

# Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts Eine Berichtskizze über Planung und Analyse von simulierten Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quellenstudien

ULRICH GÜNTHER

*Hans Günther Bastian (Hg.): Umgang mit Musik. - Laaber: Laaber 1985.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 6)*

Sigrid Abel-Struth zum 60.,  
Walter Gieseler zum 65.  
und Helmut Segler zum 70. Geburtstag

## 1. Problemstellung und Projektziel

Nachdem bis Ende der 50er Jahre — und zum Teil weit darüber hinaus — die Beiträge zur *Fachgeschichte* dieses Jahrhunderts eine kritische und vor allem selbstkritische Auseinandersetzung mit der Musikerziehung im Dritten Reich ausgeklammert hatten (und das trotz Adornos politisch motivierter Kritik), ist seit den 60er Jahren auch diese Epoche mit ihren Ursachen und Folgen immer genauer untersucht worden, vor allem auch unter allgemeinen und gesellschaftspolitischen Fragestellungen. So haben wir heute einen guten und detaillierten Überblick über die Fachgeschichte im 20. Jahrhundert, eingebettet in allgemeinhistorische und sozialgeschichtliche Zusammenhänge, auch wenn eine zusammenfassende Darstellung noch nicht vorgelegt wurde.

Demgegenüber zeigt eine Analyse der Veranstaltungsverzeichnisse seit 1945, wie dürftig das *Lehrangebot* an fachgeschichtlichen Themen war und heute noch ist. Dabei sagt eine alte Wahrheit, daß jede Gegenwart ihre Vergangenheit enthält, die man kennen muß, um die Gegenwart und damit auch sich selbst erkennen und verstehen zu können. Nun reicht es freilich kaum aus, die Vergangenheit lediglich anhand von Daten und Namen darzustellen, selbst wenn man die benutzten Quellen nennt. Vielmehr muß die heutige Studentengeneration der Geburtsjahrgänge 1955-1965 erfahren und lernen können, wie die Daten und Namen zu einem Gesamtbild verdichtet wurden.

Solche Überlegungen brachten mich auf den Gedanken, mit Hilfe forschenden Lernens historische und gegenwärtige Musikpädagogik miteinander zu

verbinden, so daß die Studenten nicht nur lernten, gegenwärtigen Musikunterricht zu planen, zu realisieren, zu analysieren und zu bewerten, sondern auf ähnliche Weise auch Musikunterricht aus der Vergangenheit. Es ging also, anders gesagt, darum, Unterricht zu simulieren, so wie er früher möglicherweise ausgesehen hat. Voraussetzung dafür aber waren historische Studien verschiedenster Art. Zunächst galt es, sich klarzumachen, woraus Unterricht — und speziell Musikunterricht — überhaupt besteht, was ihn ausmacht. Dazu mußte diese — Unterricht genannte — „*Faktorenkomplexion*“ (Winnefeld<sup>1</sup>) analysiert, mußten die einzelnen Faktoren methodisch isoliert und in ihrem historischen Kontext bestimmt und gewichtet werden, um sie dann wieder zu jeweils neuen „*Faktorenkomplexen*“, also Unterrichtsstunden, zusammenfügen zu können. Musikunterricht war also jedesmal der Ausgangs- und der Endpunkt, zugleich der Anlaß zu historischen Fragestellungen und deren methodisch bestimmter Beantwortung. Erkenntnis- und lerntheoretisch entscheidend aber waren die Produkte, die simulierten historischen Unterrichtsstunden, deren Grad an Stimmigkeit zumindest so groß sein mußte, daß sie den Ergebnissen und Erkenntnissen nicht widersprachen, die wir aus unseren historischen Studien gewonnen hatten. Dieser komplexe methodische Ansatz war insofern reizvoll, als er immer wieder erkennen ließ, was man alles nicht wußte, also in Erfahrung bringen mußte, und nicht zuletzt deshalb zwang er dazu, nicht nur die quasi objektiven historischen Daten wie Gesetze und Erlasse oder Lehrbücher, Lehrpläne, methodische und didaktische Beiträge zu ermitteln und zu studieren, sondern darüber hinaus und vor allem zu fragen, wie denn wohl in dieser oder jener Epoche der Schul- und Unterrichtsalltag ausgesehen haben mag, was ja — um als Beispiel die 1950er Jahre zu nehmen — wohl nicht an A. Rosenstengels *Hundert schönen Studen*<sup>2</sup>, nicht einmal an den *Beiträgen zu einer neuen Methodik* von E. Kraus und R. Schoch<sup>3</sup> abzulesen war; denn Literatur dieser Art enthielt Empfehlungen für einen Unterricht, wie er nach Meinung der betreffenden Autoren sein sollte, jedoch nicht, wie er wirklich war oder gewesen war. Das leisten sogar in W. Kramers Anthologie<sup>4</sup> nur wenige Beispiele, und selbst die lassen kaum etwas oder gar nichts von dem politischen, sozialen und pädagogischen Ambiente der jeweiligen Epoche erkennen. Aber gerade darum ging es uns. Deshalb mußten wir auch die Allgemeine Schul- und Unterrichtsgeschichte studieren, darüber hinaus die Sozialgeschichte des Lehrers<sup>5</sup> und der Schule<sup>6</sup>, aber auch Schulgeschichten<sup>7</sup> oder Erinnerungen an die Schulzeit<sup>8</sup> und an die Lehrerzeit<sup>9</sup>; ferner arrangierten wir Gespräche mit Zeitzeugen.

Damit auch dieser Kontext kompetent eingebracht wurde, führte ich das Projekt gemeinsam mit einem Erziehungswissenschaftler durch und versicherte mich darüber hinaus immer wieder des Rates und der Hilfe von Historikern, Die Dauer des Projekts planten wir für zwei Semester; davon sollte das erste vornehmlich der Exposition und Klärung der Methodenfrage dienen. Ursprünglich hatten wir den Plan, alle Projektteilnehmer an der Simulation der Unterrichtsstunden aktiv zu beteiligen: die Studenten als Schüler, uns Dozenten als Lehrer oder Schulrat; außerdem wollten wir die Musikstunden vorn Hochschulinternen Fernsehen aufzeichnen lassen. Aber davon wurde uns mit dem Argument abgeraten, ein solches Spiel vor der Kamera könnte bei Laien allzu leicht zur Karikatur werden; deshalb suchten wir uns Lehrer, die bereit waren und sich in der Lage sahen, mit ihren Schülern solche historischen Stunden zu planen und zu realisieren.

Nun spielte der Zufall mit: Der Lehrer nämlich, der die erste historische Schulgesangsstunde simulierte, ließ diese mehr aus privatem Interesse vom Schulassistenten mit Hilfe einer Videokamera aufzeichnen. Das Ergebnis überzeugte uns so sehr, daß wir auf unsere ursprüngliche Absicht zurückkamen und auch die übrigen Stunden aufzeichnen ließen, aber nicht mit Studenten und Dozenten, sondern mit Lehrern und Schülern als den Akteuren, und zwar in der jeweiligen Schule oder in der Studioklasse des Hochschulinternen Fernsehens.

Um welche sechs Epochen handelte es sich nun?

- *Jahrhundertwende*: Schulgesangsunterricht im Kaiserreich: Kretzschmars *Denkschrift* (1900) und seine *Musikalischen Zeitfragen* (1903)<sup>10</sup> als Vorbereitung auf die Reformen des Schulgesangs ab 1908; Lehrplanänderungen in der preußischen Volksschullehrerausbildung (1901).
- *Weimarer Republik um 1930*: Die Kestenberg-Reform hat sich in neuen Richtlinien für den Musikunterricht und neuen Ausbildungsmodi für Musiklehrer manifestiert; die ersten Absolventen der neuen Musiklehrerausbildung sind im Amt.<sup>11</sup>
- *Drittes Reich um 1940*: Die Reform des Gymnasiums (1938) ist eingeleitet, neue Richtlinien für Volks-, Mittel- und höhere Schulen sind erlassen, die ersten neuen Lehrbücher für den Musikunterricht entwickelt und veröffentlicht. Die Ausbildung der Volksschullehrer an den HfL wird auf drei Semester verkürzt (Lehrermangel), ab 1941 in fünfjährigen Kursen an den neugegründeten Lehrerbildungsanstalten (LBA) durchgeführt, wofür nicht mehr das Abitur, sondern der Volksschulabschluß vorausgesetzt wird.<sup>12</sup>
- *Nachkriegszeit um 1955*: Die Schulmusikerziehung ist auf dem Höhepunkt ihrer neomusischen Phase. Die programmatische Weiterführung der Kestenberg-Reform, die angeblich 1933 abgebrochen worden war, ersparte die (selbst)kritische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit, in der die Schulmusikerziehung so viel Anerkennung und Unterstützung seitens des Staates erfuhr wie nie zuvor und nie mehr danach und während der tatsächlich alles so weiterlief wie vorher, indem die Kestenberg-Reform schrittweise verwirklicht wurde, wenn

auch — besonders in der Volksschullehrerausbildung — mit teilweise anderen, politischen Akzenten. Nach 1945 konnte man mit dem Rückgriff auf Kestenbergs zugleich um die NS-Zeit einen eleganten Bogen schlagen und doch so weitermachen wie bisher (wenn auch, selbstverständlich, ohne äußere NS-Attribute). Wenn nur Adorno nicht gewesen wäre! Dessen *Kritik des Musikanten* und *Thesen gegen die ‚musikpädagogische Musik‘* leiten nämlich ein neues Selbstverständnis der Schulmusikerziehung als „Schulfach Musik“ ein, samt einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit der Fachgeschichte während des Dritten Reiches. Parallel dazu beginnt auch die Musiklehrerausbildung sich qualitativ und quantitativ zu ändern.<sup>13</sup>

- *Schulfach Musik um 1970*: Mit der beginnenden Bildungs-, Schul- und Hochschulreform einher geht der Aufbruch der Musikpädagogik und -didaktik. Diese entwickeln sich zu einer wissenschaftlichen Disziplin, öffnen sich inhaltlich und beginnen zugleich mit ihrer Systematisierung, auch in Form einer erneuerten Musiklehrerausbildung und musikdidaktischer Gesamtentwürfe, verbunden mit der Intensivierung und Institutionalisierung der musikpädagogischen und -didaktischen Forschung.“ Und schließlich als 6. Epoche die
- *Gegenwart zu Beginn der 80er Jahre*.

## 2. Projektmethode

Da der Aspekt der Vergleichbarkeit wichtig war, mußten wir zunächst nach einem Unterrichtsinhalt oder -thema suchen, das in allen sechs Epochen und in allen Schularten eine Rolle spielte. Eine gründliche Analyse der Musiklehrpläne seit der Jahrhundertwende ließ uns erkennen, daß nur das Thema „Lied und Singen“ in Frage kam. Eine Ausnahme schien uns für die Zeit um 1970 gerechtfertigt; denn damals steckte diese Thematik in einer Krise, weil sie nicht mehr umstandslos ihre jahrhundertealte Funktion als Ausgangs- und Mittelpunkt des Schulgesangs- oder Musikunterrichts behaupten konnte, wie das beispielsweise noch die niedersächsischen Richtlinien fürs Gymnasium von 1966 vorsehen, die (mit Ausnahme der Orientierungsstufe 5/6 mit eigenen Richtlinien) offiziell noch heute gelten.

Die Analyse brachte noch drei weitere für unser Vorhaben wichtige Ergebnisse:

- (1) Da es die Grundschule erst seit 1920 gibt, fielen die Klassenstufen 1—4 aus. Außerdem war zu bedenken, daß seit Einführung der organisatorisch selbständigen Gymnasialen Oberstufe 1972 nur noch die Jahrgänge 5-9 in allen Schularten vorhanden sind, das 9. Hauptschuljahr sogar erst seit den 60er Jahren; und dort, wo die Klassenstufen 5 und 6 als Orientierungs- oder Förderstufen zu selbständigen Organisationseinheiten zusammengefaßt bzw. abgetrennt wurden, bilden sogar nur noch die Klassen 7-9 die Sekundarstufe I aller weiterführenden Schulen.

- (2) Bis zur Kestenberg-Reform gab es in den Jungen-Gymnasien Gesangsunterricht nur in Sexta und Quinta. Er diente der Vorbereitung auf den Schulchor, an dem „die für das Singen beanlagten (sic!) Schüler“ von Quarta an teilzunehmen verpflichtet waren. (Allerdings ließen sich die meisten dann vom Chorsingen dispensieren.) Deshalb sahen wir für die Epoche um 1900 die Simulation einer Gesangsstunde in einem 5. oder 6. Jahrgang vor.
- (3) Auch die Reformen der 70er Jahre vermochten allenfalls punktuell etwas an dem traditionell großen Unterschied zwischen dem Musikunterricht an Volksschulen und an Gymnasien zu ändern. Das führte uns zu der Entscheidung, mit je einer Musikstunde auf den Jahrgangsstufen 7—9 einer Hauptschule und eines Gymnasiums zu beginnen.
- Der Beginn mit der Gegenwart hatte noch zwei andere Gründe. Zum einen lag sowohl den Studenten wie den unterrichtenden Lehrern und ihren Schülern die Gegenwart am nächsten; insbesondere hatten fast alle der etwa 20 Seminarteilnehmer bereits Unterrichtserfahrungen. Sie kannten die Aspekte Planung, Durchführung und Analyse von aktuellem Musikunterricht her und konnten sie unmittelbar nachvollziehen, ohne dabei auch schon die historische Dimension berücksichtigen zu müssen. Zum anderen bildeten diese beiden Stunden einen für uns wichtigen Ansatz zur Beantwortung der Frage, worin sich wohl die historischen Musikstunden von denen der Gegenwart (und untereinander) unterscheiden.

### *3. Zwei Musikstunden aus der Gegenwart (1981)*

In zwei ausführlichen Vorgesprächen machten wir beide Lehrer mit unserer Absicht und den Zielen des Seminars bekannt und erörterten mit ihnen, wie sich wohl unser Themawunsch „Lied und Singen“ in den Gesamtzusammenhang ihres Musikunterrichts einfügen ließ. Davon hing auch die Auswahl einer dafür geeigneten Klasse ab, zumindest im Gymnasium; denn der Hauptschullehrer unterrichtete Musik nur in seiner eigenen Klasse, einem 9. Schuljahr. Es waren aber auch die äußeren Bedingungen und Voraussetzungen zu beachten, etwa daß die Hauptschulklasse vor ihrer Schulentlassung stand (und die meisten Schüler ohne Berufsperspektive waren) oder daß im Gymnasium gerade das schriftliche Abitur stattfand (mit Stundenplanänderungen, Vertretungen und der üblichen Unruhe). Ein anderer Gesichtspunkt

war der Fachraum: In der Hauptschule war er nicht nur dürftig ausgestattet; viel nachteiliger wirkte es sich aus, daß die triste Atmosphäre des riesigen Schulzentrums sich auch auf ihn übertrug. Im Gymnasium wiederum war er, obwohl gut ausgestattet, für die übergroße Anzahl der Schüler (34) viel zu klein. Die Hauptschüler erhielten erstmals in den beiden letzten Jahren ihrer Schullaufbahn Musikunterricht (2 Wochenstunden) und arbeiteten gegenwärtig an einer Unterrichtseinheit mit dem Thema „Musik machen — Gestaltungsmittel der Musik“, in das sich unser Themawunsch gut einfügen ließ. Demgegenüber fiel er in der 8. Gymnasialklasse (1 Wochenstunde Musik) aus dem Rahmen. Deshalb schob der Lehrer eine besondere Stunde ein mit dem für diese Klasse neuen Thema „Parodie auf das Volkslied ‚Im Frühtau zu Berge‘ — Analyse und Diskussion“. Das Thema war den Schülern zuvor angekündigt worden mit der Aufgabe, Textvarianten vorzubereiten. Da offen war, was die Schüler vorschlugen, wollte der Lehrer sein Vorgehen ad hoc entscheiden; diese Methode hielt er ohnehin für optimal. Der Hauptschullehrer dagegen legte eine schriftliche Planung vor. Dafür habe er vier Stunden gebraucht, und deshalb könne er auch nicht den von uns erbetenen „Alltagsunterricht“ (im Gegensatz zu einer ‚Vorführstunde‘) geben, was er ohnehin in Anwesenheit Fremder für nicht möglich halte.

Beide Lehrer waren auf das Experiment gespannt, auch weil keiner von ihnen bis dahin sich selbst beim Unterrichten per Videoaufzeichnung hatte beobachten können. Die Videoaufzeichnungen wurden dann in ihrer Anwesenheit vorgeführt und analysiert. Wichtiger für unseren Zusammenhang war indes die Frage, was für gegenwärtigen Unterricht kennzeichnend sei. Um sie zu beantworten, zogen wir zum Vergleich eigene Unterrichtserfahrungen heran, die wir als Schüler, als Praktikanten oder als Lehrer gemacht hatten. Hier nur ein paar Stichworte:

- (1) *Medien* gibt es im Musikunterricht schon immer (Gesangbuch, Liederbuch, Chorbuch; Geige; Stimmgabel, Notentafel) — ganz früher: Monochord, Guidonische Hand.
- (2) *Planungsschritte*: Ohne sie sind planmäßiges Lernen und Lehren kaum möglich. Die Art, wie (noch) heute gelehrt und gelernt wird, geht ins wesentlichen auf Johann Friedrich Herbart zurück, der die Denkprozesse beim Lernen strukturierte; seine Nachfolger formalisierten sie („Formalstufen“).
- (3) *Leitfragen*: Gemeint sind Denkanstöße, Problemstellungen; auch sie gibt es schon immer im Zusammenhang mit Unterricht; allerdings haben gerade sie sich ganz besonders stark verändert.
- (4) *Arbeitsaufträge, Gruppenarbeit*: In dieser oder ähnlicher Form (also wie in den Musikstunden gehandhabt) gibt es sie seit der gesetzlichen Schulpflicht (z. B. Abteilungsunterricht in der Einklassigen Dorfschule), allgemeiner auf alle Schulformen und -arten bezogen seit der

Reformpädagogik; u. a. Kerschensteiners „Arbeitsschule“ und „Arbeitsunterricht“ (Primat der *Sache*); Gaudigs und Scheibners „freie geistige Tätigkeit für die Entfaltung der Persönlichkeit“; Gruppenunterricht in Petersens „Jena-Plan!“-Schule; Jödes „Schaffendes Kind in der Musik“; Steiners „Waldorfpädagogik“; Ottos „Freier Gesamtunterricht“; Haases, Kreischmanns und Reichweins „Vorhaben“: Bei allen spielten — als Reaktion auf den kasernenhofmäßigen Unterricht der Lern- und Drillschule des 19. Jahrhunderts — Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Schülers eine wesentliche Rolle („Vom Kinde aus“ — Primat des *Schülers*). Mit diesen Ansätzen der Reformpädagogik seit etwa der Jahrhundertwende zusammen hängen auch die Punkte 5 und 6:

- (5) *Sitzordnung, Umgangsformen*: Berthold Ottos Familientisch, Kretschmanns Gesprächskreis, von der Gruppenarbeit beim „Vorhaben“ ganz zu schweigen; desgleichen
- (6) *Antworten der Schüler* im Sinne von „so oder auch anders“ im Gegensatz zu „nur so und nicht anders“.<sup>15</sup>

Darüber hinaus machten die beiden Lehrer darauf aufmerksam, daß sich in den vergangenen etwa zehn Jahren vor allem zwei Tendenzen herausgebildet hätten, die sich nach ihrer Beobachtung und Einschätzung teils verstärkten, teils immer wieder Rückschlägen ausgesetzt seien; sie betrafen

- das Klima, die Atmosphäre des Unterrichts. Immer mehr Lehrer gingen offener, freier, kameradschaftlicher mit ihren Schülern um, nähmen sie als Partner ernst, ohne daß dadurch ihre Kompetenz und Autorität litten. So seien jedenfalls, aufs Ganze gesehen, Lehrer und Schüler früher nicht miteinander umgegangen, vielleicht noch nicht einmal vor zehn Jahren — wenn man von den üblichen Ausnahmen absähe;
- die Art, wie Schüler Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kenntnisse und Erkenntnisse gewinnen, nämlich soweit möglich auf verschiedenen Wegen und aufgrund *ihrer* konkreten Erfahrungen, individuell und zugleich kooperativ — ganz im Gegensatz zu der herkömmlichen Vorstellung, daß das Lernen aller Schüler gleichzeitig und gleichmäßig (vor 100 Jahren überall in Preußen!) voranzuschreiten und zu den gleichen Ergebnissen zu führen habe, was man übrigens noch zu Beginn der 70er Jahre mit Hilfe von differenzierten Curricula mit genauen Lernzielbestimmungen, mit Lernprogrammen und sogar mit computerisiertem Lernen erreichen wollte.

#### 4. *Musikerziehung heute und früher*

Der sich anschließende Versuch, Faktoren oder Komponenten von Unterricht systematisch zu ermitteln und zu benennen, die im Vergleich mit früher gleichgeblieben sind oder sich verändert haben, bildete eine Brücke zu

unserer ersten historischen Unterrichtsstunde, einer Schulgesangsstunde um 1900. Auch hierzu nur einige Stichworte.

○ *Was ist gleich geblieben?*

Seitdem es Schulen und Unterricht gibt, wird „unterrichtet“, d. h. in der Institution Schule werden, relativ unabhängig vom Wechsel der Lernenden und der Lehrenden, Unterricht und andere pädagogische Beeinflussung (mal „heimlich“, mal „unheimlich“) organisiert. *„Die ursprüngliche und zentrale Funktion der Schule ist die methodisch geordnete Wissensübermittlung, der zusammenhängende, vorausgeplante Lehrgang“* (Geißler 1959)<sup>16</sup> mit Hilfe bestimmter Medien (Schulbücher etc.) und aufgrund „verordneter“ Lehrpläne.

○ *Was hat sich geändert?*

- Einfluß von Staat und Kirche auf Lehr- und Lernprozesse in der Schule (Erlasse, Schulaufsicht, Lehrpläne, Prüfungsordnungen). Elementarschulen wurden eingerichtet und ihr Besuch wurde befohlen, *„damit der höchstschädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit vorgebeugt und abgeholfen werde, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Untertanen bilden und erziehen zu können“* (Preußisches General-Landschul-Reglement 1763).
- Rahmenbedingungen wie Schüler-Relationen, Schulgebäude, Ausstattung, vor allem aber Schulorganisation: 1920 Einrichtung der Grundschule, damit Abschaffung der Vorschulen an Gymnasien; seit 1972 Ver selbständigung der Grundschule und Hauptschule (anstelle der „Volksschule“) und der gymnasialen Oberstufe, Einrichtung von Orientierungs- oder Förderstufen, Gesamtschulen und Kollegschulen.
- Umfeld von Schule: ökonomische und soziale Bedingungen, damit auch Erwartungen an die Schule.
- Ausbildung der Lehrer: Einführung pädagogisch-didaktischer Studien für künftige Studienräte, fachlicher Studien für künftige Grund- und Hauptschullehrer.
- Schüler: Sozialbedingungen und Selbstverständnis.
- Lehrer-Schüler-Interaktion und Organisation der Lehr- und Lernprozesse.
- Artikulation und Stufung des Unterrichts: von Herbart über Rein zu Roth:

J. E Herbart: Vertiefung (Klarheit—Assoziation) und Besinnung (System—Methode)  
W. Rein: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Lösung, Zusammenfassung, Anwendung  
H. Roth: Motivation, Schwierigkeiten, Lösung; Tun und Ausführen, Behalten und Ein-  
üben; Bereitstellen, Übertragen, Integrieren

- Sozialformen, erwartetes Schülerverhalten: heute vornehmlich Sitzkreis, Gruppen- oder Partnerarbeit an Gruppentischen oder in Gruppenräumen — im Wechsel mit Plenum und Einzelarbeit; um 1900 dagegen „Erziehung zur Ordnung“:

„Die Kinder sitzen während des mündlichen Unterrichts in Reihen und angelehnt. Die Hände liegen gefaltet auf dem Tische. Zweckmäßiger erscheint es noch, (...) die Kinder nach vorn geneigt sitzen zu lassen, so daß sie die Unterarme waagrecht in Richtung des Schultisches neben- oder übereinander auf demselben liegen haben.

Das Anzeigen kann in solcher Sitzstellung viel bequemer geschehen, indem einfach der rechte Unterarm in senkrechter Richtung und danach wieder in seine vorige Lage gebracht wird. Die Füße stehen parallel auf dem Tritte oder dem Erdboden. Das Auge ist auf den Lehrer gerichtet.

Alles Umsehen, Sprechen mit dem Nachbarn, Spielen mit den Fingern ist nicht zu dulden. Das Melden geschieht mit dem Zeigefinger der rechten Hand; sie darf dabei nicht von der anderen unterstützt werden. Beim Antworten hat sich das Kind zu erheben, gerade zu stehen, die Hände ruhig zu halten, in vollständigen Sätzen laut und rein zu sprechen.

Beim Sprechen und Zeichnen ist besonders auf die Haltung des Körpers, der Feder. etc. zu achten (...) Das Aufnehmen der Tafeln und Bücher geschieht von der ganzen Klasse auf Kommando, ebenso das Weglegen.

Schreib- und Zeichenbücher werden nach Zählen zusammengenommen. Auf ‚eins‘ fassen alle Schüler das zugemachte Buch an, auf ‚zwei‘ schiebt der letzte einer Bank das seinige dem Nachbarn zu, der beide auf ‚drei‘ weiterbefördert usw. Die Reihenfolge der zusammengelegten Bücher muß der Reihenfolge der Schüler entsprechen. In ähnlicher Weise geschieht auch das Austeilen der Bücher.“ (Aus einem Ratgeber für Volksschullehrer aus dem Jahre 1900)

- Unterrichtsinhalte und -gegenstände: Vom Einüben und Singen auswendig gelernter Texte und Melodien von Kinder-, Schul- und vaterländischen Liedern und von Chorälen samt Atemübungen, Stimmbildung, Chorsingen (Schulgesang um 1900) über Musikunterricht als Musische Erziehung mit Lied und Singen in der Gemeinschaft weiterhin als Ausgangs- und Mittelpunkt (1925-65) zum „Schulfach Musik“ (Segler/Abraham 1966)<sup>17</sup> mit Venus' fünf „vorrangigen Verhaltensweisen in der Musik“: Produzieren, Reproduzieren, Rezipieren, Transponieren/Transformieren, Reflektieren<sup>18</sup> (seit Ende der 60er Jahre).

\*

Die folgende Darstellung der Gesangsunterrichtsstunde um 1900 soll als Beispiel dienen für unser Verfahren beim Simulieren der historischen Unterrichtsstunden.

### *5. Vorbereitung und Planung einer Schulgesangsstunde um 1900*

Daran nahm auch der Lehrer teil, der die Stunde halten wollte. Wir beschäftigten uns mit den Verhältnissen an den Gymnasien um die Jahrhundertwende (Organisation, Ausstattung, Kollegien, Sozialisation der Schüler und der Lehrer, Schüler-Lehrer-Interaktion, Sozialformen des Unterrichts), mit dem Schulgesang damals (Lehrpläne, Inhalte, Methoden, seiner Funktion im Gymnasium, Stellung der Gesangslehrer in den Kollegien), und zwar anhand von Untersuchungen und Dokumenten (Kretzschmar 1903, Rolle 1913, Braun 1957, Heise u. a. 1973, Dietrich 1973, Kramer 1981).<sup>19</sup> Sehr ergiebig war das Gespräch mit einem über 80jährigen, der sich als Volksschullehrer nach der Prüfungsordnung von 1910 zum Gesangslehrer an höheren Lehranstalten weiterqualifiziert hatte und in den 40er Jahren in der Lehrerbildung tätig war; da er jahrzehntelang im Oldenburgischen tätig gewesen war, ermöglichte uns seine Darstellung auch einen Vergleich mit den preußischen Verhältnissen.

Dieses Gespräch hatte uns erneut verdeutlicht, wie zentral, ja entscheidend die Person des Lehrers war (und ist). Auf diesen Punkt waren wir schon im Zusammenhang mit den beiden Gegenwartsstunden gestoßen, als wir von den beiden beteiligten Lehrern erfuhren, welche Ausbildung sie genossen hatten. Der Gymnasiallehrer, ursprünglich Pianist und Privatmusiklehrer, war in den 60er Jahren während des großen Lehrermangels gebeten worden, als Musiklehrer auszuhelfen; inzwischen ist er längst fest angestellt. Der Hauptschullehrer hatte um 1970 an der PH Musik lediglich als didaktisches „Nachweisfach“ absolviert; die seinerzeit erworbene Kompetenz beurteilte er jetzt als fast ganz überholt; neue Anregungen erhalte er vorwiegend von Studenten.

Und schließlich stellte sich uns die Frage, wann und wie wohl ein Schulgesangslehrer, der um 1900 unterrichtete, ausgebildet worden war. „Unser Lehrer“ war 36 Jahre alt, er wäre also 1864 geboren worden, hätte 1878-84 die Präparandenanstalt und — nach Bestehen einer recht anspruchsvollen Aufnahmeprüfung — das Lehrerseminar besucht, möglicherweise nach vier Jahren Schuldienst die 2. Lehrprüfung und 1890 am Königlichen Institut für

Kirchenmusik in Berlin die Aufnahmeprüfung für die Ausbildung zum Gymnasialgesangslehrer bestanden. Allerdings mußte er dort auch nachweisen, daß er „*die Kosten seines Unterhalts (für ein Jahr) aufzubringen vermag, ohne dadurch in der regelmäßigen Teilnahme am Unterricht gestört zu werden*“ (Statut 1882, bei Braun 1957, 24). In dieser Ausbildung betrug die wöchentliche Unterrichtszeit 40 Stunden, darunter für Orgel 15, Klavier 12, Violine 4, Kontrapunkt 3, sowie Gesang, Harmonielehre, Gregorianik je 2 Stunden. (Übrigens unterrichteten um 1900 auch noch Lehrer bis zum Geburtsjahrgang 1835, die nach den Stiehlschen Regulativen von 1854 und der Ausbildungsordnung des Berliner Kirchenmusikinstituts von 1833 ausgebildet worden waren.)

Kretzschmars Ausbildungsreform begann 1910 (Verlängerung auf drei Semester), erst 1913 wurde das Fach Methodik des Schulgesangs eingeführt (Rolle 1913). Die letzten so zum Gymnasialgesangslehrer ausgebildeten ehemaligen Volksschullehrer sind 1965 pensioniert worden. Auch die neue Musiklehrerausbildung nach der Prüfungsordnung von 1922 wirkte sich nur sehr zögernd aus. So gab es 1933 nur knapp 160 fertig ausgebildete Musikstudienräte für die rund 2500 Gymnasien im Deutschen Reich, 1952 insgesamt 400 Musikstudienräte für 1600 Stellen in den elf Bundesländern mit Westberlin, 1965 1200 Musikstudienräte für rund 2000 Stellen. Die übrigen Stellen wurden, wenn überhaupt, mit Hilfskräften besetzt. Es liegt auf der Hand, daß sich, allein dadurch bedingt, die verschiedenen Reformansätze in unserem Fach nur sehr allmählich und punktuell, an manchen Stellen kaum oder überhaupt nicht durchsetzen konnten. Von der Lage seit 1980 ganz zu schweigen.

\*

Zusammengefaßt ergaben sich für unsere Planung der Stunde um 1900 folgende Gesichtspunkte: *Ziel* des Gesangsunterrichts um die Jahrhundertwende waren Vomblattsingen und damit bewußtes und selbständiges Singen in Chor, Kirche und Feiern. Da die Inhalte — fast durchweg Lieder und Choräle — im einzelnen vorgeschrieben waren, ging es nur um den richtigen Weg zu diesem Ziel, um die „*Methoden*“: Sie war synthetisierend, ging also von isolierten Elementen aus und sollte zu einer, zunächst nur vom Lehrer vorstellbaren Ganzheit führen, dies alles nur mit Hilfe der Stimme. Hinzu kamen Gehör- und Treffübungen, Notennamen und -schrift, Dur-Tonleitern von C aus. Wichtig waren Atmen und Aussprache. Da die unteren Klassen meistens

sehr groß waren, sollten Klassen- und Einzelgesang abwechseln. *Inhaltlich* sollten beim Liedgesang theoretische Belehrung und praktische Übung abwechseln. Gesungen wurde ohne Instrumentalbegleitung; allenfalls durfte die Geige bei Anstimmen und Stimmenhalten helfen und der Lehrer nur bei der Stimmbildung vor- und mitsingen. Besonders wichtig waren die *Texte*, die die Schüler mit allen Strophen auswendig können mußten, weil die Textinhalte der Charakterbildung dienen sollten. Deshalb mußten sie mit allen Strophen gelernt und gekonnt werden. Besonderer Wert wurde auf die *Unterrichtsdiziplin* gelegt; Vorbild dafür war das Militär (vgl. auch den *Ratgeber für Volksschullehrer* von 1900). Aber nur wenige Lehrer — das zeigen Visitationsberichte (Holtmeyer 1975)<sup>20</sup> — konnten Disziplin auch halten. Sie hatten allerdings bis zur Kretzschmar-Reform 1910 keine Unterrichtsmethodik kennengelernt und mußten häufig mit Klassenzusammenlegungen (bis 200 Schüler) fertig werden; nicht selten jedoch schmolz umgekehrt die Schar der Getreuen um den Gesangslehrer auf eine Handvoll zusammen, weil sich die meisten Schüler dispensieren ließen, so „*daß der Gesangsunterricht auf unseren Gymnasien durchschnittlich der Musik mehr schade als nütze und ihr Ansehen sehr stark vermindere*“, wie Kretzschmar 1903 in seinen *Musikalischen Zeitfragen* kritisierte. Deshalb schlug er dort vor allem drei Reformen vor: Abschaffung der Dispensation, Klassenunterricht in allen Jahrgängen sowie Reform der Lehrerausbildung, u. a. mit dem Ziel, die Gesangslehrer den anderen Kollegen gleichzustellen („*in Bildung und Stellung ebenbürtige Männer*“, S. 35f.); denn bis 1913 galten die Gesangslehrer als „technische“ Lehrer und rangierten nach Ansehen und Vergütung noch hinter den Zeichenlehrern. Kretzschmars Vorschläge flossen zwar in die Reformen zwischen 1907 und 1914 ein, aber der Erste Weltkrieg verhinderte weitgehend deren Verwirklichung.

Schließlich machte uns unser Lehrer, ein Musikstudienrat in der IGS Aurich, mit seinen eigenen Vorbereitungen und seiner Stundenplanung bekannt. Er hatte über Lehrpläne und Verordnungen (bei Braun 1957, Nolte 1975)<sup>21</sup> hinaus Bückens *Handbuch der Musikerziehung* (1931) sowie Texte u. a. von Hentschel, Kehr, Kretzschmar und Rolle studiert (bei Heise u. a. 1973) und mit den Schülern einer 6. Klasse bislang zweimal „geprobt“, damit sie die Aufgabe verstanden und die damit verbundenen Probleme und Verhaltensweisen erkennen konnten: das erste Mal eine Deutschstunde, das zweite Mal eine Gesangsstunde nach Kehr u. a. (bei Heise u. a. 1973 und Kramer 1981). Obwohl sich dort die meisten Autoren auf die Volksschule beziehen, ließen sich ihre Vorschläge aufs Gymnasium übertragen, wie ein Vergleich des Ge-

sangsunterrichts in beiden Schularten ergeben hatte. In beiden „Probstunden“ verfuhr der Lehrer, wie im Ratgeber beschrieben: Bücher verteilen auf Kommando; melden; nur antworten, wenn gefragt, dabei aufstehen; mit gefalteten Händen auf den Lehrer schauen . . . Die Schüler reagierten sehr positiv auf die ganze Unternehmung. (Allerdings erfüllte der Lehrer einen ihrer Wünsche nicht, nämlich auch mal einen von ihnen zu verhauen.) Nach einer weiteren Probestunde — vor allem als Übung für den filmenden Schulasistenten — sollte der „Ernstfall“ stattfinden: ca. 10 Minuten Einüben eines typischen Schulliedes, dann 10 Minuten Musiklehre (Tonleiterübungen nach Rolle). Dabei nahm der Lehrer den Anachronismus in Kauf, daß Rolle mit seinem 1913 veröffentlichten Buch Vorschläge machte, die den bis dahin bestehenden unbefriedigenden Zustand verbessern sollten.

## 6. *Verlauf und Analyse der Unterrichtsstunde um 1900*

Die Stunde verlief wie geplant. Zu Beginn stimmte der Lehrer die Schüler ein, indem er auf dem Klavier eine Collage mit vaterländischen Liedern aus jener Zeit wie *Der Gott, der Eisen wachsen ließ* oder *Deutschland über alles* intonierte. Es folgte das Einüben des Liedes *Stille, stille, mäuschenstill, weil's der Lehrer haben will; denn wir Kinder sind noch klein, müssen immer artig sein* — zeilenweise, teils getrennt nach Jungen und Mädchen, teils gemeinsam, zunächst Text, dann Melodie mit Unterstützung des Klaviers (einstimmig), schließlich das ganze Lied; (Dauer 15 Minuten). Währenddessen mußte ein Mädchen, das die Hände nicht gefaltet hatte, zur Strafe in der Ecke stehen. Für das zweite Stundenthema wurden zunächst Lehrbücher ausgeteilt, reihenweise nach Kommando. Anschließend „Wiederholung und Festigung“ der C-Dur-Tonleiter: vor- und rückwärts aufsagen, einzeln und im Chor. Hausaufgabe: diese Übung zehnmal aufschreiben. Abschließend wurde die Lage der Halbtöne geklärt, Hilfsmittel waren das Notenbild an der Tafel und die Gitarre (um die Abstände auch sichtbar zu machen). Mit dem Merksatz: „Die Töne einer Tonleiter haben entweder einen halben oder einen ganzen Ton Abstand“, der vom Lehrer vor- und von den Schülern nachgesprochen wurde, schloß die Unterrichtsstunde (Gesamtdauer 25 Minuten).

Für die Stundenanalyse waren drei Arbeitsgruppen gebildet worden mit der Aufgabe, kritisch zu prüfen, inwieweit Inhalt und Methode, Verhalten und Interaktion sowie äußere Bedingungen wie Kleidung, Wandschmuck den

von uns zuvor ermittelten Daten zum Gesangsunterricht um 1900 entsprachen. Stichwortartig die Ergebnisse

- zur Koedukation: Sie war nur dort erlaubt, wo die Anzahl der Jungen nicht ausreichte, um den Bestand eines Gymnasiums zu sichern, etwa in kleinen Provinzstädten, die zumeist sehr stolz auf ihr in vielen Fällen traditionsreiches Gymnasium waren;
- zu Inhalt und Methode: Das Lied war zwar prototypisch für die geistlosen Schullieder jener Zeit, aber doch eher jüngeren Jahrgängen angemessen. Verpönt und sogar verboten waren seinerzeit das Vor- und Mitsingen des Lehrers und der Einsatz des Instruments beim Singen; der Gebrauch der Gitarre war unhistorisch. Demgegenüber erschienen die Wahl des Musiklehrethemas, dessen Aufbereitung und das methodische Vorgehen zeitgemäß. Eine „Musikstunde“, von der der Lehrer eingangs sprach, oder einen „Musikunterricht“ gab es erst ab 1925, bis dahin „Gesangsunterricht“;
- zu Verhalten und Interaktionen: Das Auftreten des Lehrers vor der Klasse erschien als zu verbindlich, nicht autoritär genug, wenn er sich beispielsweise bei den Schülern für eine passende Antwort bedankte. Die Schüler wurden seinerzeit nicht mit ihren Vornamen, sondern mit dein Nachnamen angeredet. — Die Kinder dieser 6. Klasse waren viel weiter entwickelt als Quintaner damals (Problem der Akzeleration).
- Ein Lehrer im kurzärmeligen Sommerhemd vor der Klasse war um 1900 undenkbar. — Der Lärm, der durch das Stühlerücken beim Aufstehen entstand, wurde seinerzeit durch feste Schulbänke vermieden. — Das Bild des Großherzogs von Oldenburg an der Wand des Klassenzimmers gehörte nicht in eine Auricher Schule; denn Aurich war bis 1945 preußisch.

## *7. Fortsetzung des Projekts — Ergebnisse und Folgerungen*

Die zweite historische Stunde, die im folgenden Semester vorbereitet und verwirklicht wurde, sollte das Jahr 1930 spiegeln. Dazu untersuchten wir die Reformansätze auf dein Hintergrund von Schule und Lehrerbildung vor 1918. Kind, Entwicklung, Leben, Natur, Erlebnis, Gemeinschaft, Arbeit, Arbeitsschule, Gesamtunterricht, Selbsttätigkeit waren einige Stichworte, die verschiedene „Pädagogische Bewegungen“ und Pädagogen seit der Jahrhundertwende charakterisierten und die „pädagogische Bewegung in Deutsch-

land“ (Nohl) ausmachten; sie artikulierten sich — unter den veränderten politischen Verhältnissen nach dem Ersten Weltkrieg — in verschiedener Weise.“

Unser wichtigstes Erkenntnisinteresse, das wir bis zu den beiden Musikstunden um 1970 („1. Satz des Streichquartetts op. 11 von Mendelssohn“ und „Experimentelle Klangerprobung“ unter dem Aspekt „Wo sich nichts bewegt, ist nichts zu hören“ — beide jeweils in einem 5. Schuljahr) verfolgten, war die Frage, welche Elemente — aufgrund unserer historischen Studien — sich über die Jahrzehnte im Musikunterricht erhalten haben. Dabei spielten die Aspekte Sozialisation von Schülern und (vor allein) von Lehrern, deren Ausbildung, die politischen Vorgaben, die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen eine entscheidende Rolle. Unbestreitbar sind die Nachwirkungen der Musischen Erziehung mit ihren irrationalistischen, autoritären und restaurativen Tendenzen. Ihr Wiederaufleben gegen Ende der 70er Jahre läßt erkennen, daß auch die sachbezogene Phase der Musikpädagogik seit Beginn der 60er Jahre die Intensität und scheinbare Selbstverständlichkeit der Musischen Erziehung kaum hat erschüttern können, obwohl deren ideologische Anfälligkeit und politische Korruption während des Dritten Reiches inzwischen erforscht und bekannt gemacht waren. Selbst das Jahrzehnt der Curriculum- und Lernzieldiskussion, die 70er Jahre, wurde von einer musisch gefärbten Schulmusikerziehung überstanden.

\*

Im Verlauf unseres Vorhabens hatte uns immer die Frage beschäftigt, inwieweit die historischen Musikunterrichtsstunden die jeweilige Epoche kennzeichneten oder gar repräsentierten. Darauf fanden wir keine eindeutige Antwort, auch weil wir bei unseren historischen Studien immer wieder an Grenzen stießen und auf Lücken, die wir mit unseren Mitteln nicht schließen konnten und die uns erkennen ließen, was wir alles nicht wußten. Auch wurde uns, insbesondere bei der Beschäftigung mit der Literatur zur Reformpädagogik aus den ersten drei Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, klar, daß sie in den allermeisten Fällen Ziele und Absichten, Pläne und Wünsche wiedergab, dagegen nur selten die Realität, die sie zwar verändern und überwinden wollte, die aber bei weitem überwog.

Und so ist es weithin bis heute geblieben: Auch die Fachliteratur der 60er und 70er Jahre spiegelt fast durchweg das Soll eines zu verändernden Musikunterrichts, kaum aber das Ist des Unterrichtsalltags, im Gegenteil. Viele Be-

obachtungen vor Ort zeigen, daß noch immer Ideen und Praktiken der Kostenberg-Reform und der Musischen Erziehung dominieren, und nicht selten läßt sogar noch das 19. Jahrhundert grüßen, wie wir es uns mit unserer Schulgesangsstunde um die Jahrhundertwende vor Augen führen wollten. So gesehen ist die von einem Diskutanten gestellte Frage, ob man die Überschrift dieses Berichts nicht vielleicht in „Die Kontinuität des Musikunterrichts seit 1900“ ändern sollte, weniger rhetorisch, als sie möglicherweise gemeint war.

Dem entsprach unsere wohl wichtigste Erkenntnis, daß nämlich Reformen nur dann eine Chance haben, zumindest ansatzweise verwirklicht zu werden, wenn sie von dem einzelnen Lehrer akzeptiert und verinnerlicht worden sind und wenn der gesellschaftliche und allgemeinpolitische Kontext dabei hilft, wenn er sie wenigstens nicht zu verhindern trachtet. Gegenwärtig erleben wir allerdings eher das Gegenteil.

### *Anmerkungen*

- 1 Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957.
- 2 Rosenstengel, A.: Hundert schöne Stunden. Ein Lehrprobenbuch mit Hinweisen und Anregungen für einen fröhlichen Musikunterricht, Weinheim 4./6. Aufl. 1966.
- 3 Kraus, E./Schoch, R.: Der Musikunterricht. Heft 1: Die Improvisation im Musikunterricht, Wolfenbüttel 1954, Heft 2: N. Veckung des Formgefühls, 1955.
- 4 Kramer, W.: Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen, Regensburg 1981.
- 5 Nave-Herz, R.: Die Rolle des Lehrers. Sozialgeschichtlicher Abriß der Lehrerberufe, Neuwied 1977.
- 6 Petrat, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850, München 1979; Herrlitz, H.-G. u. a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein 1981.
- 7 Haase, O.: Pennäler, Pauker und Pachanten. Geschichten aus dem Leben eines Schulmeisters, Hannover 1953.
- 8 Kempowski, W.: Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an unsere Schulzeit, München 1974.
- 9 Meyer, W. (Seminarlehrer aus Oldenburg): Aus meinem Leben (1867-1953), Oldenburgisches Schulblatt (Sonderdruck).
- 10 Kretzschmar, H.: Musikalische Zeitfragen, Leipzig 1903.
- 11 Braun, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen, Kassel 1957.
- 12 Günther, U.: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied und Berlin 1967.
- 13 Günther, U./Jakoby, R.: Musik in der Lehrerbildung, in: Musik in Schule und Gesellschaft, hg. von E. Kraus, Mainz 1972.
- 14 Günther, U.: Zur Situation des Musikunterrichts und der Musikdidaktik, in: Günther/Ott/Ritzel: Musikunterricht 1-6, Weinheim 1982.

- 15 Vgl. zu (1) bis (6): Flitner, W/Kudritzki, G. (Hg.): Die deutsche Reformpädagogik, 2 Bde., Düsseldorf 1961f.; Ruß, W.: Geschichte der Pädagogik, Heilbrunn <sup>8</sup>1968; Hoof, D.: Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jh., Bad Heilbrunn 1969; Röhrs, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Berlin/Darmstadt/Dortmund 1980.
- 16 Geißler, G.: Die Situation der Schule in der Gegenwart, München 1959.
- 17 Segler, H./Abraham, L. U.: Musik als Schulfach, Braunschweig 1966.
- 18 Venus, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969.
- 19 Kretzschmar, H.: s. Anm. 10; Rolle, G.: Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts, München 1913; Braun: s. Anm. 11; Heise/Hopf/Segler (Hg.): Quellentexte zur Musikpädagogik, Regensburg 1973; Dietrich, T.: Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn <sup>4</sup>1973; Kramer: s. Anm. 4.
- 20 Holtmeyer, G.: Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule, Phil. Diss. Köln 1975.
- 21 Nolte, E.: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jh. bis in die Gegenwart, Mainz 1975.

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