

*Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber,
Malte Sachsse, Katharina Bradler (Hrsg.)*

47. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**47th Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Matthias Goebel

Gegenwartsbezüge durch strukturierte Abstraktion vom historischen Einzelfall – theoriegeleitete Quelleninterpretation in der Historischen Musikpädagogik am Beispiel der Systemtheorie

Connections to the present through structured abstraction from the historical case – Theory-based source interpretation in historical music education using the example of systems theory

In this article, I examine the ways in which theory-based interpretation of sources can help to structure and make more transparent the process of abstraction from single historical cases – a step which is central to establishing connections to the present, which are required in historical music education. Using an example – a historical study of influences on institutional music education, in which I have carried out an interpretation based on Niklas Luhmann's systems theory – three potential benefits are identified. Firstly, theory enables a transparent interpretative process by guiding the analysis step by step. Secondly, it allows for the systematic identification of connections and reduces the risk of random interpretation. Thirdly, it supports abstraction from the specific historical case and thus makes it easier to establish connections with the present.

1. Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag gehe ich der Frage nach, inwiefern eine theoriegeleitete Quelleninterpretation im Rahmen fachhistorischer musikpädagogischer Forschungsvorhaben dazu genutzt werden kann, den für die Herstellung von Gegenwartsbezügen zentralen Schritt der Abstraktion vom historischen Einzelfall zu strukturieren und damit transparenter zu gestalten.

Mit Interpretation ist der Vorgang gemeint, bei dem das aus den Quellen angesammelte Wissen aufeinander bezogen wird und eine historische Darstellung entsteht. Mit dem Begriff theoriegeleitet verweise ich auf die Frage, ob Begriffe aus ‚großen‘ sozial- und kulturwissenschaftlichen Theoriekontexten – bspw.

Systemtheorie, Diskurstheorien, Akteur-Netzwerk-Theorie usw. – hilfreich bei diesem Interpretationsvorgang sein können.

Zur Gliederung: Erstens werde ich mein Vorhaben begründen, indem ich es in die aktuelle Methodendiskussion der Historischen Musikpädagogik einordne. Zweitens folgt ein Blick auf die geschichtswissenschaftliche und fachhistorisch-musikpädagogische Diskussion zum Einsatz von Theoriekontexten im Rahmen historischer Forschung. Drittens verweise ich als Beispiel auf eine eigene fachhistorische Studie (Goebel, 2024a). In dieser habe ich Begriffe der Systemtheorie nach Niklas Luhmann zur theoriegeleiteten Quelleninterpretation genutzt. Ich schließe den Beitrag viertens mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einem Ausblick auf einen weiteren Forschungsauftrag ab.

2. Begründung des Vorhabens

In der Methodendiskussion zur Historischen Musikpädagogik der vergangenen Jahre besteht Einigkeit darin, dass fachhistorische Studien wenigstens mittelbar einen Gegenwartsbezug aufweisen sollten, um auch als musikpädagogische und ‚nicht nur‘ historische Forschungen gelten zu können (Antholz, 2001, S. 320; Pfeffer, 2003, S. 27; Cvetko, 2016, S. 97). Cvetko folgend, sei dies in der Vergangenheit jedoch häufiger nicht der Fall gewesen. So ließe sich bei fachhistorischen Studien „mehrheitlich“ keine „Relevanz für die Gegenwart“ (Cvetko, 2015, S. 48) ausmachen.

Einen Weg, solche Gegenwartsbezüge zu begründen, habe ich in meinem AMPF-Beitrag (Goebel, 2025) mithilfe einer geschichtsdidaktischen Perspektive beschrieben: So lässt sich (fach-)historisches Arbeiten – ausgehend vom Erinnerungsbegriff – als grundsätzlich gegenwartsbezogene Tätigkeit verstehen. Die Ergebnisse historischer Forschung ermöglichen Erinnerungsvorgänge, die stets in der Gegenwart ausgeführt werden. Solches Erinnern kann von gegenwärtigen Erfahrungen geprägt sein und aktuelles und zukünftiges Handeln beeinflussen. Dieser grundsätzliche Gegenwartsbezug bleibt allerdings allgemein, v. a. im Blick auf die methodische Anlage historischer Studien (Goebel, 2025, S. 330–331).

Eine konkretere Perspektive ergibt sich durch den Begriff des „Sinnzusammenhangs“ (Bergmann, 2012, S. 40–44), der darauf abzielt, „historische Sachverhalte und Entwicklungen“ über die „in ihnen auffindbaren Probleme, Wertvorstellungen und Erfahrungen in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen“ (Bergmann, 2012, S. 40) zu setzen. Der Begriff des Sinnzusammenhangs skizziert damit einen Forschungsweg: den des Vergleichs zwischen historischen und gegenwärtigen Situationen anhand ausgewählter, im historischen Einzelfall auffindbarer Probleme. Dieser Vergleich könne allerdings nur auf einer allgemeineren Ebene stattfinden, da historische und aktuelle Situationen niemals identisch seien und eine unmittelbare Gegenüberstellung zu unangemessenen „kurz-

schlüssige[n] Analogien“ (Bergmann, 2012, S. 40) führen könne. Nötig ist eine Abstraktion vom Einzelfall.

Offen bleibt, wie dieser Abstraktionsvorgang – d.h. zunächst die Identifizierung eines zu vergleichenden Problems und sodann dessen Aufbereitung, sodass eine Vergleichbarkeit mit der Gegenwart auch tatsächlich möglich wird – ausgeführt werden soll. Es liegt kein klar ausgewiesener methodischer Gang vor, so dass die je forschenden Personen bei diesem Abstraktionsschritt allein auf ihre eigene interpretative Urteilskraft angewiesen sind. Dieser Schritt der Abstraktion sollte methodisch genauer reflektiert werden, um eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse zu erhalten. An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an. Im Zentrum steht die Frage, ob ein theoretischer Bezugsrahmen als Leitlinie zur Quelleninterpretation dazu beitragen kann, den gewünschten Abstraktionsvorgang stärker zu strukturieren und damit transparenter zu gestalten.

3. Einsatz von Theorie in der Geschichtswissenschaft und Historischen Musikpädagogik

In der geschichtswissenschaftlichen Diskussion findet man rasch eher skeptische Positionen zum Einsatz und Nutzen von großen Theoriekontexten für historisches Arbeiten. Pohlig und Hacke fassen in der Einleitung zu einem Sammelband zu *Theorie in der Geschichtswissenschaft* (2008) zusammen, dass es zwar üblich geworden sei, regelmäßig Theoriekontexte aus den Sozial- und Kulturwissenschaften auf einen möglichen Einsatz und Gewinn für die historische Forschung zu reflektieren. Gleichwohl werde dabei aber öfter ein „Unbehagen“ (Pohlig & Hacke, 2008, S. 7) mit Blick auf den möglichen Nutzen von Theorie formuliert. Die historische Forschungspraxis und mögliche Bezugstheorien stünden „relativ unvermittelt nebeneinander“ (Pohlig & Hacke, 2008, S. 7). Ein solches Unbehagen formuliert bspw. Baberowski deutlich in Bezug auf eine Studie zu *Stalinism as Civilization* von Stephen Kotkin aus dem Jahr 1995 – Kotkin verfasste seine Arbeit entlang diskurstheoretischer Annahmen nach Foucault. Baberowski folgend sei „von den Anregungen Foucaults, Geschichte zu schreiben“ (Baberowski, 2009, S. 119) nichts spürbar. Ein „theoretischer Mehrwert dieser Alltagsgeschichte“ (Baberowski, 2009, S. 119) ergebe sich nicht. Zurückhaltend äußert sich auch Rüsen: Es sei „umstritten“, ob es zur Verdichtung der „Geschehnisse der Vergangenheit“ zu einem sinnvollen Bericht „einer Theorie bedarf und ob diese Theorie die Form eines relativ eigenständigen gedanklichen Gebildes mit höherem Abstraktionsgrad als die historische Darstellung selber hat“ (Rüsen, 2019, S. 120).

Baberowski und Rüsen hinterfragen jeweils den Nutzen von Theorie für die Konstruktion einer zunächst nur zurückblickenden historischen Erzählung. Eine solche würde entstehen, sobald historische Ereignisse in sinnvoller Weise aufei-

ander bezogen werden. Eine aus anderen Fachkontexten entlehnte Theorie sei dafür nicht notwendig.

Optimistischere Einschätzungen finden sich an solchen Stellen, an denen über Vergleichsmöglichkeiten von Einzelfällen über ihren jeweiligen historischen Kontext hinaus nachgedacht wird. So könne Theorie den „Gegenstandsbereich strukturieren helfen und Abstraktionsmöglichkeiten erschließen“ (Pohlig & Hacke, 2008, S. 14). Durch die „Übernahme einer bestimmten These für einen anderen Zusammenhang“ könne „eventuell“ eine „Vergleichbarkeit von Problemen in verschiedenen Epochen und Gesellschaften“ herbeigeführt werden (Pohlig & Hacke, 2008, S. 14).

Dieser Punkt einer Vergleichbarkeit korrespondiert mit der erwähnten Forderung nach einem Gegenwartsbezug fachhistorisch-musikpädagogischer Forschung. Entsprechend finden sich in der Methodendiskussion der Historischen Musikpädagogik ähnlich gelagerte Vorschläge. So empfiehlt Bernd Clausen, einen theoretischen „Bezugsrahmen“ (Clausen, 2021, S. 19) zur Quelleninterpretation zu wählen. Am Anfang einer historischen Studie stünde oft ein Einzelfall, der zunächst nur eine Aussagekraft für den jeweiligen historischen Kontext entfaltet. Sodann müsse geklärt werden, „wie erstens ein solcher Fall zu beschreiben ist, und zweitens, ob anders als eine Ereignisgeschichte zu erzählen, [...] nicht Erklärungsmodelle nötig, vor allem aber zielführend für ein über den Einzelfall hinausgehendes Verständnis“ (Clausen, 2021, S. 20) sind.¹

4. Beispiel: theoriegeleitete Interpretation entlang der Systemtheorie

In einer eigenen fachhistorischen Studie habe ich die Geschichte der Musikschule Frankfurt von 1860 bis 1885 nachgezeichnet (Goebel, 2024a). Ziel war es zunächst, Einflüsse auf das dort stattfindende institutionelle musikpädagogische Handeln, wie es etwa bei der Gestaltung des Unterrichtsangebots, der Formulierung von Lehrplänen, bei der Darstellung der Einrichtung in der Öffentlichkeit,

1 Der hier behandelte Ausschnitt aus der Methodendiskussion der Historischen Musikpädagogik beschäftigt sich damit, wie ein historischer Einzelfall mithilfe eines theoretischen Bezugsrahmens auf eine allgemeinere Ebene übertragen werden kann, um einen Gegenwartsbezug herzustellen. Es handelt sich damit um ein idiographisches (das Besondere abbildendes) Verfahren. Daneben wurde in den letzten etwa zehn Jahren ein nomothetischer (Gesetze bildender) Ansatz diskutiert (Cvetko, 2015, 2016). Dieser zielt durch den Vergleich mehrerer historischer Situationen auf „Verallgemeinerungen in Form von Mustern oder Kategorien“ (Cvetko, 2015, S. 40). Dieses Verfahren ist damit anders gelagert als das hier behandelte (zur Methodendiskussion in der Historischen Musikpädagogik siehe zusammenfassend Goebel, 2024b, S. 17–18).

der Einwerbung von Mitteln für den Schulbetrieb etc. vorkam, zu identifizieren.² Ich konnte drei wesentliche Einflussbereiche beschreiben:

Erstens – Musikgeschmack: Wichtig war der Musikgeschmack der Leiter der Einrichtung. Dieser war explizit klassisch. Im zeitgenössischen Verständnis war damit Musik von Johann Sebastian Bach, Händel, Haydn und v. a. von Mozart gemeint. Diese Musik sollte von den Schüler*innen der Musikschule auf möglichst hohem Niveau gespielt, gehört, verstanden und wertgeschätzt werden. Musik der damals aktuellen Neudeutschen Schule, etwa von Wagner, Liszt, Raff u.a., stieß auf Ablehnung und wurde nicht unterrichtet (Goebel, 2024a, S. 40, 67–84).

Zweitens – bürgerliche Werte und Normen:³ Von Bedeutung waren zeitgenössische bürgerliche Werte und Normen zur Erziehung von Jungen und von Mädchen. Auf solche nahmen die Leiter der Musikschule bei der Gestaltung des Lehrgangs Rücksicht. Das konkretisierte sich etwa darin, dass der Unterricht zum Teil nach Geschlecht getrennt stattfand. So konnten Schülerinnen nur Gesang- und Klavierunterricht erhalten, der eine eher pädagogische Ausrichtung hatte. Es ging um die Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit als Musiklehrerin. Der Zugang zum Unterricht für Orchesterinstrumente blieb Schülerinnen in der Regel verwehrt (Goebel, 2024a, S. 40–41, 107–122).

Drittens – Bestreben zum Selbsterhalt: Einfluss hatten kulturpolitische Aspekte, die sich bspw. durch die Eingliederung der vormals Freien Stadt Frankfurt nach Preußen im Jahr 1866 ergaben, sowie finanzielle Zwänge, da sich die Musikschule zunächst nicht von selbst trug und sie auf Fördergelder angewiesen war (Goebel, 2024a, S. 85–106). Weiterhin wirkte sich auch die Konkurrenzsituation zu anderen musikalischen Ausbildungsstätten der Stadt – allen voran das 1878 eröffnete Hoch'sche Konservatorium – auf den Betrieb der Musikschule aus (Goebel, 2024a, S. 123–141). Beim Umgang mit diesen verschiedenen Aspekten ist in den Quellen vorrangig eine Tendenz zur Absicherung des eigenen Bestands der Einrichtung als handlungsleitend spürbar (Goebel, 2024a, S. 141, 162–165). Dieser Aspekt der Selbsterhaltung nahm eine Doppelfunktion ein. Er erschien sowohl als langfristiges Ziel als auch als situativ wirksamer Einfluss auf das Handeln der beteiligten Personen. Das Bestreben zum Selbsterhalt konkretisierte sich in den Entscheidungen der Musikschulleitung je verschieden, bspw. wurden auch unfaire Mittel genutzt. So unterstellte die Musikschulleitung dem Hoch'schen Konservatorium in der Presse eine unfähige Schulleitung, sprach dieser „Kunstbegeisterung“ sowie „pädagogische Bildung und Organisationstalent“

2 Zum Begriffsverständnis des institutionellen musikpädagogischen Handelns im Rahmen der Studie siehe Goebel (2024a, S. XI–XII).

3 Zum hier genutzten Begriffsverständnis von Wert und Norm siehe Lucke (2014). So sei eine Norm zu begreifen als eine „mehr oder weniger verbindliche standardisierte Verhaltensvorschrift, welche das in bestimmten Situationen Ver- oder Gebotene eindeutig festlegt“. Normen könnten dabei als „Konkretisierungen abstrakter, meist sehr allgemein formulierter Werte“ auftreten (Lucke, 2014, S. 339).

(Goebel, 2024a, S. 140) ab und rückte sie in die Nähe eines musikalischen „Ungeschmacks“ (Goebel, 2024a, S. 138).

Die Darstellung der drei Einflussbereiche hat zunächst nur eine Gültigkeit für den konkreten historischen Einzelfall, für das institutionelle musikpädagogische Handeln vor Ort in Frankfurt im Untersuchungszeitraum. Durch die sodann folgende theoriegeleitete Interpretation wird eine Abstraktion vom Einzelfall vorgenommen und damit eine allgemeinere Darstellungsebene erreicht. Die Interpretation verläuft entlang einiger Ausschnitte aus der soziologischen Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Leitend sind v. a. der zentrale Kommunikationsbegriff (Luhmann, 1985, S. 191–241; Becker & Reinhardt-Becker, 2001, S. 43–46; Goebel, 2024a, S. 165–167) sowie einige weitere, mit diesem eng verknüpfte Begriffe⁴ der Systemtheorie.

Luhmann geht von einer grundlegenden Differenz von System und Umwelt aus (Luhmann, 1985, S. 242–285; Becker & Reinhardt-Becker, 2001, S. 42–43, 50–53; Goebel, 2024a, S. 170–171). Ein System wird erst als eigenständiges erkennbar, wenn es sich von seiner Umwelt unterscheidet. Systeme bestehen aus Kommunikationen. Folglich sind es die jeweiligen Kommunikationen, die sich voneinander unterscheiden und dadurch verschiedene Systeme – bspw. das Kunstsystem, das Moralsystem, das Politiksystem u. a. m. – konstituieren. Da Kommunikation unmittelbar Systeme konstituiert, kann nicht außerhalb eines Systems kommuniziert werden. Zur genaueren Beschreibung der Systeme bzw. ihrer Kommunikation ist ein Blick auf die jeweiligen Kommunikationsregeln – mit diesem Begriff, der nicht von Luhmann stammt, fasse ich vereinfachend die systemtheoretischen Begriffe Sinn, Funktion, Code und Strukturelle Kopplung zusammen – hilfreich. Diese Regeln strukturieren die jeweilige Kommunikation eines Systems vor.

Aus diesem Theorieausschnitt habe ich folgenden Grundgedanken zur Interpretation der Quellenbefunde abgeleitet: In der Logik der Systemtheorie muss es auch ein ‚System Musikschule‘ bzw. ‚System institutionelle Musikpädagogik‘ geben, in dessen Rahmen Vorgänge bzw. Kommunikationen, wie sie aus den Quellen hervorgehen, ablaufen. Dieses System muss über eigene und spezifische Kommunikationsregeln verfügen. Wenn es gelingt, diese zu beschreiben, dann müsste erkennbar werden, wie institutionelles musikpädagogisches Handeln abläuft und welche Einflüsse auf dieses einwirken (Goebel, 2024a, S. 157–158).

Luhmann geht davon aus, dass jede Kommunikation im Kern aus der Zuweisung eines binären Codes, d.h. eines positiven oder negativen Wertes besteht (Luhmann, 1985, S. 602–603; Becker & Reinhardt-Becker, 2001, S. 59–60; Goebel,

4 Es handelt sich um die Begriffe System, Komplexität, Emergenz, Autopoiesis, Sinn, Funktion, Code, Differenz, strukturelle Kopplung, Politik-, Kunst- und Moralsystem. Die Auswahl dieser Begriffe orientiert sich an der an die „Geschichts- und Kulturwissenschaften“ gerichtete Einführung in die Systemtheorie von Becker und Reinhardt-Becker (2001, v. a. S. 21–136). Als Originaltext, zu dem der Zugang über die genannte Einleitung erfolgte, wurde v. a. *Soziale Systeme* (Luhmann, 1985) herangezogen (Goebel, 2024a, S. 157).

2024a, S. 166). Im Politiksystem lautet der Code machtvoll versus machtlos, im Moralsystem geachtet versus nicht-geachtet und im Kunstsystem schön versus hässlich.⁵ Der binäre Code des gesuchten Systems institutionelle Musikpädagogik setzt die Bestimmung der Funktion dieses Systems voraus. Als solche konnte ich zunächst die Selbsterhaltung der Einrichtung markieren (Goebel, 2024a, S. 172). Dieser Aspekt war für die Gründer bei all ihrem Handeln von wesentlicher Bedeutung. Der Code des gesuchten Systems adressiert damit die Frage, ob eine Kommunikation geeignet oder nicht-geeignet für den Aufbau und Erhalt der Musikschule ist. Diese Formulierung – geeignet versus nicht-geeignet für den Erhalt – erinnert an politisches Kommunizieren – machtvoll versus machtlos (Goebel, 2024a, S. 167–170).

Der Code des gesuchten Systems institutionelle Musikpädagogik muss allerdings noch weiter ausdifferenziert werden. Würde man den Code bei einer Variante von machtvoll versus machtlos belassen, wäre der Sinn bzw. Sinnhorizont des Systems auf politisches Kommunizieren beschränkt. Das würde der Qualität des institutionellen musikpädagogischen Handelns und seiner weiteren zwei Einflüsse (Kunstbegriff, Normen), wie sie aus den Quellen hervorgehen, allerdings nicht gerecht. Das System institutionelle Musikpädagogik wäre zudem nicht unterscheidbar vom Politiksystem und würde damit als eigenständiges System gar nicht existieren (Goebel, 2024a, S. 170). Eine weitere Ausdifferenzierung ist in der Logik der Systemtheorie mittels Interpenetrationen bzw. struktureller Kopplungen möglich. Das bedeutet, dass ein System zur Bestimmung seiner Funktion und seines Codes Leistungen anderer Systeme in Anspruch nimmt (Luhmann, 1985, S. 286–345; Becker & Reinhardt-Becker, 2001, S. 65–67; Goebel, 2024a, S. 170–171). Solche Kopplungen konnte ich mit dem Kunst- (Goebel, 2024a, S. 173–178) und dem Moralsystem (Goebel, 2024a, S. 178–179) beschreiben. Ich möchte dies anhand eines Beispiels aus den Quellen, einer Anzeige für einen Unterrichtskurs an der Musikschule Frankfurt vom November 1862, illustrieren:

„Die HH. Wülsinghoff und Henkel in Frankfurt a. M. haben für diesen Winter ‚kunstwissenschaftliche Vorträge‘ angekündigt. Ersterer wird eine Reihe von Vorlesungen halten, welche in allgemein faßlicher Weise die Elemente des Generalbasses und der Harmonielehre darlegen und besonders für Damen berechnet sind. Henkels’s Anzeige lautet: Unterrichtscursus in der Methodik des Clavierspiels, verbunden mit Vortrag über Theorie und Literatur der Musik, mit besonderer Rücksicht auf das Studium der classischen Meister (Bach bis Beethoven) für Damen, namentlich solche, welche sich dem Lehrberufe widmen“ (o. V., 1862, S. 190; Goebel, 2024a, S. 117–118, 180).

5 Eine Übersicht über die verschiedenen Systeme und ihre Codes und Funktionen bietet Reese-Schäfer (2011, S. 186–187). Gerade der Code des Kunstsystems ist umstritten, vgl. bspw. Weidner (2012, S. 306).

Aus systemtheoretischer Perspektive ist folgende Deutung möglich: Dass die Kurse angeboten wurden, kann erstens damit erklärt werden, dass es eine Nachfrage für solche Angebote gab; tatsächlich gab es von Anfang an mehr Schülerinnen als Schüler an der Musikschule Frankfurt. Damit folgt die Schaffung dieses Unterrichtsangebots der Logik der Selbsterhaltung. Es ist sinnvoll bzw. geeignet zum Erhalt der Einrichtung, die Nachfrage des Publikums zu bedienen. Das beworbene Unterrichtsangebot ist zudem fassbar mit den Begriffen des Kunst- und Moralsystems. Die „classischen Meister“ entsprachen dem musikalischen Ideal der Gründer. Damit ist die Zuweisung des Codes „schön“ im Sinne des Kunstsystems möglich. Der Hinweis, dass der Kurs an Frauen gerichtet ist, die sich „dem Lehrberufe widmen“, macht das Angebot zu einer geachteten Option im Sinne des Moralsystems. Damit erscheint der Kurs insgesamt als geeignet zum Aufbau und Erhalt der Einrichtung. Institutionelles musikpädagogisches Handeln wird als „politische Kommunikation“ fassbar, „die den Erhalt der jeweiligen Institution zum Ziel hat und hierzu Fragen nach dem favorisierten Kunst- bzw. Musikbegriff reflektiert, die Kompatibilität mit Normen und Konventionen der jeweiligen Zielgruppe überprüft, also alle drei Aspekte zueinander in ein ständiges Verhältnis setzt“ (Goebel, 2024a, S. 180).

5. Mögliche Sinnzusammenhänge und Gegenwartsbezüge

Durch die theoriegeleitete Interpretation ist eine systemtheoretisch inspirierte Skizze eines Systems institutionelle Musikpädagogik entstanden (Goebel, 2024a, S. 180–181). Diese Skizze ist gleichzeitig eine Abstraktion vom historischen Einzelfall Musikschule Frankfurt. Sie beinhaltet einen allgemeineren Vorschlag zum Ablauf und zu möglichen Einflüssen auf institutionelles musikpädagogisches Handeln. Die Skizze kann nun ein Werkzeug sein, um solches Handeln auch zu anderen Zeiten und ggf. in der Gegenwart zu erforschen. Dadurch würden die in der historischen Situation „auffindbaren Probleme, Wertvorstellungen und Erfahrungen in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen“ (Bergmann, 2012, S. 40) gesetzt – ein Sinnzusammenhang und ein Gegenwartsbezug bahnen sich an.

Die Skizze markiert die drei Bereiche Reflektion des Musik- bzw. Kunstbegriffs, Streben nach Selbsterhalt und gesellschaftliche Normen als wesentliche Säulen des musikpädagogischen Handelns an musikalischen Bildungseinrichtungen. Diese Einflüsse könnten auch heute noch etwa bei der Erstellung von Lehrplänen, Formulierung von Leitbildern, Stellenausschreibungen u. a. m. eine Rolle spielen. Ein kurzer Blick in aktuelle Leitbilder einiger Musikhochschulen bekräftigt diese Vermutung.

Zum Musik- bzw. Kunstbegriff heißt es im Leitbild der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt: „Wir reflektieren unser künstlerisches [...] Handeln auf Grundlage der Sicherung, Pflege und Neudeutung des kulturellen

Erbes“ (HfMDK Frankfurt, 2014). Der Umgang mit dem „kulturellen Erbe“ wird damit als wichtige Säule des institutionellen Handelns vor Ort bezeichnet.

Eine Selbsterhaltungsstrategie wird im Leitbild der Hochschule für Musik und Theater München erkennbar. Bereits an zweiter Stelle heißt es: „Die Hochschule trägt durch ihre vielfältigen Veranstaltungen wesentlich zum Musik- und Theaterleben der Kulturmétropole München bei“ (HMT München, 2015). Durch die Einschätzung des eigenen Beitrags zum städtischen Kulturleben als „wesentlich“ verleiht sich die Hochschule eine grundlegende Bedeutung und macht sich damit gleichsam unersetzbar. Das darf als Aufruf zur Förderung und zum Erhalt der Einrichtung verstanden werden.

Normen, die auf das institutionelle Handeln und das Agieren der jeweiligen Personen vor Ort einwirken, sind im „Verhaltenskodex“ der Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin gesammelt. Dieser Kodex „beschreibt auf Grundlage des Leitbildes der Hochschule, welche Werte an der HfM gelebt werden und gibt Orientierung für ethisch, sozial und rechtlich korrektes Handeln“ (HfM Berlin, o. J.). Benannt wird u. a. ein „Eintreten für Chancengleichheit“. Dieser Wert wird u. a. auf das Geschlecht bezogen und soll sich etwa in der „Erhöhung des Frauenanteils“ in den Studiengängen konkretisieren. Diese Maßnahme steht im völligen Kontrast zu den im 19. Jahrhundert an der Musikschule Frankfurt wirksamen geschlechtsbezogenen Normen.

Dass die drei Aspekte auch in gegenwärtigen Leitbildern vorkommen, mag nicht überraschend sein. Die mittels der theoriegeleiteten Interpretation gewonnene Skizze legt nahe, dass die Bereiche strukturell miteinander verknüpft sind. Entsprechend ist es nun ein Forschungsauftrag, die Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen heute zu untersuchen. Meine fachhistorische Forschung gibt hierzu den Denkanstoß.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Mein Ziel war es, zu überprüfen, inwiefern eine theoriegeleitete Quelleninterpretation dazu genutzt werden kann, den Abstraktionsschritt vom historischen Einzelfall zu einer allgemeineren Ebene nachvollziehbar zu gestalten. Drei Aspekte möchte ich zusammenfassend hervorheben:

Erstens: Theoriebegriffe können den Interpretationsgang strukturieren. Sie wirken mit ihren Postulaten – bspw. zum Ablauf von Kommunikation – wie ein Geländer, an dem man sich beim Interpretationsgang Schritt für Schritt orientieren kann. Das verleiht einer theoriegeleiteten Interpretation Transparenz.

Zweitens: Der durch einen Theorierahmen klar strukturierte Interpretationsgang ermöglicht eine systematische Beschreibung von Zusammenhängen. Ohne eine Theorieleitung würden manche Zusammenhänge ggf. nur zufällig gefunden – oder auch gar nicht.

Drittens: Eine theoriegeleitete Interpretation führt zu einer Darstellung auf einer allgemeineren Ebene, d.h. zu einer Abstraktion vom historischen Einzelfall. Werden andere historische oder gegenwärtige Situationen mit demselben theoretischen Bezugsrahmen erschlossen, können Vergleiche auf dieser allgemeineren Ebene methodisch klarer strukturiert angebahnt werden. Dadurch entstehen Sinnzusammenhänge bzw. Gegenwartsbezüge. Das ist ein Gewinn gerade für Einzelfallstudien im Rahmen der Historischen Musikpädagogik, für die ein Gegenwartsbezug konstitutiv ist.

Der Einsatz von Theorie wirft allerdings auch Probleme auf. Diese betreffen v. a. die Passung von Theorie und historischer Empirie. Ein historischer Einzelfall dürfte mit all seinen Details und Widersprüchlichkeiten immer komplexer sein als eine Theorie mit allgemeingültigem Anspruch. Entsprechend wird ein Einzelfall weder vollständig mit einer Theorie beschreibbar noch eine Theorie umfassend auf einen Einzelfall anwendbar sein können. Es besteht damit die Gefahr, bei der Interpretation entweder die Theorie oder den Einzelfall zu stark zu betonen. Im ersten Fall könnte an den historischen Gegebenheiten vorbeigeinterpretiert werden und schlimmstenfalls eine ahistorische Darstellung entstehen. Im zweiten Fall könnte die Theorie so stark „verwässern“, dass von dieser nur noch eine „rein modegeleitete Begriffskosmetik“ (Füssel & Neu, 2021, S. 14) übrig bleibt.

Hinweise zum Umgang mit dieser Spannung zwischen Theorie und historischer Empirie fallen in der Literatur eher zurückhaltend aus. Es gelte etwa, eine Interpretation zu wählen, die „nicht die Bodenhaftung – die Quellenbindung – verliert, die das theoretische Instrumentarium behutsam einsetzt“ (Ulbricht, 2009, S. 16). Eine solch vorsichtige, pragmatische Vorgehensweise scheint typisch für historisches Arbeiten zu sein. So merken die Historiker Marian Füssel und Tim Neu an, dass „historische Forschung immer von einem pragmatischen Eklektizismus im Umgang mit sozialwissenschaftlichen oder anthropologischen Ansätzen geleitet wird“ (Füssel & Neu, 2021, S. 14). Ähnlich plädiert der Historiker Rudolf Schlögl für eine nicht allzu strenge Auslegung und Anwendung von Theorie. Bspw. sei im Blick auf die Systemtheorie „Übersetzungsarbeit“ und auch Vergrößerung“ (Schlögl, 1997, S. 119) notwendig und angemessen, damit sie auf die historische Empirie anwendbar werde.

Als Ausblick möchte ich abschließend auf einen Forschungsauftrag für die Historische Musikpädagogik hinweisen: Es wäre ein Gewinn, die konkreten Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Theoriekontexte für eine Quelleninterpretation darzustellen. Welche Theorien eignen sich für welche Quellen und Fragestellungen besonders gut? Für die Systemtheorie hat das Rudolf Schlögl ausgearbeitet: Eine systemtheoretisch geleitete Interpretation erlaube es, „Vermutungen über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturbeziehungen und individuellen Einstellungen [...] in eine überschaubare, weil begrifflich genaue Form zu bringen“ (Schlögl, 1997, S. 119). Diese Aussage kann mit Blick auf

die vorgestellte fachhistorische Fallstudie bestätigt werden. Wie verhält es sich in Bezug auf andere Theoriekontexte?

Literatur

- Antholz, H. (2001). Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (S. 319–327). Die blaue Eule.
- Baberowski, J. (2009). Brauchen Historiker Theorien? In J. Baberowski (Hrsg.), *Arbeit an der Geschichte* (S. 117–127). Campus.
- Becker, F. & Reinhardt-Becker, E. (2001). *Systemtheorie. Eine Einführung für die Geschichts- und Kulturwissenschaft*. Campus.
- Bergmann, K. (2012). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (3. Aufl.). Wochenschau.
- Clausen, B. (2021). „Es wird daher Zeit, dass die Konservatorien ihre Lehrpläne revidieren“. In A. Babbe & V. Timmermann (Hrsg.), *Konservatoriumsausbildung von 1795 bis 1945* (S. 13–32). Georg Olms.
- Cvetko, A. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht*. Lit.
- Cvetko, A. (2016). „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist ...“. In B. Clausen, A. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik* (S. 69–105). Waxmann.
- Füssel, M. & Neu, T. (2021). Reassembling the Past?! Zur Einführung. In M. Füssel & T. Neu (Hrsg.), *Akteur-Netzwerk-Theorie und Geschichtswissenschaft* (S. 1–25). Brill/Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657781416_002
- Goebel, M. (2024a). *Einflüsse auf institutionelles musikpädagogisches Handeln*. Brill/Fink.
- Goebel, M. (2024b). Blicke zurück und nach vorne. Zur historischen Musikpädagogik. *musikunterricht aktuell*, 20, 16–19.
- Goebel, M. (2025). Verdrängung jüdischer Privatmusiklehrkräfte aus dem Berufsfeld des Privatmusikunterrichts ab 1933. In U. Frey-Konrad, C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des AMPF* (S. 329–340). Waxmann.
- HfM Hanns Eisler Berlin (o. J.). *Verhaltenskodex – Code of Conduct*. Abgerufen am 2. April 2026 von <https://www.hfm-berlin.de/hochschule/verhaltenskodex>
- HfMDK Frankfurt (2014). *Leitbild*. Abgerufen am 2. April 2026 von <https://www.hfmdk-frankfurt.de/thema/leitbild>
- HMT München (2015). *Leitbild*. Abgerufen am 2. April 2026 von <https://hmtm.de/unsere-werte/leitbild/>
- Lucke, D. (2014). Norm und Sanktion. In G. Endruweit, G. Trommsdorf & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3. Aufl., S. 338–342). UVK.
- Luhmann, N. (1985). *Soziale Systeme*. (2. Aufl.). Suhrkamp.
- o. V. (1862, 21. November). Vermischtes. *NZfM*, 29(21), 190.
- Pfeffer, M. (2003). Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie für die Musikpädagogik. In S. Hörmann, B. Hofmann & M. Pfeffer (Hrsg.), *In Sachen Musikpädagogik* (S. 15–34). Peter Lang.

- Pohlig, M. & Hacke, J. (2008). Einleitung: Was bedeutet Theorie für die Praxis des Historikers? In M. Pohlig & J. Hacke (Hrsg.), *Theorie in der Geschichtswissenschaft* (S. 7–23). Campus.
- Reese-Schäfer, W. (2011). *Niklas Luhmann zur Einführung* (6. Aufl.). Junius.
- Rüsen, J. (2019). Geschichtstheorie. In S. Jordan (Hrsg.), *Grundbegriffe der Geschichtswissenschaft* (S. 120–124). Reclam.
- Schlögl, R. (1997). „Aufgeklärter Unglaube“ oder „mentale Säkularisierung“? In T. Mergel & T. Welskopp (Hrsg.), *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft* (S. 95–121). C.H. Beck.
- Ulbricht, O. (2009). *Mikrogeschichte*. Campus.
- Weidner, V. (2012). ‚Die‘ Musiktheorie ‚der‘ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 300–315). Die blaue Eule.

Matthias Goebel

HfMDK Frankfurt

matthias.goebel@hfmdk-frankfurt.de / m-goe@live.de

<https://orcid.org/0009-0000-3010-7173>