

Allitera Verlag

**Musikpädagogische Schriften
der Hochschule für Musik und Theater München**

Band 8

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Schulmusik an der Musikhochschule München

Geschichte, Kontexte und Intentionen der Musiklehrkräfteausbildung

Zeitabschnitte zwischen 1911 und 1970

HANS-ULRICH SCHÄFER-LEMBECK studierte Musik, Erziehungswissenschaften und Germanistik für das Lehramt an höheren Schulen in Hannover, Gesang/Musiktheater in Berlin und Musikpädagogik/Musikwissenschaft in Hannover. Dort war er insgesamt 10 Jahre im Schuldienst tätig. Dazu kamen Lehraufträge für Musikpädagogik an der HMT Hannover, für Musikgeschichte an der HfK Bremen und für das künstlerische Fach Sprechen an der HfM Detmold. 1998 wurde er als Professor für Musikpädagogik an die Hochschule für Musik und Theater München berufen, leitete dort 2004 bis 2018 das *Musikpädagogische Institut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung (MILU)* und hatte zwischen 2008 und 2018 den Vorsitz der AG Schulmusik in der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen inne. Nach der Ruhestandsversetzung übernahm er 2023/24 eine Vertretungsprofessur an der HMTM Hannover.

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Schulmusik an der Musikhochschule München

**Geschichte, Kontexte und Intentionen
der Musiklehrkräfteausbildung**

Zeitabschnitte zwischen 1911 und 1970

Allitera Verlag

Gefördert durch die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

GISELA^{UND}
PETER W.
SCHATT
STIFTUNG

Originalausgabe 2026

Allitera Verlag

Ein Verlag der Buch&media GmbH München

© 2026 Buch&media GmbH München

Lektorat: Dr. Monika Bächer

Satz und Umschlaggestaltung: Johanna Conrad

Gesetzt aus der Adobe Garamond und Myriad

Printed in Germany · ISBN 978-3-96233-580-9

Allitera Verlag

Merianstraße 24 · 80637 München

Fon 089 13 92 90 46 · Fax 089 13 92 90 65

Weitere Publikationen aus unserem Programm finden Sie auf www.allitera.de
Kontakt und Bestellungen unter info@allitera.de

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Genese und Veranlassung	13
1.2	Thema und Absicht	14
1.3	Begriffliches	16
1.4	Entwicklungen der Schulmusik	18
1.5	Methodisches	22
1.6	Bündelung	25
2	Erste Münchner Ausbildung von Musiklehrkräften höherer Schulen ab 1911	27
2.1	Musik an den höheren Schulen in Bayern am Beginn des 20. Jahrhunderts	29
2.1.1	Vor 1914	29
2.1.2	Ab 1914	33
2.2	Musiklehrkräfteausbildung für höhere Schulen in Bayern ab 1911	37
2.2.1	Bestimmungen vor 1911	37
2.2.2	Kontexte der Prüfungsordnung 1911	41
2.2.3	Kontext der Prüfungsordnung 1916	45
2.2.4	Charakteristika der Prüfungsordnungen 1911 und 1916	46
2.3	Konzeptionell-musikerzieherische Kontexte	54
2.3.1	Musikalisierung	56
2.3.2	Liedauswahl	65
2.3.3	Aspekte des Musiklehrens	67
2.4	Münchner Ausrichtung der Vorbereitungskurse (Münchner Konstellationen und Konstellierungen I)	69
2.4.1	Einrichtung und Ansiedlung	69
2.4.2	Durchführung	71
2.4.3	Aufnahmeprüfung	73
2.4.4	Ausgestaltung der Lehre	76
2.4.4.1	Lehrplanung	76
2.4.4.2	Der <i>Leitfaden</i> – Lehrmittel für »theoretische Lehrfächer«	80
2.4.4.3	Leitfach Violine	85
2.4.4.4	Leitfach Chorgesang	93
2.5	Fluchtlinien I	95
2.5.1	Verwirklichte Intentionen	96
2.5.2	Explizite und implizite Zielstellungen	99
2.5.3	Unentfaltetes Synergiepotenzial	104
2.5.4	Konzeptionelle Perspektive	110

3	Münchener Ausbildung für das höhere Lehramt Musik in Weimarer Republik und NS-Staat	115
3.0	Einleitung	115
3.0.1	Zur politisch-zeitgeschichtlichen Situation in Bayern	116
3.0.2	Zur Situation der Schule, insbesondere der höheren in Bayern	118
3.1	Musik an höheren Lehranstalten in Bayern	120
3.1.1	Erster Pflichtunterricht 1924: Singen	123
3.1.2	Wahlfreier Unterricht am Gymnasium	131
3.1.2.1	Musikwissenschaftlicher Unterricht (ab 1926/27)	131
3.1.2.2	Instrumentalspiel (Ausdifferenzierung 1930)	133
3.1.3	»Vertiefte musikalische Ausbildung« an der Deutschen Aufbauschule (1935)	135
3.1.3.1	Konzepte der Aufbauschule	135
3.1.3.2	Musikunterricht an der Deutschen Aufbauschule in Bayern (1935)	138
3.1.4	Bayerischer Musikunterricht nach reichseinheitlichem Lehrplan 1938	144
3.2	Vorgaben für die Ausbildung	157
3.2.1	Prüfungsordnung 1927	157
3.2.1.1	Kontext und Grundkonstellationen	157
3.2.1.2	Unübersichtlichkeit in Preußen	160
3.2.1.3	Problemfall in Bayern	163
3.2.1.4	Wissenschaftlich und künstlerisch	164
3.2.1.5	Prüfungsinhalte und Gruppierungen	166
3.2.1.6	Charakteristika im Vergleich	169
3.2.1.7	Aufnahmeprüfung	175
3.2.2	Prüfungsordnung 1940	178
3.3	Münchener Konzeptionen zum Musikunterricht	181
3.3.1	Markus Koch: Methodik des Schulgesangs	184
3.3.1.1	Musiklernen durch die Tonwortmethode	184
3.3.1.2	Fluchtpunkt Chorsingen	191
3.3.1.3	Schule und Musikhandwerklichkeit	193
3.3.1.4	Schulgesang als Volkserziehung	196
3.3.1.5	Fokussierungen	198
3.3.1.6	Kontexte	206
3.3.2	Anton Walter: Methodik schulischen Instrumentalspiels	208
3.3.2.1	Vorbemerkung	208
3.3.2.2	<i>Neuzeitlicher Violinunterricht in Schulen</i> (1929)	209
3.3.2.3	<i>Instrumental-Unterricht an höheren Lehranstalten</i> (1935)	216
3.3.2.4	<i>Der wahlfreie Instrumentalunterricht an den bayerischen höheren Schulen</i> (1939)	218
3.3.2.5	<i>Die Ausbildung der Leiter von Sing- und Spielscharen</i> (1942)	221

	Exkurs I: Zum Stellenwert der Sing- und Spielscharen und des Künstlerischen im NS-Musikerziehungskonzept	225
	3.3.2.6 Fokussierungen	233
3.3.3	Publikationen für den Unterricht	240
	3.3.3.1 Vorbemerkung	240
	3.3.3.2 Für den Instrumentalmusikunterricht	241
	3.3.3.3 Für das Singen	243
	1 Schulgesangunterricht an Grund- und Volkshauptschulen	243
	2 Schulgesangunterricht an der höheren Schule	244
	3 Schulung des Chorgesangs	246
	4 Lehrstoff für das Singen im Unterricht an höheren Lehranstalten	250
	3.3.3.4 Lehrstoff für einen nicht-musizierpraktischen Unterricht an höheren Lehranstalten	258
3.4	Münchner Konstellationen und Konstellierungen II	260
	3.4.1 Zur Situation in München	260
	3.4.2 München und die Akademie	262
	3.4.3 Hauptfach Schulgesang	265
	3.4.3.1 Chronologie und Umfeld	265
	3.4.3.2 Fachliche Zuordnungen und Bestimmungen	268
	3.4.3.3 Etablierung	273
	3.4.3.4 Terminus Schulgesang	278
	3.4.4 Pläne von Ausbildung und Lehre	286
	3.4.4.1 Unterrichtsplan 1927	287
	3.4.4.2 Das Lehrprogramm von Markus Koch	298
	3.4.5 Maßnahmen der Ausbildung I	304
	3.4.5.1 Ausbildung für »Gesangunterricht«	306
	3.4.5.2 Ausbildung für den »Instrumentalmusikunterricht«	324
	3.4.5.3 Ausbildung für den »musikwissenschaftlichen Unterricht«	329
	3.4.5.4 Einzelunterricht	331
	3.4.5.5 Gruppenunterricht	337
3.5	Fluchtlinien II	344
	3.5.1 Ausbildung in Musik	344
	3.5.2 Pädagogische Reflexion und Professionalität	346
	3.5.3 Musiklehrkräfteausbildung in ihrer Zeit	349
	3.5.4 Technisches Fach vs. Künstlerisches Lehramt	351

4	Münchener Ausbildung für das höhere Lehramt Musik zwischen 1945 und den 1970er-Jahren	357
4.0	Einleitung	357
4.0.1	Zur Gliederung der Zeitabschnitte	357
4.0.2	Die Nachkriegssituation	359
4.1	Musikunterricht an höheren Schulen in Bayern nach 1945	363
4.1.1	Menge und Art des Musikunterrichts	363
4.1.2	Musische Gymnasien	368
4.1.3	Lehrstoffe und didaktische Intentionalität	373
4.2	Vorgaben für die Lehramtsausbildung	386
4.2.1	Initiativen vor der ersten Prüfungsordnung	386
4.2.1.1	Vorschlag zur Einrichtung einer Kommission	387
4.2.1.2	Erster Entwurf zur Prüfungsordnung (»Angerer-Entwurf«)	389
4.2.2	Bayerische Prüfungsordnungen nach 1945	393
4.3	Münchener Beiträge zum Musikunterricht	419
4.3.1	Konzeptionelles	419
4.3.1.1	<i>Der Instrumental-Gruppenunterricht an den bayerischen Schulen</i> (Walter 1954)	421
4.3.1.2	<i>Der Instrumentalunterricht an höheren Schulen in Bayern</i> (Schiegl 1963)	429
4.3.1.3	<i>Über die innere Einheit der Musikstunde</i> (Walter 1956)	430
4.3.1.4	<i>Psychologische Grundlagen der Gehörbildung</i> (Schiegl 1959)	445
4.3.2	Zu unterrichtlicher Verwendung	455
4.3.2.1	Liederbücher und Chorbuch	455
4.3.2.2	Kunstlied-Hefte	460
4.3.2.3	Violinspielhefte	462
4.3.2.4	<i>Musikkunde. Erster Teil</i> (1951)	464
4.3.2.4.1.a)	Bestimmungen	464
	Exkurs II: »Musikkunde« zwischen 1935 und 1960 – Prolegomena einer Begriffsgeschichte	470
E.II.1	Einleitung	470
E.II.2	Verwendungen des Begriffs »Musikkunde« vor 1935 (»Vorgeschichte«)	474
E.II.3	Verwendungen des Begriffs »Musikkunde«	479
E.II.3.1	Bücken (1935): <i>Deutsche Musikkunde</i>	479
E.II.3.2	K. Walther (1937): <i>Musikkunde in der Höheren Schule</i>	481
E.II.3.3	Alt (1941): <i>Klingendes Leben</i>	488
E.II.3.4	Göttsching et al. (1941): <i>Deutsche Musik in der Höheren Schule</i>	490
E.II.3.5	Strube et al. (1942): <i>Deutsche Musikkunde</i>	491
E.II.3.6	Schmidt et al. (1942): <i>Die Garbe</i>	493

E.II.3.7	Borris (1947 und 1949): <i>Beiträge zu einer neuen Musikkunde</i>	494
E.II.3.8	Schmidt et al. (1950 ff.): <i>Die Garbe</i>	495
E.II.3.9	Rehberg (1951): <i>Deutsche Musikkunde</i>	497
E.II.3.10	Kraus et al. (ab 1950): <i>Musik in der Schule</i>	497
E.II.3.11	Alt et al. (1953): <i>Musica</i>	499
E.II.3.12	Fischer (1954 und 1960): <i>Musikkunde</i>	501
E.II.3.13	Alt (ab 1955): <i>Musikkunden</i>	506
4.3.2.4.1.b)	Bestimmungen (Fortsetzung)	508
4.3.2.4.2	Musikalisches und musikbezogenes Lernen und Lehren	513
4.3.2.4.3	Problemlösung	520
4.3.2.4.4	Konzepte musikalischer Bildung	524
4.3.2.5	<i>Themensammlungen</i>	531
4.4	Münchner Konstellationen und Konstellierungen III	537
4.4.0	Zur Nachkriegssituation in München und an der Hochschule	537
4.4.1	Anbahnung	539
4.4.1.1	Initiativen	539
4.4.1.2	Münchner Tagung der Musikschuldirektoren 1947	541
4.4.1.3	Tonkünstlerisches Lehramt	545
4.4.2	Verortungen und Benennungen	547
4.4.3	Personen und Denominationen	552
4.4.4	Eignungsprüfung	557
	Exkurs III: Studien zum Zusammenhang von Musiklernen, Tätigkeiten und Kapazitäten von Musiklehrkräften an höheren Schulen in Bayern zwischen 1945 und 1970	559
E.III.0	Ausgangspunkte des Exkurses	559
E.III.0.1	Ausbildung von Musiklehrkräften an höheren Schulen in Bayern in der Nachkriegsphase	559
E.III.0.2	Konkrete Kontexte	563
E.III.0.3	Zum Vorgehen	565
E.III.1	Studie 1: Musiklernen (...)	567
E.III.1.1	Terminologisch-kategoriale Grundlegung	567
E.III.1.1.1	Wahrnehmung – Objektdimension des Musiklernens	567
E.III.1.1.2	Deutung – Subjektdimension des Musiklernens	568
E.III.1.1.3	Orientierung – Interaktionsdimension des Musiklernens	570
E.III.1.1.4	Selbsttätigkeit – Sinndimension des Musiklernens ...	571
E.III.1.2	Musiklernen in der Nachkriegsphase	572
E.III.1.2.1	Wahrnehmen als Dimension des Musiklernens der Nachkriegsphase	574

E.III.1.2.2	Deuten als Dimension des Musikhernens der Nachkriegsphase	576
E.III.1.2.3	Orientieren als Dimension des Musikhernens der Nachkriegsphase	578
E.III.1.2.4	Selbsttätigkeit und Motivation als Dimensionen des Musikhernens der Nachkriegsphase	581
E.III.1.3	Zusammenfassung I	588
E.III.2	Studie 2: Tätigkeiten von Musiklehrkräften (...)	589
E.III.2.0	Vorüberlegungen und terminologische Orientierungen	589
E.III.2.1	Musikunterricht planen	593
E.III.2.1.1	Bestimmen von Gegenständen	593
E.III.2.1.2	Musikbezogene Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen vorstrukturieren	594
E.III.2.1.3	Interaktive Prozesse konzipieren	599
E.III.2.1.4	Musikalische und musikbezogene Selbsttätigkeit vorsehen	603
E.III.2.2	Musikunterrichtliche Lehrhandlungen	604
E.III.2.2.1	Etwas musikalisch oder musikbezogen zeigen	605
E.III.2.2.2	Individuumbezogen differenzieren	608
E.III.2.2.3	Sozial erziehen	608
E.III.2.2.4	Selbsttätigkeit veranlassen	609
E.III.2.3	Zusammenfassung II	610
E.III.3	Studie 3: Kapazitäten von Musiklehrkräften (...)	611
E.III.3.1	Die musikbezogene Dimension des Musiklehrens	614
E.III.3.2	Die das Individuum betreffende Dimension des Musiklehrens	615
E.III.3.3	Die das Interagieren betreffende Dimension des Musiklehrens	618
E.III.3.4	Die die Sinnzusammenhänge betreffende Dimension des Musiklehrens	619
E.III.3.5	Zusammenfassung III	620
4.4.5	Maßnahmen der Ausbildung II	622
4.4.5.1	Studienplan	622
4.4.5.2	Lehrveranstaltungen	626
4.4.5.2.1	»Künstlerischer Bereich«	626
1	Vokale Arbeit	628
1.1.a)	»Sologesang«	628
1.1.b)	Chorleitung und Chorsingen	637
2	Instrumentale Arbeit	644
1.2.a)	Einzelunterricht auf Instrumenten	645
1.2.b)	Orchesterspiel und Orchesterdirigieren	648
3	Gehörbildung	651

4.4.5.2.2	»Pädagogischer Bereich«	656
1	Musikerziehung	657
2	Methodik des Violinspiels	669
4.4.5.2.3	»Theoretisch-wissenschaftlicher Bereich«	671
1	Musiktheorie	671
2	Musikwissenschaft	676
2.1	Musikgeschichte	677
2.2	Teilgebiete der Musikwissenschaft	687
3	Sprechen und Stimmphysiologie	688
4.5	Fluchtlinien III	690
4.5.1	Ausbildung in Musik	690
4.5.2	Bezeichnungsweisen	697
4.5.3	Das Verschwinden des Tonworts	701
	Exkurs: Hinweise zur Karriere des Eitzschen Tonwortsystems im nationalsozialistischen Deutschland	704
4.5.4	Deutsch, musisch und künstlerisch	709
5	Abschluss	721
6	Anhang 1: Personen und Texte	739
6.1	Markus Koch	739
6.1.1	Zur Person	739
6.1.2	Publikationen	746
6.1.3	Texte	752
6.1.3.1	<i>Die Gesangspflege als Erziehungsmittel zur Musik</i> (1920)	752
6.1.3.2	<i>Richtlinien zur Ausbildung für das Musiklehramt an den höheren Unterrichtsanstalten Bayerns</i> (1924/ 25).	756
6.1.3.3	<i>Zum Geleit eine Auseinandersetzung – Vorwort zur Deutschen Singfibel</i> , Ausgabe B (1926)	768
6.2	Anton Walter	769
6.2.1	Zur Person	769
6.2.2	Publikationen	775
6.2.3	Texte	781
6.2.3.1	<i>Die Ausbildung der Leiter von Sing- und Spielscharen</i> (1942) (Auszüge)	781
6.2.3.2	<i>Zum Geleit. Vorwort zur Musikkunde</i> (1951)	782
6.2.3.3	<i>Über die innere Einheit der Musikstunde</i> (1956) (Auszüge)	783
6.3	Max Böhm	785
6.3.1	Zur Person	785
6.3.2	Publikationen	790
6.3.3	<i>Zum Singkamerad</i> von Max Böhm et al.	791

6.4	Hermann Schiegl	805
6.4.1	Zur Person	805
6.4.2	Publikationen	807
6.4.3	Text: <i>Psychologische Grundlagen der Gehörbildung</i> (Auszüge)	808
7	Anhang 2: Materialien	811
7.1	Pflicht- und Wahlunterricht Musik an höheren Schulen in Bayern 1914 bis 1973	811
7.2	Besondere Bedingungen für die Aufnahme an die Staatliche Akademie der Tonkunst – Hochschule für Musik (Instrumente, Gesang, Gehör und Musiktheorie) im Zeitraum 1913 bis 1970, Studiengänge Lehramt und Nicht-Lehramt	815
7.3	Lehrplan 1964 (Textauszüge)	821
7.4	Diagramme zum Musiklehren	823
7.4.1	Musiklehren	824
7.4.2	Bedingungen des Musiklehrens	826
7.4.3	Musikunterricht planen als Facette des Musiklehrens	827
7.4.4	Musikunterrichtliches Lehrhandeln als Facette des Musiklehrens ...	828
7.4.5	Kapazitäten des Musiklehrens	829
8	Verzeichnisse	831
8.1	Liste der Abbildungen	831
8.2	Literatur Stand	833
8.2.1	Rechtsdokumente	834
8.2.2	Schulbücher	841
8.2.3	Sonstige Literatur	845
9	Bedankungen	861

1 Einleitung

1.1 Genese und Veranlassung

Der Autor der vorliegenden Arbeit war als Teil eines großen Kollegiums und im Rahmen einer differenzierten Arbeitsteilung für die Schulmusik an der Münchner Musikhochschule tätig. Im Rahmen der Lehre hatte er als Professor für Musikpädagogik die Zuständigkeit, etwas dafür zu tun, dass Studierende im Lehramtsstudium lernen, musikdidaktisch zu denken. Dazu wurden Vorgänge des Musiklernens¹ und musikalischer Bildung wissenschaftlich thematisiert, theoriebezogen und forschungsorientiert aufgearbeitet, um auf der Basis empirischer Erkenntnisse, philosophischer Überlegungen und orientiert an gesellschaftlichen Werten umsichtig reflektiertes Anleiten von unterrichtlichem Interaktionsgeschehen zu ermöglichen. Bei den Überlegungen zu den Inhalten und Formen des Unterrichts² geht es um Antworten auf die Fragen, »wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen soll«³. Diese Fragen werden im Schulmusikstudium in musikpädagogischen Lehrveranstaltungen in der Perspektive auf das Berufsfeld und den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen behandelt. In einem nur wenig anderen Blickwinkel lassen sie sich genauso in Bezug auf den Unterricht im Schulmusikstudium, den musikbezogenen Teil der Lehrer:innen(aus)bildung stellen, denn zweifellos sind, wird ein Schulmusikstudium ausgerichtet, Entscheidungen zu Inhalten, Formen einschließlich der Zusammenstellung getroffen worden. Dann sind Intentionen dazu im Spiel, wie zukünftige Musiklehrer:innen für eine Tätigkeit an der allgemeinbildenden Schule vorzubereiten und zu inspirieren sind, und es werden, eventuell ohne ausdrücklich gestellt gewesen zu sein, auch für den Hochschulunterricht Antworten auf solche Fragen wie die eben genannten gegeben. Anlass für die Beschäftigung mit solchen Fragen, also hochdidaktische Gesprächsanlässe, hatten sich für den Autor als Teil seines Kollegiums nicht zuletzt in

¹ Vgl. Schäfer-Lembeck 2020[b].

² »Unter ›Didaktik‹ wird im Allgemeinen zusammenfassend die Lehre von den Formen und Inhalten des Unterrichts verstanden. Wird nur auf die Formseite eingegangen, ist von Methodik, dem Wie die Rede, der dann die Lehre von den Inhalten, dem Was als Didaktik im engeren Sinne gegenübergestellt wird.« (Prange 2011, S. 183).

³ Nach Werner Jank und Hilbert Meyer befasst sich Didaktik mit diesen Fragen, vgl. Jank & Meyer 1994, S. 16 f.

Situationen mit extern induzierten Impulsen ergeben, wenn durch Veränderung z. B. in den Rahmenbedingungen staatlicher Lehrer:innen(aus)bildung Verständigungen dazu erforderlich wurden, was, wann, wie, wozu usw. gelernt bzw. gelehrt werden soll.⁴ Seiner Einschätzung nach lief Hochschuldidaktik dann zumeist auf Aushandlungen zu lediglich organisatorischen Modifikationen hinaus, ohne dass didaktische Bestandsaufnahmen gemacht wurden oder Verständigungen über Intentionen erfolgten. In einer wohletablierten und sehr lang gewachsenen Struktur des Schulmusikstudiums brauchten Antworten auf solche wie die genannten didaktischen Fragen nicht neu gegeben zu werden, wenn das Studium in Anlage, Aufteilung und Art der Behandlung der Inhalte als grundsätzlich passend, bewährt und erfolgreich beurteilt wurde – mit der Konsequenz, vorhandene Anordnungen beizubehalten. Vor diesem Hintergrund und da gegen Beständigkeit per se nichts spricht, entwickelte der Autor, auch um die ihm entgegengebrachten Überzeugungen ggf. im Sinne einer differenzierten Theoriebildung besser verstehen zu können, zunehmend Interesse an Hochschuldidaktik der Schulmusik und nicht zuletzt auch dazu, welches nicht ausgesprochene, implizit bleibende Begründungen für jene Praxen sind, die Tradition haben und recht stabil sind. – Gelegenheiten, hochschuldidaktische Perspektiven einzunehmen, ergaben sich für den Autor bei Ausblicken in vergleichbare Kontexte, insbesondere an anderen Musikhochschulen. Auch hier werden, obwohl das auch dort selten so genannt wird, beim Konstellieren von Studiengängen der Musiklehrer:innen(aus)bildung Antworten auf hochschuldidaktische Fragen gegeben. Auch an diesen anderen Bildungsinstitutionen waren und sind ganz ähnliche und bisweilen direkt vergleichbare Aspekte und Konstellationen zu beobachten, ebenso bei im Einzelnen anderen Rahmenbedingungen oder Traditionen. Von daher, so die Erwägung, handelt es sich ja eventuell nur in Teilen um örtliche oder singuläre Besonderheiten, als der Autor vorliegender Arbeit sich aufmachte, an seinem Ort in Erfahrung zu bringen, welches an der eigenen Hochschule die Vorgeschichte(n) der Musiklehrer:innen(aus)bildung sind und welche konzeptionellen musik- bzw. hochschuldidaktischen Bezugspunkte vorliegen.

1.2 Thema und Absicht

Die Erforschung der Geschichte der Schulmusik an der Münchner Musikhochschule hat es mit komplexen Kontexten wie Strukturen zu tun und sie bewegt sich in Themenfeldern, auf denen bereits gearbeitet wurde. Zum einen liegen Forschungsergebnis-

⁴ Neue Lehramtsprüfungsordnungen führten z. B. 2002 in Bayern für den Studiengang Lehramt Gymnasium zur Einführung des neuen Staatsprüfungsfachs »Schulische Ensemblepraxis« (neben Chor-, Orchester- und Bigbandleitung) und 2008 zur Veranlassung einer Neufassung der Studienpläne im Kontext des Bolognaprozesses.

se zur Geschichte der Schulmusikerziehung in Deutschland vor;⁵ dann zur Geschichte der Schulmusik in Bayern, zu den staatlich-bayerischen Rahmenbedingungen für Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen und zur Musiklehrkräfte(aus)bildung hier⁶ sowie schließlich zur Geschichte der Münchner Musikhochschule bis 1945.⁷ Dort zu findende Erkenntnisse sind für das Interesse der vorliegenden Studie von Bedeutung und wurden sehr dankbar aufgenommen. Sie sind aber noch nicht zufriedenstellend im Hinblick darauf, was in den verschiedenen Abschnitten zurückliegender Zeiten genauer und speziell für die Bildung bzw. Ausbildung der Musiklehrer:innen getan wurde, zumeist weil dies nicht das Anliegen jener angesprochenen Untersuchungen gewesen war. Zudem sind überwiegend kaum Feinheiten in den Blick zu bekommen, warum es genau diese Maßnahmen der Musiklehrer:innen(aus)bildung waren, die in die Wege geleitet oder beibehalten wurden, und welches ihre Veranlassungen waren. Es ist nicht im Einzelnen ersichtlich, welche Vorstellungen vom schulischen Musikunterricht in die Ausrichtung von Bildung und Ausbildung der Lehrer:innen am einzelnen, jeweiligen Ort einfließen, wie die konkreten Anordnungen auf staatliche oder konkret institutionelle Vorgaben bezogen sind und welche Begründungen beim Konstellieren zum Zug kamen. Solchermaßen komplexe Zusammenhänge sucht das Erkenntnisinteresse der hier vorgelegten Studie zu berücksichtigen und zu beleuchten, wozu lokal und historisch angesetzt wurde. Zugleich wird versucht, anhand des Beispiels Schulmusik an der Münchner Musikhochschule einen Beitrag zur Geschichte und zu Konzepten der Musiklehrer:innen(aus)bildung zu geben.

Des Weiteren ist hervorzuheben, dass ziemlich genau vor einhundert Jahren an der heutigen *Hochschule für Musik und Theater München* nach einer 1927 neu erlassenen Prüfungsordnung erstmals ein veritables Schulmusikstudium realisiert und zuvor schon ein Professor für den fachlichen Zusammenhang berufen wurde, der im Vorliegenden (in Übereinstimmung mit gängigem Verständnis) als Schulmusikstudium oder Musiklehrer:innen(aus)bildung angesprochen wird. So kann die runde Zahl Anlass sein, zurückzublicken und Stationen zur Geschichte der Münchner Schulmusik zu vergegenwärtigen. Solches wird differenzierter nur möglich, wenn der Kenntnisstand, der in vorhandenen Arbeiten gegeben ist, insgesamt ergänzt, die dort genutzte Informations- und Schriftenlage erweitert wird. Dazu ist im Rahmen des vorliegenden Projekts gearbeitet worden und Neues oder weniger Beachtetes konnte zusammengetragen und genauerer Untersuchung zugeführt werden. Dabei wurde auch bislang Unbekanntes ans Licht gebracht, nicht zuletzt für die Zeit des NS-Staats⁸

⁵ Mit Hinweisen zur Lehrer:innen(aus)bildung besonders bei Braun 1956, Holtmeyer 1975, Günther 1967, Ott 1986 und Gruhn 2003.

⁶ Vor allem Hofmann 1995 und Fenninger 1997, dann auch noch Köhler 2008.

⁷ Edelmann 2005, Seidel 2005 und vor allem Schmitt 2005.

⁸ Trotz der sehr genauen und materialreichen Arbeit von Schmitt 2005.

wie zur Phase nach dem Krieg, und auch zu den Überlegungen der für die Münchner Schulmusik in der Lehre an zentraler Stelle tätigen Personen. Hierzu jetzt hier vorgelegte Ergebnisse sind in Zukunft sicher noch weiter zu ergänzen und zu verfeinern. In der Studie wurde die Münchner Musiklehrkräfteausbildung von ihren Anfängen bis zum Ende der 1960er-Jahre untersucht.⁹

1.3 Begriffliches

Im Zusammenhang mit der Aufarbeitung der verschiedenen Phasen der Münchner Musiklehrkräfteausbildung ergab sich nicht nur an einer Stelle die Notwendigkeit einer Arbeit an Begriffen. Im untersuchten Zeitraum änderten sich zur Bezeichnung genutzte Begriffe, sodass jeweils die Frage zu stellen war, was mit ihnen genauer gemeint sein könnte und darüber hinaus, ob aus Sicht und auf Kenntnissen späterer Zeit beruhende Verständnisse überhaupt angemessen sind. So war zum Beispiel zu bedenken, ob der Begriff von ›Bildungsgängen‹ für das, was im Rahmen der Münchner Schulmusik zu bestimmten Zeiten geschah, überhaupt passend oder terminologisch präzise ist, um das damit Angesprochene zu erfassen und zu bezeichnen. Denn nach neuerem Verständnis ist mit Bildung ein Prozess zunehmender Selbstkonstitution gemeint, bedeutet ›Befreiung des Menschen zu sich selbst‹¹⁰. Ausbildung dagegen enthält, daran hat Kaiser unter Bezug auf Blankertz erinnert, in der Tradition des deutschen Bildungsdenkens »immer auch einen Zwang zur Anpassung« und gebe damit »ein der Bildung gegenläufiges Moment frei«¹¹. So war zu verfolgen, inwieweit für das, was an Musiklehrer:innenbildung aus der Geschichte der Münchner Einrichtung zu beobachten ist, zur Bezeichnung nicht der Begriff ›Ausbildung‹ evtl. geeigneter ist. Dass im Titel der Arbeit der Begriff ›Ausbildung‹ genannt wird, kann als ein Ergebnis der Untersuchungen insgesamt verstanden werden.

Wenn zunächst mit den Begriffen Lehrer:innenbildung bzw. Bildungsgang angesetzt worden war, dann weil davon ausgegangen wird, dass Musiklehrer:innen dafür, dass ihr Tun glücken kann, sie einen ›guten Unterricht‹ geben können, der musikalische und musikbezogene Lernprozesse initiiert, zu musikalisch-kultureller Teilhabe bzw. zu einem (in einem dimensionierten Sinne verstandenen) ›guten Leben‹ mit Musik inspiriert und befähigt, mehr brauchen als Ausbildung. Sie benötigen mehr als in Ausbildungsordnungen gefasste Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen – auch falls das in den betrachteten Zeitabschnitten nicht ausdrücklich so gedacht bzw.

⁹ Die ursprünglich bestehende Absicht, die Untersuchungen auch auf die 1970er- und 1980er-Jahre zu beziehen, wurde aufgrund der Menge des zu untersuchenden Materials wie der Komplexität der Fragestellungen auf einen späteren Zeitpunkt verschoben.

¹⁰ Kaiser 1995, S. 10, er verweist auf Herbart 1804.

¹¹ Ebd.

artikuliert worden ist. Wenn also dennoch der Begriff ›Bildungsgang‹ oder die etwas sperrigen Wortbildungen ›Musiklehrkräfteausbildung‹ oder ›Musiklehrer:innen(aus)bildung‹ verwendet werden, dann ist ersichtlich, dass mit Begriffen und mit Denkfiguren von heute operiert wird. Nicht nur einmal war zu bedenken, ob oder inwieweit neuere Vorverständnisse geeignet sind, ältere Situationen angemessen zu erfassen oder zu beschreiben.

Auch ›Schulmusik‹ ist eine Bezeichnung, in Bezug auf die Fragen zu stellen sind. Seit sie im Kontext jenes neuen Bildungskonzepts der Kestenbergzeit akzentuiert und verwendet wurde, war sie als Begriff auch dafür genutzt, was im Text hier als ›Musiklehrer:innen(aus)bildung‹ angesprochen ist. Wie an anderer Stelle ausgeführt,¹² werden aber mit ›Schulmusik‹ in der Geschichte der Verwendung des Begriffs durchaus noch andere Blickfelder angesteuert als Musiklehrkräfte(aus)bildung für höhere Schulen. Jene Blickfelder werden im Zeitraum der letzten einhundert Jahre zwar immer wieder ähnlich angesteuert, aber in jeweils unterschiedlicher Akzentuierung und Kombination. Dabei wird ›Schulmusik‹ als Bezeichnung für im Kontext von Thematisierungen im Einzelnen unterschiedlich gelagerte Aspekte genutzt, die letztlich einen Zusammenhang bilden. Er kann mithilfe einer reflexionstheoretisch basierten fachsystematischen Orientierung der Musikpädagogik in vier zusammengehörige Dimensionen gefasst und genauer beschrieben werden. Schulmusik ist dann ein Begriff zur Bezeichnung des Reflexionszusammenhangs, in dem behandelt wird, wie für den Kontext von allgemeinbildenden Schulen und allgemeiner Bildung mit Musik verbundene edukative Intentionalität prozessiert wird. In diesem Zusammenhang werden Überlegungen zum Musiklernen angestellt, zum Musiklehren, zum Musikunterricht und zu Sinnbestimmungen bzw. zu musikalischer Erziehung und Bildung insgesamt.¹³

Weil mit ›Schulmusik‹, wie in der Geschichte der Verwendung des Begriffs zu erkennen ist, noch andere Blickfelder angesteuert werden als Musiklehrkräfteausbildung, wurde von einem komplexer gedachten Zusammenhang von Blickrichtungen auch in der Anordnung der vorliegenden Studie ausgegangen. In solcher, weiter gefassten Weise war schon in den 1920er-Jahren angesetzt und die Bearbeitung der Frage eingebettet worden, wie aufseiten der personalen Instanzen Kapazitäten für die Musiklehrertätigkeit an Schulen zu entwickeln sind. Es wurde das Wort ›Schulmusik‹ in Nutzung genommen, damit aber nicht allein eine neue Musiklehrer:innen(aus)bildung bezeichnet, sondern etwas Komplexeres gefasst und in der weiteren öffentlichen wie fachlichen Kommunikation ausgewiesen, wie es in dieser Form zuvor noch nicht bedacht worden war.¹⁴ Dabei waren die Strukturierungen zur Musiklehrer:in-

¹² Vgl. Schäfer-Lembeck 2022.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

nen(aus)bildung in komplexer angelegte Überlegungen eingebunden, in denen auch ein neuer Musikunterricht im Kontext musikalischer Bildung konzipiert wurde. Vor diesem Hintergrund konnte es in der hier vorgelegten Studie, auch wenn der Versuch unternommen wurde zu erhellen, was genauer es in den verschiedenen Zeiten mit der Musiklehrer:innen(aus)bildung speziell an der Münchner Musikhochschule auf sich hatte, nicht allein um Prüfungsordnungen und Studienpläne gehen, den organisatorischen Vordergrund der Musiklehrkräfteausbildung sozusagen. Zu thematisieren waren auch die Hintergründe, also Vorstellungen zum Musiklernen, zum Musiklehren, zum Musikunterricht sowie zu musikalischer Bildung, einem komplexen Zusammenhang, der zu bedenken ist, auch wenn besonderes Augenmerk auf die Musiklehrer:innen(aus)bildung gelegt wird.

Der Begriffsgebrauch ›Münchner Musikhochschule‹ erscheint nahezu salopp und alltagssprachlich. Er wurde für den Titel als ein orientierender, in der Jetztzeit gängiger Begriff gewählt, da der Name der Institution im Verlauf der Geschichte des untersuchten Zeitraums gewechselt hat. Die in den historischen Kontexten genutzten Benennungen werden in den darauf bezogenen Darstellungen dann entsprechend verwendet.

1.4 Entwicklungen der Schulmusik

Vor gut einhundert Jahren wurden in Deutschland Bildungsgänge für das Lehramt Musik an allgemeinbildenden Schulen neu konzipiert und gestaltet. Wie das in Preußen bzw. in Berlin geschah, ist in verschiedenen Erzählungen zu den geschichtlichen Entwicklungen der Musikerziehung in Deutschland genauer beschrieben. Bekannt ist so für die 1920er-Jahre, dass im Zusammenhang mit neuen Aufgaben für die Musiklehrkräfteausbildung in Berlin 1922 das *Institut für Kirchenmusik* in *Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik* umbenannt wurde und dass Professoren neu berufen wurden, z. B. Fritz Jöde 1923 als Professor für »Chorleitung und Volksmusikerziehung«¹⁵ oder W. C. E. Heinrich Martens 1924 als Professor für Musikerziehung, Methodik der Schulmusik und Chorleitung¹⁶. Schon weniger geläufig ist, dass nur wenig später in Köln an der 1925 gegründeten Musikhochschule eine Schulmusikabteilung »angegliedert«¹⁷ wurde und deren Leiter Edmund Joseph Müller 1926 zum Professor mit vielfältigen fachlichen Zuständigkeiten ernannt¹⁸ oder dass in München

¹⁵ Vgl. Gruhn 1993, S. 225.

¹⁶ Helms et al. 1995, S. 149.

¹⁷ Helms 1988, S. 39.

¹⁸ Vgl. Helms 1988, S. 37, und 1995, S. 158 f. – »An der Staatlichen Hochschule für Musik in Köln unterrichtete Müller laut Stundenplan (im Nachlaß) folgende Fächer: Musikpädagogik, Methodik, Unterrichtsproben und Besprechung der Schule (Lyzeum), Psycholo-

1923 an der *Akademie der Tonkunst*¹⁹ Schulgesang als neues Hauptfach eingerichtet²⁰ und Markus Koch zum Professor für dieses Fach berufen wurde.²¹

Die Geschichte der Schulmusik und die Veränderungen der 1920er-Jahre werden zumeist mit Fokus auf Preußen und in Verbindung mit dem Namen Leo Kestenberg erzählt. In den editorischen Bemerkungen zu Kestenbergs »selbstständigen Hauptschriften«²² bezeichnet Gruhn die in diese Sammlung aufgenommene, für den Preußischen Landtag erstellte und mit Kestenbergs Namen verbundene *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (1923) als »ein zentrales Dokument der Kestenbergschen Schulmusikreform in Preußen«²³. Er beruft sich bei dieser Einstufung auf ein diesbezüglich übereinstimmendes »allgemeine[s] Bewusstsein« in der Geschichtsschreibung der Musikerziehung²⁴ und nennt diese Schrift zusammen mit Kestenbergs *Musikerziehung und Musikpflege* (1921) »Gründungsurkunden der Schulmusikreform«²⁵. In den genannten Schriften Kestenbergs finden sich Überlegungen zu einem Gesamtplan für musikalische Bildung, in dem eine fachliche Konsolidierung und Profilierung des Musikunterrichts dadurch erreicht werden soll, dass die Musiklehrer:innen(aus)bildung neu gefasst wird. In der Zeit von Kestenbergs Tätigkeit als Leiter der Musikabteilung des *Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* im preußischen Kultusministerium werden in den Jahren 1924 bis 1927 in Preußen neue

gie, Musikdiktat, Rhythmik, Partiturspiel, Generalbaßspiel, Improvisation, Geschichte der Schulmusik und ihre Methoden.« (Helms 1988, S. 40 f.).

¹⁹ Deren Namen »Staatliche Akademie der Tonkunst« wurde dann 1924 um den Zusatz »Hochschule für Musik« erweitert: »Anlässlich des 50jährigen Bestehens der Akademie der Tonkunst als Staatsanstalt wurde mit Entschliebung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 3. Juli 1924 Nr. 20777 durch eine entsprechende Änderung der Anstaltssatzung der Hochschulcharakter der Akademie für Tonkunst ausdrücklich anerkannt.« (Jb-Muho Nr. 51, 1924/25, S. 3).

²⁰ »An neuen Lehrern wurden berufen: [...] vom 1. November 1923 an als Lehrer für das neu-eingerichtete Hauptfach Schulgesang der Studienrat Markus Koch.« (Jb-Muho 1923/25, Nr. 50, S. 39).

²¹ Auf die Etablierung von ebenfalls der Musiklehrer:innen(aus)bildung gewidmeten Instituten in der gleichen Zeit an den Universitäten in Breslau 1931 und Königsberg (ab 1924, anerkannt 1931) sei hier nur hingewiesen (vgl. Stoff 2017).

²² Gruhn in Kestenberg 2009, S. 10.

²³ Ebd., S. 197.

²⁴ Ebd., S. 187, er verweist auf Braun 1957, Hammel 1990, Gruhn 1993, Ehrenforth 2005.

²⁵ Die *Denkschrift* wurde, so Gruhn, in die Sammlung der Schriften Kestenbergs aufgenommen, obwohl eine Autorschaft Kestenbergs oder gar eine alleinige nicht nachgewiesen ist, weil zentrale Überlegungen einer früheren Schrift ihr direkt entsprechen (Gruhn in Kestenberg 2009, S. 190).

Richtlinien für den Unterricht an Volks-, Mittel- und höheren Schulen erlassen sowie neue Prüfungsordnungen für den musikalischen Privatunterricht und 1922 für das Lehramt an höheren Schulen. Die (Aus)Bildungsgänge für Instrumental- wie Schulmusiklehrkräfte wurden akademisiert und institutionell zugeordnet, für den Bereich der allgemeinbildenden Schule eine Gleichstellung der Musiklehrkräfte mit denen anderer Unterrichtsfächer eingeleitet und in diesem Zusammenhang das Schulfach Musik aufgewertet.

Dass in den 1920er-Jahren in Preußen neue, nun akademisch angesiedelte Bildungsgänge für Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen geschaffen werden, hat ohne Zweifel mit Diskursen am Beginn des 20. Jahrhunderts zu tun, die auf eine »Erneuerung des gesamten Musikwesens«²⁶ zielen. Im Kontext der in jener Zeit anstehenden Gestaltung neuer kultur- und bildungspolitischer Strukturen in der jungen Demokratie der Weimarer Republik wird (jedenfalls in Preußen) diskutiert, wie reformpädagogisch inspirierte und weltlich getragene Konzepte von Erziehung und Volksbildung umzusetzen seien, wie Chancengleichheit realisiert, wie mit dem Einfluss alter weltlicher Eliten und der Kirchen umzugehen sei. Im Kontext von kulturellen Veränderungen und Entwicklungen entstand vom Beginn des 20. Jahrhunderts an auch eine neue Aufmerksamkeit in Bezug auf Musik im Zusammenhang mit kultureller Teilhabe. Auch eine allgemein zugängliche Musizierpraxis wurde hier zum Thema. Die Reformen im Feld Kultur, Schule, Musik, die in der Weimarer Republik unternommen wurden, lassen sich als Bemühung verstehen, Bürger:innen eine Teilhabe und Nutzung des Künstlerischen, an den Künsten zu ermöglichen – auch in Bezug auf Musik. In diesem Zusammenhang wurde an eine neue Art Musikunterricht gedacht. Um ihn auf den Weg zu bringen, wurde mit dem Versuch angesetzt, neue Qualitäten durch eine anders vorbereitete und inspirierte Musiklehrer:innenschaft auf den Weg zu bringen, für die auch ein neuer Status vorgesehen wurde.²⁷

Davon, dass die in Preußen für eine neue Musiklehrkräfteausbildung getroffenen Maßnahmen so auch in Bayern anzutreffen sind, war in der Arbeit des vorliegenden Untersuchungszusammenhangs nicht ausgegangen worden. Denn auch wenn Musiklehrer:innen(aus)bildung in Preußen und in Bayern von der gesamt-kulturellen Situation wie dem staatlichen Kontext des Deutschen Reichs her vergleichbaren Rahmenbedingungen ausgesetzt war, ist doch in Sachen Bildungspolitik, die in föderaler Hoheit zu gestalten war, keinesfalls von Deckungsgleichheit in Vorgehensweisen auszugehen. So berichtete Schünemann 1928: »Die übrigen Staaten [des Deutschen Reiches] folgten in der Neuordnung der Schulmusik den Grundzügen der preußi-

²⁶ Kestenberg 1923 / 2009, S. 155 f., vgl. Gruhn 2003, S. 236 f.

²⁷ Vgl. Jank 2013, S. 34.