dass speziell für die Schüler im Stimmbruch und sog. „Brummer“ eine gesonderte Stunde eingerichtet wurde. Am Braunschweiger MK wurde ab dem Schuljahr 1930/31 „je 1 Stunde Musik für OI bis UII und OIII bis Quarta soweit sie Nichtsänger sind“ erteilt (NSA 12 NEU 13, 20458). Dass nicht überall so pädagogisch weitsichtig agiert wurde, macht allerdings der Bericht von der Gauß-Schule deutlich:

Lambda Und dann haben ja auch gar nicht alle am Musikunterricht teilgenommen. Wenn die in den Stimmbruch kamen, dann hieß das: Hermann, ab nach Haus.

I Das war eindeutig gegen die Regeln. (...) In den 20er Jahren da gab es einen Erlass, der das unterbinden sollte, dass Schüler einfach dispensiert wurden.

Partners etc. bereinigt worden. Brüche in der grammatischen Konstruktion, Verdoppelungen usw. wurden allerdings meist beibehalten.

⁷ Neben *Alpha* berichtet auch *Gamma*, er sei für die Randstunde vom Direktor beurlaubt worden, weil der Mittagszug bereits um 13:30 Uhr ging, der nächste erst wieder abends. Dass dies zumal im ländlichen Raum keine Einzelfälle waren, verdeutlicht eine Stellungnahme zu den neuen Lehrplänen von 1927: „Der Gesang- und Musikunterricht kann an der hiesigen Oberrealschule vorläufig auf keinen Fall so erteilt werden, wie die preußischen Richtlinien es vorsehen oder wünschen, da mehr als die Hälfte unserer Schüler zu diesem Unterricht von Quarta an als Fahrschüler nicht hinzugezogen werden können.“ (NSA 12 NEU 13K 20047). *Zeta* (106ff.) berichtet von Pensionen, die in den Zwanziger Jahren für die Schüler aus den umliegenden ländlichen Gebieten bestanden. Aber selbst einzelne städtische Schulen hatten einen hohen Anteil von Fahrschülern. Am MK waren im Schuljahr 1930/31 von 261 Schülern 111 „aus dem Reiche“ (NSA 12 NEU 13K 20458).

Lambda Ja, aber bei uns, da wurde dispensiert

(LAMBDA, 28–36)

[Wilms] vertraute auch, wenn einer sich entschuldigte, auch nur sehr windig sich entschuldigte, das .. dann brüstete sich derjenige „ja ich hab's geschafft, ich brauche nicht zum Chor zu kommen“

(ETA, 99 – 102)

Ich nehme an, die [Jungen im Stimmbruch] schwänzten dann einfach (...) oder brummten dem was vor und dann sagte er: „könnt weg bleiben.“

(ZETA, 332 – 335)

Wie weit diese Praxis noch bestand, lässt sich anhand des vorliegenden Archivmaterials und der Interviews nicht beurteilen. Die Tatsache, dass ministeriell mit Erlassen diese Frage auch in den Zwanziger Jahren noch behandelt wurde, lässt vermuten, dass die Dispensierung relativ weit verbreitet war. Letztendlich war u.U. nur unter dieser Bedingung Versorgung mit Musikunterricht möglich, ohne sehr große Lerngruppen oder Chöre unterrichten zu müssen. So wurden etwa im Schuljahr 1930/31 am MK 261 Schülern nur elf Musikstunden erteilt.

Dass nicht mehr Unterricht erteilt werden konnte, lag auch an einem akuten Mangel qualifizierter Musiklehrer. Der Lehrer am MK, Wilms, erteilte auch den Musikunterricht am RRG und übernahm zusätzlich in der zweiten Hälfte der Zwanziger Jahre den Chor am WG, als dem „Bürgerschullehrer Köhler wegen seiner unzulänglichen Leistungen“ (NSA 12 NEU 13K 20433) 1925 gekündigt wurde. An den Gymnasien halfen deshalb auch weniger qualifizierte oder pädagogisch nicht vorbereitete Lehrkräfte aus, was aber augenscheinlich zu Problemen führte (s. Kap. 7.4).

Obwohl also ein erheblicher Teil der zur Verfügung stehenden Stunden im jahrgangsübergreifenden Chor erteilt wurde, wurden dennoch in den Erinnerungen viele musikkundliche und -geschichtliche Inhalte vermittelt. Das scheint daran zu liegen, dass der Charakter eines Klassenunterrichts in vielem dem des Chors ähnelte; dies wird im folgenden Ausschnitt deutlich.



- Delta* Wir haben also auch Lieder gesungen aus Opern, aus Spielopern, aus dem Freischütz, der Jägerchor, nicht wahr? Da wurden dann auch die Opern besprochen. (...)
- I* Wenn Sie sagen, die wurden besprochen, das war zur Zeit, als das noch in Klassen war, also Sexta, Quinta, Quarta, oder zu Zeiten als das noch der große Chor war?
- Delta* nein nein, das war praktisch... den Musikunterricht klassenweise haben wir ja immer gehabt, nicht⁸? Also der Chor war was sozusagen außer dem Musikunterricht in der Klasse.
- I* Dann hatte ich das auch falsch verstanden. (...)
- Delta* Das war Schulchor, es waren ja nicht alle, die am Musikunterricht teilnahmen, (...) im Schulchor.
- I* Und der Musikunterricht, das war aber bis zum Abitur Pflicht?
- Delta* [zögert kurz:] Ich meine, ja. Wie gesagt, ich halte...ich meine - warten Sie mal, muss mal ganz schnell gucken. Ich glaube, ich habe von meinem Abiturzeugnis noch was oben, da müsste ja drin stehen Musik.

(DELTA, 772–798)

Die Nachfrage nach dem Unterschied zwischen Chor und Klassenunterricht verwirrte offensichtlich den Gesprächspartner: Was Gegenstand eines Klassenunterrichts gewesen und was im jahrgangsübergreifenden Chor behandelt war, verwischte sich hier in der Erinnerung *Deltas* und dies dürfte auch etwas mit dem Charakter der Stunden zu tun haben⁹. Dass gleichwohl bis zum Abiturzeugnis Zensuren vergeben wurden (und diese vom Gesprächspartner zum Ankerpunkt gemacht werden), wirft natürlich Fragen nach den Kriterien der Zensurierung auf, die später gesondert aufgegriffen werden sollen. Natürlich spiegelt sich an dieser Stelle auch die Unsicherheit eines

⁸ Hier irrt der Gesprächspartner, wie sich aus dem Jahresbericht des MK ergibt.

⁹ Ähnliche Unsicherheit u.a. auch bei *Theta*₁.

Faches in einer Phase des Suchens, wie denn anspruchsvolle Inhalte in einem sehr begrenzten zeitlichen Rahmen zu vermitteln seien.

Bei der Schilderung der *Inhalte* des Unterrichts ergibt sich in den Gesprächen mit allen Partnern ein erstaunlich homogenes Bild. Es lassen sich drei Bereiche festmachen: Musiktheorie, Singen und musikgeschichtliche Informationen.

7.1.1 Musiktheorie

Ein gemessen an heutigen Stoffverteilungsplänen erheblicher Teil der *Musiktheorie* wurde in den ersten beiden Jahrgängen vermittelt.

Kappa Das hat er sehr intensiv mit uns gemacht, diese Übungen. Ich erinnere mich, wir mussten mal 'ne Arbeit schreiben, da hat er dann hier vor der Klasse, ich glaube Alle Vögel sind schon da oder irgendwas. Da mussten wir die Melodie hinschreiben, also die Intervalle, Tonika, Terz, Quinte, Sexte. Wie weit das nun bei dem Einzelnen Erfolg hatte, das kann ich nicht beurteilen.

I Na ja das, das gilt ja für jeden Unterricht.

Kappa Und es war auch, wie gesagt, etwas Theorie, die Tonleitern wurden behandelt in großen Zügen.

(KAPPA₁, 47 – 57)

Schön, ich meine, man kannte den Notenschlüssel und man konnte 'n bisschen vom Blatt singen wegen, naja, wegen Großmutter natürlich auch mit, aber systematisch ist da... war da nix.

(OMIKRON, 434 – 439)



Ein Zwölftonklang in F-dur,

1. Zwölftonklang aus 12 Klängen

2. Zwölftonklang aus 4 Klängen

3. Zwölftonklang aus 5 Klängen

4. Zwölftonklang aus 6 Klängen

Arbeitsheft
5. Schuljahr

Notenkunde und Tonleitern scheinen durchweg Gegenstand des Unterrichts auf dieser Stufe gewesen zu sein. In der Einschätzung der Ehemaligen wird dabei freilich der Zweifel an der Effektivität des Unterrichts und am pädagogischen Geschick des Lehrers deutlich. Besonders über letzteres wird im Zusammenhang mit Lehrerqualifikationen noch zu sprechen sein. In Omikrons Aussage findet sich ein zweiter, interessanter Hinweis. Dass sie „wegen Großmutter“ vom Blatt hätte singen können, dass mithin also der häusliche Umgang mit Musik die Inhalte des Musikunterrichts vorweggenommen – oder zumindest stark unterstützt – hätte, soll im letzten Kapitel noch einmal thematisiert werden, wenn es darum geht, wie sich der Musikunterricht in einen größeren kulturellen Rahmen fügte.

Als Glücksfall erwies sich, dass ein Schüler, *Beta*, sein Arbeitsheft aus dem Musikunterricht noch besaß, weil dieses die Zuverlässigkeit der Erinnerung belegt und zeigt, dass zumindest einzelne im Niveau deutlich über das oben Zitierte hinausgingen. Es datiert von 1929, stammt also aus *Betas* 5. Schuljahr (s. S. 158).

In dieser Klasse wurden über das oben auch von anderen Erwähnte hinaus außerdem Dreiklänge und ihre Umkehrungen in C-, F- und G-Dur behandelt. Entsprechend positiv fällt im Rückblick *Betas* Einschätzung des Unterrichts aus: „Das ist ´ne ganze Menge, was er uns hier (...) [anerkennend:] mit dem B davor¹⁰“ (BETA 303F.).

7.1.2 Singen

Der zweite große Bereich, der als Inhalt des Unterrichts in Erinnerung geblieben ist, ist das *Singen*. Auch dies kann nicht überraschen.

Wir haben gesungen und fertig. Ende des Schuljahres haben wir schön vorgesungen, ich habe immer, doch immer Wie lieblich schallt durch Busch und Wald gesungen. Ich meine, wir haben mal (...) darüber gesprochen, die verschiedenen Melodien bei Sah ein Knab´ ein Röslein stehen oder Ein Veilchen auf der Wiese stand, so was. Aber von pädagogischem Unterricht war da eigentlich nicht viel die Rede: Wer nicht gerne sang, der machte sowieso Dummheiten.

(ZETA, 125 – 134)

Es wurde gesungen. Es wurde gesungen und er hat uns das ganze erklärt, auch Noten und so weiter und so weiter. Und dann haben wir auch Teile davon gesungen.

(GAMMA, 64 – 66)

Na ja, dann (...) wurden da wahrscheinlich Lieder eingeübt. Ich glaube, das war's dann.

(EPSILON, 118 – 120)

¹⁰ Interessanterweise verwendete dieser Lehrer kein Tonwortsystem, sondern die herkömmlichen Tonnamen. Dies wurde von anderen anders gehandhabt, wie im Zusammenhang mit dem Singen noch zu zeigen sein wird.



Bei aller Unsicherheit des Tradierten und allen Spuren des Erinnerns in diesen Ausschnitten: Sie stammen (wie auch andere, ähnliche) aus relativ frühen Phasen des Interviews. Ehe im Verlauf des Gesprächs deutlich wird, dass es durchaus andere Inhalte gegeben hat, fällt fast allen Befragten das Singen als erste, vorherrschende Form des Unterrichts ein. Sprachlich stellen diese Befragten die (scheinbare) Beschränkung des Unterrichts auf Singen durch die Wiederholungen und das abschließende „das war's dann“ deutlich dar. Es gibt zwar zwischen ihnen durchaus Unterschiede in der Bewertung und im Kontext, aber bei allen erhält man den Eindruck, dass das bloße Absingen und Memorieren, nicht aber die Arbeit mit dem Lied und dessen Behandlung z.B. in thematischen Kontexten wichtigster Inhalt des Musikunterrichts war.

Eine genaue Untersuchung des Liedgutes hätte – ähnlich wie das bereits für die HJ geschehen ist¹¹ – eine vollständige Auflistung der Lieder, eine Untersuchung der Herkunft von Texten und Melodien unter zeitlichen und geografischen Gesichtspunkten, möglicherweise eine Klassifizierung musikalischer Merkmale und eine Inhaltsanalyse der Texte zu leisten. Dies aber würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Wenn dennoch hier eine grobe Einteilung der gesungenen Lieder gegeben wird, dann deshalb, weil der Liedschatz, der in der Schule vermittelt wird, besonders leicht zu verändern scheint. Was nach dem 1. Weltkrieg neu propagiert wurde, die Hinwendung zum alten Volkslied, galt und gilt als ein Merkmal der Jugendmusikbewegung und ihrer schulischen Ausläufer. Die Protagonisten der Jugendmusikbewegung produzierten eine große Menge an Liederbüchern und Blattsammlungen auch für die Schule in Verbindung mit ihren Hausverlagen Möseler bzw. Bärenreiter). Wer die neuen ästhetischen und ideologischen Ideale vermitteln wollte, konnte dies am ehesten über neue Lieder tun. Der Austausch des Liedgutes erforderte auch von älteren Lehrkräften keine neuen Unterrichtstechniken oder fachwissenschaftlichen Qualifikationen. (Das unterscheidet diesen Bereich von der Einbeziehung etwa produktiver Verfahren in den Unterricht.) Zu fragen ist, ob überhaupt und wenn ja, in welchem Ausmaß das „neue Liedgut“ Teil des Unterrichts war.

In der Tat finden sich mehrere Belege für das Singen von *Kanons*, die, wie oben (s. S. 90f.) gezeigt werden konnte, wegen ihres prinzi-

¹¹ Ausführlich und aktuell: Klopffleisch 1995

piell polyphonen Charakters seit der Mitte der Zwanziger Jahre stärker in den Mittelpunkt rückten.

Kanon wurde natürlich bei Wilms auch gesungen.

(KAPPA₁, 426)

Was so harmlos war [wurde gesungen]: Still sind alle Wälder und Kanon wurde auch viel gesungen.

(YPSILON, 630 – 631)

Es finden sich allerdings längst nicht so viele Belege wie erwartet. Nur vier der 14 Gesprächspartner erinnern sich daran Kanons im Unterricht gesungen zu haben; davon verweist eine ausdrücklich auf den Arbeitsdienst als Quelle:

Alle die unzähligen Kanons, die ich mit meinen Kindern gesungen habe, die stammen aus dem Arbeitsdienst.

(ZETA, 503FF.)

Auf den erwähnten Musiklehrer Wilms soll später noch einmal zurückgekommen werden, weil es vielleicht kein Zufall ist, dass gerade sein Name in diesem Zusammenhang fällt. Deutlich wird insbesondere im Vergleich mit den nächsten beiden Liedformen, dass Kanons keinesfalls zu den „typischen“, oft gesungenen gehören.

Etliche Belege beziehen sich nämlich auf das Singen von *Volksliedern* im Unterricht. Es ist mit über 50 Nennungen eine der meist verwendeten Kodierungen überhaupt:

Es dominierte das Volkslied und Wanderlieder, alte Jugendbewegung.

(THETA₁, 471F.)

Also Bereitschaft, dass man an Musik irgend etwas lernen könne oder dass das sogar irgendwas mit Leistung zu tun hatte, das war nicht so [Hermann Grothes] Auffassung. (...) Musik war für ihn (...) also Volkslieder. Das gehörte einfach zur Kultur, das war selbstverständlich.

(THETA₁, 534 – 544)



Das hat [Wilms] sehr intensiv mit uns gemacht, diese Übungen. Ich erinnere mich, wir mussten mal 'ne Arbeit schreiben, da hat er dann hier vor der Klasse ich glaube Alle Vögel sind schon da oder irgendwas. Da mussten wir die Melodie hinschreiben. also die Intervalle, Tonika, Terz, Quinte, Sexte.

(Kappa1, 47 – 52)

Deshalb hat [Rudolf Lampe] auch nie mit uns diese nationalsozialistische Liederliteratur durchgenommen. Nein, mit dem haben wir wirklich nur Volkslieder gesungen.

(YPSILON₁, 46 – 48)

So unterschiedlich die Perspektiven sein mögen, die sich aus diesen Ausschnitten ergeben, sie belegen, dass in der Erinnerung des Unterrichtes, aber auch in der Rekonstruktion einer impliziten Musikdidaktik wie bei *Theta* das Volkslied einen enorm breiten Raum einnimmt. Dass etliche Nennungen sich auf das Singen von Volksliedern auch in anderen Kontexten z.B. bei HJ bzw. BDM beziehen, kann nicht überraschen. Sicherlich wurden hier die bewegenderen musikbezogenen Erfahrungen in außergewöhnlichen Situationen gemacht. Dass eben diese Situationen nun besonders häufig erinnert werden, ist nicht erstaunlich¹².

Was aber verstehen die Gesprächspartner unter „Volkslied“? Es sind jedenfalls nicht die Lieder der neu entdeckten vor- oder frühbarocken Liedsammlungen, sondern eher jene aus der sentimental Volksliedtradition des 19. Jahrhunderts (*Ännchen von Tharau*¹³, *Von all den Mädchen so blink und so blank*¹⁴). *Theta* bringt es im Gespräch auf den Punkt:

I Nun ist dieser Volksliedbegriff ein sehr schillernder. Damit haben Musikerzieher oder -pädagogen zu verschiedenen Zeiten immer was anderes gemeint. Können Sie in der Rückschau noch sagen, was [der Musiklehrer] Hermann Grote damit gemeint hat? (...)

¹² Am genauesten hat das Niessen (1999) herausgearbeitet.

¹³ S. z.B. das Zitat *Thetas* auf dieser Seite.

¹⁴ *Delta*, 521f.

Theta Ja, die romantische Tradition, ganz eindeutig. Und dann (...) so diese etwas stimmungsmäßigen ... Er mochte also gerne ´n bisschen Gefühl.

I können Sie mal ein Beispiel dafür ?

Theta In einem kühlen Grunde. (...) das haben wir dann übrigens auch in der Hitlerjugend dann gerne gesungen (...) Dafür war die Aufnahmebereitschaft da, für diese romantischen Volkslieder.

(THETA₁, 545 – 558)

Ein anderer schließt die polyphone vorbarocke Musik ausdrücklich aus:

„Was zum Beispiel nicht gesungen wurde, auch im Schulchor, waren Madrigale, also die (...) flämisch-frankophone (...) also die Polyphonie. Orlando di Lasso und so weiter“

(KAPPA₁, 431 – 435).

In der Eindeutigkeit überrascht das, weil es bedeutet, dass der ungeheure publizistische Aufwand, den die Jugendmusikbewegung zur Verbreitung des „neuen“ Liedgutes entfaltete, in der Schule nicht den erhofften Erfolg zeitigte – im Widerspruch übrigens zu den Lehrplänen (s. S. 89). Obwohl das Liederbuch *Frisch gesungen*¹⁵, dessen Titel verschiedene Gesprächsteilnehmer noch nennen können, auch hier ein entsprechendes Angebot bereit stellt, wurde es entweder nicht unterrichtlich vermittelt – oder nicht als bedeutsam erinnert.

Eine Bemerkung am Rande sei gestattet: Es fasziniert geradezu, wie in den Erzählungen eine auch schon vor 70 Jahren versunkene Welt einer oralen Volksliedtradition aufschwimmt.

Und es wurde viel gesungen, ne? Und mein Großvater rauchte Pfeife und zwar so ´ne lange, wissen Sie? Mein Vater hatte die dann auch noch, wissen Sie, so wie bei Wilhelm Busch (...) unten aufgestellt! und stopfte dann seine Pfeife. Und dann sangen sie also auch Kanon, was heute auch nicht mehr so üblich ist. Und dann sangen sie das schöne Lied [singt:] Oh wie wohl ist mir´s am Abend, mir´s am Abend. Und dann kommt der nächste Wenn zur Ruh die Glocken läuten, nicht? Und mein Großvater wär´

¹⁵ s. S. 112.



dann immer nicht mitgekommen im Takt, weil er immer an der Pfeife ziehen musste.

(DELTA, 890 – 904)

Großmutter stammt aus einer Mühle, aus Erkerode, die wird Ihnen nicht bekannt sein. Und Müller waren wohlhabende Leute. Großmutter erzählte mir, das habe ich so behalten, als junges Mädchen, hatte wohl noch 2 Schwestern, die tanzten sonntags auf dem Mühlenboden und ein anderer, der Müllergeselle, piff auf der Flöte dazu, das war alles. Ja, muss man sich mal überlegen, gegenüber heute!

(BETA, 1072 – 1084)

Ähnlich oft werden im Korpus die *patriotischen Lieder* genannt, jene Lieder, die aus der Tradition des 19. Jahrhunderts die deutsche Nation und ihre Identität beschworen – meist in Abgrenzung von den Feinden im Westen. Sie seien hier ausdrücklich von denjenigen unterschieden, die im Laufe der Dreißiger Jahre von den Nationalsozialisten als neues Liedgut eingeführt werden sollten wie etwa *Deutschland heiliges Wort* oder das *Horst-Wessel-Lied*. Das lässt sich trotz unübersehbarer Gemeinsamkeiten historisch wie inhaltsanalytisch rechtfertigen; die Befragten selber trennen auch in diesem Sinne:

Wir sangen 4-stimmig also wie gesagt, patriotische Lieder und dann nahmen natürlich mehr und mehr zu diese Nazi-Lieder.

(KAPPA₁, 111 – 113)

Was vorhin über die Erwähnung des „neuen“ Volksliedes gesagt wurde, gilt umgekehrt auch hier. Entweder diese patriotischen Lieder wurden besonders oft gesungen oder sie werden besonders nachdrücklich erinnert¹⁶. Jedenfalls finden sich viele Beispiele dafür im Korpus:

Wir mussten übrigens in der Dorfschule hier noch ein Lied singen – also das war so Mitte der Zwanziger Jahre – Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein. Kennen Sie das?

(BETA, 44 – 48)

¹⁶ Vgl. dazu auch Brock (1992)

[Was] war vor 33 schon verbreitet? Natürlich patriotische Lieder, also Lieder, die man heute gar nicht mehr: (...) also Todeslieder, Heldentum, Sie sollen ihn nicht haben.

(KAPPA₁, 33 – 36)

Ach ich weiß noch, ein Lied, find´ ich heute auch schrecklich, aber damals hat man sich nichts bei gedacht z.B. [singt:] Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein, ob sie wie gier´ge Raben sich heiser danach schreien, die Franzosen, nicht? (...) Im 1. Weltkrieg war ja Elsass-Lothringen zu Deutschland gekommen, im 2. Weltkrieg wieder derselbe Mist

(DELTA, 430 – 437)

Also wir marschierten dann in die Aula und wir haben hauptsächlich Volkslieder gesungen in den 20er Jahren ... und patriotische so´n bisschen. Das fiel mir nämlich vorhin ein, dass ich mal bei uns zu Haus die Treppe runterkam Es braust ein Ruf wie Donnerhall. Und meine Mutter hat sich amüsiert, also das kann nur aus der Schule gewesen sein.

(ZETA, 148 – 154)

Weitere Belege ließen sich anführen. Auffällig ist bei den Zitaten zum einen, dass augenscheinlich nicht nur an den Jungenschulen diese Tradition gepflegt wurde, sondern auch an den Mädchenschulen. Zeta, die ja im Gespräch zu Recht auf den unfreiwillig komischen Auftritt des kleinen Mädchens mit ihrem pathetischen Lied hinweist, nennt ausdrücklich die Schule als mögliche Quelle. Zum anderen fällt die Form der Darbietung auf. Es wurde gesondert kodiert, an welchen Stellen Gesprächspartner Lieder nicht nur zitierten, sondern auch sangen. Von den 26 so bezeichneten Stellen bezogen sich immerhin sechs auf patriotische Lieder¹⁷. Wenn man davon ausgeht, dass Gesang eine überhöhte Form der Sprache ist, dann ist dies sicherlich so deutbar, dass besonders intensive emotionale Erinnerungen mit den jeweils zitierten Liedern verbunden sind. Die Situati-

¹⁷ Zahlenangaben sind nicht als präzise Daten im Sinne eines quantitativen Paradigmas zu verstehen, zumal sich hinter einer Nennung qualitativ sehr Unterschiedliches verbergen kann; sie können nur ungefähre Hinweise auf Gewichtungen geben. Vier der Gesprächspartner sangen Lieder während des Interviews an. Die Nennungen verteilten sich wie folgt: Volkslieder 8, Oper/Operette 5, nationalsozialistische Kampflieder 4, Chorlied (Mendelssohn) 3, Schlager 1.



on, in der diese Lieder kennen gelernt und gesungen wurden, mag das erklären. Neben den Unterrichtsstunden waren dies auch die als erhebend empfundenen Schulfeiern. Eine Schülerin berichtet aus den Zwanziger Jahren vom abendlichen Abschluss des Schulfestes im Innenhof der Helmstedter Universität, bei dem neben einer „patriotischen Rede“ auch immer „*Deutschland, Deutschland über alles* mit allen drei Strophen“ gesungen worden sei. „Und denn, wenn sie Pech hatten, die Jungen hinterher, dann kriegten sie Prügel von den Kommunisten. Das ist alles passiert da drin. Wir fanden das immer furchtbar aufregend“ (ZETA, 266 – 269). Auch andere schildern die Auseinandersetzung mit „Kommunisten“. Die emotionale Besetzung dieses Dreiecks „Klassenkampf Erfahrung – Gesang – politisches Bewusstsein“ war wohl für Jugendliche an höheren Schulen durchaus typisch.

Es lässt sich dabei rechtfertigen, die Kinder bürgerlicher wie die kleinbürgerlicher Herkunft im Korpus gleich zu behandeln. Die Auseinandersetzung mit der Linken wird von beiden gleichermaßen geschildert: *Zeta*, Tochter eines Oberstudienrates, ist davon ebenso betroffen wie *Iota*, der Sohn eines Klavierbaumeisters in einer Braunschweiger Fabrik¹⁸. Auch die Krisenerscheinungen der späten Zwanziger betreffen bürgerliche wie kleinbürgerliche Kreise: *Ypsilon*, Tochter eines Professors mit sieben Geschwistern, zieht mit ihrer Familie vom großbürgerlichen Wall in ein preiswerteres, wenngleich immer noch gehobenes Viertel im Östlichen Ringgebiet; *Sigma*, Sohn eines Angestellten in der Industrie, muss für Klassenfahrten Unterstützung durch die Schule beantragen¹⁹. Darauf wird im Kapitel 8 noch einmal zurück zu kommen sein.

Zwei weitere Liedformen werden im Korpus genannt: nationalsozialistische Kampflieder und Choräle. Die *Kampflieder* hatten nach 1933 ihren festen Platz in der Schule, wenngleich nicht immer im Musikunterricht, wie sich bereits aus dem oben Gesagten ergibt. So ergaben sich Veränderungen,...

...insofern dann natürlich Feiern stattfanden, die nicht mehr in der Aula, sondern unten. Jeder Jahresbeginn, jeder Halbjahresbeginn wurde unten auf dem Hof gemacht. Und zwar war das ja geteilt – das werden Sie nicht wissen – auf der einen Seite war das Marti-

¹⁸ Vgl. *Iota* 67ff.

¹⁹ Vgl. *Sigma*, 598ff.

no-Katharineum auf der anderen Seite war das Reform-Realgymnasium. (...) Und dann traten die gemeinsam an zur Flaggenhissung. (...) Dann hielt irgendein Lehrer 'ne flammende Ansprache. Und dann wurden hinterher die beiden Nationalhymnen gesungen: Horst-Wessel-Lied und Nationalhymne. Das ging also so weit, das hat sich so weit eingepägt im Grunde genommen, dass wir eine Weile lang nach der Nationalhymne immer noch dachten, da kommt doch was.

(ALPHA, 624 – 637)

Also natürlich sangen wir (...) das Horst-Wessel-Lied, mussten wir lernen, alle Strophen übrings.

(BETA, 626F.)

Dann hatten wir aber auch in der Deutschstunde, bei unserer Klassenlehrerin, Fräulein Heuer. Das war so 'ne richtige ... na ja richtige Nazi-Frau. Die hatte so'n dreieckiges Abzeichen, NS-Frauenschaft. Und bei der haben wir die schrecklichen Lieder gelernt: Deutschland erwache, Juda den Tod. In der Deutschstunde! Und dann hat sie das kleine jüdische Mädchen Susie Frank rausgeschickt auf den Hof: Geh doch mal auf den Hof und auf den Flur. Und dann haben wir diese Lieder (...) gelernt.

(YPSILON, 74 – 83)

Im Chor! Also wir sangen 4-stimmig (...) patriotische Lieder und dann nahmen natürlich mehr und mehr zu diese Nazi-Lieder [singt:] Erde schafft das Neue, Erde schafft das Neue, deutsche heil'ge Erde immer frisch uns halte [lacht gepresst] oder so. Ich hab den Text vergessen. Und dann [singt:] Deutschland heiliges Wort, du voll Unendlichkeit. Kennen Sie heute gar nicht mehr solche.

(KAPPA₁, 111 – 118)

Auch hier lässt sich am Übergang vom Erzählen zum Singen wieder ablesen, wie intensiv die ursprünglichen Erfahrungen waren²⁰. Die Ästhetisierung und Emotionalisierung der Politik, die für den Nationalsozialismus beschrieben wurde, erstreckte sich auch auf den Ge-

²⁰ Diejenigen, die hier ins Singen kamen, waren nicht diejenigen, die entschuldigend, rechtfertigend oder beschönigend Erziehung und Umgangsformen im Nationalsozialismus schilderten. Darüber wird in einem Exkurs zu reden sein (s. S. 202).



sang und namentlich den in der Schule. Gleichwohl lassen sich die entsprechenden Mitteilungen hier nicht auf Massengesang und Manipulation reduzieren. Betrachtet man den Stellenwert der nationalsozialistischen Kampflieder für diese Schülergruppe im Kontext aller musikbezogenen Erfahrungen, so relativiert sich ihr Einfluss. Andere Quellen treten hinzu, die von den Betroffenen ebenfalls als mächtig erlebt wurden.

Als letzte im Korpus unterscheidbare und viel gesungene Liedgattung tritt schließlich der *Choral* hervor.

Das war (...) ja ein großes Auditorium, stand ein Flügel und auch ein Harmonium. Also, ich bin ja April 30 eingetreten. da war das noch üblich, dass montags vor dem Unterricht fand (...) so ´ne Art kleine Morgenandacht statt. Und der Religionslehrer – das war ein Studienrat Gropp – der war zugleich unser Religionslehrer, der hielt da so ´ne kleine Andacht so für ´ne Viertelstunde, 20 Minuten.

(IOTA, 73 – 80)

Ich weiß nicht, was soll es bedeuten *stand "Verfasser unbekannt"*²¹ [*lacht*]. (...) *das wurde natürlich auch gesungen, solange wie es nicht verboten war. Und dann Choräle: Ein feste Burg*

(KAPPA₁, 882 – 889)

Und dann hatten wir noch ein paar Lehrerinnen, die also christlich... evangelisch waren. Und die haben vor der Stunde, wenn sie die 1. Stunde hatten, mit uns ´n Choral gesungen. Das war also kein Musikunterricht.

(YPSILON, 85 – 89)

In den Gesprächen wird immer wieder deutlich gemacht, dass nach 1933 das Singen von Chorälen seltener wurde. Das lag sicherlich auch daran, dass der Anlass dafür, nämlich die Morgenandacht zum Wochenbeginn, wegfiel und durch die genannte Zeremonie abgelöst wurde, bei der alle Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof anzutreten hatten, während die Flagge gehisst wurde²². Dass insge-

²¹ Es ging in diesem Gespräch verschiedentlich um die Versuche der Nazis, jüdische Autoren und Komponisten aus dem Bewusstsein zu tilgen, so auch in Liederbüchern, von denen im Kontext die Rede war.

²² Vgl die ähnlichen Schilderungen für Hannover in Weber (1988).

samt deutlich seltener Choräle im Unterricht erwähnt wurden²³, mag daneben aber auch damit zusammen hängen, dass der Musikunterricht sich schon in der Weimarer Republik gewandelt hatte. Selbst wenn die Liedauswahl der Lehrer eher „konservativ“ anmutet, so hatten sich augenscheinlich die Zeiten seit der „Singe-Didaktik“ des Kaiserreichs verändert, war die traditionelle Betonung geistlichen Liedgutes geschwunden.

Angesichts der Bedeutung, die die Frage adäquater Tonwortsysteme in der Fachpresse in den Zwanziger Jahren hatte, lohnt es sich den Korpus auch daraufhin auszuwerten. Tatsächlich finden sich in verschiedenen Interviews Hinweise auf Solmisationssysteme. So sagt Theta auf die gezielte Nachfrage dazu:

Ja, da hatten wir einen in der Volksschule, der konnte das und der machte das auch, Bertram hieß der, das weiß ich noch ganz genau. Bei dem hatte meine Schwester, die war eine Klasse über mir - da erinner' ich mich noch dran - aber Grote nicht.

(THETA₁, 291 – 298)

Das war in der Grundschule, das habe ich nie wieder, wie gesagt. Ich habe verzweifelt überlegt, einer fehlt mir [zeigt die unterschiedlichen Stufen an] do re mi fa so?

(OMIKRON, 371 – 373)

Die beiden ersten Jahre hatten wir eben Klassenunterricht und dann hat er nach der - wie heißt das? Solmisationsmethode (...) Hier: "do", das hab ich vergessen, die Handzeichen. (...) Also Stimmbildung (...) weniger möchte ich sagen. Vor allen Dingen in den unteren Klassen die Tonika-Do wurde praktisch zu Beginn jeder Stunde.

(KAPPA₁, 38 – 41 und 399 – 402)

Diese Gesprächspartner nannten Begriffe oder machten Handbewegungen, die in der allen gestellten Nachfrage ausdrücklich vermieden wurden, um keine Aussagen zu suggerieren. Man darf also davon ausgehen, dass das Gedächtnis ein zuverlässiges Bild der Verbreitung der Tonwortsysteme liefert. Daran ist zweierlei interessant. Nur vier Gesprächspartner erinnern sich überhaupt an entspre-

²³ Elf Nennungen aus dem schulischen Bereich finden sich bei fünf Gesprächspartnern.



chende Begriffe oder Bewegungen, zwei davon ausdrücklich mit Verweis auf die Grundschulzeit. Alle anderen verneinen ausdrücklich mit Solmisationssilben in Kontakt gekommen zu sein. Zum anderen finden sich nur Hinweise auf die (für Lehrende und Lernende einfacheren) relativen Systeme der Tonika-Do-Methode Agnes Hundoeppers; oder umgekehrt: es findet sich kein einziger Verweis auf die historisch späteren wie das Eitz'sche Tonwort oder die vielen anderen²⁴ in der ersten Jahrhunderthälfte entwickelten. Über die Gründe der Lehrer für ihre Entscheidung kann man nur spekulieren; denkbar wäre, dass die Nähe zu Hannover, wo Hundoepper arbeitete, hier eine Rolle spielte. Aus der Sicht der historischen Musikpädagogik entscheidender scheint, dass der ungeheure Aufwand, mit dem die Systeme propagiert wurden, in keinem Verhältnis zur tatsächlichen Verbreitung zumindest im Freistaat Braunschweig standen. Es hat den Anschein, dass die Praxis hier den Richtlinien²⁵ entsprach, wobei offen bleiben muss, wer wem folgte.

7.1.3 Musikalische Werkkunde

Neben Musiktheorie und Singen war auch der Umgang mit musikalischen Kunstwerken Teil des Unterrichts. Es gibt deutlich weniger Nennungen im Korpus in diesem Bereich (13), aber sie sind breit über die Gesprächspartner gestreut und konkret. Es lässt sich nicht mehr rekonstruieren, wie die Werke didaktisch aufbereitet wurden²⁶. Einige Verweise deuten auf einen Zugang über die Komponistenbiografie, andere auf einen werkanalytischen. Auffällig ist, dass fast ausschließlich zwei Gattungen vorkommen, nämlich die Oper und Balladen. Beiden Gattungen gemeinsam ist, dass sie als Vokalmusik Anschluss an den Gesang im Unterricht finden und dass sie Teil eines etablierten bürgerlichen Musikwesens sind.

Das muss aber auch schon auf der Oberrealschule gewesen sein, war aber auch Herr Herfurth. Also, da wurde denn auch mal meinetwegen über die Meistersinger gesprochen und mehr erör-

²⁴ S.S. 99f.

²⁵ Vgl. S. 87f.

²⁶ Hinweise aus zeitgenössischen Zeitschriften, die diesen Zusammenhang betreffen finden sich bei Hörmann (1995, 150f.)

tert oder vorgespielt und dann in Braunschweig in die Vorstellung gefahren zu den Meistersingern, damit wir denn wenigstens mal was davon hatten.

(ZETA, 181 – 187)

In höheren Klassenstufen, da (...) trat auch immer mehr Musikgeschichte. (...) Und dabei muss wohl auch Wagner eine Rolle gespielt haben, irgendwie den Inhalt und die Hauptmotive vom Ring und Fliegenden Holländer und so, also von Wagner und dem Prinzip der Leitmotive. Das haben wir da wohl gelernt, aber was wir sonst wohl in der Operngeschichte...

(THETA₁, 345 – 353)

Kappa Der Schulchor, also wie gesagt, das wurde 4-stimmig gesungen, alles Mögliche, da benutzten wir immer noch das Liederbuch, und zwischendurch hatten wir dann auch mal etwas Musikgeschichte. Ich weiß zum Beispiel, wir behandelten mal Figaros Hochzeit.

I Das dann wieder mit der Klasse, also nicht im Schulchor?

Kappa Nein, in dem Chor, mit dem Chor. Denn in der Klasse hatten wir keinen Musikunterricht mehr.

(KAPPA₁, 137 – 145)

Aus heutiger Sicht überrascht die häufige Behandlung gerade Wagners. Dessen Name taucht in den Daten immer wieder auf – und in den verschiedensten Zusammenhängen: Die eine erlebte die Wagner-Begeisterung der 1866 geborenen Großmutter²⁷, die zweite die Vorliebe der Mutter, die im *Richard-Wagner-Verband deutscher Frauen*²⁸ war, einer nahm an den *Meistersingern* als Statist in der HJ-Bannspielschar²⁹ teil, ein anderer hörte auf den Schallplatten der Eltern Wagner³⁰, ein letzter schließlich schildert begeistert, wie er 1937 auf Stehplätzen hinter dem 3. Rang eine Wagner-Oper gesehen hätte³¹. Auch die Orchestervereine versuchten sich (vorsichtig)

²⁷ Omikron, 21

²⁸ Ypsilon₁, 824ff.

²⁹ Theta₁, 375ff.

³⁰ Eta 1242ff.

³¹ Sigma₁ 577ff.



an seiner Musik (s. S. 176). Wagner war in Braunschweig, das Ambitionen als Reichskulturhauptstadt hegte, im bürgerlichen Musikbetrieb und damit auch im Musikerleben der bürgerlichen Schülerinnen und Schüler stets präsent³²; es ist dies ein erster Hinweis darauf, wie tief der Musikunterricht an den höheren Schulen in einem kulturellen, auch ideologischen Umfeld verwurzelt war. Im abschließenden Kapitel wird deutlich werden, wie Jugendliche sich in diesem bürgerlichen Musikleben orientierten. Es wird zu klären sein, welche Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten der Musikunterricht dabei für sich wahrnahm.

Man kann mutmaßen, dass Wagner nicht nur im Freistaat Braunschweig bevorzugt im Unterricht behandelt wurde. Braun erwähnt für das Wintersemester 1928/29 eine Veranstaltung Mosers mit dem Titel „Wagners *Meistersinger* und *Parsifal* mit besonderer Berücksichtigung ihrer Behandlung im Unterricht der höheren Schule“ (BRAUN 1957, 153). Damit wird auch deutlich, dass die Affinität des Bürgertums zu Wagner von den Nationalsozialisten nicht erst geschaffen werden musste; sie konnten vielmehr an Bestehendes anknüpfen und Elemente (wie etwa den Antisemitismus) überhöhen und stilisieren.

Wie ausschließlich Wagner in den Erinnerungen präsent ist, wird daran deutlich, dass unter den 41 im Korpus erfassten Komponisten nur noch ein einziger ist, dessen Name im schulischen Zusammenhang mit Orchestermusik bzw. Oper erwähnt wird, nämlich Mozart - übereinstimmend jeweils mit einer Nennung von *Figaros Hochzeit*. Alle anderen werden in außerschulischen Kontexten wie etwa der HJ-Bannspielschar oder dem privaten Instrumentalunterricht genannt oder ausdrücklich als Defizite in der jugendlichen Hörerfahrung bezeichnet; letzteres gilt besonders für die damals Modernen wie Ravel oder Prokofiew.

In *Zetas* Mitteilung findet sich ein interessanter Hinweis. Dass Fahrten zu Aufführungen die Besprechung von Opern abrunden sollen, findet sich als Anregung auch in den preußischen Richtlinien (Kestenberg 1927, 117f.). Hier wird ein solcher Ausflug von einer Schule und einem Musiklehrer erwähnt, die ansonsten im Korpus und in den Akten durch keinerlei „moderne“ Pädagogik ausgewiesen werden. *Zeta* berichtet an anderer Stelle (470ff.) von Fahrten des „Universi-

³² Zur Verbindung Wagners in biografischer Hinsicht mit Braunschweig s. Wöhler (1990), zum Spielplan s. Derda (1990)

tätsbundes Helmstedt“ zur Oper nach Braunschweig. Die Fahrten der Schule schließen also an eine Veranstaltung dieser mutmaßlich bildungsbürgerlichen Institution. Sie sind deshalb eher eine Form intensiver kultureller Förderung einer bürgerlichen Jugend als ein Ausdruck aktueller zeitgenössischer Musikdidaktik.

Auch *Balladen* werden immer wieder im Korpus erwähnt:

Die Erinnerungen sind bei allen fast die gleichen: Hermann Grote legte großen Wert darauf, dass man die deutschen Balladen kannte. und das also.. ob das Prinz Eugen war oder ob das das, was da auch in dem Liederbuch drin ist, Herr Heinrich saß am Vogelherd oder Der Erbkönig (...) er hat uns das dann also sehr intensiv und sehr expressiv vorgetragen und dann so die dramatischen Höhepunkte rausgearbeitet. (...) Einige Stellen mussten wir dann nachsingen. (...) Aber da hat er uns musikalisch eigentlich wenig ... also nichts, was haften geblieben ist.

(THETA₁, 221 – 235)

Er mochte dann solche (...) Balladen Prinz Eugen der edle Ritter; das hat bestimmt jede Klasse, die er unterrichtet hat, mehrfach erlebt.

(THETA₁, 523 – 252)

Und dann hat (Rudolf Lampe) eben, wenn er gute Laune hatte, hat er dann Balladen vorgespielt, so „die Uhr“ von Loewe oder irgend so was, nicht? Hat er uns dann vorgesungen und vorgespielt.

(YPSILON₁ 65 – 69)

Wir haben gesagt: „Ach, spielen Sie doch mal“ und dann hat er sich hingesetzt und hat dazu gesungen, das machte ihm Freude.

(YPSILON₁ 428 – 430)

[Das war im] Singsaal, weil, da stand ein Flügel. Und da erinnere ich mich, dass der Herr Riedel, Papa Riedel, da meistens am Flügel gesessen hat und sich selber begleitet hat und der hat Kunstlieder gesungen.

(EPSILON 49 – 52)

Ideologische Gründe für die didaktische Auswahl, die im Falle der Oper so nahe liegend waren, sind hier weniger zu vermuten. Eher erscheint denkbar, dass die Lehrer im Unterricht das pflegten, was



sie besonders gut konnten, nämlich Klavier spielen und singen. Dafür sprechen jene Äußerungen, die auf Vorlieben und emotionale Befindlichkeiten abheben; sie werden anders etwa als bei der Oper in diesen Kontext gestellt und zur Begründung herangezogen.

Deutlich schwieriger als über die Inhalte ist es, über die *Methoden* Aussagen zu machen. Das hängt sicherlich damit zusammen, dass Unterrichtsgegenstände leichter fasslich und abrufbar sind als Vorgehensweisen. So finden sich etwa keine Zitate, die auf eine kleinschrittige Vorgehensweise hinweisen würden; umgekehrt finden sich auch keine, die auf eine „modernere“, z.B. fragend-entwickelnde Gesprächsführung schließen lassen. Offensichtlich ist jedoch, dass weitreichendere alternative Konzepte, wie sie im Umkreis reformpädagogischer Entwürfe und der außerschulischen Jugendmusikbewegung entwickelt wurden, an den höheren Schulen nicht anzutreffen sind – von zwei Ausnahmen wird gleich zu berichten sein.

Ein erstes Fazit sei an dieser Stelle gezogen: Es ergibt sich ein überaus homogenes Bild des Musikunterrichts. Über den Untersuchungszeitraum hinweg werden kaum Veränderungen deutlich; wenn, so sind sie eher den Auflagen der Nationalsozialisten als einer veränderten Didaktik geschuldet. Auch zwischen den einzelnen Schulen bzw. Lehrern zeigen sich nur geringe Unterschiede. Man erhält den Eindruck, dass die zeitgenössischen Veränderungen der Inhalte und Methodik weitgehend unbeachtet geblieben sind. Der Stand des Unterrichts scheint eher dem nach den Kretzschmer'schen Reformen vor dem 1. Weltkrieg als dem der Kestenberg-Reform in den Zwanziger Jahren zu entsprechen. Die Gründe dafür sind allerdings noch genauer zu untersuchen.

Angesichts dieses homogenen Bildes sind natürlich die Fälle von besonderem Interesse, in denen Ansätze der Veränderung erkennbar werden.

7.2 Spuren des Neuen

In den Schilderungen zweier Lehrer blitzt eine neue Musikdidaktik auf: bei dem am Martino-Katharineum und Reform-Realgymnasium wirkenden Siegfried Wilms und bei Werner Schrader, der an der Oberrealschule Wolfenbüttel unterrichtete.

In der Annahme, dass die Gesprächspartner die in Kapitel 5 beschriebene „Querverbindung“, den fächerübergreifenden Unterricht, nicht von sich aus erwähnen würden, wurde im zweiten Teil der In-

terviews gezielt danach gefragt. Die meisten verneinten das ausdrücklich. *Kappa* hingegen berichtete von einem Versuch Querverbindungen zwischen Musik und Deutsch herzustellen.

Kappa *Im letzten Jahre sang dann auch Wilms in Verbindung mit unserem Deutschunterricht. (...) Professor Lange (...) war unser Klassenlehrer, Deutsch und Geschichte. Wir behandelten dann die Romantik bei ihm, also Eichendorff, Mörike und so weiter. Und da sang Wilms - ich begleitete ihn am Klavier - Hugo Wolf Oplid oder Wer in die Fremde will wandern, Schumann-Vertonungen Die Mondnacht, Schumann-Eichendorff; Heine-Lieder natürlich nicht [lacht] also (...) Die beiden Grenadiere nicht. Das war also im Klassenverband.*

I *und da kam Herr Wilms dann in den Deutschunterricht?*

Kappa *Nein, das war wahrscheinlich so organisiert, wir gingen in die Aula und er trug die Lieder vor mit Erklärung. Dann weiß ich, auch der Tannhäuser mal in Verbindung mit dem Deutsch-Unterricht – glaube ich 'ne mittelalterliche Dichtung, der Tannhäuser. Da habe ich auch wieder am Klavier. Da sang er zum Beispiel das Lied Abendstern und er erklärte nun die beiden Themen, also die sinnliche Liebe und die höhere Liebe.*

(KAPPA₁, 166 – 188)

In diesem Ausschnitt wird ein neues didaktisches Denken bei *Wilms* erkennbar: der Fächerübergreif, der sich nicht nur auf zusätzliche Stunden beschränkt, sondern augenscheinlich die inhaltliche Zusammenarbeit mit dem Kollegen sucht; die Erarbeitung, die nicht nur auf die formale Beschreibung zielt, sondern eine ästhetische „Erklärung“ unternimmt; die neue Form der Kollegialität, die den Deutschlehrer ebenso einbezieht wie den Primaner, der augenscheinlich ein sehr guter Pianist war und von seinen Klassenkameraden entsprechend beschrieben wird³³.

³³ S. Alpha 32, Eta 141ff.,



Reform-Realgymnasium

Mittwoch, den 16. März 1927
abends 8 Uhr in der Aula

Musikalische Abendfeier

Ausführende: Chor und Orchester der Schule.

Vortragsfolge.

1. a. Marsch }
b. Sarabande } G. Fr. Händel (1685–1759)
c. Passacaglia }
Orchester
2. a. O Ewigkeit, du Donnerwort }
b. Zwinge die Saiten in Cythara } J. S. Bach (1685–1750)
c. Die Ehre Gottes aus der Natur } L. v. Beethoven (1770–1827)
Chor
3. Andante favori für Klavier L. v. Beethoven
(N. Schutze O II a)
4. Hebe deine Augen auf F. Mendelssohn-Bartholdy (1809–1847)
(Mehrfach besetztes Teueett aus Va und b)
5. a. Air }
b. Sarabande } W. Köhler-Wümbach (1858–1926)
(Orchester)
6. a. Zwei Rollen Volkslied a. 14. Jahrh.
b. Winterleid M. Praetorius (1571–1621)
Gesung: W. Ehinger IV, Diopna: K. Gündemann Va, Cello, G. Böns Vb
7. Jubilate E. Pfüsch
(Chor)
8. a. Menuett }
b. Gavotte } W. Köhler-Wümbach
c. Allemande }
(Orchester)
9. a. Anse im Nachen G. Gassfordi (1562–1609)
b. Deckstrommel Volksweise 1880
(Chor)
10. Vorspiel zu „Die Meistersinger von Nürnberg“ (gekürzt)
R. Wagner (1813–1883)

Ist der Blick so geschärft, fallen weitere Details auf, die im Zusammenspiel die Einschätzung Wilms' als vergleichsweise fortschrittlicher Lehrer begründen können, ohne dass hier eine umfassende Charakterisierung möglich ist. Von ihm wird berichtet, er habe sich (vorsichtig) von der Position distanziert, nach der Wagner für Jugendliche geeignet sei.

Als ich [vom Besuch des HJ-Theaterrings in Tristan und Isolde] meinem Musiklehrer Wilms erzählte, sagte er: "Na ja, dann musste mir hinterher mal ehrlich sagen, wie du das empfunden hast." Im nächsten Musikunterricht sagt er: "Na [Delta], wie war's denn?" Hab' ich gesagt: "Herr Oberlehrer, das war der größte Mist, den ich je gehört habe. Nie wieder seh' ich mir das an." (...) Aber Wilms sagte denn zu mir: "Freut mich, dass du so ehrlich bist. In dem Alter, da kann man das auch noch nicht verstehen, das verstehen die meisten Erwachsenen nicht."

(DELTA 134 – 148)

Unter Wilms' Leitung fand im Frühjahr 1927 ein Konzert des Reform-Realgymnasiums statt, dessen Programmfolge mit der Einbeziehung auch alter Musik (Gastoldi, Praetorius) die zeitgenössische Ästhetik spiegelt³⁴. Diese Orientierung zeigt sich auch in dem von ihm vermittelten Liedgut:

Das waren also Lieder, die wir damals in der Zeit vor der Hitlerzeit auch privat, und wenn man in Bündischer Jugend war, auch da gesungen hatte. Dadurch waren mir viele dieser Lieder in der Bündischen Jugend auch wieder vertraut, die ich also hier bei unserm Lehrer Wilms gelernt hatte.

(ETA, 93 – 97)

Und schließlich findet sich in *Etas* Erinnerung eine interessante Stelle:

Wir nannten ihn nur „Herr Wilms“, er hatte also nicht den Anspruch auf die Anrede „Herr Oberlehrer“ wie das ja manche Volksschullehrer, die im Gymnasialdienst tätig waren, hatten.

(ETA, 111 – 113)

³⁴ S. S. 176.



Diese Einschätzung erhält ihre Aussagekraft dadurch, dass ihre Grundlage nachweislich falsch ist: Wilms hatte im September 1927 die „Prüfung für Gesanglehrer an höheren Schulen“ an der Akademie für Schul- und Kirchenmusik in Berlin-Charlottenburg abgelegt³⁵. Im Rückblick erscheint es naheliegender, dass Wilms einem neuen Lehrerelbstverständnis entsprechend keinen Wert auf die Anrede „Oberlehrer“ legte. Eta, der erst danach am Reform-Realgymnasium eingeschult wurde, hat in einer hierarchisch geprägten Sichtweise augenscheinlich keine andere Erklärung für die weniger förmliche Anrede zur Hand, als die Qualifikation anzuzweifeln. Der kommunikative Akt Wilms' trifft auf eine juristische Interpretation - und wird missverstanden.

Mit diesem letzten Punkt wird die Notwendigkeit deutlich, eine umfassendere Betrachtungsweise unterrichtlicher Prozesse einzuführen, wenn man das Geflecht von Lehrerintentionen und -handeln einerseits, der Rezeption seitens der Schüler andererseits im Ansatz verstehen will. Fachdidaktische Kategorien reichen augenscheinlich allein nicht aus.

Faszinierender, weil widersprüchlicher, erscheint eine Erinnerung *Betas*, die durch das vorhin erwähnte Arbeitsheft aus der 5. Klasse belegt ist und sich auf den Musiklehrer Werner Schrader von der Oberrealschule Wolfenbüttel bezieht.

Beta Dann hat [Schrader] uns doch wirklich mal einen Text gegeben, und [mit emphatischer Stimme] kompositorisch mussten wir also zu dem Text dann Noten machen. Und das war...

I Er hat nur den Text gegeben?

Beta Nur den Text. Sehen Sie, hier ist das noch mal und besser zu sehen: Und wenn der große Friedrich kommt und klopft nur auf die Hosen, dann läuft die ganze Reichsarmee, Panduren³⁶ und Franzosen. Nicht, das mussten wir, 4/4, da ist irgendwo 'n Fehler drin, da hat er den angestrichen; das muss 'ne

³⁵ Information lt. Akte NSA 12 Neu 13k 20433 „Lehrkräfte Wilhelm-Gymnasium“, wohin Wilms mit 8 Wochenstunden abgeordnet worden war.

³⁶ Unter *Panduren* sind die Angehörigen eines ungarischen Heeres des 19. Jahrhunderts zu verstehen.

Halbe sein hier³⁷. Aber immerhin habe ich hier ´ne 2 drauf bekommen, das ist doch schon was! [lacht] (...)

I Ach da steht die Zensur!

Beta Da steht die Zensur. [Die] hab´ ich wohl mal versucht nachzumachen, Schrader, der große Friedrich.

(BETA 308 – 333)

Handwritten musical score for three systems. The first system has lyrics "Ich hab' meine Zensur den Friedrich Schrad' und pleißt mir". The second system has lyrics "auf die Götter, denn löst die ganze Kriegerarmee". The third system has lyrics "Kontinuität und Zwangspun.". The score includes a time signature of 1/2 and a large handwritten signature "W." at the end of the first system, and another signature "W." below the second system.

Arbeitsheft 1929: „schöpferische“ Aufgabenstellung

³⁷ Vgl. Abbildung. Es handelt sich um den ersten Takt im zweiten System und entsprechend den Schlusstakt.



Im gesamten Korpus ist dies die einzige Erinnerung an den Versuch, die in der Primärliteratur vielfach propagierten, von der Sekundärliteratur oft erwähnten und hoch geschätzten produktiven Verfahren im Unterricht einzusetzen. (Dass diese dokumentarisch belegt ist und zudem einen (wenngleich mehrdeutigen) Einblick in den Arbeitsprozess eröffnet, ist als Glücksfall zu sehen. Nach einer Textvorlage eine Melodie zu erfinden und diese auch aufzuschreiben, erfordert von Fünftklässlern erhebliche Fähigkeiten. (Man kann nur mutmaßen, dass die Aufgabenstellung auch für damalige Schüler und unter den Bedingungen der Zeit zu schwer war: Nicht zufällig finden sich in entsprechenden Unterrichtsvorschlägen der Zeit eher mündliche Verfahren.) Es erscheint allerdings plausibel, dass der Lehrer Werner Schrader, ein erfahrener und qualifizierter Musiklehrer, diese Aufgabe nicht völlig unvorbereitet gestellt hat: sei es, dass die Schüler ähnliche Aufgabenstellungen kannten, sei es, dass entsprechende Vorübungen gemacht worden waren. Die Art zu korrigieren und die Tatsache, dass eine Zensur dafür erteilt wurde, lassen darauf schließen.

Bis dahin erscheint dieses Material als gutes Beispiel für einen progressiven, auf der Höhe der Zeit befindlichen Musikunterricht. Dass derlei aus dem Unterricht der Oberrealschule Wolfenbüttel, einer Schule mit einer eher bäuerlichen, keinesfalls bildungsbürgerlichen Klientel, stammt, lässt den Versuch noch bemerkenswerter erscheinen.

Freilich wird man nicht umhinkommen, den Text einzubeziehen. Er ist nicht eben tiefsinnig, in der syntaktischen Gleichsetzung von „Reichsarmee“, „Panduren“ und „Franzosen“ auch eher dunkel. Aber er kann seinen militärischen Hintergrund und militaristischen Charakter nicht verbergen. Dass eine Armee (zum Angriff?) läuft, weil ihr Befehlshaber (mit der Gerte?) an die Hosen klopft, lässt die autoritäre Grundstruktur des Denkens erahnen. Dass die (ausländischen) Heere daraufhin (vor Angst?) weglaufen, offenbart ein gewisses Maß an Chauvinismus. Dem Text ist etwas Fragmentarisches eigen, das allerdings kaum als Doppeldeutiges, vielleicht gar Sprachspielerisches verstanden werden kann. In der konkreten Situation der Zwanziger Jahre nach dem „Schandvertrag“ oder „Diktat“ von Versailles haftet ihm etwas Revanchistisches an. Damit aber verbindet sich fortschrittliche Didaktik mit reaktionären Inhalten in einer merkwürdigen, allerdings nicht einzigartigen Mischung. Dass etwa Jöde mit militaristischen Veröffentlichungen zu Beginn des 1. Weltkrieges

an die Öffentlichkeit trat, ist ebenso bekannt wie die Indienstnahme der Jugendmusikbewegung durch HJ und BDM. Neu ist allerdings hier, dass nicht nur in der Sphäre der Öffentlichkeit, wie sie etwa Liederbücher und andere Publikationen darstellen, sondern auch auf der viel privateren Ebene des Unterrichts solche Vermengungen des scheinbar Gegensätzlichen festzustellen sind.

Exkurs: Der Oberlehrer Werner Schrader

Die Widersprüchlichkeit der Zeit wie der in ihr handelnden Personen wird an der Person dieses Lehrers deutlich – in einem Ausmaß, das die glücklich Nachgeborenen betroffen machen kann. Der Oberlehrer Schrader erschien im letzten Abschnitt als ein *didaktisch* widersprüchlicher Agierender; manches spricht dafür, dass er auch *menschlich* widersprüchlich handelte. Beta, der Gesprächspartner und ehemalige Schüler Schraders, bestand im Interview darauf, dass das mitlaufende Tonbandgerät für die Schilderung des Folgenden abgeschaltet werden müsse. Das Mitzuteilende sei auf gar keinen Fall zu dokumentieren, andernfalls sei das Gespräch beendet³⁸. Er berichtete darauf, dass Schrader auch Sport unterrichtet hätte. Beim Tauklettern in der Turnhalle habe ein dicklicher Mitschüler es nicht bis oben hin geschafft und sei kläglich in der Mitte hängen geblieben. Schrader habe daraufhin eine Stecknadel aus dem Revers gezogen und sie mit der Spitze nach oben unten am Tau gehalten, so dass der Mitschüler, wenn er sich endlich nicht mehr würde halten können, unweigerlich mit dem Gesäß in der Stecknadel würde landen müssen. Ob dieser Vorfall tatsächlich in genau dieser Form stattgefunden hat, ist natürlich nicht zu belegen und auch nicht entscheidend. Wichtiger ist, dass die Episode die Wahrnehmung des ehemaligen Schülers, Schrader sei ein „harter Hund“ gewesen, stützt:

Nun war er im 1. Weltkrieg als - na, Ungebildeter will ich nicht sagen, aber Nicht-Akademiker war er Offizier geworden und versuchte uns nachher nach dem Motto zu erziehen „Gelobt sei, was hart macht!“

(BETA, 459 – 462)

³⁸ Dass dieser Gesprächsabschnitt hiermit doch wiedergegeben wird, zeigt, wie leicht in qualitativen Studien Fragen der Forschungsethik auftauchen. Die Tatsache, dass letztendlich weder der Gesprächspartner noch der Lehrer durch den Inhalt des Abschnitts „belastet“ werden, dass vielmehr aus der Widersprüchlichkeit der Situation und der Zeit Verständnis weckende Momente entstehen können, haben mich bewogen, mich über den Wunsch Betas hinwegzusetzen.



Diese Charakterisierung ist nachvollziehbar angesichts der Tatsache, dass der 1895 geborene und aus kleinbäuerlichen Kreisen stammende Schrader im 1. Weltkrieg wegen Tapferkeit mit dem EK I ausgezeichnet wurde³⁹. Wie für viele Kinder aus armen Familien schien für den begabten Jungen die Ausbildung zum Volksschullehrer ein Weg zum gesellschaftlichen Aufstieg. Nachdem er die Mittelschullehrerprüfung abgelegt hatte, wurde er 1924 an der Oberrealschule als Lehrer für Religion, Geschichte, Sport und Musik eingestellt. Es fügt sich gut in dieses Bild, dass Schrader dem *Stahlhelm* beitrug und 1927 Führer des Landesverbandes Braunschweig wurde; in dieser Zeit bekannte er „sich zu einer Art nationalem Sozialismus, der weder mit Nationalsozialismus noch mit reaktionärem Militarismus etwas zu tun hatte, aber auch nicht mit Liberalismus, Parteidemokratie und Parlamentarismus zu vereinbaren war“ (ROLOFF 1998, 34). In der Retrospektive ergibt sich ein stimmiges Bild eines Reaktionärs kleinbürgerlicher Provenienz, das Details wie die mitgeteilte Episode vorstellbar und verurteilenswert macht; jene Mischung aus militärisch geprägter traditioneller Männlichkeit und autoritärem Gestus, die im Fortgang deutscher Geschichte verhängnisvoll werden würde, scheint sich in dieser Schul-Geschichte zu manifestieren.



Werner Schrader

Freilich erhält dieses scheinbar stimmige Bild erhebliche Risse angesichts des weiteren Lebensweges Schraders. Schon 1933 hatte er nämlich aus Sorge vor einer übermächtig werdenden NSDAP den *Stahlhelm* gegen die SA zu stärken versucht. Druck von der Straße

³⁹ Biografische Informationen finden sich bei Roloff (1981b, 24ff. und 1998, 32ff.)

schien ihm ebenso dazu geeignet zu sein wie die Aufnahme von ehemaligen Mitgliedern des sozialdemokratischen *Reichsbanners Schwarz-Rot-Gold*. Ein Brief aus jener Zeit zeigt seine Zweifel an der Integrität der NSDAP, wobei bezeichnenderweise Zweifel am Gebäude von Ideologie und Werten der Nationalsozialisten nicht geäußert werden:

Meine tiefste Sorge ist ja die, dass wir in der nächsten Zeit zermahlen und überrannt werden von der NSDAP, und das wäre mir an und für sich ganz gleichgültig, wenn ich wüsste, dass die NSADAP allein in der Lage wäre, das Vaterland zu retten. Ich weiß aber, dass die NSDAP dazu nicht in der Lage ist. (zit. nach ROLOFF 1998, 34)

Schon 1933 wurde Schrader nach einer Aktion gegen die SA⁴⁰ deshalb verhaftet und aus dem Schuldienst entfernt. Er fand Unterschlupf zunächst im Arbeitsministerium, das von Seldte, einem Kameraden aus *Stahlhelm*-Zeiten, geleitet wurde, dann in der sog. „Abwehr“ der Wehrmacht, wo er Zugang zu den Kreisen des Widerstands vom 20. Juli 1944 fand. Nachdem der Attentatsversuch gescheitert war und sehr schnell Eingeweihte und Mittäter enttarnt werden konnten, geriet auch Schrader ins Visier: Am 28. Juli 1944 kam er seiner Verhaftung durch den Freitod zuvor⁴¹.

* * *

Wenn nur wenige unterrichtliche Innovationen (als Konkretisierung der „Kestenberg-Reform“) den Weg bis in die Schule gefunden haben, wie gezeigt werden konnte, so ist nach den Gründen dafür zu fragen. Im Überblick zum Stand der Forschung ist bereits zusammengetragen worden, was an Erklärungsversuchen existiert, deren geläufigster der ist, die unzureichend ausgebildeten Lehrer seien überfordert gewesen. Anhand verschiedener Materialien soll im Folgenden versucht werden, diese Erklärung zu widerlegen.

⁴⁰ Die Vorgänge vom Frühjahr 1933 finden sich ausführlich beschrieben in Roloff (1980, 147ff.) *Zeta* berichtet im Interview, dass auch in ihrem Elternhaus 1933 eine Hausdurchsuchung stattgefunden habe, da der Vater DVP- und Stahlhelm-Mitglied gewesen sei (Zeta 978ff.)

⁴¹ Schrader darf als typisch für einen bestimmten Typ bürgerlicher, konservativer Lehrer angesehen werden. Als ähnlich widersprüchlich im Charakter und Wirken schildert Goldberg den Direktor des Hermsdorfer Realgymnasiums Dr. Steinbrück (Goldberg 1994, 161ff.)



7.3 Lehrerqualifikation

In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler entsteht ein differenziertes Bild ihrer Lehrkräfte. Der alte Typ des Geige spielenden Musiklehrers, des bei Gruhn wundervoll dargestellten „Schulmeisters“ (1993, 150), existiert durchaus auch im Korpus, allerdings ausschließlich als Grundschullehrer (s. S. 185).

Grundschule, weiß ich noch, im 4. Schuljahr Okerstraße kam der Lehrer mit der Geige in die Klasse und dann wurde nur gesungen, also da wurde, aber 2-stimmig, wenn´s ging.

(KAPPA₁, 950 – 953⁴²)

Aussagen über Lehrer der höheren Schule erscheinen im Korpus zunächst auf der „Ebene der Schülerstreiche“, auf der Anekdotisches und Regelverstöße wiedergegeben werden.

Und dann kann ich mich daran erinnern - da weiß jeder wieder was anderes zu berichten - dass [Hermann Grote] sich furchtbar leicht zum Erzählen ablenken ließ. Wenn irgendetwas war, was uns langweilte, dann irgendeiner brachte das dann immer fertig, ihn von seiner Soldatenzeit und vom 1. Weltkrieg erzählen zu lassen. Und dann war er aber immer so gefesselt von seinen eigenen Erzählungen, dass er auch das immer musikalisch illustrierte. Das passierte alles an seinem Flügel: (...) Was man so abends gesungen hat im Feldquartier oder auch Unterhaltungslieder, dass er dann irgendwelche Scherzlieder.

(THETA₁, 260 – 273)

So viele hatten gar kein Interesse. Die (...) hatten ihre Aktentasche vor sich liegen, [Wilms] dirigierte vorne und die machten dann ihr Englisch, was sie zu Hause nicht gemacht hatten.

(KAPPA 1, 215 – 218)

Es gibt aber auch eine höhere Ebene, auf der Fähigkeiten und Eigenschaften der Lehrer präzise, manchmal – wie es in der Natur der Sache liegt – voneinander abweichend, stets aber um Lob und Kritik gleichermaßen bemüht beurteilt werden. Hier wird die Unterrichtsgestaltung kommentiert:

⁴² Ähnlich bei *Eta* (465ff.)



*Klassenfoto
Grundschule
(1907); links
an der Tür mit
der Geige un-
term Arm der
Musiklehrer
Heuer*

Wenn ich mir angeguckt habe, was meine Tochter – nun hat die allerdings (...) Leistungskurs Musik gemacht hier in Wolfenbüttel – was sie der beigebracht haben! booah! [flüstert:] War keine Rede von bei uns, nichts – überhaupt nichts. [wieder laut:] Schön, ich meine, man kannte den Notenschlüssel und man konnte ´n bisschen vom Blatt singen wegen, naja, wegen Großmutter natürlich auch mit, aber systematisch (...) war da nix.

(OMIKRON, 331 – 339)

Die didaktisch-methodischen Unzulänglichkeiten zusammenfassend urteilt *Theta* über seinen Lehrer

Also (...) wir hatten irgendwie ein persönliches Verhältnis zu Hermann Grote, der war so ´n richtiger Papa, nicht. Und da - ich seh´ den immer noch - aber im übrigen, so als Pädagoge war er wohl ´ne ziemliche Null, nicht?

(THETA₁, 115 – 118)⁴³

⁴³ In den Akten des Niedersächsischen Staatsarchivs findet sich eine kleine und in ihrer Funktion unbekannt Noteiz, nach der der Direktor des Wilhelm-Gymnasiums, Dr. Gronau, jeden Kollegen hinsichtlich der Kategorien „verwendungsfähig? körperlich behindert? pädagogische Bedenken?“ einstuft. Auch danach bestehen bei Grote „pädagogische Bedenken“ (NSA 12 NEU 13K 20433 vom 1.11.1935).



Freilich wird in den Berichten auch deutlich, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler und in letzter Konsequenz selbst die viel später erfolgte Beurteilung nicht losgelöst vom Status der Musiklehrer in der höheren Schule allgemein betrachtet werden kann. Oben konnte bereits gezeigt werden, dass die Statusfrage Oberlehrer vs. Studienrat – oder bei den Älteren: Professor – für die Schülerinnen und Schüler sehr präsent war. Die morgendliche Begrüßung erfolgte mit dem Titel, so dass der mindere Status der Musiklehrer allen in Erinnerung war.

I Woher wussten denn die Schüler, welchen Titel der hatte?

Iota Ach, das war wohl irgendwie bekannt.

I (...) Das wussten alle?

Iota Ja, das wusste man. (...) Der stellte sich...stellte sich irgendwie vor.

(IOTA, 120 – 135)

So wundert es nicht, dass in den Beschreibungen der Disziplinschwierigkeiten verschiedentlich der beamtenrechtliche Status angesprochen wird:

Er hat vorgespielt und dann haben wir probiert und dann haben wir noch mal probiert, ob es denn so ging – wenn nicht zu viel Dummheiten gemacht wurden. An sich mochten wir den gern, aber er war natürlich - das war auch kein Studienrat, da war damals alles so'n bisschen .. getrennt. Die Ausbildung war ja verschieden noch. Im Grunde war er zu gutmütig, meiner Ansicht nach.

(ZETA ,284 – 290)

Dann haben wir auch gar keinen richtigen Musiklehrer gehabt. Das war ja nur so'n Oberlehrer, der ins Gymnasium gekommen ist.

(LAMBDA, 20 – 22)

Es mag die Kehrseite der Abwertung des Status gewesen sein, dass die Musiklehrer in den Gesprächen menschlich recht positiv bewertet werden, weil sie nicht wie etwa die alten Latein-„professoren“ gefürchtet wurden. Dies ist in verschiedenen Zitaten bereits klar ge-

worden. *Theta*₁ erzählt, er habe als Kind bei Grote Äpfel ernten dürfen⁴⁴, *Kappa* berichtet davon, dass Wilms ihm eine Konzertkarte geschenkt habe⁴⁵; die Musiklehrer der Gauß-Schule und des Oberlyzeums wurden unter den Schülerkreisen vertraut mit „Papa“ gerufen; *Gamma* durfte die Wartezeit bis zur Abfahrt des Zuges ins preußische Meine im Winter in der Wohnung des Oberlehrers Heinrich Heger verbringen⁴⁶. So erscheint es durchaus stimmig, wenn die Einschätzung der Wirksamkeit des Musikunterrichts insgesamt differenziert ausfällt. Iota antwortet auf die Frage, ob er etwas „fürs Leben“ gelernt habe:

Ach, fürs Leben [gemurmelt:] weiß ich nicht. Aber er war in Ordnung, es war nicht irgendwie, wollen mal sagen, es wurde irgendwas eingepaukt.

(IOTA, 327 – 329)

I Wenn Sie versuchen zusammenzufassen: Was haben Sie denn mitgenommen aus dem Musikunterricht?

Delta [sofort und kräftig:] Liebe zur Musik!

I Das hat Wilms vermitteln können?

Delta Jaa. (3) Glaub´ ich.

(DELTA, 876 – 882)

I Würden Sie sagen, Sie hätten irgendetwas mitgenommen aus dem Musikunterricht?

Eta An dem ich gewachsen bin? Könnst´ ich [sehr zögernd:] könnst´ ich eigentlich nicht sagen. [bestimmter:] Doch (5) Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre, so was hat mich damals auch schon beeindruckt. aber es waren noch andere Sachen, die auf uns Eindruck machten.

(ETA, 969 – 975)

⁴⁴ *Theta*₁, 113ff.; ähnliche private Kontakte auch bei *Gamma* 26ff.

⁴⁵ *Kappa*₁ 192ff.

⁴⁶ *Gamma* 25ff.; der Musiklehrer wohnte im Schulgebäude (vgl. Jahrsbericht 1925/26, S. 5)



Da die Daten nicht im Hinblick auf eine Unterrichtswirkungsforschung oder gar im Sinne einer „school effectiveness“ gesammelt worden sind, sind sie für eine umfassende Auswertung dieses Aspekts auch nicht geeignet. Gleichwohl mag es zur Systematisierung beitragen die Aussagen vor dem Hintergrund etwa der elf von Sauter (1989) aufgestellten Kategorien zu verstehen, die als Merkmale eines „guten Lehrers“ gelten könnten. Augenscheinlich werden den Musiklehrern überwiegend ein „gutes Verhältnis zum Schüler allgemein“⁴⁷, „positive Verstärkung“ und „Freundlichkeit“ zugeschrieben. Andere Kriterien werden ihnen ebenso deutlich abgesprochen, nämlich die „kompetente Unterrichtsgestaltung“, die „Fähigkeit zu motivieren“, die „didaktische Kompetenz“ und die „Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen allgemein“. Zu den Kriterien „paidotrope Einstellung“ und „Gerechtigkeit“ lassen sich kaum fundierte Aussagen machen

Ob eine „objektive Benotung“ erfolgte, lässt sich kaum noch bestimmen; Zweifel allerdings erscheinen angebracht. Insgesamt finden sich mit 16 kodierten Stellen erstaunlich häufig Aussagen dazu, wobei die Gesprächspartner jeweils ungefragt auf diesen Komplex zu sprechen kamen. Manches spricht dafür, daraus die Bedeutung für die damaligen Schülerinnen und Schüler abzuleiten..

Wegen der Zeugnisse, musste man irgendwie,... weiß nicht, ob gesungen wurde oder was? Und die nun, die Musik konnten, die konnten dann irgendwas vortragen. Ich konnte bisschen Klavier spielen, dann hab´ ich zu Hause bisschen was eingeübt. Ich brauchte nicht singen oder Notenkunde... Das genügte, wenn ich mich hinten hinsetzte und spielte n´kleines Stück, nicht?

I das war dann die Prüfung?

R Ja, ja, für die Zeugnisse auch und fürs Abitur dann auch, nicht? Da konnte man sich irgendwas einüben zu Hause.

(IOTA 70 – 85)

⁴⁷ Alle Kategorien finden sich bei Sauters (1989, 214), auf Musik bezogen wieder aufgenommen in Schulten (1991, 52).

Und die Nummern (gemeint sind die Zensuren – ALW) kriegte man nach Vorsingen. Also wir hatten 2 in der Klasse, die haben grundsätzlich keinen Ton hervorgebracht. Die haben gesagt: ich singe nicht vor, ich schäme mich und ich kann nicht singen. Und kriegten ja ihr „ungenügend“ im Zeugnis. Wirklich schlimm, nicht?

(YPSILON₁, 44 – 49)

Allen Aussagen ist gemeinsam, dass die Zensuren in dieser Weise durch punktuelle Leistungen zustande kamen, nicht aber durch regelmäßige Mitarbeit. Aus heutiger Sicht fällt auch auf, dass streng genommen in vielen Fällen augenscheinlich gerade nicht der im Unterricht entstandene Zuwachs an Wissen oder Kompetenz Grundlage der Beurteilung war, sondern vielmehr ein außerschulische erworbener. Selbst wenn man berücksichtigt, dass die musikalische Sozialisation bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler über Gesang und Instrumentalunterricht ähnlich verlief, wurden dabei natürlich diejenigen ausgegrenzt, die aus materiellen Gründen oder aufgrund abweichender Bildungsvorstellungen diese Möglichkeiten nicht hatten. Kinder aus Arbeiterfamilien dürften sicher dazu gehört haben. Auch wenn man konzediert, dass der Stellenwert der Musikzensur auch für die Betroffenen augenscheinlich niedrig war, manifestiert sich darin auch Selektionsmechanismus, der die höhere Schule zum Reproduktionsinstrument einer wie auch immer definierten Mittelschicht machte. Bei den Betroffenen scheint die Zensierungspraxis eher den Eindruck der Beliebigkeit und des Lächerlichen hervorgerufen zu haben als den, ungerecht behandelt worden zu sein; allerdings war unter den Befragten auch kein Kind aus einer Arbeiterfamilie. Der Eindruck eines eher subtilen Selektionsinstrumentes, der hier entsteht, hätte möglicherweise aus einem anderem gesellschaftlichen Blickwinkel heraus deutlich anders ausfallen können.

Die Untersuchung der letzten Kategorie Sauters, der „Fachkompetenz“, ergibt ein interessantes Ergebnis. Angesichts der vorherrschenden Unterrichtsinhalte konkretisiert sich diese zunächst einmal als kompetenter Umgang mit Instrument oder Stimme. Dieser wird von den Schülerinnen und Schülern durchweg anerkannt.



Das war hier der Wulfstich⁴⁸, der war (...) besser. Der spielte auch gut Klavier

(BETA, 150 – 152)

I war [Wilms] denn ein ganz guter Klavierspieler ?

Eta Jaa, also für meinen Geschmack war es angenehm anzuhören.

(ETA, 139 – 140)

Ja, Wilms hatte auch ´ne gute Baritonstimme!

(KAPPA₁, 289)

Ja also, [Herfurth] konnte gut Klavier spielen

(ZETA, 1177)

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Wertschätzung auch andere Bereiche einschloss. So waren sich die Schüler Grotes immer dessen bewusst, einen erfolgreichen Komponisten vor sich zu haben:

Aber für uns war das natürlich was. Wir wussten ja alle, wer Hermann Grote war, der war ja ein bekannter Mann.

(THETA₁, 119 – 121)

Und der Schüler Schraders erkennt dessen Ensembleleitungsqualitäten durchaus an:

I Ich meine, das [bei einem Schulfest aufgeführte Werk Der Rose Pilgerfahrt von Schumann op. 112] einzuüben heißt schon, man muss mit einem Chor gut proben können.

Beta Und Orchester, auch das. Das ist wohl schon richtig.

(BETA, 272 – 277)

Diese Aussagen gewinnen auf dem Hintergrund der Tatsache Gewicht, dass die Ehemaligen an anderen Stellen nicht mit Kritik sparen; die Anerkennung ist dadurch umso glaubwürdiger. Sie lässt sich auch durch Angaben aus anderen Quellen stützen, wenngleich ein lückenloses Bild aufgrund der Aktenbestände nicht möglich ist. Die

⁴⁸ Laut Jahresbericht der Oberrealschule Wolfenbüttel war Wulfstich Studienrat für Französisch und Latein. Denkbar ist, dass er nach Schraders Entlassung fachfremd Musik unterrichtete.

Einzelbelege scheinen aber im Sinne eines Gesamtbildes zu interpretieren sein.

- Der älteste in den Daten vertretene Lehrer, der 1866 geborene Heinrich Heger, war als Bürgerschullehrer „mit Patent vom 1. April 1903 fest angestellt“ (Jahresbericht HJAO 1903, 24). Bereits zu jener Zeit muss er über erhebliche Fähigkeiten verfügt haben, den er übernahm sofort die Leitung des Orchestervereins. Heger hatte (übrigens ebenso wie sein Vorgänger Gymnasiallehrer Therig) noch nach der seminari-stischen Lehrerausbildung und seiner ersten Anstellung das Königlich-Akademische Institut für Kirchenmusik in Berlin zur Fortbildung besucht und 1909 die Prüfung abgelegt⁴⁹.
- Rudolf Lampe, 1880 geboren, hatte nach der Bürgerschule von 1895 bis 1900 das Herzogliche Lehrerseminar besucht und die Schulamtprüfung 1904 abgelegt. Immer wieder unterrichtete er an höheren Schulen Musik, so 1909 an der Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule, von 1911 bis 1919 am Reform-Realgymnasium. Als er sich 1924 am Lyzeum bewarb, wurde er vom Rat der Stadt für die Stelle trotz fehlender Mittelschullehrerprüfung mit dem Hinweis auf seine Chorleitererfahrung vorgeschlagen⁵⁰. Daraufhin wurde er vom „Musikdirektor und Studienrat“ Saffe, der an der Gro-ßen Schule in Wolfenbüttel arbeitete, wegen einer Ausnah-megenehmigung für die Einstufung in die Besoldungsgruppe 8 anhopitiert, der ihm bescheinigte, ein „für den Gesangun-terricht am Lyzeum vorzüglich befähigter Fachlehrer“ zu sein (NSA 12 Neu 13k 21233). Die Qualität seiner Chorarbeit – Lampe leitete u.a. den „Kaufmännischen Gesangverein“ – lässt sich auch an der Tatsache ablesen, dass ein Foto exi-

⁴⁹ Lt. NSA 12 Neu 13k 20960

⁵⁰ „Wenngleich derselbe die staatliche Musiklehrerprüfung nicht abgelegt hat, so halten wir ihn doch im Hinblick darauf, daß er 8 Jahre lang den Gesangunterricht am Realreformgynasium im Nebenamte und von Oktober 1909 bis Juni 1910 den Gesanglehrer Heger an der Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule vertreten hat, sowie ferner im Hinblick auf seine Wirksamkeit als Dirigent von Chorvereinen für die Stelle eines Gesanglehrers am Lyzeum für durchaus befähigt.“ (Rat der Stadt Braunschweig Nr. 4622 vom 2. Okt. 1924 in: NSA 12 NEU 13 21233).



tiert, das ihn als Dirigenten eines Chors bei einer großen Versammlung auf dem Burgplatz zeigt; er wurde also auch für größere Auftritte herangezogen. Der Programmzettel eines gemeinsamen Konzerts des Lyzeums mit der HJAO weist Lampe (ebenso wie Heinrich Heger) auch als Komponisten von Chorstücken aus⁵¹



*Rudolf Lampe auf dem
Burgplatz dirigierend*

Papa Lampe dirigiert auf dem Burgplatz

⁵¹ Vgl. BB/KB 7, 12

- 1935 bewarb sich für den Musikunterricht an der Oberrealschule Hintern Brüdern, der ehemaligen Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule, Hellmut Gropp. Er hatte in Leipzig, Berlin und Köln Komposition u.a. bei Karg-Elert und Jarnach studiert. Ein erstes Gutachten bescheinigte ihm, es sei „unter keinen Umständen zu übersehen: Herr Gropp steht zum ersten Male vor Schülern“ (OStD Wolters in NSA 12 Neu 13k 19999). Augenscheinlich aber gab es kollegiale Hilfe, u.a. durch Rudolf Lampe, so dass ihm anschließend bescheinigt werden konnte, „bei einem späteren Besuch seines Unterrichts war fraglos ein Fortschritt zu spüren“ (ebd.). Neben der fachlichen Qualifikation lag den Verantwortlichen (zumindest in diesem Falle) auch eine pädagogische am Herzen, die mit gezielter Fortbildung erreicht werden sollte.
- Mit dem Studienrat Dr. Wilhelm Schreiber ist ein Musiklehrer erwähnt, der offensichtlich bereits nach der neuen Ausbildungsordnung studiert hatte. Er leistete seine Referendarzeit an der Kleinen Burg ab und unterrichtete anschließend an der Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule und wird als ausgesprochen kompetent beschrieben; u.a. wird von ihm als einzigem berichtet, er habe Schallplatten eingesetzt. Dr. Schreiber, ein frühes Parteimitglied, verschwand nach dem Krieg zunächst aus dem Schuldienst, arbeitete als Beamter des höheren Dienstes im Archiv der Stadt Braunschweig, wurde aber am 20.4. (!) 1953 mit sofortiger Wirkung an seine alte Schule, die inzwischen in Hoffmann-von-Fallersleben-Schule umbenannt worden war, versetzt⁵².

Einige wenige existierende Programme von musikalischen Abendveranstaltungen⁵³ zeigen, dass das Repertoire relativ anspruchsvoll

⁵² Angaben nach Auskunft des Stadtarchivs Braunschweig (SAB E 42: Sp-22)

⁵³ Im Jahrbuch HvF (1976, 12) findet sich ein Beispiel für ein Programm noch aus der Kaiserzeit und in NSA 12 Neu 13k das bereits erwähnte aus dem Jahr 1927 vom Reform-Realgymnasium. *Beta* schließlich liest aus dem Jahresbericht 1930 der Oberrealschule Wolfenbüttel (Beta 191 – 261) über eine Aufführung von Schumanns *Der Rose Pilgerfahrt* op. 112. Als Kuriosität am Rande sei vermerkt, dass Norbert Schulze, der Komponist von *Lili Marleen*, als Obersekundaner mit einem Beethoven'schen *Andante*



war und sich keinesfalls auf die „kleinen Meister“ aus Klassik und früher Romantik beschränkte. Programmfolge und Schwierigkeitsniveau können sich mit gegenwärtiger Arbeit in den höheren Schulen durchaus messen.

Schließlich findet sich in den Beständen des Niedersächsischen Staatsarchivs ein immerhin 85-seitiges Verzeichnis der Lehrerbibliothek des Reform-Realgymnasiums zu Braunschweig von 1907. Zwar sind darin nur elf(!) Bände zur Musik – neben etwa 140 Büchern und Heften zur Bildenden Kunst. Diese elf allerdings stellen eine anspruchsvolle Lektüre für einen kunstwerkorientierten Musikunterricht dar⁵⁴. Das fällt umso mehr auf, als es sich dabei nicht um eine Schule handelt, die zu den traditionellen bildungsbürgerlichen der Stadt gehörte oder Sitz eines pädagogischen Seminars war.

Es zeigt sich mithin, dass die Musiklehrer durchaus anspruchsvoll arbeiteten, dass sie sich nicht nur vereinzelt, sondern in größerem Umfang weiter qualifiziert hatten und auch außerhalb der Schule musikalisch eher ambitioniert tätig waren. Der Freistaat Braunschweig hatte die Musiklehrer u.a. dadurch in diesem Qualifizierungsbemühen unterstützt, dass 1925 die Luxussteuer auf den Klaviererwerb gestrichen worden war, da „ein Klavier für den Selbstgebrauch (...) nicht zu den Luxusgegenständen, sondern zu den Gegenständen, die für die Berufsausbildung der Lehrkräfte erforderlich sind“, gehöre (BRMinV 1A 3295/23 v. 1. JUNI 1923)⁵⁵.

Neben einer immanent fachdidaktischen Ebene, die für die Zeit nach dem 1. Weltkrieg von der Historischen Musikpädagogik meist in den Vordergrund gestellt wird, ist hier allerdings auch der bildungsgeschichtliche Kontext zu beachten. Die Musiklehrer bildeten, als die preußischen Reformen Kestenbergs griffen, in der Qualifizierungs- und Besoldungsfrage eher die Nachhut. Bereits im Kaiserreich wurde um die Anerkennung der Lehrkräfte in den nicht-akademischen

favori am Konzert des Reform-Realgymnasiums von 1927 teilnahm, dessen Programm auf Seite 176 abgedruckt ist.

⁵⁴ Es handelt sich dabei u.a. um Billroths Schrift *Wer ist musikalisch* (Berlin 1898), Chamberlains Richard Wagner-Biografie, sechs nicht näher bezeichnete Bände von Hanslick und die *Musikgeschichte* sowie *Die Elemente der musikalischen Ästhetik* von Riemann.

⁵⁵ Hörmann (1995, 190ff.) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis, das aber etwas pauschaler ausfällt.

Fächern Turnen, Zeichnen und eben auch Musik gestritten. Dabei ging es um Fragen des Status (wie etwa des Rechts auf Führung des Titels „Professor“) und vor allem der Besoldung. Auch die Schulleitungen waren in dieser Frage durchaus ambivalent, hatten doch namentlich die ländlichen Oberrealschulen große Schwierigkeiten zu den schlechten Anstellungsbedingungen qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen⁵⁶

Die These, die Kestenberg-Reform sei am mangelhaften Ausbildungsstand der Kollegen gescheitert, erscheint deshalb fragwürdig. Zwar verweist sie auf ein prinzipiell bestehendes Problem, das auch von der Lehrerschaft gesehen wurde⁵⁷, diesem monokausal das Scheitern zuzuschreiben erscheint für den Freistaat Braunschweig jedoch als nicht nachvollziehbar.

Wenn aber Veränderungen selbst da, wo sie wie beim Liedgut problemlos umzusetzen wären, nicht eingeleitet wurden, wenn außerdem das Qualifikationsniveau nicht zur Erklärung herangezogen werden kann, so stellt sich die Frage, wie das relative Beharren auf Hergebrachtem begründet werden kann.

7.4 Pädagogisch-didaktischer Gestus als Interpretationsmodell

Das in Kapitel 3 angedeutete Konstrukt des *pädagogisch-didaktischen Gestus* vermag vielleicht weiterzuhelfen; darunter wurde ein Ensemble von Handlungen und kommunikativen Akten verstanden, das über die Kategorie der Intention, aber auch die Person des Lehrenden in seinen Motiven und Einstellungen im Blick behält. Zwei Gefüge ergeben sich aus dem Korpus, die komplexe Beziehungen verschiedener Kodierungen beinhalten und die das Beharren genauer bezeichnen: *Modernität* und *Raumchoreografie*.

⁵⁶ Vgl. Jahresbericht Städtische Realschule Braunschweig 1909, 39f.

⁵⁷ Im Zusammenhang mit der Lehrplanrevision 1927 schreibt der Musiklehrer der Oberrealschule Wolfenbüttel an das Ministerium: „Sollte das Bestreben der höheren Schule tatsächlich dahingehen, den Musikunterricht nach den preußischen Richtlinien erteilen zu lassen, so kann in Zukunft für dieses Fach nur eine Lehrkraft genommen werden, die *akademisch in tiefgründigster Weise für Musik vorgebildet ist.*“ (NSA 12 NEU 13k 20047 - Hervorhebung ALW)



Modernität ist wie im Kapitel 5.5 bereits angedeutet in den Zwanziger Jahren eine für die Ästhetik der Künste wie des Alltags bedeutsame Kategorie. Hier im Korpus erscheint Modernität explizit relativ selten; implizit aber spielt sie eine große Rolle. Die Veränderungen des Alltags durch eine gesellschaftliche Entwicklung wird am offensichtlichsten dann thematisiert, wenn die Rede auf den Rundfunk, bedingt auch die Schallplatte, zu sprechen kommt.

Mein Vater war, das muss ich nun sagen, eben weil er auch Techniker war, ein ganz begeisterter Radiohörer. Und wir hatten schon sehr früh, in den 20er Jahren, erinnere ich mich, nicht so einen kleinen Volksempfänger! Wir hatten – da war mein Vater üppig – da besorgte er die besten Modelle. Ich erinnere mich, dass sie immer [mit ausladender Geste:] breit waren, nicht? Einen oder vielleicht sogar zwei Lautsprecher hatten. Ich durfte auch nicht dran. [ahmt den Vater nach:] Nein! Das ist ein teures Gerät, wurde mir dann gesagt. Ich war dann auch sehr beeindruckt. Durch das Radio wurde viel vermittelt und wir haben oft systematisch Radio gehört.

(SIGMA₁, 650 – 658)

Ja ja natürlich gab's ´nen Radio [in der Familie]. Das spielte auch, weil mein Vater war ja bei der Arbeit zu Haus.

(EPSILON 349F.)

Und mein Großvater mütterlicherseits, der war Kirchenvorstand in St. Pauli, wohnte auf der Waterloostraße, und der war nun großer Bach-Verehrer. Sonntagmorgens gab's damals immer ´ne Bach-Kantate im Radio. (...) Da durfte man Sonntagmorgens durfte man ihn nicht besuchen, da hörte er ´ne Bach-Kantate.

(DELTA 912 – 923)

Den Rundfunk lernten die Kinder und Jugendlichen in der Familie, gelegentlich auch bei Verwandten kennen. Nur von zwei Gesprächspartnern werden solche Erlebnisse nicht genannt. Wie sehr er als etwas Neues und Modernes erfahren wurde, wird daran deutlich, dass viele noch nach Jahrzehnten den „Detektor“ (ZETA 346), den „Apparat mit Kopfhörern“ (GAMMA 346) oder konkrete Sendungen bei Verwandten⁵⁸ erinnern. Mit dem neuen Medium wurden auch neue

⁵⁸ Alpha 502

musikbezogene Erfahrungen gemacht; der Schlager und die Tanzmusik wurden verbreitet:

Teddy Stauffer war ´nen Begriff. Und auch, als wir so gerade aufs Gymnasium hinkamen, immer Comedian Harmonists. Nicht, das .. und die Musik der 20er Jahre .. die war drin. Die war auch in der Generation unserer Eltern drin, Charleston, das war .. das war das, was der Rock ´n Roll für die späteren Generationen war.(...) Das war der Einfluss des Films (...) und Rundfunks. Ganz einfach. Diese Musik lernte man durch den Rundfunk kennen.

(THETA₁ 636 – 649)

Dass diese Erfahrungen in der Familie gemacht werden, ist zum Verständnis der Rolle der Modernität im Musikunterricht wichtig: Keinesfalls nämlich handelt es sich hier um ein Generationenproblem, bei dem Jugendliche mit einem neugierigen Blick auf Gegenwart einer verständnislosen Elterngeneration gegenüber gestanden hätten. Die neuen Medien wurden – anders als in den Jugendkulturen nach dem 2. Weltkrieg – von den Eltern angeschafft, die, wie im Zitat *Sigmas* deutlich wurde, auch den Rahmen für die Nutzung setzten⁵⁹: Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass das Medium wie die damit transportierte ungewohnte Musik im Leben der Kinder und Jugendlichen einen bedeutsamen Platz einnahmen.

Ich weiß noch genau, ich habe mal, weil ich die Texte nicht konnte und alle meine Klassenkameraden und – nicht alle: Delta z.B. konnte die Texte und trällerte die Texte. Da habe ich mich mal hingestellt und habe die auswendig gelernt, damit ich auch mal irgendwas konnte: Regentropfen, die an mein Fenster klopfen. Und natürlich, dass man so Sachen wie Ich tanze mit dir in den Himmel hinein.

(ALPHA 444 – 449)

⁵⁹ Dieser Punkt ist insofern interessant, weil die Terminologie „Jugendbewegung“ bzw. „Jugendmusikbewegung“ einen wie auch immer gearteten Konflikt zwischen Jungen und Alten als massenhaftes Phänomen im ersten Jahrhundertdrittel nahe legt. Das allerdings lässt sich anhand der Äußerungen in diesem Korpus nicht belegen (vgl. Lehmann-Wermser i.Dr. [2003])



Schlager zu kennen ist in der Klasse von Alpha und Delta augenscheinlich ein Prestigemerkmale. Das unterstreicht die subjektive Bedeutung, die der Bereich der Populärmusik (und darüber hinaus reichend: des Modernen) für die Jugendlichen hatte. Auch die Schilderungen der weiteren Lebenswege enthalten immer wieder Bezüge zu dieser Gattung⁶⁰. Es liegt von daher nahe zu fragen, wie die höhere Schule als Institution und die Musiklehrer in ihr sich zur Modernität als Erscheinung verhalten.

Die Frage lässt sich aus den Daten in verschiedener Hinsicht beantworten. Hier interessiert, ob die neuen Medien, die sich gezielt auch an die Musiklehrer wendeten, tatsächlich im Musikunterricht genutzt wurden.

I Hat der Oberlehrer Wilms mal (...) 'nen Radio eingesetzt oder 'nen Plattenspieler?

Iota Nee nee nee nee, nur den Flügel. Stand ja der große Flügel da.

(IOTA 284 – 287)

Die Reaktion *Iotas* ist bezeichnend; andere verhielten sich ähnlich. Sehr nachdrücklich wird die Frage verneint – so als sei sie etwas absurd. Radio und Schulfunk liegen augenscheinlich weit weg von jeglicher Musikunterrichtserfahrung; sie sind aus dem Physikunterricht der Jungenschulen und von „Gemeinschaftsübertragungen“ etwa der Hitler-Reden vertraut, nicht aber als Medium der Kunsterfahrung in der Schule.

Zum anderen fragt sich natürlich, ob die Moderne ästhetisch vermittelt über zeitgenössische Komponisten eine Rolle gespielt haben mag. Die Frage ist indirekt oben bereits beantwortet worden: Denn die Musikgeschichte endet für den Musikunterricht im allgemeinen mit Wagner. Schon die Nennung Hugo Wolfs ist eine Ausnahme.

I Was war Ihr Vater von Beruf?

Kappa Der war Klaviertechniker bei Grotrian, und dadurch kam natürlich, dass ich frühzeitig mit der ganzen Materie in Verbindung kam. Aber wie gesagt, was ich

⁶⁰ Im Zusammenhang mit Populärmusik wird das private Instrumentalspiel (Zeta 645f.), die Tanzstunde (Beta 762ff.), die Schallplattenrezeption (Eta 1245) und noch später der Krieg (Alpha 434) genannt.

nie erfahren habe, etwa damals moderne Musik auf der Schule, also zum Beispiel Pentatonik, (...) Kirchen-tonarten sind ja nicht modern. Aber etwa hier 12-Ton-Technik, wusste man noch nicht mal den Namen! Hindemith, völlig unbekannt der Name oder die modernen Russen damals.

(KAPPA₁, 578 – 58)

Nun ist die Abschottung von jeglicher zeitgenössischer „großer Musik“ nicht der Schule oder gar dem Musikunterricht isoliert anzulasten. Vielmehr wird das Musikleben allgemein von den Gesprächspartnern als eher bieder beschrieben, was besonders im Kontrast zu den Schilderungen der Nachkriegszeit deutlich wird: Erst hier wird die Zwölftonmusik oder etwa die französische Avantgarde der Zwanziger Jahre entdeckt⁶¹, merkwürdigerweise übrigens auch die Kammermusik im Gegensatz zur Sinfonik bzw. der Oper⁶². Aber sicher ist, dass der Musikunterricht sich dieser Tendenz nahtlos einfügte. Bezeichnenderweise hebt sich in dieser Hinsicht der jüngste Musiklehrer, Dr. Schreiber, ab. *Sigma*, antwortet auf die Frage nach dem Einsatz von Schallplatten im Musikunterricht:

Ich weiß, dass es geschah. Dr. Schreiber war – wie gesagt – auch sehr modern eingestellt. Ja, also oft war's sicher nicht der Fall, aber an einige Beispiele erinnere ich mich. Also einen Plattenspieler gab es mindestens einen, wenn nicht mehrere (...) Dann stand der oben auf der Bühne und wurde nur von .. der war abgeschlossen, der (...) war abgeschlossen und den Schlüssel hatte nur in diesem Falle Dr. Schreiber, an den ich mich - wie gesagt - so erinnere.

(SIGMA₁, 701 – 708)

Die Ausstattung des Singsaals im Lyzeum ist nicht genauer rekonstruierbar, aber es erscheint vorstellbar, dass hier ein vergleichsweise junger Kollege mit großem Engagement ein privates Grammophon und private Schallplatten für den Musikunterricht mitbringt. Auch er allerdings erschließt damit keine neuen Inhalte, sondern demonstriert „mal ein Stück von einer Oper“ (SIGMA₁, 698).

⁶¹ *Epsilon*, 609ff., *Kappa*₁, 61ff.

⁶² *Kappa*₁, 490ff.



Dass die Neuerungen aus Didaktik und Methodik vielleicht wahrgenommen, aber selten unterrichtlich umgesetzt wurden, überrascht vor diesem Hintergrund nicht mehr. Das persönliche Engagement für Veränderungen und die Hingabe an Erziehungsziele, die Colwell als Vorbedingung für fundamentale Reformen formuliert hatte (s. S. 34) sind bei den Musiklehrern nicht anzutreffen. Freilich wird der Verlust deutlich, der dem Unterricht durch die Abstinenz entstand. Plattenspieler beispielsweise existierten an einigen Schulen – allerdings für den Fremdsprachenunterricht. Es erscheint denkbar, dass aus dem reichen Angebot der Institutionen und Verlage auch für den Musikunterricht Hörbeispiele zu Demonstrationszwecken angeschafft worden wären.

Es gibt Hinweise darauf, dass diese weitgehende Ablehnung des Modernen durch die Musiklehrer keine bewusste didaktische Position war, sondern eher Teil eines Komplexes von Einstellungen und Haltungen ist. Anknüpfend an frühere Überlegungen zur veränderten (Selbst-)Darstellung der Lehrenden wurden Aussagen über Körperhaltungen und „Raumchoreografie“ kodiert (s. S. 107f.).

Wenn das pädagogisch Neue sich über eine veränderte Selbstdarstellung, über geänderte, „fließendere“ Lehrer-Schüler-Beziehungen und eben auch über eine veränderte Körpersprache manifestiert, so ist wenig davon in diesem Korpus zu finden. In erstaunlicher Übereinstimmung werden Wilms, Riedel, Grote, Lampe und Schreiber als Sitzende geschildert:

Und da erinnere ich mich, dass der Herr Riedel, Papa Riedel, da meistens am Flügel gesessen hat und sich selber begleitet hat.

(EPSILON 49 – 51)

Hermann Grote, Musikunterricht und der Flügel: das war eins. Er hat immer an dem Flügel gesessen.

(THETA₁ 178 – 180)

Da gab´s einen Musiksaal, da gab´s ein Podest und auf dem Podest war der Flügel und da saß Papa Lampe.

(OMIKRON 222 – 224)

Er saß dann am Flügel in der Aula.

(DELTA 552)

In der Nachbarschaft dieser Zitate finden sich erstaunlich oft Kodierungen, die auf Kontrolle, Zwang und Militärisches hinweisen: *Delta* schließt direkt an das eben Gesagte an: „Übrigens gesungen wurde aber auch und dazu marschiert in der Turnhalle“ (DELTA 553F.). Am Wilhelm-Gymnasium musste man vor dem Musiksaal „antreten“ (THETA₁ 206). Auch *Zeta* „marschiert“ zum Musikunterricht⁶³. Dieser Kontext wird in den Erzählungen selbst dort auf, wo die Sitzenden ihre Position aufgeben und sich zu den Jugendlichen begeben.

Das war ein großer Saal, und dann wurde gesungen, irgendwelche Lieder gesungen. Und er ging dann durch die Reihen von einem zum andern.

(ALPHA 79 – 81)

Wenn wir dann a capella sangen und er musste dann horchen, für die Noten und so, dann ging, schlich er durch die Reihen. Und wer denn gut sang, der musste dann gleich stille sein. Am Schluss waren dann wirklich nur die über, die überhaupt gar keinen Ton richtig singen konnten, das war´s dann.

(YPSILON 225 – 230)

Das war ein großer Saal. Und dann wurde gesungen, irgendwelche Lieder gesungen. Und er ging dann durch die Reihen von einem zum andern.

(ALPHA 79 – 81)

Die Architektur stützt allerdings Veränderungen in keiner Weise. Dort, wo Musik in der Aula – oder wie in der Oberrealschule Wolfenbüttel sogar im Theater – unterrichtet wurde, waren die Bänke in Reihen aufgestellt und verschraubt. Aber auch dort, wo es einen eigenen „Singsaal“ gab, ist die Raumchoreografie konventionell:

Wir hatten solche langen alten eichenen Bänke noch, auf denen wir saßen. Das war so das Gestühl in der Aula, alles so aus geschnitztem Eichenholz, so´n bisschen an Kirchengestühl erinnernd.

(ETA, 132 - 135)

Da war vorn die Bühne, wo der heilige Lehrer saß und ´ne Tafel. Und dann unten standen die Reihen. Ich meine, da war ein Mit-

⁶³ S. S. 165.



telgang. Und wenn man vorspielte oder vorsang, dann durfte man die eine Stufe zum Flügel raufsteigen.

(YPSILON 310 - 314)

Die Lehrer erscheinen seltsam starr in einer starren Umgebung⁶⁴. Eher assoziativ als im Sinne einer strengen Beweisführung lassen sie an die Freichorkämpfer denken, die Theweleit in seinen *Männerphantasien* (1977/78) dargestellt hat. Der hatte Kampf und Krieg als Folge einer Befindlichkeit definiert, die den starren, begrenzten Männerkörper zur Abwehr gegen alles Fließende, Ungeordnete, Weibliche benötigte. Der „Körperpanzer“ verschließe sich gegen alle tiefen zwischenmenschlichen positiven Gefühle.

Das scheinbar Unpolitische schlägt damit um in politische Kategorien. Auf verschiedenen Ebenen ergibt sich eine Nähe zum Nationalsozialismus: Auf der der Inhalte lässt sich der chauvinistisch gefärbte Patriotismus in den Liedern und die Vorliebe für Wagner-Opern leicht vereinnahmen. Auf der Ebene des Gestus kann der Nationalsozialismus die Ablehnung des Modernen, die hierarchiegeprägte, klare Ordnung und die distanzgeprägten zwischenmenschlichen Beziehungen für sich nutzen.

Das bedeutet nicht, die Schule als Ganze zu einer nationalsozialistischen Institution zu erklären. Die Forschung der vergangenen Jahre hat gezeigt, dass das Verhältnis von Schule und Staat keinesfalls ungebrochen war. Auch hier im Korpus finden sich Belege dafür, wie beispielsweise die zeitlichen Ansprüche von HJ und BDM den inhaltlichen Ansprüchen der Schule zuwider liefen⁶⁵. Unterschiede im Verhalten der einzelnen Lehrkräfte werden durchaus deutlich; selbst gelegentliche Beispiele eines subversiven Humors werden deutlich. Aber dies steht zum oben Gesagten nicht im Widerspruch.

⁶⁴ Der Verweis auf den schulischen Kontext erscheint wichtig. Es zählt zu den Widersprüchlichkeiten, dass die Starrheit für den Bereich außerhalb des Unterrichts nicht in gleicher Weise beschreiben wird, wie an verschiedenen Personen gezeigt werden konnte.

⁶⁵ Vgl. zu den unterschiedlichen Zeitansprüchen und den sich daraus ergebenden Konflikten etwa *Iota* 266ff.; *Ypsilon* 1081ff.,.

Exkurs: Ein persönlicher Rückblick

Es ist kaum möglich, sich gänzlich ohne Betroffenheit, ohne politische, auch moralische Wertung einem Gegenstand zu nähern, der eben auch die Jahre der Barbarei umfasst. Die Annäherung freilich ist schwierig, wie Debatten in der Öffentlichkeit (wie etwa beim „Historikerstreit“) und/oder in Fachkreisen (wie im Kontext der Veröffentlichungen von Potter (1998/2000) und De Vries (1996)) gezeigt haben: Wo denn der subjektive Ort des Forschenden im Erkenntnisprozess und im Diskurs sei, ist für die neuerliche Beschäftigung etwa der Musikwissenschaft mit ihrer eigenen Fachgeschichte im Nationalsozialismus durchaus umstritten⁶⁶. Die Textinterpretation, auf deren Grundlage eine „angemessene Beurteilung“ erfolgen könne, habe – so argumentiert z.B. Finscher (2001,7) – die Mehrdeutigkeit zu berücksichtigen und unter Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte auch die Subtexte zu analysieren, um so den „Ton der Selbstgerechtigkeit“ (Finscher 2001, 1) zu vermeiden⁶⁷.

Im Kontext dieser Arbeit stehen nicht zeitnahe Texte einzelner Autoren in rekonstruierbaren Zusammenhängen im Mittelpunkt; nicht wissenschaftliche und/oder künstlerische Werke werden hier fokussiert, die als Solitäre einer Interpretation unterzogen werden könnten. In den Blick genommen werden stattdessen Handlungen Einzelner, die ihre Bedeutung für die Untersuchung erst im Kontext erhalten. Folglich geht es auch nicht um die Verurteilung etwa individueller Lehrer, um das Einklagen vermeintlich selbstverständlichen, widerständigen Verhaltens, das im übrigen aus der Position der historisch Glücklicheren und Ungefährdeten wohlfeil wäre. Es muss aber sehr wohl darum gehen, dem Befremden, gelegentlichen Entsetzen Raum zu geben.

Befremdliches brachten gelegentlich die Telefonate ans Tageslicht, die die Interviews vorbereiteten. Ehemalige verweigerten die Teilnahme oder drohten damit: „Wenn die Arbeit nur in irgendeiner Weise die Tendenz durchscheinen lässt, dass der Musikunterricht nach 33 von den Nazis unterjocht wurde, dann verweigere ich jedwede Mitarbeit.“ (SIGMA₂, 5FF.) Das Gespräch kam zustande; es war lang, durchaus freundlich und aufschlussreich. Auch danach kann ich nur spekulieren, worin die Gründe für die starke Abwehrhaltung bei einigen liegen mögen. Kaum zu ermessen, welche Überzeugungen und Ängste sie begründen, welche Erfahrungen aus der Jugendzeit, auch in der Auseinandersetzung mit der eigenen Jugend und dem Nationalsozialismus sie nähren, welche Gefühle von Scham mitschwingen, aber auch welche reaktionären politischen Einstellungen, Affinitäten und Aversionen sich gehalten

⁶⁶ Vgl. Phleps (2001), Walter (2001)

⁶⁷ Auch in der Musikpädagogik ist der Ton der Selbstgerechtigkeit etwa in den Veröffentlichungen von Phleps anzutreffen.



haben. Abwehrreaktion begegneten mir mehrfach. Sie haben mich nicht überrascht, waren eher zu erwarten. Daneben standen Momente großer Intensität in den Gesprächen, in denen die Mühe und Tiefe der Auseinandersetzung der Gesprächspartner mit ihrer eigenen Jugend deutlich wurde, manchmal in Stimme und Körperhaltung greifbar. Zu diesen zählten besonders jene, die in ihrer Zeit ein ungebrochenes Verhältnis zur HJ und zum Nationalsozialismus hatten. Auch hierfür konnten in diesem Kapitel Beispiele gegeben werden. Sie wiegen die anderen mehr als auf.

Überraschend waren auch nicht jene Fälle, in denen das Material von (versuchter) Klitterung von Geschichtete kündete: ein Foto eines Lehrers, das von Nachkommen nur zur Veröffentlichung freigegeben wurde, als zugesichert wurde, das deutlich sichtbare Hakenkreuz weg zu retouchieren⁶⁸; die Zeugnisse in den Akten des Staatsarchivs, die vom früh einsetzenden Leugnen der Unterstützung des Regimes künden⁶⁹.

Betroffen machten aus heutiger Sicht zum einen jene Fälle, wo das eigene Bild der Zeit im Kern revidiert werden musste – davon war im letzten Exkurs die Rede. Betroffen (und manchmal zornig) machte schließlich, wie wenig sich vor und nach 1930 bzw. 1933 in den höheren Schulen Braunschweigs ändern musste. Die Abgrenzung von der Linken, der Anti-Kommunismus, war schon zu Weimarer Zeiten vehement, bisweilen militant. Gewalttätigkeit als ein Element auch des bürgerlichen Lebens war erschreckend „normal“, wie manch ein Zitat zeigt:

⁶⁸ S. S. 192. Das Rednerpult vor dem Dirigenten ist mit einem wahrscheinlich roten Tuch drapiert. Auf dem weißen Kreis war – so die Auskunft der Herausgeberin des Bandes *Brückenbogen* in einem persönlichen Gespräch im Winter 2000 – ursprünglich ein Hakenkreuz zu sehen.

⁶⁹ 1935 war (mit Runderlass Z II A Nr. 2729 vom 26.8.) die Aufforderung an alle Schulen ergangen die Parteimitglieder zu melden. Die Antworten der Schulen sind erhalten (NSA 12 Neu 13 19919). Daraus geht hervor, dass an allen Schulen nicht wenige Lehrkräfte Parteimitglieder waren. (Ironischerweise meldete der Schulleiter des Martino-Katharineums in Braunschweig auch Namen von Lehrkräften ohne Mitgliedsnummer und Eintrittsdatum; mit roter Tinte wurde diese Namen im Ministerium wieder gestrichen. Man kann mutmaßen, dass er im vorauseilenden Gehorsam einen besonders hohen Anteil melden wollte.) Nach dem Krieg finden sich dann durchaus heuchlerisch Versuche, die Tatsache der Parteimitgliedschaft zu verschleiern. So antwortet etwa der Leiter der Städtischen Oberschule Wolfenbüttel auf die Anfrage des British Military Council (Verfügung V II 847/45 v. 19.6.1945) lakonisch: „Fehlanzeige“ (NSA 12 Neu 13 19919).

Ach [mein Bruder] wurde auch beim Plakat kleben, mein Vater war ja Deutsche Volkspartei. Und wenn die dann so Plakate anklebten und gegenseitig wieder abrissen, da prügelten die sich auch mal. Aber das war so'n Draufgänger, mein Bruder, dem machte das nichts [lacht].

(ZETA 711-715)⁷⁰

Wie bereits gezeigt werden konnte, war das Liedgut im Musikunterricht schon in den 1920er Jahren militant. Auch an den Mädchenschulen hatten patriotische und in der Tendenz aggressiv-chauvinistische Lieder ihren festen Platz⁷¹. Das Auftreten der Trommelriegen fügt sich in dieses Bild ein. Turnmärsche waren dauerhafter Bestandteil des Sportunterrichts; an einer Schule gab es einen Klassensatz Gewehre, um das Exerzieren zu üben:

In der Turnhalle war auch ein Klavier und dann mussten wir Turner auf zum Streite, tretet in die Bahn, (...) Herz und Mut geleite uns zum Sieg hinan, ja zum höheren Ziel führet unser Spiel und so weiter (...) Marschier! In der Turnhalle (...) Ja, wir hatten sogar Holzgewehre [lacht] in der Turnhalle und dann mussten wir so'n Holzgewehr - das war aber nach 33 – denn sangen wir so Lieder wie Seht da kommt die Jugendwehr aus Hannover mit dem Holzgewehr.

(DELTA 596 – 600)

Die Militarisierung der Gesellschaft, die im Nationalsozialismus organisiert, perfektioniert und im Sinne einer konkreten Kriegsvorbereitung eingesetzt wurde, hatte schon lange vor dem Krieg ein aus heutiger Sicht erschreckendes Ausmaß⁷². Natürlich gibt es dazu auch Gegenstimmen, wie etwa die rückblickende Einschätzung eines Interviewpartners:

Natürlich im Sport, da wurden wir mal ein bisschen rangenommen. Wir hatten eine Stunde mehr. (...) und sicher, die Sportfeste hatten einen, wie soll ich sagen, höheren Stellenwert. Aber vom

⁷⁰ Dass die politische Szene speziell in der Stadt Braunschweig durch die Vorgänge im Frühjahr 1919 besonders stark polarisiert war, lässt sich allgemein nachweisen (vgl. „Sturm auf das rote Braunschweig“ in Bein 1990, 206f.)

⁷¹ Erinnert sei an die Aussagen Zetas zu *Es braust ein Ruf wie Donnerhall*(S. 147)

⁷² Vgl. Lehmann (1985, 423f.)



Militär und Militarismus war im Sport auch noch nichts zu merken, das wäre 'ne glatte Lüge, wenn ich das sagen würde.

(SIGMA₁ 941 – 948)

Die Aussage enthält zweierlei: zum einen die Bestätigung, dass an den höheren Schulen für Jungen in der Tat Sport an Bedeutung gewann; dies wird meist im Sinne einer vormilitärischen Erziehung gedeutet. Die darauf folgende Wertung, dies sei kein Zeichen für Militarismus, lässt sich in zwei Richtungen interpretieren. Wenn man sie nicht als pure Schutzbehauptung abtun will – dieser Interviewpartner hatte zunächst das Gespräch abbrechen wollen, wenn damaligen Lehrkräften eine Erziehung zum Nationalsozialismus unterstellt würde – , so liegt die Vermutung nahe, dass in der Wahrnehmung der damaligen Schüler sich nichts Gravierendes gegenüber dem früheren Unterricht änderte.⁷³

Natürlich befanden sich fast alle demokratischen Systeme in Europa durch die Katastrophe des 1. Weltkrieges in einer Krise. Natürlich ebneten die Fehler der Nachkriegsordnung in einigen Ländern faschistischen Regimes den Weg. Insofern – und *nur* in diesem Sinne – war autoritäres, anti-intellektuelles, anti-liberales und militaristisches Denken in Deutschland nicht beispiellos in Europa. Was bei der Analyse betroffen machte, war u.a., wie klein der Schritt von diesem Denken des Bürgertums der 1920er Jahre zu jenem der Nationalsozialisten war, das die Monstrositäten denkbar machte und verwirklichen ließ⁷⁴. In diesem Sinne erzählten die Texte von einer Kontinuität, die manches nachvollziehbar machte: das geringe Erschrecken angesichts der Maßnahmen der Nazis in Braunschweig 1930 und 1933, die fehlende Wahrnehmung für die Wandlung zur Unmenschlichkeit, der Umgang mit einem nationalsozialistisch geprägten Alltag, der die Brüche spürte ohne ihnen nachzugehen.

⁷³ Vgl. Krüger (2000), der dies für den Sportunterricht vor und nach 1933 generell feststellt

⁷⁴ Es sei wenigstens nicht verschwiegen: Auch unter den Musiklehrern fanden sich Mitglieder der NSDAP, die freilich zu unterschiedlichen Zeiten beigetreten waren. Einer der ersten war Dr. Schreiber (Mitglieds-Nummer 722420, beigetreten im Oktober 1931), andere kamen später: Hermann Grote (3552185 / Mai 1933), Rudolf Lampe (4888796 / Mai 1937). Zumindest einer, Hermann Grote, überstand das Entnazifizierungsverfahren nicht (Colonel Brodie, British Military Government: Final Judgement vom 11.6.1945). (Diese Information wird in den aktuellen biografischen Informationen zu Grote bis heute oft anders dargestellt.) Alle Angaben nach NSA 12 Neu 13k 19919 („NSDAP Mitgliedschaft“).

Der Soziologe Ernst-August Roloff (1981b) hat diese Kontinuität am Beispiel des in Braunschweig tradierten Bildes des Dichters Wilhelm Raabe (1831–1910) auf den Punkt gebracht, indem er nachweist, dass schon vor der Formulierung einer eigenen nationalsozialistischen Ideologie völkische, antidemokratische, antisemitische und antisozialistische Elemente eine bedeutende Rolle spielten. Insofern habe der Nationalsozialismus kein eigenes Weltbild oktroyieren sondern nur das existierende bürgerliche übernehmen müssen, um die Bürger für sich zu gewinnen. Er fasst zusammen:

Mit der Mehrheit des deutschen Volkes wollte das Bürgertum keinen Krieg und lehnte auch den Massenmord an den Juden ab. Wenn sie – davon abgesehen – bis dahin den faschistischen Staat aktiv unterstützt hatten und wenn Krieg und Judenmord die beiden Hauptmerkmale sind, durch die sich der deutsche Nationalsozialismus vom italienischen und spanischen Faschismus unterscheidet, dann lässt sich sagen: Die meisten Bürgerlichen waren in diesem Sinne keine Nazis, wohl aber durch und durch faschistisch.

(ROLOFF 1981B, 24)

Das entschuldigt nichts; es rechtfertigt nicht die vielfachen Versuche, die auch in Braunschweig nach 1945 das Verhalten vieler während des Nationalsozialismus im Dunklen halten sollten⁷⁵. Aber es macht manches leichter nachvollziehbar.

7.5 Musikunterricht für Jungen und für Mädchen

Es ist fraglos, dass es erhebliche Unterschiede im Alltagsleben zwischen Jungen und Mädchen gab und dass dies alle wichtigen Bereiche betraf: die Familie, die Schule und die Jugendorganisationen. Dass dabei nach 1933 z.T. auffällige Widersprüche zwischen der nach außen vertretenen Ideologie des Nationalsozialismus einerseits und der faktischen Bedeutung für Erziehung und Wirtschaft spätestens nach Kriegsbeginn bestanden, ändert daran nichts⁷⁶. Auch in

⁷⁵ Im Zusammenhang einer Ausstellungskonzeption über Kunst zwischen 1933 und 1945 in Braunschweig sind viele Versuche und Biografien zusammen mit einer mutigen Debatte dokumentiert in: Städtisches Museum Braunschweig (Hrsg.) 2000. Zur Rolle von Justiz und Kirche auch Kramer (1981).

⁷⁶ S. z.B. Nyssen (1987); auch Wolf (1998) arbeitet das an einem Beispiel heraus.



HJ und BDM gab es deutliche geschlechtsspezifische Strukturen sowohl im Ideologischen als auch in der Organisationsstruktur⁷⁷, wobei die Wurzeln dieser Ausprägungen jeweils bis an den Beginn des Jahrhunderts zurückreichen⁷⁸. Für den schulischen Musikunterricht gibt es noch keine eingehenden Untersuchungen, doch muss auch hier davon ausgegangen werden, dass der Unterricht sich in das ideologische Bild der Zeit einpasste⁷⁹. Es ist anzunehmen, dass die Unterschiede, die der Lehrplan vorgab, sich auch tatsächlich im Unterricht niederschlugen. So gibt es vereinzelt Äußerungen im Korpus, die andeuten, dass etwa das Liedgut geschlechtsspezifische Merkmale aufwies⁸⁰.

Was erstaunt, ist allerdings, wie viele Übereinstimmungen es in den Grundzügen des Musikunterrichts zwischen Jungen und Mädchen gab und wie sehr sich die Wahrnehmung beider Geschlechter bis heute ähnelt. In den erinnerten Inhalten lassen sich – mit Ausnahme einiger weniger Lieder – keine Unterschiede wahrnehmen. Es finden sich keine Hinweise darauf, dass an den Schulen für Mädchen deutlich weniger chauvinistisches Liedgut gepflegt worden ist. Der Umgang mit musikalischen Kunstwerken scheint weitgehend gleich gewesen zu sein. Eher erstaunlich ist daneben die Tatsache, dass der Instrumentalunterricht eben nicht nur für die sprichwörtlichen höheren Töchter, sondern auch für die „höheren Söhne“ zur gängigen Ausstattung gehörte.

Das Ausmaß der Übereinstimmung ist einmal eine Folge der Stichprobenziehung, wie es im Kapitel 3 bereits dargelegt worden ist. Es ist aber auch ein Ergebnis der eingenommenen Perspektive, sicherlich außerdem dessen, dass schulische und musikbezogene Erfahrungen neben den geschlechtsspezifischen Dichotomien immer auch

⁷⁷ Vgl. Niessen (1999)

⁷⁸ S. Beck-Kapphan (1998)

⁷⁹ Beck-Kapphan (1998, 208ff.) streift diesen Bereich am Rande, untersucht aber auch nur einige wenige programmatische Artikel aus Fachzeitschriften, die die Komplexität der faktischen Prozesse kaum erfassen dürften; für den Deutschunterricht vgl. Schwalb (2000).

⁸⁰ So z.B. in *Omikrons* Kommentar zum *Lied Wir sind des Geyers schwarze Haufen*: „Da können eben nur, das werden die Jungs gesungen haben“ (944f.).

klassenmäßige aufweisen, die u.U. quer zur Geschlechterfrage verlaufen. Diese letztgenannten Dichotomien treten hier stärker hervor.

Unberücksichtigt bleiben an dieser Stelle die vielen Aussagen im Korpus, die sich auf musikalisches Verhalten in der HJ und im BDM beziehen. Die Erfahrungen sowohl in den „normalen“ Gruppierungen als auch in denen, die sich wie die Bann-Spielschar der musikalischen Förderung verschrieben hatten, sind interessant. Deutlicher als in den Erzählungen zum Schulbetrieb wird hier von Unterschieden im Ablauf der Treffen bei HJ und BDM berichtet. Während bei den Jungen das Abenteuerliche und Spielerische betont wurde, stand bei den Mädchen augenscheinlich das Musische stärker im Vordergrund. Das kann per se nicht überraschen und liegt auf einer Linie mit den im 1. Kapitel zitierten Forschungsarbeiten; es deutet aber auf eine Differenz zwischen dem familiären und schulischen Alltag und dem in den nationalsozialistischen Gruppierungen, die sich verschiedentlich in den Transkriptionen nachweisen lässt.

7.6 Juden und Christen

Für eine weitere Gruppe der Schülerinnen und Schüler bleibt das Material seltsam blass in der Aussage: die mit jüdischer Konfession. Ihre Situation kann hier nicht ausführlich dargestellt werden; einige Anmerkungen mögen genügen, um zu zeigen, was sich *nicht* aus dem Material ergibt. Juden waren in den höheren Schulen Preußens überrepräsentiert: Im Kaiserreich betrug ihr Anteil in der Stadt Breslau an den gymnasialen Vorschulen und Gymnasien knapp 25%. Damit lag ihr Anteil dort etwa dreimal über ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung⁸¹. Van Rahden verweist in seiner exzellenten Darstellung des Verhältnisses von Juden und Christen in einer preußischen Großstadt auf verschiedene Erklärungsmodelle für den konstatierten „jüdischen Bildungsvorsprung“. So ließen sich demografische Faktoren wie etwa der überdurchschnittlich hohe jüdische Anteil am Bürgertum oder die Konzentration auf städtische Milieus identifizieren. Der französische Historiker Karady habe darüber hinaus auf eine spezifisch jüdische Wertschätzung von Bildung als Absicherung in einer durchaus nicht ungefährdeten sozioökonomischen Stellung hingewiesen; die aber sei in ihrer Tragweite nur schwer zu

⁸¹ Zahlen nach Rahden (2000, 179)



bestimmen⁸². Wäre der letztgenannte Faktor für das Verständnis jüdischen Bildungsverhaltens bedeutsam – van Rahden bezweifelt das allerdings und verweist eher auf „harte Faktoren“ – so wäre es nahe liegend, diesen auch in der musikalischen Sozialisation und im Musikunterricht nachzuweisen.

Es läge nahe, dass in diesem Sinne jüdische Schülerinnen und Schüler eine besonders aktive Rolle im Musikunterricht und im musikalischen Leben der Schule eingenommen haben. Interessant wäre in diesem Zusammenhang, ob für sie an den Gymnasien der bildungsbürgerlichen Eliten mit ihren abweichenden Bildungsidealen Musik einen anderen Stellenwert hatte als an den Oberrealschulen. In diesem Zusammenhang überraschend ist nämlich der Anteil jüdischer Schüler an den letztgenannten Schulen im Schuljahr 1929/30 deutlich höher als an den Gymnasien⁸³. Hier mögen allerdings auch Fragen der sozialen Herkunft eine Rolle spielen. Van Rahden hat für Breslau nachgewiesen, dass der Anteil von Juden aus kleinstädtischen Verhältnissen viel höher war, als es das Klischee der wohlhabenden, kunstsinnigen jüdischen Familie vermuten lässt. Einmal mehr zeigt sich hier, dass Musikunterricht in einem komplexen Feld von Bildungsvorstellungen und –aspirationen, häuslichem musikalischen Verhalten und schulischen Angeboten abläuft, das kausale Zuordnung von Faktoren außerordentlich erschwert.

Ob der Umgang mit Musik in dieser Gruppe sich grundsätzlich von dem der Mitschüler christlichen Glaubens unterschieden hat, darf hingegen bezweifelt werden. Van Rahden verweist in diesem Zusammenhang auf den spezifischen Umgang großer Gruppen von Juden mit ihrer Kultur und Geschichte. Er charakterisiert ihr Verhalten im Verhältnis zur christlichen Gesellschaft mit dem aus dem angloamerikanischen Raum stammenden Begriff der „situativen Ethnizität“⁸⁴; demnach wären die bürgerlichen Juden in Deutschland sehr flexibel in ihrer Alltagsgestaltung gewesen und hätten zwischen spezifischer und bewusst gelebter jüdischer Identität und an die christli-

⁸² Rahden (2000, 184f.)

⁸³ (s. Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung [1929]; in Übereinstimmung damit auch Rulf [1966])

⁸⁴ Dieser Begriff ist für die Musikpädagogik m.E. noch nicht rezipiert worden, obwohl er möglicherweise sehr präzise das Verhalten vieler Gruppen im kulturellen Leben Deutschlands zu verstehen hilft.

che Majorität angepasstem Verhalten (z.B. im Vereinsleben der Städte) gependelt.

Die Verhältnisse in der Stadt und im Freistaat Braunschweig insgesamt und im Detail zu rekonstruieren hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Am meisten Zahlenmaterial liegt für die Stadt Braunschweig vor. Aber auch hier bleiben in dieser Arbeit wichtige Fragen offen. So wurden aus nahe liegenden Gründen die jüdischen Schüler in den Statistiken zum Schulwesen nach 1933 nicht mehr gesondert ausgewiesen. Auch die Ostern 1936 in Braunschweig eingerichtete gesonderte Volksschule für jüdische Kinder⁸⁵ taucht in diesen Darstellungen nicht auf. So können die Dimensionen hier nur angedeutet werden.

Die Zahl jüdischer Bürger der Stadt Braunschweig betrug bei der Volkszählung 1910 720 Personen und stieg bis 1925 auf 939⁸⁶; damit lag ihr Anteil an der Bevölkerung bei lediglich 0,5 bis 0,6 %. Ihre Zahl sank bis 1933 auf 682, bis 1939 auf nur noch 501 nach damaligen Gesetzen „reinrassige“ Juden, weitere 219 waren „Mischlinge 1. Grades“⁸⁷. Wie hoch ihre Zahl in den höheren Schulen lag ist für den gesamten Zeitraum nicht festzustellen. Die einzige noch zugängliche vollständige Statistik⁸⁸ zeigt einen Anteil im Freistaat von 1,3 %, 1,5 % in der Stadt. Wie in Preußen waren jüdische Kinder also an den höheren Schulen überrepräsentiert. Dies nahm der politische Kommissar im Freistaat und Braunschweiger Oberbürgermeister, Studenrat Dr. Hesse, zum Anlass zu fordern, „dass bei den städtischen Schulen jüdische Schüler nur insoweit zuzulassen sind, dass dem Verhältnis zur jüdischen Bevölkerung entsprochen wird. Jüdische Schüler, die sitzen bleiben, sind von der Schule zu verweisen und vom Schulgelderlaß sind sie grundsätzlich ausgeschlossen“⁸⁹. Damit

⁸⁵ Vgl. Bein (1988, 96)

⁸⁶ Heymann (1925, Sp. 77) verweist darauf, dass die von den jüdischen Gemeinden selbst geführten Statistiken etwa 20% höhere Zahlen ergeben. Allerdings kann die Zuverlässigkeit dieser Angaben hier nicht nachgeprüft werden.

⁸⁷ Zahlen nach Cuda / Erdmann (1966a, 132) und Bein (1996, 189)

⁸⁸ Braunschweigesches Ministerium für Volksbildung (1929)

⁸⁹ Bericht der *Wolfenbütteler Zeitung* vom 11.4.1933, zitiert nach Bein (1996, 171). Diese Direktive ergab sich auch aus dem entsprechenden „Gesetz



beginnt für die jüdischen Schülerinnen und Schüler der Prozess von Ausgrenzung, Vertreibung und Vernichtung.

Im Korpus allerdings finden sich kaum Spuren von ihnen. Nur an wenigen Stellen klingen Themen wie Antisemitismus und Verfolgung, totalitäre Erziehung und Widerstand an; die Personen der jüdischen Mitschülerinnen und –schüler bleiben unerwähnt.

Dann hatten wir aber auch in der Deutschstunde, bei unserer Klassenlehrerin Fräulein Heuer, das war so 'ne richtige..na ja richtige Nazi-Frau. Die hatte so'n dreieckiges Abzeichen, NS-Frauenschaft. Und bei der haben wir die schrecklichen Lieder gelernt „Deutschland erwache, Juda den Tod“. In der Deutschstunde! Und dann hat sie das kleine jüdische Mädchen, Susie Frank, rausgeschickt auf den Hof: „Geh doch mal auf den Hof und auf den Flur.“ Und dann haben wir diese Lieder die Texte gelernt. Und uns ist das aber nicht bewusst gewesen. Und dann hat sie das vorgesungen. und dann haben wir das nachgesungen.

(YPSILON 74-84)

Ich erinnere mich z.B., als ich durch die Schützenstraße ging – das ist nun ein persönliches Erlebnis – da sah ich zwei, drei Geschäfte, die waren eingeschlagen. Das war die sogenannte – wie heißt das? – na, die Nacht des Pogroms. Da war ja ein deutscher Diplomat in Paris erschossen worden, von einem Juden und das wurde genutzt von den Machthabern, um alle Juden zu diskriminieren. Und da kamen wir an verschiedenen Geschäften vorbei; das war mein Schulweg: Kohlmarkt, Schützenstraße runter, und dann kamen wir auf den Eingang, am Bugenhagenplatz. Bei der Brüdernkirche gegenüber war die Schule gewesen. Und dann Adolf Beiße, 1. Stunde. [Sigma ahmt den Dialog nach:] „Ja“, sagt er, „Jungen, ihr habt's wohl auch gesehen.“ „Jaa, jaa, was ist denn das, Herr Studienrat?“ - sagten wir damals noch, das war ein bisschen förmlich. Aber er war ganz reizend in seiner inneren Einstellung. „Ja“, sagte er, „das Volk der Dichter und Denker, ich muss mich schämen.“ (4 Sekunden Pause) Vor uns! Wir waren ganz bedepert, denn wir hatten das ja auch unwillkürlich emp-

funden. Ja und dann, dann wurde auch von anderen Lehrern gesagt: „Wollen wir hoffen, dass so etwas nie wieder passiert.“

(SIGMA₁ 891-907)

Also wir sangen 4-stimmig, also wie gesagt, patriotische Lieder. Und dann nahmen natürlich mehr und mehr zu diese Nazi-Lieder. [singt] Erde schafft das Neue, Erde schafft das Neue, deutsche heil'ge Erde immer frisch uns halte [lacht gepresst] oder so. Ich hab den Text vergessen. Und dann [singt] Deutschland heiliges Wort, du voll Unendlichkeit. Kennen Sie heute gar nicht mehr solche. (...) Und dann natürlich [singt:] Siehst du im Osten das Morgenrot Und dann hier, was der Baldur von Schirach gedichtet hat [singt]: Vorwärts, vorwärts schmettern die hellen Fanfaren (...) Man lacht ja heute, also diese banalen Texte, die es dazu gab. Gut, und dann traten wir natürlich dann auch oft bei diesen Feierlichkeiten in der Aula auf. Da war ja auch Führers Geburtstag, dann die Entlassung der Abiturienten, da sang der Schulchor immer die ersten Jahre [singt:] Nun zu guter letzt ne? Und plötzlich wurde das nicht mehr gesungen. Warum nicht? „Auf Anweisung von oben“. Später haben wir dann erfahren, weil's von Mendelssohn war! Verboten [lacht] ne? Selbst also Mendelssohn war ja auch verboten.

(KAPPA₁ 115-136)

Individuelle Unterschiede zwischen den Personen werden deutlich; manches erscheint schwer nachvollziehbar; Fragen zur damaligen Wahrnehmung und heutigen Erinnerung drängen sich auf. So fehlt völlig jener alltägliche Antisemitismus unter den Schülerinnen und Schülern, der verschiedentlich bezeugt ist⁹⁰. Besonders interessant ist eine kleine autobiografische Skizze des 1897 geborenen Schlomo Rülfs⁹¹, der nicht nur den Antisemitismus am konservativen Gymnasium schon aus der Vorkriegszeit erwähnt, sondern auch ähnliche Ausfälle von Arbeiterkindern aus „kommunistischen Familien“.

Insgesamt freilich kann die geringe Präsenz der jüdischen Mitschüler im Korpus kaum überraschen. Zum einen liegt der Untersuchungszeitraum so, dass Juden relativ bald aus dem Schulleben verschwanden. zum anderen lässt sich deren Verschwinden aus dem

⁹⁰ Vgl. den Bericht Schnabels (S. 25)

⁹¹ Rülfs (1966)



Bewusstsein der ehemaligen Klassenkameraden auch aus dem weiteren Fortgang der Geschichte erklären. Bedauernd ist dies auch deshalb, weil sich das musikalische Verhalten der Kinder aus jüdischen Familien nicht rekonstruieren lässt. Die Frage, ob Musik für sie im Vergleich eine andere, möglicherweise besondere Rolle gespielt hat, muss deshalb ebenso unbeantwortet bleiben wie die, ob auch in diesem Gebiet eine situative Ethnizität zu beobachten gewesen wäre. Damit bleibt auch ungeklärt, in welchem Ausmaß der alltägliche Antisemitismus auch im Musikunterricht anzutreffen war.

* * *

Die letzten beiden Unterkapitel deuten bereits darauf hin, dass am Schluss dieser Studie noch einmal der gesellschaftliche Rahmen fokussiert werden muss, in dem die schulische Musikerziehung stattfand.

Kapitel 8: Erziehung zur bürgerlichen Musikkultur

Das letzte Kapitel ergab ein in sich stimmiges, eher negatives Bild von Musikunterricht. Aber es bleiben Widersprüche. Immerhin nämlich gehen aus diesem scheinbar defizitären Musikunterricht Menschen hervor, die engagiert und andauernd teilhaben an einer durchaus reichen Musikkultur, wie die Vorstellung der Gesprächspartner zeigen konnte. Was passierte in deren musikalischer Sozialisation, dass sie trotz der offensichtlichen Unzulänglichkeiten des Unterrichts so viel „fürs Leben mitnahmen“? Oder ist – um das Urteil aus der Sekundärliteratur wieder aufzunehmen – die Kestenberg-Reform im Freistaat Braunschweig vielleicht gar nicht „gescheitert“?

Natürlich ist die Struktur des Samples an dieser Stelle noch einmal zu problematisieren. Denkbar und ein möglicher Erklärungsversuch wäre immerhin, dass mit einer öffentlichen „Versuchspersonensuche“ nur jene zu erfassen seien, die umfassend und „erfolgreich“ den Prozess einer musikalischen Sozialisation durchlaufen hatten. Der Eindruck einer allgemein effektiven musikalischen Enkulturation sei nur auf diese (kleine) Subgruppe zu beschränken und nicht zu verallgemeinern. Die Befragten selbst legen das scheinbar nahe, wenn sie, wie im folgenden Zitat beispielsweise *Kappa*, auf die Unterschiede zwischen sich, den Bürgerlichen und Musik Liebenden, und den anderen verweisen.

So viele hatten gar kein Interesse. Die machten ... hatten ihre Akten tasche vor sich liegen, [Wilms] dirigierte vorne, und die machten dann ihr Englisch, was sie zu Hause nicht gemacht hatten.

(KAPPA₁ 215 – 218)

Andererseits hat selbst *Alpha*, der von sich selbst sagt, er hätte kein Interesse an Musik gehabt, später angefangen ein Schlagerarchiv der Zwanziger und Dreißiger Jahre anzulegen; er verfügt heute über ein Archiv mit über 1000 Titeln. Selbst er hat sich also intensiv mit einer musikalischen Teilkultur beschäftigt, die vielschichtig und durchaus nicht anspruchslos war.

So scheinen denn auch andere Erklärungsmuster vielversprechender. Noch einmal soll *Alpha* zu Wort kommen, der die Vorteile des Theaterringes der HJ wie folgt zusammenfasst:



Man hatte einfach die Möglichkeit zu günstigen Preisen dahin zu gehen und das habe ich ausgenutzt, mehrere Opern gesehen: Verdi natürlich, Wagner.

(ALPHA, 110 – 112)

Dieser kurzen Schilderung haftet etwas Selbstverständliches an: „Natürlich“ sah der Jugendliche eine Oper von Verdi; der Charakter der nutzbringenden guten Gelegenheit schwingt in Alphas Wortwahl mit. In einem späten Durchlauf wurden jene Stellen im Korpus neu kodiert, die den Prozess der Übernahme in die bürgerliche Musikkultur als „selbstverständlich“ und/oder „natürlich“ erscheinen lassen. Hier sei daraus noch einmal ausführlicher zitiert:

Also ich bin früh ins Theater gekommen, meine 1. Oper war Der Barbier von Sevilla mit 12 Jahren. Und dann später meine Eltern haben mich mit 14 Jahren mal nach Pfitzner geschickt, von Deutscher Seele, das war zu schwierig. Und mit 16 Jahren in den Tristan, da wollte kein anderer hin [lacht]

(KAPPA₁, 694 – 699)

Meine Mutter hatte nen Abonnement. Und die nahm uns dann mal mit. Den Freischütz hab´ ich - ich weiß nicht, wie alt ich war, ich war schon so 15, 16 Jahre alt. Und beeindruckt hat mich auch Aida. In meiner Mulus-Zeit bin ich bei meinem Onkel in Kassel gewesen, (...) und der kaufte mir dann im Kasseler Theater eine Eintrittskarte zu Aida, hat mich gewaltig begeistert. Und ich habe denn auch alle diese selbst erlebten Opern hab´ ich mir (...) die kleinen Göschenbände [gekauft].

(ETA, 585 – 592)

Als sie aus Braunschweig wegging, meine Großmutter, da hab´ ich ihr Konzertabonnement geerbt. Bis dahin hatte sie mir immer mal 50 Pfennig für Galerie Stehplatz spendiert und das war schön. Damals war ja noch im Theater¹. (...) Da erbe ich ihr Konzertabonnement, da saß ich also vornehm im 3. Rang und

¹ Omikron zählt zu den jüngeren Gesprächspartnerinnen. Sie bezieht sich hier deshalb bereits auf das im Laufe des Krieges geschlossene Theater. Für den Mechanismus der musikalischen Sozialisation ist es wohl nicht relevant, dass dieses Erlebnis bereits außerhalb des Untersuchungszeitraumes liegt.

schwärmte natürlich für Beethoven und habe Egmont gehört, ich weiß nicht wie oft.

(OMIKRON 37 – 45)

I Sind Sie dann zusammen mit Klassenkameraden oder Freunden [in die Oper] gegangen?

Sigma [spontan:] (...) Ja, meistens! Man fühlte sich einfach sicherer, aufgehobener. Wir kauften uns dann die Stehkarten, manchmal gingen wir erst abends los: [ahmt den Dialog nach:] Ja, Stehkarten haben wir noch! Hier, die könnt ihr haben ! (...) [lacht:]

I War das auch ein Stück weit Zur-Welt-der-Erwachsenen-gehören-wollen? Oder war das wirklich aus der Sache raus?

Sigma An dieses Gefühl kann ich mich nicht erinnern. Kann sein, dass es unwillkürlich ... irgendwie, aus dem Unbewussten kam, aber im Vordergrund stand es nicht, sicher nicht.

(SIGMA1, 637 – 647)

Andere Berichte lauten ähnlich, manche beziehen sich auch auf Dramen. Bemerkenswert erscheint, wie normal, eben selbstverständlich, die Teilnahme am Musiktheater war: „Man“ ging als Jugnedlicher gelegentlich spontan, zum *eigenen* Vergnügen, partizipierte in der einen oder anderen Form an Abonnements und betont in der Rückschau damit das Regelmäßige.

Es wurde bereits im Kapitel 7.4 angedeutet, wie überraschend umfassend und typisch diese Erfahrung zu sein scheint: Jungen (wie *Sigma*) und Mädchen (wie *Omikron*) erleben Opern gleichermaßen, Kinder von Ärzten und Hochschullehrern (wie *Omikron* und *Ypsilon*) und solche von Kleinbürgern (wie *Kappa* und *Sigma*), Angehörige musikalischer Familien (wie *Kappa*) ebenso wie solche, in deren Familien nicht Musik gemacht wurde (wie *Alpha*). So selbstverständlich ist für viele der Opernbesuch als kulturelle Verhaltensweise, dass er von *Sigma* nicht einmal als Initiationsveranstaltung in die Welt der Erwachsenen beschrieben wird. (Dass in den Zwanziger und Dreißiger Jahren für viele Jugendliche *finanziell* der Theaterbesuch nicht selbstverständlich war, widerspricht dem nicht. Nicht wegen, sondern *trotz* der angespannten Haushaltssituation erscheint



diese Geldausgabe als nicht zu hinterfragender Bestandteil kulturellen Verhaltens.)

Wie schon im Kapitel 7.3 erscheint es fruchtbar, einen Begriff der Gegenwart für die Beschreibung der Vergangenheit zu verwenden. Schulze (2000⁸) hat als ein Charakteristikum der Erlebnisgesellschaft die Wahlmöglichkeit herausgestellt. Der Weg vom 19. ins 21. Jahrhundert sei „auch als Weg von der Überlebensorientierung zur Erlebnisorientierung“ (SCHULZE 2000, 58) zu beschreiben. Unter dem Druck ökonomischer Verhältnisse hätten die Menschen früher keine reale Wahl zwischen alternativen Verhaltensweisen gehabt. Die Entwicklung realisierbarer alternativer Entwürfe durch die Prosperität nach den beiden Weltkriegen habe eine „Innenorientierung“ als gemeinsames Merkmal einer sich ausdifferenzierenden postmodernen Gesellschaft entstehen lassen. Diese aber brächte den Zwang mit sich, sich für den einen Entwurf und gegen einen anderen zu entscheiden – und sei es auch nur auf Zeit.

Es scheint, als ließe sich das Kulturverhalten der Interviewpartner recht präzise als in einer Übergangsphase zwischen den genannten Polen befindlich beschreiben. Die hier vertretenen Jugendlichen der späten Zwanziger und Dreißiger Jahre sind zweifellos nicht mit dem blanken Überleben beschäftigt²: Sie gehören einer anderen Klasse an als die Proletarier des 19. Jahrhunderts, von denen Schulzes Gedankengang seinen Anfang nimmt; auch die Gefahr der Proletarisierung, die das Kleinbürgertum spätestens ab 1926 bedrohte, ändert an der Richtung der Entwicklung nichts. Die Ausweitung der Bildungspartizipation etwa – das konnte in Kapitel 6 gezeigt werden – war davon nicht betroffen. Die wirtschaftliche, technische und kulturelle Entwicklung des frühen 20. Jahrhunderts eröffnete nicht nur bürgerlichen, sondern auch kleinbürgerlichen Kreisen in der Entfaltung der Massenmedien faktisch Wahlmöglichkeiten³.

² Diejenigen, die nach 1933 buchstäblich ums Überleben kämpfen: Juden, Sozialdemokraten, Kommunisten, Schwule, sie sind in dieser Studie nicht erfasst – sei es weil sie die Jahre nicht überleben konnten, sei es, weil sie, in verschiedener Weise marginalisiert, im Leben der höheren Schüler nicht vorkamen.

³ Lazarfelds Wiener RAVAG-Studie mit ihrer Stichprobe von 110.312 Hörerinnen und Hörern von 1932 (!) belegt, dass in der Tat breite Kreise das Medium Rundfunk auf differenzierteste Weise nutzten, augenscheinlich also Wahlentscheidungen im Sinne Schulzes trafen (Mark 1996).

Andererseits wählen die Jugendlichen in wesentlichen Teilen ihres musikbezogenen Verhaltens offensichtlich nicht beliebig aus, sondern in engen Grenzen. De facto gibt es zwischen den von den Individuen realisierten Möglichkeiten viele Übereinstimmungen. Diese sind nicht biologisch, sondern gesellschaftlich bedingt. So banal es klingt, ist es doch für das Verständnis des Sozialisationsfeldes, in dem der Musikunterricht steht, hilfreich, weil es auf einen anderen Begriff von Musik-„Erziehung“⁴, nämlich im Sinne Bernfelds, verweist.

Die Erzählungen der Gesprächspartner erwecken den Eindruck, als habe die bürgerliche Gesellschaft die musikalische Erziehung sehr umfassend und effizient in die Hände genommen; auch langfristig folgen die so Erzogenen ihren kulturellen Werten. Gesellschaftlich ist die Reaktion im Bildungsbereich in einem doppelten Sinne: Sie ist zum einen gesellschaftlich organisiert und in der Schule im Musikunterricht institutionalisiert, zum anderen aber eine informelle der Gemeinschaft der Individuen, die über kulturelle Teilhabe sich reproduziert. Manche Parameter, die für die Beschreibung moderner musikalischer Sozialisation benutzt werden, greifen bei den hier Befragten kaum. So scheint altersspezifisches Verhalten in der Präferenz kaum eine Rolle zu spielen im Vergleich etwa zu den jugendlichen Teilkulturen in den Fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts oder gar neueren Studien⁵.

Die Schule – so formuliert Kestenberg in der *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* – „entwickelt das Bewußtsein von der ethischen Kraft der Musik, den Willen zur eigenen musikalischen Betätigung, die Liebe zur Musik im Haus und Familie, im Verein und Beruf, im öffentlichen und gesellschaftlichen Leben“ (KESTENBERG 1927, 35). Man gewinnt aus den Daten den Eindruck, dass dieses Ziel durchaus erfolgreich verfolgt wurde. Unterschiedlichste

⁴ Dieser Begriff ist zu unterscheiden von dem der „Musikerziehung“, der für gewöhnlich die Vorstellung einer ganzheitlichen, in der Tradition der Jugendmusikbewegung und der musischen Bildung stehenden Ausbildung meint. Bernfelds Erziehungsbegriff soll hier auch ausdrücklich die musikalische Sozialisation einschließen.

⁵ Stellvertretend für die ausdifferenzierte Jugend- und Szeneforschung sei hier Behne (1975) erwähnt, der speziell auf musikalisches Verhalten bezogen für die Mitte der Siebziger Jahre alters- und schichtspezifische Faktoren in einem komplexen Bedingungsgefüge feststellte.



Agenturen wirken daran mit. Neben der Schule mit ihrem Unterricht, der Familie mit ihren Möglichkeiten des Instrumentalunterrichts und der Teilhabe am kulturellen Leben oder der Kirche mit ihrer Jugendarbeit und musikalischen Veranstaltungen konnte auch die HJ über die Bann-Spielschar, kulturelle Angebote und eigenes Tun dabei eine Rolle spielen. In ihren Werten und ihren zeitlichen und ideologischen Ansprüchen konnten diese Agenturen Koalitionen eingehen oder auch in Konkurrenz zueinander treten. Der Grundkonsens in der kulturellen Ausrichtung innerhalb der Klientel an höheren Schulen scheint aber so umfassend gewesen zu sein, dass das Ergebnis im oben genannten Sinn für die meisten erreicht wurde, selbst wenn einzelne Agenturen „versagen“.

Die Schwächen des Musikunterrichts sind unverkennbar: Methodische Mängel, eine allgemeine Rückwärtsgewandtheit in den Anschauungen, vor allem aber eine problematische Stellung im Fächerkanon und in der Institution Schule bilden eine Hypothek. Aber es sind auch Stärken erkennbar, vor allem in Gestalt der fachlich durchaus anerkannten Lehrkräfte mit deutlicher Ausstrahlung für das allgemeine Schulleben.

Nach der Analyse des Datenmaterials scheint es so, dass die Aussage, die Kestenberg-Reform sei gescheitert, jedenfalls für die höheren Schulen im Freistaat Braunschweig nicht zu halten ist. In jedem Fall sind die in dem Zusammenhang genannten erschwerenden Faktoren wie etwa das Ausbildungsniveau und die organisatorischen Bedingungen des schulischen Unterrichts in ihrer Ausprägung neu zu bewerten. Der Blick auf die schulische Praxis zeigt, dass im komplexen Prozess der musikalischen Erziehung nicht nur das Geschehen im Klassenraum mit einer Vielzahl objektiver und subjektiver Faktoren betrachtet werden muss, sondern stärker als das in der Historischen Musikpädagogik bisher üblich war, auch das gesellschaftliche Umfeld.



Literaturverzeichnis

Archivalien

BrMV/L	Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung: Lehrplan für die höheren Schulen im Freistaat Braunschweig
BrMV/V	Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung: Verfügungen; die Verfügungen sind komplett vorhanden im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig.
GEI	Georg-Eckert-Institut Braunschweig
HSM	Herzogliches Staatsministerium Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen im Herzogtum Braunschweig von 1903. (lt. Verfügung 451 B v. 26. Februar 1903). Druck und Verlag Johann Heinr. Meyer
IfMpF	Institut für Musikpädagogische Forschung
NSA	Niedersächsisches Staatsarchiv Wolfenbüttel, Bestand 12 Neu 13
SAB	Stadtarchiv Braunschweig; Bestand E42: Sp-22
SB	Stadtbibliothek Braunschweig

Abkürzungen der herangezogenen Zeitschriften

DSf	<i>Der Schulfunk</i> . Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin.
Me	<i>Die Musikerziehung</i> . Zentralorgan für alle Fragen der Schulmusik, ihrer Grenzgebiete und Hilfswissenschaften.
MiL	<i>Musik im Leben</i>
MuB	<i>Musik und Bildung</i>
Mg	<i>Musikantengilde</i>
Sg	<i>Singgemeinde</i>
VdHK	<i>Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft</i>
VM	<i>Völkische Musikerziehung</i>
ZfMp	<i>Zeitschrift für Musikpädagogik</i>
ZfS	<i>Zeitschrift für Schulmusik</i>

Jahresberichte, Festschriften und Jahrbücher

	Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule (abgekürzt "HJAO")
.-.	Jahresberichte 1909 – 1911. SB II 9/216
.-.	Jahresberichte 1910 – 1930 [unvollständig] SB II 3/654
.-.	(1926): Festschrift zum 50-jährigen Bestehen der Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule zu Braunschweig. Braunschweig (Vieweg)
.-.	(1951a): Festschrift zur 75-Jahr-Feier der Hoffmann-von-Fallersleben-Schule ehemals Herzog-Johann-Albrecht-Oberrealschule "Hintern Brüdern" zu Braunschweig. 1876 – 1951.



-- (1951b): 75 Jahre Hoffmann-von-Fallersleben-Schule. Lieder zum Festkommers am 22.9.1951. o.O.

-- (1976): 100 Jahre Hoffmann von Fallersleben-Schule Städtische Oberschule für Jungen, 1876 – 1976. o. O.

Gauß-Schule (abgekürzt „GS“)

-- [Jahresberichte zu den ersten beiden Schuljahren s. unter Herzog Johann-Albrecht-Oberrealschule]

-- (1926) Schulnachrichten für das Schuljahr 1925/26

-- (1959): 50 Jahre Gaußschule 1909 – 1959. Festschrift zum 50-jährigen Jubiläum. Braunschweig (Waisenhaus-Druckerei)

Kleine Burg (abgekürzt als "KB")

-- Jahresberichte 1901 – 1930. SB II 9/216

-- (1963): Festschrift zur 100-Jahr-Feier des Mädchengymnasiums Kleine Burg Braunschweig. Herausgegeben vom Direktor und Kollegium des Mädchengymnasiums kleine Burg.

-- (1988): Festschrift zur 125-Jahr-Feier Gymnasium Kleine Burg, Braunschweig. Herausgegeben vom Kollegium. Braunschweig (Löwendruck)

-- Brückenbogen: Zeitschrift des Freundeskreises Gymnasium Kleine Burg Braunschweig (abgekürzt als BB/KB)

Martino-Katharineum (abgekürzt als "MK")

-- (1925): Festschrift zur 500-Jahr-Feier vom 17. und 18. März 1925. Braunschweig (Vieweg)

-- (1965): 1415 – 1965. Gymnasium Martino-Katharineum Braunschweig. Festschrift zur 550-Jahr-Feier- Im Auftrag des Direktors und des Kollegiums herausgegeben von Dr. Johann-Dietrich Bödeker. Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.

-- (1990): Schulbilder aus Braunschweig. 575 Jahre Martino-Katharineum. Herausgegeben vom Kollegium des Gymnasiums Martino-Katharineum

Raabeschule (abgekürzt als "RS")

-- (1986): Festschrift zur 125-Jahr-Feier Gymnasium Raabeschule. Herausgegeben vom Gymnasium Raabeschule. Braunschweig (Döring)

Staatliches Reform-Realgymnasium Braunschweig (abgekürzt als "NO")

-- (1925): Festschrift des 100-jährigen Bestehens. Im Auftrag des Festausschusses herausgegeben von Dr. Hans Kaufmann.

-- (1953): Bilder und Berichte aus dem Leben einer Braunschweiger Oberschule. staatliche Neue Oberschule für Jungen, Staatliches Reform-Realgymnasium. Herausgegeben von Dr. Gerhard Linne, Dr. Hans Kaufmann, Dr. Hans Lindemann. Braunschweig (Druck- und Verlagshaus Albert Limbach)

-- (1978): Neue Oberschule 1828 – 1928. Hrsg. von Reinhard Bein.

Wilhelm-Gymnasium (abgekürzt als "WG")

-- (1925): Festschrift zur Feier des 40-jährigen Bestehens des Wilhelm-Gymnasiums zu Braunschweig. Gewidmet von der Vereinigung früherer

- Schüler des Wilhelm-Gymnasiums zu Braunschweig. Braunschweig (Oeding)
- (1935): 50 Jahre Wilhelm-Gymnasium 1885 – 1935. Herausgegeben von der Vereinigung früherer Schüler des Wilhelm-Gymnasiums zu Braunschweig. Braunschweig (Oeding)
- (1960) Festschrift. Teil I: Sein und Werden eines humanistischen Gymnasiums / Teil II Humanismus in der Bewährung / Teil III Spielen und Gestalten. o.O. / o.J.
- (1985): 100 Jahre Wilhelm-Gymnasium Braunschweig 1885 – 1985. Herausgegeben von Schulleitung und Kollegium des Wilhelm-Gymnasiums. Braunschweig (Oeding)

Bücher & Aufsätze

- Abel-Struth, Sigrid (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgesichte. Mainz (Schott) (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Bd. 1)
- (1973): Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz (Schott) (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Bd. 9)
- (Hrsg.) (1987a): Jugendbewegung und Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz (Schott) (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 2)
- (1987b): Der Einfluß von Jugendbewegungen auf die Berufsrolle des Musiklehrers. In: dies. (Hrsg.): Jugendbewegungen und Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz (Schott), S. 141 – 156
- Adler, Günther (1994): Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel. Eine Untersuchung zur musikalischen Sozialisation und Motivation. Diss. Hochschule für Musik und Theater Hannover
- Adorno, Theodor W. (1958?): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- Alt, Michael (1935): Die Musikgeschichte in der Schule. In: VM, 1 Jg., H. 4, S. 217-221
- (1937a): Die Biographie in der musikalischen Werkerklärung. In: VM, 3. Jg. 1. Teil: H. 4 S. 156 – 161; 2. Teil: H. 5, S. 309 - 218
- (1937b): Noten in der Schülerbücherei. In: VM, 3. Jg. H. 9, S. 397
- Antholz, Heinz (1985): Die Jugendmusikbewegung – Schulbeispiel für pädagogische Musik? Fachgeschichtliche und -systematische Skizzen. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hrsg.): Jugendbewegung und Musikpädagogik. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz (Schott), S. 9 – 23
- (1987): Fritz Jödes „Lebensbilder aus der Schule“ (1919). Zum methodischen Potential des frühen reformpädagogischen Unterrichts. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 194 – 211
- (1993): Die (Musik-)Erziehung im Dritten Reich. Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse eines Betroffenen. Augsburg (Wißner) (= Forum Musikpädagogik Bd. 8)



- Archiv der Jugendmusikbewegung (1980) (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler)
- Arndt, Anneliese (1980): Schullied und Singbewegung. Abgedruckt in: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 664–667. [Erstdruck: Sg 3/30]
- Baacke, Dieter (1985): Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Baacke, Dieter / Schulze, Theodor (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung: Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim / Basel (Beltz), S. 3 – 28
- Bastian, Hans-Günther (1987): Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen. Mainz (Schott)
- (1989): Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch-)begabungen. Mainz (Schott)
- (1991): Dem Leben auf der Spur. Ein Plädoyer für musikpädagogische Biographieforschung. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung. Mainz (Schott), S. 208 – 220
- (1992): Musikunterricht im Schülerurteil – Ergebnisse und Konsequenzen aus qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung. In: Günther, Ulrich / Helms, Siegmund (Hrsg.): Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung. Essen (Die Blaue Eule), S. 112 – 137 (= Gegenwartsfragen der Musikpädagogik Bd. 4)
- Batel, Günther (1989): Leo Kestenberg. Pianist - Klavierpädagoge - Kulturorganisator - Reformator des Musikerziehungswesens. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler) (= Bedeutende Musikpädagogen Bd. 1)
- Bäuerle, Siegfried (1986): Lehrerbeliebtheit aus der Sicht ehemaliger Schüler. In: Pädagogische Welt, 41. Jg., S. 373 – 375
- (1989): Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen. Stuttgart (Metzler)
- Baum, Richard (1980): Der Rundfunk als Lebensmacht. In: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 509 – 510 [Originalbeitrag in Sg 1929/30, H. 4]
- Baumann, Carl (1929): Schulführer. Was die Eltern der Schüler und Schülerinnen der öffentlichen und privaten höheren, mittleren und Fachschulen im Freistaat Braunschweig bei der Ein- und Umschulung ihrer Kinder wissen müssen. Braunschweig (Appelhaus und Comp.)
- Bauer, Karl-Oswald / Kandera, Michael (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolf, Hans-Günther (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 11, Weinheim / München (Juventa), S. 297 - 325
- Beck-Kaplan, Cornelia (1996): Musikpädagogische Tätigkeiten von Frauen in der Jugendbewegung. In: Nolte, Eckhard (Hrsg.): Musikpädagogik und Musikleben. Sitzungsbericht 1992 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik.

- Mainz (Schott), S. 111 – 125 (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 6)
- (1998): Geschlechtsspezifische Musikerziehung in Wandervogel und Jugendmusikbewegung. Frankfurt u.a. (Lang) (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik Bd. 7)
- Beckmann, Hans-Karl (1978): Geisteswissenschaftliche Methoden. In: Roth, Leo (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz (Kohlhammer), S. 43 - 64
- Behne, Klaus-Ernst (1975): Musikalische Konzepte. Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen. In: Forschung in der Musikerziehung. Mainz (Schott), S. 35 – 61
- Behr, Klaus (1980): Gymnasialer Deutschunterricht in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine empirische Untersuchung unter ideologiekritischem Aspekt. Weinheim / Basel (Beltz) 1980
- Bei der Wieden, Claudia (1996): Vom Seminar zur NS-Lehrerbildungsanstalt. Die Braunschweiger Lehrerbildung 1918 – 1945. Köln / Weimar / Wien (Böhlau)
- Bein, Reinhard (1990): Braunschweig zwischen rechts und links. Der Freistaat 1918 bis 1930. Materialien zur Landesgeschichte. Braunschweig (Döring)
- (1996⁶): Im deutschen Land marschieren wir. Freistaat Braunschweig 1930 – 1945. Materialien zur Landesgeschichte. Braunschweig (Döring)
- Bernfeld, Siegfried (1994): Die Psychoanalyse in der Jugendbewegung. (1919) In: Sämtliche Werke, Bd. 2, S. 149 – 157. Weinheim/Basel (Beltz)
- (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt (Suhrkamp)
- Bilke, Rudolf (1930): Erfahrungen am Schulfunkmikro. In: ZfS, 3. Jg., H. 9, S. 196 – 199
- Bimberg, Siegfried (1998): Lieder von Wende zu Wende. Das deutsche Gemeinschaftslied im 20. Jahrhundert. Essen (Die Blaue Eule) (= Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 34)
- Bölling, Rainer (1978): Volksschullehrer und Politik. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- (1983) Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- Bohnsack, Ralf (1999³): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis. Opladen (Leske + Budrich)
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- (1992): Rede und Antwort. Frankfurt / Main (Suhrkamp)
- Brade, Anna-Christina (1999): BDM-Identität zwischen Kampflied und Wiegenlied. Eine Betrachtung des Repertoires im BDM-Liederbuch „Wir Mädels singen“. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. u.a. (Lang), S. 149 – 166
- Braun, Gerhard (1957): Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falk'schen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel / Basel (Bärenreiter)



- [Braunschweigisches Liederbuch] (1926). Bearbeitet vom amtlichen Lehrplanausschuß für Gesangunterricht. Ausgabe in 2 Bänden. Wolfenbüttel (Georg Kallmeyer)
- Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung (1928): Lehrplan für die höhere Schulen des Freistaates Braunschweig. Genehmigt durch Verfügung des Braunschweigischen Staatsministeriums vom 10.11.1027. Braunschweig (Waisenhaus Druckerei)
- (1929): Übersicht über das höhere Schulwesen des Freistaates Braunschweig (Von 1913-1929). Sonderdruck zu dem Ministerialblatt für das Braunschweigische Unterrichtswesen. Braunschweig (Waisenhaus-Druckerei)
- [Braunschweiger Stadtlexikon] (1992): Herausgegeben im Auftrag der Stadt Braunschweig und unter Mitarbeit von Camerer, Garzmann und ScheuGRAF. Braunschweig
- Brecht, Bertolt (1967): Gesammelte Werke in 20 Bänden. Frankfurt / Main (Suhrkamp)
- Bresler, Liora (Stoke, Robert (1992): Qualitative Research Methodology in Music Education. In: Colwell, Richard (Hrsg.): Handbook of Research in Music Education. New York (Schirmer), S. 75 – 90
- Breyvogel, Wilfried (1979): Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927-1933. Königstein / Ts. (Scriptor)
- (Hrsg.) (1983): Autonomie und Widerstand: zur Theorie und Geschichte des Jugendprotestes. Essen (Rigodon)
- / Lohmann, Thomas (1981): Schulalltag im Nationalsozialismus. In: Peukert, Detlev / Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Die Reihen fest geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus. Wuppertal (Hammer), S. 204–221
- Brock, Hella (1992): Kontinuität und Diskontinuität im politischen Liedgut des deutschen Schulliederbuches von der Gründung des deutschen Reiches bis zum Ende des zweiten Weltkrieges. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Mass, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg (Wißner), S. 11 – 62 (= Forum Musikpädagogik Bd. 2)
- Brückner, Peter (1980): Das Abseits als sicherer Ort. Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945. Berlin (Wagenbach)
- Brusniak, Friedhelm (1997): Chorgesangverein, Volkliedpflege und Schulmusikerziehung am Ende der Weimarer Republik. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung. Musikpädagogische Forschungsberichte 1996. Augsburg (Wißner), S. 279 – 287 (= Forum Musikpädagogik Bd. 27)
- (2001): „Das schöpferische Kind im Gesangunterricht“. Ernst Heywang (1885 – 1965) als Musikpädagoge. In: von Schoenebeck, Mechthild (Hrsg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen (Die Blaue Eule), S. 175 –192 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 22)
- Brusniak, Friedhelm / Klenke, Dietmar (Hrsg.)(1998): Volksschullehrer und außerschulische Musikkultur. Tagungsbericht Feuchtwangen 1997. Augsburg (Wißner)
- Bücken, Ernst (1931) (Hrsg.): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam (Athenaion)
- Bülow, Paul (1931): Musikgeschichte als Lehrfach der Reifeprüfung. In: Me, 8.Jg., H. 5, S. 135 – 140

- Burkhardt, Hans (1929): Original und Bearbeitung im Musikunterricht. Ein Beitrag zur Gestaltung der Jahrespläne. In: ZfS, 2. Jg., H. 4, S. 70 – 73
- Colwell, Richard (1993): Curriculum Research and Evaluation. In: Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz (Schott), S. 24 - 30
- Creswell, John W. (1999): Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five Traditions. Thousand Oaks (Sage)
- Dahlke, Ernst (1930): Zum Lehrplan. In: ZfS, 3. Jg., H. 7, S. 143
- Daniel, Ute (2001): Kompendium Kulturgeschichte. Theorie, Praxis, Schlüsselwörter. Frankfurt / Main (Suhrkamp)
- Denzin, Norman (1994): Romancing the Text: The Qualitative Researcher-Writer-as-Bricoleur. In: Bulletin of the Council of Research in Music Education, Nr. 122, S. 15 - 30
- Denzin, Norman / Lincoln, Yvonna S. (1994): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks (Sage)
- Derda, Hans-Jürgen (1990): "Die deutsche Kunst der nächsten Jahrzehnte". Theater im Nationalsozialismus. In: Stadt Braunschweig (Hrsg.): 300 Jahre Theater in Braunschweig. 1690 – 1990. Braunschweig (Meyer), S. 269 – 278
- Diaz-Bone, Rainer / Schneider, Werner (2000): Zum Einsatz qualitativer und quantitativer Textanalyse-Software in der diskursanalytischen Forschungspraxis. (Forum B). Gefunden am 17.10.2001 in: http://www.lrz-muenchen.de/~Diskursanalyse/forum_b.html
- Diller, Ansgar (1980): Rundfunkpolitik im Dritten Reich. München (dtv)
- Dithmar, Reinhard (1989) (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied (Luchterhand)
- (1993): Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik: auf dem Weg in die Diktatur. Neuwied / Berlin (Luchterhand)
- Doebler, Hannsferdinand (1980): Kein Alibi: ein deutscher Roman 1919 – 1945. Berlin (Ullstein)
- Dümmling, Albrecht (1977): Bedeutungswandel des Jazz in den 20er Jahren. In: Stern, Dietrich (Hrsg.): Angewandte Musik der 20er Jahre. Exemplarische Versuche gesellschaftsbezogener musikalischer Arbeit für Theater, Film, Radio, Massenveranstaltungen. Berlin (Aspekte)
- Duling, Gretchen (1997): Oral Life Histories of One-Room Schoolhouse Teachers. Lewiston (Mellen)
- Eckart-Bäcker, Ursula (1989): Musikalische Volksbildung in den 1920er Jahren und Versuch einer Theoriebildung der musikalischen Erwachsenenbildung heute. In: ZfMp, H. 50, S. 27 – 34
- (1993a): Methodik und Methoden des Musikunterrichts von Edmund Joseph Müller. In: Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz (Schott), S. 40 – 50
- (1993b): Der Musiklehrer „ein wirklicher Führer“ – oder: von der Notwendigkeit gründlicher geisteswissenschaftlicher Arbeit in der Musikpädagogik. Eine Studie zu Heinrich Martens. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Forum Musikpädagogik 2, S. 78 – 91



- (1996): Schulmusikreform zwischen Anpassung und Fortschritt. Heinrich Martens, Richard Münnich und Karl Rehberg. Wolfenbüttel (Möselers) (= Bedeutende Musikpädagogik Bd. 4)
- Eckhardt, Rainer (1995): Improvisation in der Musikdidaktik. Eine historiographische und systematische Untersuchung. Augsburg (Wißner) (= Forum Musikpädagogik Bd. 15)
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1987): Musik will leben und gelebt werden – Anmerkungen zur Musikanschauung Fritz Jödes. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel / Zürich (Möselers), S. 12 – 21
- Ehrhorn, Manfred (1987): Das chorische Singen in der Jugendmusikbewegung – Erneuerungsbestrebungen nach 1900. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel / Zürich (Möselers), S. 37 – 55
- Ehrlich, Karin (1995): Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zur Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannover 1856 – 1926. Frankfurt / Main u.a. (Lang)
- Eickhoff, Thomas (1992): Fritz Jöde und die Jugendmusikbewegung nach 1945 im Spannungsfeld von Industrie und Musikpädagogik. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Mass, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg (Wißner), S. 107 – 126 (= Forum Musikpädagogik Bd. 2)
- Eppinger, Heino (1980): Für und wider den Rundfunk. In: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möselers), S. 499 – 505 [Originalbeitrag in Sg 1924/25, H. 4]
- Eppstein, Peter (1930): Die Anwendung der musikgeschichtlichen Lehrplatte. In: Mitteilungen der Carl Lindström AG, 2. Jg., H 5, S. 124 – 125
- Ernst, Anselm / Rüdiger, Wolfgang: Reformtendenzen in der Musikpädagogik (1900 – 1933). Resümee und Ausblick auf die Gegenwart. In: Metz, Günther (Hrsg.): Visionen und Aufbrüche. Zur Krise der modernen Musik 1908 – 1933. Kassel (Bosse) (= Hochschuldokumentationen zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Musikhochschule Freiburg Bd. 5)
- Erzgraeber, Walter (1930): Schallplatte und musikalischer Elementarunterricht. Zur „Kleinen Elementarlehre der Musik“ von Professor Fritz Jöde. In: Mitteilungen der Carl Lindström AG, 2. Jg., H. 6, S. 4
- Fackler, Guido (1994): Zwischen (musikalischem) Widerstand und Propaganda – Jazz im „Dritten Reich“. In: Noll, Günther (Hrsg.): Musikalische Volkskultur und die politische Macht. Essen (Die Blaue Eule), S. 437 – 484
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation: enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Fendt, [?] (1929): Der Musiker Walther von der Vogelweide. In: Me, 6. Jg., H. 11, S. 329 – 332
- Feydt, W. (1930): Die Musik im Deutschunterricht höherer Lehranstalten. In: Me, 7. Jg., H. 4, S. 99 – 110 (1. Teil); H. 5, S. 133 – 139 (2. Teil)

- (1931): Zwei Liliencron-Gedichte. Ein Beitrag zur Querverbindung von Deutsch und Musik. In: Me, 8. Jg., H. 2, S. 46 – 58 (1. Teil); H. 3, S. 80 – 89 (2. Teil)
- Finger, Hildegard (1986): Kestenberg-Symposion der GMP in Münster. In: ZfMp, 11. Jg, H. 36. S. 76 – 78
- Finscher, Ludwig (2001): Musikwissenschaft und Nationalsozialismus. Bemerkungen zum Stand der Diskussion. In: Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.): Musikforschung – Faschismus – Nationalsozialismus: Referate der Tagung Schloss Engers vom 8. – 11. März 2000. Mainz (Are), S. 1 – 8
- Fischer, Hans (1928): Ein "Umweg" zum Liede. In: ZfS, 1. Jg., H. 2, S. 44 – 45
- (1929): Rundfunk und Kunsterziehung. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.): Schule und Rundfunk. Vorträge gehalten auf dem Berliner Lehrgang „Rundfunk und Schule“ im Rahmen der fünften Ausstellung der Funkindustrie vom 7. Bis 9. November. Berlin (o.A.)
- (1930a): Das Rondo. Eine Schulfunkskizze. In: ZfS, 3. Jg., H. 6, S. 116 – 118
- (1930b): Brecht-Weill, der Jasager. In: ZfS, 3. Jg., H. 7, S. 144 – 147
- Flessau, Kurt-Ingo (1979): Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Frankfurt / Main (Fischer Taschenbuch)
- (1987): Schulen der Partei(lichkeit)? Notizen zum allgemeinbildenden Schulwesen des Dritten Reichs. In: Flessau, Kurt-Ingo / Nyssen, Elke / Pätzold, Günter (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln / Wien (Böhlau), S. 65 – 82
- Flessau, Kurt-Ingo / Nyssen, Elke / Pätzold, Günter (Hrsg.)(1987): Erziehung im Nationalsozialismus. „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln / Wien (Böhlau)
- Flick, Uwe (1994): Text zwischen Mimesis und Welterzeugung. Fragen der Geltungsbegründung textualisierter Sozialwissenschaft. Forschungsberichte aus dem Institut für Psychologie der TU Berlin 2/94
- (Hrsg.)(1995²): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (Psychologie Verlags Union)
- (1998³): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek (RoRoRo)
- (2000) Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek (RoRoRo)
- Frank, Horst Joachim (1973): Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München (Hanser)
- Frey, Thomas (2000): Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924 – 1941). In: Knolle, Niels: Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen (Die Blaue Eule), S. 277 – 296 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 21)
- Frotscher, Gotthold (1936): Volksmusik und „populäre“ Musik. In: VM, 2. Jg., H. 10, S. 481 – 483
- Funk-Hennigs, Erika (1991): Musikpädagogische Reflexionen auf die Musikpolitik des 3. Reichs nach 1945. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogik Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz (Schott), S. 294 – 313



- (1992): Auf dem Weg zu einer demokratischen Kultur – dargestellt am Beispiel der Arbeitersängerbewegung. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen - Erkennen - Aneignen. Essen (Die Blaue Eule), S. 249 – 266 (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13)
- (1999): „An unseren Liedern soll man uns erkennen“. Das nationalsozialistische Frauenbild im Spiegel von NS-Frauenliederbüchern. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt u.a. (Lang), S. 167 – 186
- Garzmann, Manfred R.W. (1990): Das Theater am Hagenmarkt und am Steinweg und seine heimlichen, meist volkstümlichen Konkurrenten bis ins frühe 20. Jahrhundert. Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung der im Stadtarchiv Braunschweig verwahrten Theaterzettel-Sammlung. In: Stadt Braunschweig (Hrsg.): 300 Jahre Theater in Braunschweig 1690–1990. Braunschweig (Joh. Heinr. Meyer)
- Gembris, Heiner (1997): Generationsspezifische und zeitgeschichtliche Einflüsse auf musikalische Biographien. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte. Essen (Die Blaue Eule), S. 88 – 108 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 18)
- Gembris, Heiner / Mayring, Philipp (1991): Über das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Mass, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1991. Augsburg (Wißner), S. 138 – 148
- Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.) (2001). Musikforschung. Faschismus. Nationalsozialismus. Mainz (Are)
- Glaser, Barney / Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago (Aldine)
- Goldberg, Bettina (1994): Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte: die höheren Schulen im Berliner Bezirk Hermsdorf 1893 – 1945. Berlin (Hentrich)
- Goslich, Siegfried (1971): Musik im Rundfunk. Tutzing (Schneider)
- Graml, Karl (1985): Erfahrungen mit Musik im Kinder- und Jugendalter in der Erinnerung Erwachsener. Teilergebnisse einer Auswertung von 600 Berichten. In: Bastian, Hans Günther (Hrsg.): Umgang mit Musik. Laaber (Laaber), S. 119 – 136
- Graml, Karl / Reckziegel, Wolfgang (1982): Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung. Mainz (Schott) (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Bd. 6)
- Greiner, Albert (1914): Singschulen. In: Wicke, Richard: Sprechen, Singen, Musik. Leipzig (Dürr), S. 233 – 247
- (1933): Die Volkssingschule in Augsburg. Ein Bericht über den inneren und äußeren Aufbau und über ein Vierteljahrhundert ihrer Arbeit. Augsburg (Himmer)
- (1935): „vox immutata“. In: VM, 1. Jg, H. 12, S. 570 – 582
- Greuel, Thomas (2001): Anregungen für den verantwortbaren Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit des Nationalsozialismus. In: von Schoenebeck, Mechthild (Hrsg.): Vom Umgang des Faches Musikpäd-

- agogik mit seiner Geschichte. Essen (Die Blaue Eule), S. 165 –174 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 22)
- Grimmer, Frauke (1986): Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstituierung persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht von Musikstudenten in der Lehrerbildung. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung. Laaber (Laaber), S. 71 – 86. (= Musikpädagogische Forschung Bd. 7)
- Groothoff, Hans-Hermann (1993): Musische Erziehung: Entstehung und Untergang einer reformpädagogischen Bewegung (1920 – 1933 und 1945 – 1970). In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz (Schott), S. 51 – 62
- Gruhn, Wilfried (1991): Lowell Mansons Briefe einer musikalischen Reise. Eine Studie zum Chor- und Schulgesang des 19. Jahrhunderts. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz (Schott), S. 319 – 333
- (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hofheim (Wolke)
- Günther, Siegfried (1932): Umwelt und Altershaltung in unserer Improvisation. In: ZfS, 5. Jg., H. 6, S. 111 – 114
- Günther, Ulrich (1967): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Neuwied / Berlin (Luchterhand)
- (1969): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. In: MuB 1. Jg. (1969), H. 4, S. 179 – 181
- (1983): Musikerziehung im Dritten Reich: Ursachen, Folgen, Folgerungen. In: MuB, H. 11, S. 11 – 17
- (1985): Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts. Eine Berichtsskizze über Planung und Analyse simulierter Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quellenstudien. In: Bastian, Hans Günther (Hrsg.): Umgang mit Musik. Laaber (Laaber), S. 101 – 117
- (1986): Musikerziehung im Dritten Reich. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel (Bärenreiter), S. 85 – 173 (= Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1)
- (1987a): Jugendmusikbewegung und reformpädagogische Bewegung. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 160 – 184
- (1987b): Die Musik in der Oldenburgischen Lehrerbildung 1884 – 1945. In: MuB, H. 5, S. 378 – 384 / H. 6, S. 466 – 476
- (1988): 65 Jahre Musiklehrerbildung im Spiegel ihrer Prüfungsordnungen am Beispiel Preußens, des Deutschen Reichs und Niedersachsens. In: ZfMp, H. 45, S. 22 – 30 / H. 46, S. 23 – 32 / H. 47, S. 26 – 35.
- (1989): Organisatorische Bedingungen musikbezogener Sozialisation – Ein autobiographischer Versuch. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.) Musikpädagogik. Institutionalisierte Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1986 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz (Schott), S. 56 – 66



- .. (1992a): Opportunisten. Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen - Erkennen - Aneignen. Essen (Die Blaue Eule), S. 267 – 285 (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13)
 - .. (1992b): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reichs. Augsburg (Wißner) (= Forum Musikpädagogik Bd. 5)
 - .. (1994): Opportunisten. Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche. In: Musik in der Schule, H. 4/1994, S. 187 – 192 & 201
 - .. (1999): Lieder und Singepraxis im Deutschen Jungvolk. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main u.a. (Lang), S. 189 – 208
 - .. (2001) Vermittlung von Fachgeschichte in der Musiklehrerbildung. . In: von Schoenebeck, Mechthild (Hrsg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen (Die Blaue Eule), S. 279 – 290 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 22)
- Haas, Wilhelm (1929): Jazzmusik in der Schule. In: Me, 6. Jg., H. 7/8, S. 203 – 218
- Habel, Werner (1987): Pädagogik und Nationalsozialismus: die Zeitschrift „Die Erziehung“. In: Flessau, Kurt-Ingo / Nyssen, Elke / Pätzold, Günter (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln / Wien (Böhlau), S. 101 – 113
- Hammel, Heide (1988): Kein schöner Land in dieser Zeit. Zur Ideologisierung der Schulmusik und deren Wurzeln in der Weimarer Republik. In: MuB, 20. Jg., H. 4, S. 278 – 283
- .. (1990): Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den Zwanziger Jahren. Stuttgart (Metzler)
 - .. (1992a): Zur Aktualität Eberhard Preußners. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikalische Erfahrung. Essen (Die Blaue Eule), S. 286 – 294
 - .. (1992b): Eberhard Preußner. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Mass, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg (Wißner), S. 353 – 361 (= Forum Musikpädagogik Bd. 2)
 - .. (1993): Eberhard Preußner. Anwalt der Musikerziehung und Menschenbildung. Wolfenbüttel (Möseler)
- Hansmann, Wilfried (1992): Albrecht Brede und Johann Wiegand. Erfolg und Scheitern zweier Musiklehrerkarrieren. Kassel (Merseburger)
- .. (2001): Musiklehrerbiographien zwischen Verlaufskurven und Wandlungsprozessen. Eine Untersuchung mit Absolventen des Homberger Lehrerseminars (Abgangsjahr 1923). In: von Schoenebeck, Mechthild (Hrsg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen (Die Blaue Eule), S. 193 – 204 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 22)
- Hardtmann, Gertrud (1997): Lebensgeschichte. Pädagogische Theorie im Praxistest. In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): "etwas erzählen". Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 25 – 36
- Haubfleisch, Dietmar (1993): Reformpädagogische Versuchsschularbeit im Berlin der Weimarer Republik. In: Amlung, Ulrich / Haubfleisch, Dietmar / Link, Jörg-W.

- / Schmitt, Hanno (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“: reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt (dipa), S. 65 – 88 (= Sozialhistorische Untersuchung zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung Bd. 15)
- (2001): Schulfarm Insel Scharfenberg. Frankfurt/Main (Lang) (= Studien zur Bildungsreform Bd. 40)
- Haubl, Rolf (1994): Gedächtnis. In: Grubitzsch, Siegfried / Rexilius, Günter: Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek (Rowohlt), S. 365 – 370.
- Haupt, Fritz (1929): Die Musikprüfung im Abiturium, ein wesentlicher Faktor im Kampf um die Wertung des Musiklehrfaches. In: Me, 6. Jg., H. 3, S. 77 – 81
- (1930): Sprechen und Singen in der Schule. ME 7 (1930), H. 11, S. 327 – 333; H. 12, S. 370– 374
- Heinrichs, Hans / Pfusich, Ernst / Martens, Heinrich / Münnich, Richard (1931): Frisch gesungen! Singbuch B für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend, der Mädchen-Mittelschulen und für verwandte Lehranstalten. Hannover (Verlag Ernst Meyer)
- Heise, Walter (1986): Musikunterricht im 19. Jahrhundert. In: Schmidt, Hans Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel (Bärenreiter) (= Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1), S. 31 – 84
- / Hopf, Helmuth / Segler, Helmut (1973): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg (Bosse)
- Helms, Siegmund (1988): Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen. Edmund Joseph Müller. Wolfenbüttel (Möseler)
- Hermand, Jost / Trommler, Frank (1978): Die Kultur der Weimarer Republik. München (Nymphenburger)
- Hermann, Paul (1931) Eine Großstadttertia hat Musikstunde. In: ZfS, 4. Jg., H. 1, S. 13 – 14
- Hermanns, Heinz (1991): Narratives Interview. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen. Heidelberg (Asanger), S. 182 – 185
- Hilburg, E. / Mies, Paul (1932): Musikunterricht, deutscher Aufsatz und Schallplatte. In: ZfS, 5. Jg., H. 4, S. 72 – 74
- Hillgenberg Egon (1932): Vom Dichten und Komponieren in der Volksschule. In: Me, 5. Jg., H. 4, S. 111 – 114
- Hodek, Johannes (1977): Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Th. W. Adornos. Weinheim / Basel (Beltz)
- (1996): Singbewegung – Studentenbewegung oder: mit Fritz Jöde auf dem Berliner Kulturpfad. Fritz Jöde zum 100. Geburtstag. In: Krützfeld-Junker, Hildegard (Hrsg.): Fritz Jöde - ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Regensburg (Bosse), S. 211 – 221 (1. Auflage 1988)
- Höckner, Hilmar (1930a): Haydns Andante „Mit dem Paukenschlag“. Disposition einer Unterrichtseinheit mit Verwendung der Schallplatte. In: ZfS, 3. Jg., H. 4, S. 78 – 85



- (1930b): Von der Trommelmelodie zum Lied. In: ZfS, 3. Jg., H.7, S. 136 – 142
- Hoerburger, Christian (1991): Kinder erfinden Musikstücke. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung. Essen (Die Blaue Eule)
- Hörmann, Stefan (1995): Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts. Frankfurt/Main (Lang) (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik Bd. 1)
- Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (1996²): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)
- Holtmeyer, Gert (1988): Fritz Jödes musikpädagogische Intentionen und die Kestenberg-Reform: Übereinstimmung und Abgrenzung. In: Krützfeld-Junker, Hildegard (Hrsg.): Fritz Jöde - ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Regensburg (Bosse), S. 86 – 93 (= Musik im Diskurs Bd. 5)
- (1994): Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Musikpädagogen in Preußen. Augsburg (Wißner) (= Forum Musikpädagogik Bd. 9)
- (1995): Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogen in Preußen. In: Gembris, Heiner, Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas. Georg: Physiologische und neuropsychologische Aspekte musikalischen Wahrnehmens, Verarbeitens und Verhaltens. Musikpädagogische Forschungsberichte 1995. Augsburg (Wißner), S. 217 – 224
- Hopf, Helmuth (1985³): Zur Geschichte des Musikunterrichts. In: Helms, Siegfried / Hopf, Helmuth / Valentin, Erich (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg (Bosse), S. 9 – 38
- Hoppe, Alfred (1929): Takt und Rhythmus. Unterrichtsbilder aus der Arbeit des zweiten und dritten Schuljahres. In: ZfS, 2. Jg., H. 8, S. 170 – 172
- (1930): Tonerzeugung. In: ZfS, 3. Jg., H. 9, S. 177 – 179
- Janesick, Valerie (1994): The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodology, and Meaning. In: Denzin, Norman / Lincoln, Yvonna (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks (Sage), S. 209 – 219
- Jeuckens, Robert (1930): Die Schallplatte als neuzeitliches Lehrmittel im Dienste des Musikunterrichts. In: ZfS, 3. Jg., H. 4, S. 69 – 73
- Jöde, Fritz (1914): Notizen aus meinem Schulunterricht. In: Wicke, Richard (Hrsg.): Sprechen, Singen, Musik. Leipzig (Dürr), S. 208 – 214
- (1919): Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule. Wolfenbüttel (Julius Zwißler)
- (1928): Das schaffende Kind in der Musik. II. Teil. Aus der Praxis des Schaffens. Wolfenbüttel / Berlin (Georg Kallmeyer)
- (1932): Joseph Haydns Flötenuhrstücke. In: ZfS, 5. Jg., H.3, S. 49 – 52
- (1980a): Ertrag der ersten Rundfunktagung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. In: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfän-

- gen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 505 – 506 [Originalbeitrag Mg 1928, H. 5]
- (1980b): Volks- und Jugendmusikpflege durch den Rundfunk. In: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 507 – 508 [Originalbeitrag in Sg 1929/30, H. 4]
- (1980c): Vorwort zu *Der Musikant*. In: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 653 [Originalbeitrag Wolfenbüttel 1925]
- (1980d): Die Aufgabengebiete der neuen Schulmusik. Abgedruckt in: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 672–674. [Erstdruck: Kultur und Schallplatte 2/29]
- Junker, Richard (1935): Von der Sprachmelodie - der „Wort-Ton-Weise“ - zum Kinderlied. In: VM 1. Jg., Teil 1: H.8, S. 412 – 418; Teil 2: H.9, S. 468 – 479; Teil 3: H.10/11, S. 536 – 539; Teil 4: H. 12, S. 582 - 588
- Kaiser, Hermann J. (1987): Der Erziehungsbegriff in der Jugendmusikbewegung – Ortsbestimmungen. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 134 – 159
- (Hrsg.) (1993): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz (Schott)
- (1999): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? Zur Professionalisierung musikbezogener Lehre. In: M&B 3, S. 2 – 6
- Kaiser, Hermann J. / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (1993) (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz (Schott)
- Kerbs, Diethart / Reulecke, Jürgen (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 – 1933. Wuppertal (Hammer)
- Kestenberg, Leo (Hrsg.): Schulmusikunterricht in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) 1927
- Kieslich, Bernhard (1930): Die alten Kirchentönenarten in der Polyphonie. Me, 7. Jg., H. 3, S. 88 – 91
- Klafki, Wolfgang (1983): Zwischen Führerglauben und Distanzierung. Autobiografisches zur Kindheit und Jugend unter dem Nationalsozialismus. In: Breyvogel, Wilfried / Wenzel, Rüdiger (Hrsg.): Subjektivität und Schule. Essen, S. 120 – 126
- Kerbs, Diethart / Reulecke, Jürgen (1998) (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 – 1933. Wuppertal (Peter Hammer)
- Klebs, Paul (1931): Zur Psychologie der Improvisation. In: Me, 8. Jg., H. 4, S. 99 – 104
- Kleinen, Günter / Rosenbrock, Anja (2002): Musikpädagogik „von unten“. Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer / die gute Musiklehrerin. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen (Die Blaue Eule), S. 145 - 168 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 23).



- Klönne, Arno (1991): Jugend im Nationalsozialismus – Ansätze und Probleme der Aufarbeitung. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus: ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt (Lang), S. 79 – 87
- Kloppfleisch, Richard (1995): Lieder der Hitlerjugend. Eine psychologische Studie an ausgewählten Beispielen. Frankfurt / Main (Lang)
- Kloppenborg, Josef (1983): Paul Hindemiths Gemeinschaftsidee und die Musikpädagogik der 20er Jahre. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz (Schott) (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Bd. 5)
- Köhler, Willi (1936): Selbstbau von Blockflöten, ein Weg zum Musizieren. In: VM 2. Jg., H. 9, S. 426 – 434
- Kolb, Bryan / Whishaw, Ian Q.: (1995⁴): Fundamentals of Human Neuropsychology. Lethbridge (Worth). [dt.: Neuropsychologie. Heidelberg (Akademie) 1996²]
- Kolland, Dorothea (1979): Die Jugendmusikbewegung. „Gemeinschaftsmusik“ - Theorie und Praxis. Stuttgart (Metzler)
- . (1982): Geschichte kann sehr lebendig sein... Zur Dokumentation „Die deutsche Jugendmusikbewegung. In: Kleinen, Günther / Krützfeld, Werner / Lemmermann, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer Nr. 3. Lilienthal (Eres), S. 13 – 29
- Kowal, Sabine / O'Donell, David (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung: ein Handbuch. Reinbek (RoRo-Ro), S. 437 – 447
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1987): Theoretische Ansätze zum Jugenalter bei Fritz Jöde. In: Abel-Struth (Hrsg.): Jugendbewegung und Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz (Schott) (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 2)
- . (1997): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte. Essen (Die Blaue Eule) (= Musikpädagogische Forschung Bd. 18)
- Kralik, Heinrich (1928): Das Schubertlied. In: Me, 5. Jg., H. 8, S. 351 – 356
- Kramer, Helmut (Hrsg.) (1981): Braunschweig unterm Hakenkreuz. Bürgertum, Justiz und Kirche – eine Vortragsreihe und ihr Echo. Braunschweig (Magni-Buchladen),
- Kramer, Wilhelm (1981): Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Von den Elementen des Gesanges zur elementaren Musikerziehung. Regensburg (Bosse)
- . (1990): Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert. Wolfenbüttel (Möseler)
- . (1996²): Form und Funktion von Unterrichtsdarstellungen Fritz Jödes am Beispiel der „Lebensbilder aus der Schule“ in *Musik und Erziehung*. In: Krützfeld-Junker, Hildegard (Hrsg.): Fritz Jöde. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Altenmedingen (Hildegard-Junker-Verlag), S. 51 –67. (1. Auflage Kassel 1988)
- Kraus, Egon (1957): Wege zur Erneuerung der Schulumusikerziehung seit 1900. Diss. Innsbruck

- Kretzschmar, Hermann (1903): *Musikalische Zeitfragen*. Zehn Vorträge. Leipzig (C.F.Peters)
- Krolle, Stefan (1985): „Buendische Umtriebe“. Die Geschichte des Nerother Wandervogels vor und unter dem NS-Staat. Ein Jugendbund zwischen Konformität und Widerstand. Münster (Lit)
- Krüger, Anke (2001): *Von der DDR zur BRD. Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts*. Eine empirische Studie. Augsburg (Wißner) (= Forum Musikpädagogik Bd. 49)
- Krüger, Arnd (2000): "Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von Gesten abgesehen, anders verlaufen wäre als vor- und nachher." Realität und Rezeption des nationalsozialistischen Sports. Vortrag AMPF-Tagung 2000, Remscheid. Manuskript.
- Krüger, Hans-Hermann (1987): *Jugend und Jugendopposition im Dritten Reich*. In: Flessau, Kurt-Ingo / Nyssen, Elke / Pätzold, Günter (Hrsg.): *Erziehung im Nationalsozialismus*. „...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln / Wien (Böhlau), S. 9–22
- Krützfeld-Junker, Hildegard (Hrsg.)(1996): *Fritz Jöde*. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Altenmedingen (Hildegard-Junker-Verlag) (1. Auflage Kassel 1988)
- Kruse, Matthias (2001): *Musikpädagogik von 1859 bis 1933 im Spannungsfeld zwischen Traditionalismus und Reformorientierung*. Eine Darstellung am Beispiel Georg Rolle. Kassel (Bosse)
- Kuckartz, Udo (1999): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen / Wiesbaden (Westdeutscher Verlag)
- Kühn, Walther (1923): *Schulmusik*. Anregungen für die Unterrichtspraxis auf der Grundlage des Arbeitsprinzips, der Produktivität und der Hermeneutik. Leipzig (Breitkopf & Härtel)
- (1931): *Geschichte der Musikerziehung*. In: Bücken, Ernst (Hrsg.): *Handbuch der Musikerziehung*. Potsdam (Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion), S. 3 – 68
- Kuhn, Thomas S. (1996³): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago / London (The University of Chicago Press)
- Kuttner, Max (1928): *Musikunterricht und neue Sprachen*. In: *ZfS*, 1. Jg., H. 4, S. 83 – 86
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim (Beltz)
- Langewiesche, Dieter / Berg, Christa (Hrsg.) (1989): *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München (C.H.Beck). (= *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. V 1918–1945)
- Laqueur, Walter (1962): *Die deutsche Jugendbewegung*. Eine historische Studie. Köln (Gerig)
- Lehmann, Albrecht (1985): *Militär und Militanz zwischen den Weltkriegen*. In Langewiesche, Dieter / Berg, Christa (Hrsg.): *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München (C.H.Beck), S. 407 – 432



- Lehmann-Wermser, Andreas (i.Dr.): Jugendbewegung? Erwachsenenbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs. In: Kaiser, Hermann J.: Musikpädagogische Forschung Bd. 24. Essen (Die Blaue Eule)
- Lehmann-Wermser, Andreas / Niessen, Anne (i.Dr.): Theorie und Praxis als irreführende Alternativen in der Musikpädagogik. In: Kaiser, Hermann J.: Musikpädagogische Forschung Bd. 24. Essen (Die Blaue Eule)
- Lehner, Walther (1928): Die Jahrhundertfeier für Franz Schubert in der Schule. In: Me 5. Jg., H.2, S. 35-48
- Lemmermann, Heinz (1984): Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890 – 1918. 2 Bde.. Lilienthal (Eres)
- (1996): „Fritz Jödes Schulzeit“ – Zum Stand der Musikpädagogik um die Jahrhundertwende. In: Krützfeld-Junker, Hildegard (Hrsg.): Fritz Jöde. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Altenmedingen (Hildegard-Junker-Verlag), S. 9 – 34. (1. Auflage Kassel 1988)
- Lemon, Mary L. (1994): Curriculum in Elementary Music: A Critical Reflection on Subjectivity. In: Bulletin of the Council of Research in Music Education Nr. 123, S. 53 – 58
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1997⁴): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek (Rowohlt)
- Leonhardt, Eva (1931): „Der Tod in der Kunst“ Unterrichtserfahrungen mit Quartanerinnen. In: ZfS, 4. Jg. H. 11, S. 212 – 215
- Leonhardt, Joachim-Felix (Hrsg.)(1997): Programmgeschichte des Hörfunks in der Weimarer Republik. München (dtv) 1997
- Lerg, Winfried (1980): Rundfunkpolitik in der Weimarer Republik. München (dtv) 1980 (= Rundfunk in Deutschland Bd. 1)
- Lieberman, Ben (1998): From Recovery to Catastrophe. Municipal Stabilization and Political Crisis in Weimar Germany. New York / Oxford (Berghahn Books)
- Lingelbach, Karl Christoph (1991): "Erziehung" unter der NS-Herrschaft - methodische Probleme ihrer Erfassung und Reflexion. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus - ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main / Bern / New York / Paris (Lang), S. 47 – 63
- Link, Jörg-W. (1997): Politische Zäsuren und das gelebte Leben. Reaktionen eines Reformpädagogen auf den 30. Januar 1933 im Spiegel einer Schulchronik. In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 154 –165
- (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftwunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898 – 1968). Hildesheim (Lax)
- Linke, Norbert (1982): Die Tätigkeit des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen 1920 – 1980. Dissertation Duisburg
- Mandel, Hans Heinrich (1989): Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987. Berlin (Colloquium Verlag)
- Mantius, Marie (1930): „Herr Schmidt, Herr Schmidt!“ Eine Gesangsstunde mit der sechsten Klasse. In: ZfS, 3. Jg., H. 1, S. 19 – 21

- Marasas, Irene (1994): Quellenverzeichnis zur regionalen Schulgeschichte. Braunschweig / Gifhorn (= Steinhorster Schriften und Materialien zur regionalen Schulgeschichte und Schulentwicklung Bd. 1 Teil 2)
- Mark, Desmond (1996) (Hrsg.): Paul Lazarsfelds Wiener RAVAG-Studie 1932. Der Beginn der modernen Rundfunkforschung. Wien / Mühlheim a.d.Ruhr (Guthman-Peterson) (= Musik und Gesellschaft Bd. 24)
- Markowitsch, Hans J. et al. (1999): Retrograde amnesia for world knowledge and preserved memory for autobiographic events. A case report. In: *Cortex*, April 35 (2), S. 243 – 252
- Markowitsch, Hans J. (2000): Die Erinnerung von Zeitzegen aus Sicht der Gedächtnisforschung. In: *BIOS* (13. Jg), H. 1, S. 30 – 50.
- Marotzki, Winfried (1996): Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)
- Martens, Heinrich (1932): Wo stehen wir? Das Schicksal der deutschen Musik – hat sich in der Schule entschieden! In: *ZfS*, 5. Jg., H. 12, S. 5 – 9
- (1936): Vom Singen zum Spielen. Ein Weg zu den kleinen Werken großer Meister. In: *VM*, 2. Jg., H.10, S. 545 – 547
- Martin, Wolfgang (1982): Studien zur Musikpädagogik der Weimarer Republik. Mainz (Schott) (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Bd. 19)
- Marx, Herbert(1932): Die Materialien der neuen Musik in der Schule. In: *ZfS*, 5. Jg., H.6, S. 103 – 107
- Mayring, Philipp (1999⁴): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim / Basel (Beltz)
- Mies, Paul (1931): Die Musikerziehung in der höheren Schule. In: Bücken, Ernst (Hrsg.): *Handbuch der Musikerziehung*. Potsdam (Athenaion), S. 206 – 308
- Moderhack, Richard (1976): Braunschweigische Landesgeschichte im Überblick. Braunschweig (Selbstverlag des Braunschweigischen Geschichtsvereins)
- (1997): Braunschweigische Stadtgeschichte. Braunschweig (Buchhandlung Wagner)
- Möller, Hartmut (1976): Aufbau einer vollakademischen Lehrerbildung in Thüringen zur Zeit der Weimarer Republik. In: *VdHK* Bd. 1, Stuttgart (Klett) S. 291 – 311
- Mollowitz, Käte (1931): Die englische Musikkultur im Zeitalter der Elisabeth. Ein Beitrag zur Querverbindung. In: *Me* 8. Jg., H. 10, 294-316
- Moser, Hans Joachim (1927): Was soll in dieser Zeitschrift stehen? In: *ZfS* 1. Jg., H.1, S. 1-3
- (1932) Schulmusik und Technik. In: *ZfS*, 5. Jg., H.8, S. 161 – 162
- (1956): Der Weg der deutschen Schulmusik in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Musikerziehung in der Schule*. Vorträge der 1. deutschen Bundes-Schulmusikwoche Mainz 1955. Mainz (Schott), S. 11 – 20
- (1962): Geschichte der Schulmusik. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Handbuch der Schulmusik*. Regensburg (Bosse), S. 9 – 51



- Mruck, Katja / Mey, Günter (1996): Überlegungen zu qualitativer Methodologie und qualitativer Forschungspraxis. Die Kehrseite psychologischer Forschungsberichte. (= Forschungsberichte aus dem Institut für Psychologie der TU Berlin 96-1). <http://userpage.fu-berlin.de/~mruck/Ber-96-1.html>
- Müller, Edmund Joseph (1926): Musikerziehung. In: MiL, 2. Jg., H. 2, S. 1 – 3. [Reprint in Schmitt-Thomas, Reinhold (Hrsg.): Edmund Joseph Müller. Gesammelte Aufsätze zur Musikpädagogik. Frankfurt 1986, S. 121 – 123. (= MPZ Quellen-Schriften Bd. 4)]
- (1928): Musik und Maschine. In: MiL, 4. Jg., H. 2, S. 17 – 20 [Reprint in Schmitt-Thomas, Reinhold (Hrsg.): Edmund Joseph Müller. Gesammelte Aufsätze zur Musikpädagogik. Frankfurt 1986, S. 270 – 273. MPZ Quellen-Schriften Bd. 4]
- (1929): Vom musikalischen Rundfunk. In: MiL, 5. Jg., H. 9, S. 187 – 189 [Reprint abgedruckt in: Schmitt-Thomas, Reinhold (Hrsg.) Edmund Joseph Müller. Gesammelte Aufsätze zur Musikpädagogik. Frankfurt 1986, S. 318 – 320. MPZ Quellen-Schriften Bd. 4]
- (1932): Der gregorianische Choral in der Schule. In: ZfS, 5. Jg., H.7, S. 121 – 125
- Müller, Erich H. (1935): Heinrich Schütz. Zur 350. Wiederkehr seines Geburtstages. In: VM 1. Jg., H.12, S. 556 - 569
- Müller-Rolli, Sebastian F. (1976): Zur Sozialisationsfunktion der höheren Schule. Die „Neuordnung des preußischen Schulwesens“ im Jahre 1924/25. In: Heine-mann, Manfred: Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart (Klett). S.115 – 116
- (1989): Lehrer. In: Langewiesche, Dieter / Berg, Christa (Hrsg.) (1989): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München (C.H.Beck), S. 240 – 258
- Müller-Blattau, Josef (1930): J.S. Bachs Wohltemperiertes Klavier. In: Mitteilungen der Carl Lindström AG, 2. Jg., H 5, S. 121 – 122
- (1937): Vom deutschen Volkslied im Elsaß. In: VM, 3. Jg, H. 7/8, S. 309 - 315
- Müller-Blattau, Wendelin (1999): Das politische Lied als Bestandteil der Musikerziehung im NS-Staat. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt / Bern / New York / Paris / Wien (Lang), S. 209 – 230
- Münnich, Richard(1929): Lessing und die Musik (Zu Lessings 200. Geburtstag). In: ZfS, 2. Jg., H.2, S. 25 – 35
- (1931): Jale-Diskussion. In: ZfS, 4. Jg., H.4, S. 68 – 70
- Niedhart, Gottfried (1999): Sangeslust und Singediktatur im nationalsozialistischen Deutschland. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main u.a. (Lang), S. 5 – 16
- Niedhart, Gottfried / Broderick, George (1999) (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main u.a. (Lang)
- Niessen, Anne (1996a): Nationalsozialistische Musikerziehung für Mädchen. In: MuB 27. Jg., H. 1, S. 46 – 47

- (1996b): Musikalische Mädchenerziehung im Nationalsozialismus – Lehrstück über den Einfluß einer Weltanschauung auf Musikerziehung und Musikleben. In: Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 6. Mainz (Schott)
- (1996c): Erforschung von Wirklichkeit(en)? Methodologische, epistemologische und wissenschaftstheoretische Überlegungen zu dem Forschungsprojekt „Mädchen und Musikerziehung im Nationalsozialismus“. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen (Die Blaue Eule), S. 94 – 109 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 17)
- (1999): "...die Lieder waren die eigentlichen Verführer!" Mädchen und Musik im Nationalsozialismus. Mainz (Schott)
- (2001): „Wie das doch eingebrannt ist.“ Musikbezogene Erfahrungen von Mädchen im Nationalsozialismus. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg (Wißner), S. 213 – 226 (=Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 8)
- Noack, Elisabeth (1932): Grenzen und Möglichkeiten des musikalischen Schulfunks und seiner unterrichtlichen Anwendung. In: ZfS, 5. Jg., H. 8, S. 163 – 167
- (1936): Gesang als Grundlage der deutschen Erziehung. In: VM, 2. Jg., H. 4, S. 172 – 176
- Noll, Günther (1973): Bibliographie zur historischen Musikpädagogik. In: Abel-Struth, Sigrid (Hrsg.): Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik. Mainz (Schott), S. 114 – 142
- (1994): Musikalische Volkskultur und die politische Macht. Tagungsbericht Weimar 1992 der Kommission für Lied-, Musik- und Tanzforschung in der Gesellschaft für Volkskunde. Essen (Die Blaue Eule)
- Noll, Günther / Stein, Helga (1996)(Hrsg.): Musikalische Volkskultur als soziale Chance. Laienmusik und Singtradition als sozialintegratives Feld. Essen (Die Blaue Eule)
- Nolte, Eckhard (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation. Mainz (Schott). (= Musikpädagogik Forschung und Lehre, Bd. 3)
- Nyssen, Elke (1979): Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg
- (1987): Frauen und Frauenopposition im Dritten Reich. In: Flessau, Kurt-Ingo / Nyssen, Elke / Pätzold, Günter: Erziehung im Nationalsozialismus. Köln / Wien (Böhlau), S. 23–43
- Oberborbeck, Felix (1931): Zur Methodik des musikalischen Schulfunks. In: ZfS, 4. Jg., H. 4, S. 70 – 74
- (1936): Volkslied und Rasse. In: VM, 2. Jg., H. 2, S. 56 – 58
- (1961): Geschichte der Schulmusik in Deutschland 1810 – 1960. (Stichwort „Musikerziehung“). In MGG. Kassel u.a. (Bärenreiter), Bd. 9, Sp. 1120 – 1130
- Ohlendorf, Heinz (1937): Nationalsozialistische Feiergestaltung. In: VM 3. Jg., H. 4, S. 162 - 167



- Olschwang, J. (1930): Das Zeitalter der Minnesänger. Ein Beitrag zur Querverbindung zwischen Deutsch- und Musikunterricht. In: Me, 7. Jg. H.4, S. 115 – 121; H.5, S. 150 – 156, H.6-7, S. 181 – 190
- Osterloh, Max (1909): Das Gebäude der neuen Anstalt. Beilage zu: Jahresberichte Städtische Realschule 1909, S. 43 – 49
- Paepcke, J.: Das Schulglockenspiel. In: ZfS, 1. Jg., H. 6, S.138 – 140
- Pagel, Elisabeth Charlotte (1929): Einführung in romantische Musik. In: ZfS, 2. Jg., H.6, S. 129 – 132
- (1930a): Altklassische Instrumentalsätze in der Sexta des Lyzeums. In: ZfS, 3. Jg., H.3, S. 63 – 65
- (1930b): Goethes „Veilchen“ im Lichte verschiedener Kompositionen. In: ZfS, 3. Jg., H.9, S. 199 – 203
- (1931): Vom Stilwandel um 1750. In: ZfS, 4. Jg., H.7, S. 133 – 137
- Pershkin, Alan (1997): The Presence of Self: Subjectivity in the Conduct of Qualitative Research. In: Bulletin of the Council of Research in Music Education Nr. 141, S. 47 – 56
- Peters, Elke (1972): Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Weinheim / Basel / Wien (Beltz)
- Pfannenstiel, Ekkehard (1980): [Vorwort zur] Lehrweise des Musikanten. Abgedruckt in: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 654 – 656 [Erstdruck: Wolfenbüttel / Berlin 1929]
- Pfeffer, Martin (1992): Hermann Kretschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915. Mainz (Schott) (= Musikpädagogik Forschung und Lehre, Bd. 29)
- Pfeiffer, Wolfgang (1994): Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Untersuchung. Essen (Die Blaue Eule) (= Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 17)
- Pfister, Gertrud (1993): Turnunterricht im Spannungsfeld von Politik und Reform. In: Dithmar, Reinhard (1993) (Hrsg.): Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik: auf dem Weg in die Diktatur. Neuwied / Berlin (Luchterhand), S. 206 – 230
- Phebs, Thomas (1995): „Es geht eine helle Flöte...“ Einiges zur Aufarbeitung der Vergangenheit in der Musikpädagogik heute. In: MuB 27. Jg., H. 6, S. 64 – 74
- (2000): Was bedeutet: Aufarbeitung der „Musikerziehung“ in NS-Deutschland. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Musikpädagogik und kultureller Wandel. Essen (Die Blaue Eule), S. 244 – 276 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 21)
- (2001a): „*Ein stiller, verbissener und zäher Kampf um Stetigkeit*“ – Musikwissenschaft in NS-Deutschland und ihre vergangenheitspolitische Bewältigung. In: Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.): Musikforschung – Fachschemus – Nationalsozialismus: Referate der Tagung Schloss Engerns vom 8. – 11. März 2000. Mainz (Are), S. 471 – 488
- (2001b): Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten. In: von Schoenebeck, Mechthild (Hrsg.): Vom Umgang des Faches Musik-

- pädagogik mit seiner Geschichte. Essen (Die Blaue Eule), S. 93 –140 (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 22)
- Potter, Pamela M. (1998): *Most German of the arts: musicology and society from the Weimar Republic to the end of Hitler's Reich*. New Haven (u.a.) (Yale University Press). Deutsch: *Die deutscheste der Künste. Musikwissenschaft und Gesellschaft von der Weimarer Republik bis zum Ende des Dritten Reichs*. Stuttgart (Klett-Cotta 2000)
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1924): *Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens*. Denkschrift. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung)
- Preussner, Eberhard (1929a): *Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik*. Leipzig (Quelle & Meyer) (= Musikpädagogische Bibliothek Bd. 2)
- (1929b): *Die Schallplatte*. In: *MiL*, 5. Jg., H. 3, S. 58 – 59
- Rabsch, Edgar(1932): *Zu Hindemiths „Wir bauen eine neue Stadt“*. In: *ZfS*, 5. Jg., H. 6, S. 107 – 111
- Radocy, Rudolf E. (1994): *Qualitative Research in Music Education: Why the Fuss?* In: *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, No 122 (Herbst 1994), S. 94 – 103
- Rahden, Till van (2000): *Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft Bd. 139)
- Rahner, Hugo Ernst (1935): *„Heiliges Vaterland“*. Volkskantate für Männerchor und Knabenchor op. 32 von Franz Philipp. Eine Werkdeutung. In: *VM* 1. Jg., H. 10/11, S. 522 - 528
- Rehberg, Karl (1936): *Die Schallplatte in der Musikerziehung*. In: *VM*, 2. Jg., H. 2, S. 80 – 81
- (1937): *Telemann-Menuette im Musikunterricht*. In: *VM* 3. Jg., H. 12, S. 574 – 577
- (1954): *Geschichte der Musikerziehung*. In: Fischer, Hans (Hrsg.): *Handbuch der Musikerziehung*. Berlin (Rembrandt), S. 27 – 67.
- (o.J.) *Erleben und Verstehen - Der pädagogisch-psychologische Gedankenkreis Eduard Sprangers und das Problem der musikalischen Werkbetrachtung. Eine Untersuchung zur Musikpädagogik in der Zeit der Weimarer Republik*. Köln (o.A.) (= MPZ Quellen-Schriften Bd. 21)
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.) (1988): *Meine Schulzeit im Dritten Reich: Erinnerungen deutscher Schriftsteller*. Köln (Kiepenheuer & Witsch)
- Reidock, Gustav (1980): *Jugendmusikbewegung und Schulmusik*. In: *Archiv der Jugendmusikbewegung* (Hrsg.): *Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933*. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 660–663 [Erstdruck Sg 3/30]
- Reinhardt, Karl-Heinz (1987a) (Hrsg.): *Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen*. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler)
- (1987b): *„Tätige Teilnahme an der Musik“ als erzieherischer Auftrag. Zum Praxis-Bezug und zur Verwirklichung von Jödes Reformkonzept im Musikunterricht*. In: Abel-Struth, Sigrid (Hrsg.): *Jugendbewegung und Musikpäd-*



- agogik. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz (Schott), S. 111 – 133 (= Musikpädagogik Forschung und Lehre Beiheft 2)
- (1987c): Fritz Jödes Schaffen zwischen Idee und Wirklichkeit. In: ders. (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S.277 – 296
- (1991) Zur Didaktik des Singens in Gesanglehren des 19. Jahrhunderts. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz (Schott), S. 334 – 349
- Reulecke, Jürgen (1989): Jugend und „junge Generation“ in der Gesellschaft der Zwischenkriegszeit. In: Langewiesche, Dieter / Berg, Christa (Hrsg.): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München (C.H. Beck).
- Richter, Hans-Günther (1981): Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf (Schwann)
- Rieger, Eva: Frau, Musik & Männerherrschaft. Zum Ausschluß der Frau aus der deutschen Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Musikausübung. Kassel (Furore)
- Riemer, Otto (1970): Einführung in die Geschichte der Musikerziehung. Wilhelmshaven (Heinrichshofen)
- Roberts, Brian (1994): The Challenge of Over-Rapport. In: Bulletin of the Council of Research in Music Education. Nr. 123, S. 90 – 96
- Rösing, Helmut (1997): Musikalische Sozialisation und Musikpädagogik. In: Scheidegger, Josef / Eiholzer, Hubert (hrsg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau (Musikedition Nepomuk), S. 164 – 183 (Wege Bd. 10)
- Roloff, Ernst-August (1964): Braunschweig und der Staat von Weimar. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft 1918 – 1933. Braunschweig (Waisenhaus-Druckerei)
- (1980): Bürgertum und Nationalsozialismus 1930 – 1933. Braunschweigs Weg ins Dritte Reich. Braunschweig (Reprint Magni-Buchladen). [Erstausgabe Hannover 1961]
- (1981a): Zur Entstehungsgeschichte des Nationalsozialismus im Land Braunschweig. In: Künne, Michael (Hrsg.): Anpassung und Widerspruch. Braunschweig (Magni-Buchladen), S.9 – 33
- (1981b): Bürgertum und Nationalsozialismus in Braunschweig. In: Kramer, Helmut (Hrsg.): Braunschweig unterm Hakenkreuz. Bürgertum, Justiz und Kirche – eine Vortragsreihe und ihr Echo. Braunschweig (Magni-Buchladen), S. 13 – 28
- (1987) 100 Jahre Bürgertum in Braunschweig. Teil II: Tradition und Wandel. Lebensgeschichten aus einem bürgerlichen Quartier erforscht und erzählt von Ernst August Roloff. Braunschweig (Oeding)
- (1998): Erinnern – Trauern – Verdrängen? Gedanken über Gedenken und Denkmäler in Braunschweig. Braunschweig (= Kleine Schriften 33 von Stadtarchiv und Öffentlicher Bücherei)
- Roy, Otto (1932a): Neue Musik im Unterricht. Lahr (Moritz Schauenburg) (=Beiträge zur Schulmusik H. 7)

- (1932b): Zur Schallplattenfrage. In: ZfS, 5. Jg., H. 8, S. 167 – 170
- Rösing, Helmut (1997): Musikalische Sozialisation und Musikpädagogik. In: Scheidegger, Josef / Eiholzer, Hubert: Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau (Musikedition Nepomuk), S. 164 – 183
- Sandfuchs, Uwe (1978): Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im 3. Reich. Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel der Lehrerausbildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (1918 – 1940). Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- (1980): Lehrerfortbildung im Freistaat Braunschweig (1921–1928) als Mittel zur Vorbereitung und Durchführung universitärer Lehrerbildung. In: Braunschweigisches Jahrbuch, Bd. 61, S. 105 – 121
- Sandvoß, Uwe (1998): Der Gemeinschaftsbegriff in der Musikpädagogik Georg Götschs. Frankfurt/Main u.a. (Lang) (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik Bd. 8)
- Sauter, Friedrich Ch. (1989): Der gute Lehrer aus der Sicht ehemaliger Schüler. In: Bäuerle, Siegfried (Hrsg.): Der gute Lehrer. Stuttgart (Metzler), S. 201 – 224
- Schenk, Michael (1990): Karl Storck (1873 – 1920): Zwischen Kulturpolitik, Musikpädagogik und Chauvinismus! Ein Beitrag zur Personalisierung von Fachgeschichte. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen (Die Blaue Eule), S. 125 – 166 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 20)
- (2001): Zwischen Ideologie und Innovation. Eberhard Werdin und die Bedeutung der Musikpraxis in Schulmusik und Musikschule der Nachkriegszeit. Essen (Die Blaue Eule) (= Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 51)
- Schepping, Wilhelm (1971): „...viel tausend uns zur Seite, die auch verboten sind...“ Zum Anti-NS-Widerstand im Lied der Jugendbewegung. In: ad marginem. Randbemerkungen zur musikalische Volkskunde. Mitteilungen des Instituts für musikalische Volkskunde an der Pädagogischen Hochschule Neuss, 21. Jg., S. 1 – 2
- (1994): Oppositionelles Singen Jugendlicher im III. Reich. In: Noll, Günther (Hrsg.): Musikalische Volkskultur und die politische Macht. Essen (Die Blaue Eule), S. 330 – 355
- (1996): Lieder gegen den Ungeist der Zeit. Funktionen des Liedes beim „Grauen Orden“ und der Widerstandsgruppe „Weiße Rose“. In: Noll, Günther / Stein, Helga (Hrsg.): Musikalische Volkskultur als soziale Chance. Laienmusik und Singtradition als sozialintegratives Feld. Essen (Die Blaue Eule), S. 188 – 218
- (1999): Lieder des „Politischen Katholizismus“ im Dritten Reich. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main (Lang), S. 231 – 278
- Schern, Ariane (2000): Das „themenzentrierte Interview“. Ein Verfahren zur Entschlüsselung manifester und latenter Aspekte subjektiver Wirklichkeit. Im Internet unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00schern-d.htm>
- Schild, Hans-Joachim (1998): Niedersächsische Schul- und Bildungsgeschichte im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Hildesheim (Olms)



- Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.)(1986): Geschichte der Musikpädagogik. Kassel (Bärenreiter) (= Handbuch der Musikpädagogik Bd. 1)
- Schmidt, Hugo Wolfgang (1938): Der Geburtstag des Führers. Zwei Feiervorschläge. In: VM, 4. Jg., H. 3, S. 145 - 152
- Schmitt, Rainer (2001): Von der Politik eines Unpolitischen. Nachträge zum „Fall Jöde“ in den Jahren 1927 – 1945. In: v. Schoenebeck, Mechthild (Hrsg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen (Die Blaue Eule), S. 141 – 152
- Schmoldt, Benno (1980): Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900 – 1930). Eine Studie zum Verhältnis von Bildungstheorie und Unterrichtspraxis zwischen Paulsen und Richert. Weinheim / Basel (Beltz)
- (1989): Zur Geschichte des Gymnasiums. Ein Überblick. Grundwissen und Probleme zur Geschichte und Systematik des deutschen Gymnasiums in Vergangenheit und Gegenwart. Baltmannsweiler (Schneider)
- Scholtz, Harald (1985): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen (Hogrefe)
- Schonig, Bruno (1991³): Lehrerinnen und Lehrer im Nationalsozialismus. Lebensgeschichtliche Dokumente – kritische Verstehensprozesse. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Pädagoginnen und Pädagogen im Nationalsozialismus: ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt u.a. (Lang), S. 89 – 111
- (1998): Reformpädagogik. In: Kerbs, Diethart / Reulecke, Jürgen: Handbuch der deutschen Reformbewegungen. Wuppertal (Peter Hammer), S. 319 – 330
- Schönemann, Bernd (1983): Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Köln / Wien (Böhlau) (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 23)
- Schünemann, Georg (1931²): Geschichte der deutschen Schulmusik. Leipzig (Breitkopf & Härtel)
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, H. 3, S. 283 – 293
- Schulten, Gustav (1930): Neue Musik auf Schallplatten im Musikunterricht der höheren Schule. In: ZfS, 3. Jg., H. 2, S. 32 – 35
- Schulten, Maria-Luise (1991) Was bleibt? Ergebnisse des Musikunterrichts. In: Kraemer, Rudolf-Dieter: Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf. Essen (Die Blaue Eule), S. 45 – 56 (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 12)
- (1992): Was sind Ergebnisse des Musikunterrichts? In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen. Essen (Die Blaue Eule), S. 170 – 179 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 13)
- Schulze, Gerhard (2000⁸): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt / New York (Campus)
- Schulze, Theodor (1997): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 176 – 188

- Schumann, Heinrich (1980a): Reichsführerwoche vom 1.–6. Jan. 1928 im Landschulheim am Solling. In: Archiv der Jugendmusikbewegung e.V. Hamburg (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 176 – 178. [Original: Mg 1/28]
- (1980b): Schulchor und Schulorchester. Abgedruckt in: Archiv der Jugendmusikbewegung (Hrsg.): Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933. Wolfenbüttel / Zürich (Möseler), S. 667–672. [Erstdruck: Mg 4/27]
- Schutte, Sabine (Hrsg.) (1987): Ich will aber gerade vom Leben singen. Über populäre Musik vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik. Reinbek (RoRoRo)
- Schwalb, Angelika (2000): Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Frankfurt u.a. (Lang)
- Segler, Helmut / Abraham, Lars Ulrich (1966): Musik als Schulfach. Braunschweig (= Schriftenreihe der PH Braunschweig Bd. 13)
- Segler (1993²): Die Brillen auf meiner Nase. Blickfelder - Bilder - Perspektiven eines kritischen Musikpädagogen. Augsburg (Wißner) (= Forum Musikpädagogik Bd. 4)
- Seidenfaden, Fritz (1962): Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzung. Ratingen (Henn)
- Seiber, Mátyás (1930): Jugend und Jazz. In: ZfS, 3. Jg., H. 2, S. 29 – 32
- Seifert, Manfred (1994): Lied und Musik im Reichsarbeitsdienst. In: Noll, Günther (Hrsg.): Musikalische Volkskultur und die politische Macht. Essen (Die Blaue Eule), S. 402 – 436
- Seidenfaden, Fritz (1962): Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen. Ratingen (Henn)
- Seubel, Karl (1931): Schulmusikerunterricht vor und nach der Notverordnung. In: ZfS, 4. Jg., H. 12, S. 226 – 228
- Spreckelsen, Otto: Öffentliche Kulturaufgaben des Schulmusikers. In: e, 5. Jg., H.6, S. 136 – 144
- Spitta, Heinrich(1928): Schütz und die Schule. In: ZfS, 1. Jg., H.5, S. 108 – 111
- Sporn, Fritz (1928): Grammophon im Musikunterricht? In: Me, 5. Jg., H. 12, S. 389 – 391
- Spratte, Sebastian (1999): Die Schulfeyer und ihre Rolle im Erziehungssystem des Dritten Reiches. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main (Lang), S. 133 – 148
- Springer, Sally P. / Deutsch, Georg (1997): Left Brain Right Brain. Perspectives from Cognitive Neuroscience. Lethbridge (Worth). [dt.: Linkes Gehirn - rechtes Gehirn. Heidelberg (Akademie) ³1995]
- Stambolis, Barbara (2000): „Fest soll mein Taufbund immer steh'n.“ Jugendliche im katholischen Milieu oder die Grenzen der Gleichschaltung. Lebensweltlich geprägte Resistenzräume im Dritten Reich. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 51. Jg., H. 3, S. 157 – 272



- Stäblein, Bruno C. (1929), Gregorianischer Choral auf Schallplatten. In: Me, 6. Jg., H. 11, S. 3450 – 352
- Städtisches Museum Braunschweig (Hrsg.), in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig: Deutsche Kunst 1933 – 1945 in Braunschweig. Kunst im Nationalsozialismus. Hildesheim / Zürich / New York (Olms) 2000
- Stamm, Brigitte (1978): Auf dem Weg zum Reformkleid. Die Kritik des Korsetts und der diktierten Mode. In: Siepmann, Eckhard (Hrsg.): Kunst und Alltag um 1900. Giessen (Anabas) (= Jahrbuch 3 des Werkbund-Archivs)
- Sterz, Karl (1932): Musikalische Auswertung zweier Bildungsfahrten mit Primanern nach Wien. In: ZfS, 2. Jg., H. 3, S. 54 – 56
- Stoverock, Dietrich (1929): „Wohlauf noch getrunken!“ Eine Liedstunde in Untersekunda. In: ZfS, 2. Jg., H.1, S. 17 – 19
- .-. (1932): [Sinn und Schicksal der Reform von 1925]. In: ZfS, 5. Jg, H. 12, S. 230 – 234 (auch abgedruckt in Heise / Hopf / Segler (1973), S. 29 – 34)
- Stoverock, Karin: Bündische Lieder in der Hitler-Jugend. In: Niedhart, Gottfried / Broderick, George (Hrsg.): Lieder in Politik und Alltag des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main (Lang), S. 17 – 34
- Sträußler (1930): Die sinfonische Dichtung im Schulmusikunterricht. In: Me, 7. Jg., H. 6/7, S. 175 – 181.
- Strauss, Anselm (1998²): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München (Fink)
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques. Newbury Park (Sage).
- .-. (1995): Grounded Theory Methodology: An Overview. In: Denzin, Norman / Lincoln, Yvonna (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks (Sage), S. 273 – 285
- Strube, Adolf (1936a): Deutsche Heldenfeier. In: VM, 2. Jg., H. 2, S. 72 – 74
- .-. (1936b): Wider den polemischen Methodenstreit. Eine notwendige Klarstellung. In: VM, 2. Jg., H. 7/8, S. 345 – 380
- Stübe, Goswin (1995): Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung. In: Maas, Georg (Hrsg.): Musiklernen & Neue (Unterrichts-)Technologien. Essen (Die Blaue Eule), S. 2165 – 224 (= Musikpädagogische Forschung Bd. 16)
- Taebel, Donald K. (1992): The Evaluation of Music Teachers and Teaching. In: Colwell, Richard (Hrsg.): Handbook of Research on Music Education. New York (Schirmer) S. 310 – 329
- Taube, Werner (1934): Altniederländische Kampflieder in unserer Zeit. Volksdeutsches Liedgut jenseits der Reichsgrenzen. In: VM, 1. Jg., H. 11, S. 297 – 299
- Tenorth, Heinz-Elmar (1985): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 – 1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln / Wien (Böhlau) (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 28)
- .-. (1997): Biographie und gelebtes Leben – Notiz über einige unvermeidliche Fiktionen. In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebens-

- geschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 189 – 200
- (1999): Sigmund Freud über Siegfried Bernfeld. Ein "Lehrauftrag für psychoanalytische Pädagogik" an der Universität Berlin. In: Berg, Christa et al. (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 5, S. 301 – 309. Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim / München (Juventa)
- Theweleit, Klaus (1977): Männerphantasien. 1. Frauen, Fluten, Körper, Geschichte. Frankfurt/Main (Verlag Roter Stern)
- (1978): Männerphantasien. 2. Zur Psychoanalyse des weißen Terrors. Frankfurt/Main (Verlag Roter Stern)
- Thiersch, Hans (1995): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart / Dresden (Klett) Bd. 1, S. 81 – 100
- Titscher, Stefan et al. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Opladen / Wiesbaden (Westdeutscher Verlag)
- Tolxdorff, Franz (1931): Tanzrhythmen in der Schule. In: Me, 8, Jg., H. 8, S. 244 – 249
- Trautwein, Susanne (1928): Form neben Form. In: ZfS, 1. Jg., H. 1, S. 19 – 20
- (1929): Beitrag zum Thema „Erfindungsübungen“. In: ZfS, 2. Jg., H. 7, S. 156 – 157
- (1930): Eine Moritat in der Schule. In: ZfS, 3. Jg., H.2, S. 36 – 37
- (1931): Eine Querverbindung in Quarta. In: ZfS, 4. Jg., H. 10, S. 195 – 199
- (1932): Bemerkungen zu einem barocken Bild. In: ZfS: 5. Jg., H. 10, S. 190 – 194
- Trautner, Günter (1968): Die Musikerziehung bei Fritz Jöde. Wolfenbüttel / Zürich (Mösel)
- (1996): Jödes Schulpraxis – Erziehung zum „Neuen Menschen“. In: Krützfeld-Junker, Hildegard (Hrsg.): Fritz Jöde. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Altenmedingen (Hildegard-Junker-Verlag) , S. 51 –67. (1. Auflage Kassel 1988)
- Twittenhoff, Wilhelm (1931): Musikalische Jugendbewegung und Jazz. In: ZfS, 4. Jg., H. 1, S. 9 – 12
- Vagts, Werner (1937): Musikarbeit in der Hitler-Jugend. In: VM, 3. Jg. H. 12, S. 563 – 564
- Vetter, Hans Joachim (1983): Leo Kestenberg – seine Bedeutung für die Musikerziehung in Deutschland. In: ZfMP, 9. Jg. , H. 26, S. 33 – 37
- Viereck, Ludolf (1928): Das Schulwesen der Stadt Braunschweig. In: Rat der Stadt Braunschweig (Hrsg.): Braunschweig. Berlin (Dari), S. 102 – 107
- Vierhaus, Rudolf (1995): Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung. In: Lehmann, Hartmut (Hrsg.): Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft. Göttingen (Wallstein) Bd. 1, S. 7 – 28



- Vogt, Jürgen (2001): Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik. Würzburg (Königshausen & Neumann)
- Vries, Willem de (1996): Sonderstab Musik: music confiscation by the Einsatzstab Reichsleiter Rosenberg under the Nazi occupation of Western Europe. Amsterdam (Amsterdam University Press)
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Kassel (Bosse)
- Walter, Michael (2001): Thesen zur Auswirkung der dreißiger Jahre auf die bundesdeutsche Nachkriegs-Musikwissenschaft. In: Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.) (2001), S. 489 – 509
- Waltershausen, Hermann von (1930): Die musikpädagogische Bedeutung der Schallplatte. In: Mitteilungen der Carl Lindström AG, 2. Jg., H. 6, S. 129 - 130
- Walther, Kurt (1936): Reifeprüfung im Wahlfach Musik. In: VM, 2. Jg., H.4, S. 188 – 190
- Weber, Martin (1988): Zur Situation der Musikpädagogik im Dritten Reich am Beispiel Hannover. Unveröffentlichte Examensarbeit Hochschule für Musik und Theater Hannover.
- Welzer, Harald (2000): Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung. In: BIOS (13. Jg.), H. 1, S. 51 – 63
- Wicke, Richard (1928): Die musikalische Schulleistung. In: Me, 5. Jg., H. 7, S. 301 – 304
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim (Beltz), S. 227 – 255
- Wöhler, Willi (1987): Jugendmusik und Musikverlage. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hrsg.): Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel / Zürich (Möselers), S. 318 – 320
- (1990): Richard Wagner und Braunschweig. In: Stadt Braunschweig (Hrsg.): 300 Jahre Theater in Braunschweig. 1690 – 1990. Braunschweig (Meyer), S. 249 – 254
- Wolf, Christian (1995): Musikerziehung in der Zeit des Nationalsozialismus im Gau Tirol-Vorarlberg. In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf-Dieter / Maas, Georg (Hrsg.): Physiologische und neuropsychologische Aspekte musikalischen Wahrnehmens, Verarbeitens und Verhaltens. Augsburg (Wißner), S. 251 – 254 (= Musikpädagogische Forschungsberichte 1995)
- (1998): Musikerziehung unterm Hakenkreuz. Die Rolle der Musik am Beispiel der Oberschulen im Gau Tirol-Vorarlberg. Salzburg (Anif)
- Wolf, Johannes (1930): Bibliothek und Schallplatte. In: Mitteilungen der Carl Lindström AG, 2. Jg., H. 5, S. 123 – 124
- Wülbing, Willy (1928): Das Locheimer Liederbuch und Konrad Paumanns Fundamentum organisandi. In: Me, 5. Jg., H. 4, S. 95 – 101
- Wulfstich, Franz (1928): Euterpe 1868 – 1928. Braunschweig (o.V.)
- Zahn, Walter (1932): Das Schallplattenarchiv. In: ZfS, 5. Jg., H. 9, S. 176 – 177
- Zeidler, Monika (1980): Chronik der Stadt Braunschweig. Braunschweig (Pfannkuch)
- Zymek, Bernd (1989): Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Langewiesche, Dieter / Berg, Christa (Hrsg.): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Dikta-

tur (= Bd. V des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte). München (Beck), S. 155 – 258



Verzeichnis der Materialien im Anhang

Karte des Freistaats Braunschweig	256
Fragebogen	257
Liste der höheren Schulen im Freistaat Braunschweig	260
Lehrpläne für die höheren Schulen im Freistaat Braunschweig	262
Programm der Musikpädagogischen Tagung Königsberg	265
Soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler	268
Anteil der Schulgeldermäßigungen an ausgewählten höheren Schulen	270
Studentafeln an höheren Schulen	271
Konzertprogramm der HJAO	272

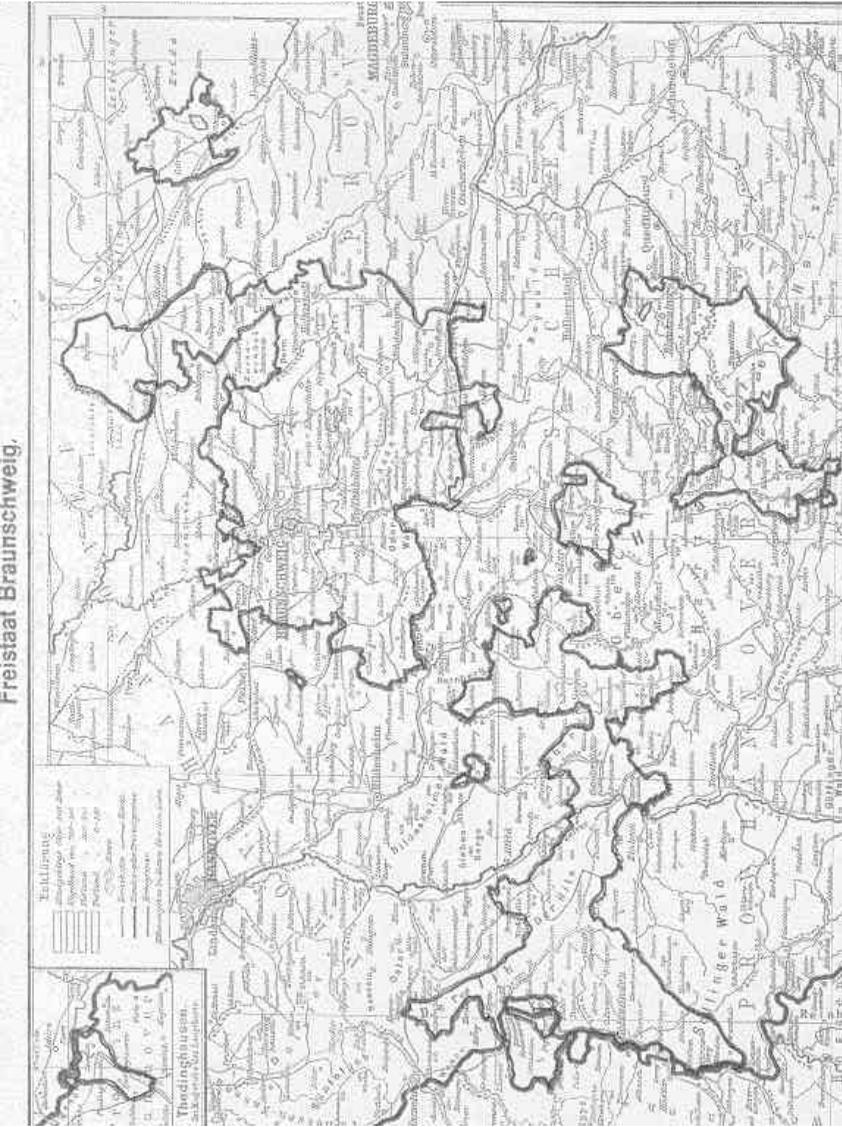
Bildquellenverzeichnis

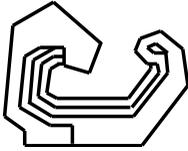
(80) Braunschweigisches Ministerium für Volksbildung. Lehrpläne 1928, S. 17; (104) Beilage Zeitschrift für Schulumusik; (107) Archiv der deutschen Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein, Witzenhausen; (108) JB Wilhelm-Gymnasium 1985; (110) Greiner (1933); (130) Festschrift Wilhelm-Gymnasium 1960; (132) JB Wilhelm-Gymnasium (1985); (135) Jahresbericht der Städtischen Realschule (1911), Niedersächsisches Staatsarchiv; (139) JB Neue Oberschule (1978, S. 33); (182 li.) Roloff (1980); (182re.) Roloff (1981); (192) Brückenbogen Kleine Burg (1992)

Aus privaten Quellen stammen die Abbildungen auf den Seiten 103, 119, 149, 158, 176.



Freistaat Braunschweig.





Hochschule für Musik und Theater Hannover

Fragebogen zur Studie Musikunterricht in Braunschweig 1925 - 1938

1. Angaben zur eigenen Person

Geburtsjahr: _____ Anzahl Geschwister: ____
 Beruf des Vaters: _____
 Beruf der Mutter: _____

Welche Höhere Schule haben Sie besucht?: _____
 Von wann bis wann waren Sie auf dieser Schule? Von
 _____ bis _____

Wie viele Schüler waren in Ihrer Klassen: ca. _____
 Wie viele Parallelklassen gab es in Ihrem Jahrgang: _____

Welchen Bildungsabschluss haben Sie erreicht?

Welchen Beruf haben Sie später ausgeübt?

2. Angaben zum Musikunterricht

Wie lautete der Name des Musiklehrers?

Haben Sie in der Schulzeit an Arbeitsgemeinschaften (Chor, Spielschar
 etc) teilgenommen? ja
 nein

Wenn ja, an welcher? _____

An welchen musikalischen Aktivitäten haben Sie in der Schulzeit teilge-
 nommen? Mehrere Antwortmöglichkeiten können angekreuzt werden.
 Mitgliedschaft in

- Kirchenchor
- sonstiger Chor
- Posaunenchor
- Musikgruppen der HJ
- Orchester
- private Spielschar
- sonstige, und zwar _____
- privater Instrumentalunterricht
 nämlich _____



- Hausmusik
 Konzert- / Opernbesuche

3. Angaben zur Musikausübung heute

Welchen musikalischen Aktivitäten gehen Sie heute noch nach? Bitte ankreuzen!

- eigenes Musizieren
 Wenn ja, wie viele Stunden pro Woche? _____
- Mitgliedschaft in Musikgruppen
 heute nicht mehr, aber bis vor _____ Jahren
 Chor
 Orchester
 sonstige, und zwar _____
- Konzert- / Opernbesuche
 Wenn ja, wie oft, besuchen Sie Konzerte im Jahr? _____
- regelmäßiges Hören von Konzerten im Radio / im Fernsehen
 sonstige

4. Musikalische Vorlieben

Welche Art von Musik gefällt Ihnen, bzw. gefällt Ihnen nicht? Bitte kreuzen Sie das entsprechende Kästchen an!

	gefällt mir sehr	etwas	eher weniger	überhaupt nicht	keine Meinung
Volkslieder	<input type="radio"/>				
Schlager	<input type="radio"/>				
Volksmusik	<input type="radio"/>				
Oper / Operette	<input type="radio"/>				
Barockmusik	<input type="radio"/>				
klassische Musik	<input type="radio"/>				
Jazz	<input type="radio"/>				

Gibt es Lieder, die Sie besonders gerne mögen oder singen? Nennen Sie, wenn möglich, drei davon!



Liste der höheren Schulen im Freistaat Braunschweig *

<i>Name</i>	<i>Stadt</i>	<i>zusätzl. Erläuterungen: Schultyp etc.</i>
Staatliche Schulen		
Reform-Realgymnasium	Bad Harzburg	
Reform-Realgymnasium	Blankenburg	realer Zug
Lessing-Schule	Braunschweig	6-jährige Aufbauschule
Martino-Katharineum	Braunschweig	Reform-Realgymnasium
Raabeschule	Braunschweig	zunächst nur Sekundareife, im Laufe der 30er Jahre zum Abitur
Reform-Realgymnasium	Braunschweig	
Wilhelm-Gymnasium	Braunschweig	humanistisches Gymnasium mit realgymn. Zweig, Sitz des pädagogischen Seminars
Reform-Realgymnasium	Gandersheim	
Reform-Realgymnasium	Helmstedt	
Reform-Realgymnasium	Holzminen	zunächst Gymnasium mit realgymn. Zweig
Oberrealschule	Schöningen	
Oberrealschule	Seesen	
Reform-Realgymnasium	Wolfenbüttel	

* Stand 1929 nach Baumann (1929)

Städtische Schulen		
<i>Name</i>	<i>Stadt</i>	<i>zusätzl. Erläuterungen, Schultyp etc.</i>
Lyzeum	Blankenburg	
Oberrealschule Hintern Brüdern	Braunschweig	
Gauß-Schule		Oberrealschule
Oberlyzeum, Studienanstalt und Frauenschule		
Oberrealschule	Helmstedt	zugl. auch Landwirtsch. Lehranstalt
Lyzeum		
Lyzeum	Holzminden	
Oberrealschule	Wolfenbüttel	
Anna Vorwerk-Oberlyzeum		
Private Schulen		
Rhotertsche Realschule	Blankenburg	
Landschulheim am Solling	Holzminden	
Samsonschule	Wolfenbüttel	jüdische Privatschule, im Abbau

Nicht erfasst sind die verschiedenen staatlichen und privaten berufsqualifizierenden bzw. –vorbereitenden Schulen, die formal zu höheren Schulwesen gehören, aber nicht zum Abitur oder der Sekundarstufe führen.



Musik.

Lehrziel und allgemeine Aufgaben.

Der Musikunterricht soll die Jugend zu eigener, bewusster musikalischer Tätigkeit nach Kräften heranbilden, Freude am Gesang und Instrumentalspiel wecken und Herz und Sinn öffnen für musikalisches Empfinden und klangliche Schönheit. Musikgeschichtliche Einzelbilder sollen, insbesondere auf der Oberstufe, einen Überblick vermitteln über die Entwicklung der Musik, über ihre Stile und Formen und über ihre großen Meister und deren Leben und Schaffen. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht das Singen von Liedern. Eine gewisse Anzahl der wertvollsten geistlichen und weltlichen Volkslieder muß unverlierbares Eigentum der Schüler werden.

Methodische Bemerkungen.

Im allgemeinen ist jede Musik-Unterrichtsstunde zum kleineren Teile den theoretischen Unterweisungen, zum größeren dem Liederfragen und der Stimmbildung zu widmen.

Treff- und Gehörübungen nach Tonstufen bilden auf allen Stufen ständiges Unterrichtsmaterial. Stimmbildende Übungen sind, besonders auf der Unter- und Oberstufe, mit besonderer Vorsicht in bezug auf Umfang und Tonstärke zu betreiben.

Das Selbsterfinden von kleinen melodischen und rhythmischen Übungen wird für die musikalisch begabten Schüler von besonderem Anreiz sein und den Unterricht außerordentlich beleben.

Zweistimmige Übungen mit selbständiger Stimmführung und kurze Kanons dienen der Vorbereitung auf die polyphone Musik und sollen deshalb möglichst frühzeitig einsetzen.

Das Einüben der Vieder hat im allgemeinen im Anschluß an das theoretisch Erarbeitete zu geschehen. Nur wo die Schüler, zumal die der Unterstufe, eine Liedstelle aus dem Notenbilde noch nicht selbständig erfassen können, ist auf reines Gehörfragen zurückzugreifen.

Die Behandlung einer Liedmelodie soll sich nicht erschöpfen in Erarbeiten des Rhythmischen und Melodischen, im Einprägen und Wiederholen, sondern der Lehrer soll auch auf den

Aufbau einer Melodie, auf das Verhältnis der Töne zu den Textworten, auf den inneren Verlauf der Melodie und ihre besonderen Schönheiten hinweisen und für all dieses das Empfinden des Schülers wachrufen und schärfen.

Die Behandlung der musikalgeschichtlichen Stoffe und der Formenkunde schließt sich in der Hauptsache an die durchgearbeiteten Singstoffe der Chorstunde an. Im übrigen werden vokale und instrumentale Werke einfacher Art, soweit sie sich für das Verständnis der Schüler und die Wiedergabe (gesunglich und am Klavier, seitens des Lehrers oder befähigter Schüler) eignen, als Beispiele dargeboten. Auch kann die Arbeit im Schulorchester gelegentlich diesen Vorfahrungen dienstbar gemacht werden.

Stoffverteilung.

Der Musikunterricht umfaßt Musiktheorie, Gesangstechnik, Liedgesang, Formenkunde und Musikgeschichtliches.

Unterrstufe (VI und V).

Musiktheorie und Gesangstechnisches.

VI.

Dur-Dreiklänge von jedem gegebenen Grundton aus. Einigung der übrigen Tonleiterstufen. Notenschrift. Treß-, Gehör- und Diktationsübungen im Tonraume von 1—8. Entwicklung der rhythmischen Grundbegriffe; gerader und ungerader Takt: $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$ und $\frac{2}{4}$ -Takt, Auftakt, Erweiterung des Tonraumes über 1 und 8 hinaus. C-, G- und F-Dur. Modenzen aus den 3 Hauptdreiklängen. Vorübungen für den zweistimmigen Gesang. Atem- und Tonbildungsübungen.

V.

D-, A- und B-Dur; Aufbau der beiden chromatischen Tonleitern. Die Hauptdreiklänge (I, IV, V) der Dur-Tonarten, zunächst in der Grundform; später die Umkehrungen. Erhöhung der Treßsicherheit; gelegentlich auch schon Abtönen leichter zweistimmiger Tonfolgen. $\frac{3}{4}$ - und $\frac{2}{4}$ -Takt; rhythmische Übungen. Besondere Pflege des Kopfregistres.

VI und V.

Liedgesang.

Gesangstoffe: Ein- und zweistimmige weltliche und religiöse Volkslieder, leichtere Choräle; später gelegentlich Lieder mit mehr polyphon gehaltener Zweistimmigkeit.



Formenkunde.

Motiv und Satz; einfache zwei- und dreiteilige Liedform. Als Beispiele aus der Instrumentalmusik Marsch und Tanz.

Musikgeschichtliches.

Gelegentlich kurze der Fassungskraft der Schüler angepasste biographische Hinweise.

Mittelstufe (IV und III).

Die Dur-Tonarten bis zu 3 bzw. 4 Vorzeichen. Intervallenkunde in allgemeinen Umrissen. Modulationen in die Nachbar-tonarten (an Beispielen aus dem Liederstoff). Der Dominantseptakkord, Aufbau und Auflösung. Das Mollgeschlecht. Synkope und Triole. Der Bassschlüssel.

Vorbereitung der Oberstimmen für den gemischten Schulchor. Schwierigere Choräle und, wenn die Zeit es gestattet, einige zwei- oder dreistimmige Volks- oder volkstümliche Lieder.

Beispiele für die erweiterte instrumentale Liedform; Rondo und Variation.

Biographische Einzelbilder.

Oberstufe (U II – I).

Das Musiktheoretische der Unter- und Mittelstufe ist möglichst im Anschluß an den Liedgesang zu wiederholen und zu vertiefen.

Einüben der Unterstimmen für den gemischten Chor. Wo Zeit und Stimmverhältnisse es gestatten, sind gelegentlich auch Kompositionen für Männerchor, vorwiegend solche in vollständiger Fassung, zu studieren. Auch einstimmige Lieder des 18. und 19. Jahrhunderts werden von den Schülern gesungen oder vom Lehrer als Literaturbeispiele dargeboten.

Formenlehre und Musikgeschichte.

Der gemischte Schulchor (IV – I).

Choralsätze. Volkslieder. Leichtere Stücke des Madrigalstils aus dem 16. und 17. Jahrhundert. Ältere und neuere Kunstchöre. Ab und zu ein größeres Chorwerk (auch mit Instrumentalbegleitung).

ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT
 BERLIN W 35, POTSDAMER STRASSE 120
 REICHSVERBAND DEUTSCHER TONKÜNSTLER UND
 MUSIKLEHRER E. V.
 PROVINZIALVERBAND OSTPREUSSEN

MUSIKPÄDAGOGISCHE TAGUNG IN KÖNIGSBERG

MITTWOCH, 15. OKTOBER, BIS SONNABEND, 18. OKTOBER 1930
 ALTE AULA DER UNIVERSITÄT

Dem Königsberger Arbeitesausschub gehören an:
 Lehrer MUTTNER, Vertreter des Königsberger Lehrgesamtsvereins; Prof. FIRCHOW, Pädagogische Akademie, Erlang; Studienrat Dr. GESCHKE, Vertreter des Philologenvereins Ostpreußen; Studienrat HARTUNG, Fachlehrer für Schulmusik an höheren Lehranstalten, Königsberg; Studienrat Walter KUNN, Institut für Kirchen- und Schulmusik, Königsberg; F. KUHN, Direktor des Königsberger Konservatoriums; Prof. Dr. Joseph MÜLLER-BLATTAU, Dozent an der Albert-Ludwigs-Universität, Königsberg; RITTER, Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft der Musiklehrer an Volksschulen, Königsberg; Clara SCHLESIER, als Vertreterin des Reichsverbandes deutscher Tonkünstler und Musiklehrer e. V., Provinzialverband Ostpreußen; Studienrätin SELMICK, Vertreterin des Philologenvereins, Königsberg.

V O R P R O G R A M M



MITTWOCH, DEN 15. OKTOBER

9 Uhr: **ERÖFFNUNG UND BEGRÜSSUNGSANSPRACHEN**

REFERATE

10 Uhr: Die Musikerziehung im Rahmen der geistigen
Krisenerscheinungen unserer Zeit

Ministerrat
Leo Kastenberg

11 Uhr: Möglichkeiten und Grenzen der Querverbindung

Prof.
Dr. Hans Joachim Moser
Direktor der Staatl. Akademie
f. Kirchen- u. Schulmusik, Berlin

ARBEITSGRUPPEN

QUERVERBINDUNG

15–16½ Uhr: Musik und Deutschunterricht

Studienrat Dr. Geschke

Musik im Physikunterricht in Hinblick auf die neuen
Probleme mechanischer und elektrischer Musik

Dr. Hans Joachim von
Breunmühl
(Belehrungsfachgesellschaft,
Berlin)

16½–18 Uhr: Musik und Religionsunterricht

Oberstud.-Rat Heinicke

Musik und bildende Kunst

Studienrat
Susanne Trautwein

18–19 Uhr: Grundsätzliche Aussprache zur Querverbindung
(für alle Teilnehmer)

Direktor Prof.
Dr. Hans Joachim Moser

PRIVATMUSIKUNTERRICHT

15–16½ Uhr: Vorbereitung für das Instrumentalspiel

Marie Leo

16½–18 Uhr: Über Violinunterricht

Direktor E. Köhn

VOLKS- UND MITTELSCHULEN

15–17 Uhr: Der Musikunterricht in der Grundschule

Prof. Firschow
Pädagog. Academie, Leipzig

DONNERSTAG, DEN 16. OKTOBER

REFERATE

9 Uhr: Die Grundlegung einer volkstümlichen musika-
lischen Bildung in der Volksschule

Oberregierungsrat L. W.
Richard Wicke

10 Uhr: Musik und Französisch

Dr. Heinz Wichmann
Staatl. Bildungsrat, Berlin

11 Uhr: Eigencharakter des Musikunterrichts an den weib-
lichen höheren Lehranstalten

Studienrat
Susanne Trautwein
Direkt. d. J. Staatl. Akademie
f. Kirchen- u. Schulmusik, Berlin

ARBEITSGRUPPEN

QUERVERBINDUNG

15–17 Uhr: Beispiele zu Musik und Englisch. Vorführungen
des Chors am Institut für Kirchen- und Schul-
musik in Königsberg

PRIVATMUSIKUNTERRICHT

15–17 Uhr: Der erste Klavierunterricht

Marie Leo

17 Uhr: Der Rundfunk als Mittel zur Erzielung einer Hörer-
gemeinde, mit praktischen Demonstrationen des
Schulfunks, der rhythmischen Gymnastikstunde
und Sing- und Spielgemeinde
(für alle Teilnehmer)

Generald-
musikdirektor Dr. F. L.
Hermann Scharchen

FREITAG, DEN 17. OKTOBER

REFERATE

- 7 Uhr: Die Musik im Bildungsplan der Pädagogischen Akademie
Prof. Friedrich
Direktor der Pädagogischen
Akademie, Eibing
- 13—15 Uhr: 2. Konzert der Serie A der Königsberger Symphoniekonzerte
Programm: Violinkonzert von Beethoven
9. Symphonie von Bruckner
Das Königsberger Opernorchester unter Leitung
von Generalmusikdirektor Dr. h. c. Hermann
Scharchen. Solist: Adolf Busch

ARBEITSGRUPPEN

VOLKS- UND MITTELSCHULE

- 13—17½ Uhr: Ueppflege und Sprecherziehung
Studienrat Walter Kühn

HÖHERE SCHULE

- 17½ Uhr: Ein vergessenes Gebiet im Schulmusikunterricht
der höheren Schule (Lehrprobe)
Prof. Heinrich Mertens

PRIVATMUSIKUNTERRICHTE

- 16—18 Uhr: Probleme der Technik des Klavierspiels
Maria Leo

SONNABEND, DEN 18. OKTOBER

REFERATE

- 9 Uhr: Einführung des Schulchores in die Schulmusik
unsrerer Zeit
Heinrich Mertens
Prof. an der Staatl. Akademie
f. Kirchen- u. Schulmusik, Berlin
- 10 Uhr: Die Arbeitsgemeinschaft zwischen Schulmusik-
lehrer und Privatmusiklehrer
Maria Leo
Leitend. des Seminars der
Musikgruppe Berlin des BdtK.
- 11 Uhr: Der Volksgesang als Grundlage jeder Musikpflege
Felix Jöde
Prof. an der Staatl. Akademie
f. Kirchen- u. Schulmusik, Berlin

ARBEITSGRUPPEN

VOLKS- UND MITTELSCHULE

- 15—17 Uhr: Vorbereitung und Auswertung des Schulfunks
Studiendirektor August

HÖHERE SCHULE

- 16—17½ Uhr: Arbeit mit dem Schullehrer
Musikdirektor
Hugo Hartung

PRIVATMUSIKUNTERRICHT

- 15—17 Uhr: Aus der Praxis neuzzeitlichen Instrumentalunter-
richts der Jugendlichen
Maria Leo
- 17½ Uhr: GESAMTAUSSPRACHE UND SCHLUSSWORT

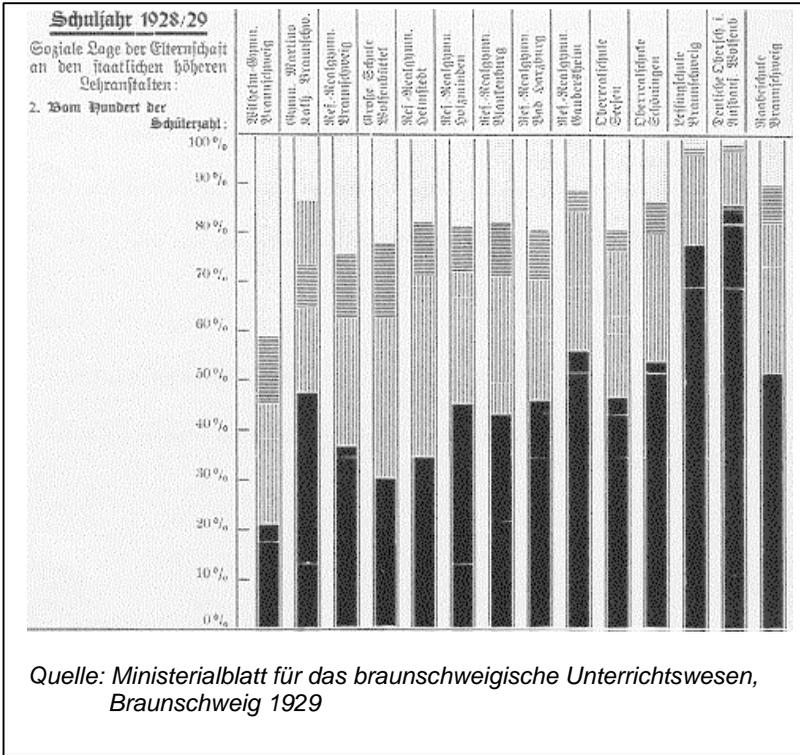


Schichtung der Schülereltern nach der sozialen

A n f a h r	Selbständige Landwirtschaft und Wärderei		Industrielle, selbständige und in leitender Stellung	Handel und Gewerbe, selbständige	Hausbesitzer, selbständige	Nichtbörige freier Berufe (Arzte, Rechts- anwälte, Kunstler usw.)
	Großbetrieb	Kleinbetrieb bis etwa 50 Köpfe einricht.				
1	2	3	4	5	6	7
Staatliche höhere Lehranstalten:						
Wilhelm-Gymnasium	14	6	12	67	4	57
Reform-Realgymnasium Martins-Kaplanenteich	13	8	10	59	25	11
Reform-Realgymnasium Braunschweig	35	6	33	69	17	25
Große Schule Wolfenbüttel	26	2	14	42	13	9
Reform-Realgymnasium Helmstedt	21	1	8	28	16	11
Reform-Realgymnasium Holzminde	7	11	14	47	14	13
Reform-Realgymnasium Blankenburg	10	3	9	22	16	16
Reform-Realgymnasium Bad Harzburg	13	4	12	72	21	29
Reform-Realgymnasium Gandersheim	17	13	7	16	12	—
Oberrealschule Eschen	14	13	14	41	17	5
Oberrealschule Schöningen	9	7	4	43	22	11
Leistungsschule Braunschweig	1	15	7	5	16	2
Deutsche Oberschule in Aufbauform Wolfenbüttel	2	13	2	8	21	—
Kadeferschule Braunschweig	28	5	13	54	17	8
Insgesamt	212	107	160	675	231	195
Städtische höhere Lehranstalten:						
Städt. Oberrealschule Herten Weiden Braunschweig	23	16	17	99	32	7
Gaußschule Braunschweig	16	6	13	103	43	13
Oberrealschule Wolfenbüttel	26	25	4	55	36	2
Sonder- Lehranstalten und Oberrealschule Helmstedt	190	16	4	44	31	5
Herzoginn und Studienanstalt Braunschweig	6	6	32	103	30	62
Anna Bornert-Oberlyzeum Wolfenbüttel	26	4	9	26	6	17
Lyzeum Helmstedt	23	5	14	21	16	9
Lyzeum Holzminde	7	5	12	42	9	2
Lyzeum Blankenburg	4	5	14	34	17	9
Insgesamt	333	88	170	529	223	119
Zusammenstellung:						
a) Staatliche Anstalten	212	107	160	675	231	195
b) Städtische Anstalten	333	88	170	529	223	119
Insgesamt	545	195	330	1104	454	314
Prozentfuß	7,74	2,76	4,68	15,68	6,44	4,40

Lage nach dem Stande vom 1. Mai 1928.

Beamte der höheren Beihilfsgruppen			Stapelstelle bei Behörden aller Art		An- gestellte für Heilber- eisehen	Arbeiter aller Art (Wochen- lohn- empfänger)	Sozial- und Klein- rentner und dgl.	Andere Berufe	Gemein- der Einkommen 2-16	Davon sind	
1-5	6-9	10 und darüber	I entsprechend den in den niederen Beamtengruppen	II entsprechend den in den niederen Beamtengruppen						Stafstellen	Hilfs- stellen
8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
5	65	120	6	1	70	—	21	10	458	195	263
17	56	23	5	1	26	7	1	3	265	18	247
12	74	28	4	2	72	14	3	6	406	69	336
10	49	38	1	2	18	5	5	—	229	47	182
20	45	28	2	4	37	12	2	—	235	42	193
26	57	80	1	—	23	3	7	1	261	43	218
5	26	33	8	1	34	15	9	3	215	47	168
14	49	26	2	2	17	6	6	3	277	37	240
38	50	17	3	4	19	12	9	—	224	15	209
21	53	9	7	1	19	11	4	9	243	17	226
20	40	13	4	—	22	23	3	2	229	17	222
3	6	—	2	1	9	38	7	3	118	2	116
6	6	1	7	—	6	23	—	1	116	2	114
13	33	7	5	3	31	23	17	2	293	14	279
213	628	373	57	22	442	217	104	40	3378	365	2993
23	63	10	1	6	192	31	9	7	449	17	432
56	89	3	16	5	135	25	17	—	574	26	546
30	47	—	3	4	26	19	18	3	307	3	304
21	48	7	1	2	34	11	13	2	414	26	394
21	166	124	23	2	174	8	119	7	898	212	726
7	43	30	3	—	23	—	3	9	208	41	167
3	34	29	2	4	22	6	12	—	199	31	168
25	45	3	2	2	6	8	14	3	192	18	174
5	25	3	2	—	14	4	16	24	131	20	161
196	557	222	54	25	548	121	221	55	3462	390	3072
213	628	373	57	22	442	217	104	40	3378	365	2993
196	557	222	54	25	548	121	221	55	3462	390	3072
490	1185	598	111	47	990	328	325	95	7040	975	6065
5,8	10,63	3,49	1,07	0,66	14,06	4,3	4,61	1,04	10,84	1,384	9,456



Stundenfest für Steiermark-Gymnasien.

Lehrfächer	Unterschule			Mitterschule			Oberschule			Summe
	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	
a) Pflichtfächer	1	1	2	2	2	2	2	2	2	18
Religionslehre										
Mathe. Pflichtfächer	0	0	4	4	3	3	3	3	3	36
Ergebnisse										
Bewertung										
Prüfung	2	2	2	2	1	1	1	1	1	18
Sonderfäch.				8*	7*	5*	4	4	4	32
Sprache										
Fremdspr.										
Werkkenntn. u. Handw.	4	0	6	4	3	3	4	3	4	37
Naturwissenschaften	4	0	5	4	4	4	5	4	4	38
Gesamw.	2	2	2	2	2*	2	2	2	2	26
Schriftl.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Schriftl. u. mündl.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Sport	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Gesamtes	27	28	37	40	30	30	30	30	30	252
b) Wahlfach										
Energielehre					2	2	1	1	1	7

* Bei Lehrstundenumtausch mit weiteren Fächern werden abwärts unterrichtet

a) bei Lehrstundenumtausch in

Sprache	5	7	5							
Sprache				1*	1*					
Sprache										

b) Die Beschränkung in

Sprache	15	5	5							
Sprache	2									
Sprache				1**	1					
Sprache										
Sprache										

** Neben zwei gemeinschaftlichen Stunden.

Bei der Lehrstundenumtausch sind die gleiche Stundeninhalte wie für das Lehrstundenumtausch, jedoch mit folgenden Abweichungen:

Lehrfach	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Sprache							
Sprache							
Sprache							
Sprache							



Konzertprogramm der Herzog Johann Albrecht-Oberrealschule

- Chor: Großer Gott, wir loben dich Ambros, Lobgesang
 Vortrag: Fritz Reising aus O II A: Prolog.
 Chor: Brüder, weihet Herz und Hand F. Abt
 Vorträge: Hans Horenburg und Haas Victor Hammer aus O II B: Picco-
 lomini 1, 4. Fr. v. Schiller
 Otto Dravus aus V A: Bundeslied vor der Schlacht Th. Körner
 Gerhard Clemen und Willi Steinmetz aus IV A: Die Leipziger
 Schlacht E. M. Arndt
 Hans Knobbe aus V A: Sedan Fr. Blay
 Chor: Aus „Leyer und Schwert“ von Th. Körner:
 a) Gebet während der Schlacht } C. M. v. Weber
 b) Lützows wilde Jagd }
 Vorträge: Erich Schade aus U III B: Deutsche Hiebe v. Strachwitz
 Ernst Steinmetz aus O III A: Deutsches Flottenlied Th. Siebs
 Rudolf Schminke aus O I B: Theodor Körner M. Bewer
 Chor und Orchester-Verein: Friedrich Rotbart Th. Podbertsky
 Ansprache des Direktors.
 Gemeinsamer Schlußgesang: Deutschland, Deutschland über alles.