

*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**

Benjamin Eibach

„Jeder brauchbare Schüler muß da seinen Platz erhalten, mag er Geige spielen, blasen oder die Trommel schlagen.“

Schülerorchester im 19. und frühen 20. Jahrhundert: Rekonstruktion schulmusikalischer Praxis und pädagogischer Positionierungen

“Every capable student must be given a place, regardless of whether he plays the violin, a wind instrument or the drum.”

School orchestras in the 19th and early 20th century:

A reconstruction of musical practices and pedagogical positions

This study investigates the history of German school orchestras in the 19th and early 20th century. It starts with a case study, which is then placed in the context of common musical practice in schools and the educational debate of the time. Finally, the relationship between the individual case and historical structures is examined. The aim is to reflect on the potential of linking case studies and structural history for historical research in music education.

1. Einführung

Derzeit erlebt Instrumentalspiel in Schulen einen Boom: Angebote zum Erlernen von Musikinstrumenten, Klassenmusizieren und Ensemblespiel sind weit verbreitet (Heß, 2018). Darum wurden die Fragen nach Legitimation und Ausgestaltung des Musizierens im Rahmen eines allgemeinbildenden Musikunterrichts bereits breit diskutiert (etwa Schäfer-Lembeck, 2005). Zudem waren unterschiedliche Formen schulischer Musizierpraxis vielfach Gegenstand empirischer Forschung (etwa Göllner, 2017). Die historische Dimension des Instrumentalspiels in der Schule ist jedoch erst ansatzweise erschlossen. Hier ergibt sich ein disparates Bild (Eibach, 2025, S. 4–8, 75–85): Einerseits trifft man in Überblicksdarstellungen auf ein etabliertes Narrativ, wonach das vokale Musizieren lange Zeit ein „Monopol“ einnahm, das erst mit den sogenannten *Kestenberg-Reformen* gebrochen wurde (Pfeffer, 2005, S. 19). In der Tat findet das Instrumentalspiel – zumindest in Preußen – erstmals in Richtlinien aus der Weimarer Zeit umfangreichere Erwähnung (Nolte, 1975). Darin wird verlangt, die

Bildung von Schulorchestern zu fördern und auch im Unterricht Instrumentalmusik zu pflegen (Boelitz, 1924). Andererseits gibt es durchaus ältere Beispiele für instrumentales Musizieren in Schulen. Bereits Kestenbergs Zeitgenosse Richard Münnich (1925, S. 30) hielt fest, „die Jugend“ habe durch die „freiwillige Bildung“ von Schülerorchestern „die Frage der Instrumentalmusik in der Schule schon bejahend entschieden, als von einem umfassenden Musikunterricht“ im Sinne der Reformen „noch kaum die Rede“ gewesen sei. Folglich ließe sich das Narrativ vom Monopol vokalen Musizierens durchaus erweitern und differenzieren. Der damit verbundenen Frage, welchen Stellenwert Instrumentalspiel im schulischen Kontext während des 19. und frühen 20. Jahrhunderts einnahm, wurde im Rahmen eines unlängst abgeschlossenen Forschungsprojekts nachgegangen (Eibach, 2025). Eine der dabei identifizierten Musizierformen soll im vorliegenden Beitrag genauer beleuchtet werden: die von Münnich erwähnten Schülerorchester an höheren Knabenschulen. Dazu wird zunächst die zentrale methodische Prämisse der folgenden Untersuchung entfaltet (Kap. 2). Dann wird die Praxis der Schülerorchesterarbeit zur Zeit des Kaiserreichs rekonstruiert. Zu diesem Zweck wird ein Beispiel, das in dem erwähnten Projekt nur punktuell betrachtet werden konnte, umfassender dargestellt (Kap. 3). Anschließend weitet sich der Fokus: Muster schulmusikalischer Praxis und pädagogischer Debatten, die bei eingehender Untersuchung der Schülerorchesterarbeit im 19. und frühen 20. Jahrhundert zutage traten (Eibach, 2025, S. 247–301), werden aufgezeigt und in Beziehung zu dem zuvor beschriebenen Beispiel gesetzt. Diese Muster betreffen Organisationsform, Besetzung und Repertoire von Schülerorchestern sowie den ihnen beigemessenen erzieherischen Wert (Kap. 4). Somit orientiert sich die Untersuchung an Prinzipien einer Fall-Struktur-Analyse (Gerhardt, 2010). In diesem Sinne wird zum Abschluss zweierlei dargelegt: (1.) das Verhältnis, in dem der eingangs beschriebene Einzelfall und die damals gegebenen Strukturen stehen, sowie (2.) das Erkenntnispotential, welches ein Oszillieren zwischen Fall- und Strukturgeschichte für die Historische Musikpädagogik bietet (Kap. 5).

Die Untersuchung verfolgt also vor allem zwei Erkenntnisinteressen: Auf inhaltlicher Ebene wird ein Beitrag zur weiteren Erschließung der historischen Entwicklung eines Bereichs schulmusikalischer Praxis geleistet, der von der fachgeschichtlichen Forschung bislang selten betrachtet wurde. Auf methodologischer Ebene geht es darum, zu reflektieren, welchen Wert die Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungsweisen für die Historische Musikpädagogik haben kann.

2. Methodische Prämisse und Quellenbasis

Die Betrachtungsweise der folgenden Untersuchung bewegt sich zwischen zwei Polen, die in der Historischen Musikpädagogik bislang meist voneinander getrennt waren (Eibach, 2025, S. 22–30): Gerade in älteren Arbeiten wurde eine individualistisch-akteurorientierte Perspektive eingenommen. Die Autoren erzählten Fachgeschichte entlang von Ereignissen oder widmeten sich Leben, Denken und Schaffen bedeutsamer Personen. Beispiele hierfür sind die Monographie von Braun (1957) zu den preußischen Reformen der Schulmusikerziehung oder die Arbeit von Schattner (1961) über Nägeli. Demgegenüber entstanden in jüngerer Vergangenheit Untersuchungen, die einen überindividuell-strukturorientierten Ansatz verfolgten. Wegweisend dafür war die Studie von Nolte (1982) zum Musikverständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Weitere Beispiele sind die Arbeiten von Hörmann (1995) zur Werkbetrachtung oder von Cvetko (2015) zum Geschichtenerzählen im Musikunterricht. Diese Studien verbindet, dass darin auf breiter Quellenbasis längere Entwicklungslinien der Fachgeschichte herausgearbeitet werden. Es geht um die Rekonstruktion von Mustern beziehungsweise von Möglichkeitsbedingungen musikpädagogischen Denkens und Handelns; die Auseinandersetzung mit den Biographien oder den Motiven einzelner Akteure spielt dabei allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Folgt man dem Historiker Jürgen Kocka (1986, S. 79), erscheinen diese beiden unterschiedlichen Perspektiven jeweils ergänzungsbedürftig: Sicherlich nehmen bestimmte historische Strukturen Einfluss auf das Denken und Handeln. Gleichzeitig gilt aber, dass sowohl Entstehung als auch Verstetigung oder Veränderung solcher Strukturen auf individuelle oder kollektive Handlungen zurückzuführen sind, denen bestimmte Motive zugrunde liegen. Daher wird im Folgenden von der Prämisse ausgegangen, dass eine auf Ereignisse und Akteure fokussierte Betrachtungsweise sowie ein strukturgeschichtlicher Ansatz komplementär und verknüpfbar sind.

Grundlage der Untersuchung bilden verschiedene Quellentypen: Zur Rekonstruktion schulmusikalischer Praxis wurden Archivalien, Publikationen von Lehrern, Notenausgaben, Festschriften und Schuljahresberichte genutzt. Die pädagogische Diskussion, welche diese Praxis flankierte, wurde vor allem anhand von Zeitschriftenbeiträgen sowie Berichten über Debatten, die bei Rektorenkonferenzen geführt wurden, nachgezeichnet (zu Eigenheiten und Nutzung solcher Quellen etwa Eibach, 2023, 2025).

3. Das Schülerorchester am Königlichen Gymnasium zu Hamm

Um 1897 fand sich am Königlichen Gymnasium zu Hamm in Westfalen gut eine Handvoll jugendlicher zum Musizieren mit Streichinstrumenten, Klavier und Kornett zusammen.¹ Geprobt wurde in Eigenregie (Kewer, 1997, S. 15). Dieser zunächst wohl eher lose Zusammenschluss schuf sich bald festere Strukturen und organisierte sich in Form eines Schülervereins: Im Bericht über das Schuljahr 1903 heißt es, bei einem Fest-Gottesdienst anlässlich des Kaisergeburtstags habe erstmals ein „neugegründeter Schülerorchesterverein“ mitgewirkt (Königliches Gymnasium zu Hamm [KGHW], 1904, S. 15). Mit der Zeit stieg die Mitgliederzahl und pendelte sich im niedrigen zweistelligen Bereich ein (KGHW, 1907, S. 10): Ein Foto aus dem Jahr 1908 zeigt 16 Musiker, überwiegend mit Streichinstrumenten (Kewer, 1997, S. 17).

Neben Proben und Auftritten kam auch die Geselligkeit nicht zu kurz: Die Schüler unternahmen Ausflüge ins Hammer Umland (Kewer, 1997, S. 18–21). Bei dem oben erwähnten Gottesdienst begleiteten die Musiker den Schulchor. Zwar probte das Orchester nach der Vereinsgründung weiterhin eigenständig. Doch im Rahmen dieses Auftritts wurden Orchester und Chor von Hermann Eickhoff dirigiert. Er war akademisch gebildeter Lehrer und 1899 an das Gymnasium Hamm gekommen. Dort unterrichtete er vorwiegend alte Sprachen, Religion und Geschichte. Als Sohn eines Organisten dürfte Eickhoff schon in seiner Kindheit mit Musik in Berührung gekommen sein. Jedenfalls verfügte er über die Fähigkeiten, um in Hamm für einige Jahre Gesangunterricht zu erteilen. Außerdem gründete er einen Chor und initiierte regelmäßige Musikaufführungen, bei denen er gelegentlich selbst als Pianist auftrat. Auch das Schülerorchester wirkte bei diesen Konzerten mit (Anonymus, o. J. a; KGHW, 1902, S. 23, 1903, S. 24, 1907, S. 14).

Eickhoff war ein Förderer der Orchesterarbeit: Dies zeigt sich etwa daran, dass er den Schülern Auftrittsmöglichkeiten bot und für die von ihm verwaltete Musikaliensammlung nicht nur Chor-, sondern auch Orchesternoten angeschafft wurden; darunter waren Arrangements klassischer und romantischer Instrumentalmusik sowie Orchesterstimmen zu Chören aus Oper und Oratorium (KGHW, 1903, S. 33, 1908, S. 45).

Nachdem Gesangunterricht und Chorleitung 1910 von Karl Stein übernommen worden waren, fanden die Schüleraufführungen weiterhin unter Beteiligung des Orchesters statt. Steins musikbezogene Qualifikation war hoch. Aus seiner

1 Das Hammer Schülerorchester wurde als Beispiel herangezogen, da die Quellenlage in Hinblick auf die Intention der vorliegenden Untersuchung günstig erschien: Nach umfangreichen Recherchen fanden sich sowohl Quellen, anhand derer sich schulmusikalische Praxis rekonstruieren ließ, als auch Dokumente, in denen Beteiligte über ebendiese Praxis reflektierten. Ich danke Jörg Asshoff und Alexander Fox vom Gymnasium Hammonense für Unterstützung bei der Recherche und das zur Verfügung gestellte Material sowie Sebastian Stöppler für Hilfe bei der Sichtung von Schuljahresberichten.

Personalkarte geht hervor, dass er neben einer Ausbildung im Lehrerseminar zu Soest auch Unterricht am Dortmunder Konservatorium erhielt und in der Weimarer Zeit erfolgreich die Zusatzprüfung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen ablegte; bereits zuvor hatte er sich weitergebildet, um mit den Richtlinien vertraut zu werden, die unter Kretzschmar eingeführt worden waren (Anonymus, o. J. b; KGHW, 1911, S. 14).

Neben ihrem schulischen Engagement waren Eickhoff und Stein publizistisch tätig. Ihre Veröffentlichungen zeigen, dass ihnen die hergebrachte Form schulischer Unterweisung in Musik, die sich oftmals im Singen von Chorälen sowie Volks- und Vaterlandsliedern erschöpfte, unzureichend erschien (Eickhoff, 1904; Stein, 1913). Beide traten für eine Erweiterung der Inhalte um sogenannte Kunstmusik und eine Auseinandersetzung mit Komponisten und deren Werken ein. Dabei erachteten sie die Orchesterarbeit als wertvoll. Stein (1913, S. 249) schrieb, Schüler, die ein Instrument spielten und im Orchester musizierten, verfügten über eine ausgeprägte Fähigkeit, die Notentexte von Kunstliedern mitzuverfolgen und zu verstehen. Eickhoff (1904, S. 276) sprach sich dafür aus, bekannte Chöre, etwa Händels *Hallelujah*, unter Begleitung von Schülerorchestern aufzuführen; dabei sollten möglichst viele Schüler einbezogen werden. Eickhoff (1904, S. 276) forderte: „Jeder brauchbare Schüler muß da seinen Platz erhalten, mag er Geige spielen, blasen oder die Trommel schlagen“. Dabei verband Eickhoff (1904, S. 276) zwei Intentionen mit der Orchesterarbeit: Zum einen die Vermittlung kulturkundlicher Aspekte, zum anderen die Bildung des Geschmacks, namentlich die Entwicklung von Präferenzen für Kunstmusik.

Überdies war die Orchesterarbeit in Hamm eingebunden in die patriotische Festkultur und erfuhr somit eine Funktionalisierung im Sinne vaterländischer Erziehung (Lemmermann, 1984, S. 8). Während des Ersten Weltkriegs äußerte sich die Vaterlandsliebe auch praktisch. Mit Schülerkonzerten erzielte Einnahmen wurden zur „Linderung der Kriegsnot“ eingesetzt und etwa zugunsten des Roten Kreuzes gespendet; dies wurde als patriotischer Akt markiert (KGHW, 1915, S. 12, 19). Allerdings führte der Kriegsbeginn zu einem Einschnitt in der Orchesterarbeit. Etliche Mitglieder meldeten sich zum Dienst an der Front, sodass die Schule mit Anfang der Kriegsjahre nur noch über einen „arg zusammengeschnittenen“ Orchesterverein verfügte (KGHW, 1915, S. 12).

4. Muster schulmusikalischer Praxis und pädagogischer Debatten

Offenbar gab es während des Untersuchungszeitraums an etlichen höheren Lehranstalten Bemühungen darum, Schülerorchester zu etablieren, auch wenn sie oftmals nicht zu beständigen Einrichtungen wurden. Genaue Zahlen zur Verbreitung zu ermitteln, ist schwierig (Eibach, 2025, S. 258–261). Zumindest ein grober Eindruck lässt sich durch die Sichtung von Schuljahresberichten gewinnen. Über eine stichprobenartige Recherche in der Sammlung digitalisierter Jahresberichte

der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf (2026) mit den Suchbegriffen *Schulorchester* und *Schülerorchester* war für mehr als 70 höhere Lehranstalten in der Zeit zwischen 1884 und 1906 nachzuweisen, dass sie – zumindest zeitweilig – über ein Orchester verfügten. Diese Schulen waren über das gesamte Reichsgebiet verteilt – von Freiburg im Süden über Trier im Westen und Königsberg im Osten bis hin zu Putbus im Norden. Natürlich besitzt diese Zahl für sich genommen wenig Aussagekraft; tatsächlich dürfte sie höher anzusetzen sein, da die Sammlung der Schuljahresberichte Lücken aufweist und zudem nicht der gesamte verfügbare Bestand erfasst werden konnte. Festhalten lässt sich: Dass ein Gymnasium wie das in Hamm über ein Schülerorchester verfügte, stellte wohl keinen Ausnahmefall dar.

Das Orchester war als Schülerverein organisiert. Solche Vereine waren seit Ende des 19. Jahrhunderts an höheren Schulen verbreitet (Watermann, 2025, S. 1–73): Sie wurden meist auf Initiative der Schülerschaft gegründet und deckten ein breites Spektrum an Interessengebieten ab – von Rhetorik über Turnen bis zu Musik. Das Für und Wider solcher Vereine wurde im pädagogischen Kontext kontrovers diskutiert (Eibach, 2025, S. 252–261): Kritiker fürchteten, unter dem Engagement in Schülervereinen könne die Beteiligung im Unterricht leiden. Vereine, die nur der Geselligkeit dienten, wurden daher abgelehnt. Gruppen, in denen ein bestimmtes Können entwickelt wurde, attestierte man hingegen erzieherischen Wert. Man sah darin einen Ausgleich zum Unterricht, der vorwiegend den Verstand beanspruchte. Darum wurde einerseits zwar betont, mit den Schülervereinen sollten keine neuen Fächer geschaffen werden. Andererseits war ein loser Bezug zum Unterricht oft eine Bedingung, um Vereinsgründungen zu erlauben. Für den Schulleiter Alfred Rausch (1904, S. 28–29) war ein solcher Bezug dann gegeben, wenn sich Schüler zusammenfanden, um eine der schönen Künste gemeinsam zu betreiben, und sich dabei Dingen widmeten, die über das im Unterricht Mögliche hinausgingen. Musikvereine wurden daher in der Regel zumindest gebilligt – auch weil man meinte, musikbegeisterte Schüler ließen sich ihre Aktivitäten sowieso nicht verbieten. Manche Rektoren sprachen sich sogar ausdrücklich dafür aus, diese Aktivitäten zu unterstützen – etwa durch den Kauf von Noten oder Instrumenten.

Doch gab es auch Kritik. So vertrat der Gymnasiallehrer Jacob Klassert (1896, S. 5) die Auffassung, Schülerorchester seien „vom Übel“, denn sie entzögen dem Gesangunterricht die ohnehin „knapp bemessene Zeit und das Interesse“.

Weiterhin fürchtete man, Schülervereine könnten einen Deckmantel für Alkoholexzesse bieten. Rausch (1904, S. 66) berichtet von einem Gesangsverein, bei dessen Zusammenkunft man „ein Faß Bier aufgelegt“ habe. Die Nachwirkungen seien von den Müttern der Beteiligten noch tagelang beklagt worden. Ein Foto von einem Ausflug des Hammer Orchesters zeigt, dass auch dessen Mitglieder bei ihren geselligen Unternehmungen dem Gerstensaft zusprachen (Kewer, 1997, S. 20).

Angesichts der Angst vor Entgleisungen gab es Überlegungen, die Zulassung von Schülervereinen an eine weitere Bedingung zu knüpfen (Eibach, 2025, S. 256): Ein Lehrer sollte Aufsicht führen und die Leitung haben. Andere Stimmen sprachen sich hingegen für die Leitung durch Schüler aus, da ansonsten der besondere Wert freier Entfaltung verlorengehe. Doch selbst unter Aufsicht eines Lehrers konnte ein Schülerorchester von den Teilnehmern als Freiraum erfahren werden, wie Erinnerungen eines Braunschweiger Gymnasiasten nahelegen: Er stellt fest, die Mitwirkung und der Einfluss des Singlelehrers, dem die Leitung oblag, sei von den Mitgliedern des Orchesters nicht als Hemmnis empfunden worden (Hartwig, 1960, S. 25).

Die Besetzung von Schülerorchestern war oftmals unvollständig. Für Eickhoff (1904, S. 276) erschien es allerdings auch gar nicht nötig, über alle Orchesterinstrumente zu verfügen: In der Regel werde das Klavier „als Fundament des Ganzen dienen müssen“. In der Tat wurden in Schülerorchestern häufig Tasteninstrumente herangezogen, um den Mangel an anderen Instrumenten zu kompensieren. Angesichts einer lückenhaften Besetzung sahen sich Orchesterleiter teils gezwungen, Stücke selbst zu arrangieren (Eibach, 2025, S. 261–268). Solche Arrangements fanden ihren Weg auch in den Musikalienhandel. Eine umfangreiche Notenreihe, die auch Eickhoff (1904, S. 276) kannte, trug den Titel *Das Streicherorchester der Mittelschule* (Schmidt, 1902). Die einzelnen Ausgaben enthielten fertig eingerichtete Streichersätze, teils ergänzt um Parts für Tasteninstrumente. Der Schwerpunkt lag auf Kompositionen der Klassik – vor allem auf Sinfoniesätzen oder neu instrumentierten Klavierwerken. Zudem boten die Hefte Informationen zu Leben und Werk der Komponisten und zur Form der darin enthaltenen Stücke. Außerdem wurden musikalische Fachbegriffe im Notentext erläutert. Ein Heft war Richard Wagner gewidmet (Schmidt, 1914). Vergegenwärtigt man sich die opulente Besetzung und die großangelegte Form der Originale, muten diese Bearbeitungen skurril an. Die Ausgabe für Schülerorchester bietet ein auf 72 Takte zusammengestrichenes Arrangement von Passagen aus den *Meistersingern*. Da wundert es nicht, wenn sich Kritiker solcher Bearbeitungen zu Wort melden. Fritz Jöde (1917, o. S.) beklagte, auf dem Gebiet der „Schulorchester-Musik“ tummelten sich zu viele „gewissenlose Arrangeure“. August Halm (1916, S. 139) attestierte dem Musizieren von Arrangements größerer Orchesterwerke einen „mißerzieherischen Einfluß“; da die Ausführenden oftmals technisch überfordert seien, werde ihr Spiel zu grob.

Die Verlage boten auch Stücke zur Umrahmung patriotischer Veranstaltungen an: Breitkopf etwa hatte *Vaterländische Feierklänge* im Programm (Schmidt, 1916). Bedarf an solchen Stücken war vorhanden: Auch außerhalb von Hamm wirkten Schülerorchester bei patriotischen Festlichkeiten mit (Lemmermann, 1984). Richter (2010, S. 494) hat herausgearbeitet, dass gerade den Feiern der Herrschergeburtstage eine „gesinnungsbildende Intention“ zugrunde lag: Es ging um Loyalität, Treue und Unterordnung. Somit wurde nicht nur das gesungene

Lied mit ideologisch aufgeladenem Text für die vaterländische Erziehung vereinbart. Auch Instrumentalmusik erfuhr eine solche Funktionalisierung.

Etliche Schulleiter schrieben der Mitwirkung bei Aufführungen positive Effekte auf Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung zu (Eibach, 2025, S. 268–270): Das gemeinsame Hinarbeiten auf eine Aufführung stärke das Zusammengehörigkeitsgefühl. Bei der Vorbereitung lerne man, sich in einen Gegenstand zu vertiefen; überdies könnten Auftritte vor Publikum dabei helfen, Schüchternheit zu überwinden.

Neben solch allgemein-erzieherischen Aspekten wurden mit der Orchesterarbeit allerdings auch fachliche Ziele verfolgt. Dies zeigen die oben vorgestellten Notenausgaben: Vermittelt durch die Informationstexte, sollten beim Musizieren Kenntnisse von Komponistenbiographien, Musikgeschichte, Formenlehre und Musiktheorie erworben werden. Zudem wurde die Grund-Idee der Kunsterziehungsbewegung für die Schülerorchesterarbeit relevant (Seippel, 2012): Ausgehend von Hamburg hatten sich seit Ende des 19. Jahrhunderts Konzertformate für Schülerinnen und Schüler etabliert. Um sie an das Verständnis von Kunstmusik heranzuführen, ermöglichte man ihnen den Besuch von Aufführungen mit zumeist professionellen Musikerinnen und Musikern. Der Berliner Lehrer Alfred Seiffert (1906) plädierte allerdings dafür, anstelle von Berufsmusikern Schüler selbst für ihresgleichen musizieren zu lassen. Seiffert versprach sich davon, die Zuhörerschaft stärker zum eigenen Musizieren anzuregen als durch professionelle Aufführungen. Deren hoher Grad an Perfektion wirke auf Kinder und Jugendliche nämlich eher entmutigend als motivierend.

Der Ansatz, Schülerorchester für Kinder und Jugendliche musizieren zu lassen, den ja auch Eickhoff in Hamm realisierte, wurde in der Weimarer Zeit weiterverfolgt: Wie Hörmann (1995, S. 29–30) gezeigt hat, sollten Schülerorchester damals gezielt für die musikalische Werkbetrachtung im Rahmen des Musikunterrichts herangezogen werden, um die dort behandelten Stücke zu Gehör zu bringen.

5. Fazit: Erkenntnispotential einer Relationierung von Einzelfall und Strukturen

Der Hammer Verein erweist sich in mancherlei Hinsicht als ein typisches Beispiel für die Schülerorchester der Kaiserzeit: Die Arbeit war selbst organisiert, wurde jedoch durch einen Lehrer protegiert; die Besetzung bestand überwiegend aus Streichern; musiziert wurden vor allem Arrangements von Werken der Kunstmusik; der Klangkörper war in das Leben an der Lehranstalt eingebunden, wirkte im Rahmen von Veranstaltungen mit und wurde somit Bestandteil der allgemeinen schulischen Erziehungsmaßnahmen. Bemerkenswert erscheint, dass die in Hamm tätigen Gesanglehrer der Orchesterarbeit darüber hinaus explizit

auch positive Effekte für das musikalisch-fachliche Lernen zuschrieben. Insgesamt sind in der pädagogischen Diskussion gegenüber den Schülerorchestern nämlich mindestens vier unterschiedliche Positionierungen zu erkennen:

1. *Ablehnung*: Die Schülerorchester wurden als Gefahr für den etablierten Schulgesangunterricht betrachtet und daher missbilligt.
2. *Billigung*: Die Schülerorchester wurden als Ausgleich zum regulären Unterricht angesehen und akzeptiert, solange dieser nicht unter der Orchesterarbeit litt.
3. *Förderung*: Die Schülerorchester erfuhren Unterstützung, weil man sich vom Musizieren und der Mitwirkung bei Aufführungen positive Effekte auf Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung versprach. Hier verfolgte man den Gedanken einer Erziehung *durch* Musik, genauer gesagt: durch die Tätigkeit des Musizierens.
4. *Einbindung*: Die Schülerorchester wurden aber auch als Einrichtungen betrachtet, die Potential für eine Erziehung *zur* Musik boten. Dies zeigt das Beispiel aus Hamm sehr deutlich. Gut qualifizierte und progressiv denkende Lehrer wie Seiffert und Eickhoff bemühten sich um eine Integration der Orchester in das schulische Musikleben. Sie hatten eine Erweiterung der Inhalte und Ziele schulischer Unterweisung in Musik im Sinn. Daher erprobten sie, wie sich Schülerorchester in Hinblick auf damals noch nicht allgemein verbreitete Zieldimensionen wie das Verstehen und Genießen von Kunstmusik in die pädagogische Arbeit einbeziehen ließen.

Durch das Oszillieren zwischen fall- und strukturgeschichtlicher Betrachtungsweise werden die Spielräume sichtbar, welche einzelne Akteure im Rahmen der vorgefundenen Gegebenheiten ausloteten und nutzten. Richtet historische Forschung den Fokus auf Strukturen und Spielräume, kann sie dabei helfen, Handlungsoptionen angesichts gegenwärtiger Herausforderungen zu explorieren: Mittlerweile ist Instrumentalspiel fester Bestandteil des Musikunterrichts. Doch auch im 21. Jahrhundert pflegen Kinder und Jugendliche außerhalb des Unterrichts spezifische musikalische Praktiken – etwa populäre und (post-)digitale Musikpraktiken. Und auch heute lassen sich diese außerunterrichtlichen Praktiken kaum ignorieren, wenn man als Lehrkraft oder als Musikpädagogin oder -pädagoge über schulisches Musik-Lernen nachdenkt. Sieht man diese Praktiken als Bedrohung des Status quo an oder ringt man sich allenfalls zähneknirschend zu deren Billigung durch, können Entwicklungsmöglichkeiten verbaut werden. Der Blick auf die Schülerorchester der Kaiserzeit zeigt doch, dass musikalische Praktiken, die Kinder und Jugendliche außerhalb des Unterrichts pflegten, innovatives Potential boten. Ein Potential, das in der Vergangenheit mitunter der Weiterentwicklung schulmusikalischer Praxis zugutegekommen ist und sich schließlich sogar in den Richtlinien niedergeschlagen hat.

Inwieweit sich außerunterrichtliche musikalische Praktiken heutzutage im schulischen Kontext fördern oder sogar in den Unterricht integrieren lassen und auch, in welchen Fallstricken man sich dabei verheddern kann, ist natürlich

von Fall zu Fall zu diskutieren (etwa Godau et al., 2025 für das Songwriting). Das historische Beispiel verdeutlicht: Gegenstand des musikpädagogischen Nachdenkens kann dabei nicht allein die Frage sein, inwiefern bestimmte außerunterrichtliche Praktiken Potential bieten, um bereits etablierte Lern- und Bildungsziele zu realisieren. Vielmehr ließe sich weiterhin prüfen, inwieweit sich aus diesen Praktiken Impulse ergeben, um verbreitete Vorstellungen von Musik-Lernen oder musikalischer Bildung zu hinterfragen. Daran anknüpfend könnten Inhalte und Zielstellungen des Musikunterrichts auch künftig immer wieder Neujustierungen erfahren. Der Blick in die Vergangenheit stimmt zumindest verhalten optimistisch, dass eine Veränderung der Strukturen, die pädagogisches Denken und Handeln prägen, dann auch in Zukunft gelingen kann – auch wenn dafür ein langer Atem erforderlich sein dürfte.

Literatur

- Anonymus (o. J. a). *Personalblatt A. Eickhoff, Hermann*. BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL – Personalbögen der Lehrer höherer Schulen Preußens. Signatur: GUT LEHRER, 76131.
- Anonymus (o. J. b). *[Personalkarte] Stein, Karl*. BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL – Personalbögen der Lehrer höherer Schulen Preußens. Signatur: GUT LEHRER, 166932.
- Boelitz, O. (1924). Reform des Musikunterrichts in den höheren Lehranstalten. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen*, 66(9), 135–139.
- Braun, G. (1957). *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform*. Bärenreiter.
- Cvetko, A. J. (2015). *Geschichtenerzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien*. Lit.
- Eibach, B. (2023). Fachzeitschriften des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und ihr Wert bei der Erforschung der Geschichte der Musikpädagogik. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Quellenkunde. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven* (S. 49–69). Waxmann.
- Eibach, B. (2025). *Instrumentalspiel im schulischen Kontext. Historische Studien als Beitrag zu einer Ideengeschichte der Musikpädagogik*. Brill/Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846769645>
- Eickhoff, H. (1904). Musik und Gymnasium. *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 58, 273–279.
- Gerhardt, U. (2010). Fall und Struktur: Grundlagen und Anwendung der Fall-Struktur-Analyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11(1), 75–90.
- Godau, M., Weidner, V. & Hermann, K. (2025). (Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht. In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 172–187). OPUS_PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.
- Halm, A. (1916). Schulmusik (Selbstanzeige). August Halm, Kammermusik, 1. Heft. *Die Freie Schulgemeinde. Blatt des Bundes für Freie Schulgemeinden*, 7(4), 139.
- Hartwig, H. (1960). Vom Orchesterverein vor dem ersten Weltkrieg. In Wilhelm-Gymnasium Braunschweig (Hrsg.), *Festschrift: Wilhelm-Gymnasium Braunschweig 1885–1960* (S. 25–26). Eigenverlag.
- Heß, C. (2018). Klassenmusizieren in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 306–308). Waxmann.
- Hörmann, S. (1995). *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts*. Lang.
- Jöde, F. (1917). Beliebte Armeemärsche. *Pädagogische Reform. Zugleich Zeitschrift der Hamburger Lehrmittel-Ausstellung*, 41(Beilage zu Nr. 42), o. S.
- Kewer, L. (1997). Das Schülerorchester des Gymnasium Hammonense in der Zeit von 1897 bis 1945. Nach Aufzeichnungen des Orchestervereins und Erinnerungen mehrerer Abiturienten. In Verein der Freunde des Gymnasiums Hammonense (Hrsg.), *Gymnasium Hammonense. 100 Jahre Scholorchester. 1897–1997* (S. 15–28). Rochol.
- Klassert, J. (1896). *Die Musik als Erziehungsmittel und ihre ethische Wirkung überhaupt*. Großherzogliches Gymnasium Mainz.
- Kocka, J. (1986). Sozialgeschichte zwischen Strukturgeschichte und Erfahrungsgeschichte. In W. Schieder & V. Sellin (Hrsg.), *Sozialgeschichte in Deutschland: Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang. Band 1: Die Sozialgeschichte innerhalb der Geschichtswissenschaft* (S. 67–88). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Königliches Gymnasium zu Hamm i. W. [KGHW] (Hrsg.). (1902–1915). *Berichte über die Schuljahre 1901–1914*. Griebisch.
- Lemmermann, H. (1984). *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918*. Eres Edition.
- Münnich, R. (1925). Die Musik im neuen Lehrplan der höheren Schulen Preußens. *Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege*, 20(3/4–7), 17–19, 30–31, 38–40 & 45–46.
- Nolte, E. (Hrsg.). (1975). *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*. Mainz.
- Nolte, E. (1982). *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule*. Schöningh.
- Pfeffer, M. (2005). Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemein-bildenden Schule. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 13–28). Wißner.
- Rausch, A. (1904). *Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze*. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Richter, A. (2010). *Inszenierte Bildung. Schulische Festkultur im 19. Jahrhundert*. Garmond.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.). (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. Allitera.
- Schattner, H. J. (1961). *Volksbildung durch Musikerziehung. Leben und Wirken Hans Georg Nägels*. Arbogast.

- Schmidt, H. (1902). *Das Streichorchester der Mittelschulen. Heft II: Klassische Stücke*. Breitkopf & Härtel.
- Schmidt, H. (1914). *Das Streichorchester der Mittelschulen. Heft IX: Richard Wagner. Die Meistersinger von Nürnberg, Lohengrin – Walküre*. Breitkopf & Härtel.
- Schmidt, H. (1916). *Das Streichorchester der Mittelschulen. Heft X: Vaterländische Feierklänge*. Breitkopf & Härtel.
- Seiffert, A. (1906). Jugendkonzert und Schulorchester. *Allgemeine Musikzeitung: Wochenschrift für das Musikleben der Gegenwart*, 33(25), 422–425.
- Seippel, E. (2012). *Die Volksschülerkonzerte in Hamburg 1898–1921*. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02556-9>
- Stein, K. (1913). Das Kunstsololied in unseren höheren Schulen. *Monatsschrift für Schullgesang*, 7(10), 249–250.
- Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf (2026). *Besondere Sammlungen. Schulprogramme & schulspezifische Schriften*. Digitalisierte Version. <https://digital.ulb.hhu.de/topic/titles/11504160>
- Watermann, D. (2025). *Schülervereine. Selbstverwaltung in den Franckeschen Stiftungen (1843–1945)*. Verlag der Franckeschen Stiftungen.

Benjamin Eibach
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4)
Arbeitsbereich Musikpädagogik
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
benjamin.eibach@uni-hamburg.de