

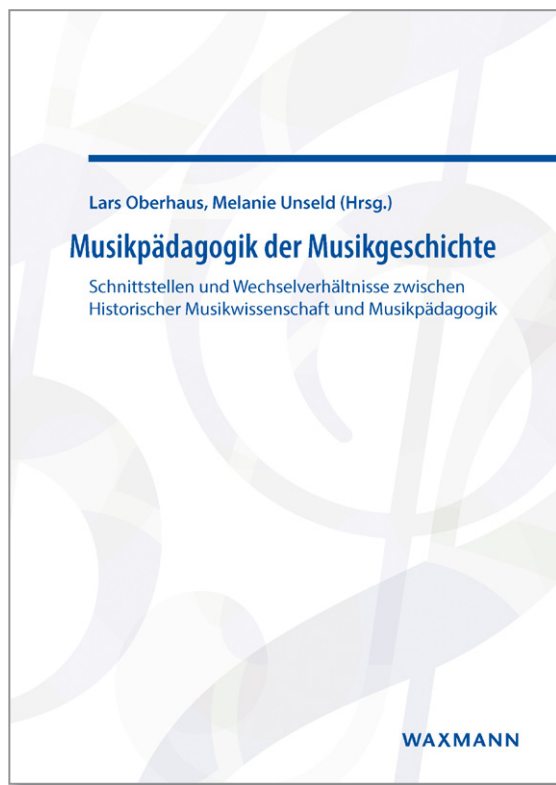
**LESEPROBE**

Lars Oberhaus, Melanie Unseld  
(Hrsg.)

## Musikpädagogik der Musikgeschichte

Schnittstellen und Wechsel-  
verhältnisse zwischen  
Historischer Musikwissenschaft  
und Musikpädagogik

2016, 228 Seiten, br., 34,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3181-2  
E-Book: 30,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8181-7



© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.



**WAXMANN**

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com  
www.waxmann.com

### Bestellung

per Fax: 0251 26504-26  
telefonisch: 0251 26504-0

im Internet: [www.waxmann.com/buch3181](http://www.waxmann.com/buch3181)  
per E-Mail: [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)

Lars Oberhaus,  
Melanie Unseld (Hrsg.)

# Musikpädagogik der Musikgeschichte

Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen  
Historischer Musikwissenschaft  
und Musikpädagogik



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3181-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8181-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Lars Oberhaus und Melanie Unseld*

Musikpädagogik der Musikgeschichte

Eine Einleitung ..... 7

*Jörg Rogge*

Narratologie interdisziplinär

Überlegungen zur Methode und Heuristik des historischen Erzählens ..... 15

*Alexander J. Cvetko und Andreas Lehmann-Wermser*

Musikgeschichte unterrichten

Historische Etappen und aktuelle Bestandsaufnahmen ..... 29

*Nikolaus Urbanek*

musik.geschichte.erzählen.

Thesen zu einer musikalischen Historik (nebst verstreuten Vorbemerkungen) ... 51

*Lars Oberhaus*

Erzählvergessenheit

Unzuverlässiges Erzählen als methodische Perspektive der Vermittlung

musikhistorischer Kontexte ..... 75

*Melanie Unseld*

Musikgeschichte und/als Kulturgeschichte

Skizzen eines musikhistoriographischen Modells am Beispiel

der Musikkultur um 1800 ..... 93

*Stefan Orgass*

Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung

als Vorgabe curricularer Obligatorik für Musikunterricht ..... 105

*Nils Grosch*

Mediatisierung von Musik

Überlegungen zu einem Perspektivwechsel ..... 133

*Anna Langenbruch*

„... la vraie Terreur, dans ce spectacle, reste la sonorisation.“

Die Französische Revolution als Rockoper oder: Wie man mit Musik

Geschichte schreibt ..... 141

<i>Nina Noeske</i>	
Vergesst Mozart (nicht)	
Fragmentarisches über das Erinnern von Klassikern .....	161
<i>Ralf-Olivier Schwarz</i>	
Der Kanon als Feld	
Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu .....	171
<i>Frauke Heß</i>	
Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen zwischen	
Originalitätszwang und Kanonbildung	
Eine Analyse aktueller Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen .....	183
<i>Andrea Welte</i>	
Musikgeschichte im Instrumentalunterricht .....	203
<i>Britta Sweets</i>	
Musikalische Global- und Globalisierungsgeschichten	
Eine ethnomusikologische Perspektive auf Vermittlung	
von Musikgeschichte .....	215

## Musikpädagogik der Musikgeschichte

### Eine Einleitung

Flurgespräche darüber, ob und, wenn ja, auf welche Weise musikgeschichtliche Themen im Musikunterricht Platz haben (sollten), gab es reichlich: Kann oder soll Musikgeschichte vermittelt werden? Warum? Verhindert der Blick in eine möglicherweise zeitlich weit entfernte, damit ‚fremde‘ Musikkultur nicht eher den Zugang zum gegenwärtigen Musikverständnis? Schafft er unnötig Distanz? Oder ermöglicht die Reflexion über Musikgeschichte (andere) Zugänge zur Musik? Wenn ja, welche? Vor allem aber auch: Von welcher Art von Musikgeschichte ist die Rede? Von Überblicksdarstellungen, Epochenbegriffen, Biographien ‚großer‘ Komponisten und ihren Werken? Die Kanon-Diskussion schien unvermeidlich, ebenso die Diskussionen um die Erzählbarkeit von Musikgeschichte(n). Aus den Flurgesprächen, entstanden aus dem institutionellen Nebeneinander der Disziplinen Musikpädagogik und Historischer Musikwissenschaft (bzw. Kulturgeschichte der Musik) an einem Institut, das vorwiegend zukünftige Musiklehrerinnen und Musiklehrer<sup>1</sup> ausbildet, erwuchs die Neugier auf ein mehrstimmiges Gespräch zwischen Musikpädagogik und einer sich der Historizität ihres Gegenstandes bewussten Musikwissenschaft. Der Plan, ein Symposium zum Thema *Musikpädagogik der Musikgeschichte* zu konzipieren, war gefasst, und zwar nicht zuletzt auch, um den Bezug zwischen den beiden Disziplinen erneut zu befragen und produktiv neu zu bestimmen.

Dass dieser Bezug schon lange Thema war, steht außer Frage. Geradezu wechsel- und spannungsvoll ist das Verhältnis zwischen Musikpädagogik und Musikwissenschaft, das – nach Ansicht von Arnfried Edler in den 1980er Jahren – „durch wechselseitige Mißverständnisse und falsche Erwartungen [...] belastet wird“ (Edler, 1987, S. 9). Aus musikpädagogischer Sicht gehört die Musikwissenschaft als „Sachwissenschaft der Musikdidaktik“ (Abel-Struth, 1982, S. 177) zu den wichtigsten Bezugsdisziplinen, so dass die Musikpädagogik „ohne die Musikwissenschaft nicht lebensfähig“ ist (Edler, Helms & Hopf, 1987, S. 7). Doch welche Musikwissenschaft? Welche ihrer Teildisziplinen? In den letzten Jahren hat sich – nicht zuletzt durch die auch in den Erziehungswissenschaften wahrnehmbar stärkere Berücksichtigung der empirischen Fragestellungen – eher ein Fokus auf die Systematische Musikwissenschaft ergeben. Entsprechend argumentierte 2009 auch Reinhard Kopiez dafür, dass vor allem die Systematische Musikwissenschaft als Bezugsdisziplin für die

---

1 Der Lesbarkeit zuliebe sind im vorliegenden Text nicht immer alle Geschlechter typographisch angezeigt; so ist manchmal vom männlichen Geschlecht, manchmal vom weiblichen die Rede, auch wenn beide gemeint sind.

Musikpädagogik zu veranschlagen sei (vgl. Kopiez, 2009).<sup>2</sup> Die Themenbereiche, die hier beschrieben werden, sind allerdings durchzogen von historischen Dimensionen, so dass sich eher die Frage stellen ließe, ob tatsächlich eine *Teildisziplin* der Musikwissenschaft als Bezugsdisziplin für die Musikpädagogik sinnvoll ist, oder ob nicht vielmehr die Musikwissenschaften in ihrer systematischen, historischen, medienwissenschaftlichen und ethnomusikologischen Breite dazu geeignet sind. Ob es nicht angebracht wäre, das methodische Potential in ihrer *gesamten*, für das Fach wie seinen Gegenstand bereichernden Breite auszuschöpfen, und sich gerade nicht auf Methoden aus einer der musikwissenschaftlichen Teildisziplinen zu beschränken. Vieles spricht dafür. Und so richtet sich die Frage nach einer *Musikpädagogik der Musikgeschichte* nicht ausschließlich an die Historische Musikwissenschaft, wohl aber an alle musikwissenschaftlichen Teildisziplinen, die sich der Historizität der Musik selbst bewusst sind. Denn primär geht es nicht darum, die unterschiedlichen musikwissenschaftlichen Disziplinen als mögliche ‚Bezugswissenschaften‘ für die Musikpädagogik gegeneinander in Position zu bringen, sondern darum, die *Geschichtlichkeit* von Musik an sich in den Blick zu nehmen, sei sie nun aus historischer oder systematischer, aus medienwissenschaftlicher oder musikethnologischer Fachperspektive. Denn dass die Binnenstruktur der Disziplin ‚Musikwissenschaft‘ nicht vor den Grenzen der Geschichtlichkeit haltmacht, erweist sich an vielen Stellen: an den von Kopiez angeführten Beispielen ebenso wie an Susanne Binas-Preisendörfers mediengeschichtlichem Ansatz (Binas-Preisendörfer, 2010) oder an einer musikethnologischen Perspektive, wie sie Britta Sweers im vorliegenden Band skizziert. Anders gesagt: Sinnvoll scheint weniger, die Historische Musikwissenschaft als einzige für die Historizität von Musik zuständige (Teil-)Disziplin (erneut) zu reklamieren, sondern die musikwissenschaftlichen Teildisziplinen auf ihre je eigenen, auch methodisch heterogenen Zugänge zur Historizität von Musik hinzulenken und daraus die diversen Bezugslinien zur Musikpädagogik neu zu denken.

Neu zu denken ist dabei auch die Rolle der Historischen Musikwissenschaft. Denn auch jene Konzeption des Gegenstandes Musik, wie sie etwa durch Hans Heinrich Eggebrecht 1972 aus der Perspektive der Historischen Musikwissenschaft im Zusammenhang mit seinen Überlegungen zum Musikunterricht formuliert wurde, gilt es kritisch zu reflektieren:

„Schulmusik und [Historische] Musikwissenschaft begegnen sich und wirken zusammen im Konzept des wissenschaftsorientierten Schulmusikunterrichts. Was immer in den Schulen aller Arten und auf allen ihren Stufen im Fach geschieht, [...] steht unter dem Anspruch und Aspekt der wissenschaftlichen, der rationalen, intellektuellen Durchdringung des Gegenstands, der [...] im Musikunterricht durch die Totalität der Musik in Gegenwart und Geschichte zu umschreiben ist“ (Eggebrecht, 1972, S. 29).

---

2 Vgl. auch die Kontroverse zwischen Norbert Schläbitz und Jürgen Heidrich im gleichen Jahr (vgl. Schläbitz, 2009; Heidrich, 2009).

Das Zitat muss aus der damaligen Zeit im Rahmen der Wissenschaftsorientierung der Musikpädagogik und aus einer musikwissenschaftlichen Fachdiskussion heraus verstanden werden, in der Rationalität und Historizität einer auf den Gegenstand Notation fokussierten Historischen Musikwissenschaft für Musikwissenschaftler wie Eggebrecht außer Frage standen. Dass mit der „rationalen, intellektuellen Durchdringung des Gegenstandes“ die *Partitur* als Gegenstand von Musikgeschichte bzw. von Musikgeschichte im Musikunterricht gemeint war, leistete freilich einem normativen Musikbegriff Vorschub (dazu auch Strohm, 2013; vgl. auch Dahlhaus, 1977 sowie Unseld, im Druck), dessen Einfluss auf einen engen Kanon kunstmusikalischer Werke unverkennbar ist (vgl. dazu auch die *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts* der Konrad-Adenauer-Stiftung 2004, zur Kanondiskussion in der Musikwissenschaft vgl. auch Pietschmann & Wald-Fuhrmann, 2013). Doch von einem solcherart werkzentrierten, auf einen eng gefassten, europäisch-kunstmusikalischen Kanon hin fokussierten Fachselbstverständnis in Gänze kann längst keine Rede mehr sein. Längst hat sich die disziplinäre Vielfalt auf den Weg gemacht, ihren Gegenstand – seiner heterogenen Erscheinungsformen entsprechend – mit unterschiedlichen methodischen Zugängen zu befragen (vgl. u. a. Calella & Urbanek, 2013), so dass auch hier das Verhältnis zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik vor neuen Konzepten aus den Disziplinen steht.

Deutlich wird dies u. a. im Themenheft *Musikgeschichte in der Musiklehrerbildung* der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, in dem sich Musikwissenschaftlerinnen und Musikwissenschaftler wie Joachim Kremer und Susanne Fontaine zu Wort gemeldet haben. Beide betonen, dass eine rein emotionale Beschäftigung mit Musik („individuelle Befindlichkeit“ [Kremer, 2009, S. 4]) im Unterricht unzureichend sei und sich der Bildungsbegriff nicht nur „in der Vermittlung anwendbarer Fertigkeiten“ (Fontaine, 2009, S. 8) beschränken soll. Bedeutsam und ergiebig seien vor allem solche didaktischen Überlegungen, in denen kulturwissenschaftliche Aspekte zur Geltung gelangen:

„Gerade hier bietet sich eine Schnittstelle zur Musikwissenschaft, weil sie als Kulturwissenschaft Kontexte und Grundprinzipien musikkultureller Welten erfasst. Indem sie weder für die Vorherrschaft des subjektiv-emotionalen Erlebens noch für weltfremde Beschäftigung steht [...], stellt sie ein reichhaltiges Repertoire an Fragestellungen, Annäherungen und Ergebnissen zur Verfügung [...]" (ebd.).

So scheint die Anknüpfungsmöglichkeit an einen erweiterten Kulturbegriff bzw. ein Verständnis von Musikwissenschaft als Kulturgeschichte, welche die Vielschichtigkeit kulturellen Handelns thematisiert, der derzeit größte gemeinsame Nenner von Musikwissenschaft und Musikpädagogik im Hinblick auf das Feld ‚Musikgeschichte‘ zu sein. U. a. hat auch Jürgen Vogt in seinem 2006 erschienenen und 2014 überarbeiteten Beitrag *Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft* darauf verwiesen, dass sich Musikunterricht im Sinne des Lehrens und Lernens von Musik als Teilbereich der Kulturwissenschaften bezeichnen lässt (vgl. Vogt, 2006; Vogt, 2014). Und auch



die in vereinzelt Publikationen vorherrschenden Bezugnahmen auf das ‚kulturelle Gedächtnis‘ (Vogt, 2008; Niegot, 2012) verdeutlichen, dass Musikpädagogik selbst ein nicht unwesentlicher Teil dieses Gedächtnisses ist, je nachdem, welche Musik im Musikunterricht thematisiert und wie sie von Schülerinnen und Schülern erfahren wird.

„Musikpädagogik ist aber auch selbst kulturwissenschaftlich tätig, wenn sie z. B. den Fokus nicht mehr auf die Musikgeschichte als etwas richtet, das objektiv gegeben ist, sondern auf etwas, das von Schüler\_innen immer individuell rekonstruiert oder sogar konstruiert wird. Das musikalische Geschichtsbewusstsein von Schüler\_innen ist offensichtlich ein genuin kulturwissenschaftlicher Forschungsgegenstand der Musikpädagogik, der von anderen Disziplinen gar nicht als solcher wahrgenommen wird“ (Vogt, 2014, S. 4).

Diese gemeinsame Bezugnahme auf einen erweiterten Kulturbegriff lässt sich als Schnittstelle zwischen Musikwissenschaft *und* Musikpädagogik explizit geltend machen:

„Gerade hier bietet sich eine Schnittstelle zur Musikwissenschaft, weil das Spannungsfeld zwischen persönlichem Musikerlebnis und den außerhalb der Person des Hörers liegenden Kontexten den Hörer zu einer Haltung befähigt, die nicht nur in seiner Person begründet ist. Gerade hier bietet sich eine Schnittstelle zur Musikwissenschaft, weil sie als Kulturwissenschaft Kontexte und Grundprinzipien musikkultureller Welten erfasst. Indem sie weder für die Vorherrschaft des subjektiv-emotionalen Erlebens noch für weltfremde Beschäftigung steht (weil sie sich gerade mit der Welt und der Musik in dieser Welt beschäftigt), stellt sie ein reichhaltiges Repertoire an Fragestellungen, Annäherungen und Ergebnissen zur Verfügung, um mit der Distanz zwischen Erfahrungs- und Vorstellungswelten der Urheber (Komponist/Ausführender) und der Rezipienten (Hörer) umzugehen“ (Kremer, 2009, S. 8).

Diese selbst schon (fach-)historischen Darstellungen scheinen für das Verhältnis von Musikpädagogik und Musikwissenschaft grundlegend zu sein: Ist die Musikpädagogik in der Lage, den Ansprüchen der Musikwissenschaft gerecht zu werden? Ist die Musikwissenschaft an der Vermittlung musikgeschichtlicher Inhalte interessiert? Ist es vice versa möglich, ihre Ansätze, Ergebnisse auf die Unterrichtsrealität zu übertragen? Letztlich laufen diese Fragen in einer Kernfrage zusammen: Welchen Stellenwert besitzt Musikgeschichte überhaupt im Unterricht?

Auch wenn das enge Verhältnis ‚Musikpädagogik – Musikwissenschaft‘ von vielen als selbstverständlich akzeptiert wird, hat es eine Diskussion darüber, wie das Verhältnis genau zu bestimmen sei und welche Auswirkungen der Dialog zwischen den beiden Disziplinen zeitigt, allenfalls nur punktuell gegeben.<sup>3</sup> Eine Ausnahme

3 In den 1990er und 2000er Jahren gab es keine nennenswerte vertiefte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik, auch wenn indirekt in verschiedenen Publikationen darauf Bezug genommen wurde (z. B. Brusniak & Jung-Kaiser, 2008). Verschiedene Themenhefte von Schulmusikzeitschriften behandeln vereinzelt das Lernfeld *Musik-Geschichten* (Musik & Bildung, 2, 2011) oder

bildet der Sammelband *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* von Arnfried Edler, Siegfried Helms und Helmuth Hopf, in dem gegen Ende der 1980er Jahre durch Musikpädagogen und Musikwissenschaftler eine Grundsatzdiskussion über das Verhältnis der Disziplinen geführt und durchaus dramatisch von einer „Kluft“ und „Krise“, von den „Missverständnissen“ und „falschen Erwartungen“ (Edler, Helms & Hopf, 1987, S. 7) zwischen den Disziplinen gesprochen wurde: Auf der einen Seite hätten sich die Musikpädagogen – „sehr zum Schaden für ihr Fach – in der Vergangenheit von der Musikwissenschaft abgewandt“ (ebd.), andererseits habe es auch die Musikwissenschaft versäumt, „sich für die Entwicklung des Studiengangs Schulmusik zu engagieren“ (ebd.). Die Gründe hierfür wurden als vielfältig ausgemacht, vor allem lägen sie in der Schwierigkeit, musikgeschichtliche Zusammenhänge durch „didaktische Aufarbeitung und exemplarische Auswahl notwendigerweise in perspektivischer Verkürzung erscheinen“ (Gruhn, 1987, S. 63) zu lassen. Hieraus resultiere die für beide Seiten relevante Aufgabe, sachlogischen Anspruch mit individuellen Lernsituationen bzw. Zugangsmöglichkeiten der Schüler zu verbinden und dabei die Komplexität der Sache zu vereinfachen (didaktische Reduktion).

Seit 2009 ist in der Musikpädagogik ein zunehmendes Interesse auf den vernachlässigten Bereich der ‚Vermittlung von Musikgeschichte‘ erkennbar. Die Renaissance erfolgte v. a. über mehrere Themenhefte der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, die sich dem *Stellenwert von Musikgeschichte in der Musiklehrerbildung* (3/2009), von *Musikgeschichten* (4/2011) und von *Geschichte im Musikunterricht* widmete, auch unter Bezugnahme einer interdisziplinären Anknüpfung an Diskurse in anderen Fachdidaktiken (v. a. Geschichtsdidaktik).

An diese Diskussionen knüpfte das Symposium *Musikpädagogik der Musikgeschichte*, das im Juni 2014 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg stattfand, an. Den Flurgesprächen sollten Fachdialoge folgen, wobei wir von sieben möglichen Frageperspektiven ausgingen: (1) Geschichtsbewusstsein im musikhistorischen und musikpädagogischen Kontext; (2) Bildung, Kanon und Musikgeschichte; (3) Didaktik und Methodik von Musikgeschichte (im Studium und in der Schule); (4) die Rolle und (Dys-)Funktion von Anekdote & Heroenbiographik; (5) konstruktivistisch-fiktionale Musikgeschichte(n); (6) Musikgeschichte als Kulturgeschichte und Konsequenzen dieses Konzepts für die Musikpädagogik, schließlich (7) die Rolle der Medialität. Aus diesen Frageperspektiven ergaben sich, die Themenimpulse der Eingeladenen aufgreifend, rasch Schwerpunkte, die auch die nunmehr vorliegende Publikation gliedern: I. Narrativität, II. Musikgeschichte „anders“ denken: Konzepte – Modelle, III. Medienwechsel und IV. Kanon. Wichtig war uns dabei, diese Frageperspektiven direkt an beide Disziplinen zu stellen und diese damit dialogisch miteinander auftreten zu lassen. Die Resonanz wie auch die dabei auftretenden Schwierigkeiten gaben uns Recht, dass diese wechselseitige Bezugnahme notwendig ist, um über die oben angerissenen Fragen sinnvoll diskutieren zu können. Zugleich wurde

---

*Musikgeschichte(n)* (Musik & Bildung Spezial, 2002); vgl. auch die Entwicklung von ‚Geschichte im Musikunterricht‘ in der Darstellung von Cvetko (2012).

deutlich: Die hier versammelten Beiträge und die daran gebundenen vielschichtigen Perspektiven sollten nicht dazu verleiten, bereits vom Boom einer ‚Historischen Musikpädagogik‘ oder einem Trend zur Vermittlung von Musikgeschichte in der Schule auszugehen. Vielmehr sind sie durchaus als vereinzelte Ansätze einzelner Autorinnen und Autoren zu verstehen, die sich (auch) mit musikgeschichtlichen und musikhistoriographischen Fragen auseinandersetzen. Damit ist mit dem Symposium und der nunmehr vorliegenden Publikation ein Zwischenstand erreicht, an dem weiterzudenken wir einladen.

Bleibt der schöne Moment des Dankens: Unser herzlicher Dank gilt allen, die uns bei der Durchführung des Symposiums und bei der Drucklegung der Beiträge tatkräftig geholfen haben: Samuel Campos, Susanne Stamm und Tom Wappler haben uns bei der Redaktion der Texte unterstützt und zusammen mit Sophie Arenhövel und Catherine Herbin für einen reibungslosen Ablauf des Symposiums gesorgt. Daniela Langer war eine zuverlässige Ansprechpartnerin im Waxmann Verlag. Unser besonderer Dank aber gilt den Autorinnen und Autoren, die sich auf das Dialog-Experiment eingelassen und uns ihre Texte für die Druckfassung überlassen haben.

Lars Oberhaus und Melanie Unseld  
Oldenburg, im Oktober 2015

## Literatur

- Abel-Struth, S. (1982). Musiklernen und Musiklehren – Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musik in der Schule?* (S. 169–189). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Binas-Preisendörfer, S. (2010). *Klänge im Zeitalter ihrer medialen Verfügbarkeit. Popmusik auf globalen Märkten und in lokalen Kontexten*. Bielefeld: transcript.
- Brusniak, F. & Jung-Kaiser, U. (2008). *Musikwissenschaft und Musikpädagogik im interdisziplinären Diskurs. Eine Festschrift für Ute Jung-Kaiser*. Hildesheim: Olms.
- Carella, M. & Urbanek, N. (Hrsg.). (2013). *Historische Musikwissenschaft. Grundlagen und Perspektiven*. Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Cvetko, A. J. (2012). „... nur ein ästhetisches Gebräu von Namen und Daten?“ Historische Etappen der Geschichte im Musikunterricht und aktuelle Aufgaben. *Diskussion Musikpädagogik*, 56, 4–11.
- Dahlhaus, C. (1977). *Grundlagen der Musikgeschichte*. Köln: Gerig.
- Edler, A., Helms, S. & Hopf, H. (1987). *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Edler, A. (1987). Zum Verhältnis Musikpädagogik – Musikwissenschaft aus Sicht der Musikwissenschaft. In: A. Edler, S. Helms & H. Hopf (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* (S. 9–40). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Esgebrecht, H. H. (1972). Wissenschaftsorientierte Schulmusik. *Musik und Bildung*, 1, 29–30.
- Fontaine, S. (2009). Wider die Geschichtsvergessenheit. Musikgeschichte und Musikwissenschaft im Rahmen der Ausbildung von Musikern und Musikpädagogen. *Diskussion Musikpädagogik*, 43, 4–9.

- Gruhn, W. (1987). Musikwissenschaft in den vorliegenden Curricula. Eine kritische Bestandsaufnahme der geltenden Richtlinien. In: A. Edler, S. Helms & H. Hopf (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* (S. 61–81). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Heidrich, J. (2009). Si tacuisses ... Zu Norbert Schläbitz: „Für eine musikpädagogisch relevante Musikwissenschaft“. *Diskussion Musikpädagogik*, 43, 59–62.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (2004). *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts*. Verfügbar unter: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_5929-544-1-30.pdf?120106140630](http://www.kas.de/wf/doc/kas_5929-544-1-30.pdf?120106140630) [07.10.2015].
- Kopiez, R. (2009). Systematische Musikwissenschaft als Bezugswissenschaft der Musikpädagogik. Sechs Anknüpfungspunkte. *Diskussion Musikpädagogik*, 41, 8–12.
- Kremer, J. (2009). Von der Geschichtlichkeit der Musik. Oder: Bildungsanspruch und Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 43, 4–10.
- Niegot, A. (2012). „Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 41–55). Essen: Die Blaue Eule.
- Pietschmann, K. & Wald-Fuhrmann, M. (Hrsg.). (2013). *Der Kanon in der Musik. Theorie und Geschichte. Ein Handbuch*. München: edition text + kritik.
- Schläbitz, N. (2009). Die Historische Musikwissenschaft. Schwanengesang der Disziplin und Plädoyer für eine grundlegende Reformierung. *Diskussion Musikpädagogik*, 44, 52–57.
- Strohm, R. (2013). Werk – Performanz – Konsum: Der musikalische Werk-Diskurs. In C. Michele & N. Urbanek (Hrsg.), *Historische Musikwissenschaft. Grundlagen und Perspektiven* (S. 341–355). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Unsel, M. (im Druck). „Was ist eine musikgeschichtliche Tatsache?“ oder die Frage, „was das Netz des Historikers einfängt“. In T. Janz & F. Geiger (Hrsg.), *Carl Dahlhaus' „Grundlagen der Musikgeschichte“*. Eine Re-Lektüre. München: Fink.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> [07.10.2015]
- Vogt, J. (2008). Modale Zeiten – Temporale Perspektiven einer pädagogischen Introduction in Musikkultur. In T. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 16–28). Münster: LIT.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 9, 1–9.

Jörg Rogge

## Narratologie interdisziplinär

### Überlegungen zur Methode und Heuristik des historischen Erzählens

Die folgenden Überlegungen sind ein Beitrag zur aktuellen Debatte um die Leistungsfähigkeit der Narratologie als Instrument zur Organisation kulturwissenschaftlicher Forschung; es geht um die Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes für interdisziplinäre Forschungsabsichten. Sie werden formuliert von einem Historiker, der seit einigen Jahren in unterschiedlichen Zusammenhängen über die Methoden, Forschungsfelder und Formate der fachübergreifenden kulturwissenschaftlichen Zusammenarbeit nachgedacht und mit verschiedenen Ansätzen experimentiert hat.<sup>1</sup> Deshalb soll im Folgenden diskutiert werden, welche Chancen die methodischen und theoretischen Angebote der Narratologie bzw. Erzählforschung für die Bearbeitung von konkreten fachübergreifenden Forschungsfragen eröffnen.<sup>2</sup>

Zunächst wird skizziert, wie und warum in der aktuellen Debatte die Untersuchung von Erzählen als kulturelle und mithin soziale Praxis sowohl von Historikern als auch Literaturwissenschaftlern – ausgehend von ihrem je eigenen Textverständnis – als nützlich, weil Erkenntnis fördernd, angesehen wird. Eine naheliegende Begründung dafür ist, dass beide Wissenschaften Texte, in denen erzählt wird, untersuchen und die Ergebnisse ihrer Forschungen wiederum in Texten, oft in Form von wissenschaftlichen Erzählungen, niederlegen. Doch trotz dieses grundsätzlichen fachübergreifenden Interesses an Erzählmustern und narrativen Strategien ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit keineswegs selbstverständlich.

Es wird in und zwischen den beiden Fächern nämlich diskutiert, inwieweit die primär an der Literatur der Moderne entwickelten narratologischen Analysemethoden auf Texte aus der Vormoderne sinnvoll anwendbar sind. Diese Auffassungsunterschiede beruhen u. a. auf der Einordnung bzw. Bewertung von Texten als fiktional oder faktual. Historikern, die auf der Suche nach dem realen Geschehen oder den Fakten sind, erscheinen Erzählungen suspekt, die zugleich explizit oder implizit auf eine historische Realität referieren und tatsächlich oder vermeintlich eine erfundene Geschichte erzählen. Literaturwissenschaftler hingegen argumentieren häufig, dass diese faktualen Texte kein oder nur wenig narratives Potential haben (vgl. etwa

---

1 An der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz findet dieses kulturwissenschaftliche Experimentieren und Forschen insbesondere auch im Rahmen des Forschungsschwerpunktes ‚Historische Kulturwissenschaften‘ (<http://www.historische.kulturwissenschaft.uni-mainz.de>) statt. Siehe dazu auch Rogge, 2009; Rogge, 2010; Rogge, 2011.

2 Einen aktuellen Überblick über die Konzepte der literaturwissenschaftlichen Narratologie bietet Nünning, 2013a.

## Musikgeschichte unterrichten

### Historische Etappen und aktuelle Bestandsaufnahmen

Insbesondere bei einem Thema zum vorliegenden Tagungsband, welcher die Pädagogisierung der Musikgeschichte im unterrichtlichen Zusammenhang beleuchtet, stellt sich die Frage, inwieweit die Überlegungen und Statements selbst ihre eigene Geschichte haben.<sup>1</sup> Die gründliche Lektüre historischer (überwiegend schwer auffindbarer) Quellen dokumentiert,<sup>2</sup> wie weit die Forderungen nach dem Unterrichten von Musikgeschichte zurückgehen. Im deutschen Sprachraum finden sich erste Andeutungen, wenn etwa Martin Luther nicht nur für Schulreformen, sondern auch für die Musik wirbt: Wenn er Kinder hätte, müssten sie nicht nur „Sprachen und Historien hören, sondern auch singen und die Musica mit der ganzen Mathematica lernen“ (zit. nach Schönemann, 1931, S. 76). Die Spuren verdichten sich, beginnend von der Reformation im 16. über die Bildung des modernen Staates im 17. sowie der Aufklärung und dem Philanthropismus im 18. Jahrhundert. Die Darstellung ausgewählter Etappen seit dem 19. Jahrhundert, in welchem das Unterrichten von Musikgeschichte deutlich fassbarer wird, bildet hier den Auftakt und mündet schließlich im Sinne einer Bestandsaufnahme zum aktuellen Umgang mit dem Thema samt seinen alten und neuen Herausforderungen.

### Musikgeschichte in der Musiklehrerausbildung im 19. Jahrhundert

„Es versteht sich, daß dergleichen Versuche [das Hören von vorzüglicher Musik aus allen Epochen, selbst „aus jedem merkwürdigen Zeitabschnitt der Musik“] vor dem Anfange gleichsam bevorwortet werden müssen dadurch, daß theils biographische oder geschichtliche Notizen geben werden über den Verfasser, über den damaligen Geschmack, über die damaligen Kunstmittel, theils Andeutungen etc., inwiefern sie unter oder über, vor oder hinter den jetzigen stehen. Diese Sachen müssen zusammen auch gleichsam ein Ganzes, einen Cyclos bilden [...]“ (Hientzsch, 1827, S. 86 f.)

„Es versteht sich ...“ schreibt 1827 in großer Selbstverständlichkeit Johann Gottfried Hientzsch, der Oberlehrer des Königlichen evangelischen Schullehrer-Seminars zu Breslau, man habe biographische oder geschichtliche Notizen zu geben. Sein Einwurf unterstreicht, Geschichte dürfe im Musikunterricht zwar nur eine marginale Rolle spielen, doch habe sie einen ganzen Zyklus zu bilden, gleichsam einer universalen Enzyklopädie. Wie sehr Hientzsch noch im Historismus verwurzelt ist, zeigen An-

- 
- 1 Eine umfassende Arbeit steht noch aus, erste Ansätze finden sich bei Kirchner, 1979; Hörmann, 1995; Cvetko, 2009 sowie Cvetko, 2012a.
  - 2 Zur Quellenrecherche siehe Cvetko, 2012b.

## **musik.geschichte.erzählen.**

### Thesen zu einer musikalischen Historik (nebst verstreuten Vorbemerkungen)

Musikgeschichte ist nicht populär. Dass die (literarische) Gattung der Musikgeschichtserzählung derzeit nicht im Brennpunkt der allgemeinen Lesergunst steht, ließe sich, zöge man etwa die mitunter erstaunlich hohen Auflagenzahlen und Verkaufsziffern musikhistoriographischer Werke im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert als Vergleichsgröße heran, ohne große Umschweife verdeutlichen. Musikgeschichten werden freilich nicht nur nicht mehr gelesen – sie werden erst gar nicht mehr geschrieben: War es früher das Ziel eines jeden ernsthaften Musik-Gelehrten, gegen Ende seines langen Forscherlebens eine mehrbändige *Musikgeschichte* (oder wenigstens eine dickleibige *Musikgeschichte im Überblick*) vorgelegt zu haben, so haben heroische Ein-Mann-Unternehmungen vergleichbaren Zuschnitts heutzutage absoluten Seltenheitswert – und wer dieses Wagnis dennoch eingeht, sieht sich ungeachtet seiner Heldentat sofort mannigfaltigen Vorwürfen ausgesetzt: Der penible Katalog eingemahnter Korrigenda und Addenda stellt hierbei den theoretisch vermeintlich leichtgewichtigeren Einwand dar; sehr viel schwerer dürfte derzeit in der (wissenschaftlichen) Rezeption musikhistorischer Darstellungen das fundamentale Misstrauen wiegen, das nun nicht nur die Art und Weise konkreter vorgelegter Musikgeschichtserzählungen kritisiert, sondern ihre Legitimation schlechthin in fundamentalem Skeptizismus unter Generalverdacht stellt.<sup>1</sup> Eine metatheoretische Beschäftigung mit den Grundlagen und Perspektiven der Musikgeschichtsschreibung, die in der eingangs angeführten Dahlhaus-Paraphrase (vgl. Dahlhaus, 1987, S. 1) ihren larmoyanten Ausgangspunkt nehmen müsste, terminiert letztlich in der schlichten, aber vielschichtigen Frage: (Wie) Ist Musikgeschichte heute zu erzählen?

#### **1. ‚(Musik-)Pädagogik der Musikgeschichte‘ – Rückfragen**

Wenn es sich die Tagung, die den Kontext der folgenden Überlegungen bildet, zur Aufgabe gemacht hat, in Hinblick auf die Frage nach einer ‚Musikpädagogik der Musikgeschichte‘ einen ‚interdisziplinären‘ Dialog von Musikpädagogik und

---

<sup>1</sup> Die Geste, mit der Frank Hentschel, auf die „Abseitigkeit solcher Gewaltakte“ (Hentschel, 2012, S. 244) verweisend, die Legitimation musikhistorischer Überblicksdarstellungen vom Tisch wischt und Musikgeschichtserzählungen vom Zuschnitt der bekannten Geschichtswerke Hans Heinrich Eggebrechts oder Richard Taruskins unter einen generellen Ideologieverdacht stellt, scheint mir ein prägnantes Symptom einer mittlerweile weit verbreiteten Idiosynkrasie gegenüber dieser Textgattung zu sein.

## Erzählvergessenheit

### Unzuverlässiges Erzählen als methodische Perspektive der Vermittlung musikhistorischer Kontexte

#### Was ist unzuverlässiges Erzählen?

Der im Titel angesprochene Begriff des Unzuverlässigen Erzählens hat als „terminus technicus“ nur wenig mit den folgenden Ausführungen gemein. Unzuverlässiges Erzählen (unreliable narration) ist eine in Literatur und Film verwendete Methode, in der die Wahrheit der Erzähleraussagen über die erzählte Welt vom Rezipienten in Frage gestellt wird (vgl. Booth, 1983/1961; Yacobi, 1981; Nünning, 1998). Dem Leser wird deutlich gemacht, dass der Erzähler nicht die Wahrheit sagt oder die Inhalte der realen (diegetischen) Welt nicht wahrheitsgetreu wiedergibt. Eine solche Position findet sich oft in der Literatur (wenn z. B. Don Quichote mit Windmühlen kämpft und glaubt es seien Riesen), und sie ist auch im Film möglich (wenn z. B. im Film *Fight Club* der Erzähler Jack identisch mit mehreren Akteuren ist). Sie muss jedoch hinsichtlich der Musik verneint werden, da diese nicht von sich aus die Fähigkeit besitzt, unzuverlässig oder zuverlässig zu erzählen, abgesehen von einem Trugschluss, der eine Art unerwartete Wendung in der Harmoniefolge andeutet. Am ehesten ist die Filmmusik dazu prädestiniert, Bildinhalte auf eine bestimmte Weise zu kommentieren und so auf die erzählte Welt Einfluss zu nehmen (vgl. Oberhaus, 2009).

Die Frage, ob Musik überhaupt erzählt und wenn ja, wie, erinnert an verschiedene Fragestellungen, die explizit in der Musikästhetik (und eher implizit in der Musikgeschichte als auch in der Musikpädagogik) diskutiert wurden (vgl. z. B. Wolf, 2002). Im Folgenden soll es nicht darum gehen, zu diskutieren, ob Musik ein Text ist oder ob *durch* bzw. *mit* Musik erzählt werden kann, indem z. B. inhaltsästhetische (Programm Musik) gegen formalästhetische (absolute Musik) Argumente angeführt werden. Vielmehr geht es um die banal anmutende aber grundlegend erscheinende Tatsache, dass über Musik geredet wird, in verschiedenen Kontexten und Situationen, zu unterschiedlichen Zeiten und Anlässen, verbal und schriftlich, in diversen Kulturen von Menschen in unterschiedlichen emotionalen und sozialen Zuständen, usw. Diese ‚Geschichten über Musik‘ oder ‚Musik-Geschichten‘ sind Bestandteil von Musikgeschichte bzw. Kulturgeschichte der Musik, verweisen auf die „sprachliche Verfasstheit des menschlichen Weltbezugs“ (Koschorke, 2012, S. 10; vgl. Stone, 1979) und bilden ein Bindeglied zwischen Musikgeschichte und Musikpädagogik.

Darüber hinaus betrifft der Begriff des Unzuverlässigen Erzählens einen übergeordneten Sachverhalt, der sich auf musikhistorische und musikpädagogische Bereiche bezieht. Die Musikwissenschaft hat eine jahrhundertelange Diskussion hinter sich, die v. a. um Fragen der werkimmanenten Interpretation und musikalischen



## Musikgeschichte und/als Kulturgeschichte

### Skizzen eines musikhistoriographischen Modells am Beispiel der Musikkultur um 1800

Angesichts der Diskussionen um verschiedene *turns* seit den 1970er Jahren (Bachmann-Medick, 2007) sowie den intensiven, und durchaus kontroversen, Diskussionen um die (und in den) Kulturwissenschaften wäre zu vermuten, dass eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Musikgeschichte ein Phänomen der Gegenwart oder jüngeren Vergangenheit sei. Ein genauerer Blick aber, ebenso fach- und begriffsgeschichtlich ausgerichtet wie den Gegenstand selbst im Fokus – also die keineswegs triviale Frage, was unter *Musikgeschichte* zu verstehen sei (Unseld, im Druck) –, zeigt gleichwohl, dass kulturwissenschaftliches Denken in der Historischen Musikwissenschaft an bereits lange vorhandene Denktraditionen anknüpfen kann, gewissermaßen seine eigene (Fach-)Geschichte hat. Dies unterscheidet eine Musik-Kulturgeschichte im Übrigen nicht von einer (allgemeinen) Kulturgeschichte, von der sich mit einigem Recht und trotz aller Heterogenität der Ansätze und Konzepte, trotz Diskontinuitäten und begrifflicher Missverständnisse, seit dem 18. Jahrhundert sprechen lässt (Jung, 1999; Daniel, 2006, S. 195–219). Lohnenswert scheint daher nicht so sehr das Ausrufen eines neuen Paradigmas, sondern vielmehr eine „radikale Historisierung“ (Breibach, 2011) von Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft, die einerseits eine eingehende Begriffsgeschichte zu unternehmen, andererseits das Bewusstsein zu schärfen hätte, die (auch historischen) Veränderbarkeiten in der Wissensproduktion rund um den Begriff der Kulturwissenschaft respektive der (Musik-)Kulturgeschichte als sinnstiftend zu begreifen. In diesem Zusammenhang scheint zugleich ein Nachdenken darüber lohnenswert, wann und warum einer Musikgeschichtsschreibung kulturwissenschaftliche Ansätze zugewachsen, wann und warum sie abhandengekommen sind. Aus diesem weiten Themenfeld greifen die nachfolgenden Gedanken nur einen Punkt heraus: Wann prägte sich eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Musikgeschichte aus und unter welchen Prämissen? Damit gerät mit gutem Grund die Musikkultur um 1800 in den Blick und zugleich ließe sich zugespitzt, aber durchaus nicht unzutreffend, formulieren: Die kulturwissenschaftliche Perspektive auf Musikgeschichte ist gerade kein neuestes, den jüngsten *turns* geschuldetes Phänomen. Im Gegenteil: Sie war bereits äußerst aktiv (und als Denkmodell attraktiv), bevor sie wirkmächtig durch ein normatives Musikverständnis und dessen Geschichtsmodell abgelöst wurde.

Dass hier weder einem fachgeschichtlichen Kontinuum das Wort geredet sei, noch in Anschlag gebracht werden soll, dass in einer knappen Definition zu umreißen wäre, was eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Musikgeschichte ‚ist‘, muss kaum eigens betont werden. Vorläufig mag genügen, dass sich die nachfol-

## Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung als Vorgabe curricularer Obligatorik für Musikunterricht

In einem Werbeclip zu einer Sammlung mit Popmusik der 1960er Jahre, dessen reiche Bebilderung der ‚Hits‘ mit originalem Filmmaterial bspw. vom Start der Saturn-V-Rakete im Rahmen der Apollo-11-Raumfahrtmission mit dem Ziel der ersten Mondlandung und mit Fotos von Neil Armstrong und von John F. Kennedy hier summarisch und ohne weiteren präzisen Nachweis erwähnt sei, spricht der Moderator:<sup>1</sup>

„Es war 1969. Für die Menschheit erfüllt sich ein Traum, als Neil Armstrong den Mond betritt. John und Yoko veranstalten eine Friedensdemo im Bett. Und in England stehen Amen Corner an der Spitze der Charts, bis sie von Peter Sarstedt abgelöst werden. [Musik: Amen Corner, (*If Paradise Is*) *Half As Nice*; dann Peter Sarstedt, *Where Do You Go To My Lovely*.] Als ein Spionageflugzeug mit dem Piloten Gary Powers 1960 über Russland abgeschossen wird, eskaliert der Kalte Krieg. Im selben Jahr wird Kennedy Präsident der Vereinigten Staaten. Und Cliff Richards frühere Begleitband schaffte den Sprung in die Top-Charts. [Musik: The Shadows, *Apache*]. Das ist die *Simply The Best*-CD-Box, auf die Sie gewartet haben: 70 der größten Hits aus den Sechzigern, alle in diesem einzigartigen CD-Set. Das ist *Simply The Best Of The 60s* – über dreieinhalb Stunden mit der besten Musik aus den Sechzigern.“

### Auswertung des Werbeclips und Einführung des vierdimensionalen Zeichens

Man könnte kaum behaupten, dass die Inhalte dieses Werbeclips keine ‚musikgeschichtliche Erfahrung‘ – hier zunächst in einem umgangssprachlichen Verständnis – ermöglichen und ihrerseits nicht auf einer bestimmten ‚musikgeschichtlichen Erfahrung‘ beruhen: Beim Betrachten dieses Clips werden neben den Unterscheidungen im klingenden Material, die parametrisch beschreibbar sind und die ich – im Objektbezug des Zeichens – als *musikalische Bedeutung* bezeichne, Unterscheidungen in (auch) nicht-musikalischen Bereichen des Zeichens getroffen – durch Wahrnehmung von Gestalten (im gestalttheoretischen Verständnis des Begriffs) in diesen Bereichen – man denke an die erwähnte Bebilderung des Clips mit zeitgenössischem Filmmaterial –, durch Emotionen, Bewegungen und Begriffe. Die Betrachterin, die diese Attributionen zur Musik vornimmt, zählt also selbst zum (auch) nicht-musikalischen Kontext zu einer Musik. Der Zusatz ‚auch‘ bezieht sich

---

1 *Simply The Best Of The 60s*, Werbeclip als ‚Dauersendung‘, <http://www.youtube.com/watch?v=dQPRifMqUYA>, 03:02–04:09. Der Clip dauert insgesamt 15 Minuten.

## Mediatisierung von Musik

### Überlegungen zu einem Perspektivwechsel

#### 1. Mediatisierung der Musik als Gegenentwurf zur musikalischen Werkgeschichte?

Bei der Aneignung musikhistorischen Wissens spielen bis heute hergebrachte Epochenmodelle eine zentrale Rolle. Begriffe wie Barock, Klassik, Mittelalter, Moderne, Renaissance oder Romantik, mögen sie auch von der Wissenschaft überwiegend als nur auf Sonderphänomene oder gar nicht zutreffend dekonstruiert worden sein, werden im musikediskursiven Alltag weiterhin als selbstverständliche Modelle benutzt. Implizit oder explizit werden dabei die diesen Konstruktionen immanenten ideologischen und kulturellen Zuschreibungen und oft problematischen Setzungen übernommen. Deren zentrale, und innerhalb der genannten Begrifflichkeit wohl am schwersten zu überwindende Setzung ist diejenige, dass die Geschichte der Musik, einschließlich ihrer Stil- und Gattungsgeschichte, sich prioritär an musikalischen Werken der abendländischen Hochkultur vollziehe.

Die ideologischen Implikationen der drei Schlüsselbegriffe Werk, Hochkultur und Abendland brauche ich hier nicht eingehender zu vertiefen.<sup>1</sup> Vielmehr möchte ich als Alternative den Vorschlag machen, die Geschichte der Aneignung von Musik als Bestandteil medien- und kommunikationshistorischer Entwicklungen zu betrachten, wie sie unter dem Begriff der Mediatisierung gefasst werden. Unter Mediatisierung versteht der Kommunikationswissenschaftler Friedrich Krotz einen „Metaprozess“ der „zunehmenden Komplexität der Medienumgebung der Menschen“ und der „Ausdifferenzierung medienvermittelter Kommunikation“ (Krotz, 2007, S. 12f.).

Dass Musik Gegenstand medienvermittelter Kommunikation ist, wird niemand bestreiten. Überraschen mag hingegen die These, dass Musik als – schon frühzeitig – zentraler Gegenstand jener Prozesse sich sehr wohl in einem Rahmen von Mediatisierung befand, der, ich zitiere nochmals Krotz, „früher Massenkommunikation genannt wurde, aber eigentlich Produktion und Rezeption von standardisierten und allgemein adressierten Kommunikaten genannt werden muss“ (ebd.).

Eine solche Begriffsalternative hat für die Musikwissenschaft den Vorteil, dass dadurch ein Missverständnis, das bei der Verwendung des Begriffs ‚Massenkommunikation‘ immer wieder auftritt, zumindest vordergründig aus dem Weg geräumt

---

1 Vgl. hierzu detailliert Hentschel, 2012. Aspekte wie Sozial-, Gender- und Kulturwissenschaften sowie der populären und folkloristischen Genres sind in diesen Diskursen in der Regel willkommen, wenngleich auf „Nebenschauplätzen“.

## „... la vraie Terreur, dans ce spectacle, reste la sonorisation.“

Die Französische Revolution als Rockoper oder:  
Wie man mit Musik Geschichte schreibt

„1789 Superstar“ titelt im April 1973 die französische Zeitung *L'Express* und fährt fort: „Le jour de gloire est arrivé pour l'opéra rock français.“<sup>1</sup> Es handelt sich um eine Schallplattenkritik des im März desselben Jahres erschienenen Doppel-Albums *La Révolution française* (Text: Alain Boublil und Jean-Max Rivière, Musik: Claude-Michel Schönberg und Raymond Jeannot).<sup>2</sup> Die Französische Revolution als Rockoper? Mit der Idee, die Jahre um 1789 auf die Musiktheaterbühne zu bringen, stehen die Autoren nicht allein: Als musiktheatrales Sujet etablierte sich die Französische Revolution praktisch schon im Ereignis selbst und wird bis heute immer wieder aufgegriffen. Erste musikalische Dramatisierungen reichen bis in die 1790er Jahre zurück<sup>3</sup> und erst kürzlich kam mit *1789 – Les Amants de la Bastille* ein weiteres Revolutions-Musical heraus.<sup>4</sup> Parallel zur sich entwickelnden Geschichtsschreibung existieren also von Beginn an musiktheatrale Darstellungen der Französischen Revolution. Man könnte sogar argumentieren, dass diese Form populärer Geschichtsschreibung in Musik der wissenschaftlichen Historiographie vorgelagert ist; in jedem Fall ist sie mit gesamtgesellschaftlichen, auch akademischen Geschichtsdiskursen eng verflochten.

Wie man mit Musik Geschichte schreibt, zeigt beispielhaft die eingangs zitierte Schallplattenkritik: Sie öffnet gewissermaßen ein intertextuelles Feld aus musikalischen und historischen Referenzen. 1789 als ikonisches Datum und das Marseillaise-Zitat „Le jour de gloire est arrivé“ verweisen auf das historische Ereignis, das so gleichzeitig mit dem musikhistorisch passenden Soundtrack unterlegt wird (den das rezensierte Album selbst übrigens nicht verwendet). Zugleich bindet der Artikel die *Révolution française* durch den Titel *1789 Superstar* und die Genrebezeichnung

---

1 „Der Tag des Ruhms ist gekommen für die französische Rockoper“ (Adler. Disques. 1789 Superstar. *L'Express*, 23.04.1973). Sämtliche Übersetzungen stammen von der Autorin.

2 *La Révolution française. Rock Opéra*. Text: Alain Boublil und Jean-Max Rivière, Musik: Claude-Michel Schönberg und Raymond Jeannot, Arrangements: Jean-Claude Petit und Martin Circus, Vogue 1973.

3 Vgl. Reischert, 2001, S. 375–377; die Rockoper *La Révolution française* ist dort ebenfalls erfasst, allerdings fälschlich auf 1989 datiert.

4 *1789 – Les Amants de la Bastille*. Text: François Chouquet, Dove Attia und Vincent Baguian, Musik: Rod Janois, Jean-Pierre Pilot, Olivier Schultheis, William Rousseau und Dove Attia. Premiere: 10. Oktober 2012, Palais des Sports, Paris, vgl. <http://www.1789lesamantsdelabastille.fr/> sowie [http://fr.wikipedia.org/wiki/1789:\\_Les\\_Amants\\_de\\_la\\_Bastille](http://fr.wikipedia.org/wiki/1789:_Les_Amants_de_la_Bastille) [30.1.2015].

## Vergesst Mozart (nicht)

### Fragmentarisches über das Erinnern von Klassikern

#### 1. Erinnern und vergessen<sup>1</sup>

Zu Beginn eine ebenso grundsätzliche wie banale Feststellung: Das, was war, ist uns heute nicht mehr ohne Weiteres zugänglich. Sowohl die persönliche Vergangenheit eines einzelnen Menschen als auch die kollektive Geschichte einer Gesellschaft bestehen, wenn sie vergegenwärtigt werden, zu großen Teilen aus Simplifizierungen, Schematisierungen, Ausschmückungen, Konstruktionen. Wäre dem nicht so, wären wir unfähig, das Leben zu meistern. Denn erst wenn das Vergangene einen Sinn ergibt und von Bedeutung ist, erscheinen auch die eigene Gegenwart und Zukunft sinnvoll und bedeutsam. Entsprechend ist das menschliche Gedächtnis, stets um die Herausarbeitung in sich stimmiger Zusammenhänge bemüht, ein „großer Gleichmacher und Vereinfacher“ (Koschorke, 2013, S. 33), und dies scheint auf nahezu allen Ebenen konstitutiv für die menschliche Kultur zu sein. Jenes Simplifizieren vollzieht sich zu einem großen Teil, wie in jüngerer Zeit u. a. Albrecht Koschorke ausführte, durch den Filter von Erzählungen. „Wissen von geringerer Relevanz oder zu hoher Komplexität“ (ebd., S. 32) wird dabei aussortiert, und umgekehrt werden Lücken durch ergänzende Zutaten gefüllt: „[E]s kostet weniger Aufmerksamkeit und psychische Energie, eine stabile Erwartung bestätigt zu finden, als sich mit Lücken, sperrigen oder regelwidrigen Details aufzuhalten“ (ebd.).

Es scheint also, als müssten wir als (Musik-)Historikerinnen und Historiker<sup>2</sup> nicht nur den Anspruch aufgeben, die Vergangenheit gleichsam als objektive präzise und neutral, gewissermaßen 1:1 zu rekonstruieren (vgl. White, 1973), sondern darüber hinaus ist es offenbar unmöglich, ein solches ‚objektives‘ Bild, bestehend aus Fakten, Daten, penibel rekonstruierten Meinungen, Positionen oder Emotionen, im Bewusstsein jener Menschen zu verankern, die über keine (musik-)historische Ausbildung verfügen. Dies gilt umso mehr, als die Gegenstände unseres Befassens häufig mehrere Jahrhunderte alt sind; „mit wachsender Entfernung vom Erzähl Anlass“ (Koschorke, 2013, S. 38) nämlich nimmt im Allgemeinen die Neigung zu, die jeweiligen Erzählinhalte den psychischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Rezipientinnen und Rezipienten anzugleichen, denn eine allzu fremde Realität, zu der aktuell kaum mehr Bezüge existieren, lässt sich schwerlich vermitteln. „Ent-

---

1 Der folgende Abschnitt erhebt nicht den Anspruch auf Originalität und fasst lediglich pointiert zusammen, was andernorts schon vielfach gedacht und ausgeführt wurde.

2 Der Lesbarkeit zuliebe sind im vorliegenden Text nicht immer alle Geschlechter typographisch angezeigt; so ist manchmal vom männlichen Geschlecht, manchmal vom weiblichen die Rede, auch wenn beide gemeint sind.

## Der Kanon als Feld

### Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu

Wer Musik unterrichtet, unterrichtet auch Musikgeschichte. Mit der Aufgabe konfrontiert, ‚Musikgeschichte‘ im Unterricht ‚durchzunehmen‘, kann ein Musiklehrer an Allgemeinbildenden Schulen natürlich bequem auf Altbewährtes zurückgreifen. Lehrpläne und Schulbücher<sup>1</sup> bieten hier einfach und zuverlässig Hilfestellung: Von Charpentiers *Te Deum* als Mitspielsatz über ein Stationenlernen zu *Wolfgang Amadeus Superstar*<sup>2</sup> und Schuberts *Forelle* aus dem Liederbuch bis zu Wagners *Walkürenritt* im Kinofilm – käuflich erwerbbar Beispiele für ‚best practice‘, gerne auch gleich als Kopiervorlage, finden sich zuhauf.

Auch in Studienordnungen von Lehramtsstudiengängen ist ‚Musikgeschichte‘ allgegenwärtig. Für Studierende der Lehramter an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main etwa wird, wohl kaum anders als an vielen anderen Hochschulen, ‚Musikgeschichte im Überblick‘ gelehrt, propädeutisch zu einer je nach Studiengang mal mehr, mal weniger Veranstaltungen umfassenden Vertiefung. Die didaktische Herausforderung, der sich der Lehrende zumal in modularisierten Zeiten gegenübersteht, besteht offenbar darin, ‚die‘ Musikgeschichte für angehende Musiklehrer in ein sinnvolles inhaltliches Gebäude zu überführen<sup>3</sup> – und gleichzeitig die Weite und die Tiefe ‚der‘ Musikgeschichte zumindest ansatzweise begreifbar zu machen. Für den Lehrenden ergeben sich viele Fragen. Welche Musikgeschichte braucht ein Musiklehrer? – ein Gymnasiallehrer? – ein Grundschullehrer? Worum geht es bei ‚Musikgeschichte‘? – um ‚Können‘? – oder eher um ‚Wissen‘? – um ‚Musik‘? – oder eher um ‚Geschichte‘? Nicht zuletzt aber auch: Was ist eigentlich überhaupt Musikgeschichte?

In den folgenden Überlegungen können diese weit ausgreifenden Fragen nicht beantwortet werden. Viel eher soll es darum gehen, genau das Spannungsfeld zu skizzieren, das sich an der hier sich ergebenden Schnittstelle zwischen Musikwissenschaft und Musikpädagogik auftut. Insbesondere soll es darum gehen zu verdeutlichen, dass die darin sich stellenden Fragen um ‚Musikgeschichte‘ keineswegs ausschließlich auf einer musikhistorischen oder musikpädagogischen Ebene beantwortet werden. Um dies zu zeigen, soll der Fokus auf einen Teilaspekt der Musikgeschichte gelenkt werden, der in verschiedenen, vor allem aber auch pädagogischen Zusammenhängen immer wieder im Mittelpunkt der – durchaus kritischen – Aufmerksamkeit steht. Die Rede ist vom Kanon.

---

1 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Frauke Heß im vorliegenden Band.

2 So die Überschrift eines Kapitels in einem neueren Lehrbuch für die Mittelstufe (vgl. Detterbeck & Schmidt-Oberländer, 2011).

3 Vgl. hierzu etwa Hentschel, 2012.

Frauke Heß

## Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen zwischen Originalitätszwang und Kanonbildung

Eine Analyse aktueller Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen

Seit Jahrzehnten zählt die Beschäftigung mit abendländischer Kunstmusik zu einem Kerngeschäft des Musikunterrichts. Dazu bilden je nach thematischem Umfeld sowohl die historische Musikwissenschaft als auch Musiktheorie, Formenlehre und Analyse unterschiedliche Bezugspunkte. Es wäre hochinteressant herauszufinden, inwieweit neuere kulturwissenschaftliche Entwicklungen der Musikwissenschaft von Musiklehrkräften berücksichtigt werden. Allerdings erforderte dies aufwendige Unterrichtsforschung, um zu validen Aussagen zu gelangen. Da ich dies an dieser Stelle nicht leisten kann, beschränke ich mich auf die Analyse des Themenfelds ‚Klassik‘ in aktuellen Schulbüchern (vgl. Tabelle 1) – natürlich im Bewusstsein, dass diese nicht Abbild des realen Unterrichts sind. Aber: Da Schulbücher von Musiklehrerinnen und -lehrern in der Unterrichtsvorbereitung vor allem als Ideengeber und Materialsteinbruch genutzt werden (vgl. Jünger, 2006), hat die in diesen Materialien dargebotene Werkauswahl einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung. Bevor ich auf das Verhältnis von Musikdidaktik und Musikwissenschaft eingehe, stelle ich konkrete Ergebnisse einer Schulbuchanalyse vor. Dabei geht es um die Frage, welche Kompositionen es in Unterrichtsmaterialien ‚schaffen‘, welcher Zielhorizont mit der Werkbehandlung verbunden ist und schließlich welche Umgangsweisen Schulbuchmacher präferieren.<sup>1</sup>

### Quantitative Befunde

In den letzten fünf Jahren wird der deutsche Schulbuchmarkt geradezu überschwemmt von neuen Materialien für den Musikunterricht: Neben Neuauflagen von Klassikern wie *Musik um uns* und *Spielpläne* gibt es mehrere neue Reihen, so z. B. *Töne, O-Ton*, *MusiX*, *musik live* und die neue Reihe aus dem Hause Cornelsen mit dem ‚schnörkellosen‘ Titel *Musikbuch*. Für den gesamten Schulbuchmarkt lässt sich eine Konzentration auf wenige Verlage beobachten. 2006 hält Verena Brandenberg in einer Analyse fest: „In den letzten Jahren hat die Marktmacht der großen Schulbuchkonzerne weiter zugenommen. 90 % des allgemeinbildenden Schulbuch-

---

<sup>1</sup> Da ich Fragen zur Relevanz eines Werkekanons bereits an anderer Stelle diskutiert habe (vgl. Heß, 2006), streife ich diesen Aspekt hier lediglich.

## Musikgeschichte im Instrumentalunterricht

### 1. Musikalische Bildung öffnet Welten

„Warum musiziere ich?“ – Stelle ich Musikstudierenden diese Frage, entspinnt sich in aller Regel ein lebhafter, ertragreicher Erfahrungsaustausch: „Aus Spaß und Freude“. „Im Musizieren finde und verwirkliche ich mich selbst.“ „In Musik kann ich mich besser ausdrücken als in Sprache.“ „Musikmachen bedeutet für mich Entspannung und Ausgleich.“ „Durch Musik kann ich Menschen erreichen und emotional bewegen.“ „Musik ist für mich Interaktion und Kommunikation.“ Es ist bemerkenswert, dass als Grund immer wieder auch „musikgeschichtliches Interesse“ oder „geschichtliche Erfahrung“ angeführt wird: Meditative gregorianische Gesänge, barocke Prachtentfaltung, heroische Revolutionsmusik, Charakterstücke der Romantik, leidenschaftlicher Tango, klassischer New Orleans Jazz, Aleatorik der 1950er Jahre. Offenbar ist es attraktiv und beglückend, über Zeiten und Räume hinweg zu kommunizieren, musizierend andere Welten zu erfahren, sie performativ zu gestalten und spielerisch in Beziehung zu sich selbst zu setzen.

Die Entscheidung, ein Instrument zu erlernen, erfolgt gleichwohl meist nicht aus geschichtlichem Interesse, sondern vielmehr aufgrund verschiedener Impulse, die innen- oder außengeleitet sein können (intrinsische oder extrinsische Motivationsquellen). Ein Instrument wirkt vor allem durch seinen Klang, sein Aussehen, die Spielbewegungen und das taktile Gefühl anziehend (vgl. Ribke, 2000, S. 8; Petrat, 2007, S. 24). Zur primär tätigkeitszentrierten Motivation kann eine gegenstandszentrierte Motivation hinzutreten, die sich durch besonderes Interesse für einen bestimmten (Lern-)Gegenstand auszeichnet (vgl. Wild, Hofer & Pekrun, 2006, S. 217–219). Aus spezifischem Neugierverhalten kann so unter günstigen Bedingungen ein dauerhaftes Interesse an Musik und Musikgeschichte(n) erwachsen (vgl. Oerter & Montada, 2002, S. 559–561). Neben der Lust an Klang, Rhythmus, Bewegung und Spiel sind auch soziale Wünsche – etwa in einem Ensemble bzw. einer Band mitwirken, einem Vorbild nacheifern oder das eigene Prestige erhöhen zu wollen – und Erwartungen anderer für das instrumentale Lernen von großer Bedeutung; oft übertragen Eltern ihre eigenen Wünsche bezüglich einer musikalischen Ausbildung auf ihre Kinder. Vielfach werden vom Üben und Musizieren außermusikalische Wirkungen erwartet, insbesondere eine Stärkung von Konzentration, Wahrnehmungs- und Leistungsfähigkeit, Gedächtnis, Ausdauer, Selbstdisziplin, Kreativität und die Förderung sozialer Kompetenzen. Es steht außer Frage, dass sich durch Instrumentalunterricht und in engem Zusammenhang mit dem Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten weitere Kompetenzen entfalten können (vgl. Bastian, 2002). Aus musikpädagogischer Sicht entscheidend sind aber nicht so sehr diese sogenannten ‚Transfereffekte‘, sondern ist vielmehr die anthropologische



## Musikalische Global- und Globalisierungsgeschichten

### Eine ethnomusikologische Perspektive auf Vermittlung von Musikgeschichte

Bereits ein kurzer Blick auf eine Landkarte verdeutlicht, dass die deutschsprachige Musikgeschichtsvermittlung eigentlich nur einen kleinen Ausschnitt ihrer Möglichkeiten ausnutzt: Im Mittelpunkt stehen vorwiegend die Historik(en) der Kunst-, Hof- oder religiösen Musik des westlichen Teils des eurasischen Kontinents. Auch die Zeitspanne umfasst selten mehr als 400 Jahre – während die Frühgeschichte der Oper noch einen kleinen Blick in die Spätrenaissance erlaubt, so sind frühere Musikkulturen wie das Mittelalter oftmals nur marginal präsent. Gerade aus einer etwas distanzierteren global-räumlichen und historischen Perspektive stellt diese europäische Kunstmusikgeschichte jedoch nur einen sehr kleinen musikalischen Ereignisausschnitt dar. Eine derartige Fokussierung übergeht nicht nur die Geschichtlichkeit populärer Musiken, sondern vor allem die Vielzahl historisch belegter und erinnelter Musiktraditionen außerhalb Europas, die den sogenannten ‚westlichen‘ Traditionen an Geschichtlichkeit, Komplexität, ästhetischem Anspruch, Reflexion sowie gesellschaftlicher Wertschätzung in nichts nachstehen. Bereits ein einfacher Vergleich – etwa über den Versuch, den Geschichten dieser Kunstmusiktraditionen nachzuspüren – relativiert vieles, was im europäischen Musikdenken so absolut wirkt, und kann durch die Erfahrung von alternativen kulturellen Denkmodellen eine wichtige perspektivische Erweiterung des Musikunterrichts eröffnen.

### Gedanken zum Konzept der Klassik bzw. Kunstmusik

Diese ersten Beobachtungen lassen sich gut über die Begrifflichkeiten wie ‚klassische Musik‘ (unabhängig von der spezifischen Epochenbezeichnung) und ‚Kunstmusik‘ vertiefen. Diese werden in einschlägigen Lexika (vgl. z. B. Finscher, 1996; Riethmüller, 1979) u. a. über folgende Merkmale definiert: als Musik einer bestimmten *sozialen Schicht* (Oberschicht), geprägt durch einen besonderen *Kontext* (z. B. kirchliche und höfische Musik) und das Konzept eines *professionellen Musikertums* (mit Merkmalen wie Bezahlung, langjährige Ausbildung; eventuell Orchesterstrukturen). Weitere Merkmale sind darüber hinaus eine *besondere Ästhetik*, die ein spezifisches Hör- bzw. Publikumsverhalten verlangt (und damit teilweise eine musikalische Ausbildung einschließlich eines theoretischen Fundaments der Hörer voraussetzt) sowie mit *Schriftlichkeit* und *Geschichtlichkeit* (bzw. einem geschichtlichen Bewusstsein) verbunden ist. Wie ich im Folgenden anhand von Beispielen vorwiegend aus