

Ralf-Olivier Schwarz

Andere Zeiten, andere Sitten. Das Fremde und das Eigene in Musik- und Geschichtsdidaktik

Als Fluchtpunkt pädagogischen Denkens und Handelns hat die Auseinandersetzung mit dem Fremden in verschiedenen Fachdidaktiken eine lange Tradition. Dass dies in ganz besonderer Weise auch für die Musikdidaktik bzw. die Musikpädagogik gilt, machte Jürgen Vogt klar, wenn er schon vor bald zwanzig Jahren bemerkte, „dass ‚das Fremde‘ als Thema der Musikpädagogik weit mehr ist als eine bloße Zeiterscheinung, und dass es im Gegenteil zu den Grundthemen musikpädagogischen Denkens und Handelns gehört“ (Vogt 1998, S. 3). Und, in der Tat kreist der musikpädagogische Diskurs heute immer wieder um die Kategorie des „Fremden“. Auch im geschichtsdidaktischen Diskurs nimmt die Kategorie des „Fremden“ einen sehr großen Raum ein, so dass die Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries und Lutz Tornow ebenfalls vor einigen Jahren unwidersprochen feststellten: „Geschichte ist per se Fremdverstehen“. (Borries; Tornow 2001, S 84). Damit rückt ein Aspekt ins Blickfeld der Musikpädagogik, der mit Blick auf „Musikgeschichte“ oder „Klassik“ nicht oft genug betont werden kann: „fremd“ bzw. „befremdlich“ ist nicht nur, was räumlich entfernt ist – sondern eben auch, was zeitlich entfernt ist.¹

1. "The past is a foreign country..."

„The past is a foreign country. They do things differently there“ Mit diesem berühmten Satz eröffnet der britische Schriftsteller L. P. Hartley seinen 1953 erschienenen Roman „The Go-Between“ (zu Deutsch: „Der Zoll des Glücks“).

Leo Colston, die 65jährige Hauptfigur der Erzählung, findet eines Tages zufällig sein altes Tagebuch wieder. Dieses vergegenwärtigt ihm unerwartet seine eigene Vergangenheit – die eines dreizehnjährigen, aus einfachen Verhältnissen kommenden Schülers, der den

¹ Zu weiteren fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Aspekten von Musik- und Geschichtsdidaktik vgl. Cvetko; Lehmann-Wermser 2016.

Sommer des Jahres 1900 auf dem edlen Landgut seines wohlhabenden Schulfreundes Marcus verbringt. Dort wird Leo, fasziniert und überfordert zugleich, in die tragischen emotionalen und sozialen Konflikte um Marcus hübsche Schwester verwickelt. Tief traumatisiert kehrt Leo in sein altes Leben zurück, zeitlebens wird er diese Erinnerungen unterdrücken – bis sie eben das Tagebuch wieder zutage fördert...

Für den fünfundsechzigjährigen Leo ist die Begegnung mit seinem dreizehnjährigen Alter ego eine furchtbar befremdliche Erfahrung. So vertraut der damals dreizehnjährige Junge ihm heute ist, so offensichtlich fremd ist er ihm auch. Zugleich hat Leos heutiges Leben keinen Bestand ohne sein gestriges und umgekehrt – eine kaum zu fassende Dialektik von Gestern und Heute, von Fremdem und Eigenem. Das Beispiel des „Go-Between“ macht klar, wie fremd bei näherer Betrachtung jede Vergangenheit, auch die eigene, aus Sicht der Gegenwart ist. In der Auseinandersetzung mit seinen verdrängten Erinnerungen ist Leo Colston gezwungen, seine ungeformte, fremde Vergangenheit zu einer geformten, eigenen Geschichte zu deuten. Der Fünfundsechzigjährige, der er ist, muss sich bemühen, den Dreizehnjährigen, der er war, zu verstehen.

Aus didaktischer Sicht artikuliert sich hier die Kategorie des „Fremdverstehens“. Entwickelt wurde sie ursprünglich in den Fremdsprachendidaktiken, wo sie der Vorstellung Ausdruck verleiht, Fremdsprachenunterricht solle über den schieren Spracherwerb hinaus Kommunikationsfähigkeit im weiteren Sinne ermöglichen. Einem solchen fremdsprachendidaktischen „Fremdverstehen“ geht es darum, „die sich in [der ‚fremden Sprache‘] ausdrückenden und von ihr mit geprägten kulturellen Perspektiven auf Welt zu verstehen.“ (Körber 2010). Dass ein solches „Fremdverstehen“ auch im Geschichtsunterricht von großer Bedeutung ist, liegt nahe, entsprechend hat ein – mithin historisches – „Fremdverstehen“ als didaktische Zielvorstellung auch Eingang in Lehrpläne und Curricula gefunden. Nichtsdestoweniger ist der Begriff in der Geschichtsdidaktik nach wie vor „dürftig ausgebildet“ (Pandel 2013, S. 200). Und in der Tat eröffnen sich für Geschichtsdidaktiker mit einer schlichten Übernahme der fremdsprachendidaktischen Vorstellung von „Fremdver-

stehen“ gewaltige methodische Schwierigkeiten. Um beim Beispiel des „Go-Between“ zu bleiben: Der nunmehr fünfundsechzigjährige Leo Colston kann nicht einfach zu seinem dreizehnjährigen Alter ego gehen, ihn befragen, mit ihm reden, um diese eigene unvergangene Vergangenheit zu verstehen: „Es ist eben nicht möglich, dass die Fremden [vergangener Zeiten] uns entgegenkommen, uns korrigieren, mit uns über Wahrnehmungen, Deutungen, Be-Deutungen etc. verhandeln.“ (Körper 2010)

Und doch ist dieser unüberbrückbare Abstand zwischen dem Gestern und dem Heute, zwischen Fremdem und Eigenem, geradezu konstitutiv für historisches Denken (vgl. Rösen 2013, S. 40). Historisch zu denken bedeutet immer, dem

„Abstand zwischen dem Heute und dem Gestern einen konstitutiven Sinn beizumessen. Denn dieser Abstand ist in der Lage, bestehende Wirklichkeiten mit einer Fremdheit zu konfrontieren, die für sich gleichfalls Wirklichkeitsstatus reklamieren kann.“ (Landwehr 2012)

Genau hier, in diesem Abstand, in dieser Alterität, die allem historisch Fremden innewohnt, ist ein wesentlicher Bildungswert aufgehoben – weshalb unterrichtliche Zugänge, die die befremdlichen Aspekte eines musikhistorischen Unterrichtsgegenstands umgehen, um Zugang zur Lebenswelt der Lernenden zu finden, immer auch Gefahr laufen, „historische Phänomene zu enthistorisieren und sie ihrer Alterität zu entkleiden.“ (Schreiber 2005) Dies sollte bedacht werden, wenn im weitesten Sinne „Musikgeschichte“ im Musikunterricht ansteht.

2. Geschichtskultur und Musik

Es war historisch alles andere als zwangsläufig, dass ausgerechnet Salzburg – die Stadt, mit der Wolfgang Amadeus Mozart selbst vielleicht weniger eine unbeschwerte Kindheit als den ungeliebten fürst-erzbischöflichen Hof verbunden hat – das Andenken des Musikers heute ganz besonders ehrt. War die Mozart-Pflege in den ersten Jahrzehnten nach der Gründung des Mozarteums 1841 noch eher konservatorisch orientiert, so erscheint sie heute zuweilen als ein schieres Vermarktungsphänomen, das wahlweise Mozartkugeln, einen Little

Amadeus oder auch Mozart-Quietscheentchen hervorbringt. Geschichtsdidaktisch gesprochen gehören all diese Phänomene zum weiten Feld der Geschichtskultur.

Diese „bezeichnet die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht. In ihr wird das Geschichtsbewusstsein der in dieser Gesellschaft Lebenden praktisch und äußert sich in den verschiedensten kulturellen Manifestationen" (Pandel 2009, S. 86) – in Filmen, in Straßennamen, in Ritualen u. v. m. Bei Geschichtskultur steht nicht die wissenschaftlich saubere Aufbereitung historisch verbürgter Sachverhalte im Vordergrund, vielmehr geht es „um die imaginative, ästhetische, inszenierte, kontrafaktische, simulative, rhetorische, diskursive Verarbeitung von Geschichte“ (Pandel 2009, S. 86). Anders gesagt: „Kennzeichen von Geschichtskultur ist die lebensweltliche Präsenz von Geschichte“ (Pandel 2013, S. 167).

Unsere musikalischen Lebenswelten sind voll mit dem, was Geschichtsdidaktiker „Musikgeschichtskultur“ nennen könnten. Um beim Beispiel zubleiben: Mozarts Musik begegnet uns nicht nur in Salzburg, sondern auch im Konzertsaal, auf der Opernbühne oder bei Youtube – und nicht zu vergessen, natürlich, auch im Musikunterricht. Hier wird, mehr oder weniger bewusst, eine musikalische Vergangenheit in die Gegenwart geholt, vergegenwärtigt. Es kommt stets zu einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: Beim „Mozart Dinner Concert“ mit Musikern „in der Kleidung der Mozartzeit“ gibt es Cola und Orangensaft, „Little Amadeus“ darf auf einem verdächtig modernen Konzertflügel brillieren, und bei der Opernaufführung mit „alten Instrumenten“ wird neuestes Light Design eingesetzt. Die Reihe der Beispiele wäre schier unerschöpflich... (vgl. dazu Noeske 2016).

In dieser Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen bildet sich, geschichtsdidaktisch gesprochen, die Alterität der Gegenwart ab. Die Gegenwart ist aufs engste mit der Vergangenheit verwoben, dem Eigenen wohnt immer auch ein Fremdes inne. Gegenwärtige Lebenswelten stehen immer in einem mehr oder minder spannungsreichen Verhältnis zu vergangenen Lebenswelten. Damit sind Lebenswelten stets auch von ihrer je eigenen Geschichtlichkeit geprägt –

und zwar im doppelten Sinn: zum einen von ihrer je eigenen Vergangenheit und zum anderen von ihrer je eigenen Art und Weise, mit ebendieser Vergangenheit umzugehen.

Nun ist Geschichtskultur allerdings „kein waberndes Chaos, sondern ein soziales System. In diesem System findet Kommunikation statt – eine kulturell durchformte Kommunikation, die auf eine spezifische Weise Geschichte als Bedeutung erzeugt [...] Es entsteht ein *kulturelles Gedächtnis* [Hervorhebung im Original] [...], das die Lebensspannen und Erinnerungsreichweiten der Einzelnen weit übergreift und sie mit komplexen historischen Vorstellungswelten konfrontiert, zu denen sie von sich aus kaum Zugang gefunden hätten.“ (Schöne- mann 2003, S. 18) Unter einem solchen kulturellen Gedächtnis wird allgemein, im Anschluss an die Kulturwissenschaftler Jan und Aleida Assmann, den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Texten, Bildern und Riten verstanden, mit denen menschliche Kollektive ihr Selbstbild stabilisieren und vermitteln (vgl. Assmann 1988). Kulturelles Gedächtnis entsteht somit immer, wenn bestimmte Phänomene von einer Gesellschaft als dauerhaft bewahrenswert eingestuft werden – ganz gleich, ob dies dann Fakten oder Fiktionen sind.

Angewandt auf musikalische bzw. musikhistorische Zusammenhänge dürfte dies besonders gut an einem gerade im Musikunterricht so gern eingesetzten Film wie *Amadeus* (1984) zu beschreiben sein. Anders als in vielen Musikstunden suggeriert, ist dieser mitnichten ein audiovisuelles Musikgeschichtsbuch. Musikgeschichte wird hier viel eher zu einer spielfilmtauglichen Erzählung verdichtet – im doppelten Sinne des Wortes. Weder Miloš Forman, der Regisseur des Films, noch Peter Shaffer, der Autor des Drehbuchs, sind Musikhistoriker, sondern Produzenten von Überlieferung des kulturellen Gedächtnisses von einer Generation zur nächsten. Sie sind es, die durch den Film das musikhistorische Erbe hier überhaupt erst konstruieren, wobei bei dieser Konstruktion die historische Triftigkeit dem dramaturgischen Entwurf immer untergeordnet ist. Dadurch entstehen gleichsam neue Geschichten, die Einzug in den Musikunterricht und damit in das kulturelle Gedächtnis halten – etwa die legendäre, of-

fenbar bedeutende Feindschaft zwischen Mozart und Salieri, die in *Amadeus* die Rahmenhandlung maßgeblich bestimmt.

3. Erinnerungskultur und Musik

Obgleich der Begriff der „Geschichtskultur“ bereits seit Anfang der 1980er-Jahre in der Geschichtsdidaktik eingeführt ist, fand parallel dazu in den 1990er-Jahren der Begriff „Erinnerungskultur“ Eingang in die geschichtswissenschaftliche Diskussion. Der Historiker Christoph Cornelißen sieht Erinnerungskultur „als einen formalen Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse zu verstehen, seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur“ (Cornelißen 2013, S. 2). Beide Begriffe sind letztlich in weiten Teilen deckungsgleich, ihre Unterschiede liegen vielleicht am ehesten in unterschiedlichen fachlichen Perspektiven. Vor allem aber zielen sowohl „Erinnerungskultur“ wie auch „Geschichtskultur“ auf Fragen der historischen Identität, indem sie „das Moment des funktionalen Gebrauchs der Vergangenheit für gegenwärtige Zwecke“ (Cornelißen 2013, S. 2), mithin „die Anstrengung einer Gesellschaft, sich über kollektive Erinnerungen ein tragfähiges Selbstverständnis zu sichern, sich ihre historische Identität zu wahren“ (Rüsen 2008, S. 188) beschreiben.

Aus Sicht der Geschichtsdidaktik ist historische Identität immer eine Funktion historischen Erzählens bzw. darin hinterlegter historischer Sinnbildung. Allgemein werden in der Geschichtsdidaktik vier idealtypisch gedachte Formen historischer Erzählung bzw. historische Sinnbildungsmuster unterschieden (vgl. Meyer-Hamme 2012, S. 90–91). Bei Erzählungen, die einer *traditionalen* Sinnbildung verpflichtet sind, ergibt sich historische Identität aus Affirmation und Identifikation, wohingegen bei einer *exemplarischen* Sinnbildung historische Identität heißt, Leitlinien des Denkens und Handelns im Sinne einer „*Historia magistra vitae*“ aus der Vergangenheit abzuleiten. Eine *genetische* Sinnbildung deutet Entwicklungen aus der Zeit in die Gegenwart gerichtet, historische Identität bezieht sich dann auf die Verortung des Selbst in einer solchen Entwicklung. Eine *kritische* Sinnbildung schließlich stellt narrativ hinterlegte Kontinuität in Frage, historische Identität konstituiert sich hier in bewusster Auseinandersetzung mit tradierten Orientierungs- und Identitätsangeboten.

Individuelle und kollektive historische Identität sind immer ver-schränkt durch die Ebene der historischen Erzählung, der die soziale Funktion der Bildung von Gemeinschaften zukommt:

„Eine Geschichte dient hier dazu, zu zeigen, wer ‚wir‘ und die ‚anderen‘ sind, worin wir uns ähneln und unterscheiden, wie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede entstanden sind, wie sich das Verhältnis zukünftig entwickeln soll und welche Handlungsdispositionen sich daraus ergeben“ (Meyer-Hamme 2012, S. 94).

Auch musikhistorische Erzählungen konstruieren auf diese Art und Weise Identitäten, unterscheiden ein „Wir“ von den „Anderen“, ein „Eigenes“ von einem „Fremden“. Leider wissen wir tatsächlich erstaunlich wenig über die genaue Stellung von Musikgeschichte im schulmusikalischen Alltag. Dass ihre Rolle allerdings erheblich sein dürfte – und sich damit, mindestens implizit, auch zuhauf musikhistorische Erzählungen darin finden dürften – legen nicht nur Lehrpläne, Curricula und einschlägige Unterrichtsmaterialien nahe, sondern auch die wenigen in diesem Zusammenhang relevanten Erhebungen zum tatsächlich stattfindenden Musikunterricht. Dabei scheint „Musikgeschichte“ häufig mit „abendländischer Kunstmusik“ oder „Klassik“ gleichgesetzt zu werden (vgl. Heß 2013). So kommt es dann auch zu einer didaktisch äußerst problematischen Amalgamierung von historischem und kanonischem Denken. Die daraus resultierende „musikhistorische Identität“ – dieser Begriff sei an dieser Stelle erlaubt – kann nur als problematisch beschrieben werden.

4. Kulturelles Gedächtnis und Musikgeschichte

Die Frage nach dem Eigenen und dem Fremden in der Musik betrifft aber nicht nur die Musikpädagogik, auch auf Seiten der Historischen Musikwissenschaft wird sie seit einigen Jahren stark diskutiert – ausgehend von der Feststellung, dass sich die sozioökonomischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen des Musiklebens seit Jahren bereits in einem grundlegenden Wandel befinden. Es ändern sich nicht nur Konzertformate, Opernrepertoires und Radioprogramme, es ändern sich auch Liederbücher und Curricula in Schule und Hochschule. Damit verändert sich die musikalische Geschichts- oder Er-

innerungskultur, mithin das kulturelle Gedächtnis der Musik. Auch die Historische Musikwissenschaft hat die „herkömmliche“, am Kunstwerk orientierte Musikgeschichtsschreibung schon lange deutlich in Frage gestellt:

„Die Kritik an musikalischer ‚Heroen-, oder ‚Höhenkammgeschichte‘, die Skepsis gegenüber Meisterwerken und das Plädoyer für eine intensivere Auseinandersetzung mit der populären Musik bezeichnen heute längst keine Minderheitenposition mehr, im Gegenteil: Wer sich heute zu einer exklusiven Musikgeschichte der (vorwiegend deutschen) Großmeister bekennen würde, befände sich weit außerhalb des Mainstream.“ (Geiger; Janz 2016, S. 34)

Ausgangspunkt der Kritik ist meist ein grundlegendes Hinterfragen der wissenschaftstheoretischen Prämissen von Musikgeschichte überhaupt. So zielt etwa Frank Hentschels Kritik darauf ab, dass bei vielen Musikgeschichten der *historischen* Wertung allzu häufig eine *ästhetische* Setzung vorgängig sei. Dass Musikgeschichte auch heute noch „immer nur Geschichte der Kunstmusik“ bzw. „Geschichte der abendländischen Musik“ (Hentschel 2013, S. 257) sei, liege an der „bildungsbürgerlichen Aufwertung der Musik zum Bildungsgut“ (Hentschel 2013, S. 256) im 19. Jahrhundert bzw. an den damit (und zwar bis heute!) zusammenhängenden „sozialdistinktiven Elementen“ (Hentschel 2013, S. 257)². Melanie Unseld ihrerseits entwirft eine „Musikgeschichte als Kulturgeschichte der Musik“ und plädiert nachdrücklich dafür, „die Musik in den Kreis der Medien des Erinnerns aufzunehmen“ (Unseld 2013, S. 280), um daraus neue Forschungs- und Erkenntnismöglichkeiten für eine neu zu denkende Musikgeschichtsschreibung zu ziehen.

Wenn es denn so ist, dass das kulturelle Gedächtnis der Musik und damit eben auch Musikgeschichte einem stetigen Wandel unterwor-

² Hentschels Argumentation findet eine unerwartete Bestätigung in Frankreich. Dort wird konsequent unterschieden zwischen „musique savante“, also einer „gelehrten“ Musik, und „musique populaire“, also einer weniger „gelehrten“, dafür umso populäreren Musik (vgl. Leterrier, Sophie-Anne: „Musique populaire et musique savante au XIXe siècle. Du ‘peuple’ au ‘public’“. In: „*Revue d'histoire du XIXe siècle*“, 19/1999, S. 89-103).

fen sind, dann kommt die Musikpädagogik nicht umhin, sich mit der Thematik zu befassen. Dies muss schon allein deshalb erfolgen, weil es zum Kerngeschäft von jeder Pädagogik gehört „auszuwählen, was unter dem Gesichtspunkt und unter den Bedingungen des Wandels von Kultur und Gesellschaft das Zukunftsfähige der überlieferten Kultur darstellt“ (Dietrich; Müller 2010, S. 14). Und genau hier, bei der immer wiederkehrenden Frage des Kanons, müssten Historische Musikwissenschaft und Musikpädagogik in einen stetigen, fruchtbaren Dialog treten – was allerdings bekanntlich nicht immer gelingt (vgl. Schwarz 2016).

5. Musikalische Erinnerungsorte?

Im Zusammenhang der bisherigen Überlegungen könnte vor allem das vom französischen Historiker Pierre Nora modellierte Konzept der „Erinnerungsorte“ sinnvolle Anknüpfungsorte für die musikdidaktische Diskussion bieten. Erinnerungsorte sind Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses. Der Begriff des Ortes kann dabei durchaus wörtlich gemeint sein, er kann aber auch im übertragenen Sinn verstanden werden – auch Ereignisse, reale oder mythische Gestalten, Gebäude, Kunstwerke, Institutionen, Feste u. v. m. können „Erinnerungsorte“ sein. Nora hat dieses Konzept bereits 1984 in seinen siebenbändigen *Lieux de mémoire* vorgestellt. In lose verbundenen Aufsätzen werden französische Erinnerungsorte vorgestellt, die zwar allesamt eine gemeinsame Vergangenheit beschreiben, die aber in ihrer ausdrücklich inkohärenten Vielfalt keine verbindliche „große Erzählung“ zulassen. Das kollektive Gedächtnis dient damit nicht als Ausgangspunkt für eine an Erinnerungsorten festzumachende, normativ gedachte Identität. Vielmehr ist es der Ausgangspunkt von Überlegungen, die die Gewordenheit der Erinnerungsorte herausstellen, um sie dann schließlich als Identitätspotenziale diskutieren zu können.³

³ Der Erfolg des Konzepts brachte eine Reihe von Folgeunternehmungen hervor, bekannt wurden vor allem die ab 2001 erschienenen „Deutschen Erinnerungsorte“, in denen sich nicht nur Aufsätze zu Weimar, zur Reformation oder zur D-Mark finden, sondern eben auch zu Hausmusik, zu Bach, zum Gesangverein, zu Richard Wagner, zur Nationalhymne oder zu Beethovens Neunter.

Obgleich das Konzept der Erinnerungsorte „zentrale Anliegen der Geschichtsdidaktik“ (Pflüger 2009, S. 60) aufgreift, ist es ebendort bislang kaum weiterentwickelt worden. Nichtsdestoweniger, bemerkt Christiane Pflüger, wirken Erinnerungsorte „bei der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein und seiner Manifestationen in der Geschichtskultur mit“ (Pflüger 2009, S. 59) und verdienen allein schon deshalb eine viel prominentere Berücksichtigung im geschichtsdidaktischen Diskurs.⁴ Was den musikdidaktischen Diskurs betrifft, könnten „musikalische Erinnerungsorte“ einen fruchtbaren Ansatz bieten, „Musikgeschichtskultur“ einerseits und ein „kulturelles Gedächtnis der Musik“ unterrichtlich abzubilden und damit für den Konstruktionscharakter von musikalischen bzw. musikhistorischen Identitäten zu sensibilisieren. So wurde – um beim Beispiel Wolfgang Amadeus Mozart zu bleiben – der in Salzburg geborene, in Wien zu Ruhm gekommene Komponist in der 2003 ausgestrahlten Fernsehsendung „Unsere Besten“ zu einem der „größten Deutschen“ gekürt. Erstaunlich schnell empörten sich die österreichischen Boulevardblätter: „Deutsche wollen unseren Mozart klauen!“ titelte die Kronenzeitung, das meistgelesene Blatt im Lande. Vorstellbar wäre nun, eine solche Bruchlinie in der „Musikgeschichtskultur“ unterrichtlich zu nutzen: Was macht einen Komponisten zu einem „Großen“, zu einem der „Besten“? Was macht ihn zu „unseren“ Besten? Und überhaupt: Wie „deutsch“ ist denn diese oder jene Musik?

Für die Geschichtsdidaktik formuliert Bernd Schönemann:

„Es ist Ziel des Geschichtsunterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, heterogene, miteinander konkurrierende und konfligierende Identitäten analytisch zu erfassen, sie zu ‚lesen‘ und ihre jeweiligen Geltungsansprüche gegeneinander abzuwägen. Inhaltlich vorgeprägte Identitäten sollten daher nicht Ziel, sondern lediglich Gegenstand von Geschichtsunter-

⁴ Dass sie diese Berücksichtigung nicht erhalten, mag auch am wenig nachvollziehbaren Vorwurf der Affirmativität liegen: „Das gedruckte Buch suggeriert die Abgeschlossenheit eines prinzipiell unabschließbaren Unternehmens und erzeugt so die Anmutung eines verbindlichen Kanons. [...] Der bequeme Vorwurf, affirmativ zu wirken, kann jedenfalls allzu leicht dazu verführen, die einzelnen Beobachtungen innerhalb des vermeintlich affirmativen Rahmens nicht mehr zur Kenntnis zu nehmen“ (Robbe 2009, S. 237/238).

richt sein. Die gilt für die Ich-Identität ebenso wie für kollektive Identitäten jeglicher Provenienz und Reichweite.“ (Schönemann 2009, S. 104)

Eine solche Zielsetzung wäre, im Horizont der unterrichtlichen Behandlung von Musikgeschichte, analog für den Musikunterricht zu formulieren.

6. Schluss

Wenn am Ende dieser Tour d’horizon einige abschließende Gedanken zu formulieren wären, könnten diese so aussehen:

Musikunterricht ist immer auch Musikgeschichtsunterricht. Was auf Musik zutrifft, nämlich, dass sie eine soziale Praxis ist, die zwangsläufig in einem aus der Vergangenheit in die Gegenwart reichenden Überlieferungszusammenhang steht, trifft genauso auf Pädagogik zu: „So wie man nicht nicht kommunizieren kann, kann man auch gegenüber der jüngeren Generation nicht nicht Vergangenheit präsentieren.“ (Dietrich; Müller, S. 13).

Musikalische Vergangenheiten sind endgültig vergangen und als solche nicht mehr Teil unserer gegenwärtigen musikalischen Lebenswelt. Sie sind uns fremd, zum Teil verstörend: „*The past is a foreign country. They do things differently there.*“ Genau diese Fremdheit ist aber historisch bildend, denn in der Auseinandersetzung mit vergangenen musikalischen Lebenswelt setzen wir uns mit der gegenwärtigen musikalischen Lebenswelt auseinander.

Musikgeschichte sollte also dazu dienen, nicht nur Nähe zu schaffen, sondern vor allem auch Distanz, nicht nur Selbstverständliches herauszuarbeiten, sondern vor allem Nicht-Selbstverständliches, nicht nur Identität zu betonen, sondern vor allem auch Alterität. Bei allen ehrlichen Bemühungen um ansprechende unterrichtliche Vermittlungsformate sollte diese Zielmarke nicht der Versuchung eines allzu leichten „lebensweltlichen“ Zugangs geopfert werden.

Musikgeschichte geht nicht in einem wie auch immer gearteten musikalischen kulturellen Gedächtnis auf. Das hat weitreichende Konsequenzen für musikpädagogische Zusammenhänge, deren sich allerdings die Musikpädagogik wohl nicht ausreichend bewusst ist.

Solange Musikgeschichte gleichbedeutend mit „Klassik“ ist (vgl. Heß 2013), kann Musikunterricht nicht anders als affirmativ, mithin unkritisch beschrieben werden. Eine kritische Musikpädagogik sollte sich dessen bewusst sein.

Literatur

ASSMANN, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-19.

BORRIES, Bodo von; TORNOW, Lutz (2001): Fremdverstehen durch systematische Einübung in Perspektivenwechsel?. In: Körber, Andreas (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Münster u. a.: Waxmann.

CORNELIBEN, Christoph (2012): Erinnerungskulturen, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (<http://docupedia.de/zg/>) [10.08.2017].

CVETKO, Alexander; LEHMANN-WERMESER, Andreas (2016): Musikgeschichte unterrichten. Historische Etappen und aktuelle Bestandsaufnahmen. In: Oberhaus, Lars; Unseld, Melanie (Hg.): Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Münster u. a.: Waxmann, S. 29-49.

DIETRICH, Cornelia; MÜLLER, Hans-Rüdiger (2010): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Zur Einführung. In: Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–21.

GEIGER, Friedrich; JANZ, Tobias (2016): Verlust der Geschichte. Zur Aktualität von Dahlhaus' Musikhistorik. In: Geiger, Friedrich; Janz, Tobias (Hg.): Carl Dahlhaus' Grundlagen der Musikgeschichte. Eine Re-Lektüre. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 11-39.

HENTSCHEL, Frank (2013): Unfeine Unterschiede: Musikkultur(en) und Musikwissenschaft. In: Calella, Michele; Urbanek, Nikolaus

(Hg.): Historische Musikwissenschaft. Grundlagen und Perspektiven. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 255–265.

HEß, Frauke (2013): Musikalisch-kulturelle Praxis als soziale Distinktion?. In: Gies, Stefan; Heß, Frauke (Hg.): Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung. Innsbruck u. a.: Helbling, S. 15–44.

KÖRBER, Andreas (2010): Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. In: PeDOCS (<http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5849>) [5.05.2017].

LANDWEHR, Achim (2012): Die Kunst, sich nicht allzu sicher zu sein: Möglichkeiten kritischer Geschichtsschreibung. Werkstatt Geschichte 61. Essen: Klartext, S. 7–14.

MEYER-HAMME, Johannes (2012): Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, S. 89–97.

NIEGOT, Adrian (2016): Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann. Hildesheim u. a.: Olms.

NOESKE, Nina (2016): Vergesst Mozart (nicht). Fragmentarisches über das Erinnern von Klassikern. In: Oberhaus, Lars; Unseld, Melanie (Hg.): „Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik“. Münster u. a.: Waxmann, S. 161–170.

PANDEL, Hans-Jürgen (2009): Geschichtskultur. In: Mayer, Ulrich et al.: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, S. 86–87.

PANDEL, Hans-Jürgen (2012): Geschichtskultur. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, S. 147–159.

PANDEL, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.

PFLÜGER, Christine (2009): Erinnerungsorte. In: Mayer, Ulrich et al.: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, S. 59–60.

ROBBE, Tilmann (2009): Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Göttingen: V&R unipress.

RÜSEN, „Jörn (2008): Für eine Didaktik historischer Museen – gegen eine Verengung im Streit um die Geschichtskultur. In: Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, S. 184–198.

RÜSEN, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln u. a.: Böhlau.

SCHÖNEMANN, Bernd (2003): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 11–22.

SCHÖNEMANN, Bernd (2009): Identität. In: Mayer, Ulrich et al.: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, S. 102–104.

SCHREIBER, Waltraud (2005): Historisches Lernen und Lebenswelt. In: Weber, Barbara; Stalla, Bernhard; Merkel-Trinkwalder, Petra (Hg.): Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie. Regensburg: S. Roderer, S. 311-323.

SCHWARZ, Ralf-Olivier (2016): Der Kanon als Feld, Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Oberhaus, Lars; Unseld, Melanie (Hg.): Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Münster u. a.: Waxmann, S. 171–182.

UNSELD, Melanie (2013): Die Kulturwissenschaft als Herausforderung für die Musikwissenschaft – und was sich daraus für die Historische Musikwissenschaft ergibt. In: Calella, Michele; Urbanek, Nikolaus (Hg.): Historische Musikwissenschaft. Grundlagen und Perspektiven. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 266-288.

VOGT, Jürgen (1998): 'Das Eigene und das Fremde' – nur ein Modethema der Musikpädagogik?. In: AfS-Magazin, H. 5, S.3-9.