

Gesammelte Schriften, hg. von Dietmar Schenk, Band 3.2. Freiburg i. Br.: Rombach.

Kultusministerium Baden-Württemberg (Hg.) (1958). *Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg*. Villingen/Schwarzwald: Neckar-Verlag GmbH.

Lachenmann, Helmut (2004). *Musik als existenzielle Erfahrung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Oberschmidt, Jürgen (2021). Vom Atom zum Weltsystem? Über Elemente und das Elementare in musikpädagogischer Hinsicht. In: Christoph Stange & Stefan Zöllner-Dressler (Hg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer\*innenbildung* (S. 43–57). Münster, New York: Waxmann.

Oberschmidt, Jürgen (2022). Musikalische Handwerkslehre? Ein Plädoyer für allerlei Maßnahmen gegen einen kunstaufschiebenden Musikunterricht. In: Gabriele Hofmann, Julia Lutz (Hg.), *In Resonanz: Pädagogische, didaktische und wissenschaftliche Reflexionen über Musik* (Festschrift für Hermann Ullrich, S. 9–27). Münster, New York: Waxmann.

Orff, Carl (1932/2002). Elementare Musikausübung, Improvisation und Laienschulung. In: Michael Kugler (Hg.), *Elementarer Tanz – Elementare*

*Musik. Die Günther-Schule München 1924 bis 1944*. (S. 183–192). Mainz: Schott.

Rosa, Hartmut (2018). *Unverfügbarkeit*. Wien, Salzburg: Residenz Verlag.

Quistorp, Monika (1970). *Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Richter, Christoph (1976). Probleme der künstlerischen Ausbildung innerhalb des Musiklehrerstudiums an einer Musikhochschule. In: Günther Noll (Hg.), *Musikpädagogik in der Studienreform* (S. 116–133). Mainz: Schott.

Schatt, Peter W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zöllner-Dressler, Stefan (2021). Das Künstlerische. In: Christoph Stange & Stefan Zöllner-Dressler (Hg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer\*innenbildung* (S. 17–42). Münster, New York: Waxmann.

### Anmerkungen

- 1 Über Eignungsprüfungen in Musiktheorie und Gehörbildung. Stellungnahme zur MULEM-EX-Studie. [www.gmth.de](http://www.gmth.de)

Wilfried Gruhn

## Kestenbergs Schulmusikreform in schulpolitischer und bildungstheoretischer Perspektive

Was ist geblieben?

### Abstract

*The name of Leo Kestenberg is strongly associated with the Prussian reforms of music education and music teacher training. While this reform is part of broader changes in musical life (Musikwesen), it remains to be seen whether these reforms are outdated or still valuable for reassessing educational goals and fundamentals. This article looks at the basic ideas of Kestenberg's Schulmusikreform and relates them to the current focus points of music education in schools before it briefly addresses essential changes in the current understanding of music learning. It concludes by summarizing and reflecting the value of Kestenberg's reforms in view of the present philosophy of music education.*

Dass Leo Kestenberg trotz mancher Schwierigkeiten als Bildungspolitiker im Preußischen Kultusministerium durchaus erfolgreich war, dürfte heute außer Zweifel stehen. Auch nach seiner Flucht vor den Nazis über Prag und Paris nach Palästina 1938 hat er nicht aufgegeben, sich um Verständigung und Menschlichkeit durch die Musik zu bemühen und die Musikerziehung international aufzustellen, indem er bereits von Prag aus 1936 bis 1938 *Internationale Musikpädagogische Kongresse* organisierte und so seine Reformarbeit aus der Zeit des Berliner *Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* weiterzuführen versuchte. Doch das Glück, den Niedergang all seiner

Reformbemühungen in Deutschland nicht mehr erleben zu müssen, war ihm nicht vergönnt. In Israel, wo er bis zu seinem Tod lebte, war er pädagogisch zwar weiterhin sehr aktiv (Gruhn, 2015), blieb aber von den Entwicklungen in Westeuropa abgeschnitten. Umso mehr müsste man sich fragen, was von den mit seinem Namen verbundenen Reformen heute noch geblieben ist.

Blenden wir zurück. Die *Allgemeinen Bestimmungen zur Neuordnung des Musikunterrichts an höheren Schulen in Preußen* auf der Grundlage seiner *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (1923) wurden mit Ministerialerlass vom 14. April 1924 – also vor über 100 Jahren – veröffentlicht. Was ist von den inhaltlichen Vorstellungen und bildungspolitischen Initiativen zu halten, nachdem die deutsche Musikwissenschaft (Friedrich Blume) nach dem Ende der Nazi-Diktatur in ihrer *Denkschrift 1951* die Kestenberg-Reform als „Fehlkonstruktion“ bezeichnet hatte, die „an ihren eigenen inneren Inkonsequenzen gestrandet und daher mitschuldig an dem gegenwärtigen Zustand“ der Schulmusik sei (Blume, 1951, S. 176; vgl. auch Gruhn, 2003, S. 292 f.). Erst Adornos Kritik an der musikpädagogischen Musik und der Musischen Erziehung der 1920er- und 1930er-Jahre und seine Auseinandersetzung mit Erich Doflein (Abraham, 1972; Doflein, 1955; Jacob, 2006) eröffneten eine sachbezogene Beschäftigung mit den Einflüssen der Musischen Erziehung auf die Schulmusikreform.

Haben Kestenbergs preußische Musikreformen heute noch Spuren hinterlassen? Wie steht die Schulmusik zu ihnen? Sind sie gescheitert (Schenk, 2023, S. 83) oder gar verantwortlich für den Zustand der Schulmusik (Blume, 1951), oder ist Kestenberg immer noch wirkmächtig als „Erfinder“ des Schulfachs Musik (Nöther, 2013)? Diese Fragen scheinen nicht müßig oder irrelevant zu sein für das Selbstverständnis schulischer Musikerziehung im 21. Jahrhundert.

## Die Schulmusikreform im Rahmen der preußischen Musikreformen

Wer sich aus musikpädagogischer Perspektive mit Kestenberg beschäftigt, denkt vermutlich primär an den Visionär musikalischer Menschenbildung und Anreger der Strukturreform des schulischen Musikunterrichts in Preußen in der Zeit der Weimarer Republik, kurz der ‚Kestenberg-Reform‘. Dies stellt aber eine gewisse Verengung dar, weshalb Dietmar Schenk jüngst vorgeschlagen hat, in einem umfassenderen Sinn von „Weimars Musikreform“ zu sprechen (Schenk, 2023), was wiederum nicht unproblematisch ist, weil damit die bildungspolitische Leistung Kestenbergs unter den Tisch fiel und es sich in der Tat ja um eine bzw. mehrere Reformen des gesamten Musiklebens im Rahmen der Zuständigkeit des *Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* in Berlin handelt, weshalb man lieber von *Kestenbergs Preußischen Musikreformen* sprechen sollte, die das Konzertwesen, die Oper und Volksbühnen, die Universitäten und das gesamte Unterrichtswesen im privatmusikalischen, schulischen und vorschulischen Bereich betreffen. Die strukturellen und inhaltlichen Maßnahmen hat maßgeblich Leo Kestenberg konzipiert und zusammen mit seinen Beratern formuliert und deren Umsetzung in seiner Zeit als Ministerialbeamter in diesem Ministerium vorangetrieben. Sie bleiben daher mit seinem Namen aufs Engste verbunden.

Wenn wir uns hier nur dem Teil der Musikreformen zuwenden, die den schulischen Musikunterricht betreffen, so muss man bedenken, dass man dazu zwei Perspektiven einnehmen kann, je nachdem ob man die organisatorische Seite der Strukturreform des Unterrichts und der Lehramtsausbildung einschließlich curricularer und rechtlicher Bedingungen meint oder auf die allgemein bildungstheoretischen Vorstellungen Kestenbergs und deren Grundlagen rekurriert.

Was die Strukturreform und ihre bildungspolitische Seite betrifft, ist offensichtlich, dass wir auch heute noch auf Kestenbergs Schultern stehen: Die Transformation des *Gesang-* in *Musikunterricht* brachte die beamtenrechtliche Gleichstellung der wissenschaftlichen und künstlerischen Fächer mit sich, die sich zunächst an der Kunsterziehung orientiert hat. Die Professionalisierung der Musiklehrkräfte erforderte eine akademische (statt der bisher seminaristischen) Ausbildung, die dann erst den vollakademischen Status der Musikhochschulen

mit Promotions- und Habilitationsrecht ermöglichte. Die endgültige Trennung von Kirchenamt und Schule erlaubte die formale Gleichstellung von künstlerischer, wissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung und etablierte eine Studienstruktur mit zwei Schulfächern (künstlerischem Hauptfach und wissenschaftlichem Beifach), was in den Grundzügen bis heute beibehalten wurde, auch wenn sich das Schulwesen nach Schularten oder Schulstufen (Primar- und Sekundarstufen) unterschiedlich aufgegliedert hat. Die Grundlagen dazu wurden in den Prüfungsordnungen und Richtlinien für die verschiedenen Schularten 1922 bis 1927 gelegt, weswegen diese Dokumente als maßgebliche Dokumente der Schulmusikreform Kestenbergs in den Abschlussband der *Gesammelten Schriften* (GS) aufgenommen wurden (Kestenberg, 2009–2013).

Anders stellt sich die Beurteilung der inhaltlichen Seite seiner bildungstheoretischen Vorstellungen dar (ausführlich dazu Gruhn, i. Dr.). Bildungspolitisch waren seine Reformbestrebungen eingebettet in die Politik des demokratischen Preußen unter ihrem sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Otto Braun – eine Bildungspolitik, die bemüht war, Sozialdemokratie und Bürgertum zusammenzuführen (Schenk, 2023, S. 72). Carl Heinrich Beckers Interesse an Schule und Erziehung lieferte ihm dazu ein bildungspolitisches Fundament (ebd., S. 82), indem dieser Kestenberg vertraute und dessen Impulse aufgriff und unterstützte. In dieser personellen Kombination konnten Kestenbergs Reformbemühungen ihre unmittelbare Wirkung entfalten. Ob dies auch langfristig gilt – diese Frage soll hier erörtert werden.

Inhaltlich – wenn man so will: ideologisch – ist ein weiterer Aspekt von Bedeutung: Seine eminent kunstsoziale Haltung, mit der er Musik und Sozialismus immer zusammendachte. Diese Grundüberzeugung weist über seine frühe Tätigkeit in der sozialdemokratischen Bildungsarbeit hinaus und geht auf eine exemplarische Erfahrung in seiner Kindheit zurück. In den Lebenserinnerungen *Bewegte Zeiten* (1961) beschreibt er ein Erlebnis als Zehnjähriger in Reichenberg:

*Es mag der 1. Mai des Jahres 1892 gewesen sein, als mich mein Vater mit liebender Sorgfalt an die Hand nahm und mit mir auf den Altstädterring<sup>1</sup> ging, um mit deutlichen Zeichen der Sympathie dem Demonstrationszug der Arbeiter beizuwohnen. Sinn und Bedeutung dieses Aufmarsches waren mir schon vertraut, und ich fühlte mit Herzklopfen, wie wagemutig diese Männer und Frauen waren, die – trotz des großen Aufgebots von Gendarmerie, Polizei und des in Reserve gehaltenen Militärs – ruhig ihren Weg fortsetzten, rote Fahnen schwenkten und ihre Lieder sangen. [...] Schon damals, als kleiner Bub, beherrschte mich das Gefühl der Zugehörigkeit zu diesen Massen, sicherlich dank der sozialistischen Erziehung durch meinen Vater.*

*Am Nachmittag des gleichen Tages spielte ich in meiner Klavierstunde ein ‚Lied ohne Worte‘ von Mendelssohn. Und mit mehr oder weniger Bewusstsein versuchte ich, das*

*elementare Gefühl von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in den Tönen zum Ausdruck zu bringen. Schon damals hat mir dunkel die Einheit von Sozialismus und Musik vorgeschwebt, für die ich in meinem ganzen späteren Leben gewirkt und die ich Schritt für Schritt zu verwirklichen mich bemüht habe.* (Kestenberg, GS 1, S. 212 f.)

In der Musik und insgesamt in der Kunst sah Kestenberg eine Möglichkeit, sich über die Sorgen des Alltags zu erheben, ihnen zu entfliehen. In diesem Sinn schien ihm die Musik geeignet zu sein, kompensatorisch die Daseinsnöte zu transzendieren. Daher war es sein Ziel, allen Schichten der Bevölkerung den Zugang zur Kunst zu ermöglichen. Dies zeichnete seine Arbeit in den Volksbühnen und auch das Experiment mit der *Kroll-Oper* aus, die der Idee der Volksbildung folgte. Solche sozialutopischen Versuche müssen wohl als gescheitert angesehen werden. Die gemeinschaftsbildende Kraft der Musik und des gemeinsamen Singens steht dabei jedoch im Zusammenhang mit einer kultur-konservativen nationalen Rhetorik (Schenk, 2023, S. 233) und unterstreicht die Sehnsucht nach kultureller Homogenität (Schenk, 2023, S. 151). Mit der Idee, die Kunst mit dem Volk zu versöhnen (Motto der *Neuen Freien Volksbühne*: ‚Die Kunst dem Volke‘) und die Kluft zwischen dem Bildungsbürgertum, dem er von Anbeginn als assimilierter Jude anzugehören bestrebt war, und der Arbeiterschaft zu überwinden, vor allem aber mit seiner Betonung von Volk und Gemeinschaft näherte er sich dem Gedankengut der Jugendbewegung an. Das machte ihn für das Ideengut und die dithyrambische Sprache Nietzsches anfällig (Gruhn, 2017) und erklärt sein Verständnis von Musikerziehung als Teil der Nationalerziehung (Schenk, 2023, S. 143).

Kestenberg war ein begeisterungsfähiger Visionär und zugleich kluger, pragmatisch agierender Bildungspolitiker. Seine strukturellen Reformansätze sind weit über seine Zeit hinaus bis heute wirksam geblieben. Seine sozialutopische Vorstellung von Musikerziehung als Teil der Nationalerziehung ist aber ebenso überholt wie sein lange unerschütterlicher humanitärer Glaube, mit Musik zur Menschlichkeit erziehen zu können. Am Ende seines Lebens musste er resigniert feststellen:

*Lange Zeit hab' ich den Bogen zu weit gespannt,  
Nach einem zu fernem Ziel bin ich gerannt;  
Ich war in dem sicheren Glauben befangen,  
Zur Menschlichkeit könnte man durch Musik gelangen.*

*Die Zeit hat diesen Glauben zum Wanken gebracht,  
Sie hat aus ihm einen teuren Toten gemacht.  
[...]*

*Wenn ich auch diesen schönen Glauben habe verloren,  
Ein anderer wurde aus ihm geboren,  
Der Glaube: einen Menschen bilden zu können,  
Wenn man meiner ‚Stunde‘<sup>2</sup> Vertrauen will gönnen.  
(Meine Klavierstunde, in: GS 2.2, S. 281)*

Der illusorische Glaube an die ethische Wirkung der Musikerziehung durch die Kraft der Kunst zur Humanität ist schließlich dem bescheideneren, aber realistischeren Anspruch der Vermittlung musikalischer Bildung gewichen. Vor dem überzogenen Anspruch der Menschenbildung ist Abrahams zeitkritisch überspitzter Vorschlag zu verstehen, Kestenbergs kompensatorische Bildungsidee als pensionsreif anzusehen und uns endgültig von ihr zu verabschieden (Abraham, 1987, S. 125).

## Schulische Bildung und das Fach Musik heute

Die Reformen Kestenbergs erhielten zunächst in der Weimarer Republik und im Dritten Reich und unmittelbar nach dem Krieg im erneuten Aufblühen der Musischen Bildung, getragen durch die Vertreter der Jugendbewegung in der ‚Jungen Musik‘, kaum eine Chance zur Entfaltung, obwohl die Richtlinien der Reformzeit noch bis Ende der 1930er-Jahre in Kraft blieben (Günther, 1986, S. 103). Denn man muss sich vergegenwärtigen, dass zwischen 1924 und 1930 insgesamt nur 75 Absolventen nach der neuen Ausbildungsverordnung für das Fach Musik ihr Studium in Berlin abgeschlossen hatten (Braun, 1957, S. 104) und im Deutschen Reich den ungefähr 2.500 Gymnasien nicht einmal 160 Musikstudienräte neuen Typs zur Verfügung standen (Günther, 1986, S. 121), also gerade einmal 6,4 % der Gymnasien über eine:n Fachlehrer:in neuen Typs verfügten, während die überwiegende Zahl der Lehrer:innen noch im Kaiserreich ausgebildet war und den Reformen, die sie inhaltlich überforderten, eher kritisch bis ablehnend gegenüberstand. Später wurden Kestenbergs Ideen einer kunstorientierten musikalischen Bildung erstmals mit Michael Alts *Orientierung am Kunstwerk* (Alt, 1968) pädagogisch aufgegriffen und didaktisch reflektiert.

Schaut man dagegen auf die gegenwärtige musikpädagogische Forschung als Spiegel musikpädagogisch relevanter Fragestellungen und die darin untersuchten Gegenstandsbereiche sowie auf die allgemeinen Trends der bildungstheoretischen Diskussion, so kann man eine deutliche Verschiebung der musikpädagogisch fokussierten und adressierten Aspekte feststellen. An die Stelle der Vermittlung eines immanenten Verständnisses der Kunstwerke der europäischen Musikgeschichte (also der eigenen Kulturgeschichte) sind Aspekte der Inklusion und Intersektionalität, von Identität, Antirassismus und Dekolonialisierung getreten und erhalten interkulturelle Fragen der Bedeutung postkolonialer Musik (Stichwort: *cultural appropriation*) und Fragen von Ökologie und Klimakrise (*ecomusicology, ecopsychology, sustainability education*) verstärkte Aufmerksamkeit. Dies alles ist kulturpolitisch durchaus von Belang und hat dazu geführt, dass sich das inhaltliche Spektrum des Musikunterrichts erheblich verändert hat. Aber könnte es sein, dass wir damit im Begriff sind, vielleicht das kulturelle Erbe eines ganzen Jahrtausends unbedacht zu entsorgen, weil sich aktuellere Fragestellungen in den Vordergrund schieben?

Nachdem die Curriculum-Reform (Robinsohn, 1967) der 1970er-Jahre einen deutlichen Paradigmenwechsel der Pädagogik eingeleitet hatte, indem das zentrale Augenmerk von den Lehrinhalten auf die Personen (Lernende) und deren Lernprozesse, also vom statischen Stoff (WAS) auf die dynamischen Prozesse der Lernens (WER, WIE) gelenkt wurde (Gruhn, 2018), sehen wir heute einerseits mit der Ausrichtung der Richtlinien auf Kompetenzen und sozial determinierte Unterrichtsbe- reiche – genannt seien hier beispielsweise für Baden-Württemberg Persönlichkeit und Identität, Gemein- schaft und Verantwortung, Methoden und Techniken, Kommunikation, Gesellschaft und Kultur (Kultusmini- sterium, 2016) – erneut eine Verschiebung von den Lern- prozessen hin zu den gesellschaftlichen Prozessen und den darin geforderten Kompetenzen.

Gleichzeitig hat offenbar ein Wechsel in der Ein- stellung zum Lehramtsstudium Musik stattgefunden. Nimmt man die Ergebnisse der explorativen Studie zum Musiklehrkräftemangel (MULEM-EX, 2024) als repräsentativen Querschnitt der Studienbewerber:innen ernst, muss man konstatieren, dass nicht mehr so sehr der Gegenstand Musik (welcher auch immer) und die pädagogische Vermittlung im Fokus der Aufmerk- samkeit stehen, sondern vielmehr Befindlichkeiten und Sorgen der Lehramtsstudierenden um ihr persönliches Wohl in der Schule sowie Zweifel an der eigenen Wir- kungsmacht innerhalb des Systems Schule (Mille, 2024), wie es sich heute strukturell und pädagogisch darstellt, eine wichtige Rolle spielen. Dies bedeutet aber einen radikalen Perspektivwechsel von der Vermittlung zur individuellen Befindlichkeit, der in dieser Form einem fundamentalen Paradigmenwechsel des Lehrberufs gleichkommt. Diese Verschiebung der Aufmerksamkeit von den pädagogischen Aspekten des Lehrens und Ler- nens und der Diskussion des Bildungsauftrags des Fachs auf die Beachtung der subjektiven Befindlichkeiten spie- gelt dabei einen gesamtgesellschaftlichen Trend wider, bei dem ‚Spaß haben‘ und ‚sich gut fühlen‘ zu zentralen Elementen sozialen Miteinanders geworden sind. Die Frage nach den Inhalten eines Schulfachs Musik verän- dert sich damit notwendigerweise je nach der Erfahrung innerhalb der eigenen musikalischen Sozialisation.

Damit nähern wir uns der Kernfrage, die sich der Mu- sikpädagogik heute – 100 Jahre nach Kestenberg – stellt: Was will, soll und kann Musikunterricht heute leisten? Welche Kompetenzen wollen/sollen wir in der allge- meinbildenden Schule vermitteln? Diese Problematik tritt schon bei der Eignungsprüfung zutage (Schultheis, 2024). Die dort geforderten künstlerischen Anfor- derungen können nicht die schwindende Attraktivität der Schulmusikbewerber:innen erklären, denn diese Ansprüche bestanden immer, auch zu Zeiten hoher Bewerbungszahlen. Es dürfte also eher an den gesellschaftlichen Ver- änderungen in der musikalischen Sozialisation liegen. Die Verschiebung der musikalischen Erfahrungen und Vorlieben sowie die Erwartungen an ein als unattraktiv

empfundenes Berufsbild wirken sich auf eine veränderte Klientel an Bewerber:innen aus (siehe MULEM-EX). Die Frage bleibt, ob diesem Problem durch eine Anpassung an die soziokulturellen Bedingungen zu begegnen ist oder durch eine Schärfung und Neubestimmung der Ziele und Aufgaben von Musikunterricht. Wenn es da- rin um ästhetische Erfahrungen und kulturelle Orientie- rung geht, müssten Wege gefunden werden, diese allen unterschiedlich sozialisierten Schüler:innen zu eröffnen. Das kann aber nicht geschehen, wenn man Lehrkräfte mit verschiedenen Ausbildungsprofilen (klassisch, welt- musikalisch, popmusikalisch etc.) als alternatives Ange- bot an Schüler:innen favorisiert, sondern indem musi- kalisch breit ausgebildete Lehrkräfte diese Erfahrungen und Orientierungen für alle ermöglichen. Dazu liegen Modelle der *Ästhetischen Erziehung* (von Hentig, 1985) oder des kreativen Umgangs mit neuen Klängen und Techniken (Paynter, 1972) auf dem Tisch, deren Aktua- lität es neu zu entdecken gälte und die weiterentwickelt werden müssten. So könnten ästhetische Erfahrungen in einem Materialbereich gemacht werden, der allen neu und fremd ist. Dann könnten die jeweiligen kulturellen Erfahrungen aus anderen Musiktraditionen eingebracht werden, um auf diese Weise das Eigene und das Fremde miteinander zu verbinden und wertschätzen zu lernen. Doch dazu bedarf es einer grundsätzlichen Debatte um die Neubestimmung der Aufgaben und Ziele der Schul- musik; eine bloße Anpassung als Reaktion auf momen- tane Herausforderungen kann das nicht leisten (siehe Schultheis, 2024). Die Alternative klassische *oder* popmu- sikalische Orientierung, digitale *oder* analoge Technolo- gien (vgl. Gruhn, 2022c) wäre dagegen grundsätzlich falsch gestellt.

### **Musikalische Perzeption und Kognition im Licht aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse**

Neurophysiologische Erkenntnisse haben die Prozesse des Wahrnehmens und Verstehens gleich welcher Musikkultur in ein ganz neues Licht gerückt. Musik erschließt sich im Machen und Hören; Aktion und Rezep- tion ermöglichen zusammen Kognition. Wenn man die unglaubliche Fülle derzeitiger Musikbücher für den Musikunterricht anschaut, kann einem, der noch den Musikunterricht der 1950er- und 1960er-Jahre erlebt hat, ganz schwindlig werden. Die Fülle und Vielfalt didaktisch aufbereiteter Angebote und Materialien für den Unterricht sind überwältigend. Wohl denen, die aus diesem Fundus schöpfen können! Wenn man dann aber die bunten multimedialen Materialien diverser Verlage zur Musiktheorie anschaut, stellt man überrascht fest, dass sich in den letzten 100 Jahren herzlich wenig getan hat: Es wird immer noch gezählt und ‚gerechnet‘ und werden Regeln auswendig gelernt (vgl. Schmidt-Banse, 2022), als hätte es keine Lerntheorie und keine neurophy- siologische Forschung gegeben, die sich mit den Spezi- fika das Musiklernens befasst haben. Es scheint daher

geboten zu sein, einen Blick darauf zu werfen, was wir heute über das Lernen und die Kognition wissen.

Wahrnehmen und Verstehen beruhen – neurobiologisch gesprochen – auf der Bildung mentaler Repräsentationen, die man erwirbt und erweitert, um sie in kommunikativen Prozessen, beim Hören, Lesen und Verstehen zu aktivieren. Lange Zeit hat man sich vorgestellt, dass dabei die Außenwelt über die Sinne in die Verarbeitungssysteme unseres Gehirns gelangt und wir so wahrnehmen und erkennen können, was sich außerhalb unseres biologischen Körpers befindet. Neue Erkenntnisse der Neurowissenschaften haben gezeigt, dass dem aber keineswegs so ist und sich das Bild der Welt nicht als getreues Abbild in den Kopf des Betrachters holen lässt, dass Kognition sich vielmehr einem äußerst komplexen Vorgang der neuronalen Verarbeitung aufgenommener Reize verdankt. Überlegungen, wie das Nicht-Identische der Außenwelt in die Identität des eigenen Ich gelangen kann, sind keineswegs trivial und heute in der Bewusstseinstheorie (Koch, 2019; Metzinger, 1996) aktueller denn je.

Unser Gehirn empfängt die Signale der Außenwelt durch die entsprechenden Sinnesorgane (Auge, Ohr, Haut etc.), die dann in den entsprechenden Hirnarealen verarbeitet werden. Aber die Nervenzellen in diesen Arealen können selber die Gegenstände nicht ‚sehen‘ oder ‚hören‘, sie wissen nichts von den visuellen oder akustischen Ereignissen, die ihre Reaktion auslösen, sondern es werden nur neuronale Rezeptoren für Form, Farbe, Helligkeit bzw. für Tonhöhe, Lautstärke, Bewegungsrichtung etc. erregt. Um eine Blume zu sehen oder eine Melodie zu hören, bedarf es aktiver Handlungen mit den Tönen, Farben und Formen. Denn auf diese Weise informieren motorische Areale die Großhirnrinde über die dabei aktivierten bewegungsinduzierten Muskelkontraktionen, indem sie eine zusätzliche Efferenzkopie (*corollary discharge*) aussenden. So entsteht ein Handlungs-Wahrnehmungs-Kreislauf (*action-perception cycle*), in dem die Wahrnehmung an zweiter Stelle nach der Handlung steht. Das Gehirn kann erst durch den Vergleich zweier Informationen, nämlich der sensorischen Reize mit den bewegungsinduzierten motorischen Reizen, die zuvor erworben wurden, erkennen oder verstehen, was in der äußeren Welt vorgeht.

Dies ist die Grundlage einer neuen Theorie der Wahrnehmung, die der ungaro-amerikanische Neurowissenschaftler György Buzsáki entwickelt und empirisch belegt hat. Seine Theorie, die unser bisheriges Verständnis von Wahrnehmung und Verstehen vollkommen verändert, hat er als handlungsbasiertes *Inside-Out* Modell (= Wahrnehmen und Verstehen durch Interaktion) dem bisherigen *Outside-In* Modell (= Abbild der Welt im Gehirn) gegenübergestellt (Buzsáki, 2019). Dies unterstreicht nachdrücklich die Bedeutung des aktiven Handelns für das Wahrnehmen und Verstehen (Gruhn, 2022a) und kann auf die einfache Formel gebracht werden: „Wahrnehmung ist, was wir tun“ (Buzsáki, 2022,

S. 17) oder: „If action is a prerequisite of perception, as I claim, then there should be no perception without action“ (Buzsáki, 2019, S. 57). Und dies müsste unmittelbare Konsequenzen für das Musiklernen haben und sich direkt auf den musikpädagogischen Alltag auswirken.

Das könnte dazu verleiten, an den in den 1970er-Jahren entwickelten (Rauhe et al., 1975) und bis heute favorisierten handlungsorientierten Musikunterricht zu denken, also nur alten Wein in neuen Schläuchen zu vermuten. Das wäre jedoch ein profundes Missverständnis. Beim handlungsorientierten Unterricht handelt es sich um ein methodisches Prinzip, die Unterrichtsziele der Lehrkräfte in Handlungsziele der Schüler:innen zu übersetzen. Es geht dabei um die methodische Entscheidung, wie schüleraktiver Unterricht erreicht werden kann, bei dem der Prozess wichtiger als das Produkt ist. Handlung bleibt dabei nur ein Mittel zum selbständigen Lernen. Das ist gut und richtig und wichtig, aber etwas Anderes als der Entwurf einer neurophysiologisch hinterlegten Theorie der musikalischen Wahrnehmung. Es geht dabei nicht um ein methodisches Verfahren, Schüler:innen zum aktiv handelnden Lernen anzuregen, sondern der Vorgang des Hörens selber wird als Handlung verstanden, deren Einsatz in die Perzeption von Musik eingreift und Kognition erst ermöglicht.

Auch wenn Kestenber die hirnpfysiologische Struktur des Lernens noch nicht im Blick haben konnte, sondern im Sinne materialer und kategorialer Bildung an der Struktur der Inhalte (Musik/Kunst) festhielt, bezog er doch bereits mit der Skizzierung eines musikpädagogischen Forschungsinstituts in seiner Programmschrift *Musikerziehung und Musikpflege* (1921) musikpsychologische Forschung in das Kalkül seiner Bildungsplanung ein (Gruhn, 2022b). Zu fragen wäre daher, ob bzw. inwieweit die Grundbedingungen musikalischen Lernens gegenüber gesellschaftsrelevanten Aspekten noch im Zentrum gegenwärtiger Musikpädagogik stehen.

### Was bleibt also von Kestenbergs Visionen – Würde oder Bürde?

Vor diesem Hintergrund müsste man bedenken und diskutieren, welche Rolle künstlerische Erfahrungen gegenwärtig im schulischen Musikunterricht spielen, welche Aufgaben ein verbindlicher Musikunterricht erfüllen kann oder erfüllen sollte – Aufgaben, die nicht durch andere Fächer (Naturwissenschaften, Sprachen) aufgerechnet werden können. Dabei könnte sich entscheiden, ob sich das Erbe eines Riesen, auf dessen Schultern wir stehen (um noch einmal dieses Bild Isaac Newtons zu bemühen), eher als Verpflichtung oder als Bürde erweist, auch wenn klar ist, dass Schule und Ausbildungsinstitutionen den gesellschaftlichen Wandel reflektieren und angemessen beantworten müssen (Ski-Berg et al., 2024).

Praktischer Umgang mit Musik und handlungsbezogenes Lernen stellen ganz zweifellos zentrale Bereiche im schulischen Musikunterricht dar. Man dürfte ver-

mutlich heute keine Musiklehrkraft mehr finden, die – wie es noch in den 1970er-Jahren zur Hochblüte wissenschaftsorientierter Schulmusik passierte – nach der Analyse einer Motette von Josquin mit Überzeugung einräumt, dass zum Anhören dieser Musik (geschweige denn zum Singen wenigstens einiger Teile daraus) leider keine Zeit mehr bleibe. Neue digitale Medien erleichtern den Einstieg in das Klassenkomponieren, Klasseninstrumente von Streich- und Blasinstrumenten bis zum Orff-Instrumentarium und Boomwhackers sowie vielfältige Improvisationskonzepte ermöglichen und erweitern die Musikpraxis. Die pädagogische Frage bleibt dabei aber unbeantwortet, *wie* diese Mittel zum praktischen Tun eingesetzt werden: als ergänzende Aktivität zum reflektierenden Lernen – also als Unterbrechung des Redens über Musik – oder auch als musikprogrammatische Darstellung, z. B. von Liedinhalten, oder ob Handlung im Sinne von Buzsákis *Inside-Out* Modell als eigenständige Formen genuiner Musikrezeption didaktisch eingesetzt werden müsste, damit Schüler:innen überhaupt *etwas als etwas* erkennen und verstehen können. Handelndes Hören bzw. hörendes Handeln wäre dann nicht bloß eine weitere methodische Möglichkeit des Unterrichtshandelns, sondern Voraussetzung für verstehendes Hören.

Solche Überlegungen gehen weit über die Denkmöglichkeiten Kestenbergs hinaus. Doch sein Bemühen um ein Verständnis von Musikwerken (er spricht dabei meist vom Erleben) würde so tatsächlich erst real konkretisierbar im Sinne der Weiterentwicklung musikpädagogischer Zielvorstellungen in didaktischen Handlungsmöglichkeiten. Dies mag sich als Bürde erweisen, weil es ein Um- und Weiterdenken einfordert. Zugleich ist dies aber auch eine Verpflichtung, sich im Lichte neuer Erkenntnisse weiterzubilden und voranzuschreiten. Und was die Ausbildungsstruktur und curriculare Verankerung des Fachs Musik im Schulalltag betrifft, scheinen wir noch auf Kestenbergs Schultern einen sicheren Stand zu haben, müssen jedoch achtgeben, nicht unbedacht zu straucheln oder gar herabzufallen. Die Legitimation des Fachs muss immer wieder neu erstritten und verteidigt werden (Cslovjecsek, 2023).

Ein weiterer Gedanke scheint mir in diesem Zusammenhang bedenkenswert zu sein. Kestenberg ist im alltäglichen musikpädagogischen Diskurs heute kaum oder gar nicht mehr vorhanden; die meisten Lehrer:innen werden allenfalls noch den Namen kennen. Das ist nach 100 Jahren auch nicht unnormal; auch damals hätte kaum einer mit Fröbel, Nägeli oder Pestalozzi noch etwas verbunden. Die Frage, die sich hier stellt, ist die nach dem bildungstheoretischen Profil, für das der Name Kestenberg steht. Wäre es angebracht, sich erneut mit seinem Erbe auseinanderzusetzen, oder ist die Zeit darüber so weit hinweggeschritten, dass sich die Mühe nicht mehr lohnt? Diese Frage betrifft das Selbstverständnis des Fachs und könnte der Selbstvergewisserung dienen. Und Kestenberg böte dafür ein geeignetes Beispiel,

weil er trotz seines konservativen Kunstverständnisses doch immer dem Neuen (der Technik, den Medien, der Wissenschaft, der Ästhetik Busonis wie den radikalen Gedanken der Jugendbewegung) aufgeschlossen gegenübergetreten ist und den Blick nach vorne gerichtet hat. Das könnte die Bürde einer bloß historischen Verpflichtung aufwiegen.

## Literatur

- Abraham, Lars Ulrich (1972). Erich Dofleins Briefe an Th. W. Adorno als musikpädagogische Zeitdokumente. In: Lars Ulrich Abraham (Hg.), Erich Doflein. Festschrift zum 70. Geburtstag (S. 108–120). Mainz: Schott.
- Abraham, Lars Ulrich (1987). Bildungsziele und Bildungserträge musikpädagogischer Reformen. In: Wilfried Gruhn (Hg.), Musikalische Bildung und Kultur (S. 106–126). Regensburg: Bosse.
- Alt, Michael (1968). Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf: Schwann.
- Blume, Friedrich (1951). Denkschrift zur Schulumusikerziehung, vorgelegt [...] von der Gesellschaft für Musikforschung. In: Musik im Unterricht, 42(6), S. 174–177.
- Braun, Gerhard (1957). Die Schulumusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel: Bärenreiter.
- Buzsáki, György (2019). The brain from inside out. New York: Oxford University Press.
- Buzsáki, György (2022). Wie das Gehirn die Welt konstruiert. In: Gehirn und Geist, 2022(10), S. 12–19.
- Cslovjecsek, Markus (2023). Schulmusik für alle? Zur Legitimation des Unterrichtsfachs Musik. Bielefeld: transcript.
- Doflein, Erich (1955). Gewinne und Verluste in Neuer Musik und Musikerziehung. In: Vorträge der 8. Arbeitstagung Lindau 1955 (S. 5–33). Selbstverlag.
- Gruhn, Wilfried (2003). Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung (2. überarb. Aufl.). Hofheim: Wolke.
- Gruhn, Wilfried (2015). Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen. Leo Kestenbergs Leben zwischen Kunst und Kulturpolitik. Hofheim: Wolke.
- Gruhn, Wilfried (2017). Zarathustras Rätselbild. Das Verhältnis Leo Kestenbergs zu Friedrich Nietzsche. Eine Skizze. In: Damien Sagrillo (Hg.), Musik, musikalische Bildung und musikalische Überlieferung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedhelm Brusniak. (S. 143–156). Weikersheim: Margraf
- Gruhn, Wilfried (2018). Challenges and limitations of universal conceptions for music education. In: Friedhelm Brusniak; Zsuzsa Buzás, Nigel A. Marshall & Damien Sagrillo (Hg.), Music education in the focus of historical conceptions and new horizons. Kecskemét: University Press.
- Gruhn, Wilfried (2022a). Hören als Handeln. Eine neurophysiologische Theorie der musikalischen Wahrnehmung (Studien zur Musikwissenschaft 124). Hildesheim: Olms.
- Gruhn, Wilfried (2022b). Wissenschaftliche Grundlegung der Musikpädagogik. Leo Kestenberg und die Anfänge empirischer musikpsychologischer und physiologischer Forschung. In: Ivo I. Berg & Freia Hoffmann (Hg.), Das Lehren lernen (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik, S. 73–80). Mainz: Schott.
- Gruhn, Wilfried (2022c). From French Horn to Smartphone. Leveraging digital technology and the digital turn. In: Philosophy of Music Education Review (PMER), (30)2022, H. 1, S. 44–57.
- Gruhn, Wilfried (i. Dr.). Kestenbergs Verständnis von Kunst und Erziehung als Gegenstand musikpädagogischer Reflexion. In: Jürgen Oberschmidt & Theda Weber-Lucks (Hg.), Kunst und Pädagogik – Pädagogik als Kunst. Carl Orff und Leo Kestenberg als Impulsgeber. Jahrestagung der Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft München 2019.

- Günther, Ulrich (1986). Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen. In Hans-Christian Schmidt (Hg.), *Geschichte der Musikpädagogik* (Bd. 1, S. 85–173). Kassel: Bärenreiter.
- Hentig, Hartmut v. (1985). *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*. München: Carl Hanser.
- Jacob, Andreas (Hg.) (2006). *Theodor W. Adorno – Erich Doflein. Briefwechsel*. Hildesheim: Olms.
- Kestenberg, Leo (2009–2013). *Gesammelte Schriften (GS)*, Freiburg: Rombach.
- Koch, Christof (2019). *The feeling of life itself. Why consciousness is widespread but can't be computed*. Cambridge MA: MIT Press.
- Kultusministerium (2016). *Bildungspläne Musik Baden-Württemberg*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. <https://doi.org/https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/musische-faecher/musik/bildungsplaene-und-aktuelles/bildungsplaene-musik>
- Metzinger, Thomas (1996). Das Problem des Bewußtseins. In: Thomas Metzinger (Hg.), *Bewußtsein* (3. Aufl., S. 15–53). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mille, Max (2024). Ambiguität und Zweifel bei der Berufswahl von Studierenden des Lehramts Musik. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 103, S. 43–47.
- MULEM-EX (2024). Themenheft *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 103, S. 4–65.
- Nöther, Matthias (2013). Vom Mann, der den Musikunterricht erfand. Leo Kestenberg und die Utopie des klassenlosen Musizierens. *Sendung im SWR am 20.03.2013*.
- Paynter, John (1972). *Klang und Ausdruck* (rote reihe 51). Wien: Universal-Edition.
- Rauhe, Hermann; Hans-Peter Reinecke & Wilfried Ribke (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Robinson, Saul B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Schenk, Dietmar (2023). *Menschenbildung durch Musik*. Leo Kestenberg und Weimars Musikreform 1918–1932. München: edition text+kritik.
- Schmidt-Banse, Hans Christian (2022). 10 Gründe, warum mich aktueller Musikunterricht bekümmert. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 96, S. 48–52.
- Schultheis, Michael (2024). Die Rolle der Eignungsprüfungen. In: *nmz* 10/2024, S. 28.
- Ski-Berg, Veronica; Ellen M. Stabell & Sidsel Karlsen (2024). Centre for Excellence in Music Performance Education (CEMPE): an inquiry into institutional change processes in higher music education. In: *Music Education Research*, 26(4), S. 497–508. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2350469>

### Anmerkungen

- 1 Gemeint ist offensichtlich nicht der Altstädter Ring in Prag, sondern der Altstädter Platz in Reichenberg, wo die Familie seit 1889 lebte. Diese Ungenauigkeit resultiert aus der Tatsache, dass er seiner Frau den Text in Tel Aviv nur aus der Erinnerung diktieren hat.
- 2 Gemeint ist hier Kestenburgs Lehrgedicht „Meine Klavierstunde“ (1949/59).

Fabiola Friedl

## Trans\*inklusive Musikunterricht

*Forschungsstand, Interviews und Leitfaden*

### Abstract

*In this article, I propose a guideline for (music) teachers on how to include trans students. Since trans identities and their significance for students and teachers are not yet represented in German music education research, the guideline is based on an introduction to the topic of trans identity and trans lives in Germany, a review of all available English-language research on trans-inclusive music education, and three interviews with trans amateur musicians aged 21 and 22. These included a trans man, a trans woman, and a non-binary person, whom I interviewed about their experiences in music lessons and their school years.*

### 1. Einleitung

Schätzungen zufolge identifizieren sich etwa 0,6 % der Bevölkerung als trans\* (vgl. dgti, 2021) – somit ist anzunehmen, dass eine Lehrperson eine:n oder mehrere trans\* Schüler:innen pro Woche unterrichtet. Da in der musikpädagogischen Forschung bislang jedoch, soweit

bekannt, keine deutschsprachigen Arbeiten zu den Lebenswelten von trans\* Menschen und ihrer Bedeutung für den Musikunterricht vorliegen, biete ich in diesem Beitrag einen Leitfaden für (Musik-)Lehrkräfte zur Inklusion von trans\* Schüler:innen an (Abschnitt 7). Der Leitfaden geht hervor aus einer Einführung ins Thema Trans\*identität und trans\* Leben in Deutschland (Abschnitt 2), der Aufarbeitung des englischsprachigen Forschungsstandes zu trans\*inklusive Musikpädagogik (Abschnitt 3) sowie aus drei Interviews mit trans\* Laienmusiker:innen im Alter von 21 und 22 Jahren, genauer mit einem trans\* Mann, einer trans\* Frau und einer nicht-binären Person, die ich zu ihren Erfahrungen im Musikunterricht und in ihrer Schulzeit befragt habe (Abschnitte 4, 5 und 6). Der vorliegende Beitrag ist eine stark gekürzte Darstellung meiner Bachelorarbeit.

Die in diesem Beitrag verwendeten Schreibweisen und *trans\* Mensch, Trans\*identität* u. a. orientieren sich an den aktuellen Schreibweisen des Bundesverbandes Trans\*. In Zitaten der Interviews werden diejenigen Schreibweisen verwendet, die die Interviewten selbst verwenden.