

Vorlesungen zu einzelnen Epochen oder Gattungen wider, die in einigen Studienordnungen sogar explizit verankert sind.

- Der „*exemplarische Ansatz*“, demzufolge anhand ausgewählter Werke oder Komponisten der Kunstmusik wesentliche Merkmale der Epochen und Gattungen herausgearbeitet werden. Hier findet die musikalische (Werk-)Analyse und damit das Studienggebiet Musiktheorie ihr Anwendungsfeld, während der Überblicksansatz eher allgemein-philologisch bis konzertführerartig ist. Seminar-Zyklen zu Bachs „Kunst der Fuge“, Mozarts „Streichquintette“, Brahms' „Deutschem Requiem“ und Bergs „Wozzeck“ stehen für diese bereits durch viele Aufnahmeprüfungsordnungen verinnerlichte Akzentuierung der „Werke aus 4 Epochen“ (Barock, Klassik, Romantik, Moderne). Das Bild von Musikgeschichte, das dieser Ansatz entwirft, unterscheidet sich nicht von dem des Überblicksansatzes. Der Unterschied ist pragmatischer, bestenfalls hochschuldidaktischer Art.
- Der „*problemorientierte Ansatz*“, der musikhistorische Phänomene nach einer Fragestellung hin beleuchtet, die der jeweilige Dozent oder Buch-Herausgeber erfindet und gegenüber den Studierenden begründet. So hat die „Studienreihe Musik“ des Metzler-Verlages die Musik des 19. Jahrhunderts unter den Aspekten „Salon, der Virtuose, Tanzen und Nicht-Tanzen“, die Musik des 20. Jahrhunderts unter dem Aspekt „Der Reiz des Populären für Kunstmusik-Komponisten“ dargestellt⁴. Oft wurde dieser Ansatz als der „soziologische“ bezeichnet und daher in die Ober-Seminare bzw. ad-libitum-Veranstaltungen der Studienordnungen verlagert. Anfang der 80er Jahre war das Lektorat des Rowohlt-Verlages der Meinung, ein griffiger problemorientierter Ansatz könne sich den Taschenbuchmarkt erobern. Der erste Band der „Geschichte der Musik in Deutschland“ von Peter Schleuning eröffnete die Reihe sehr erfolgreich⁵. Aus dem Nachfolge-Doppelband, der Kunst- und Populärmusik getrennt abhandeln sollte, wurde eine typische ad-hoc-Aufsatzsammlung mit einer anspruchsvollen 50-Seiten-Einleitung zum Wesen Populärer Musik, die durch ein Buch über Beethovens „Eroika“ ergänzt wurde⁶. Die problemorientierte Gesamtschau eines größeren historischen Abschnitts der Musikgeschichte war damit aufgegeben. Die Arbeiten an den Bänden zur Musik des 20. Jahrhunderts unter meiner Herausgeberschaft wurden Ende der 80er Jahre eingestellt.

Der „*philologische Ansatz*“, dem die These zugrunde liegt, dass die Studierenden die Arbeitsweisen und Einstellungen der Historischen Musikwissenschaft erleben, erfahren und lernen sollten und nicht wertvolle Studienzeit mit der Mitteilung jener Fakten vergeudet werden sollte, die in Wikipedia nachzulesen sind. Diesem Ansatz zufolge gibt es einen spezifischen historischen Blick auf Musik und als Operationalisierung desselben

spezifische Arbeitstechniken, die traditionsgemäß mit „philologisch“ bezeichnet werden, aber auch weit darüber hinausgehen können. Ein weit verbreitetes Beispiel dieses Ansatzes ist die „Musik des Abendlandes“ von Hans Heinrich Eggebrecht⁷, ein Buch, in dem der exemplarische Ansatz relativiert wird durch Reflexionen darüber, wie „Geschichte funktioniert“ und welche Bedeutung die historische Betrachtungsweise hat. In der Curriculumsdiskussion um die wissenschaftspropädeutische Oberstufe, der auch das Fach Musik unterworfen werden sollte, spielte dieser Ansatz in den 70er Jahren eine große Rolle. Die Musiklehrer/innen verweigerten sich aber, oft unter Verweis auf ihre Qualifikation, diesem Ansatz.

Pro und Contra – Kriterien der Bedeutsamkeit

Keines dieser Modelle kann einen Alleinvertretungsanspruch erheben. Der Markt quillt über von einschlägigen Büchern zu Bruchstücken des Überblicksansatzes, zur Epochen-, Gattungs- und Heroengeschichte. Darüber hinaus erfüllt mit diesem Ansatz ein Dozent und eine Studienordnung voll und ganz die Erwartungen der Studierenden. Die Existenzberechtigung einer Vorlesung „Überblick über die Musikgeschichte Teil 3: Romantik“ wird von kaum einem Studierenden in Frage gestellt, auch wenn dort zum x-ten Male die Lebensdaten Großer Meister und die Tonarten, Satzfolgen und Entstehungsgeschichten der Meisterwerke verlesen werden. Und dennoch gibt es vielfache Zweifel an diesem Typ Veranstaltung, nicht nur im Hinblick auf die dabei vergeudete Studienzeit – Stichwort „Wikipedia“ -, sondern auch im Hinblick auf die tatsächliche Relevanz. Vieles in diesen Veranstaltungen ist ein geliebtes Ritual: die mehrfache Repetition der Daten bestätigt die Bedeutung der Meister und Werke unabhängig davon, ob die Daten memoriert oder gar mit Sinn erfüllt werden. Die Ergebnisse einer mir vor wenigen Wochen zugespielten Befragung von 86 Schulmusik- und Musiklehrerstudierenden nach Daten zur Musikgeschichte bestätigte, dass wenig musikgeschichtliches Datenmaterial aus den Köpfen der Studierenden abrufbar ist⁸.

Überblicksvorlesungen in Musikgeschichte als Ritual zu interpretieren und ihre Beliebtheit unter diesem Aspekt zu deuten, ist keineswegs so abwegig wie es erscheinen mag. Seit 1977 erscheint in immer neuen Auflagen das Buch „Uni-Angst und Uni-Bluff“ des Frankfurter Studienberaters Wolf Wagner⁹. Hier wird die Wechselwirkung von Studienängsten mit Studier-Ritualien so überzeugend dargestellt, dass Studierenden, die auf dies Buch hingewiesen werden, fast immer die Schuppen von den Augen fallen. Im Zuge der Verkürzung der Studiendauer durch Bachelor-Master und nach Einführung von Studiengebühren sowie der Strafzahlungen für Studienzeitüberziehung konnte zudem nicht nur beobachtet werden, dass von den Studierenden die Verschulung des Studiums gefordert wurde. Es wurde

auch beobachtet, dass die Studierenden, sofern sie eine Wahlmöglichkeit haben, die Studieninhalte bevorzugen, die ihnen bereits vertraut sind. „Lieber noch ein Romantik-Seminar als das Wagnis einer Veranstaltung zu türkischer Musik“, selbst wenn die theoretische Einsicht besteht, dass Grundkenntnisse in türkischer Musik für das Überleben (auch der Romantik) im Berufsalltag wichtiger wären als eine Wiederholung der Meisterwerke von Schubert bis Brahms.

Jeder Dozent, der ein Seminar zu den drei anderen Ansätzen von Musikgeschichts-Lehre versucht oder durchgeführt hat, weiß, dass solche Seminare oft im Niemandsland der Daten und Fakten stattfinden und daher eine große Diskrepanz zwischen dem Dozenten, der seine mehr oder minder anspruchsvollen Erörterungen auf dem Hintergrund eines Basiswissens ausbreitet, und den Studierenden besteht, die kein solches Basiswissen besitzen. Die These liegt nahe, dass kein Studierender eine historisch-philologische Einstellung der Kunstmusik des Abendlandes gegenüber entwickeln kann, der nur die gerade aus pragmatischem Kalkül des Dozenten heraus gewählten Beispiele, Fragestellungen oder Arbeitstechniken der Historischen Musikwissenschaft kennt und nicht die vielen Alternativen, aus denen der Dozent – im besten Falle gut begründet – die jeweiligen Beispiele, Fragestellungen und Arbeitstechniken ausgewählt hat.

Das *additive Prinzip*, das alle 4 Modelle nach Schwierigkeitsgraden geordnet auf Vorlesung, Pro- und Hauptseminar aufgeteilt vorsieht, mag für ein Vollzeit-Musikwissenschaftsstudium anwendbar sein, in der Schulmusik- und Musiklehrerausbildung ist es ebenso undurchführbar wie im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Die Entscheidung zwischen den Ansätzen oder die Entwicklung eines in irgendeiner Weise nicht-additiven Konzepts kann eigentlich nur nach dem vagen Kriterium der *Bedeutsamkeit* erfolgen. Was an der Musikgeschichte ist für Schulmusik- und Musiklehramtsstudierende im Hinblick auf den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen und die Entwicklung einer musikalisch verantwortungsbewussten Musiklehrerpersönlichkeit wirklich von Bedeutung?

Die Tatsache, dass die uns alle umgebende Klangwelt voll historischer Musik in pathetischer Reinform (Konzert, Konzert-Video, Noten und CD/DVD) oder als bloßer Sound-Effekt (Klingelton, Werbemusik, Filmmusik, Kultur-Radio, Sample) ist, generiert noch keine Bedeutsamkeit von Musikgeschichte. Die geliebte Redeweise, dass man etwas nur verstehen kann, wenn man weiß, wie es entstanden und woher es gekommen ist, ist angesichts heutiger Auffassung von Bedeutungskonstruktion nicht mehr voll überzeugend und ergänzungsbedürftig. Dass die Bedeutung von Musik ausschließlich in dieser selbst, also in den Klängen und - frei nach Adorno und Eggebrecht - dem in diesen Klängen „sedimentierten historischen Gehalt“ liege, ist widerlegt angesichts der aktiven Tätigkeit, mit der sich Studierende und Schüler

Musik aneignen. Nicht der wissenschaftliche Nachweis einer wie auch immer gearteten Bedeutsamkeit ist entscheidend - sei es der kompositionstechnischen Einmaligkeit, der historischen Innovation, des Misserfolgs zu Lebzeiten und des Erfolgs in der Nachwelt oder dem Aufstieg in den Kultstatus des easy listening-Repertoires -, sondern die Art und Weise, wie die Schüler und Studierenden mit Musik umgehen. Wer meint, in einem „an der Musik orientierten Musikunterricht“ den in der Musik sedimentierten Gehalt suchen und finden zu müssen, verkennt, dass er auf diese Weise einfach nur eine andere Art der Bedeutungskonstruktion propagiert und praktiziert als die, die den Studierenden und Schülern vertraut ist.

Nun ist der Besuch einer Vorlesung oder eines Seminars durch Studierende ebenso wie der Besuch des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen durch Schüler zwar auch eine spezifische – teils freiwillige, teils erzwungene - Art und Weise mit Musik umzugehen. Und solch eine Veranstaltung kann das Repertoire von Umgangsweisen der Studierenden und Schüler mit Musik beeinflussen, bestenfalls sogar weiter entwickeln. Und dennoch kann eine Vorlesung oder ein Seminar über Musikgeschichte die Bedeutung der Musikgeschichte nicht aus der Sache heraus generieren, sondern allenfalls beeinflussen. Der Unterricht in Musikgeschichte kann sich daher in den Prozess der Bedeutungskonstruktion von Musik einfädeln, müsste aber, um nicht lächerlich, unsinnig oder kontraproduktiv zu wirken, genau um seinen Stellenwert innerhalb des Gesamtprozesses der Bedeutungskonstruktion wissen.

Damit ist ein großer Anspruch formuliert, dem meines Wissens noch kaum jemand, der sich um Musikgeschichte in Lehre und Unterricht abgemüht hat, nachgekommen ist. Ich möchte daher im Folgenden von Annäherungen an die Lösung des Problems berichten, die Peter Schleuning und ich im Rahmen der Musiklehrerausbildung an der Universität Oldenburg unternommen haben. Wir haben den denkbar höchsten Anspruch an unseren Lösungsversuch gestellt: er sollte alle vier der eingangs genannten Modelle bzw. Ansätze nicht einfach additiv zusammenfügen sondern unter einem spezifischen thematischen Dach integrieren, in einem einzigen Semester durchführbar, für die Studierenden nicht sehr zeitaufwändig zu bewältigen und – das war das Entscheidende - bedeutungsgenerierend sein.

Aneignung und Widerspiegelung

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war, dass zur Einordnung und damit letztlich zum aktiven Speichern von Fakten im Gehirn ein Merk-Raster gehört, das einerseits den Studierenden einfach zugänglich und präsent ist, und das andererseits kein bloßer Formalismus ist, sondern einen Sinn und dadurch eine Funktion bei der individuellen Bedeutungskonstruktion hat. Wir wählten als Merk-Raster große Ereignisse der allgemeinen (po-

litischen) Geschichte wie Kriege, Revolutionen, herausragende politische Formationen oder Deformationen. Durch Reduktion der Items eines ersten Brain-Storming kamen wir zu folgenden 13 Eckpunkten der politischen Geschichte: Christianisierung der Germanen, Judenverfolgung, Dreißigjähriger Krieg, Preußen gegen Österreich und Friedrich der Große, die Bedrohung des Abendlandes durch die Türken, die französische Revolution und Napoleon in Europa, die Revolutionen in Deutschland im 19. Jahrhundert, der Erste Weltkrieg, die Klassenkämpfe der Weimarer Zeit, die Nazi-Zeit, der Kalte Krieg, der Imperialismus und die Dritte Welt, die neuen sozialen Bewegungen in Westdeutschland und Musik nach der Wende. Bei der Auswahl aus einer Fülle von Möglichkeiten spielte auch die Frage eine Rolle, ob diese Eckpunkte uns Dozenten einigermaßen präsent und bedeutsam erschienen und ob sich für diese Eckpunkte geeignete Musikbeispiele finden ließen.

Damit ist der *zweite* und eigentlich wichtigste Ausgangspunkt unserer Überlegungen bereits angesprochen. Wir sind der Überzeugung und wollten diese Überzeugung auch vermitteln, dass Musik das Ergebnis eines aktiven Widerspiegelungs- und Aneignungsprozesses ist. Dieser Prozess definiert die Bedeutung für die Menschen, die die jeweilige (historische) Musik gemacht und in irgendeiner Weise für sich benutzt haben. Bedeutsam „aus der Sache heraus“ ist für uns, dass in einer wichtigen historischen Situation Menschen sich diese Situation in spezifischer Weise musikalisch angeeignet haben, sei es kritisch reflektierend, affirmativ die Situation bestätigend, sie vorantreibend oder verändernd, sie diskreditierend, sie auf eine individuelle Weise interpretierend usw.

Da wir die Bedeutsamkeit, soweit sie „aus der Sache heraus“ erkennbar und rekonstruierbar ist, nicht auf immanent musikalischer Ebene suchten, sondern auf der Ebene der Wirklichkeit, die musikalisch angeeignet worden ist, hat unser Ansatz, *drittens*, auch Kritik an all jenen Darstellungen von Musikgeschichte impliziert, die sich auf musik-immanente Faktoren oder auf Ideologien von Welt- und Zeitgeist („Epochen-Geschichte“), Genie („Mozartjahr“), Zeitlosigkeit von Kunst („Flaschenpost“), Rezeptionsempirie („Erfolgs-Darwinismus“) oder eines „Who is Who?“ – so der Titel der bereits erwähnten Befragung unter Musikstudierenden – beziehen. Die Musikbeispiele, die wir vorstellten, sollten alles umfassen, was die Musikgeschichte an Materialien zu bieten hat, Großes und Kleines, Anerkanntes und Unbekanntes, Schönes und Hässliches. Bedeutsam sollten diese Materialien allein vor dem Hintergrund der Eckpunkte des Merk-Rasters politischer Ereignisse und der Aktivität und Prägnanz des musikalischen Wirklichkeitsaneignungsprozesses sein.

Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass Musikgeschichte bei diesem Ansatz für die Studierenden bedeutsam werden kann, haben wir *viertens* verlangt, dass die Musik für uns selbst von Bedeutung ist. Das haben

wir dadurch garantiert, dass wir Musikstücke gewählt haben, mit denen jeweils einer von uns sich schon einmal gründlich musikwissenschaftlich beschäftigt hatte, sei es durch Feldforschung, teilnehmende Beobachtung, Publikations- oder Vortragstätigkeit oder durch die Entwicklung von Unterrichtsprojekten für Schulen. Zudem haben wir versucht, das jeweilige politische Ereignis, das einen Eckpunkt des Merk-Rasters darstellt, bis in unsere unmittelbare Umgebung, nach Oldenburg oder Bremen hinein zu verfolgen und dabei möglichst viele lokale Bezüge herzustellen.

Mit diesen vier Überlegungen, die den Ausgangspunkt unseres Kurskonzepts darstellten, haben wir zunächst die Bedeutsamkeit von Musikgeschichte für uns konstruiert. In der Vorlesung selbst haben wir faktisch unsere Bedeutungskonstruktion vorgeführt, begründet und zur Diskussion gestellt. Dies geschah in der Hoffnung, dass die Studierenden selbst aktiv werden und sich mit diesem Konstruktionsprozess auseinandersetzen würden. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie dies tun würden, war groß, da das Kurskonzept für alle ungewohnt war und nicht den üblichen Erwartungen an Musikgeschichte entsprach, also provozierte und die Frage hervorrief, warum zwei Historische Musikwissenschaftler sich auf diese Weise mit Musikgeschichte beschäftigen. Da wir die Musik aufgrund der Bedeutsamkeit, die die dargestellte Musik für uns hatte, ausgewählt und als solche auch dargestellt haben, hatte das Ungewöhnliche und Unerwartete zugleich auch ein hohes Maß an Authentizität.

Im Nachhinein können wir nicht mit Sicherheit sagen, welche individuellen Bedeutungskonstruktionen die 63 Studierenden, die die Vorlesung besucht haben, vorgenommen haben. Dass sich unsere Erwartungen bestätigt haben, können wir allenfalls einigen Indizien entnehmen, so dem Interesse an Staatsexamensarbeiten zu Themen aus der Vorlesung oder der Nachfrage nach den Kursmaterialien, die auf CD-ROM verkauft wurden. Aufgrund der Internetdarstellung „www.musik-for.uni-oldenburg.de/politmg“ wird die CD-ROM seit 6 Jahren kontinuierlich vor allem von Musiklehrer/-innen nachgefragt. (Der erste Eintrag, der in Deutschland auf die Eingabe von „Politische Musikgeschichte“ bei Google erfolgt, ist das Inhaltsverzeichnis der vorliegenden Vorlesung.) Allerdings gibt es auch hier keine signifikante Rückmeldung über Verwendung und Erfolg des Konzepts. Innerhalb der in vielen Richtlinien vorgesehenen Lehrgebiete „Musik und Politik“ kann mit diesen Materialien ja auch anders als wir es intendiert hatten umgegangen werden.

Inhalte und Materialien

Abschließend eine kurze Darstellung der wichtigsten Inhalte der mit „Eine Kleine Politische Musikgeschichte“ bezeichneten Lehrveranstaltung¹⁰.

1. (580 v. Chr. – 1619 n. Chr.) **Das politische Prinzip der abendländischen Musikgeschichte: die erfolglose Zähmung des Dionysischen oder Schamanischen in der Musik beginnt mit Pythagoras. Dies ist auch die (virtuelle) Geburtsstunde „abendländischer Kunstmusik“: Begründung von Musik nicht aus der bloßen Klangwirkung heraus, sondern als Widerspiegelung von kosmischen/göttlichen Ordnungsprinzipen, die sich theoretisch fassen lassen.**

Die Großreichspolitik Karls des Großen wird sekundiert von den Vereinheitlichungsbestrebungen der Katholischen Kirche. In diesem Zusammenhang entsteht der Gregorianische Choral. Dazu muss die pythagoreische Musik-Begründung christlich uminterpretiert werden, was bis zu Johannes Kepler anhält. Letzterer versucht nochmals eine Um-Interpretation. – Musikbeispiele: Gregorianischer Gesang aus einer ortsansässigen Katholischen Kirche; Schamanische Musik aus der Mongolei („kongar-ool ondar“); Musik nach Keplers Tonsystem (von Wolfgang Martin Stroh); Ausschnitte aus der Oper „Somnium Scipionis“ von Wolfgang Amadeus Mozart.

2. (50 n. Chr. bis ca. 1600) **Vertreibung und Verfolgung von Juden und dessen musikalische Folgen.**

Der Wesenskern jüdischer Musik ist die Tatsache, dass sie eine Musik von Verfolgten und Vertriebenen ist. Die spezifischen Intonationen und Techniken dieser Musik sind direkt auf diesen Prozess zurückzuführen. Insbesondere Klezmermusik setzt sich aus 3 Komponenten zusammen: der synagogalen liturgischen Tradition, der überwiegend chassidischen musikalischen Verarbeitung der tristen Lebensrealität und der ortsansässigen Unterhaltungs- und Tanzmusik. Musikbeispiele: Judentanz von Hans Newsidler (1544); diverse jiddische Lieder; eine Klezmer-Bearbeitung des 3. Satzes aus Mahlers 1. Sinfonie durch Uri Chaim; die „Hatikwa“.¹¹

3. (1618-1648) **Reformationszeit und die Folgen: Schütz und Dreißigjähriger Krieg. Mit einem regionalen Nachtrag zum Dreißigjährigen Krieg in Oldenburg.**

Schütz kennt den aus den Fugen geratenen Krieg hautnah und setzt Kriegserlebnisse und Friedenssehnsucht in christlicher Chiffre in Musik um. In Oldenburg schafft die geschickte Kriegspolitik Graf Anton von Günthers die Voraussetzung für die Umwandlung einer ständischen Turm-, Rats- und Hofmusik in eine einheitliche Oldenburgische Stadtmusik - den Kern des heutigen Staatsorchesters. Musikbeispiele: „Eile Gott“ (Psalm 70) von Heinrich Schütz (1636), 3 Stücke aus dem Umfeld der Olden-

burger Hofmusik (zwischen 1639 und 1647).

4. (1756-1763) **Friedrich II: Montezuma und der Siebenjährige Krieg.**

Die Oper „Montezuma“ wird von Friedrich dem Großen gezielt als Kriegspropaganda inszeniert. Änderungen am historischen Stoff und die Operaufmachung selbst stehen im Zeichen der Vorbereitungen auf den Siebenjährigen Krieg. Die Generäle mussten der Premiere beiwohnen. Ihnen sollte am Schicksal Montezumas gezeigt werden, welche fatale Folgen es hat, nicht präventiv in den Krieg zu ziehen. Musikbeispiele: Partien aus der Oper „Montezuma“ von Carl Heinrich Graun nach Friedrich II. Vorgaben.¹²

5. (1683-1775) **Schrecken und Faszination: Das musikalische Bild des Abendlandes vom Orient in der Zeit der Klassik.**

Die „alla turca“-Musik der Klassik (18. Jahrhundert) ist - in Verbindung mit den an europäischen Höfen installierten Janitscharenkapellen, den Feldzüge vom Schlage des edlen Ritters Prinz Eugen - als „Angstverarbeitung durch Musik“ zu interpretieren: die reale Türkengefahr weicht zunehmend einer imaginierten, der Realangst die neurotische. George Bush ist nicht mehr fern. Musikbeispiele: Janitscharenmusik; „alla turca“ aus Mozarts 5. Violinkonzert in A-Dur; Ouvertüre zu Christoph Willibald Glucks Oper „Le Recontre imprévue oder Die Pilger von Mekka“ (1764).¹³

6. (1800-1821) **Ludwig van Beethoven und die Französische Revolution**

Napoleon und Beethoven hatten weitgehend gleiche (Welt-)Anschauungen. Napoleon: „Ein moralisches Musikstück ist jedem Lehrbuch der Moral überlegen“. Beethoven: „Kraft ist die Moral der Menschen, die sich von anderen auszeichnen, und sie ist auch die meinige“. – Musikbeispiel: Beethovens Ballettmusik „Prometheus“¹⁴.

7. (1830-1849) **Richard Wagner und „Glasbruch“ – die 1848er in Deutschland**

In den 48er-Jahren entstanden viele Lieder, Gedichte, Satiren, Karikaturen. Das Liedrepertoire zeigte alle Varianten des Politischen Liedes, wie wir es heute kennen: politische Balladen (mit Dutzenden von Strophen), Parodien, direkte Kampflieder, pathetische Hymnen, Vertonungen bekannter Lyrik, eindringliche Volksliedmelodik. Musikbeispiele: Lieder der 48er-Revolution (von der LP „Glasbruch“), das „Weberlied“.¹⁵ Richard Wagners „Ring“ setzt die Ideenwelt der

Frühsozialisten unmittelbar um: jeder solle nur für seine Arbeit Geld bekommen - alles Geld, was durch Zins, Wucher oder Mehrwertproduktion ohne eigene Arbeit entsteht, ist Diebstahl. Trotz aller persönlicher Widersprüchlichkeit Wagners ist der „Ring“ von dieser Ideenwelt durchsetzt. Musikbeispiel: Schluss der „Götterdämmerung“ von Richard Wagner.¹⁶

8. (1918-1929) Erster Weltkrieg und die Folgen: „Wozzeck“ und Agitprop - Alben Berg und Hanns Eisler

Erlebnisse beim Militärdienst und die allgemeine Nachkriegsstimmung haben Berg veranlasst, das Dramenfragment Georg Büchners (aus dem Jahr 1837) als Oper umzusetzen. Dabei wird die Anti-Kriegsstimmung psychologisiert, verfremdet und konsumierbar. Der Stachel bleibt jedoch, wie die Oldenburger Aufführung von „Wozzeck“ 1929 zeigt, die zu einer Landtagsanfrage der rechtsradikalen Parteien führte. Musikbeispiele aus „Wozzeck“.¹⁷ Hanns Eislers Kompositionen für die proletarischen Agitprop-Truppen (1927-33) kennen die typischen Probleme bürgerlich-engagierten Musik nicht. Sie sind direkt und gerade heraus agitierend. Am besten sichtbar im Brecht/Eisler-Film „Kuhle Wampe“. Musikbeispiel aus dem Film „Kuhle Wampe“.

9. (1933-1945) Dumm, dreist, raffiniert? - Musik im NS-Staat.

(1) Singen in der NS-Zeit: Hymnen, Jugendlieder, musikpädagogische Lieder. (2) Entartete Musik: Swing und Jazz, Kunstmusik (Atonalität). (3) Musik in Konzentrationslagern. (4) Was ist das „positive“ Bild von (nordischer) Musik...? Verhältnis zur heroischen Musiktradition (Bach, Beethoven, Wagner). - Musikpolitik innerhalb eines irrational-vagen „Theoriesystems“ mit vielen opportunistischen oder nur „dummen“ Musikern (Richard Strauss, Anton Webern, Wilhelm Furtwängler usw.). Musikbeispiele: Beispiele aus der CD „Entartete Musik“; Ansprache von Heinrich Goebbels; der „Jiddisch Tango“ aus dem KZ Sachsenhausen.

10. (1925/1950-1990) Musik im Kalten Krieg: Avantgarde und Sozialistischer Realismus.

Die ideologische Auseinandersetzung im Kalten Krieg spielte sich auch auf musikalischer Ebene ab: sowohl in der DDR als auch in der BRD gab es „Kämpfe“ unterschiedlicher Richtungen. Opinion-Leader: Brecht und Adorno, sekundiert von zahlreichen Komponisten.... Textbeispiele von Shdanow, Prieberg, Brecht, Eisler, Adorno, Nono, Hermand u.a. Musikbeispiele: „Il Canto Sospeso“ von Luigi

Nono (1956); Violinkonzert von Siegfried Matthus (1968); „Soldaten-Lied“ von Wolf Biermann (1965); Improvisation über ein Thema von Alexander Mos-solow („Sawod“ 1925) von der Hannes Zerbe-Band 1983 in Bremen.

11. (1968-2001) Imperialismus: das Beispiel Lateinamerika, hier Chile.

Chile, Anfang der 70er Jahre Hoffnungsträger eines demokratischen Sozialismus, verwendet traditionelle „Indio-Musik“ als politisches Symbol, es entsteht mit „Nueva Cancion“ ein neuer Stil, der für ganz Lateinamerika bis heute richtungsweisend wird. Nach dem vom CIA inszenierten Militärputsch 1973 wird diese neue Richtung exiliert und in den Untergrund gedrückt. In Chile wird eine Ökonomie nach einem von US-amerikanischen Beratern vorgegebenen Vorbild aufgebaut. Es entstehen neue, subversive musikalische Widerstandsformen, die bis heute im Zeichen einer „Aufarbeitung der eigenen Geschichte“ noch relevant sind. 2001 war der mexikanische Schlager „Yo no fui“ von Pedro Fernández auf Platz 1 der Hitparade. Der Text „ich weiß von nichts, Mamma, die Leute sagen Schlechtes über mich“ wird von den Chilenen auf die Prozesse, die seinerzeit nur schleppend gegen den Ex-Diktator Pinochet geführt wurden, bezogen. Musikbeispiele: Lieder von Victor Jara, der Gruppe Quilapayun und von Pedro Fernández; die Cueca als politisches Aktionsmittel.¹⁸

12. (1974-2003) Deutschlands alte und neue soziale Bewegungen

Als Beispiele einer „alten“ sozialen Bewegungen: der Anti-AKW-Kampf in Wyhl. Hier entstehen nicht nur (neue) Lieder, es wird auch eine „Volkschule“ (eine Art Kulturhaus) am mutmaßliche Bauplatz betrieben. Die „neuen“ sozialen Bewegungen der 80er Jahre haben eine eigene Musikkultur hervor-gebracht, die eine Verbindung von Arbeiterlieder, Parodieverfahren (aktueller Schlager), Liedermacher (Mossmann, Biermann), Musik reiner Frauen-Bands, am Jazz orientierter Blasmusik u.v.m. herstellt. Dies alles teils in bewusster ästhetischer Absicht, teils der Zeitnot geschuldet oder als Provokation intendiert. Musikbeispiele: Originalaufnahmen aus Wyhl und Gorleben sowie von anderen Aktionen der alten und neuen sozialen Bewegungen.¹⁹

13. (1989-2003) Musik nach der Wende

48 Stunden nach dem Fall der Mauer dirigiert Barenboim Beethovens Siebte, die das ZDF „für die Bürger im Osten“ live überträgt. Kurz darauf Diskussion um die Deutsche Hymne nach der Vereinigung 1990.

Nur 2 Jahre später entsteht eine Subkultur der ironischen Verherrlichung der DDR, die sich als Kritik an der neuen Bundesrepublik versteht. Die rechtsradikalen Ausschreitungen seit 1991 führen zu einer Wiederbelebung alter „Rock gegen Rechts“-Initiativen aus den 80er-Jahren. „Love-Parade“ und „Karneval der Kulturen“ wirken bunt in einer grauen, deutschtümelnden Allgemeinstimmung. Musikbeispiele: Brechts „Kinderhymne“; Techno-Version der DDR-Hymne vom „United Rave Orchestra“; Lied und Oldenburger Initiative „We Are One“; Brother’s Keepers „Adriano“.

Fazit

Sicherlich ist der erste Eindruck, den die Durchsicht der in der „Kleinen Politischen Musikgeschichte“ verwendeten Eckpunkte der politischen Geschichte und der dabei ausgewählten Musikstücke hervorruft, der einer Akzent- oder Bedeutungsverschiebung: zum einen hin zum 20. Jahrhundert, zum adern weg von großen Meisterwerken. Wir können uns auch andere Eckpunkte und andere Musikstücke vorstellen, selbst einen Musikstücke-Kanon ausschließlich entlang von Kunstmusik. Entscheidend mit Bezug auf die Frage nach einem integrativen Modell von Musikgeschichte in der Schulmusik- und Musiklehrausbildung ist

- der Ansatz, politische und nicht musikalisch-immanente Eckpunkte als Merk-Raster für Daten und Fakten zu verwenden, und
- die These, diesen Ansatz weniger lerntheoretisch sondern vielmehr als Ausdruck der Grundauffassung zu sehen, dass Musik eine spezifische Form von Wirklichkeitsaneignung ist.

Der Ansatz ist offensichtlich nicht am Kunstwerk oder einer Vorstellung von Geistesgeschichte orientiert. Er ist dies weniger aus soziologischen Gründen oder weil er die Geistes- durch eine Sozial- oder Kulturgeschichte ersetzen will. Er ist dies, weil er Ernst macht mit der Überzeugung, dass die Bedeutung historischer Musik von den Studierenden und Schülern selbst erzeugt werden muss und das Curriculum hierfür nur einen formalen Rahmen mit möglichst vielen Denkanstößen, Provokationen und Anregungen geben sollte.

Anmerkungen

- 1 Neues Handbuch der Musikwissenschaft, hg. von Carl Dahlhaus. Band 1 bis 7, Laaber-Verlag, Laaber 1980-1992. - (Altes) Handbuch der Musikwissenschaft, hg. von Ernst Bücken. Band 1 bis 6. Akademische Verlagsgesellschaft Athenäum, Potsdam 1928.
- 2 Karl H. Wörner: Geschichte der Musik. Ein Studien- und Nachschlagebuch“. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1954, 3. Auflage 1961.
- 3 DUDEN Basiswissen Schule: Musik. Dudenverlag, Mannheim 2005. Kapitel 4 Musikgeschichte, S. 135-232. Die „Epochen“ lauten: Frühe Hochkulturen und Antike, Europäischer Feudalismus, Absolutismus und Barock, Bürgerliche Aufstiegsbewegung, Zwischen

- Nationalismus und Moderne, Übergang zur globalisierten Welt.
- 4 Studienreihe Musik, hg. von Sabine Schutte und Johannes Hodek. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1981 (zum 19. Jahrhundert), 1984 (zum 20. Jahrhundert). – Nachfolgebände sind: „Gesellige Musik. Bürgerliche Musik im 19. Jahrhundert“ von Sabine Schutte und Fred Ritzel (1991) und „Die Musik kommt! Zur politischen und funktionalen Funktion von Marsch- und Tanzmusik“ von Sabine Schutte (1988).
- 5 Peter Schleuning: Das 18. Jahrhundert: Der Bürger erhebt sich. Rowohlt. Reinbek 1984.
- 6 Sabine Schutte (Hg.): Ich will aber gerade vom Leben singen... Über populäre Musik vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik. Rowohlt, Reinbek 1987. - Martin Geck und Peter Schleuning: „Geschrieben auf Bonaparte“ Beethovens „Eroika“: Revolution, Reaktion, Rezeption. Rowohlt, Reinbek 1989
- 7 Hans Heinrich Eggebrecht: Musik im Abendland. Prozesse und Stationen von Mittelalter bis zur Gegenwart. Piper, München 2002.
- 8 Beispiele: 22% konnten den Komponisten des „Deutschen Requiems“ nennen, 13% konnten Buxtehude dem Barock, 6% Gabrieli der Renaissance und 13% Paganini der Romantik zuordnen, bei einer Fehlertoleranz von plus/minus 10 Jahren gaben 12% die Lebensdaten von Schubert und 13% die von Wagner korrekt an und 18% konnten Bruckner, Liszt, A. Webern und Reger dem Alter nach ordnen.
- 9 Wolf Wagner: Uni-Angst und Uni-Bluff [heute]. Wie studieren und sich nicht verlieren. Rotbuch-Verlag, Berlin 2007. (Das „heute“ ist eine Zutat der 3. Neuauflage.)
- 10 Vollständige Materialien auf CD-ROM sind über www.iii-twiskens-studio.de zur Ansicht zu beziehen.
- 11 Walter Salmen: Jüdische Musikanten und Tänzer vom 13. bis 20. Jahrhundert. Edition Helbling, Innsbruck 1991. Siehe auch www.musik-for.uni-oldenburg.de/klezmer.
- 12 Peter Schleuning: „Ich habe den Namen gefunden, nämlich Montezuma“ Die Berliner Hofopern... In: Traditionen – Neuansätze. Gedenkschrift für Anna-Amalie Abert. Tutzing 1997, S. 493-518.
- 13 Wolfgang Martin Stroh: Die Dekonstruktion von „alla turca“ – Mozarts Musik nach dem 11. September 2001. In: *diskussion musikpädagogik* 24, 3/1004, S. 27-33.
- 14 Martin Geck und Peter Schleuning: „Geschrieben auf Bonaparte“. Beethovens „Eroika“: Revolution, Reaktion, Rezeption. Rowohlt, Reinbek 1989.
- 15 Zum Buch: Barbara James und Walter Mossman: Glasbruch 1848. Luchterhand, Darmstadt 1983.
- 16 Martin Geck: Von Beethoven bis Mahler. Die Musik des Deutschen Idealismus. Metzler, Stuttgart 1993 (Kapitel 4).
- 17 Lothar Schirmer: Ein Theater der Republik wird braun. In: Hoftheater Landestheater Staatstheater. Beiträge zur Geschichte des oldenburgischen Theaters 1833-1983, hg. von HHeinrich Schmidt. Heinz Holzberg Verlag, Oldenburg 1983.
- 18 Wolfgang Martin Stroh: Tanzen wie im Leben. Die „Cueca Chilena“ zwischen Folklore, Nationalsymbol und Protest. In: *EinFach Musik. Unterrichtsmodell: Szenische Interpretation von Musik*, hg. von Norbert Schläbitz. Schoeningh, Paderborn 2007, S. 77-90.
- 19 Peter Schleuning: Linkes Gedankengut im Kampf gegen das Kernkraftwerk in Wyhl. In: *Musikwissenschaftlicher Paradigmenwechsel? Zum Stellenwert marxistischer Ansätze in der Musikforschung*, hg. von Wolfgang Martin Stroh und Günter Mayer. BIS-Verlag, Oldenburg 2000, S. 222-227. - Peter Schleuning und Wolfgang Martin Stroh: Tätigkeitstheoretische Aspekte musikalischer Teilkulturen. Ein Beispiel aus der Alternativszene. In: *Musikpädagogische Forschung* 4, Laaber 1983, S. 81-107.