

Alexander J. Cvetko

Schulmusiker als Künstler und Pädagogen im Denken und Wirken Leo Kestenbergs

Lehrertypen früher und heute

Folgt man den bildlichen Darstellungen des Musikunterrichts im 19. Jahrhundert, wie sie Walter Heise in seiner Historiographie hinsichtlich „Ideen und Realitäten“ abdruckt und kommentiert, erscheint der Gesanglehrer als komische Figur und tendenziell überforderter Pädagoge: Im Titelblatt zum Erfurter Liederbuch *Der lustige Cantor* (1824) findet sich ein ebensolcher — und kauzig obendrein. Gesungen wird das Lied *Freut euch des Lebens* zu einem erbaulich-moralisierenden Text. An anderer Stelle ist eine Zeichnung zum *Gesangunterricht* von Johann Baptist Scholl d. J. abgebildet, in welcher der Schullehrer mit seiner Klasse die vaterländische Hymne *Heil Dir im Siegerkranz* übt. Die Melodie ist viel zu hoch notiert, als dass man sie singen könnte, Disziplin und Aufmerksamkeit lassen offensichtlich sehr zu wünschen übrig (Heise 1986, S. 49 und 79). Nicht anders wird *Der Herr Cantor* als Gesanglehrer im 19. Jahrhundert in einem Holzstich charakterisiert: Der Lehrer steht „versonnen und abgehärmt da, sein Blick geht über die Brillenränder hinweg ins Weite“ (Gruhn 2003, S. 152). Dieses Lehrerbild unterstreicht auch der englische Regierungsinspektor John Pyke Hullah, der auf Weisung des englischen Parlaments eine Reise durch den ‚Kontinent‘ machte und einen ausführlichen Report vorlegte (Hullah 1879).¹ Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass der Lehrer weder als Pädagoge noch als Künstler reüssiert.

Im Hinblick auf den Lehrer als Künstler zeichnet der Musiklehrer Auszubildende Ben Esser, Dozent für Musik an der Pädagogischen Akademie in Bonn, auf der achten Reichsschulmusikwoche 1929 in Hannover ein deutlicheres Bild, in welchem der Lehrer als Künstler

¹ Da sowohl die Reise als auch der Report durchaus ideologisch (zugunsten des Vom-Blatt-Singens) motiviert waren, ist diese Quelle mit Vorsicht zu interpretieren (vgl. Cvetko 2015, S. 10 ff.).

deutlich zu wünschen übrig lässt: „Da ist der Typ des durch planmäßigen Unterricht im Spiel seines Instruments und im Theoretischen gut Vorbereiteten. Ein ziemlich seltener, aber darum umso erfreulicherer Fall, wenn auch meist das Gelernte zu sehr im Vordergrund steht und musikalische Spontaneität mehr oder weniger fehlt. Da ist der Klavierspieler, der als Autodidakt seinen Weg gegangen ist, Stücke spielt, die viel zu schwer für ihn sind — Sonate *Pathétique* von Beethoven und Polonaisen Chopins —, und trotz größter Entgleisungen verrät, daß ein Musiker in ihm steckt.“ Vielmehr tritt hier die Affinität zur Jugendbewegung in den Vordergrund: „Da sind die Jugendbewegten, sangesfroh und volksliedkundig, denen ihre Musik Herzenssache ist, die zur Laute singen und manchmal sehr ernst zu nehmende Lautenspieler sind, auch erfreulicherweise das Spiel der Holzblasinstrumente pflegen und für die musikalische Arbeit in Schule und Volk Wesentliches mitbringen. Da ist endlich das gute Drittel derjenigen, die hinreichend musikalisch begabt sind, um sich mit allem gründlich vertraut machen zu können, dessen sie als notwendiges Rüstzeug bedürfen, die aber ganz besonders darunter leiden, als Zwanzigjährige mühsam lernen zu müssen, was ihnen als Zehnjährige leicht eingängig gewesen wäre“ (Esser 1930, S. 114 f.).

Ob all diese Befunde die historische Realität spiegeln, lässt sich nicht eindeutig sagen, denn in Wilhelm Kramers Anthologie zur *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen* (1981) erscheinen die Lehrer, die allerdings ihren eigenen Unterricht autograph beschreiben, in der Regel alles andere als kauzig und überfordert. Zwar werden auch unangenehme Seiten des Alltags wie Disziplinprobleme zur Sprache gebracht, doch erscheine, so Kramer, der Lehrer stets in der Rolle des einfühlsamen und geschickt reagierenden Pädagogen, der Störmanöver stets zu unterrichtsfördernden Initiativen ummünzt. Von unbewältigten Nöten sei in den Unterrichtsbeispielen nicht die Rede. Der Einschätzung Kramers zufolge, nutzte der Lehrer die Erwähnung von Problemen im Unterricht eher als dramatisches Mittel und nicht als Absicht, sich ausschließlich an die Darstellung der Unterrichtsrealität zu halten (Kramer 1990, S. 121). Es scheint, als kassierten Lehrer in ihrer autographen Beschreibung eigene pädagogische Unzulänglichkeiten; auch die künstlerische Seite wird nicht

problematisiert. Vielmehr entpuppen sich die Musik unterrichtenden Lehrer hier als intuitive Didaktiker, die mehr oder weniger spontan unterrichten, und ihre Kunst im Musikunterricht beherrschen.

Moderne Lehrertypenbeschreibungen entziehen sich einer solchen Polarisierung. So listet etwa Hans Christian Schmidt-Banse am Ende des 20. Jahrhunderts ein facettenreicheres Bild von Lehrertypen, in welchem der Lehrer als Künstler als eine von vielen Facetten und in dieser Hinsicht wertfrei erscheint (wobei der Lehrer als Pädagoge recht kurz kommt): Der Wissenschaftler, der Funktionär, der Plebiszitäre, der Progressive, der Bastler, der Künstler, der Musikant, der Liebhaber, Kompilator und der Frustrierte (Schmidt 1982, S. 161 ff.). Wenn der Lehrer nicht nur ein Künstler, sondern einer von vielen durchaus gewünschten Typen sein darf, stellt sich die Frage, warum man beim Lehramt mit dem Fach Musik bisweilen vom »Künstlerischen Lehramt« spricht.²

Mit Blick auf das Thema der Tagung, die den Lehrer als Künstler in den Fokus nehmen möchte, mag es lohnen, weder ein einseitiges Lehrerbild zu zeichnen, etwa den als Künstler, noch einen bestimmten Lehrertyp zu präferieren. Vielmehr zeigt sich, dass bereits Leo Kestenberg einen vielseitigen Lehrertyp im Blick hatte, mit dem er seine Reformen in den 1920 Jahren umsetzen wollte. In den letzten Jahren hat das Interesse an Leo Kestenberg in der musikpädagogischen Forschung deutlich zugenommen. Der Auftakt Wilfried Gruhns zur Herausgabe von Kestenbergs *Gesammelte Schriften* (ed. 2009 ff.) sowie dessen einschlägige Studien haben das Themenfeld maßgeblich erweitert und geprägt (Gruhn 2003, S. 239 ff., Gruhn 2008, S. 11 ff. und Gruhn 2015). Im Folgenden sollen anhand dieser *Gesammelten Schriften* einige Blickpunkte gewährt werden, die den

² Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die Bezeichnung »Künstlerisches Lehramt« etwa in Baden-Württemberg. Selbst in der aktuellen Rahmenvorgabenverordnung für Lehramtsstudiengänge (RahmenVO-KM 2015) im Gymnasiallehramt wird noch immer das künstlerische, an Musikhochschulen zu studierende Fach Musik dezidiert vom wissenschaftlichen an der Universität zu studierenden Zweifach unterschieden. Die Begrifflichkeit ist insofern irreführend, als sei das Schulfach Musik per se und ausschließlich ein künstlerisches Fach.

Lehrer als Künstler, aber auch als Pädagogen und Wissenschaftler im Denken und Wirken Kestenbergs beleuchten.

Der Prototyp des Lehrers im Zuge der Kestenberg-Reformen

Paradigmenwechsel der Bildungsziele im 19. und 20. Jahrhundert: Im 19. Jahrhundert lag ein wesentlicher Fokus der Musikpädagogik auf der Musik selbst. Sie wurde verstanden als Sprache des Gefühls, woraus sich allgemeinpädagogische Hauptziele des schulischen Gesangunterrichts begründen, nämlich die Bildung des Gemüts und die Entwicklung sittlicher und religiöser Gefühle; aus diesem Ansatz leiten sich zahlreiche didaktische Ansätze ab (Nolte 1982, S. 55 ff., bes. 74 ff. und 84 ff.). Unübersehbar ist in diesem Zusammenhang ein Paradigmenwechsel im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert zu beobachten: Die Verherrlichung des (deutschen) Nationalstaats im Zuge seiner Selbstbehauptung, die Kriegsbegeisterung vor dem Ersten Weltkrieg und schließlich die Betonung deutscher Kulturerzeugnisse besonders nach der Kriegsniederlage. So akzentuiert etwa Georg Rolle in den ersten Sätzen seines Eröffnungsvortrags zum Ersten Musikpädagogischen Kongress (1904) über die Gemüts-, Geistes- und Gesamtbildung hinaus die Bedeutung des Schulgesangunterrichts im Sinne von Entwicklung und Kräftigung der „Stimm- und Atmungsorgane“. Der Schulgesangunterricht sei „die wichtigste Grundlage für das Verständnis und die Pflege der Tonkunst in den breiten Schichten des Volks, in ihm wurzelt sozusagen die musikalische Volkskraft, und so gehört er mit zu den allgemeinen Kulturfragen“ (Rolle 1904, ed. Heise u. a. 1973, S. 156). In seiner *Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts* wird Rolle dann umso konkreter, als er auf den Kaiser selbst rekurriert: „Somit ist eine neue wertvolle Begleiterscheinung des Gesangunterrichts die Stärkung der Volksgesundheit. Bei Eröffnung der Schulkonferenz am 4. Dezember 1890, die im Beisein Sr. Majestät des Kaisers erfolgte, hatte dieser gesagt: ‚Ich suche Soldaten; wir wollen eine kräftige Generation haben.‘ Nun, eine kräftige Generation gibt’s nicht ohne kräftige Lungen, und dazu kann am besten mit-

helfen der richtige Schulgesangunterricht“ (Rolle 1913, S. 19 f., s. a. Heise 1986, S. 80).

Kestenbergs Impulse zu Beginn der 1920er Jahre: Es läge nahe, auch Kestenberg in diesen nationalgesinnten Ansatz zu verorten, wenn er in seiner programmatischen und impulssetzenden Schrift *Musikerziehung und Musikpflege* (1921) gleich im ersten Satz formuliert: „Durch unsere Zeit geht ein Suchen nach neuen Wegen, die das deutsche Volk zu einem einheitlichen Kulturwillen führen sollen.“ Deutsche Kunst sei nicht das Ergebnis goldener Zeitalter, sondern resultiere aus „Epochen tiefster materieller Not“. Die deutsche Kunst nimmt hierbei eine besondere Stellung ein: „Die Kunst, in der das deutsche Volk einen fast unumstrittenen, von allen Kulturnationen anerkannten Platz einnimmt, die Musik, gibt an den Wendepunkten ihrer Geschichte den Beweis für ihre sittliche Kraft ...“ (Kestenberg 1921, ed. Gruhn 2009, S. 25 f.). Der Musikunterricht in den Volksschulen habe daher einen besonderen Stellenwert, da dort „das Musikleben der gesamten Nation“ bestimmt würde (ebd., S. 39).

Es wäre indes unredlich, Kestenberg einem solchen Verdacht auszusetzen. Kestenberg wurde 1918 als Musikreferent in das Preußische Kultusministerium berufen und als Leiter der neu eingerichteten Musikabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Er engagierte sich kulturpolitisch in den Bildungsausschüssen der SPD sowie in der Arbeiterbewegung (ausführlich bei Batel 1989, S. 49 ff.), fühlte sich dem Sozialismus hingezogen und engagierte sich für eine breite musikalische Volksbildung. Daher ist Kestenberg nicht als Nationalist zu verstehen, seine Reformen hatten vielmehr einen eindeutigen kulturpolitischen Impetus, bei dem alle Schichten an Musikkultur partizipieren sollten (z. B. Kestenberg 1921, ed. Gruhn 2009, S. 98; s. a. Bäßler 2001, S. 33). Zu diesem Zweck veranstaltete er Vorträge und Aufführungen im Umfeld der Volksbühnen, um dort in diesem Sinne zu wirken (z. B. Dümling 2008, S. 29 ff.). Seine ausgleichende Politik hatte eine „pragmatische Anpassung aus politischen Rücksichten“ zur Folge, denn vor dem Hintergrund „wechselnder parlamentarischer Mehrheiten war auch Kestenberg gezwun-

gen, politisch zu taktieren und Kompromisse einzugehen“ (Gruhn 2003, S. 244 f.). Die Hervorhebung der deutschen Musikpflege sei bei Kestenbergs daher „eher im Sinne des Zeitgeistes der geistigen und kulturellen Identitätsbildung [...] denn als Ausdruck nationaler oder nationalistischer Gesinnung zu verstehen“ (Editorische Anmerkung bei Kestenbergs 1921, ed. Gruhn 2009, S. 133).³

Das Bildungsziel Kestenbergs schließlich folgt im Hinblick auf die höheren Lehranstalten dem Grundsatz, „die Musik dem Verständnis und Gefühl nahezubringen, sie lebendig zu machen und als Teil unseres inneren Menschentums, als Kulturbesitz festzulegen“. Grundlage ist die „Durchdringung der allgemeinen Fächer mit musikalischen und musikgeschichtlichen Fragen“, die der „Musik eine ihrer Bedeutung im deutschen Volksleben entsprechende Stellung im Lehrplan“ gibt (Kestenbergs 1921, ed. Gruhn 2009, S. 41 f.).

Kestenbergs Drei-Säulen-Modell des Schulmusikstudiums: Kestenbergs war bestrebt, Musik als Teil kulturkundlicher Fächer einzubeziehen, als Fach aufzuwerten und zu etablieren. Ein tragendes Anliegen der Kestenbergs-Reform war der fächerübergreifende Unterricht mit anderen kulturkundlichen Fächern. Für ihn galt es, sich von der musischen Idee abzuwenden zugunsten der Beschäftigung mit der Musik als autonomes Kunstwerk sowie dem Verständnis musikalischer Kulturerzeugnisse. Dieses Verständnis beruht auf der „Überzeugung der Teilhabe aller an der Hochkultur“ — der deutschen Hochkultur —, auch wenn Kestenbergs etwa in seiner *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (1923) Kompromisse machen musste (vgl. Gruhn 2003, S. 243 f.).

Um ein solches Schulmusikstudium zu realisieren, schlägt Kestenbergs als Erziehungsanstalt für künftige Musiklehrer den Aufbau Mu-

³ Kestenbergs habe auf die politischen Bedingungen der Zeit eingehen müssen, da sich im Jahre 1921 die Mehrheitsverhältnisse im preußischen Landtag zugunsten konservativer Kräfte (Zentrum und DVP) änderten. Um ein künstlerisches Schulfach wie Musik realisieren zu können, nutzte er die rhetorischen Begründungsmuster für Bildungsziele aus dem 18. und 19. Jahrhundert sowie die Argumentationsfigur der Jugendbewegung (Editorische Anmerkung bei Kestenbergs 1923, ed. Gruhn 2009, S. 191, 193 und 194 f.).

sikpädagogischer Akademien vor. Es genüge nicht, lediglich von einem Spezialfach aus Pädagogik und Theorie zu betreiben, denn der Lehrer „ist nicht mehr der Vertreter eines technischen Nebenfaches, sondern der Mittler künstlerischer Eindrücke und wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Kestenbergs 1921, ed. Gruhn 2009, S. 42). Dabei wird der künstlerische Aspekt einbezogen: „Der Lehrer wird in Zukunft das Allgemein-Musikalische mehr denn je beherrschen müssen, wenn er den Unterricht persönlich gestalten will. Sein Erziehungsideal wird die Stärkung des Individuellen und die Durchdringung des Unterrichts mit lebendigem künstlerischen Empfinden sein“ (ebd., S. 86).⁴ Zum Fächerkanon im Lehramtsstudium gehörten schließlich „Pädagogik, Psychologie, praktisches Studium, Methodik, Forschung, Musikwissenschaft, rhythmische Gymnastik usw.“ (ebd., S. 45 f.); die Akademie könnte sich in die Abteilungen „Praktische Fächer“, „Pädagogische Fächer“, „Theoretische Fächer“ und in ein „Musikpädagogisches Forschungsinstitut“ gliedern (ebd., S. 87 f., s. a. Gruhn 2003, S. 243 und 246).

Zwar haben sich Musikpädagogische Akademien im Sinne Kestenbergs in dieser Reinform nicht durchsetzen können, dennoch trat für die neuen Ausbildungsstätten eine Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Lehranstalten am 22. Mai 1922 in Kraft (Prüfungsordnung 1922, ed. Gruhn 2013, S. 35 ff.).⁵ Voraussetzung für das Schulmusikstudium an höheren Lehranstalten war nunmehr die Hochschulreife. Das Studium von mindestens acht Semestern beinhaltete mindestens sechs Semester an einer Staatlichen Musiklehranstalt des Deutschen Reiches. Kestenberg selbst schreibt in einem Vorwort zur Veröffentlichung der Prüfungsordnungen 1924: „So wird in der ‚Prüfungsordnung für das Künstlerische Lehramt‘ vom Mai 1922 eine Synthese zwischen dem Erzieher, Künstler und

⁴ Die Universität könne diese Aufgabe nicht übernehmen, denn sie pflege die reine Wissenschaft, daher komme sie für die Ausbildung nur zweitrangig in Frage (Kestenbergs 1921, ed. Gruhn 2009, S. 46).

⁵ Während die Volksschulen aufgrund der politischen Kompromisse überwiegend musisch orientiert blieben, sollte das Gymnasium die Aufgabe haben, die künftigen Volksschullehrer grundlegend musikalisch auszubilden (siehe Gruhn 2003, S. 244 f.).

Wissenschaftler angestrebt, eine Einheit, die alle Forderungen musikalischer Erziehung erfüllen sollte“ (Prüfungsordnung 1922, ed. Gruhn 2013, S. 35 f.).

In seiner späteren *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (1924), die in Auszügen als Anlage zusammen mit dem Ministerialerlass vom 14. April 1924 zur Reform des Musikunterrichts in den höheren Lehranstalten erschien, rekuriert er vielfach auf diesen Meilenstein. So habe der Bewerber nach bestandener Prüfung wegen der wissenschaftlichen Ausbildung (neben der pädagogischen und künstlerischen) die Berechtigung zur Anstellung als Obermusiklehrer. Als Ziel benennt Kestenbergs die „Abseitsstellung“ des Musiklehrers im Schulkollegium aufzulösen: „Die künstlerische Ausbildung befähigt ihn, den Schülern Einblick zu geben in die großen Werke der deutschen Tonkunst, sie zum Instrumentalunterricht hinzuleiten und sie in der Harmonie- und Formenlehre, in der Analyse der Hermeneutik in die eigentliche Werkstatt des Musikers einzuführen. *Der Obermusiklehrer wird nicht mehr lediglich Methodiker oder Musiklehrer im engeren Sinne des Wortes sein. Er muß den Künstler und Lehrer in sich vereinigen, muß im Künstlerischen pädagogisch, im Methodischen künstlerisch wirken*“ [Hervorhebung im Original] (Kestenbergs 1923, ed. Gruhn 2009, S. 170 f.).

Der Lehrer als Künstler und die Wissenschaft: In der Einschätzung Kestenbergs hätten die Universitäten nicht das Vermögen, künstlerische und wissenschaftliche Akzente im Studium zu setzen. Dennoch fordert er auch die Universitäten in Forschung und Lehre der Musikwissenschaft dazu auf, „das Künstlerische, Lebensvolle, Praktische mehr in den Vordergrund zu rücken“. Kunst und Wissenschaft bildeten in diesem Sinne per se eine Einheit (Kestenbergs 1921, ed. Gruhn 2009, S. 46 und 50). Kestenbergs selbst resümiert im Rahmen einer Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 1925 in Erlangen rückblickend, schon Hermann Kretzschmar habe 1903 [in seinen *Musikalischen Zeitfragen*] eine Gleichstellung der Gesanglehrer mit den übrigen Schulkollegen gefordert, ebenso die Reichsschulkonferenz, auf der die Gleichstellung der künstlerischen und der wissenschaftlichen Fächer der höheren Schule richtungsge-

bend gewesen sei. Nach der o. g. Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt 1922 habe man das Berliner Institut für Kirchenmusik zur Akademie für Kirchen- und Schulmusik erweitert, in der das Studium für das Lehramt absolviert werden konnte (Kestenberg 1925/26, S. 123).

In der Summe ist bei der Lektüre Kestenbergs zu konstatieren, der Lehrer habe ohne Zweifel Künstler zu sein und würde dem ‚wissenschaftlichen‘ Kollegium in seinem Status gleichgestellt. Darüber hinaus verbürgt das Drei-Säulen-Modell auch den wissenschaftlichen Teil. Wie sehr er allerdings mit der Frage um die Wissenschaft gerungen hat, zeigen etwa Briefe an Georg Schünemann. So schreibt Kestenberg am 6. August an Schünemann, er sei überrascht und erfreut über dessen *Geschichte der deutschen Schulmusik* (1928) und lobt, man könne gerade in diesem Buch „schrittweise verfolgen, wie praktische Musik und Wissenschaft dauernd um die Seele des Schülers kämpfen.“⁶ Es muß möglich sein, auch in unserer Zeit eine Synthese zu finden ...“. In diesem Brief offeriert Kestenberg das Grundproblem: Die neue Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt (1922) würde von verschiedenen Seiten „berannt“. Es solle ein wissenschaftliches Hauptfach beziehungsweise ein praktisches Schulfach obligatorisch werden, so dass für Kestenberg „die akute Gefahr einer weiten Zurückdrängung des eigentlichen musikalischen-praktischen Studiums entsteht“. Kestenberg nämlich hatte bis dato Vorwürfe zurückgewiesen, er hätte eine zu starke Verwissenschaftlichung des Studiums vorangetrieben. So wichtig ihm die Wissenschaft auch gewesen ist, war er darauf bedacht, „daß nicht unter Hinweis auf die praktische Anstellungsfähigkeit die Verwissenschaftlichung zu weit getrieben und ein gewisser Dilettantismus großgezogen wird“ (Kestenbergs Brief an Schünemann vom 6. August 1928, ed. Gruhn 2010, S. 218 ff.). Seine geäußerten Bedenken blieben folgenlos, denn die Situation trat in ebendieser Weise ein. In einem weiteren Brief an Schünemann vom 13. August 1928 äußert

⁶ Schünemann selbst formuliert in seinem Vorwort „... die vorliegende Arbeit [...] will [...] die wissenschaftliche Grundlage für das Gesamtgebiet der Musikerziehung geben“ (Schünemann 1928, Vorwort).

sich Kestenbergs deprimiert, die Schulmusiker müssten für die Anstellungsfähigkeit nun doch noch ein weiteres praktisches Schulfach studieren. Das Ministerium warf Kestenbergs vor, die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt sei viel zu anspruchsvoll, Kestenbergs hingegen warnte vor einem Dilettantismus im Fach Musik. Kestenbergs präferierte die Gleichberechtigung von Kunst und Wissenschaft und nicht die „Bevorzugung des rein Schulmäßigen“. Doch der Minister Carl Heinrich Becker möchte „keine halben Künstler oder halben Wissenschaftler in der Schule haben, da diese doch nur immer wieder unzufriedene und verärgerte Oberlehrertypen abgeben“. Nun werde es also einen Erlass geben, der neben Musik als künstlerisches Fach ein weiteres wissenschaftliches Fach vorsieht, auch wenn zwei künstlerische Fächer wie Kunst und Musik studiert würden (Kestenbergs Brief an Schünemann vom 13. August 1928, ed. Gruhn 2010, S. 228 f.). Obgleich sich die Argumentation nicht immer ganz nachvollziehbar gestaltet, überdies wird die Problemstellung nicht umfänglich evident, ist das Grundproblem dennoch benannt: Man habe Kestenbergs und auch Schünemann für deren (vermeintliche) Neigung zur Verwissenschaftlichung im Musikstudium angegriffen. Nun aber verkehrte sich die Argumentation bei Kestenbergs und Schünemann, indem sie einen gegenteiligen Standpunkt einnehmen: Es solle kein weiteres wissenschaftliches Fach obligatorisch werden, um die künstlerische Praxis in der Musik nicht zu gefährden. Kestenbergs untermauert um so mehr, dass die Wissenschaft in seinem Drei-Säulen-Modell des Faches Musik unabdingbar dazugehört — ein weiteres wissenschaftliches Fach sei damit entbehrlich.

Die Rezeption des Drei-Säulen-Modells nach Kestenbergs

Das Drei-Säulen-Modell, nach welchem das Studium des Schulmusikers gegliedert ist, sei ein Novum gewesen, sowohl im Schulfach Musik als auch für alle anderen wissenschaftlichen Schulfächer, da diese lediglich an Universitäten studiert werden konnten. Insofern habe Kestenbergs nicht auf Traditionen oder Vorbilder rekurren können. Die Kestenbergs-Reformen hatten eine „standespolitische Veränderung“ zur Folge, da der Lehrer als Künstler eine deutliche Aufwertung erfuhr. Der Schulmusiker sei nunmehr kein Gesangleh-

rer mit einem rein technisch vermittelnden Duktus, sondern ein gleichrangiger Studienrat. Dieser neu geschaffene „Obermusiklehrer“ war „sowohl Musiker (Künstler) als auch Lehrer“. Die fachliche Qualifikation reichte von der Darstellung der europäischen Musikgeschichte am Klavier bis hin zum Leiten von instrumentalen und vokal-Ensembles, einschließlich der fachwissenschaftlichen Vermittlung von Musik und ihrer Strukturen: „Diesen Anspruch hat das Fach Musik seit Kestenberg trotz mancher bildungspolitischer Veränderungen bis heute nie mehr aufgegeben“ (editorische Anmerkung bei Kestenberg 1923, ed. Gruhn 2009, S. 199 f.). Kestenberg hat damit einen Lehrertypen mit seinen verschiedenen Facetten vereint, wobei der Lehrer nicht mehr überfordert erscheint, sondern auf Augenhöhe mit den Kollegen anderer (wissenschaftlicher) Fächer, ohne damit einseitig die künstlerische Seite der Schulmusik zu überhöhen. Vor diesem Hintergrund ist die vielverbreitete Bezeichnung »Künstlerisches Lehramt« kritikwürdig und überdenkenswert.

Anlässlich des 100. Geburtstags von Leo Kestenberg hielt Hans Joachim Vetter an der Kölner Musikhochschule am 17. Mai 1983 einen Vortrag über die Bedeutung Kestenbergs für die Musikerziehung Deutschlands: Die meisten Regelungen seines Reformwerks gelten noch immer, alle bis heute erfolgten Neufassungen und Erweiterungen seien hingegen Flickwerk geblieben (Vetter 1984, S. 37). Eine umfassende Auflistung der Rezeption – einschließlich kritischer Stimmen⁷ – finden sich bei Batel, der die Aktualität Kestenbergs prononciert (Batel 1989, S. 146 ff.). In diesem Sinne hat man sich auch vielfach auf Kestenberg – zuweilen lediglich als Gewährsmann – berufen: Das Aufzeigen von Verlorengegangenen, um etwa den Praxisbezug im Lehramtsstudium zu begründen (Bäßler 2001, S. 32 ff.), oder aber der notorischen Forderung nach der ‚Eier legenden Wollmichsau‘ durch den Verweis auf die Dreigliedrigkeit des Schulmusikstudiums zurückzuweisen und stattdessen Perspektiven

⁷ Utopische Grundgedanken könnten bei unseren heutigen Reformversuchen förderlich sein, so Richter, der Kestenbergs Utopien gegen seine Kritiker verteidigt (Richter 2008, S. 159 ff., bes. S. 161; s. a. Scheuer 2011, S. 47 ff.).

einer transdisziplinären Musiklehrerbildung zu eröffnen (Krause-Benz 2013, S. 163 ff.).

In besonderer Weise hat sich Bernhard Wallerius im Rahmen des Kestenberg-Symposiums der Gesellschaft für Musikpädagogik 1986 der Frage gewidmet, ob die Kestenberg-Reform zu Ende sei und äußert seine Gedanken zur Aktualität eines vermeintlich historischen Konzepts. Dabei geht er dezidiert auf die Frage ein, inwieweit der Lehrer Künstler sein soll, was hier als Schlusswort für sich stehen mag (Wallerius 1987, S. 27 f.):⁸

„Die Angriffe vor allem auf den künstlerischen Bereich, so sehr sie vor den oft schiefen Einstellungen der dort Lehrenden verständlich sind, übersehen, daß ein Lehrer, der seine Schüler zur Musik als kultureller Möglichkeit führen soll, diese Möglichkeit zunächst einmal selbst erfahren haben muß. Hier liegen die Aufgaben, aber auch die Grenzen der künstlerischen Ausbildung. Von vorneherein muß sie auf die Arbeit mit Gruppen, mit Klassenensembles, Kammermusikgruppen, Laienchören und -orchestern gerichtet sein. Die individuelle künstlerische Leistung muß von Anfang an nicht von der Absicht motiviert sein, mit den Kollegen auf dem Podium zu konkurrieren. Die künstlerische Leistung des künftigen Schulmusikers hat ihren Grund vielmehr darin, daß er in seiner pädagogischen Arbeit Vorbildfunktionen wahrnehmen muß, daß er nicht nur erklären, sondern in angemessenem Umfang auch zeigen können muß, wie musikalische Reproduktion und Produktion vor sich geht. Das bringt für den instrumentalen Hochschulunterricht in der Sache oft kaum eine Umstellung mit sich, sehr wohl aber in der Einstellung. [...]

Alle diese Themen sind im Grund von Kestenberg gesehen worden. [...] Es ist an der Zeit, die Kestenberg-Reform fortzusetzen. Sie ist noch nicht zu Ende. Ob sie realisiert wird, liegt allein bei uns.“

⁸ Zum Kestenberg-Symposium der Gesellschaft für Musikpädagogik 1986 in Münster siehe den äußerst lesenswerten Bericht von Hildegard Finger (1987, S. 76 f.), den die Internationale Leo-Kestenberg-Gesellschaft (IKG) kürzlich in ihrem Newsletter 11 (September 2016) als Wiederabdruck zur Verfügung gestellt hat (<http://www.leo-kestenberg.com/deutsch/newsletter-11/>, 03.11.2016).

Quellenverzeichnis:

ESSER, Ben (1930): Musik und Musikpflege in den Pädagogischen Akademien Preußens, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Schulmusik und Chorgesang. Vorträge der VIII. Reichsschulmusikwoche in Hannover [vom 30. September bis 5. Oktober 1929], Leipzig: Quelle & Meyer, S. 112–122.

HULLAH, John Pyke (1879): Report of John Hullah on musical instruction in elementary schools on the continent, übertragen und herausgegeben von Walter Heise, [Osnabrück: Universität Osnabrück], 1987.

KESTENBERG, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig: Quelle & Meyer, Neudruck 2009: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 1: Die Hauptschriften, hg. von Wilfried Gruhn, Freiburg u. a.: Rombach, S. 21–146.

KESTENBERG, Leo (1923): Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk, Neudruck 2009: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 1: Die Hauptschriften, hg. von Wilfried Gruhn, Freiburg u. a.: Rombach, S. 149–203.

KESTENBERG, Leo (1925/26): Schulmusikpflege an den höheren Lehranstalten in Preußen, Neudruck 2012: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 2.1: Aufsätze und vermischte Schriften. Texte aus der Berliner Zeit (1900 – 1932), hg. von Ulrich Mahler, Freiburg u. a. : Rombach, S. 123–126.

KESTENBERG, Leo (1928): Brief an Georg Schünemann, Berlin, 6. August 1928, Neudruck 2010: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 3.1: Briefwechsel. Erster Teil: Briefe von und an Kestenberg, Ferruccio Busoni, Georg Schünemann und Carl Heinrich Becker, hg. von Dietmar Schenk, Freiburg u. a.: Rombach, S. 218–223.

KESTENBERG, Leo (1928): Brief an Georg Schünemann, Berlin, 13. August 1928, Neudruck 2010: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 3.1: Briefwechsel. Erster Teil: Briefe von und an Kestenberg, Ferruccio Busoni, Georg Schünemann und Carl Heinrich Becker, hg. von Dietmar Schenk, Freiburg u. a.: Rombach, S. 228–229.

PRÜFUNGSORDNUNG für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen (1922), Neudruck 2013: Kestenberg, Leo: Gesammelte Schriften, Bd. 4: Dokumente zur Reform des Preußischen Musikwesens. Amtliche Bestimmungen und Erlasse, hg. von Wilfried Gruhn, Freiburg u. a.: Rombach, S. 35–57.

ROLLE, Georg (1913): Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts [Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeister's „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“], München: Beck.

SCHÜNEMANN, Georg (1928): Geschichte der deutschen Schulmusik, 1. Teil, [1. Auflage: Berlin 1928], reprographischer Nachdruck [der 2. Auflage 1931 = 3. Auflage]: Köln 1968: Kistner & Siegel.

Quellensammlungen

HEISE, Walter / HOPF, Helmuth / SEGLER, Helmut (Hg.) (1973) : Quellentexte zur Musikpädagogik (= bosse music paperback, Bd. 1), Regensburg: Bosse.

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

Literaturverzeichnis

BÄBLER, Hans (2001/02): Man lernt nur durch Praxis, in: Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung, 33, Heft 6, S. 32–36.

BATEL, Günther (1989): Musikerziehung und Musikpflege. Leo Kestenberg: Pianist – Klavierpädagoge – Kulturorganisator – Reform der Musikerziehungswesens (= Bedeutende Musikpädagogen, Bd. 1), Wolfenbüttel u. a.: Mösel.

CVETKO, Alexander J. (2015): Ein britischer Parlamentsreport zum Musikunterricht auf dem Kontinent als frühe Form der Evaluation in der Musikpädagogik. John Pyke Hullahs intendierte Ziele und unbeabsichtigte Folgen, in: Diskussion Musikpädagogik 68, 4. Quartal, S. 10–17.

DÜMLING, Albrecht (2008): „Die Kunst dem Volke!“ Kestenberg als Konzertveranstalter an der Freien Volksbühne, in: Fontaine, Susanne / Mahler, Ulrich / Schenk, Dietmar / Weber-Lucks, Theda (Hg.): Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv (= Rombach-Wissenschaften – Reihe Litterae, Bd. 144), Freiburg im Breisgau u. a.: Rombach, S. 29–46.

FINGER, Hildegard (1987): Berichte: Kestenberg-Symposium der GMP in Münster [1986], in: Zeitschrift für Musikpädagogik 11, Heft 36, September 1986, S. 76–78.

GRUHN, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, 2. Auflage, Hofheim: Wolke.

GRUHN, Wilfried (2008): Leo Kestenberg 1882 – 1962. Kosmopolit und Visionär, in: Fontaine, Susanne / Mahler, Ulrich / Schenk, Dietmar / Weber-Lucks, Theda (Hg.): Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv (= Rombach-Wissenschaften – Reihe Litterae, Bd. 144), Freiburg im Breisgau u. a.: Rombach, S. 11–26.

GRUHN, Wilfried (2015): Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen. Leo Kestengers Leben zwischen Kunst und Kulturpolitik, Hofheim: Wolke.

HEISE, Walter (1986): Musikunterricht im 19. Jahrhundert — Ideen und Realitäten, in: Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1, Kassel: Bärenreiter, S. 31–84.

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

KRAUSE-BENZ, Martina (2013): „Eier legende Wollmilchsau“, „von allem ein bisschen“ — oder was sonst? Perspektiven einer transdisziplinären Musiklehrerbildung, in: Krause-Benz, Martina / Orgass,

Stefan (Hg.): Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag (= Folkwang-Studien, Bd. 12), Hildesheim u. a.: Olms, S. 163–182.

NOLTE, Eckhard (1982): Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule (= Beiträge zur Musikpädagogik, Bd. 2), Habil., Paderborn u. a.: Schöningh.

RICHTER, Christoph (2008): Leo Kestenbergs Reformutopien als Anregung und Aufgabe für die Gestaltung unseres Musiklebens, in: Fontaine, Susanne / Mahlert, Ulrich / Schenk, Dietmar / Weber-Lucks, Theda (Hg.): Leo Kestenbergs Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv (= Rombach-Wissenschaften – Reihe Litterae, Bd. 144), Freiburg im Breisgau u. a.: Rombach, S. 159–175.

SCHUEER, Walter (2011): Kestenbergs Vision. Relikt oder Zukunft der Musikpädagogik?, in: Loritz Martin D. / Becker, Andres / Eberhard, Daniel Mark / Fogt, Martin / Schlegel, Clemens M. (Hg.): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag (= Forum Musikpädagogik, Bd. 100) (= Augsburger Schriften), Augsburg: Wißner, S. 47–53.

SCHMIDT, Hans-Christian (1982): Der Lehrer im Musikunterricht, in: Bastian, Hans Günther / Klöckner, Heinz (Hg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag (= Schwann-Didaktik), Düsseldorf: Schwann, S. 152–170.

VETTER, Hans Joachim (1984): Leo Kestenbergs – Seine Bedeutung für die Musikerziehung in Deutschland, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 9, Heft 26 (Mai), S. 33–37.

WALLERIUS, Bernhard (1987): Ist die Kestenbergs-Reform zu Ende? Gedanken zur Aktualität eines historischen Konzept, in: Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 38, Januar, S. 25–29.