

## ***Geschichten erzählen als Methode in Schulkonzerten im frühen 20. Jahrhundert***

### **Auftakt in der historischen Forschung**

Die Historische Musikpädagogik hat sich bisher nur selten dem Thema Konzertpädagogik und in diesem Zusammenhang dem Geschichtenerzählen im Rahmen von Konzerten nur andeutungsweise gewidmet. Kurze historische Blickwinkel zur Konzertpädagogik finden sich indessen bei Hermann Große-Jäger (1978), der besonders auf das 1927 erschienene *Handbuch der Didaktik und Methodik des Musikunterrichts in der Volksschule* von Ben Esser und Joseph Esterhues rekurriert. Ergänzt werden diese Perspektiven von Wilfried Gruhn im Rückblick auf Kinderkonzerte in London, New York, Moskau oder Hamburg im frühen 20. Jahrhundert (Gruhn 1986, S. 346 ff.). Während Katharina Schilling-Sandvoß in ihrer historischen Studie in einem kurzen Kapitel zum kindgemäßen Musikunterricht „Konzerte für Kinder“ im frühen 18. Jahrhundert streift (Schilling-Sandvoß 1997, Kap. 3.4.2, S. 116 f., s. a. Schilling-Sandvoß in diesem Band), stellt Stefan Hörmann in seiner Studie zur Musikalischen Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts in zwei kurzen Kapiteln „Schulkonzerte“ sowie „Schüler- und Jugendkonzerte“ als Orte musikalischer Werkbetrachtung dar (Hörmann 1995, Kap. III. D + E., S. 30 ff. und 34 ff.). Auffällig ist, dass Hörmann in zwei viel späteren Kapiteln seiner o. g. Darstellung zur Werkbetrachtung in der Unterrichtspraxis „Erzählungen zur Musik und Musikgeschichte“ sowie „Schüleraufsatz über Musik und Musikgeschichte“ als „spezielle Behandlungsansätze“ der „Vermittlung“ thematisiert (ebd., S. 155 ff. und 158 ff.). Sowohl in seinem Kapitel zu Konzerten finden sich jedoch Bezugnahmen auf Geschichten und Erzählungen als auch umgekehrt im Kapitel zu Erzählungen und Musikgeschichte auf Schulkonzerte – ein systematischer Ansatz, der beide Bereiche verbindet, ist damit aber noch nicht gegeben. Erste Studien, die sich ausführlich dem *Geschichten erzählen* als Methode im Musikunterricht historisch und empirisch nähern, liegen vom Verfasser selbst vor (Cvetko 2014, S. 115 ff., Cvetko

2015, im Druck).<sup>1</sup> Vor diesem Hintergrund soll der Blick auf schulbezogene Konzerte als Orte des Geschichtenerzählens gelenkt werden.

Hörmann nennt eine Fülle von Autoren aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, die sich dezidiert mit Schulkonzerten beschäftigen, etwa Richard Noatzsch 1910/11, Wille Gerwien (1931/32), Dietrich Stoverock (1931), Karl Gustav Fellerer (1927/28) oder Reinhold Zimmermann (1932). Er konstatiert in seiner Darstellung einen wichtigen Zusammenhang, der im Ansatz auch das Geschichtenerzählen tangiert: Während man noch Anfang des 20. Jahrhunderts die Einführungen im Rahmen von Schulkonzerten als fast einzige Möglichkeit gesehen habe, musikalische Werkbetrachtung mit musikgeschichtlichen Bezügen zu realisieren, habe nach den Kestenberg-Reformen eine Akzentverschiebung insofern stattgefunden, als das Schulkonzert als ein Forum gesehen wurde, bereits behandelte Lehrstoffe im Unterricht in Schulkonzerten praktisch zu veranschaulichen oder die in der Klassenarbeit nicht behandelten Werke so immerhin zur Aufführung zu bringen (vgl. Hörmann 1995, S. 30 ff.). Zu ergänzen wären Hörmanns aufgeführte Quellen durchaus auch mit den von Kestenberg initiierten *Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen*, die im Ministerialerlass vom 26. März 1927 unter der Rubrik „Musikgeschichte“ festlegen: „Auch der Besuch von Konzerten sowie Erinnerungstagen, Schulfeiern u. a. werden Gelegenheit zu gemeinsamen musikgeschichtlichen Besprechungen geben“ (Lehrpläne und Richtlinien, ed. 1975, S. 150). Ferner ist der o. g. Joseph Esterhues zu erwähnen, der 1927 im Zusammenhang mit Jugendkonzerten fordert, „Kinder dürfen und müssen auch, wo immer Gelegenheit ist, ein Meisterwerk der Musik hören“, und mit der hier vorgestellten Unterrichtsmethode in Verbindung bringt:

„Da wollen wir nicht versäumen, den Kindern bei Gelegenheit zu erzählen, wer denn der Schöpfer dieses Liedes war [...]. Eine andere Gelegenheit läßt sich auch benutzen, um über den großen Beethoven,

---

<sup>1</sup> Die Studie *„Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien“* ist im Rahmen eines Habilitationsprojektes an der Universität Siegen entstanden. In vorliegendem Text wird der Fokus indes auf das Geschichtenerzählen in Schulkonzerten gelegt.

über Mozart, Schubert, Joh. Seb. Bach, den Meister der Orgel zu erzählen ...“ (Esterhues 1927, S. 35).

Mit einem diametralen Perspektivwechsel lassen sich umgekehrt ausgehend vom Geschichtenerzählen als Methode im Musikunterricht Momente herausfiltern, die sich auf schulbezogene Konzerte beziehen. Es gibt unterschiedliche Formen des Geschichtenerzählens, die sich durch (induktive) Kategorien wie *Handelnde*, die *Handlung* selbst oder das *Musikgenre* – und damit »Homologe Handlungsmuster« (nach Karl Mannheim) in bestimmbareren Zeiträumen abbilden – überraschend scharf konturieren lassen (s. Abb.): Das lehrerseitige Erzählen von Geschichten zu philanthropisch orientierten Liedern mit Beginn des 18. Jahrhunderts bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, das Erzählen zu kirchlichen Gesangbüchern, zu patriotischen Heimat- und Kriegsliedern von Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg (und danach die Voraussetzungen verlor), das Erzählen zu Instrumentalmusik mit Beginn der Kunsterziehungsbewegung bis Mitte der 1920er Jahre (Zeit der Kestenberg-Reformen), das seine Fortsetzung findet im lehrerseitigen Erzählen zu Balladen- und Kunstliedern sowie im schülerseitigen Schreiben von Geschichten zu Instrumentalmusik. Mit dem Ende der Weimarer Republik lassen sich zunehmend weniger Quellen nachweisen, die das Geschichtenerzählen dokumentieren.

Es finden sich vereinzelte Bemerkungen von Musikpädagogen zum hier behandelten Thema, etwa wenn Hans Fischer 1927 auf der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden im Rahmen seines Vortrags zum Thema „Konzerte für Schüler“ als Reaktion auf die o. g. ministeriellen Richtlinien vorschlägt, die Schüler der Unterstufe mögen bei Konzertaufführungen als „Rechenschaftsbericht“ über das phantasiemäßige Erlebte improvisierte Niederschriften verfassen (Fischer 1928, S. 236). Doch sind diese eher Andeutungen, die indes nur wenig Einblick in die konkrete Schul- oder Konzertpraxis geben. Neben diesen kleineren Andeutungen ist das Geschichtenerzählen im Rahmen von Schulkonzerten lediglich für die Rubriken Lehrererzählung zu patriotischen Heimat- und Kriegsliedern sowie zu Instrumentalmusik nachweisbar (s. Abb.), wenn man einen konkreten Einblick in die geradezu inszenierte und damit miterlebte Unterrichtsrealität bekommen möchte, die als exemplarische Darstellung von Musikun-

terricht überliefert ist (siehe für diesen Quellentypus ausführlich Kramer 1981 und 1990).

<b>Geschichten erzählen über Musik</b>			
<b>Lehrer erzählen</b> <small>(eigene oder fremde Geschichten)</small>		<b>Schüler schreiben</b> <small>(eigene Geschichten)</small>	
(philanthropische) Liederbücher 1800 – ca. 1850			
(kirchliche) Gesangbücher 1856 – 1907	(patriotische) Heimat- und Kriegslieder 1856 – 1916		
Kirchenlieder in der Schule 1928		Instrumentalmusik 1905 – 1924	
Balladen und Kunstlieder 1926 – 1936		(1934)	Instrumentalmusik 1925 – 1936

### **Geschichten in Konzerten zu Heimat- und Kriegsliedern**

Der Bamberger Oberstudienrat Ernst Weber gibt zu Beginn des Ersten Weltkrieges in seinem Buch *Kunsterziehung und Erziehungskunst* ein eindrückliches und anschauliches Beispiel, wie er im Musikunterricht, der zu dieser Zeit noch fast ausschließlich dem Gesang Rechnung trägt, eine Geschichte erzählt – die Geschichte zum Lied *Der Soldat (Es geht bei gedämpfter Trommel Klang)*, die der „dichterische[n] Einstimmung“ dient, und diese schließlich zur besseren „gesangliche[n] Wiedergabe“ des Liedes. Er beginnt seine Erzählung im Rückblick so: „Ich lege die Violine zur Seite: So, nun wollen wir ein wenig aussetzen und neue Kraft sammeln. Ich werde Euch eine kleine Geschichte erzählen ...“ Dann erzählt er die Geschichte von Fritz und Heinrich, eng befreundet, Heinrich heimatverbunden, Fritz

hingegen voller Tatendrang, in den Krieg zu ziehen und als Held zurückzukehren. Er überredet Heinrich mitzukommen, obgleich dieser nur schweren Herzens Mutter und Schwester in der Heimat zurücklässt. Kriegstüchtig und tapfer dienen sie Seite an Seite im Krieg, bis sie eines Tages in die Nähe der Heimat kommen. Heinrich entschließt sich, seinen Posten kurz zu verlassen, um Schwester und Mutter in den wenigen Stunden der ruhigen Nacht zu sehen. Er schleicht sich davon, wird von seinen Kameraden und als vermeintlicher Deserteur ertappt. Schuldbewusst und einsichtig nimmt er sein Todesurteil entgegen und soll nunmehr von seinen Kameraden erschossen werden [Eine von vielen Varianten außerhalb der von Weber erzählten Geschichte ist]: Neun Kugeln verfehlen das Ziel, die zehnte schließlich bleibt bei Fritz, der pflichtbewusst und vaterlandstreu im Einvernehmen mit Heinrich die Todesstrafe vollzieht.] (vgl. Weber 1914, ed. Kramer 1981, S. 154 ff., vgl. a. Lemmermann 1984, Bd. 1, S. 451). Dieserart Geschichtenerzählung zu Heimat- und Kriegsliedern finden sich häufig in den überlieferten historischen Quellen von Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg (vgl. Cvetko 2014, S. 121 f. und Cvetko 2015, im Druck).

Keineswegs beschränkt sich diese Form des lehrerseitigen Geschichtenerzählens lediglich auf den Gesang- oder Musikunterricht selbst. Vielmehr finden sich auch Schulkonzerte von Kriegs- und Heimatliedern, die durch Geschichten in Form eines Zyklus zusammengebunden werden. Während die Idee des „Cyklus“ bereits bei Arthur Oswald Stiehler (1890, S. 85 ff.) dokumentiert ist, nutzt etwa Fritz Jöde diese Grundanlage für die Realisierung eines Konzertes in der Schule. Verschiedene patriotische Lieder kommen dabei zum Zuge: 1. *Morgenrot, Morgenrot* – 2. *Ich hatt' einen Kameraden* – 3. *Zu Straßburg auf der Schanz* – 4. *Es geht bei gedämpfter Trommel Klang* – 5. *O Straßburg* – 6. *Schier dreißig Jahre bist du alt* (Jöde 1913/14, ed. Lemmermann 1984, Bd. 2, S. 902). Jöde gibt dabei im Rückblick vor, die Schüler selbst hätten die Grundidee zu diesem Zyklus gehabt und auch das Geschichtenerzählen eingefordert; ein Schüler übernahm die Initiative, die Geschichte zu erzählen. Das Ziel des Konzertes ist – wie auch bei Weber – ideologisch geprägt:

„Die nächste Stunde. Alles sitzt erwartungsvoll, wie ich [Jöde] her-  
einkomme. Die Wandtafel mit dem Programm ist schon aufgestellt.  
Wir überzeugen uns, daß keiner von den Vorsängern fehlt, und dann  
beginnt das Konzert. Hans tritt ans Fenster und erzählt. Erzählt von  
zwei Freunden ‚aus einem Dorfe der Schweiz‘ [...]. Der Ernst der  
Situation, der sich allen Gesichtern widerspiegelt, malt sich auch in  
der Feierlichkeit und der Ausdruckstärke bei dem gemeinsamen Lie-  
de [...], das von den Jungen diesmal viel tiefer empfunden und da-  
rum auch viel herzlicher und wirkungsvoller gesungen wird als je  
zuvor ...“ (ebd., S. 903).

### **Geschichten in Konzerten zu Instrumentalmusik**

Ein vielzitiertes Meilenstein in der Verbindung des Geschichtener-  
zählens im Rahmen von schulbezogenen Konzerten ist der Hambur-  
ger Kunsterziehungstag 1905, der sich den Themen Musik und  
Gymnastik widmete. Den „Beschluß“ bildete am Nachmittag des 15.  
Oktober 1905 ein „Volksschüler-Konzert“ unter der Leitung von  
Richard Barth. Zur Aufführung kamen Gioacchino Rossinis Overtü-  
re zur Oper *Wilhelm Tell*, Joseph Haydns Andante aus der 94. *Sym-  
phonie mit dem Paukenschlag* sowie Felix Mendelssohn-Bartholdys  
Konzert-Ouvertüre *Meeresstille und glückliche Fahrt*. Die Beson-  
derheit liegt in kurzen zyklisch den Musikwerken jeweils vorange-  
stellten Vorträgen, die den Kindern zur Erläuterung der Stücke die-  
nen. Auch wenn die ‚Geschichten‘ längst nicht die Erzählqualitäten  
wie bei den Heimat- und Kriegsliedern aufweisen, haben sie dennoch  
den Charakter von anschaulichen Erzählungen, wenn etwa Blitze und  
Donner zu Rossinis Overtüre beschrieben werden oder aber die der  
Meeresstille und Schifffahrt: „Versetzen wir uns in einen überseei-  
schen Hafen. Da liegt das Schiff bereit. Es will heimwärts steuern,  
aber eine unheimliche Wind- und Meeresstille hindert es daran  
...“ (Kunsterziehung 1906, S. 307 ff., s. a. Hörmann 1995, Anlage  
16, S. 307 ff.). Die Besonderheit liegt darin, dass sich den ‚Geschich-  
ten‘ oder Erzählungen musikanalytische Momente beimischen, ein  
belehrender Ton mitschwingt und eine Kohärenz fehlt. Erwähnens-  
wert ist die Opulenz dieses Volksschülerkonzerts im Rahmen des  
Kunsterziehungstages, das wegen des großen orchestralen Einsatzes  
in der Schule kaum hätte realisiert werden können (was indessen

auch für kleinere Besetzungen gilt; s. a. den Beitrag von Schilling-Sandvoß in diesem Band).

Ähnlicher Machart ist 1911 auch der Entwurf Karl Küffners, der Robert Schumanns *Kinderszenen* als Schulkonzert in einer höheren Lehranstalt umsetzt. Auch seine äußere Form ist die eines Zyklus. Dargestellt wird der Verlauf eines Winterabends in einer Familie: „Die Kinder kehren vom Spiel nach Hause zurück, lassen sich von der Mutter am Kamin erzählen, spielen, träumen vor sich hin und gehen schließlich zu Bett“ (so die Zusammenfassung bei Hörmann 1995, S. 156). Die ‚Geschichten‘ werden dabei in Versen in folgender Abfolge vorgetragen: I. Glücks genug – II. Am Kamin – III. Kuriose Geschichte usw. Weil nicht immer anspruchsvolle Stücke in Schulkonzerten gespielt werden könnten, möchte Küffner viele kleine und unzusammenhängende Stücke spielen lassen. Weil aber so häufig keine entsprechende Stimmung aufkommen wollte, fügt er zyklisch ‚Geschichten‘ in Versform ein, um so einen „wirkungsvollen Zusammenhang“ zu schaffen (Küffner 1911, S. 226 ff., s. a. Hörmann 1995, Anlage 19, S. 317 ff.), was indessen auch große Kritik und diese wiederum eine noch größere Replik von Seiten des Kritisierten erfährt (Hollaender 1911, S. 280 f. und Küffner 1912, S. 14 f., vgl. auch Cvetko 2012, S. 26 f.).

Schließlich macht auch Hermann Itschner 1912 Programmvorschläge für Konzerte im Stile des „Cyklus“, die besonderen Unterrichtsstunden in der Schule gelten. Ihnen liegen einheitliche Gedanken zugrunde, „stimmungsvolle Ein- und Überleitung, Durchleuchtung des Aufbaus, unter Umständen Wiederholung besonders wichtiger Stellen oder ganzer Stücke, was zuweilen von den Kindern selbst gefordert wird“ (Itschner 1912, S. 203 ff.). Sein drittes Programm für ein Schulkonzert mit dem Titel *Aus dem Leben der Wichte* stellt er sehr ausführlich vor. Er erzählt aus dem Leben und der Arbeit der Wichte und streut hierbei Musik ein wie die *Träumerei* von Robert Schumann (für Geige und Klavier), das *Hochzeitslied* von Carl Loewe, Felix Mendelssohn-Bartholdys Orgelsonate Nr. 2 (3. Satz) und schließlich Ludwig van Beethovens Violinsonate op 11., Nr. 2 (ebd.; s. a. Kramer 1981, Nr. 16, S. 141 ff. und Hörmann 1995, Anlage 18, S. 314 ff.).

## **Geschichte vs. Musik: Strukturgeschichtliche Analyseergebnisse**

Innerhalb der Forschungsdisziplin sind vielfach Forderungen erhoben worden (besonders von Sigrid Abel-Struth und Heinz Antholz), Forschung möge sich nicht nur auf die Rekonstruktion von Vergangenheit beschränken, sondern vielmehr systematische Perspektiven einnehmen, um strukturelle Zusammenhänge im abstrakteren Modus aufweisen zu können. Ziel ist dabei u. a., Bedeutsamkeiten und Relevanzen aus der Geschichte für die Gegenwart darzustellen (s. ausführlich bei Cvetko 2014, S. 117 f. und Cvetko 2015, im Druck). Ein bemerkenswerter struktureller Zusammenhang ist etwa gegeben, indem weitere (deduktive) Kategorien exemplarisch herangezogen werden. Ein besonders auffälliger Zusammenhang wird im Hinblick auf die Erzählqualität als Kategorie im Verhältnis zur Musik als Lerngegenstand evident. Die Erzählqualität im Sinne der Literaturwissenschaft bezieht sich auf die »Erzählung« in ihrer Minimaldefinition (Erzähltheorie): Gegeben sein müssen mindestens die Darstellung einer vorstell- und miterlebbaren Welt, in der mindestens zwei reale oder fiktive Ereignisse enthalten sind (die schlichte Aneinanderreihung – etwa durch „und dann“-Verkettungen – wäre lediglich ein »Geschehen«), die wiederum ein Mindestmaß an Kohärenz aufweisen (= »Geschichte« oder »plot«) (vgl. etwa Martinez/Scheffel<sup>9</sup>2012, S. 25 und 186 ff.). Ein Zusammenhang für das Geschichtenerzählen bei Schulkonzerten ist besonders eklatant (und gilt übrigens auch für alle Formen der o. g. aufgelisteten des Geschichtenerzählens im Musikunterricht außerhalb von Konzerten):

- Bei Lehrern, die Geschichten zu Heimat- und Kriegsliedern erzählen, lassen sich im erzähltheoretischen Sinne hohe Erzählqualitäten beobachten (sie verwenden auch folgerichtig den Terminus »Geschichten«), die Musik als klingendes Kunstwerk spielt hingegen eine nur untergeordnete Rolle.
- Bei Lehrern, die ‚Geschichten‘ zu Instrumentalmusik erzählen, lassen sich, besonders durch mangelnde Kohärenzen, im erzähltheoretischen Sinne weniger hohe Erzählqualitäten beobachten (sie meiden den Begriff »Geschichten« und sprechen ausweichend eher von »Erzählungen« oder »Vorträgen«), die Musik als klingendes Kunstwerk spielt hingegen eine übergeordnete Rolle.



Eine vorsichtige Deutung aus diesem aufgewiesenen Zusammenhang könnte sein, dass in der Gegenwart deshalb nur selten Geschichten mit hoher Erzählqualität im Rahmen von Konzertpädagogik geboten werden, weil der Anspruch besteht, der Musik als Kunstwerk möglichst viel Raum zu geben – auch wenn dieser Zusammenhang nicht zwingend wäre und durchaus durch geeignete Konzepte aufgelöst werden könnte.

### **Geschichten in Schulkonzerten im Nachklang des frühen 20. Jahrhunderts**

In Form konkreter exemplarischer Praxisdarstellungen lässt sich mit Beginn des Kunsterziehungstages 1905 das Geschichtenerzählen in Rahmen von schulbezogenen Konzerten überhaupt erst nachweisen, wobei die Grenzen zwischen Schul- und Jugendkonzerten fließend sind. Wie sehr dieser Kunsterziehungstag auf die Musikpädagogik wirkte, belegt allein schon die Zeitschrift *Monatsschrift für Schulgesang*, deren erstes Heft im Nachgang zum Kunsterziehungstag am 15. April 1906 erschien und welche bereits im Vorwort die Musik als deutsches Kulturgut ganz besonders in den ideologischen Fokus rückt (Wiedermann/Paul 1906, S. 1). Auch spätere Rezipienten dokumentieren die starke Wirkungskraft dieser Kunsterziehungsbewegung und verbinden besonders in diesem Zusammenhang die Forderung, Kinder sollten Musik in Jugendkonzerten hören, auch sollte man ihnen gelegentlich von den Komponisten erzählen (s. o. Esterhues 1927, S. 34 f.). Doch so hoch von vielen Autoren die Kunsterziehungsbewegung auch veranschlagt wird, finden Schülerkonzerte nicht nur Zustimmung, wie Hörmann seiner Darstellung abschließend hinzufügt. Er verweist etwa auf Arthur Liebscher, der bereits 1906 eine wachsende Ablehnung bei den Gesangslehrern feststellt. Auch zieht o. g. Karl Gustav Fellerer Schulkonzerte den Jugendkonzerten vor (vgl. Hörmann 1995, S. 36).

Nicht zu übersehen ist auch die negative Bilanz zahlreicher weiterer Autoren, welche wie Löbmann meinen, man halte zwar die Jugend „tonfröhlich“ und trage der Kunsterziehungsbewegung Rechnung, doch, so dieser selbst, „nachdem die Hochwelle der pädagogischen Kunsterziehungsbewegung wohl fast wirkungslos verlaufen ist im Sande der Vergessenheit“ (Löbmann 1914, S. 2). Man konstatiert

überwiegend die viel zu hohen Ansprüche der Zeit, die dem unmittelbaren Nutzen nicht Rechnung tragen konnten:

„Nicht viel günstigere Erfahrungen wurden in der Musikerziehung mit den eigens für Schüler veranstalteten Konzerten gemacht. Hier lagen die Mängel allerdings weniger in der Auswahl der Künstler und der Art ihres Spiels als in den Programmen, die vielfach über die Fassungskraft der Schüler hinausgingen, und mehr noch in dem Fehlen eines inneren Zusammenhanges der Darbietungen mit dem Musikunterricht der Schule und in dem dadurch bedingten Mangel an Vorbereitung und Aufnahmefähigkeit für die gespielten Werke. Gerade an diesem Versagen der Konzertaufführungen erkennt man deutlich, wie wenig Zweck es hat, Kunstwerke einer Jugend nahe bringen zu wollen, die noch nicht durch die eigene Tätigkeit eine innere Beziehung zu dem jeweiligen Kunstgebiete gewonnen hat“ (Pallat 1930, S. 410 ff.).

Mit dem Schwinden von Schulkonzerten sind die Voraussetzungen für das Geschichtenerzählen in diesem Rahmen weggefallen.

Die kritische Haltung weitet sich indessen auch auf den Bereich des Geschichtenerzählens selbst aus, da man hermeneutischen Ansätzen „im Sinne einer rein gemüthhaften Vertiefung des Kunsterlebens“ mit seinem „überschwänglichen, sentimental Dilettantismus“ den Rücken kehrte und sich mit starker Tendenz formalästhetische Positionen gegen inhaltsästhetische durchsetzten (Günther 1931, S. 20 f.).

### **Quellen- und Literaturverzeichnis:**

CVETKO, Alexander J. (2012): „Die Vorstellung ... ist der Anknüpfungspunkt für die musikalische Bildung“: Musikalische Bilder in Lina Ramanns musikalischer Erziehungs- und Unterrichtslehre, in: Helms, Dietrich / Hanheide, Stefan (Hg.): „Ich sehe was, was du nicht hörst – Etüden und Paraphrasen zur musikalischen Analyse. Festschrift für Hartmuth Kinzler zum 65. Geburtstag, Osnabrück: epOs music, S. 17–27.

CVETKO, Alexander J. (2014): *Geschichten erzählen* als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie, in: Clausen, Bernd (Hg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit. Beiträge der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische*

Forschung in Hösbach vom 4.–6. Oktober 2013 (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 35), Münster u. a.: Waxmann, S. 115–129.

CVETKO, Alexander J. (2015): *Geschichten erzählen* als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien (= Musikvermittlung in Theorie und Praxis, Bd. 15), Habil., Münster: LIT (im Druck).

ESTERHUES, Joseph (1927): Systematische Methodik, in: Esser, Ben / Esterhues, Joseph / Preising, Karl (Hg.): Handbuch der Didaktik und Methodik des Musikunterrichtes in der Volksschule im Anschluß an das „Liederbuch für Schule und Haus“, Arnsberg in Westfalen: Stahl, S. 1–118.

FISCHER, Hans (1928): Methodik: Konzerte für Schüler, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden [1927], Leipzig: Quelle & Meyer, S. 231–238.

GROBE-JÄGER, Hermann (1978): Konzerte für Kinder, in: Hopf, Helmuth / Janning, Jürgen (Hg.): Freundschaftliche Begegnungen eines Magister ludi. Festschrift für Eberhard Ter-Nedden zum 70. Geburtstag am 16. September 1978, [Münster]: Publikation der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, S. 415–429.

GRUHN, Wilfried (1986): Die Vermittlung von Musik in Kinder- und Jugendkonzerten. Grundlagen, Erfahrungen und Konzepte in kultur-anthropologischer und bildungspolitischer Sicht, in: Österreichische Musikzeitschrift 41, S. 346–369.

GÜNTHER, Siegfried (1931): Die musikalische Form in der Erziehung (Darstellende Musikpädagogik), Teil 1 (= Beiträge zur Schulmusik, Bd. 4), Lahr (Baden): Schauenburg.

HOLLAENDER, Alexis (1911): Robert Schumanns Kinderszenen [als Reaktion auf Küffner 1911], in: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges 6, S. 280–281.

HÖRMANN, Stefan (1995): Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 1), Diss., Frankfurt am Main u. a.: Lang.

ITSCHNER, Hermann (1912): Unterrichtslehre. Unterricht gefaßt als Entbindung gestaltender Kraft. Der besonderen Unterrichtslehre zweite Hälfte: Die Fächer zur Pflege des Ausdrucks. Die Sachfächer des Unterbaues, Leipzig: Quelle & Meyer.

JÖDE, Fritz (1913/14): Eine Wiederholung. Skizze aus dem Gesangsunterricht, in: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges 8, S. 207–210, hier ed. Lemmermann 1984, Bd. 2, S. 902–904.

KRAMER, Wilhelm (1981) (Hg.): Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen (= bosse music paperback, Bd. 18), Regensburg: Bosse.

KRAMER, Wilhelm (1990): Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert (= Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 15), Diss., Wolfenbüttel: Mörseler.

KÜFFNER, [Karl] (1911): Robert Schumanns Kinderszenen im Schulkonzert der höheren Lehranstalten, in: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges 6, S. 226–227.

KÜFFNER, Karl (1912): Entgegnung [auf Hollaender 1911], in: Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges 7, S. 14–15.

KUNSTERZIEHUNG (1906): Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14., 15. Oktober 1905. Musik und Gymnastik, Leipzig: Voigtländer.

LEHRPLÄNE UND RICHTLINIEN für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (1975): hg. von Eckhard Nolte (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 3), Mainz: Schott.

LEMMERMANN, Heinz (1984): Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890 – 1918, Band 1: Darstellung, Band 2: Dokumentation, Bremen: Eres Edition.

LÖBMANN, Hugo (1914): Der Schulgesang. Eine Gesanglehre für Schulen aller Art unter Berücksichtigung einfacherer Schulverhältnisse (= Lebensvoller Unterricht, Bd. 3), Leipzig: Voigtländer.

MARTINEZ, Matias / SCHEFFEL, Michael (2012): Einführung in die Erzähltheorie (= C.-H.-Beck Studium), 9. Auflage, München: Beck.

PALLAT, Ludwig (1930): Die Kunsterziehung, in: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre (= Handbuch der Pädagogik, Bd. 3), Langensalza: Beltz, Faksimile-Druck der Originalausgabe: Weinheim Beltz, S. 408–428.

SCHILLING-SANDVOß, Katharina (1997): Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 6), Diss., Frankfurt am Main u. a.: Lang.

STIEHLER, Arthur Oswald (1890): Das Lied als Gefühlsausdruck zunächst im Volksschulgesange, Altenburg: Pierer.

WEBER, Ernst (1914): Kunsterziehung und Erziehungskunst (= Pädagogium. Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht, Bd. 4), Leipzig: Klinkhardt, hier ed. Kramer 1981, S. 154–162.

WIEDERMANN, F. / PAUL, Ernst (1906): Zur Einführung, in: Monatschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges 1, Heft 1, S. 1–2.