

# Zur Aktualität Eberhard Preußners

HEIDE HAMMEL

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)*

Überlegungen zur Aktualität Eberhard Preußners, geb. 1899 in Stolp (Pommern) und 1964 als Präsident der Salzburger Musikhochschule „Mozarteum“ gestorben, drängen sich beim Vergleich seines Schrifttums mit neueren Theorien der Musikpädagogik auf (Anm.). Preußners Schriften umfassen musiksoziologische, musikhistorische, musikwissenschaftliche, musikpolitische und musikpädagogische Themenbereiche, die sich, von Einzelbeiträgen abgesehen, auf Untersuchungen über die soziale Funktion der Musik konzentrieren. Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen Musik und Gesellschaft sowie nach 1945 vorrangig über Musik und Individuum waren für ihn Grundlagen der „Ideen der Musikerziehung“, die er in der Weimarer Republik in „Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik“, 1959, und in der Nachkriegszeit in „Allgemeine Musikerziehung“, 1929, am ausführlichsten formuliert hat.

Preußners „Ideen“, von denen er jeweils organisatorische, pädagogische, lernpsychologische und didaktische „Verwirklichungen“ ableitet, treffen sich in der Argumentation und in inhaltlichen Folgerungen mit vielen neueren Theorien und didaktischen Modellen, wie an einigen Beispielen gezeigt werden soll.

Der ideologische Überbau der Sozialpädagogik Preußners, der in der Weimarer Republik, beeinflusst von der Jugendmusikbewegung, die Musikerziehung in den Dienst einer Erziehung zur ethisch-sittlichen Gemeinschaft mit dem Ziel der Überwindung von Klassengegensätzen stellt, erscheint ebenso überholt wie seine an einer Fülle historischer Modelle von Platon bis Pestalozzi orientierte idealistisch-humanistische Vorstellung der Nachkriegszeit. Seine ideologischen Bindungen erlauben jedoch, ihn als typischen Theoretiker der sogenannten Musischen Bildung einzuordnen, wobei seine Vorschläge zur „Verwirklichung der Ideen“ diese Einordnung bestätigen. Die Behauptung einer Aktualität Preußners beinhaltet somit die Behauptung einer Tendenz der Restauration der Musischen Bildung heute.

Der Versuch, die Anschauungen Preußners mit heutigen Vorstellungen in Bezug zu setzen, kann hier nur in Andeutungen vorgenommen werden. Er bedingt eine Literatur-Auswahl, die keinen Anspruch auf

Vollständigkeit erheben kann und zugunsten des Nachweises einer allgemeinen Tendenz auf Differenzierungen verzichten muß.

Dem Konglomerat von Ideen und zeitbedingten Modifizierungen der Musischen Bildung steht heute ein Konglomerat kurz- oder längerfristig formulierter Theorien gegenüber, bekannt unter Schlagworten wie Lernzielorientierung, Handlungsorientierung, didaktische Interpretation, polyästhetische Erziehung, Schülerorientierung, Produktorientierung usw. Trotz der für den praktischen Musikerzieher kaum mehr zu überschaubaren Vielfalt - Heinz Lemmermann spricht von „Innovationsfetischismus“ ((7), 10) - zeigen sich doch allgemein Rückgriffe auf eine Emotionalisierung des Musikunterrichts, die u.a. von Wilfried Gruhn bedauert werden. Ausgehend von Julius Langbehns Buch „Rembrandt als Erzieher“, 1890, das die kunstpädagogische Bewegung in Gang brachte, sieht Gruhn die Gefahr eines „hundertjährigen Kalenders der Musikpädagogik“:

„Und heute, 100 Jahre danach, begegnen uns wieder ähnlich klingende Töne, die vor Wissenschaft warnen, Innerlichkeit preisen, das Gemüt durch Aktivität befriedigen wollen. Ob opportunistische Anpassung oder postmoderner Pragmatismus - die Zeiten und Zeichen stehen nicht gut für die Wissenschaft, nicht für die pädagogische und erst recht nicht für die musikpädagogische“ ((6), 395).

Die Gründe des gegenwärtigen, vehementen Bemühens um eine Neubestimmung der Schulmusik sind vielfältig. Wesentlich erscheint die Suche nach Legitimation des Musikunterrichts in der von Massenmedien überschwemmten Gesellschaft und innerhalb eines Schulsystems, das den Forderungen der Demokratisierung und Emanzipation gerecht werden soll, doch primär der Ausbildung dient. Hinzu kommen Einsichten über die mögliche Wirkungslosigkeit der traditionellen Kunsterziehung. Preußner, und vor ihm Leo Kestenberg, Fritz Jöde u.a. standen unter vergleichbaren Rechtfertigungsbedingungen, die eine Beurteilung der gesellschaftlichen Strömungen zur Voraussetzung einer Funktionalisierung des Musikunterrichts machten. Getragen von der Ablehnung realistischer Bedingungen des Industriezeitalters und des Pluralismus, erkennt Preußner „den Ruf gegen den Intellektualismus, gegen die Verwissenschaftlichung, gegen den Historismus“ ((8), 8) und leitet davon die wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts ab: „die Pflege des Gemüts- und Seelenlebens, die Weckung der Phantasiekräfte“ ((8), 8). Durch Selbsttun soll das musikalische Erleben auch zum „Lösen und Freima-

chen seelischer Spannungen beitragen“, denen der Schüler in seiner Umwelt ausgesetzt ist ((8), 20).

In der Beurteilung gegenwärtiger Bedingungen und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche gleichen die hier auf Stichworte reduzierten Diagnosen den Feststellungen Eberhard Preußners: Bernhard Binkowski stellt „Entmenschlichung ... Entpersonalisierung ... um sich greifende Gefühlsarmut ... Deformation und Verkümmern des affektiven Bereiches“ fest ((3), 177), Hans Bäßler bedauert „den Verlust erlebter Beziehung beim Kind ... und die entsinnlichte Persönlichkeit“ ((2), 743), Karl Heinrich Ehrenforth spricht von einem „ethischen Defizit“ ((5), 189), und Wolfgang Suppan diagnostiziert „psychische Defekte“ ((14), 201).

War bei Preußner die Weckung der schöpferischen Kräfte vor der NS-Zeit zielgerichtet auf ein neues Gemeinschaftsbewußtsein und nach 1945 auf eine sittlich-humane Persönlichkeitsbildung, läßt sich aus der Festlegung von Defiziten heute eine Rechtfertigung der Musikerziehung eher als Musiktherapie ablesen. Der gegen die Kestenberg-Reform und die Jugendmusikbewegung oft erhobene Vorwurf, das Sein durch das Bewußtsein ändern zu wollen, scheint unter wenig veränderten Vorzeichen außer Kraft gesetzt.

Unterstützung findet die Absicht der Therapie in vielen Bereichen der Humanwissenschaft. Dies läßt sich u.a. aus der von Ehrenforth herausgegebenen Beitragssammlung „Humanität-Musik-Erziehung“ (4), aus Wolfgang Suppans Buch „Der musizierende Mensch - eine Anthropologie der Musik“ (13) und vielen Beiträgen zum handlungsorientierten Unterricht erkennen.

Ehrenforth's Sammlung enthält neben Aufsätzen von Musikpädagogen viele Beiträge konservativ-christlicher Professoren verschiedener Disziplinen, aus denen sich Erwartungen an die „neue“ Musikerziehung ergeben. Ehrenforth selbst formuliert in seinem Aufsatz „Musik als Lebenshilfe“ (5) diese Erwartungen als „Ruf nach mehr 'muischer Erziehung', nach mehr 'Kreativität', nach 'handlungsorientiertem Musikunterricht'“ ((5), 186/187). Er verwirft zwar eine erneute Orientierung am Erziehungsideal des idealistischen Humanismus des 19. Jahrhunderts, die Preußner in der Nachkriegszeit vertrat, doch scheinen ihm Fragestellungen nach der Sinnhaftigkeit, die hinter der Muischen Erziehung stehen würden, nicht überholt:

„Wenn es stimmt, daß sich dieses Fragen auf eine seelische Tiefenschicht des Menschen berufen und begründen kann, die etwas weiß vom Zusammenhang zwischen den Künsten und dem Humanum, dann stellt sich jederzeit das Problem neu“ ((5), 185).

Die von Preußner behauptete human-musikalische „Uranlage“ des Menschen ((10), 47) wird von Ehrenforth, wenn auch vorsichtiger formuliert, letzten Endes bestätigt. Definiert Preußner die „Sendung der Kunst“ als Bezogenheit „auf die Natur des Menschen“ ((9), 283), verlangt Ehrenforth vom Kunstwerk „den Charakter der Mit-Teilung“, den er der neueren Musik seit Arnold Schönberg abspricht ((5), 200). Vorrang erhält somit auch bei Ehrenforth die Musik der klassischen Epoche, wobei er besonders in Mozarts Werken „das unergründliche Geheimnis des Geglückt-Glückspendenden „ ((5), 200) erkennt. Auch der von Preußner immer wieder hervorgehobene Offenbarungscharakter des Kunstwerkes findet bei Ehrenforth Bestätigung, wenn er von Musik allgemein behauptet,

„daß (diese) gerade in unserer Welt des rational gesteuerten Systems und des Fragens nach mehr Sinnhaftigkeit zum Signum einer helleren Welt des nicht entfremdeten Lebens, zum Trost, ja zur Hoffnung geworden ist“ ((5), 200).

Die Annahme einer engen Beziehung zwischen Musik und Religion, die Preußner vertritt, läßt sich auch bei Ehrenforth finden, der jedoch anthropologische Aspekte stärker hervorhebt. Für den „Regenbogen der Versöhnung“ und ein „Gestimmtsein“ des Menschen mit seiner Natur nennt er folgendes Beispiel:

„Der singende und tanzende Orfeo negro in den Slums von Rio durchbricht die Fesseln des von Menschen verschuldeten Elends: nicht mit Aufklärungspathos, nicht mit dem vorgehaltenen Spiegel, sondern eher singend und tanzend. Er entfacht den Sturm der Hoffnung, von der Menschen, auch die Verzweifelten unter den 'Herrschenden', leben, und welcher Musik so unnachahmlich ihre Stimme leihen kann“ ((5), 201).

Ausschließlich anthropologisch begründet Wolfgang Suppan die Beziehung zwischen Mensch und Musik (1984). Zum Nachweis einer biologisch-genetischen musikalischen Anlage des Menschen greift Suppan auf frühe Primitiv- und Hochkulturen zurück, auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Medizin und der Verhaltensforschung, auch bei Tieren. Er kommt zum Ergebnis eines musikalischen Primärverhaltens,

das als sprachloses Kommunikationssystem durch die Ästhetisierung der Kunst unterdrückt wurde und sich in der jugendlichen Rock-Kultur neue Ventile suche. Wesentlich im Vergleich zu Preußners Theorien und Ehrenforths Feststellungen ist eine Folgerung Suppans, der von dem „Gebrauchsgegenstand“ Musik „Abbildhaftigkeit“ fordert:

„Was sie sagt, kann Musik nur sagen, wenn jemand die Aussage aufnimmt“ ((13), 177).

Daß dieses Aufnehmen außerhalb der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen zu verstehen ist und eine Entwicklung der Aufnahmefähigkeit etwa durch Übung und Unterricht leugnet, geht aus einem Aufsatz Suppans hervor: „Musik und Schrift. Was kann und was soll Musikenotschrift (in der Pädagogik) leisten?“ (14). Notenschrift ist für Suppan „ein psychischer Zwang für den musizierenden Menschen heute“ ((14), 197). Sie und die Ästhetiklehre führen nach Suppans Meinung dazu, daß „die biologisch disponierte Mensch-Musik-Beziehung gestört wird“ ((14), 197). Im absoluten Kunstwerk, das seinen Gebrauchswert als „Regulativ von Emotionalem“, als „biologisch disponiertes Kommunikationsmedium“ verloren habe, sieht Suppan die Gefahr, daß es „entmenschlicht“:

„Sollen daraus, aus dieser Entwicklung in unserer Kultur, nicht soziale Schäden erwachsen und sollen Menschen nicht psychische Defekte erleiden - so müßte die Musikpädagogik künftig dafür offen sein, ihre einseitig schriftgebundenen Ausbildungsmethoden (weiter) in Frage zu stellen“ ((14), 201).

Auch Preußner spricht sich wiederholt gegen die Ästhetiklehren des 19. Jahrhunderts aus, ebenso - in Anlehnung an die Ideologie der Jugendmusikbewegung in der Weimarer Republik - gegen das bürgerliche Konzert. Er wehrt sich außerdem gegen die Wunschvorstellungen, „die Massen durch eine Musikbildung, die genau dem Vorbild der besitzenden Klassen glich, herauf zubilden“ ((8), 28). Verhaftet im organologischen Denken der 20er Jahre begründet auch er das musikalische Erlebnis biologistisch und redet der Organiklehre Fritz Jödes das Wort. Im Gegensatz zu Wolfgang Suppan formuliert er jedoch sowohl 1929 als auch 1959 einen Begriff der musikalischen Phantasie, der Gefühls- und Verstandeskräfte integriert. Suppans Vorstellungen gehen somit weit über das Anliegen der Musischen Bildung hinaus. Dahinter steht eine verschiedene Auffassung vom Bild des Jugendlichen und Menschen all-

gemein, der nach Preußners Überzeugung nach der Freiheit seiner geistig-sittlichen Existenz strebt, bei Suppan dagegen psychisch krank ist.

Beide treffen sich jedoch in dem Anspruch, der von der Mehrheit der heutigen Musikpädagogen geteilt wird, dem durch die Gesellschaft entfremdeten oder psychisch labilen jugendlichen Menschen alternative Wege zur Selbstverwirklichung zu öffnen oder ihn gar zu heilen. Der der Musischen Erziehung zum Vorwurf gemachte omnipotente Erziehungsanspruch auf den „ganzen Menschen“ ist damit heute erneut aktuell.

Viele Aspekte des handlungsorientierten Unterrichts bestätigen diesen Anspruch. Als theoretische Grundlage dieser Neuorientierung gilt das Buch von Hermann Rauhe und seinen Mitarbeitern, „Hören und Verstehen – Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts“ (11). Durch „gruppenunterrichtliche Verfahrensweisen“, durch „themenzentrierte interaktionelle Methode“ und durch „das Prinzip der Selbsterfahrung“ erhält hier die handelnde Aneignung und „das Gefühl des Entdeckens“ Vorrang ((11), 139):

„Es durchdringt den ganzen Menschen: Es ändert das Verhalten, die Einstellung, vielleicht sogar die Persönlichkeit des Lernenden“ ((11), 204).

Die Autoren des Buches berufen sich ausdrücklich auf den Musiktherapeuten Carl R. Rogers. Sie plädieren u.a. für eine voraussetzungslose, gruppenimprovisatorische Spielproduktion mit anschließender „Verbalisierung“ der dabei empfundenen Gefühle der Teilnehmer. Mit Preußner trifft sich die Betonung des Selbsttuns, das er von Prinzipien des Arbeitsunterrichts herleitet, doch lehnt er Gefühlsäußerungen mit dem Argument ab, es komme ausschließlich auf die Musik selbst an. Mag dieses Argument im Rahmen einer therapeutischen Musikpädagogik auch seine Gültigkeit verloren haben, bliebe der Einwand einer Überforderung der Ausdrucksfähigkeit der Beteiligten.

Unter Vorbehalt kann behauptet werden, daß der von Rauhe u.a. formulierte, handlungsorientierte Unterricht nicht nur Preußners Vorbehalte gegen das Spezialistentum vertritt, sondern insgesamt die der Musischen Erziehung vorgeworfene „falsche Glorifizierung des Laien“ (Hans Boettcher 1931).

Zwar bezweifelt Preußner in der Volksmusikerziehung eine Heraufbildung der Massen, doch im Bereich der Schulmusik ist sein musikalisches Erziehungsziel die Bildung des „Künstler-Dilettanten“, besonders nach 1945. Vergleichbar mit der modernen handelnden Aneignung ist

jedoch das von ihm geforderte methodische Prinzip: „Tätig sein in jedem Augenblick, das Tun am Denken, das Denken am Tun orientieren“ ((10), 27/28). Dieses Prinzip leitet er aus dem Modell der „Pädagogischen Provinz“ in Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ ab und fordert es auch bei der Durchnahme künstlerischer Werke in der gymnasialen Oberstufe. Preußner würde sich heute dem Vorwurf einer falschen Zielgruppe aussetzen, wie aus einem Aufsatz Christoph Richters deutlich wird. In „Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule“ (12) kritisiert dieser:

„Die meisten Lehrpläne und die Lehrerausbildung rechnen noch immer zu sehr mit solchen Schülern, die von vornherein Interessierte und Kenner sind, die sich mit Musik professionell beschäftigen könnten und die bereits einen musikalischen Lebensraum ausgebildet haben“ ((12), 226).

Mögen auch die Lehrpläne und Ausbildungsstätten noch bei den genannten Zielgruppen verharren, so scheint sich doch in der Theorie des handlungsorientierten Unterrichts das Pendel in die umgekehrte Richtung bewegt zu haben, die sich wohl in enger Anlehnung an die von Suppan formulierte biologistisch disponierte Mensch-Musik-Beziehung befindet. Auf Lernziele und musikalische Unterrichtsinhalte wird zugunsten offener Prozesse und didaktischer Vermittlungsformen weitgehend verzichtet. Die Wahl solcher didaktischer Vermittlungsformen und -aspekte soll nicht nur nach interdisziplinären Aspekten erfolgen, sondern

„neben der auditiven auch visuelle, haptische, gestisch-taktile, motorische und sonstige Kommunikations- und Interaktionsebenen einschließen“ ((11), 198).

Die Überbetonung des musikalischen Primärverhaltens und der Zielgruppe des Laien haben erneut eine Auswahl von Musikbereichen zur Folge, die, seit den 50er Jahren besonders von Theodor W. Adorno angeregt, als „pädagogische Musik“ kritisiert wurde. Man mag Preußner und seiner Generation bei ihrer Forderung nach Musik, „die im Leben selbst wurzelt“, eine Fehleinschätzung der musikalischen Bedürfnisse vorwerfen, weil sie diese aus der musikalischen Jugendbewegung ableiten, doch stützt sich die neue „Gebrauchsmusik“ auf vergleichbare Argumente. Unter weitgehendem Verzicht auf musikalisch-ästhetische Kriterien und Erziehungsansprüche soll sie u.a. zur Kompensation gegenüber der massenmedialen Musik führen, deren Elemente sie aufgreift. Auf die Widersprüche dieser „Pseudoaktualität“ hat vor allem Sigrd

Abel-Struth hingewiesen (1). Eine Pseudoaktualität, die jeder Gebrauchsmusik angelastet werden kann, wurde bei der Überbetonung des Volksliedes auch der Musischen Erziehung mit dem Einwand der Manipulation zum Vorwurf gemacht.

Es bleibt insgesamt zu fragen, ob die Rechtfertigung des Musikunterrichts als „Regulativ des Emotionalen“ sich nicht erneut dem Vorwurf einer Flucht in die Idylle aussetzt und zudem den Musiklehrer als Therapeuten überfordert. Auffallend ist in diesem Zusammenhang der aktualisierte Ruf nach der „Lehrerpersönlichkeit“, dem auch in Zeiten der Musischen Bildung die Diskrepanz zwischen „Idee“ und Wirklichkeit angelastet wurde. Sollte Sigrid Abel-Struth recht behalten?

„Der künstlerisch-fachlich engagierte Musiklehrer erscheint als musikpädagogisches Fossil“ ((1), 482).

Anmerkung: Die Verfasserin arbeitet an einer Monographie über Eberhard Preußner im Rahmen der Reihe „Bedeutende Musikpädagogen“, hrsg. von Günther Batet und Helmut Hopf (nach dessen Tod neben G. Batet weitergeführt von Siegmund Helms). Mörseler-Verlag, Wolfenbüttel und Zürich seit 1988

### *Literatur*

- (1) Sigrid Abel-Struth: Massenmedien und Musikpädagogik. Versuche und Versuche, in: Musik und Bildung 1986, S. 481-484 und S. 493 f
- (2) Hans Bäßler: Tendenzen des Humanen als Aufgabe der Schule, in: Musik und Bildung 1987, S. 742 f und S. 748 f
- (3) Bernhard Binkowski: Musik und Individuum, in: Musik und Bildung 1987, S. 177 f
- (4) Karl Heinrich Ehrenforth (Hrsg.): Humanität - Musik - Erziehung, Mainz 1981
- (5) Karl Heinrich Ehrenforth: Musik als Lebenshilfe? Die Ästhetik der Entfremdung als Problem einer säkularisierten Musikerziehung, in: Musik-Humanität-Erziehung, hrsg. von Karl Heinrich Ehrenforth, Mainz 1981, S. 183-202
- (6) Wilfried Gruhn: Standpunkt - Wissenschaftliche Lehrkunst, in: Musik und Bildung 1990, S. 395
- (7) Heinz Lemmermann: Musikunterricht. Hinweise-Bemerkungen-Erfahrungen-Anregungen. Bad Heilbrunn, 3. verb. Auflage 1984
- (8) Eberhard Preußner: Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik, Leipzig 1929
- (9) Eberhard Preußner: Die Sendung der Kunst im Leben der Gegenwart, in: Musik im Unterricht 1954, S. 249 f und S. 283 ff
- (10) Eberhard Preußner: Allgemeine Musikerziehung, Heidelberg 1959

- (11) Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke, Wilfried Ribke: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Unterrichts, München 1975
- (12) Christoph Richter: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz – Beispiel: Musiklehrer, in: Musik-Humanität-Erziehung, hrsg von Karl Heinrich Ehrenforth, Mainz 1981, S. 203-226
- (13) Wolfgang Suppan: Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik, Mainz 1984
- (14) Wolfgang Suppan: Musik und Schrift. Was kann Musiknotenschrift (in der Pädagogik) leisten?, in: Musik und Bildung 1987, S. 196-201

Dr. Heide Hammel  
Bayernstraße 4  
7530 Pforzheim