

### 3.5 Musische Erziehung

Die Gründung der Weimarer Republik gab den um die Jahrhundertwende entstandenen, im Kaiserreich aber wenig erfolgreichen reformpädagogischen Bewegungen neuen Aufschwung. Allerdings hielt die Weimarer Verfassung (1919) weitgehend am alten Schulsystem fest, die koedukative weltliche Einheitsschule ließ sich nicht durchsetzen. Neue Konzepte konnten daher in der Regel nur an Versuchsschulen verwirklicht werden (vgl. Benner / Kemper 2003, S. 17f.). Eine der wenigen Ausnahmen war die sogenannte „Kestenberg-Reform“. In den 1920er Jahren gelang es dem Kulturpolitiker Leo Kestenberg, an den staatlichen Schulen in Preußen ein zentrales Anliegen der Kunsterziehungsbewegung zu realisieren: die Aufwertung des Schulfachs „Gesang“ zum „Musikunterricht“, wie wir ihn heute kennen. Hatte man sich bis dahin an deutschen Lehranstalten darauf beschränkt, den Schüler\*innen christliche und vaterländische Lieder beizubringen, so sollte man die Jugend nun an die großen Meisterwerke der abendländischen Musik heranführen (in der Regel von der Lehrkraft auf dem Klavier präsentiert) – die Auseinandersetzung mit Kunstmusik wurde als Königsweg zur Bildung betrachtet (vgl. Kestenberg 1921, S. 24).

Kestenberg ließ sich aber auch von einer zweiten reformpädagogischen Strömung beeinflussen, die ganz andere Ziele verfolgte. Die Jugendmusikbewegung stellte dem anspruchsvollen Künstlertum ein unbefangenes Musikantentum gegenüber – nicht nur die Profis, sondern alle Menschen sollten singen, tanzen, spielen (sich „musisch“ betätigen – daher die Bezeichnung „Musische Erziehung“). Das fand Kestenburgs Zustimmung, und deshalb gab er dem Musikunterricht noch einen zweiten Auftrag: Er sollte nicht nur zur Kunstmusik hinführen, sondern auch das Laienmusizieren fördern (vgl. Kestenberg 1921, S. 30). Allerdings beließ Kestenberg es bei der traditionellen Arbeitsteilung zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule: Während das Hören von Kunstmusik und das umgangsmäßige Singen und Musizieren allen zugutekommen sollte, waren Instrumental- und Gesangsunterricht denen vorbehalten, die ihre Begabung in einer Prüfung nachweisen konnten (vgl. Kestenberg 1921, S. 58).

Der Kunsterziehungsbewegung ging es ursprünglich um die Bildende Kunst – prominentester Vertreter war Alfred Lichtwark, der Direktor der Hamburger Kunsthalle (vgl. Lichtwark 1902, S. 33ff.). Doch schon der Musikwissenschaftler Hermann Kretzschmar machte sich auch für eine inhaltliche Ausweitung des Gesangsunterrichts stark (vgl. Kretzschmar 1903, S. 416) und erreichte, dass Musiklehrer\*innen ein wissenschaftliches Studium nachweisen mussten, zu dem ein Semester Musikgeschichte gehörte (vgl. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten 1910, S. 583).

Die Jugendmusikbewegung war dagegen eher wissenschaftsfeindlich. Sie hatte ihre Wurzeln in der Wandervogelbewegung, die nach dem „Echten“ und „Natürlichen“ suchte und dabei Volkslieder und Volkstänze wiederentdeckt hatte – gemeinsames Singen und Tanzen sollte das Gemeinschaftsgefühl stärken (vgl. Breuer 1909). Jugendbewegte Lehrer wie Fritz Jöde bezogen den Gedanken der Förderung der Kreativität mit ein (vgl. Jöde 1928), und der Komponist Carl Orff entwickelte niedrighschwellige Musiziermöglichkeiten mit einfach zu beherrschendem Instrumentarium: Blockflöte mit „deutscher“ Griffweise, Stabspiele und Gamben (vgl. Orff 1932ff.).

Leo Kestenberg (1882-1962) versuchte die Gedanken der Kunsterziehungsbewegung und die Vorstellungen der Jugendmusikbewegung miteinander zu verbinden – nach seiner Vorstellung sollten die Schüler\*innen in der allgemeinbildenden Schule sowohl Bach und Beethoven hören

als auch deutsche Volkslieder singen. Er beließ es aber nicht bei didaktischen Überlegungen, sondern sorgte auch für ihre Realisierung. Nachdem er – erfolgreicher Konzertpianist und engagierter Sozialdemokrat – unmittelbar nach Gründung der Weimarer Republik als Referent für musikalische Angelegenheiten ins Preußische Kultusministerium berufen worden war, begann er sofort mit der Neugestaltung des Musikwesens im Freistaat Preußen, dem mit Abstand größten und einflussreichsten Land des Deutschen Reichs. Zunächst entwarf er einen Gesamtplan für die musikalische Bildung und die Organisation des Musiklebens („Musikerziehung und Musikpflege“, Kestenberg 1921), dann gründete er – unterstützt von dem preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker – eine Akademie für Kirchen- und Schulmusik, führte eine Prüfung für das künstlerische Lehramt ein (Kestenberg 1925) und erließ Richtlinien für das Schulfach Musik (Kestenberg 1927). Organisatorisch unterschied Kestenberg zwischen „Schulmusik“ und „Musikschule“, also zwischen allgemeinbildenden Angeboten (Kindergarten, Volksschule, höhere Lehranstalt, Volkshochschule) und Angeboten für besonders Begabte (Privatunterricht, Volksmusikschule, Musikgymnasium, Musikhochschule). Diesen Einrichtungen der „Musikalischen Erziehung“ stellte er die „Musikpflege“ gegenüber, die Regulierung und Förderung aller übrigen Bereiche des Musiklebens (Opern, Orchester, Gesangvereine, Volksmusikbüchereien usw.).

Bis zu den 1960er Jahren arbeiteten Musiklehrer\*innen an deutschen Schulen mehr oder weniger im Sinne der Musischen Erziehung – allerdings mit deutlichen Korrekturen nach 1933 und dann wieder nach 1945: Im NS-Staat wurde Musik zum „deutschkundlichen Fach“. Die Schüler\*innen sollten jetzt vor allem deutsche Musik kennen und schätzen lernen – ausgenommen Komponisten jüdischer Herkunft wie Felix Mendelssohn-Bartholdy und „entartete“ Musik wie z. B. Zwölftonmusik oder Jazz (vgl. Moser 1973). Vor allem aber sollten sie durch entsprechende Lieder zum „nationalsozialistischen Menschen“ erzogen werden (vgl. Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1938, S. 14) – die gemeinschaftsbildende Kraft des Singens sollte die Identifikation mit der „Volksgemeinschaft“ fördern. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Beschränkung auf „deutsche“ Musik wieder aufgehoben. Zudem musste man darauf reagieren, dass die Nationalsozialisten das Singen als Mittel weltanschaulicher Indoktrination benutzt hatten. Dafür fand man in Ost- und in Westdeutschland unterschiedliche Antworten: In der DDR ersetzte man die nationalsozialistischen Lieder durch solche, die für den Sozialismus warben (vgl. Siegmund-Schultze 1969, S. 115). In der BRD dagegen versuchte man jeden Anschein von politischer Einflussnahme zu vermeiden und ersetzte deshalb den Ausdruck „Musische Erziehung“ durch „Musische Bildung“ – die Schüler\*in sollten nicht Objekt von Erziehung, sondern Subjekt des eigenen Bildungsprozesses sein (vgl. z. B. Messerschmid / Haag / Bartning 1954).

Kestenberg hat sich unschätzbare Verdienste um die Musikpädagogik erworben. Dabei scheinen mir drei Aspekte für unsere heutige Situation besonders bedenkenswert zu sein. Der erste ist Kestenbergs Anspruch, eine Gesamtkonzeption musikalischer Bildung vorzulegen, die alles berücksichtigt und aufeinander abstimmt: die verschiedenen Anbieter (von der Schule bis zum Gesangverein), die verschiedenen Altersstufen (vom Kleinkind bis zum Erwachsenen) und alle damals relevanten musikpädagogischen Strömungen (vor allem Kunsterziehungsbewegung und Jugendmusikbewegung). Ein solcher Versuch ist bislang nie wiederholt worden. Wie alle musikdidaktischen Konzeptionen seither beschränkt sich auch das O.K.-Modell auf den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule. Immerhin lenkt es den Blick auf das Verhältnis zwischen schulischem Lernen und außerschulisch ausgeübten Tätigkeiten und erörtert die Arbeitsteilung zwischen der Schule und den anderen Bildungsanbietern (vgl. Jünger 2015).

Der zweite Aspekt ist die bewundernswerte Konsequenz, mit der Kestenberg als Kulturpolitiker die Realisierung seiner Konzeption durchgesetzt hat. Er sah und nutzte die Chance, die sich durch die Reformbereitschaft der neu gegründeten Weimarer Republik und vor allem der SPD-geführten Koalitionsregierung des Freistaates Preußen bot. Derart umfassende und tiefgreifende Veränderungen des Bildungswesens sind heute kaum noch vorstellbar. Wo sechzehn Bundesländer an ihren schulpolitischen Traditionen festhalten, sind Reformen auf staatlicher Ebene schwierig. Erfolgversprechender scheint es mir, sich auf der Ebene der Praktiker\*innen um Innovationen zu bemühen. Da das Fach Musik nicht gerade im Zentrum der Aufmerksamkeit der staatlichen Schulaufsicht steht, ist es vergleichsweise einfach, vor Ort – in den Schulen, im Unterricht – Neues auszuprobieren.

Am wichtigsten ist mir aber der dritte Aspekt: das Motiv, das Kestenberg zu seiner Reformarbeit bewegt hat. Ihm ging es um „Volksbildung“ – um das, was wir heute „Bildungsgerechtigkeit“ nennen. Sein Ziel war es, allen Menschen gleich welcher Herkunft Zugang zu musikalischer Bildung zu verschaffen und so „die Gesamtheit des Volkes zu gemeinschaftlicher Teilnahme“ am Musikleben heranzuführen (Kestenberg 1921, S. 141). Und er wusste, dass dafür mehr getan werden muss als schulischen Musikunterricht einzuführen und „Volksmusikschulen“ zu gründen – in seinem Text ist immer wieder von der „wirtschaftlichen Lage der Eltern“ (S. 45), von „Freistellen für wenig Bemittelte“ (S. 57), von den „kostspieligen Abonnementskonzerten“ (S. 99) usw. die Rede. Es sieht nicht so aus, als seien wir Kestenbergs Ziel schon sehr nahegekommen, wenn der Erziehungswissenschaftler Aladin El-Mafaalani noch ein Jahrhundert später schreiben muss: „Die Möglichkeit, ein Musikinstrument zu beherrschen, sollte allen Kindern ermöglicht werden, denn kaum etwas ist derart ungleich verteilt wie Musikunterricht“ (El-Mafaalani 2021, S. 225).

## Literatur

- Benner, Dietrich / Kemper, Herwart (2003): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim: Beltz.
- Breuer, Hans (1909): *Der Zupfgeigenhansel*. Leipzig: Hofmeister.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Jöde, Fritz (1928): *Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*. Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Jünger, Hans (2015): *Orientierung und Kompetenz*. In: musikschule direkt 5.2015 = Supplement zu üben & musizieren 5\_15. Mainz: Schott, S. 2-6.
- Kestenberg, Leo (2021): *Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig 1921. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Wilfried Gruhn*. Baden-Baden: Rombach.
- Kestenberg, Leo (1925): *Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen*. Berlin: Weidmann.
- Kestenberg, Leo (1927): *Schulmusikunterricht in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen*. Berlin: Weidmann.
- Kretzschmar, Hermann (1903): *Der Musikunterricht in der Volksschule und auf den höhern Lehranstalten*. In: Musikalische Zeitfragen. Zehn Vorträge. Leipzig: Peters, S. 408-417.
- Lichtwark, Alfred (1902): *Die Grundlagen der künstlerischen Bildung. Band 4: Drei Programme*. Berlin: Cassirer.
- Messerschmid, Felix / Haag, Erich / Bartning, Otto (1954): *Musische Bildung. Wesen und Grenzen*. Würzburg: Werkbund.
- Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (Hg.)(1910): *Ordnung der Prüfung für Gesanglehrer und -Lehrerinnen an den höheren Lehranstalten in Preußen*. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Band 52. Berlin: Weidmann, S. 581-587.

- Moser, Hans Joachim (1973): *Die Schulmusik im neuen Deutschland*. In: Zeitschrift für Schulmusik. 6. Jg., 1933, Heft 5, S. 65ff. Zit. n. Heise, Walter / Hopf, Helmuth / Segler, Helmut (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg: Bosse, S. 243-246.
- Orff, Carl (1932ff.): *Elementare Musikübung*. Mainz: Schott.
- Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Hg.)(1938): *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*. Berlin: Weidmann.
- Siegmund-Schultze, Walther (1969): *Ziele und Aufgaben der sozialistischen Musikerziehung*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.