

Benjamin Eibach, Erik M. Kirchgäßner & Alexander J. Cvetko

„... wenn alles dilettantisch ist, die Musik und die Pädagogik, dann möchte man wünschen, dass kein Musikunterricht stattfände.“

Idealvorstellungen und Realitäten der Musiklehrerausbildung und des Musikunterrichts zur Weimarer Zeit

“... if everything is amateurish, the music and the pedagogy, one would rather wish there were no music lessons at all.” Ideals and Realities of Music Teacher Training and Music Lessons During the Time of the Weimar Republic

In 1922, examination regulations for artistic teaching positions at higher schools were introduced in Prussia. This was the first in a series of measures to reorganize the musical education system. This article deals with to what extent these reforms actually affected music lessons in schools. For this purpose, different types of historical sources are investigated. A key finding of the source studies is that music teaching at secondary schools was caught between the conflicting tendencies of perseverance and innovation.

1. Einführung

Das Inkrafttreten der *Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen* jährte sich 2022 zum einhundertsten Mal. Es war der erste Teil eines umfangreichen Maßnahmenbündels zur Neuordnung der preußischen Schulmusik, das eng mit dem Namen Leo Kestenberg verknüpft ist. Zu nennen sind hier unter anderem noch die Einführung neuer Richtlinien für Höhere und Mittlere Schulen (1925) sowie für Volksschulen (1927).

Entlang dieser Ereignisse wurde die Geschichte der sogenannten *Kestenberg-Reform* bereits hinreichend erzählt – erstmals in der Dissertation von Braun. Braun (1957) bescheinigt Kestenbergs Reformideen insgesamt „Tragkraft“ (S. 109). Allerdings konstatiert er auch, trotz einer Neukonzeption der

Musiklehrkräfte-Ausbildung sei „der Unterrichtserfolg der Musikerziehung im ganzen gesehen dem der übrigen Fächer unterlegen“ gewesen (ebd., S. 104). Ähnlich urteilt Hammel (1990): Sie attestiert den preußischen Richtlinien einen „illusionäre[n] Charakter“ (S. 202). Wie genau Braun und Hammel zu ihren Einschätzungen gelangen, bleibt jedoch offen: Beide beziehen sich an den entsprechenden Stellen ihrer Untersuchungen vor allem auf die Denkschriften Kestenbergs bzw. auf Verordnungen und Erlasse, die während dessen Amtszeit verabschiedet wurden. Quellen, aus denen ersichtlich wäre, inwieweit die damalige Unterrichtsrealität konkret von den normativen Setzungen der Richtlinien abwich, beziehen sie dort nicht ein.

Hier setzt die folgende Untersuchung an. Intention ist es, Einblicke in das Unterrichtsgeschehen an höheren Schulen Preußens während der 1920er- und 1930er-Jahre zu gewinnen. Natürlich lässt sich im hier gegebenen Rahmen kein umfassendes Bild der damaligen Verhältnisse entwickeln. Daher wird anhand von vier Quellentypen exemplarisch erkundet, welche Aspekte sich näher beleuchten lassen. Dabei werden vor allem zwei Ziele auf unterschiedlichen Ebenen verfolgt:

1. Auf Ebene der *Erziehungsgeschichte*:¹ Anhand von Zeugnissen der Vergangenheit, die beispielhaft für bestimmte Quellentypen ausgewählt wurden, leistet die Untersuchung einen Beitrag zur Rekonstruktion der historischen Dimension eines zentralen musikpädagogischen Praxisfeldes (Schneider, 2001, S. 9). Damit dient sie auch einer umfassenden Erforschung des schulischen Fachunterrichts, durch die es möglich wird, Kontinuitäten und Transformationsprozesse unterrichtlicher Handlungsmuster zu rekonstruieren. Dies ist aktuell ein Desiderat der Historischen Bildungsforschung (Caruso & Reh, 2021, S. 264).
2. Auf Ebene der *Forschungsmethodologie*: Die hier explorativ durchgeführten Analysen ermöglichen eine Einschätzung des heuristischen Werts, den unterschiedliche Quellentypen für die Rekonstruktion der Geschichte des Musikunterrichts bieten. Zudem soll aufgezeigt werden, welche Erkenntnispotentiale sich für die Historische Musikpädagogik eröffnen, wenn Interpre-

1 Hierbei lässt sich an ein Verständnis von Erziehungsgeschichte anknüpfen, wie Tenorth (2010) es expliziert hat: Dabei wird Erziehung „bildungstheoretisch gedacht“, wodurch sich der Blick auf „die Erzeugung von Prämissen, Strukturen und Kompetenzen zur selbstständigen Teilhabe an Kultur und Gesellschaft“ richtet (S. 259). Doch stellt Tenorth heraus, während Bildungsprozesse ein Leben lang andauern könnten, sei Erziehung hinsichtlich ihrer Dauer und Thematik begrenzt (Tenorth, 2010, S. 259). Durch administrative Vorgaben und institutionelle Gegebenheiten sind solche Grenzen auch dem Fachunterricht gesetzt. Insofern kann die Geschichte des Fachunterrichts Bestandteil einer umfassenderen Geschichte der Erziehung sein, die sich freilich nicht auf den schulischen Kontext beschränken muss.

tationen verschiedenartiger Quellentypen zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Bereits Abel-Struth (1970) sah in der „Beobachtung historischer musikalischer Unterrichtswirklichkeit“ (S. 41) eine zentrale Aufgabe der Historischen Musikpädagogik. So weit ersichtlich, wurde diese Aufgabe, zumindest für die Weimarer Zeit, bislang erst selten in Angriff genommen. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass Forscherinnen und Forscher dabei vor einem zentralen Problem stehen, welches im Folgenden skizziert wird: der Auswahl und Ermittlung adäquater Quellen.

2. Die Erforschung vergangener Unterrichtswirklichkeit – Aufgabe und methodisches Problem der Historischen Musikpädagogik

Nach Auffassung Abel-Struths (1970) geht es bei der Erforschung vergangener Unterrichtsrealität darum, das Wissen um diesen Bereich von seinem „fragmentarischen, wenn nicht willkürlichen Charakter zu befreien“, es „zu nachprüfbarrem Wissen zu erheben“ und auf diese Weise letztlich zu einer „systematischen Kenntnis der Vergangenheit“ zu gelangen (S. 41). Doch lässt sich die Tür zu den Klassenräumen von einst nicht einfach aufstoßen, um unmittelbare Blicke auf das damalige Geschehen zu erheischen. Zugang zur vergangenen Unterrichtswirklichkeit lässt sich nur über die Analyse historischer Quellen gewinnen (Abel-Struth, 1970, S. 41).

Ein Anzeichen dafür, wie schwierig es sein kann, den tatsächlich erteilten Musikunterricht vergangener Zeiten zu fokussieren, findet man in Gruhns *Geschichte der Musikerziehung*: Eine Kapitelüberschrift dieser respektablen Publikation verspricht Informationen „Zur Situation des Musikunterrichts nach der Schulmusikreform“ (Gruhn, 2003, S. 252). Auf den folgenden Seiten werden dann zwar viele Fakten vermittelt, die sich meist auf Rahmenbedingungen der schulischen Unterweisung in Musik beziehen; die Unterrichtspraxis an sich bleibt allerdings weitgehend im Dunklen. In jüngerer Zeit haben bislang nur wenige Arbeiten dazu beigetragen, diesen Bereich zu erhellen: So untersuchte etwa Hörmann (1995), welche Ansätze für die musikalische Werkbetrachtung in der Schule während des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts entworfen wurden. Cvetko (2015) konzentrierte sich auf den Bereich der Unterrichtsmethodik. Er rekonstruierte die Entwicklung des Geschichtenerzählens im Musikunterricht vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart und ging dabei auch auf die Situation zu Kestenbergs Zeit ein. Lehmann-Wermser (2003) spiegelte die von ihm rekonstruierte Unterrichtspraxis an Schulen in Braunschweig an der damaligen fachdidaktischen Debatte.

Ein Grund für die bislang bloß bruchstückhaften Kenntnisse hinsichtlich der Unterrichtsrealität liegt in der Schwierigkeit, geeignete Quellen zu ermitteln: Offizielle Dokumente, in denen die Rahmenbedingungen des Unterrichts definiert wurden, sind oftmals leicht zugänglich (bspw. bei Nolte, 1975). Doch verweisen diese Quellen offenkundig in erster Linie „im Modus des Sollens“ auf die Unterrichtspraxis (Herrmann, 2021, S. 123). Möchte man Unterricht jenseits der Idealvorstellungen betrachten, welche sich in Richtlinien und Curricula dokumentieren, etwa hinsichtlich der Fragen, inwieweit die konkrete Durchführung von den hehren Wünschen der Lehrplanautorinnen und -autoren abwich oder an welchen didaktischen Prinzipien sich das Handeln von Lehrpersonen orientierte, bedarf es daher noch anderer Quellentypen (Doff, 2021). In den oben angeführten Untersuchungen wurden unterschiedliche Ansätze gewählt: Während Hörmann und Cvetko vorrangig auf publizierte Quellen – insbesondere Praxisbeiträge aus Zeitschriften respektive sogenannte *Exemplarische Unterrichtsdarstellungen* (siehe Abschnitt 3.3) – rekurrierten, bezog Lehmann-Wermser im Sinne der Oral History auch Zeitzeugeninterviews ein.

Im Rahmen der folgenden Quellenstudien sollen nun mit Schuljahresberichten, Lehrwerken, Fachberaterberichten und der preußischen Schulstatistik Quellentypen ausgewertet und hinsichtlich ihres Erkenntnispotentials bei der Erforschung vergangener Unterrichtswirklichkeit beurteilt werden, die von der Historischen Musikpädagogik bislang allenfalls am Rande berücksichtigt wurden.

3. Quellenstudien zu Rahmenbedingungen und Gestaltung von Musikunterricht

Gegenüber dem Gesangunterricht der Kaiserzeit dokumentieren die Richtlinien aus Kestenbergs Amtszeit ein gewandeltes Idealbild der schulischen Musikerziehung. Es zeichnet sich durch inhaltliche Breite und einen höheren fachlichen Anspruch aus: Gefordert wurde eine vertiefte Auseinandersetzung mit vokalen und instrumentalen Werken sowie mit Inhalten aus dem Bereich der Allgemeinen Musiklehre, der Formenlehre und der Musikgeschichte. Über Erfindungs- und Improvisationsübungen sollte die Kreativität der Schülerinnen und Schüler² gefördert werden. Verlangt wurde zudem die planmäßige Zusammenarbeit mit anderen Fächern im Rahmen sogenannter *Querverbindungen*. Den Lehrkräften war aufgegeben, auf Grundlage dieser Richtlinien konkrete

2 Sofern aus den Quellen klar hervorgeht, dass die männliche Form (Schüler, Lehrer etc.) im Sinne eines generischen Maskulinums Verwendung findet, wurden im Weiteren entweder neutrale Formulierungen genutzt oder aber beide grammatischen Geschlechter genannt. Ansonsten wurden die in den jeweiligen Quellen verwendeten Formen übernommen.

Lehrpläne für den Musikunterricht an den eigenen Schulen zu entwerfen (Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung, 1925a, 1925b). Solche Curricula findet man in Schuljahresberichten.

3.1 Schuljahresberichte – Hinweise auf die Etablierung neuer Lehrinhalte

Mit ihren Jahresberichten kamen preußische Schulen der Informationspflicht gegenüber den Behörden nach. Neben den schulinternen Lehrplänen enthielten sie unter anderem eine Jahreschronik, Mitteilungen über die Stundenverteilung auf die jeweiligen Fächer sowie Informationen über Lehrkörper und Schülerschaft (Ächtler, 2021).

Am Beispiel der Friedrichsschule im brandenburgischen Luckenwalde, einem städtischen Reformrealgymnasium mit angegliederter Realschule, lässt sich zeigen, welche Auswirkungen die neuen Vorgaben für den Musikunterricht auf das schulinterne Curriculum hatten. Für das Schuljahr 1924/25 galten noch die alten Richtlinien. Zu den Lehrinhalten des Gesangunterrichts wurden folgende Angaben gemacht:

„VI. 2 Std. Einführung in die Notenschrift. Aufbau der Dur-Tonleiter, Tonstufen, Vorzeichen, C-, G- und F-Leiter. Die gebräuchlichsten dynamischen Zeichen und Tempovorschriften. Treffübungen, Volkslieder, Choräle. V. (2 Std.) Die übrigen Tonleitern, Dur und Moll, bis zu drei Vorzeichen. Treffübungen, rhythmische und dynamische Uebungen. Zweistimmiger Gesang von Volksliedern. Choräle. IV. – I. Chorklasse. Vierstimmiger Gesang. Gemischter Chor von Volksliedern, volkstümlichen Liedern, Motetten und Chorälen. Einiges aus der Harmonielehre. Musikgeschichte. Instrumentenkunde“ (Anderson, 1925, S. 9).

Im Bericht über das Schuljahr 1925/26 fällt eine deutliche Erweiterung der Inhalte auf. Sie geht mit der Umbenennung des Fachs in *Musik* einher und bezieht sich wesentlich auf Punkte, die in den neuen Richtlinien gefordert wurden: Unter anderem wurde das „Erfinden rhythmisch melodischer Motive“, das „Auf-fassen kleiner Instrumentalformen wie Märsche und Tänze“ sowie in den höheren Jahrgangsstufen die Auseinandersetzung mit musikalischen Großformen wie Sonate, Symphonie oder Messe im schulinternen Curriculum aufgeführt (Anderson, 1926, S. 8).

Wie ehemals das Singen wurde auch das Fach Musik an der Friedrichsschule zunächst nur in den beiden unteren Jahrgängen erteilt (Anderson, 1926, S. 8). Die übrigen Jahrgangsstufen fasste man weiterhin im Chor zusammen, wie es bis dahin Usus gewesen war. Erst mit dem Schuljahr 1926/27 wurde zusätzlich zum Chor in allen Jahrgängen ab der Quarta eine Stunde Musikunterricht erteilt. Hierfür wurden Klassen jahrgangsübergreifend zusammengelegt (Anderson, 1927, S. 3). Diese Praxis sollte den Richtlinien zufolge eigentlich vermieden werden (Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung, 1925a), weil da-

durch sehr große Lerngruppen entstanden. Legt man die Angaben zu den Schülerzahlen zugrunde, dürfte der Musikunterricht an der Friedrichsschule zum Teil in Gruppen von bis zu 90 Schülerinnen und Schülern erteilt worden sein. Diese erhielten dann lediglich eine Wochenstunde Musikunterricht (Anderson, 1927, S. 3–10).

3.2 Verbreitung und Beurteilung von Lehrwerken – Indizien für Beharrung und Neuerung

Seit Mitte der 1920er-Jahre florierte die Herausgabe von Lehrwerken für den Unterricht. Bis Anfang der 1930er-Jahre wurden in Preußen Dutzende Bücher für das Fach Musik an höheren Schulen von staatlicher Seite genehmigt (ZB, 1925–1932): Zu altbekannten Chor- und Liederbüchern gesellten sich nun auch ausdrücklich als *Musik*-Bücher bezeichnete Werke. Sämtlichen Veröffentlichungen gemein ist die explizite Bezugnahme auf die ministeriellen Richtlinien, die sich in aller Regel im Vorwort – oder gar im Untertitel – findet (etwa Hastung & Löbmann, [1926], S. V; Martens & Münnich, 1926; Rabsch & Burkhardt, 1928a, S. III). Grosso modo lassen sich drei Gruppen von Lehrwerken unterscheiden:

1. *Werke, die trotz der Reformbemühungen nahezu unverändert blieben*: So wurde bspw. Jödes *Musikant* in der endgültigen Fassung von 1924 bis in die 1930er-Jahre beständig und in teils hoher Auflagenzahl weiter unverändert herausgegeben. Dies deutet auf einen entsprechenden Bedarf und somit auf die Nutzung dieser Schrift im Musikunterricht hin (Hammel, 1990, S. 96). Zwar war das Lehrwerk in Teilen mit den neuen Richtlinien kompatibel – das gesungene Lied war ja weiterhin Gegenstand des Unterrichts –, jedoch lässt es eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Novitäten wie etwa Instrumentalmusik, Musiklehre oder Musikgeschichte vermissen.
2. *Überarbeitungen und Neuauflagen bereits zuvor herausgegebener Lehrwerke*: Als Neubearbeitung löste bspw. *Singen und Klingen* das Liederbuch von Gast und Löbmann (1913) ab und ergänzte es um einen Anhang zur Musiklehre. Ein solcher zweiteiliger Aufbau ist keine Seltenheit. Herrmann und Wagner (1929, 1931) unterscheiden in ihrem *Schulgesangbuch* zwischen dem, was zu können und dem, was zu wissen ist bzw. zwischen Liedern und Gesängen einerseits, Theoretischem und Musikwissenschaftlichem andererseits. Auch das bereits 1911 erschienene *Singbuch* aus der Reihe *Frisch gesungen!* wurde gemäß den neuen Richtlinien überarbeitet, wobei die Disposition des Bandes nahezu unverändert blieb (Kruse, 1992, S. 178). Doch wurde das *Singbuch* durch ein *Musikbuch* ergänzt, in dem neben Volksliedern und dem praktischen Musizieren auch Instrumentalmusik, Musiklehre und Musikgeschichte behandelt werden. Letzteres geschah dabei wiederum im Rahmen eines Anhangs (Heinrichs & Pfusich, 1930, S. III). Die Arbeit damit setzte den

Lehrervortrag voraus, denn primär sollte der Anhang eine „Gedächtnishilfe zum Nachlesen“ sein (Manderscheid, 1928, S. III).

3. *Neuschöpfungen von Lehrwerken*: Das erste und – soweit ersichtlich – einzige gänzlich neue Lehrwerk ist die von Rabsch und Burkhardt konzipierte vierbändige Reihe *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule*. Es zielt im Sinne der Richtlinien auf einen umfassenden Musikunterricht und kann somit als ein Prototyp heutiger Musikbücher gelten. Die Autoren räumen dem Singen ein- und mehrstimmiger Volkslieder weiterhin Platz ein. Doch wird das Liedgut durch inhaltliche, musikgeschichtliche oder editorische Anmerkungen ergänzt. Damit leistet das Lehrwerk einen Beitrag, die Liederarbeitung dem Praktizismus zu entheben und sie dem Unterrichtsziel eines allgemeinen Verständnisses von Musik zuzuordnen (Rabsch & Burkhardt, 1928a, S. 21, 1928b, S. 55). Auch instrumentales Musizieren findet Berücksichtigung (Rabsch & Burkhardt, 1929, S. III). Überdies sollen die enthaltenen originalen Quellentexte „die Schüler vor Probleme [...] stellen“ (Rabsch & Burkhardt, 1929, S. IV) und zu eigenständiger Arbeit in und außerhalb der Schule anregen. Zahlreiche, teils farbige Abbildungen beleben die Bände auch optisch. Großformatige, ausklappbare Partiturausschnitte eröffnen die Möglichkeit einer „hör- und sichtbare[n] Durcharbeit“ (Rabsch & Burkhardt, 1928b, S. V) von Instrumentalmusik. Das Lehrwerk kann durchaus als eine Reaktion auf die von Kühn (1927) beklagte „unbequeme Art des Unterrichtens“ angesehen werden, die sich auf „selbstgeschriebene Notenblätter“ und Tafelanschriebe stützte und einem Mangel an richtlinienkonformen Lehrmaterialien geschuldet war: Es erfüllte Kühns Desiderat eines Musikbuchs für die Oberstufe, welches „die Quelle den Schülern vorlegt“ (S. 19).

Bislang ließ sich nicht ermitteln, welche Bücher in welchem Maße den Weg in die Schulen fanden.³ Im Fall des Musikbuchs von Rabsch und Burkhardt erlauben aber zumindest zwei Rezensionen (Anonymus, 1931, 1932) Rückschlüsse auf die Nutzung des Lehrwerks. Hinweise auf die tatsächliche Situation im Klassenraum ergeben sich dabei vor allem durch die in den Rezensionen erhobenen Monita: Die Hauptkritik gilt dem durchgehend zu anspruchsvollen Niveau – sowohl in Bezug auf die zu singenden oder zu musizierenden Werke, als auch hinsichtlich der theoretischen und musikwissenschaftlichen Ausführungen: Die teils schwierigen polyphonen Gesänge werde wohl „kaum jemals eine Klasse einigermaßen erträglich [...] singen können“ (Anonymus, 1932, S. 68). Auch das zur Reihe gehörende Chorbuch huldige „bezüglich der Leistungsfähigkeit der Schüler einem Optimismus, der bei dem Kenner wirklicher Verhältnisse

3 Anfragen an Verlagsarchive blieben ergebnislos. Während des Zweiten Weltkriegs wurden zahlreiche Verlagsgebäude zerstört. Damit ging die Vernichtung von Geschäftsunterlagen einher, die Auskunft über Auflagen- und Verkaufszahlen geben könnten.

an den meisten Anstalten nur Kopfschütteln hervorrufen“ könne (Anonymus, 1932, S. 68). Der Liedauswahl wird zudem mangelnder Bezug zur Erfahrungs- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler vorgeworfen (Anonymus, 1932, S. 68). Darüber hinaus bestünden bei den Schülerinnen und Schülern zu große Defizite hinsichtlich der musiktheoretischen Elementarkenntnisse, um die abgedruckten „komplizierten Stücke“ während des Hörens von Schallplatte übersehen zu können (Anonymus, 1932, S. 68). Zudem fehle auch das praktische Vermögen, die angebotenen Begleitsätze der Lieder tatsächlich instrumental zu musizieren; ein Rezensent fragt: „Sollen aber die Schüler in der einen Wochenstunde, die im Jahre erfahrungsgemäß auch noch bis zu zehnmal ausfällt, [...] das alles lernen?“ (Anonymus, 1932, S. 68)

Auch Kosten und Format des Buches wurden kritisiert (Anonymus, 1932, S. 69). Tatsächlich waren die Einzelbände, für die jeweils zwischen 4,60 und 4,90 RM zu zahlen waren, eher im oberen Preissegment angesiedelt.⁴ Die Anschaffung von Klassensätzen des gesamten Kursus war also mit erheblichen Kosten verbunden. Dies dürfte die Weiterverwendung älterer Lehrwerke begünstigt haben.

3.3 Exemplarische Unterrichtsdarstellungen – Indikatoren für eine Erweiterung des thematischen Spektrums

Aus der Weimarer Zeit liegen zahlreiche sogenannte *Exemplarische Unterrichtsdarstellungen* aus höheren Schulen vor.⁵ Dabei handelt es sich um Schilderungen, die Einblicke in den Musikunterricht gewähren sollen und oftmals in Zeitschriften veröffentlicht wurden. Hinsichtlich der thematischen Ausrichtung der Beiträge zeigt sich ein hohes Maß an Übereinstimmung mit dem in den Richtlinien geforderten *Soll-Zustand* des Musikunterrichts: Die absolute Mehrheit der dargestellten Musikstunden sind durchdrungen von musiktheoretischen Überlegungen, die Bezeichnung „Gesangunterricht“ findet sich nur noch selten (etwa Kunz, 1928; Leonhardt, 1931). Es überwiegen musikgeschichtliche Betrachtungen, Behandlungen instrumentaler Musik, Improvisations- und Erfindungsübungen. Dabei tragen viele Beiträge dem seinerzeit verbreiteten Arbeitsschulgedanken (etwa Bülow, 1930; Beyer, 1928), dem damit verbundenen Prinzip der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie der Forderung nach fachübergreifendem Arbeiten im Rahmen von Querverbindungen Rechnung (etwa Bülow, 1930; Hilburg & Mies, 1932). In Summe suggerieren die

4 Allerdings kostete zum Beispiel Serings *Chorbuch* in Neubearbeitung Carl Thiels (1928) (5,50 RM) mehr, das Chorbuch von *Frisch gesungen!* mit 4,20 RM nur geringfügig weniger (ZB, 1925–1932).

5 Die folgenden Befunde beziehen sich auf das von Kramer (1990, S. 193–201 et passim) zusammengestellte Korpus. Um den Rahmen des vorliegenden Beitrages nicht zu sprengen, kann hier nur exemplarisch auf einzelne Quellen verwiesen werden.

Darstellungen zunächst eine durchaus gelungene Implementierung der inhaltlichen wie pädagogischen Reformideen in den Musikunterricht.

Vor allem aufgrund ihres retrospektivischen Charakters befindet Kramer (1990, S. 115), bei den Unterrichtsdarstellungen aus der Weimarer Zeit, handle es sich um „Annäherungen an die ‚Wirklichkeit‘“. Doch lassen einige andere formale und inhaltliche Züge dieser Texte demgegenüber durchaus Skepsis aufkommen: Angesichts der geschilderten mitunter unglaubwürdig hohen Motivation der Schülerinnen und Schüler (etwa Hilburg & Mies, 1932), der teils idealisiert anmutenden Dialoge (etwa Beyer, 1928) sowie der inhaltlichen Tiefe der angeblich erzielten Unterrichtsergebnisse, liegt es nahe, den Wirklichkeitsgehalt der Darstellungen zumindest zum Teil in Zweifel zu ziehen. Dies gilt gerade dann, wenn man sich das in der oben zitierten Rezension des Lehrwerks von Rabsch und Burkhardt gezeichnete Bild des fachlichen Niveaus der Schülerinnen und Schüler vergegenwärtigt.

4. Quellenstudien zu Qualifikation und Tätigkeit von Musiklehrkräften

Um die Richtlinien für den Musikunterricht umzusetzen, bedurfte es adäquat qualifizierter Lehrkräfte. Zur Etablierung entsprechender Standards war bereits 1922 die neue Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen erlassen worden. In den Anforderungen, die darin gestellt wurden, spiegelt sich das Idealbild des Künstler-Pädagogen wider, wie es in einer Denkschrift Kestenbergs entworfen wurde (Eibach et al., i. Dr.). Darin heißt es über den (Ober-)Musiklehrer: „Er muß den Künstler und Lehrer in sich vereinigen, muß im Künstlerischen pädagogisch, im Methodischen künstlerisch wirken“ (Kestenberg, 1923, ed. Gruhn, 2009, S. 171). An diesem Ideal orientierte sich die Reform der Ausbildung von Lehrkräften. Doch inwieweit wirkte sich diese Reform auf die Unterrichtspraxis aus? Quellen, die Auskunft über beobachteten Musikunterricht geben, sind die Berichte von Fachberatern.

4.1 Fachberaterberichte – Zeugnisse unzulänglichen Musikunterrichts

Aufgabe von Fachberatern war es, Schulen zu besuchen und dem Ministerium über die Verhältnisse vor Ort zu berichten. Dabei sollten sie feststellen, ob der Unterricht im Sinne der Richtlinien erteilt wurde (Grimme & Kestenberg, 1930, S. 559). Einer dieser Fachberater war Edmund Joseph Müller. Er kann als Verfechter der Reformideale gelten: Müller war an Beratungen über die Neugestaltung des Musikunterrichts und der Lehrkräftebildung beteiligt, wirkte aktiv bei Reichsschulmusikwochen mit und stand seit Mitte der 1920er-Jahre der Schulmusikabteilung der Kölner Hochschule vor (Helms, 1988, S. 28–41).

Müller besuchte mehrfach das Realgymnasium in Bitburg. Noch 1931 entsprachen die Rahmenbedingungen des Unterrichts dort nicht den offiziellen Anforderungen. Die Schule verfügte nicht einmal über einen eigenen Musiklehrer. Dieser war mit Ende des Schuljahres 1928/29 in Pension gegangen; seitdem wurde der Musikunterricht von Johann Pink erteilt, der eigentlich an der Volksschule des Ortes angestellt war (Wäsche, 1930, S. 10). Müllers (1931) Beurteilung von Pinks Lehrweise fällt vernichtend aus: Es handele sich dabei „um einen Unterricht, der nach alter Weise“ lediglich einpauke, „dabei auf pädagogische Neuforderungen und auf Neumethodisches nicht“ eingehe (S. 17). Weiter führt Müller dazu aus:

„Es gibt viele Volksschullehrer mit musikpädagogischer Begabung, die das künstlerische Manko ersetzen, aber wenn alles dilettantisch ist, die Musik und die Pädagogik, dann möchte man wünschen, dass kein Musikunterricht stattfände, denn aus der Stille und Stummheit wächst eher das Verlangen nach Musik empor, als aus dem Schreien und Lärmen“ (Müller, 1931, S. 17).

Eine Änderung der Personalsituation trat erst 1933 ein. Der Assessor Paul Mayer kam an die Schule. Aus dessen Personalunterlagen geht hervor, dass er sowohl die künstlerische als auch die pädagogische Prüfung mit dem Prädikat *gut* abgeschlossen hatte (Anonymus, 1930). Mayer verkörperte also einen qualifizierten Musiklehrer neuen Typs. Dennoch erfüllte der Musikunterricht die Lehraufgaben offenbar weiterhin nur unzulänglich. Müller (1934) kritisierte unter anderem: „Quinta und Quarta“ seien „kaum über das Pensum einer Sexta hinaus“, das Vomblattsingen sei ungenügend, die Oberprima habe „mehrere Volkslieder in wenig geschulter Art“ dargeboten und „das Wissen um musikalische Dinge“ sei gering (S. 37). Er führte dies auch auf die nach wie vor nicht ausreichende Stundenzahl und erheblichen Unterrichtsausfall zurück (Müller, 1934, S. 37).

Müllers Berichte vermitteln recht konkrete Informationen über Einzelfälle. Doch stellt sich die Frage, inwieweit die nach der neuen Prüfungsordnung ausgebildeten Lehrkräfte tatsächlich flächendeckend in den Schuldienst eintraten, denn dies wäre eine Möglichkeitsbedingung für die nachhaltige Veränderung der Unterrichtspraxis gewesen.

4.2 Schulstatistik – Belege für einen Mangel adäquat qualifizierter Lehrpersonen

Hinweise liefert hier der Blick in die Preußische Schulstatistik der Jahre 1921 und 1926 (Preußisches Statistisches Landesamt, 1924, 1931). Dieser Statistik können insbesondere die Anzahl höherer Schulen und deren Ausstattung sowie Zahlen bzgl. der Gesang- und Musiklehrer entnommen werden. Dabei wird zwischen Stadt und Land differenziert.

Tabelle 1: Anzahl höherer Knabenschulen und Gesang-/Musiklehrer in Preußen

| | Höhere Knabenschulen | | | Gesang-/Musiklehrer | | |
|------|----------------------|-------|------|---------------------|-------|------|
| | gesamt | Stadt | Land | gesamt | Stadt | Land |
| 1921 | 802 | 765 | 37 | 309 | 295 | 14 |
| 1926 | 851 | 807 | 44 | 358 | 345 | 10 |

Insgesamt zeichnet sich ein düsteres Bild ab: Im Jahr 1921 kamen auf 802 höhere Knabenschulen gerade einmal 309 Gesanglehrer. Somit konnten maximal 38,5% (Stadt: 38,6%; Land: 37,8%) der Schulen über einen Gesanglehrer verfügen. 1926 waren es immerhin 42,1% (Stadt: 42,8%; Land: 22,7%).⁶ Die Gesang- und Musiklehrer setzten sich dabei aus mangelhaft qualifizierten Privatmusiklehrern, Volksschullehrern mit und ohne Zusatzausbildung sowie akademisch gebildeten Lehrern und Musikern zusammen (Hammel, 1990, S. 84–87).

Die ersten Absolventinnen und Absolventen nach der Prüfungsordnung von 1922 an der *Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik*, vier an der Zahl, lassen sich für das Jahr 1924 nachweisen. Bis 1932 sind es etwa 167 (Braun, 1957, S. 104; Halbig, 1929–1932). Den 129 männlichen Absolventen stand im Jahr 1932 die stattliche Anzahl von 865 höheren Knabenschulen gegenüber (Zymek & Neghabian, 2005, S. 160). Wären diese Absolventen unmittelbar in den Schuldienst übergegangen, hätte 1932 also bloß etwa jede fünfte Schule über einen nach neuen Maßstäben ausgebildeten Lehrer verfügen können.

Doch aufgrund der allgemeinen wirtschaftlichen Notlage griffen gegen Ende der Weimarer Zeit auch im Bildungssektor einschneidende Sparmaßnahmen (Nath, 1981). Dies führte dazu, wieder „unzureichend vorgebildete, ungeprüfte Kräfte“, welche „nicht einmal pädagogisch vorgebildet“ waren, zum Erteilen von Musikunterricht heranzuziehen (Seubel, 1931, S. 227). Die „im Sinne der Schulreform planmäßig, allseitig und unmittelbar vorgebildeten Lehrer“, so klagte Münnich (1931, S. 211), wurden hingegen „durch Notverordnung aus dem Sattel gesetzt“. Einstellungsstopp und Abbau von Assessorstellen, die der deflationistischen Finanzpolitik geschuldet waren (Nath, 1981), hatten offenbar auch zur Konsequenz, dass manch qualifizierte Musiklehrkraft gar nicht erst den Weg in den Schuldienst fand oder zumindest lange Zeit auf eine Festanstellung warten musste.

6 Der tatsächliche Wert dürfte etwas höher liegen, da einerseits Doppelanstalten in der Anzahl der höheren Knabenschulen, andererseits die Tatsache, dass Musiklehrkräfte mitunter an zwei Schulen gleichzeitig angestellt waren, nicht berücksichtigt werden. In der von Hammel (1990, S. 89) dargestellten Stichprobe für Groß Berlin sind im Jahr 1923 aber nur 9,5% der Lehrkräfte an zwei, 0,7% an drei Schulen gleichzeitig beschäftigt.

5. Fazit

Die Quellenstudien zeigen, inwieweit Idealvorstellungen und Realitäten hinsichtlich der Gestaltung des Musikunterrichts in der Weimarer Zeit auseinanderklafften. Hierbei treten vor allem drei Aspekte hervor:

1. Mit Inkrafttreten der neuen Richtlinien für höhere Schulen im Jahr 1925 sollte die Unterweisung in Musik einen anderen Zuschnitt erhalten (siehe Abschnitt 3). Auf Ebene schulinterner Curricula spiegelt sich dies wider. Die Rahmenbedingungen, unter denen der Musikunterricht stattfand, waren zum Teil jedoch überaus ungünstig. Inwiefern sich etwa bei nur einer Wochenstunde in teils jahrgangsübergreifenden Lerngruppen von immenser Größe die eigentlich geforderte inhaltliche Breite abdecken und der verlangte fachliche Anspruch erfüllen und aufrechterhalten ließen, ist fraglich.
2. Mit der *Prüfungsordnung* war 1922 ein Maßstab für die Qualifikation von Lehrpersonen gesetzt worden. Allerdings wurde der Musikunterricht an höheren Schulen noch lange Zeit von mitunter unzureichend ausgebildeten Kräften erteilt. Ulrich Günther (1983) konstatiert sogar, noch in den 1930er-Jahren seien 90% aller Musiklehrer an höheren Schulen ursprünglich Volksschullehrer gewesen. Einen Beleg für diese Zahl bleibt er zwar schuldig. Doch legen die recht niedrigen Absolventenzahlen sowie die angesichts der wirtschaftlichen Krise zu Beginn der 1930er-Jahre angestimmten Klagen über eine fehlende Perspektive für die wenigen gut ausgebildeten Kräfte nahe, dass es sich bei dem oben geschilderten Beispiel aus Bitburg keineswegs um einen Einzelfall handelte: In Ermangelung von Lehrkräften, die mit den inhaltlichen und methodischen Anforderungen des neukonturierten Fachs Musik vertraut und diesen gewachsen waren, dürfte in der Tat vielerorts weiterhin eher traditioneller Schulgesang praktiziert worden sein. Dieser wurde Günther (1967) zufolge allenfalls „durch musikgeschichtliche und -theoretische Unterweisungen“ ergänzt, um ihm zumindest „einen modernen Anstrich zu geben“ (S. 24). Der Umstand, dass etablierte bzw. zum Teil nur geringfügig veränderte oder ergänzte Unterrichtswerke offenbar weiterverwendet wurden, während gegenüber dem neukonzipierten Musikbuch von Rabsch und Burkhard eher Vorbehalte bestanden, stützt diese These.
3. Quantitativ sind in den ermittelten Exemplarischen Unterrichtsdarstellungen reine Gesangsstunden gegenüber solchen, die dem neuen Ideal des Musikunterrichts entsprechen, deutlich in der Minderheit. Doch war die Vorbildung der Lehrkräfte teils unzureichend, die Rahmenbedingungen des Unterrichts erwiesen sich mancherorts als ungünstig und die Schülerinnen und Schüler verfügten mitunter nicht über die notwendigen Voraussetzungen, um die anspruchsvollen Aufgaben bewältigen zu können. Daher könnten

die wenigen Beispiele für einen konventionellen Gesangunterricht durchaus repräsentativer für die reale unterrichtliche Praxis sein, wie sie in der Breite stattfand, als die zahlreichen an den neuen Idealen orientierten Schilderungen. Die exemplarischen Unterrichtsdarstellungen dürften insbesondere der Verbreitung der Reformideen gedient haben, indem sie Möglichkeiten aufzeigten, wie sich diese Ideen unterrichtspraktisch konkretisieren ließen.

Brauns Befund einer vergleichsweise geringen Wirksamkeit von Kestenbergs Reformideen auf die schulische Musikerziehung oder Hammels These vom utopischen Charakter der Richtlinien lassen sich auf Grundlage der hier durchgeführten Studien also durchaus untermauern: Der Hinweis auf zum Teil ungünstige Unterrichtsbedingungen, die Weiterverwendung älterer Lehrwerke, das Beispiel für das Wirken unzureichend ausgebildeter Volksschulehrer in höheren Schulen sowie der statistisch nachweisbare Mangel an adäquat qualifizierten Lehrkräften könnten hierzu herangezogen werden. Doch zeigt die Untersuchung ebenso, dass es demgegenüber Bestrebungen gab, die Reformideen in Unterrichtspraxis umzumünzen: Hier sind etwa die zahlreichen progressiven Publikationen auf dem Buch- und Zeitschriftenmarkt oder die Etablierung des Fachberatersystems zu nennen. Festzuhalten bleibt, dass sich der schulische Musikunterricht zur Zeit der Weimarer Republik in Preußen offenbar in einem Spannungsfeld zwischen Innovations- und Beharrungskraft bewegte.

Bislang hat sich die Historische Musikpädagogik bei der Erforschung des Musikunterrichts des frühen 20. Jahrhunderts oftmals primär auf publizierte Quellen gestützt. Die Bedeutung der dabei entstandenen Studien soll nicht geschmälert werden: Es handelt sich um Pionierarbeiten, die jede auf ihre Weise dazu beigetragen haben, das Wissen über die Geschichte des Musikunterrichts zu erweitern. Auch der zeitliche Aufwand, um die entsprechenden Quellen zu ermitteln, ist teils immens, da hierfür bislang noch kein zentrales Rechercheinstrument existiert (Hörmann & Cvetko, 2018). Wenn nun aber, wie in der hier vorliegenden Untersuchung, weitere, zum Teil unveröffentlichte Quellentypen interpretiert und die dabei gewonnenen Resultate zueinander in Beziehung gesetzt werden, bietet dies einen Mehrwert: Der Untersuchungsgegenstand Musikunterricht lässt sich auf diese Weise aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen. Dadurch ergeben sich insgesamt nuancenreichere Befunde, als wenn lediglich eine einzige Quellenart herangezogen wird. So konnte hier gezeigt werden, dass das Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation, in dem sich Musikunterricht zur Weimarer Zeit bewegte, erst durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Quellentypen Kontur gewinnt. Überdies verdeutlicht das Beispiel der Exemplarischen Unterrichtsdarstellungen, worauf Ulrich Herrmann für die Historische Bildungsforschung hingewiesen hat: Nimmt man diese Quellen jeweils bloß für sich in den Blick und untersucht sie textimmanent, mag man Kramers Befund, bei den Dokumenten aus der Weimarer Zeit handele es sich um Annäherungen an die Wirklichkeit, durchaus teilen. Kon-

textualisiert man sie jedoch, indem man sie auch in dem Lichte betrachtet, das andere Quellen auf sie werfen, so wird man wohl zumindest kritisch hinterfragen, wie weit diese Annäherungen an die Wirklichkeit tatsächlich reichen. Denn ähnlich wie die amtlichen Dokumente scheinen auch die Exemplarischen Darstellungen – zumindest bis zu einem gewissen Grad – im Modus des Sollens auf den Unterricht zu verweisen. Insofern dürfte die Kombination unterschiedlicher Arten von Quellen in der Tat eine wirksame Form sein, die einzelnen Gattungen „ebenso vor der Überschätzung ihrer Verwendungsmöglichkeiten durch unkritische Apologeten wie vor der Unterschätzung ihres Erkenntniswerts durch uninformierte Kritiker zu verteidigen“ (Herrmann, 2021, S. 124).

Doch selbst Studien, die unterschiedliche Quellentypen kombinieren, können zunächst bloß Mosaiksteine zu einem noch weiter zu rekonstruierenden und ausdifferenzierenden Bild der Unterrichtsrealität liefern. Allerdings ist es auch nur mithilfe solcher Mosaiksteine möglich, nach und nach von bloß bruchstückhaften zu systematischen Kenntnissen vergangener Unterrichtswirklichkeit zu gelangen.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Schott.
- Ächtler, N. (2021). Einführung: Schulprogramme Höherer Lehranstalten – Eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung. In N. Ächtler (Hrsg.), *Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung* (S. 11–38). Wehrhahn.
- Anderson, [W.] (1925). *Friedrichsschule. Städtisches Reformrealgymnasium mit Realschule. Bericht über das Schuljahr 1924/25*. Gutdeutsch.
- Anderson, [W.] (1926). *Friedrichsschule. Städtisches Reformrealgymnasium mit Realschule. Bericht über das Schuljahr 1925/26*. Kluge.
- Anderson, [W.] (1927). *Friedrichsschule. Städtisches Reformrealgymnasium mit Realschule. Bericht über das Schuljahr 1926/27*. Kluge.
- Anonymus. (1930). *Personalblatt A. Paul Mayer*. BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL – Personalbögen der Lehrer höherer Schulen Preußens. Signatur: 146817.
- Anonymus. (1931). Musik – Ein Unterrichtswerk für die Schule. Von Rabsch-Burkhardt [Rezension]. *Deutsche Lehrerinnenzeitung. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*, 48, 298–299.
- Anonymus. (1932). Rabsch-Burkhardt, Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule [Rezension]. *Schule und Erziehung. Vierteljahresschrift für die wissenschaftliche Grundlegung der katholischen Schulbewegung*, 20, 67–69.
- Beyer, P. (1928). Schuberts „Lindenbaum“ als Einführung in das moderne deutsche Kunstlied (Oberstufe). In H. Strohmeyer, R. Münch & W. Grabert (Hrsg.), *Der neue Unterricht in Einzelbildern. Eine Sammlung aus der Schulpraxis heraus gewonnener und erlebter Unterrichtsstunden* (S. 449–458). Westermann.

- Braun, G. (1957). *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform*. Bärenreiter.
- Bülow, P. (1930). „Faust“ im Leben und Schaffen Richard Wagners. Ein Unterrichtsbeispiel aus dem musikgeschichtlichen Unterricht auf der Oberstufe. *Die Musikerziehung. Zentralorgan für alle Fragen der Schulmusik, ihrer Grenzgebiete und Hilfswissenschaften*, 7, 213–218.
- Caruso, M. & Reh, S. (2021). Unterricht. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 255–266). Klinkhardt.
- Cvetko, A. J. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien*. Lit.
- Doff, S. (2021). Was können wir aus Schulprogrammschriften über den Fremdsprachenunterricht erfahren? Zu ihrem Quellenwert am Beispiel des Englischunterrichts im 19. Jahrhundert. In N. Ächtler (Hrsg.), *Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung* (S. 139–154). Wehrhahn.
- Eibach, B., Kirchgäßner, E. M., Maul, T. & Cvetko, A. J. (i. Dr.). „... so muß die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepasst werden.“ – Die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom 22. Mai 1922 und die Etablierung des Schulfachs Musik. In J. Wähler, M. Lorenz, S. Reh & J. Scholz (Hrsg.), *Fachunterrichtsgeschichte(n). Exemplarische Studien zur Erforschung der Praxis des Fachunterrichts in (bildungs-)historischer Dimension*. Klinkhardt.
- Gast, K. & Löbmann, H. (1913). *Liederbuch für Lyzeen und höhere Mädchenschulen mit einer Gesanglehre* [in 4 Teilen]. Trowitzsch.
- Grimme, [A.] & Kestenberg, [L.] (1930). Dienstanweisung für die Fachberater des Musikunterrichts an höheren Schulen. *Die Musikpflege. Monatsschrift für Musikerziehung, Musikorganisation und Chorgesangwesen*, 1, 556–560.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wolke.
- Günther, U. (1967). *Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches*. Luchterhand.
- Günther, U. (1983). Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen, Folgen, Folgerungen. *Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung*, 74, 11–17.
- Halbig, H. (Hrsg.). (1929–1932). *Jahrbücher der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik*. Bärenreiter.
- Hammel, H. (1990). *Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren*. Metzler.
- Hastung, W. & Löbmann, H. [1926]. *Singen und Klingen. Liederbuch für Lyzeen und Höhere Mädchenschulen (Neubearbeitung des Liederbuches von Gast-Löbmann). Erster Teil (Sexta und Quinta) mit einer Musiklehre*. Trowitzsch & Sohn.
- Heinrichs, H. & Pfüsch, E. (1930). *Frisch gesungen! Musikbuch B für die mittleren und oberen Klassen der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend, der Mädchen-Mittelschulen und für verwandte Lehranstalten* (8. Aufl.). Meyer.

- Helms, S. (1988). *Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen*. Edmund Joseph Müller. Möselers.
- Herrmann, U. G. (2021). Quellengattungen. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 113–126). Klinkhardt.
- Herrmann, W. & Wagner, F. (1929). *Schulgesangbuch. Ausgabe D für höhere Lehranstalten (Lyzeen, Gymnasien usw.) nach den ministeriellen „Richtlinien für den Musikunterricht“ von 1925 bearbeitet. Erster Teil für Klasse VI und V* (86. bis 90. Tausend). Vieweg.
- Herrmann, W. & Wagner, F. (1931). *Schulgesangbuch. Ausgabe D für höhere Lehranstalten (Lyzeen, Gymnasien usw.) nach den ministeriellen „Richtlinien für den Musikunterricht“ von 1925 bearbeitet. Zweiter Teil für Klasse IV und U III (für Mittelschulen Klasse III bis I)* (73. bis 76. Tausend). Vieweg.
- Hilburg, E. & Mies, P. (1932). Musikunterricht, deutscher Aufsatz und Schallplatte. *Zeitschrift für Schulmusik*, 5, 72–74.
- Hörmann, S. (1995). *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts*. Lang.
- Hörmann, S. & Cvetko, A. J. (2018). Historische Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 460–463). Waxmann.
- Kestenberg, L. (1923). Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk. Edition 2009: W. Gruhn (Hrsg.), *Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Bd. 1: Die Hauptschriften* (S. 150–203). Rombach.
- Kramer, W. (1990). *Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert*. Möselers.
- Kruse, M. (1992). „Frisch gesungen!“ Studien zur Geschichte des Schulmusikbuches in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Teil 1. LIT.
- Kühn, W. (1927). Musikgeschichte auf der Oberstufe im Sinne des Arbeitsschulgedankens. *Die Musikerziehung. Zentralorgan für alle Fragen der Schulmusik, ihrer Grenzgebiete und Hilfswissenschaften*, 4, 19–20 & 48–49.
- Kunz, E. (1928). Freie Erarbeitung eines Liedervortrags (Höhere Mädchenschule, Klasse 2b). In H. Gaudig (Hrsg.), *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis* (5. Aufl.) (S. 289). Hirt.
- Lehmann-Wermser, A. (2003). „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse ...“. *Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928–1938*. IMPF.
- Leonhardt, E. (1931). „Der Tod in der Kunst“ (Unterrichtserfahrungen mit Quartanerinnen.). *Zeitschrift für Schulmusik*, 4, 212–215.
- Manderscheid, P. (1928). *Musikbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. II. Band. Für die mittleren und oberen Klassen der Lyzeen und Mittelschulen sowie für Aufbau- und Frauenschulen*. Schwann.
- Martens, H. & Münnich, R. (1926). *Wiederholungsbüchlein für den Musikunterricht an den höheren Schulen. Im Einklang mit den preußischen Richtlinien von 1925* (2., verbesserte Aufl.). Schauenburg.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung (1925a). *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*. Mittler und Sohn.

- Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung (1925b). Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 116–117.
- Müller, E. J. (1931). [Bericht über den Besuch des Reformrealgymnasiums i. E. zu Bitburg vom 15. Oktober 1931]. In *Akten. Real-Gymnasium zu Bitburg Nr. 12. Turnen, Gesang. Bd. 1* (S. 14a–17). Landeshauptarchiv Koblenz. Best. 403. Nr. 16962.
- Müller, E. J. (1934). [Bericht über den Besuch des Reformrealgymnasiums i. E. zu Bitburg vom 20. September 1934]. In *Akten. Real-Gymnasium zu Bitburg Nr. 12. Turnen, Gesang. Bd. 1* (S. 34–37). Landeshauptarchiv Koblenz. Best. 403. Nr. 16962.
- Münnich, R. (1931). Der Abbau. *Zeitschrift für Schulmusik*, 4, 208–212.
- Nath, A. (1981). Der Studienassessor im Dritten Reich. Eine sozialhistorische Studie zur „Überfüllungskrise“ des höheren Lehramts in Preußen 1932–1942. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(2), 281–306.
- Nolte, E. (1975). *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*. Schott.
- Preußisches Statistisches Landesamt (Hrsg.). (1924). *Das Schulwesen in Preußen 1921 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken*. Verlag des Preußischen Statistischen Landesamtes.
- Preußisches Statistisches Landesamt (Hrsg.). (1931). *Das Schulwesen in Preußen 1926 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken*. Verlag des Preußischen Statistischen Landesamtes.
- Rabsch, E. & Burkhardt, H. (1928a). *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule. 1. Teil. Sexta bis Quarta*. Diesterweg.
- Rabsch, E. & Burkhardt, H. (1928b). *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule. 2. Teil. Unter-Tertia bis Unter-Sekunda*. Diesterweg.
- Rabsch, E. & Burkhardt, H. (1929). *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule. 3. Teil. Ober-Sekunda und Prima*. Diesterweg.
- Schneider, R. (2001). Musikpädagogische Praxisfelder. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Praxisfelder der Musikpädagogik* (S. 9–13). Bosse.
- Seubel, K. (1931). Schulmusikunterricht vor und nach der Notverordnung. *Zeitschrift für Schulmusik*, 4, 226–228.
- Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (5. Aufl.). Juventa.
- Thiel, C. (1928). *Serings Chorbuch für Gymnasien, Realschulen usw. Nach den ministeriellen Richtlinien für den Musikunterricht von 1925 bearbeitet*. Schauenburg.
- Wäsche, R. (1930). *Reform-Real-Gymnasium i. E. und Höhere Landwirtschaftsschule, Bitburg. Bericht über das Schuljahr 1929/30*. Bitburg: Bitburger Verlagsdruckerei.
- ZB: Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.). (1925–1932). *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*. Weidmann.
- Zymek, B. & Neghbian, G. (2005). *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Benjamin Eibach
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13, GW2 A
28359 Bremen
eibach@uni-bremen.de

Erik M. Kirchgäßner
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13, GW2 A
28359 Bremen
erik.kirchgaessner@uni-bremen.de

Alexander J. Cvetko
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13, GW2 A
28359 Bremen
alexander.cvetko@uni-bremen.de