Schott Campus

Sebastian Bolz

Akademische Lehre und Fachgeschichte

Historische und aktuelle Perspektiven aus der Musikwissenschaft

Symposiumsbericht »Fachgeschichte in der Lehre«, hg. von Sebastian Bolz, Alexander Lotzow und Jörg Rothkamm in Verbindung mit Klaus Pietschmann,

in: Beitragsarchiv des Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Musikforschung, Mainz 2016 – »Wege der Musikwissenschaft«, hg. von Gabriele Buschmeier und Klaus Pietschmann, Mainz 2018

Veröffentlicht unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek (https://portal.dnb.de) und auf schott-campus.com
© 2018 | Schott Music GmbH & Co. KG

gfm GESELLSCHAFT FÜR MUSIKFORSCHUNG

SCHOTT

Sebastian Bolz

Akademische Lehre und Fachgeschichte. Historische und aktuelle Perspektiven aus der Musikwissenschaft[1]

Fach- oder allgemeiner Wissenschaftsgeschichte und universitäre Lehre lassen sich in zweierlei Hinsicht aufeinander beziehen: So können historische (und gegenwärtige) Inhalte und Praktiken der Lehre zum Gegenstand der wissenschaftsgeschichtlichen und -soziologischen Forschung gemacht werden. Die Lehre ist dann Teil einer Fach-, aber auch einer größeren Institutionengeschichte. Umgekehrt kann Fach- und Wissenschaftsgeschichte (etwa als Geschichte des disziplinären Wissens, der Fachstrukturen und der Wissensvermittlung, also der Lehre selbst) ihrerseits zum Gegenstand universitärer Lehre werden. Dieser Doppelperspektive widmet sich der folgende Beitrag im Hinblick auf die Musikwissenschaft.

Akademische Lehre zwischen Politik und Praxis

Dass die Lehre an deutschen Universitäten und Hochschulen[2] in jüngerer und jüngster Zeit als Thema Konjunktur besitzt, legen zahlreiche Initiativen auf ganz unterschiedlichen Ebenen nahe: Der Wissenschaftsrat hat in seiner Funktion als beratendes Gremium 2008, in einer Hochphase hochschulpolitischer Diskussion unter Stichworten wie »Bologna-Prozess« und »Exzellenzinitiative«, »Empfehlungen zur Qualitätsverbesserungen von Lehre und Studium« vorgelegt, die vor allem an die »Verantwortung der Lehrenden« appellieren und die es als deren Aufgaben definieren, »fachlich anspruchsvolle Studienangebote zu unterbreiten, die studentische Lernprozesse effektiv unterstützen, auf eine verbindliche Gestaltung des Studienwesens hinzuwirken und die Studierenden in die akademische Lern- und Arbeitskultur einzuführen und diese einzuüben.«[3] Die Hochschulen haben diese Impulse vielerorts aufgegriffen und sich ihrerseits Leitlinien für gute Lehre gegeben.[4] Hochschulen verleihen – unterstützt von Bund und Ländern – hoch dotierte Preise für gute Lehre[5] und richten Zentren und Netzwerke für Hochschuldidaktik ein.[6] Nach welchen Kriterien die Güte (nicht nur) akademischen Unterrichts beurteilt und wie seine Qualität objektiviert werden soll, bedarf freilich der Diskussion.[7] Eine solche Debatte könnte einerseits zur Konkretisierung der zitierten Empfehlungen, andererseits zur Neubewertung der gängigen Praxis führen, nach der die Evaluation von Hochschullehre weitgehend den Studierenden als den »peers« obliegt.[8]

---

[1] Für anregende Gespräche und Kommentare zu diesem Beitrag danke ich Moritz Kelber, Ina Knoth und Johanna Spangenberg.

[2] Universitäten und Hochschulen werden synonym gebraucht, sofern nicht explizit auf Unterschiede hingewiesen wird.

[3] Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*, Berlin 2008, S. 63.

[4] Z. B. »Leitbild universitärer Lehre der Universität Hamburg«, www.uni-hamburg.de/uhh/profil/leitbild/lehre.html; Kurt-Dieter Koschmieder und Peter Braun, »Leitbild Lehre‹ – eine Grundlage«, Universität Jena, www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/bereiche/strategie/LeitbildLehreDt.pdf. Sämtliche Internetseiten wurden zuletzt am 12.03.2017 abgerufen.

[5] Z. B. die HU Berlin, www.hu-berlin.de/de/einrichtungen-organisation/verwaltung/bolognalab/preis/humboldt-preis-fur-gute-lehre.

[6] Z. B. das bayernweite Programm »ProfiLehrePlus«, www.profilehreplus.de.

[7] Vgl. Gabriele Gien und Heiner Böttger, »Kriterien einer exzellenten universitären Lehre. Vorschläge zum Paradigmenwechsel in der Hochschullehre«, in: *Forschung & Lehre*, Nr. 11 (2008), S. 762–764.

[8] Vgl. dazu Boris Schmidt, »Angenehm, konstruktiv – und nicht allzu wirkungsvoll? Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern«, in: *Das Hochschulwesen* 55 (2007), H. 6, S. 183–190; siehe auch die kritischen Bemerkungen über das US-amerikanische Hochschulsystem bei Peter Hayes, »The Assessment of Teaching at Elite American Universities«, in: *Universitätskulturen – L'Université en perspective – The Future of the University*, hrsg. von Peter Hayes und Jean El Gammal, Bielefeld 2012, S. 189–200.

Auch in Publikationen schlägt sich die Tendenz nieder, Wege und Ziele der Universität zu evaluieren, an alte Tugenden zu erinnern und neue Aufgaben zu entwerfen: So begegnen einerseits allgemeine Reflexionen zur Gegenwart und Zukunft der Universität, die in der Post-Bologna-Phase zwischen apokalyptischem und visionärem Anspruch pendeln,[9] andererseits herrscht an Ratgebern und Handreichungen kein Mangel mehr. Das häufigste Titelstichwort solcher Publikationen ist dabei die »Praxis« der akademischen Lehre.[10]

All diese Instanzen weisen auf eine Agenda hin, der Lehre – paradoxerweise nicht zuletzt qua Theoretisierung – als wesentlichem Teilbereich akademischer Beschäftigung Sichtbarkeit zu verleihen und ihr anstelle des »Stiefkind«-Status[11] neue Anerkennung einzuschreiben. Dass bisweilen ein Gefälle zwischen der weitgehend alltäglichen Einbindung nahezu aller an Hochschulen beschäftigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und der Reputationsfähigkeit dieser schon rein arbeitsökonomisch keineswegs nebensächlichen Tätigkeit besteht, wird dabei selten so explizit benannt wie in der Einleitung des bereits genannten Papiers des Wissenschaftsrates:

> »Der Wissenschaftsrat gibt die folgenden Empfehlungen, um die Qualität von Lehre und Studium erkennbar – jedoch ohne Beeinträchtigung der Forschungsfähigkeit der Hochschulen und bei gleichzeitigem Ausbau der Studienplatzkapazitäten – zu verbessern, Ressourcen effektiv und effizient zu nutzen und darüber hinaus an den Hochschulen eine die Leistungen in der Lehre anerkennende und auszeichnende ›Lehrkultur‹ zu etablieren, in der Lehrleistungen in gleichem Maße wie Forschungsleistungen zur Reputation beitragen können.«[12]

Angesichts dieser Ansätze scheint es naheliegend, den Niederschlag dieser im Ton von Bekenntnissen und Absichtserklärungen geführten Debatte auch in wissenschaftlichen Diskussionen zu suchen. Wie sich im ersten Teil dieses Beitrags zeigen soll, hat sich der Bereich außerhalb der bereits genannten Ratgeber-Sparte, die sich aus Forschungen der Hochschuldidaktik speist,[13] nur punktuell im Gespräch der Geisteswissenschaften etablieren können.

Lehre als Gegenstand geisteswissenschaftlicher Fachdiskussion

Dass musikwissenschaftliche Lehre als relevanter Teilbereich des Faches begriffen und als solcher in die mittlerweile etablierte fachhistorische Forschung aufgenommen werden muss, führen die jüngeren Publikationen auf diesem Gebiet auf unterschiedliche Weise vor Augen. Zum Teil wurden Lehrveranstaltungen explizit in ihre historischen Kontexte eingebettet,[14] zudem wurde die akademische Ausbildung und Sozialisierung – etwa unter dem Begriff der »wissenschaftlichen Schule« – als formierendes

---

[9] Hayes, Universitätskulturen; Uta Liebeskind, *Universitäre Lehre. Deutungsmuster von ProfessorInnen im deutsch-französischen Vergleich*, Konstanz 2011; *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*, hrsg. von Unbedingte Universitäten, Zürich 2010; *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*, hrsg. von Nikolaus Müller-Schöll und Ulrike Haß, Bielefeld 2008.

[10] Aus der Fülle der verfügbaren Titel seien exemplarisch genannt: Gerd Macke u. a., *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen, beraten*, Weinheim [2]2012; Adi Winteler, *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*, Darmstadt [4]2011; Kathrin Johansen u. a., *Einsteigerhandbuch Hochschullehre. Aus der Praxis für die Praxis*, Darmstadt [2]2010.

[11] Gien/Böttger, »Kriterien einer exzellenten universitären Lehre«, S. 762.

[12] Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, S. 8; vgl. zu diesem Thema auch Marianne Schuller, »Die Eine Szene. Wider die Teilung von Forschung und Lehre in den Geisteswissenschaften«, in: Was ist eine Universität?, S. 45–54; für den – freilich in Teilen anders strukturierten – US-Raum: Dahlia K. Remler und Elda Pema, »Why do institutions of higher education reward research while selling education?«, in: *NBER Working Paper Series*, Nr. 14974, Cambridge, MA 2009.

[13] Die Verknüpfung von forschender und praxisorientierter Perspektive auf die Didaktik im universitären Bereich leistet etwa die Zeitschrift *Das Hochschulwesen* – interessanterweise eine Gründung des DDR-Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen aus dem Jahr 1953; vgl. www.hochschulwesen.info/60jahre-hsw.htm.

[14] V. a. die Beiträge des Bandes *Musikwissenschaft und Vergangenheitspolitik. Forschung und Lehre im frühen Nachkriegsdeutschland. Mit den Lehrveranstaltungen 1945 bis 1955*, hrsg. von Jörg Rothkamm und Thomas Schipperges, München 2015.

Element wissenschaftlicher Karrieren und Forschungsbereiche beschrieben.[15] Auch personengeschichtliche Studien argumentieren durchaus mit Selbstverständlichkeit auf Basis von Studienbeziehungen.[16] Doch spiegelt sich der Usus, Lehre und universitäre Tätigkeit als Teil eines Forscherlebens zu betrachten, auch in Überlegungen zur Praxis dieser Lehre? Selbstaussagen von MusikwissenschaftlerInnen ließen dies zumindest vermuten. Mit den folgenden Gedanken leitet etwa Hans Heinrich Eggebrecht seinen Beitrag zu einem Sammelband ein, in dem die »Versorgungsfunktion« der Musikwissenschaft für eine Musikpädagogik problematisiert werden sollte, deren Fluchtpunkt ein auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteter Schulunterricht ist:

> »Indem [die Frage nach der Musikgeschichte in der Musiklehrerausbildung in wissenschaftlicher Perspektive] den ›wissenschaftlichen‹ Aspekt eigens thematisiert und von dem ›Ausbildungs‹-Aspekt trennt, fordert sie mich auf, etwas zu tun, was mir schwerfällt: nämlich in mir selbst den Musikwissenschaftler herauszukehren und ihn als eine gesonderte Instanz zu isolieren. Ich glaube, daß eine solche Isolation mir fremd ist. Sie würde bedeuten, daß ich in meinem Arbeits- und Lebenshaus in mehrfacher Gestalt einherlaufe und jeweils ein anderer bin z. B. wenn ich einen Text lese oder schreibe und wenn ich Musik höre. Dies betrifft auch das Unterrichten: wenn ich von meinem Schreibtisch aufstehe, um zu unterrichten – egal wen: die Hauptfächler, die Nebenfächler, die Schulmusikstudierenden oder die Studenten der Pädagogischen Hochschule oder auch (leider zu selten) die Schüler in der Schule –, so ziehe ich mir kein anderes Kleid an, bleibe derselbe, die gleiche Person.«[17]

Indem Eggebrecht zunächst den Anspruch des Sammelbandes (für den hier in Rede stehenden Zusammenhang produktiv) missversteht, weist er auf eine Problematik im Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik hin, die sich durch die Debatte zieht: Zahlreiche Publikationen, die unter Mitwirkung von MusikwissenschaftlerInnen Herausforderungen der Lehre und Vermittlung diskutieren, nehmen gerade nicht die universitäre musikwissenschaftliche Lehre als Thema auf, sondern fokussieren die Vermittlung von Musik selbst (als Kernkompetenz der Musikpädagogik) oder von historischem Wissen im schulischen Kontext.[18] Es scheint ausgemacht, dass Untersuchungsgegenstand und Zielgruppe der Berührung von Musikpädagogik und Musikwissenschaft SchülerInnen sind. In der Konsequenz lässt sich beobachten, dass im über Jahrzehnte andauernden Aushandlungsprozess zwischen Musikwissenschaft und Musikpädagogik kaum einmal musikpädagogische Forschungsdebatten auf die Musikwissenschaft zurückgewirkt haben und wissenschaftliche Erkenntnisse zur Lehre musikgeschichtlicher oder -systematischer Zusammenhänge auch für die musikwissenschaftliche Lehre wahrgenommen wurden. Wenn Lars Oberhaus und Melanie Unseld diese Diskussion auf die pointierten Fragen bringen können »Ist die Musikpädagogik in der Lage, den Ansprüchen der Musikwissenschaft gerecht zu werden? Ist die Musikwissenschaft an der Vermittlung musikgeschichtlicher Inhalte interessiert? Ist es vice versa möglich, ihre Ansätze, Ergebnisse auf die Unterrichtsrealität zu übertragen?«,[19] dann wird deutlich, dass der Begriff des »Unterrichts« möglicherweise an das Selbstverständnis rührt, mit dem die Musikwis-

---

[15] Vgl. etwa Michael Custodis, »Traditionswege der Musikwissenschaft – Personelle und institutionelle Netzwerke«, in: *Wissenskulturen der Musikwissenschaft. Generationen – Netzwerke – Denkstrukturen*, hrsg. von Sebastian Bolz u. a., Bielefeld 2016, S. 23–39; Manfred Hermann Schmid, »Wien und die Folgen für die deutsche Musikwissenschaft. Klärungen zur ›Münchner Schule‹«, in: ebd., S. 41–57.

[16] Z. B. Pamela M. Potter, »From Jewish Exile in Germany to German Scholar in America. Alfred Einstein's Emigration«, in: *Driven into Paradise. The Musical Migration from Nazi Germany to the United States*, hrsg. von Reinhold Brinkmann und Christoph Wolff, Berkeley 1999, S. 298–321.

[17] Hans Heinrich Eggebrecht, »Wissenschaft als Unterricht«, in: *Schulfach Musik. Elf Beiträge zum Thema Ausbildung von Musiklehrern*, hrsg. von Rudolf Stephan, Mainz 1976, S. 25–33, hier S. 25.

[18] Z. B. *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, hrsg. von Arnfried Edler u. a., Wilhelmshaven 1987; *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik*, hrsg. von Lars Oberhaus und Melanie Unseld, Münster 2016.

[19] Lars Oberhaus und Melanie Unseld, »Musikpädagogik der Musikgeschichte. Eine Einleitung«, in: Musikpädagogik der Musikgeschichte, S. 7–13.

senschaft die universitäre Lehre beschreibt. Allenfalls mit Blick auf die Lehramtsausbildung scheint die Hochschuldidaktik der Musikwissenschaft FachvertreterInnen gelegentlich diskussionswürdig zu sein.[20] Beiträge, die die Spezifik musikwissenschaftlicher Lehre – auch die Rolle von Vorkenntnissen und praktischen Fähigkeiten – auf breiter Basis thematisieren, sind bislang nicht zu verzeichnen.[21]

Dass die Verfügbarkeit des bereits erwähnten, reichhaltigen Schrifttums der allgemeinen Hochschuldidaktik durchaus Raum für eine Diskussion um die disziplinäre Übertragung, Ergänzung und Präzisierung lässt, zeigen Publikationen benachbarter Fächer. In einschlägigen Texten etwa aus der Literaturwissenschaft wird freilich deutlich, dass solche Publikationen auch in anderen Geisteswissenschaften eher selten sind. Auch dort scheint zu gelten, dass die Thematik der akademischen Lehre »im deutschen Sprachraum überwiegend in fachübergreifend geführten hochschuldidaktischen Diskursen« ihren Niederschlag findet, obgleich »die Inhalte universitärer Lehre sich aus der Forschung generieren« und daher »einer didaktischen Transformation durch die lehrenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst [bedürfen]«, die gerade »nicht an spezialisiertes hochschulfachdidaktisches Personal delegiert werden [kann]«.[22] Der Bologna-Prozess scheint hier einerseits Impulsgeber für die Auseinandersetzung mit der Lehre zu sein, andererseits die Urangst vor dem Eingriff in das traditionelle Selbstverständnis akademischer Lehre zu symbolisieren:

> »Zurzeit scheinen sich vor allem Befürchtungen zu bestätigen, mit der Strukturreform eine universitäre ›Sekundarstufe III‹ zu erschaffen, mit einer weitgehenden ›Verschulung‹ der Lehre. Die in dieser Hinsicht determinierenden Auswirkungen der neuen Strukturen lassen sich am besten an dem von einem Semester zum nächsten auffallend veränderten Verhalten der Studierenden ablesen, für die die Universität nun anscheinend die nächste Stufe ihrer Schulbildung darstellt.«[23]

Beispiele für eine größere Selbstverständlichkeit in der Reflexion fachspezifischer Lehrformate bietet die Geschichtswissenschaft. In der Zeitschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (*GWU*) erscheinen neben explizit schuldidaktischen Aufsätzen regelmäßig geschichtswissenschaftliche Forschungsbeiträge, aber auch Erfahrungsartikel sowie Studien aus dem Bereich der Didaktikforschung, die die Hochschule in den Blick nehmen.[24] Bemerkenswert ist, dass auch das relativ neue Forschungsgebiet der Digital Humanities, das häufig eher nicht an Einzeldisziplinen gebunden ist und selbst wohl auch nicht als eine solche gelten kann, bereits fachdidaktische Schriften hervorgebracht hat.[25]

Die Reserviertheit gegenüber einer Einbindung der Lehre als Thema der fachwissenschaftlichen Diskussion scheint auch in der Musikwissenschaft speziell »im deutschen Sprachraum« (wie Eberhardt und Wildt feststellen) fortzudauern. So beheimatet etwa die American Musicological Society (AMS)

---

[20] Vgl. Susanne Rode-Breymann, »Il ritorno di Giulio Cesare‹ von Giovanni Bononcini. Ein Fallbeispiel zur Spezifik des Fachs Musikwissenschaft an Musikhochschulen«, in: *Bühnenklänge. Festschrift für Sieghart Döhring zum 65. Geburtstag*, hrsg. von Thomas Betzwieser u. a., München 2005, S. 23–36.

[21] Damit sind ausdrücklich nicht die aktuell verfügbaren, verdienstvollen Einführungsbücher angesprochen, die die Prinzipien des musikwissenschaftlichen Studierens und Arbeitens für Studierende aufbereiten. Die Perspektive dieser Bände ist eine grundsätzlich andere als die hier in Frage stehende.

[22] Johannes Wildt und Ulrike Eberhardt, »Einleitung: Neue Impulse? Hochschuldidaktik nach der Strukturreform«, in: *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*, hrsg. von Ulrike Eberhardt, Wiesbaden 2010, S. 11–23, hier S. 12.

[23] Ebd., S. 13.

[24] Z. B. Monika Fenn, »Beeinflusst geschichtsdidaktische Lehre die subjektiven Theorien von Studierenden zu Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht? Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie«, in: *GWU* 66 (2015), H. 9/10, S. 515–538; Alexander Kraus, »Zum Nutzen praxisbezogener Lehrformate. Ein Interviewprojekt am Historischen Seminar der WWU Münster«, in: *GWU* 64 (2013), H. 11/12, S. 676–686.

[25] *Open Education. International Perspectives in Higher Education*, hrsg. von Patrick Blessinger und TJ Bliss, Cambridge 2016, http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0103; *Hacking the Academy. New Approaches to Scholarship and Teaching from Digital Humanities*, hrsg. von Dan Cohen und Tom Scheinfeldt, Ann Arbor, MI 2011, http://dx.doi.org/10.3998/dh.12172434.0001.001; *Digital Humanities Pedagogy. Practices, Principles and Politics*, hrsg. von Brett D. Hirsch, Cambridge 2012, http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0024.

einen Zusammenschluss von MusikwissenschaftlerInnen, die als »Pedagogy Study Group« keine musikpädagogischen Themen im engeren Sinne diskutieren,[26] sondern vielmehr die universitäre Vermittlung von Musikgeschichte reflektiert. Die von der Fachgruppe herausgegebene, open-access publizierte Zeitschrift *Journal of Music History Pedagogy* (*JMHP*) startete 2010 mit der Feststellung: »Musicology as practiced in the United States has traditionally not regarded teaching and pedagogy as scholarly pursuits worthy of professional consideration.«[27] Die pädagogische Problematisierung von »Music history« dürfte die direkte Folge der Debatte um die Narrativität und Konstruktivität von (Musik)Geschichtsschreibung sein, die auch in der deutschsprachigen Musikwissenschaft intensiv geführt wurde.[28] In entsprechenden Publikationen zum Bereich der universitären Lehre hat sich diese Diskussion allerdings – unabhängig vom vorhandenen Niederschlag in Sprachregelungen, Unterrichtspraktiken und Geschichtskonzepten ihrer Vertreter – kaum einmal manifestiert.[29]

Wie tief das Odium der »Pädagogisierung« wurzelt, mit dem Carl Dahlhaus eine auf Vermittlung und Selbstrechtfertigung ausgerichtete Wissenschaft belegte,[30] und wie fundamental demgegenüber die Vorstellung einer Einheit von Forschung und Lehre das Fachgespräch über den musikwissenschaftlichen Unterricht[31] geprägt hat, verdeutlichen weitere Selbstbeschreibungen von Hans Heinrich Eggebrecht, die hier ausführlicher zitiert werden sollen – immerhin handelt es sich hier um eines der wenigen Beispiele, in denen FachvertreterInnen sich überhaupt in einschlägiger Weise äußern:

> »Zugleich aber ist die eigene Forschungstätigkeit auch die Basis, die Conditio sine qua non der Lehre. Was dem Studenten in erster Linie vermittelt werden sollte, ist der Einstieg in das eigenständige wissenschaftliche Fragen, Denken und Arbeiten. Und hier ist das ›Vormachen‹, die Beispielgebung seitens des Lehrers, die Grundvoraussetzung. In den Vorlesungen und Seminaren, auch in den Gesprächen muß der Student spüren, daß der Lehrer bei der Darstellung und Durchdringung eines Stoffes in wissenschaftlicher, das heißt in neuartig überzeugender und origineller Weise beteiligt ist. Der Student soll nicht nur mit einem Stoff konfrontiert werden und das wissenschaftliche Handwerkszeug kennen und einsetzen lernen, sondern er soll auch beobachten und erfahren können, wie der Lehrer in umsichtigem Zugriff, schöpferischem Einfall und existentiell engagiert Fragen entwickelt, wie er methodisch vorgeht und neuartige Antworten sucht und findet, mit einem Wort: wie Wissenschaft gemacht und erreicht wird.«[32]

Eggebrecht denkt die Lehre konsequent von der Forschung her, scheut sich aber offenbar nicht, als »Meister« in Erscheinung zu treten, nach dessen Vorbild die Schüler wissenschaftlich handeln lernen. Dabei decken sich nicht nur die auratische Kategorie der Inspiration, sondern auch das »Vormachen«

---

[26] Dass in angloamerikanischen Hochschulsystemen Wissenschaft und Musikpraxis häufig beisammen liegen, als dies im deutschsprachigen Bereich der Fall ist, sei hier konzediert.

[27] C. Matthew Balensuela, »Toward a Scholarship of Music History Pedagogy. Historical Contexts, Current Trends, and Future Issues«, in: *JMHP* 1 (2010), H. 1, S. 1–3, hier S. 1.

[28] Maßgeblichen Anstoß zu dieser Diskussion gab Hayden White, *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, Frankfurt a. M. 1991; für die Musikwissenschaft siehe z. B. *Konstruktivität von Musikgeschichtsschreibung. Zur Formation musikbezogenen Wissens*, hrsg. von Sandra Danielczyk u. a., Hildesheim 2012; Anna Bredenbach, *Geschichten vom Umbruch. Musikgeschichtliche Darstellungen der Jahrzehnte um 1900 in narratologischer Perspektive*, Diss. HMDK Stuttgart 2016 (Publikation in Vorbereitung).

[29] Eine Ausnahme bildet der Beitrag von Frank Hentschel, »Modularisierte Musikgeschichte«, in: *Konstruktivität von Musikgeschichtsschreibung*, S. 241–260. Dem steht eine regelrechte Welle englischsprachiger Publikationen gegenüber, allein drei neuere Monographien widmen sich der musikgeschichtlichen Lehre: *Music History Classroom*, hrsg. von James A. Davis, Burlington, VT 2012; *Vitalizing Music History Teaching*, hrsg. von James R. Briscoe, Hillsdale, NY 2010; *Teaching Music History*, hrsg. von Mary Natvig, Burlington, VT 2002. Einen Überblick bietet Scott Dirkse, »A Bibliography of Music History Pedagogy«, in: *JMHP* 5 (2014), H. 1, S. 59–97.

[30] Vgl. Carl Dahlhaus, »Pädagogisierung«, in: *Neue Zeitschrift für Musik* 135 (1974), S. 730 f.

[31] Der Begriff wird hier nicht emphatisch (als Betonung etwa eines Wissensvorsprungs des Lehrenden) gebraucht, sondern lediglich als Beschreibung einer Lehrrealität, in der klar zwischen Lehrenden und Studierenden unterschieden wird – unabhängig von der Möglichkeit des produktiven Austauschs und der allseits vorhandenen Überblendung von Lernen, Lehren und Forschen.

[32] Hans Heinrich Eggebrecht, »Musikwissenschaft in Forschung und Lehre«, in: *Musikwissenschaft und Berufspraxis*, hrsg. von Sabine Ehrmann-Herfort, Darmstadt 1996, S. 1–7, hier S. 4.

und das »Handwerkszeug«, das Eggebrecht als Bedingung wissenschaftlicher Arbeit nennt, mit der Tradition der akademischen Unterweisung, wie sie George Steiner in einer Mischung aus Emphase und Wehmut angesichts ihres Abklingens beschrieben hat:

> »Werden die Strukturen der Beziehung zwischen Meistern und Jüngern, wie ich sie skizziert habe, bestehen bleiben? […] Die charismatische Aura des inspirierten Lehrers, der Zauber der Person im pädagogischen Akt wird sicherlich überdauern. Auf einem seriösen Niveau sieht es jedoch so aus, als würden die Bereiche, für die derartige Dinge gelten werden, immer stärker eingeschränkt. In zunehmendem Maße wird sich die Weitergabe von Wissen und *technē* auf andere Mittel und Formen des Engagements stützen.«[33]

Wenn Eggebrecht fordert, »das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler als gegenseitiges Sich-Öffnen und wechselseitige Bereicherung zu entwickeln«,[34] schlägt er dann auch jene Lehrsituation vor, die Steiner als die für beide Seiten nützlichste beschrieben hat, den »Austausch, ein Eros von wechselseitigem Vertrauen und sogar Liebe«.[35] Diese pädagogische Haltung betont Eggebrecht mehrfach:

> »Hierzu gehört auch – als eine, wie ich meine, optimale Forderung –, daß der Hochschullehrer die Studenten ab einer gewissen Studienstufe am Entstehen seiner eigenen, außerhalb der Vorlesungen und Seminare gelegenen Arbeiten teilhaben läßt. In Lesungen und Gesprächen kann er – sich und den Studenten zum Vorteil – seine Ansätze und Fragestellungen, sein Vorgehen, auch die Probleme und Schwierigkeiten seiner Arbeit zur Sprache bringen und zur Diskussion stellen und somit auch von dieser Seite her dem Institut den Charakter einer Werkstatt gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeitens verleihen.«[36]

Die Forderung nach der Eigenverantwortlichkeit der Studierenden, nach der Möglichkeit der ›Entfaltung‹ eines »menschlich engagierte[n], wissenschaftlich eigenschöpferische[n] Ich des Studenten«,[37] nach »Mitverantwortung, Eigeninitiative und Abbau autoritärer Strukturen« und nach der »Mitbeteiligung der Studenten am Lehrbetrieb«[38] verweist über die Frage der Hochschullehre hinaus. Eggebrecht schreibt nicht nur einem geradezu antikisch-klassischen Ideal des Lehrens nach, sondern reklamiert zugleich eine Atmosphäre intellektueller Grenzüberschreitung und Autoritätsskepsis für sich und seine Lehrpraxis, die er später als »Luft des 68er-Aufbruchs«[39] – der nicht zuletzt ein pädagogischer war[40] – bezeichnet hat. Seine Nähe zur studentischen Linken ist verschiedentlich, unter anderem in den Texten um den »Fall Eggebrecht« hervorgehoben worden.[41] Mit der Betonung des kommunikativen, durchaus als antiautoritär zu bezeichnenden Charakters der Lehre verweisen Eggebrechts Ausführungen allerdings auf einen Zug der 68er, der immer wieder betont worden ist, nämlich ihr ambivalentes Verhältnis zur Romantik – nach Rüdiger Safranskis Bonmot eine »deutsche Affäre«.[42] »[D]ie Diskussion, die Introspektion und das ewig andauernde Gespräch«,[43] mit denen Wolfgang Kraushaar eine Wesensverwandtschaft von Romantik und 68ern bezeichnet, sind eben jene Prinzipien, denen Eggebrecht seine Lehre verpflichtet wissen wollte. Vor diesem Hintergrund wird dem akademischen Unterricht eine eminent politische Bedeutung aufgeprägt.

---

[33] George Steiner, *Der Meister und seine Schüler*, übers. von Martin Pfeiffer, Darmstadt 2003, S. 199–201.
[34] Eggebrecht, »Musikwissenschaft in Forschung und Lehre«, S. 6.
[35] Steiner, Der Meister und seine Schüler, S. 10.
[36] Eggebrecht, »Musikwissenschaft in Forschung und Lehre«, S. 4f.
[37] Ebd., S. 5.
[38] Ebd., S. 7. Eine ähnliche Formulierung – nämlich der Ruf nach einem »Abbau der Hierarchien in Richtung von Mitsprache, Mitbestimmungsrecht und Eigeninitiative der Schüler und Studenten« – findet sich in Hans Heinrich Eggebrecht, »Vorwort«, in: *Unterweisung Musik. Aufsätze zur Musikpädagogik*, Wilhelmshaven 1998, S. 7–9, hier S. 8.
[39] Ebd.
[40] Vgl. Meike Sophia Baader, »Erziehung ›gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip‹ als gesellschaftsverändernde Praxis. 1968 und die Pädagogik in kultur-, modernitäts- und professionsgeschichtlicher Perspektive 1965–1975«, in: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 13 (2007), H. 2, S. 78–84.
[41] Vgl. z. B. Volker Hagedorn, »Unheimliches Abendland«, in: *Die Zeit*, 17.12.2009; Albrecht Riethmüller, »Hans Heinrich Eggebrecht zum Gedenken«, in: *Mf* 53 (2000), H. 1, S. 1–3, hier S. 2.
[42] Rüdiger Safranski, *Romantik – eine deutsche Affäre*, München 2007.
[43] Wolfgang Kraushaar, *Achtundsechzig. Eine Bilanz*, Berlin 2008, S. 259.

Hier berühren sich Eggebrechts Ausführungen auch mit dem weiteren Kontext, in dem die Memoranda der Gesellschaft für Musikforschung das musikwissenschaftliche Studium denken. Ihr Impuls scheint stets ein hochschulpolitischer, kein genuin hochschuldidaktischer zu sein. Dies gilt für das erste Memorandum aus dem Jahr 1976, dass das musikwissenschaftliche Studium einerseits mit Blick auf sich wandelnde Berufsfelder, andererseits im Angesicht von Hochschulreformen thematisiert, die eine organisatorische Engführung mit der Musikpädagogik nahelegten.[44] Dies gilt aber ebenso für das zweite Memorandum aus dem Jahr 1999, in dem das Studium nur an einer Stelle anhand seiner »praxisbezogenen Lehrveranstaltungen« für die »gesellschaftsrelevante Funktion der Kulturwissenschaften« stellvertretend genannt wird. Der Unterricht und die Diskussion um seine Gestaltung werden damit zum Medium, in dem diejenigen Anforderungen ausgehandelt werden können, die von außen an die Wissenschaft herangetragen werden. Er kann auf diese Weise gleichsam als Tor des Faches in die Öffentlichkeit und umgekehrt als Einflussgröße der Öffentlichkeit auf die Wissenschaft verstanden werden.[45]

Lehre als Teil musikwissenschaftlicher Lebensläufe

Bislang hat eine Debatte um konkrete musikwissenschaftliche Lehrmethoden (zumindest in publizierter Form) nur sehr vereinzelt stattgefunden. Nicht zuletzt die eingangs erwähnten Schwierigkeiten, Kriterien einer »guten« oder »erfolgreichen« Lehre intersubjektiv überprüfbar zu machen, legen freilich einen anderen Blick auf die Problematik nahe: Wenn es schwierig erscheint, die faktische Qualität von Unterricht überhaupt zum Thema zu machen, so mag immerhin ihre Wahrnehmung Teil des Fachdiskurses sein. In diesem Sinne versucht sich der folgende Abschnitt der Frage anzunähern, wie MusikwissenschaftlerInnen in Selbst- und Fremdbeschreibungen dem Problem begegnen, die notwendig subjektive Erfahrung von Lehre und ihrer Qualität zu formulieren. Einen Impuls geben soll an dieser Stelle die Untersuchung von Texttypen, die als kodifizierte Wahrnehmung und Würdigung des Wissenschaftlers und der Wissenschaftlerin gelten können: Fest- und Gedenkschriften oder Nachrufe, aber auch Auseinandersetzungen mit prägenden Persönlichkeiten des Faches.

Eine Sonderstellung nehmen hier einerseits wissenschaftliche Studien und Aufsatzsammlungen zu Einzelpersonen, andererseits Ego-Dokumente wie Memoiren und Interviews ein, auf die nur punktuell eingegangen werden kann. Als prominentes Beispiel für die kritische Würdigung einer Forscherfigur kann der Sammelband *Carl Dahlhaus und die Musikwissenschaft* gelten, der die Ergebnisse eines Symposiums aus dem Jahr 2008 bündelt.[46] Auffälligerweise findet sich unter den Kapiteln, die unter Überschriften wie »Die Person« oder »Der Schriftsteller Carl Dahlhaus« auch Biographisches erfassen, keine eigene Würdigung der Lehrer-Figur. Dass Dahlhaus selbst sich, wie Hans-Joachim Hinrichsen unter Berufung auf Erinnerungen von Hermann Danuser zu bedenken gibt, als »einen ›Musikschriftsteller‹ mit dem ›Brotberuf‹ des Hochschullehrers empfunden haben soll«,[47] mag hier Hinweise auf den Stellenwert der Lehre geben. Gleichwohl findet Dahlhaus' Lehrtätigkeit gelegentlich Erwähnung, dann allerdings weniger mit Blick auf deren Methode als vielmehr auf ihre inspirierende Wirkung und auratische Qualität, die sich etwa »in keines der Schemata der eben erst nobilitierten, im Stumpfsinn aber bereits weit fortgeschrittenen Erziehungswissenschaften« gefügt habe und daher »heute wohl kaum den didaktischen Erfordernissen der Bachelor- und Masterausbildung

[44] Gesellschaft für Musikforschung, »Memorandum über die Lage der Musikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland«, in: *Mf* 29 (1976), H. 3, S. 249–256, insbes. S. 251 und 254f.
[45] Gesellschaft für Musikforschung, »Memorandum«, in: *Mf* 52 (1999), H. 1, S. 1f., hier S. 2.
[46] *Carl Dahlhaus und die Musikwissenschaft. Werk, Wirkung, Aktualität*, hrsg. von Hermann Danuser u. a., Schliengen 2011.
[47] Hans-Joachim Hinrichsen, »Einleitung« [zum Kapitel »Theorie und Analyse«], in: ebd., S. 281–287, hier S. 281.

entsprechen« würden.[48] Noch einmal scheint hier die ablehnende Haltung des Gewürdigten gegenüber einer pädagogischen »Reglementierung des Studiums […], das die Musikwissenschaft schwerlich tragen kann, ohne Schaden zu nehmen«,[49] aktualisiert.

Ein in vielerlei Hinsicht singuläres Dokument sind die Memoiren von Walter Salmen, in denen der Musikwissenschaftler dem »Spektrum der Lehrangebote« ein eigenes Kapitel widmet. Darin breitet Salmen seine Motivation für die inhaltliche Ausrichtung seiner Lehrveranstaltung in politischer, gesellschaftlicher und kultureller Perspektive aus, ohne allerdings auf ihre konkrete Gestaltung oder den didaktischen Hintergrund der auf Gegenwartsbezug ausgelegten Seminare einzugehen.[50] Dies gilt in ähnlicher Weise für die Auskünfte, die Hartmut Möller in einem Interview zu den von ihm verfolgten Lehrformaten gibt.[51]

Stärker als Selbstaussagen, die dem eigenen Wirken in der Hochschullehre prospektiv oder retrospektiv ein Programm einschreiben können, zielen Würdigungen und Kommentare von SchülerInnen und KollegInnen stärker auf Wirkungen und Verdienste. Für die folgenden Passagen wurden alle auffindbaren, zwischen 2000 und 2016 publizierten Festschriften für MusikwissenschaftlerInnen (n = 49) sowie sämtliche in der *Musikforschung* (*Mf*) und der *Tonkunst* im gleichen Zeitraum[52] publizierten Nachrufe (n = 32) herangezogen. Da sich beide Textsorten im Hinblick auf die Lehre allerdings weder quantitativ noch qualitativ wesentlich unterscheiden, werden sie im Folgenden gemeinsam verhandelt. Es versteht sich von selbst, dass die folgenden Beobachtungen und Beispiele in keiner Weise als Urteil über faktische Qualitäten und Prioritäten der Gewürdigten als LehrerInnen verstanden werden wollen. In Frage steht lediglich der Niederschlag dieses Tätigkeitsbereichs in den Metatexten.

Der weitaus größte Teil der untersuchten Texte, nämlich 30 (= 61 %) aus dem Bereich der Festschriften und 20 (= 63 %) aus dem Feld der Nachrufe, verzeichnet keine oder nur minimale Referenz auf Lehrverpflichtungen oder –verdienste. Hinweise wie die, dass ein Professor »[a]ls Hochschullehrer […] Generationen von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen geprägt«[53] habe, einer »passioniert[en] […] Lehrtätigkeit«[54] nachgegangen sei, »pädagogische Leidenschaft«[55] gepflegt habe oder für »sorgfältig betreute Dissertationen«[56] bekannt gewesen sei, müssen hier als bloße Feststellung eines »Dass« gelten, ohne genauere Aussagen über das »Wie« mitzuteilen.

Etwa ein Sechstel der untersuchten Texte äußert sich in geringem Umfang charakterisierend über die Lehrpersönlichkeit durch Eindrücke oder besondere Züge. Erinnert werden hier Warnungen »von unserem Lehrer […] vor der Verwendung fachlicher Schlagwörter«[57] oder die »enge [V]erwandt[schaft]« der »akademischen Lehre« zur »Realität klingender Musik«.[58] Wiederholt werden Offenheit und Zugäng-

---

[48] Norbert Miller, »Einleitung« [zum Kapitel »Die Person – Blicke auf einen Lebensweg«], in: ebd., S. 15–18, hier S. 16f.; zu Dahlhaus' Rhetorik als Lehrer siehe auch Eleonore Büning, »Die Kunst der Pointe oder: Carl Dahlhaus als Musikkritiker«, in: ebd., S. 363–374, v. a. S. 364.

[49] Carl Dahlhaus, »Musikwissenschaft und Gesamthochschule«, in: *NZfM* 135 (1974), S. 346f.

[50] Walter Salmen, *»Nu pin ich worden alde …«. Begegnungen und Verweigerungen im Leben eines Musikwissenschaftlers*, Hildesheim 2011, S. 152–157.

[51] Andeas Möllenkamp, »Polyphone Musikgeschichtsschreibung. Hartmut Möller im Gespräch«, in: *»Hebt man den Blick, so sieht man keine Grenzen«. Grenzüberschreitung als Paradigma in Kunst und Wissenschaft. Festschrift für Hartmut Möller zum 60. Geburtstag*, hrsg. von Oliver Krämer und Martin Schröder, Essen 2013, S. 317–324.

[52] *Die Tonkunst* erscheint erst seit 2007 in ihrer derzeitigen Form.

[53] Johannes Volker Schmidt und Ralf-Olivier Schwarz, »Vorwort«, in: *Fluchtpunkt Italien. Festschrift für Peter Ackermann*, hrsg. von Johannes Volker Schmidt, Hildesheim 2015, S. 9 f., hier S. 10.

[54] Albrecht Riethmüller, »Zum Gedenken an Alexander L. Ringer (1921–2002)«, in: *Mf* 55 (2002), H. 4, S. 361f., hier S. 361.

[55] Christoph Wolff, »Zum Gedenken an Reinhold Brinkmann (1934–2010)«, in: *Mf* 64 (2011), H. 1, S. 1–3, hier S. 2.

[56] Klaus Wolfgang Niemöller, »Zum Gedenken an Detlef Altenburg (1947–2016)«, in: *Mf* 69 (2016), H. 2, S. 105.

[57] Claus Bockmaier und Bernhold Schmid, »Vorwort der Herausgeber«, in: *Musikgeschichte in Zusammenhängen. Schriften von Theodor Göllner*, hrsg. von dens., Tutzing 2009, S. 9–14, hier S. 10.

[58] Ursula Kramer, »Vorwort«, in: *Chöre und chorisches Singen. Festschrift für Christoph-Hellmut Mahling zum 75. Geburtstag*, hrsg. von ders., Mainz 2009, S. VIIf., hier S. VII.

lichkeit betont, etwa als »die undoktrinäre Geradlinigkeit […] in Forschung und akademischer Lehre«[59] oder als »offenes Wissenschaftsverständnis, dem alles doktrinäre fern lag« und das »für das fachliche und methodische Denken seiner Studierenden ein stets anregender und den Diskus maßgeblich prägender Katalysator«[60] gewesen sei. Wenig überraschend wird zudem in beinahe allen Fällen die enge Verbindung von Forschung und Lehre betont: »Forschend suchte er [noch am Tag vor seinem Tod] einem musikhistorischen Problem auf den Grund zu kommen, wobei ihn zugleich bewegte, wie er die aufgekommene Frage in einem für das nächste Semester geplanten Seminar behandeln würde.«[61] Nur selten erscheinen diese beiden Bereiche als Gegensätze, etwa wenn »[d]ie Befreiung von seinen Lehrverpflichtungen […] zu einer intensiven Forschungstätigkeit« genutzt wurde.[62]

Äußern sich Würdigungen in größerem Umfang oder expliziter über die Lehrfunktion, so werden rhetorische Eigenheiten (wie »die bei Studierenden beliebten langen Exkurse […], die […] jeweils als ›Klammerbemerkungen‹ eingeleitet wurden«[63] oder die »Fähigkeit, auch komplexe philologische, analytische, historische und ästhetische Sachverhalte verständlich darzustellen«[64]), Habitus (bemerkenswert häufig als ›unprofessoral‹[65] beschrieben), Gesprächsführung[66] oder – besonders oft – Eigenschaften bei der Betreuung von Qualifikationsarbeiten aller Stufen genannt, die dann zumeist mit »große[n] Freiräumen« und der Bereitschaft, »bei Bedarf stets hilfreich einzugreifen«, verbunden sind.[67] Auffällig sind in diesem Zusammenhang der akademischen Freiheit regelmäßige Hinweise auf das Verhältnis zu den bereits erwähnten Studentenunruhen der 1968er. Ob man sich dabei – wie der in diesem Zusammenhang bereits genannte Eggebrecht – »für die Ziele der idealistischen Studentenbewegung erwärmte«[68] oder »Studierende mit ›Spartakus-Denken‹« integrierte, indem man sie für einen »anthropologischen Ansatz und die komparatistische Sicht von Musikkulturen einschließlich außereuropäischer Naturvolk- und

---

[59] Ulrich Konrad, »Vorwort«, in: *Musikalische Quellen – Quellen zur Musikgeschichte. Festschrift für Martin Staehelin zum 65. Geburtstag*, hrsg. von dems., Göttingen 2002, S. IXf., hier S. X.

[60] Bodo Bischoff, »Zum Gedenken an Klaus Kropfinger (1930–2016)«, in: *Mf* 69 (2016), H. 4, S. 316.

[61] Ulrich Konrad, »Zum Gedenken an Wolfgang Osthoff (1927–2008)«, in: *Mf* 62 (2009), H. 2, S. 109f., hier S. 109; in ähnlicher Weise bei Schmidt/Schwarz, »Vorwort [Fs. Ackermann]«; Rainer Kleinertz u. a., »Vorwort der Herausgeber«, in: *Musik des Mittelalters und der Renaissance. Festschrift Klaus-Jürgen Sachs zum 80. Geburtstag*, hrsg. von dens., Hildesheim 2010, S. XI–XIII, hier S. XII; Heike Fleßner und Melanie Unseld, »Grußwort für Freia Hoffmann zum 65. Geburtstag aus dem Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg«, in: *Musik und Emanzipation. Festschrift für Freia Hoffmann zum 65. Geburtstag*, hrsg. von Marion Gerards und Rebecca Grotjahn, Oldenburg 2010, S. 9f., hier S. 10; Gunhild Oberzaucher-Schüller u. a., »Vorwort der Herausgeber«, in: *Prima la danza! Festschrift für Sibylle Dahms*, hrsg. von dens., Würzburg 2004, S. 7–9, hier S. 8. Gelegentlich wird auch die Wissenschaft charakterisiert, und die Lehre ihr nur angeschlossen: Ann-Kathrin Zimmermann und Klaus Aringer, »Vorwort«, in: *Mozart im Zentrum. Festschrift für Manfred Hermann Schmid zum 60. Geburtstag*, hrsg. von dens., Tutzing 2010, S. VIIf., hier S. VII; Hans Joachim Marx, »Zum Gedenken an Günther Massenkeil (1926–2014)«, in: *Mf* 68 (2015), H. 2, S. 122; Friedhelm Krummacher, »Zum Gedenken an Hans Eppstein (1911–2008)«, in: *Mf* 62 (2009), H. 1, S. 1.

[62] Christian Berger, »Walter Salmen (1926–2013)«, in: *Die Tonkunst* 7 (2013), H. 2, S. 243.

[63] Antonio Baldassarre und Marc-Antoine Camp, »Vorwort: Das Vermitteln reflektierten musikalischen Erlebens«, in: *Communicating music. Festschrift für Ernst Lichtenhahn zum 80. Geburtstag*, hrsg. von dens., Bern 2015, S. 9–11, hier S. 10.

[64] Friederike Wißmann u. a., »Vorwort«, in: *Vom Erkennen des Erkannten. Musikalische Analyse und Editionsphilologie. Festschrift für Christian Martin Schmidt*, hrsg. von dens., Wiesbaden 2007, S. 13f., hier S. 14.

[65] Oliver Krämer und Martin Schröder, »Vorwort«, in: Festschrift für Hartmut Möller, S. 13–19, hier S. 13.

[66] Vgl. die Beiträge von Veronika Busch und Martin Morgenstern in: *Wahrnehmung – Erkenntnis – Vermittlung. Musikwissenschaftliche Brückenschläge. Festschrift für Wolfgang Auhagen*, hrsg. von Veronika Busch u. a., Hildesheim 2013, S. 7f. und 10f., Herbert Schneider, »Vorwort«, in: *Mittelalter und Mittelalterrezeption. Festschrift für Wolf Frobenius*, Hildesheim 2005, S. VIIf., Boris Voigt, »Nachruf auf Christian Kaden «, in: *Die Tonkunst* 10 (2016), H. 2, S. 182f., hier S. 183.

[67] Reinmar Emans, »Zum Gedenken an Siegfried Kross (1930–2004)«, in: *Mf* 57 (2004), H. 4, S. 327; vgl. auch Hanns-Werner Heister und Wolfgang Hochstein, »Vorwort«, in: *Musik zwischen Spätbarock und Wiener Klassik. Festschrift für Gisela Vogel-Beckmann zum 65. Geburtstag*, hrsg. von dens., Berlin 2005, S. 7f., Busch und Morgenstern in: Festschrift für Wolfgang Auhagen; Wißmann u. a., »Vorwort [Fs. Schmidt]«, S. 14.

[68] Riethmüller, »Hans Heinrich Eggebrecht zum Gedenken«, S. 2.

Hochkulturen […] begeistern«[69] konnte: die Kommentare zu diesem Thema sind durchweg versöhnlich, wenngleich nicht immer ohne paternalistischen Unterton: »In Vorlesungen und Seminaren […] fand er die Nähe und das Verständnis der Studierenden, die er auch in ihrer rebellischen Phase im Zusammenhang mit dem Mai 1968 nicht allein liess.«[70]

In weniger als 10 % der Texte werden die Lehrtätigkeiten und zuweilen auch ihre Methoden[71] umfangreicher gewürdigt. Hier sind die Lehrenden häufig Mitglieder von Musikhochschulen und (zumindest zum Teil) mit der Ausbildung von MusikpraktikerInnen und Lehramtsstudierenden betraut:

> »Projekte an der Universität waren interdisziplinär angelegt und eng mit Unterrichtsvorhaben an allgemeinbildenden Schulen verknüpft. […] Auf diese Weise war auch die universitäre Lehre immer wieder an den Bedürfnissen der Berufspraxis an den Schulen zu überprüfen. Diese Erfahrungen und Lernmöglichkeiten prägen Peter Schleunings Lehrtätigkeit bis heute. Vorlesungen und jede Art frontaler Wissensvermittlung sind ihm fremd. Typisch für seine Lehre waren dagegen die abendfüllende szenische Nachbildung eines Öffentlichen Konzerts aus dem 18. Jahrhundert, die tänzerische Ausgestaltung eines Sonatensatzes, die improvisatorische Herstellung von Filmmusiken, die Vertonung selbstgemachter Spottgedichte oder die Harmonisierung des Brassens'schen *Déserteurs* in der Musiktheorie.«[72]

Häufig steht dann die interdisziplinäre Breite und der Praxis- bzw. Berufsbezug der Veranstaltungen im Blick:

> »In der Lehre setzt Beatrix Borchard ihre besonderen Anliegen – die Musikvermittlung mit einer engen Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, die Kontextualisierung von Musik und ein reflektierendes Verständnis von Musikgeschichte – in immer wieder neuen Formen praktisch um. In fächerübergreifenden Projekten wie zum Beispiel dem bewegenden Projekt zur deutsch-jüdischen Kulturgeschichte: *Musik in Theresienstadt*, in der musiktheatralischen Befragung *Alkestis Komplex* […] fordert und fördert sie die intensive Zusammenarbeit der verschiedenen Fachrichtungen der Hochschule, des Kollegiums wie der Studierenden. Durch ihre interdisziplinären Ringvorlesungen und szenischen Konzertprojekte werden die studierenden MusikerInnen angeregt, auch eigene Programmkonzepte zu entwickeln und dabei nicht nur die musikalischen Werke ins Zentrum der wissenschaftlichen und künstlerischen Auseinandersetzung zu stellen, sondern auch all jene Aspekte des Lebens, die mit der Entstehungs-, Aufführungs- und Rezeptionsgeschichte von Musik verbunden sind.«[73]

Damit stehen genau jene Kategorien zur Rede, die in den eingangs zitierten Positionspapieren zur guten Lehre als Ziele formuliert wurden. Die Würdigung fachlicher und akademischer Verdienste – in der ganzen Breite – darf insofern als hochgradig formalisierte (dies ist erwartbar), vor allem aber als politisierte Sprechform gelten, ohne dass hier etwas über den empirischen Gehalt oder die tatsächliche Qualität der Gewürdigten gesagt wäre. Um diese Beobachtungen noch einmal neu zu wenden: Das Sprechen und Schreiben über die musikwissenschaftliche Lehre ist nur zu einem sehr geringen Teil ein Medium für die konkrete Gestalt dieser Lehre. Über das pragmatische »Wie« verlieren die untersuchten Texte nur in Spurenelementen Worte.

---

[69] Herbert Schneider, »Zum Gedenken an Wolfgang Suppan (1933–2015)«, in: *Mf* 68 (2015), H. 3, S. 233.
[70] Theo Hirsbrunner, »Zum Gedenken an Kurt von Fischer (1913–2003)«, in: *Mf* 57 (2004), H. 1, S. 109.
[71] Reinmar Emans, »Zum Gedenken an Siegfried Kross«, S. 327.
[72] Freia Hoffmann u. a., »Peter Schleuning: Musikwissenschaft auf neuen Wegen«, in: *Musik im sozialen Raum. Festschrift für Peter Schleuning zum 70. Geburtstag*, hrsg. von dens., München 2011, S. 9–14, hier S. 10f.
[73] Elmar Lampson, »Grußwort des Präsidenten der Hochschule für Musik und Theater Hamburg«, in: *Musikgeschichten – Vermittlungsformen. Festschrift für Beatrix Borchard zum 60. Geburtstag*, hrsg. von Martina Bick u. a., Köln 2010, S. 11f.; ähnliche Formulierungen finden sich bei Krämer/Schröder, »Vorwort [Fs. Möller]«, S. 13; Martin Rennert, »Grußwort«, in: *Zwischen Komposition und Hermeneutik. Festschrift für Hartmut Fladt*, hrsg. von Ariane Jeßulat u. a., Würzburg 2005, S. 11f.; Christine Siegert u. a., »Vorwort«, in: *Gattungsgeschichte als Kulturgeschichte. Festschrift für Arnfried Edler*, hrsg. von dens., Hildesheim 2008, S. 5f.

Fachgeschichte zwischen Wissenschaftsforschung und Methodenkompetenz. Eine persönliche Erfahrung

Schon an diesem Punkt sollte die eingangs angedeutete Doppelperspektive auf Wissenschaftsforschung und Lehre deutlich geworden sein: Die Frage nach dem Stellenwert der Lehre und die Auseinandersetzung mit ihren Zielen und Prinzipien innerhalb des musikwissenschaftlichen Diskurses ist für sich genommen bereits eine Auseinandersetzung mit den historischen Entwicklungen und gegenwärtigen Strukturen des Faches. Um den Anspruch der Verknüpfung beider Felder noch weiter einzulösen, sei im Folgenden auch der umgekehrte Fall mit einem Beispiel bedacht, nämlich die Wissenschaftsforschung als Gegenstand der musikwissenschaftlichen Lehre. Anlass dazu ist eine von mir angeleitete »Projektarbeit«, in der sich im Sommersemester 2015 Hauptfach-Studierende der Bachelor- und Master-Studiengänge Musikwissenschaft mit der Geschichte des Instituts für Musikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München beschäftigten. Im Sinne der oben geschilderten dürftigen Literaturlage zu methodischen Fragen der musikwissenschaftlichen Lehre soll der Fokus der folgenden Überlegungen nicht primär auf den inhaltlichen Aspekten der in Rede stehenden Veranstaltung liegen, sondern auf deren Konzeption und den darin formatbedingt maßgeblichen Kompetenzen. So will dieser Text, der vor allem auf (noch jungen) persönlichen Erfahrungen als Lehrender basiert, auch einen Anstoß geben, wieder verstärkt über die methodischen und praktischen Anforderungen und Ziele musikwissenschaftlicher Lehre zu diskutieren.

Veranstaltungen, die sich mit der Geschichte einzelner Institute beschäftigen, ist die Verschränkung aller oben genannten Bereiche aufgegeben: Sie können einerseits forschungs- und damit methodengeschichtliche Züge tragen, sie können aber ebenso die Geschichte der Lehre selbst betrachten. Institutsgeschichtliche Formate sind damit in besonderem Maße geeignet, Wissenstraditionen als Geschichte ihrer Vermittlung zu begreifen und »Erkenntnis grundsätzlich als sozialen Vorgang«[74] hervortreten zu lassen. Über die »Fabrikation von Erkenntnis«[75] und damit über die grundsätzliche Perspektivität von Wissen nachzudenken, öffnet auch einen Weg für theoretisierende Zugänge, also für Überlegungen zur Frage, welcher je eigene Blick auf das Material mit welchem Erkenntnisinteresse zur Anwendung kommt. Gerade dann kann die Reflexion einer unhintergehbaren »situatedness of the reader«,[76] wie sie Christoph Bode beschrieben hat, für die Lehre fruchtbar gemacht werden. Sichtbar wird damit auch, warum wissenschaftsgeschichtliche Lehrveranstaltungen nicht (ausschließlich) in die Vorlesungsverzeichnisse historischer Seminare gehören, die eine Abteilung für Wissenschafts- und Technikgeschichte besitzen. Diese Auseinandersetzung ist eine genuin disziplinäre Angelegenheit, die Kompetenzen des Faches gleichermaßen erfordert und herstellt. Entsprechend stand am Beginn der Veranstaltung eine Einführung in das für die meisten Studierenden der Musikwissenschaft neue Gebiet der Wissenschaftsforschung.[77]

Standortfaktoren

Institutsgeschichtliche Lehrveranstaltungen sind im Kontext musikwissenschaftlicher Curricula vermutlich voraussetzungsreicher als etwa repertoirebezogene oder kulturhistorische Formate. Dies gilt nicht nur für die bereits beschriebene Notwendigkeit, Studierende für wissensgeschichtliche und -soziologische Zugänge zu interessieren, sondern – abhängig von der konkreten Ausrichtung des Seminars – auch

---

[74] Hubert Knoblauch, *Wissenssoziologie*, Konstanz [3]2014, S. 233.
[75] Karin Knorr Cetina, *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Wissenschaft*, Frankfurt a. M. [2]2002.
[76] Vgl. Christoph Bode, »Why Theory Matters«, in: *Why Literature Matters. Theories and Functions of Literature*, hrsg. von Rüdiger Ahrens und Laurenz Volkmann, Heidelberg 1996, S. 87–100, hier S. 87.
[77] Ulrike Felt u. a., *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*, Frankfurt a. M. 1995.

für die Verfügbarkeit einer Materialgrundlage. Bestehende Forschungsliteratur zum Standort erleichtert den Einstieg, dürfte jedoch noch nicht für alle Institute vorliegen. Gerade, aber nicht nur dann bewegt sich die Lehre schnell auf dem Feld der Grundlagenforschung, wenn – andererseits – der Weg »ad fontes« nötig wird. Zwar mögen für den konkreten Münchner Fall archivalische Quellen besonders bequem zugänglich sein – Ortskundige wissen, dass zwischen Uni-Hauptgebäude, der Handschriftenabteilung der Universitätsbibliothek, der Bayerischen Staatsbibliothek mit ihrem umfangreichen Bestand an Nachlässen und dem Bayerischen Hauptstaatsarchiv, das den größten Teil der institutionell relevanten Überlieferung aufbewahrt, nur die unbeschadete Überquerung der Ludwigstraße liegt, und dass weitere relevante Archive wie das Universitätsarchiv oder das Historische Archiv des Bayerischen Rundfunks nur einige Fahrradminuten voneinander entfernt sind. Doch sollten die folgenden Überlegungen die notwendige methodische Vielfalt auch jenseits des konkreten Standorts plausibel machen können.

Dass Standortfaktoren für die Durchführung von institutsgeschichtlichen Lehrformaten eine Rolle spielen, weist zudem auf einen in der Musikwissenschaft gelegentlich vernachlässigten Kontext hin: In besonderem Maße berührt die Wissenschaftsforschung hier den Bereich der Regional- und Lokalgeschichte und verweist so auf die Herausforderung, die Musikwissenschaft als Disziplin mit ihrer konkreten Gestalt vor Ort zu vergleichen.[78] Allgemeiner formuliert: Die Notwendigkeit, Fallstudie und »big picture«[79] zu vermitteln, zielt auf ein methodisches Problem, das auch jenseits der Wissenschaftsforschung als relevant für Musikwissenschaftler gelten muss.[80]

Eine weitere standortbezogene Überlegung betrifft den institutionellen Rahmen: Wie bereits dargelegt, hat das Thema »forschende Lehre« Konjunktur. An vielen Universitäten hat die Betonung studentischer Grundlagenarbeit Förderprogramme hervorgebracht, die sich – dank evidentem Bezug zur Heimatinstitution – zur Unterstützung eignen. An der Münchner Universität stand mit dem Fond »Lehre@LMU« eine Möglichkeit bereit, Dokumente in Bibliotheken und Archiven außerhalb Münchens einzusehen und für den Zusammenhang zu erschließen, etwa den Nachlass des ehemaligen Institutsvorstand Rudolf von Ficker im Brenner-Archiv in Innsbruck. Auch die im Hinblick auf die Ausstellung wichtige Option, Quellenreproduktionen anfertigen zu lassen, wurde so verfügbar.

Quellen und Kompetenzen

Aus pragmatischen Gründen stand an erster Stelle die Auseinandersetzung mit gedruckten Texten. Darunter fallen die einschlägigen Forschungen, die sich mit der Geschichte der Musikwissenschaft in München, in Deutschland und international beschäftigen und im Seminar als eine Art »mapping the field« dienten.[81] Zu nennen wären hier etwa die Arbeiten von Pamela Potter,[82] Thomas Schipperges[83] oder die

---

[78] Vgl. dazu auch Günther Öhlschläger u. a., »Einleitung: Germanistik in Leipzig – Wissenschaftsgeschichte als Regionalgeschichte«, in: *Leipziger Germanistik. Beiträge zur Fachgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*, hrsg. von dens., Berlin u. a. 2013, S. 1–6, inbes. S. 1f.

[79] Ebd.

[80] Vgl. dazu Matthias Pohlig, »Vom Besonderen zum Allgemeinen? Die Fallstudie als geschichtstheoretisches Problem«, in: *Historische Zeitschrift* 295 (2012), S. 297–319.

[81] Eine beständig erweiterte Bibliographie zur Geschichte des Münchner Instituts und seiner Persönlichkeiten findet sich unter lmuwi.hypotheses.org/bibliographie-zur-institutsgeschichte.

[82] Insbesondere Pamela M. Potter, *Die deutscheste der Künste. Musikwissenschaft und Gesellschaft von der Weimarer Republik bis zum Ende des Dritten Reiches*, übers. von Wolfram Ette, Stuttgart 2000; dies., »From Jewish Exile in Germany to German Scholar in America. Alfred Einstein's Emigration«, in: Driven into Paradise, S. 298–321.

[83] Thomas Schipperges, *Die Akte Heinrich Besseler. Musikwissenschaft und Wissenschaftspolitik in Deutschland 1924 bis 1949*, München 2005.

(ungedruckte) Arbeit über die Geschichte des Münchner Lehrstuhls von Andreas Elsner.[84] Der besondere Reiz an der Lektüre dieser Texte stellte sich freilich erst im Laufe des Semesters ein, als die Studierenden sukzessive Einblick in den Quellenfundus erhielten, aus dem diese Arbeiten schöpften und so angehalten waren, die Auswahl der dort zitierten Quellen zu dem in Beziehung zu setzen, was sie nun selbst in den Handschriftenabteilungen und Archiven vorfanden. Forschungsliteratur von den Dokumenten und Forschungsumgebungen her zu überprüfen, auf denen sie basiert, erlaubt fach- und institutsgeschichtlichem Arbeiten auf sehr unmittelbare Weise ein Nachdenken über Formen der Wissensproduktion, indem Auswahlprozesse nachvollzogen werden können und Historiographie »von unten« greifbar wird.

Zu den gedruckten Quellen zählten aber – neben den Vorlesungsverzeichnissen[85] – auch jene Forschungsarbeiten, die aus dem Münchner Institut heraus entstanden sind. Ein besonderer Fokus lag dabei auf den Publikationen, die im Rahmen der Institutsreihe, den *Münchner Veröffentlichungen zur Musikgeschichte* erschienen sind.[86] Ohne noch einmal jene Diskussion um die »wissenschaftlichen Schulen« öffnen zu wollen, bildet diese Reihe ein griffiges Beispiel für die Analyse thematischer Schwerpunktsetzungen eines Verbundes von ForscherInnen. Der Natur der Qualifikationsschrift, um die es sich hier häufig handelt, ist einerseits eine Tendenz zur Selbstverortung im wissenschaftlichen Diskurs geschuldet,[87] andererseits vollziehen die Schriften in vielerlei Hinsicht eine Art Selbsteinschreibung in den Schulen-Diskurs.[88] Die Struktur eines solchen Publikationszusammenhanges bringt methodische Anforderungen und legt mit der Zitationsanalyse einen Ansatz aus dem Bereich der Netzwerkforschung nahe.[89] Mit diesem Instrument aus dem Bereich der Sozialwissenschaften, das freilich im Seminar nur in kleinem Rahmen einsetzbar war, wurden über die bloße Erkenntnis von Zitatnetzwerken hinaus methodische Brücken zur interdisziplinären Forschung geschlagen, die sich als sehr lohnend und horizontöffnend erwiesen.

Eine wichtige Säule des Seminars war die Arbeit mit handschriftlichen Quellen. Dazu zählen im Fall des Münchner Instituts nicht nur Textdokumente wie Korrespondenzen und Tagebücher, sondern auch eine ganze Reihe von Musikalien, da die ersten beiden Institutsvorstände, Adolf Sandberger und Rudolf von Ficker, auch als Komponisten und Bearbeiter tätig waren. Die Anforderungen, die die Arbeit mit handschriftlichen Quellen an die Studierenden stellt, sind vielfältig und anspruchsvoll. Nicht nur die Recherche, sondern vor allem das paläographische Element, das anders als in musikwissenschaftlichen Curricula meist üblich nicht auf Musik, sondern auf handschriftliche Worttexte fokussierte, war für viele Teilnehmer des Seminars eine echte Herausforderung, die mit kaum zu überschätzendem zeitlichen Aufwand einherging, von den Studierenden aber als Training für spätere wissenschaftliche Tätigkeiten als wertvoll wahr- und angenommen wurde.

Ein ergiebiges Beispiel im Bereich der Handschriften war der Versuch einer Rekonstruktion der Arbeiten eines Editionsprojekts. Als Material dienten hier die Ausgaben des Buxheimer Orgelbuchs, die von

---

[84] Andreas Elsner, *Zur Geschichte des musikwissenschaftlichen Lehrstuhls an der Universität München*, Diss., München: Ludwig-Maximilians-Universität, 1982; vgl. auch ders., »Zur Geschichte des musikwissenschaftlichen Lehrstuhls an der Universität München vom 19. zum 20. Jahrhundert«, in: *Die Ludwig-Maximilians-Universität in ihren Fakultäten*, hrsg. von Laetitia Boehm und Johannes Spörl, Band 2, Berlin 1980, S. 281–301.

[85] http://epub.ub.uni-muenchen.de/view/lmu/vlverz=5F04.html

[86] www.musikwissenschaft.uni-muenchen.de/forschung/publikationen1/publikationsreihe/index.html

[87] Vgl. zu dieser Konstellation Ina Knoth, »Junge Musikwissenschaft. Selbstverortungen im Zeichen der Diversifizierung«, in: Wissenskulturen der Musikwissenschaft, S. 93–112.

[88] Vgl. z. B. Reinhard Wiesend, »Georgiades und die Zukunft der ›Münchner Schule‹«, in: *Thrasybulos G. Georgiades (1907–1977). Rhythmus – Sprache – Musik*, hrsg. von Hartmut Schick und Alexander Erhard, Tutzing 2011, S. 185f.

[89] Vgl. H. Peter Ohly, »Zitationsanalyse: Beschreibung und Evaluation von Wissenschaft«, in: *Handbuch Netzwerkforschung*, hrsg. von Christian Stegbauer und Roger Häußling, Wiesbaden 2010, S. 785–797; Frank Havemann und Andrea Scharnhorst, »Bibliometrische Netzwerke«, in: ebd., S. 799–823.

Bertha Antonia Wallner, einer der ersten Doktorandinnen des Münchner Instituts, in den 1950er Jahren besorgt wurden. Hier liegt der glückliche Fall einer nahezu lückenlosen Überlieferung in der Bayerischen Staatsbibliothek vor: Die Originalquelle aus dem 15. Jahrhundert steht mittlerweile als Digitalisat[90] zur Verfügung, im Nachlass Wallners finden sich zudem Transkriptionen zur Vorbereitung der Edition sowie Arbeitsmaterialien, die den Forschungskontext weiter erhellen.[91] Ein von Wallner herausgegebenes Faksimile[92] und ihre Edition[93] erlauben hier als Sonderform der Nachnutzung von Forschungsdaten den Blick auf den Schreibtisch der Musikwissenschaftlerin.

Doch nicht nur schriftliche Quellen stehen der fachgeschichtlichen Lehre zur Entwicklung von Fragestellungen zur Verfügung: Auch Objekte und audiovisuelles Material bilden einen Fundus, an dem sich Methoden entwickeln und überprüfen lassen. Wie viele andere besitzt das Münchner Institut eine Sammlung von Instrumenten, die zum Teil für die am Institut beheimatete Musikpraxis, aber ebenso für Zwecke der instrumentenkundlichen Lehre gekauft oder gebaut wurden. Die Verknüpfung dieser Sammlung mit Wissenskontexten und Lehrprogrammen der Vergangenheit bildet dabei ebenso eine Herausforderung wie Versuche zur Provenienzforschung. In den Beständen des Münchner Instituts und einiger Münchner Archive befinden sich zudem Tonquellen, die noch einmal neue Blicke auf die Musikwissenschaft bzw. auf ihre Protagonisten erlauben: Mitschnitte von Vorträgen, die zum Teil auch in schriftlicher Form vorliegen und etwa im Rundfunk gesendet wurden,[94] lassen sich einerseits als Zeugen für die Präsentation musikwissenschaftlicher Inhalte in der nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit lesen und etwa die Frage nach sprachlichen Eigenheiten und Anpassungen gegenüber spezifisch wissenschaftlichen Kontexten und ihren Sprachregelungen in den Vordergrund treten. Sie lassen aber andererseits auch die – methodisch fraglos problematisch zu erfassende – Persönlichkeit des Forschenden noch einmal neu hervortreten.[95]

Damit ist die Brücke zum Bereich der sogenannten »Oral history« geschlagen, also dem Gespräch mit ZeitzeugInnen, dessen methodische Eigenheiten und Probleme mit den Studierenden erarbeitet werden mussten.[96] Hier stellen sich noch einmal ganz neue Kompetenzanforderungen, die gerade Institute mit einem genuin historischen Schwerpunkt nur selten abdecken. Um die für die meisten Studierenden neue Situation der Interviewführung vorzubereiten, waren einerseits Ausflüge in die einschlägige sozialwissenschaftliche Literatur[97] und andererseits die Zusammenarbeit mit KollegInnen aus der Soziologie hilfreich. In den Gesprächen mit ehemaligen Mitgliedern und AbsolventInnen des Instituts, die die Studierenden am Ende eigenverantwortlich führten, konnten so nicht nur die im Laufe des Seminars gewonnenen historischen Erkenntnisse thematisiert werden. Noch einmal ließen die Interviews auch die für die »Oral history« so einschlägige Frage der Perspektivität, die jeder historischen Darstellung und damit auch der Selbstbeschreibung zu Eigen ist, anschaulich werden.

---

[90] Online unter http://urn:nbn:de:bvb:12-bsb00104633-2

[91] D-Mbs Wallneriana XII.

[92] Online unter http://urn:nbn:de:bvb:12-bsb00045513-6; zu diesem Faksimile vgl. Franz Körndle, »Lieblich vernulbet«. Das 15. Jahrhundert im Spiegel der Münchner Musikwissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg«, https://lmuwi.hypotheses.org/lieblich-vernulbet-das-15-jahrhundert-im-spiegel-der-muenchner-musikwissenschaft-nach-dem-zweiten-weltkrieg.

[93] *Das Buxheimer Orgelbuch*, hrsg. von Bertha Antonia Wallner, 3 Bände, Kassel 1958f.

[94] Vgl. zu diesem Thema auch den Beitrag von Patrick Dziurla in dieser Publikation.

[95] Vgl. Sibylle Peters, *Der Vortrag als Performance*, Bielefeld 2011.

[96] Vgl. einführend Christof Dejung, »Oral history und kollektives Gedächtnis. Für eine sozialhistorische Erweiterung der Erinnerungsgeschichte«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 34 (2008), S. 96–115; Andreas Kablitz, »Geschichte – Tradition – Erinnerung? Wider die Subjektivierung der Geschichte«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 32 (2006), S. 220–237.

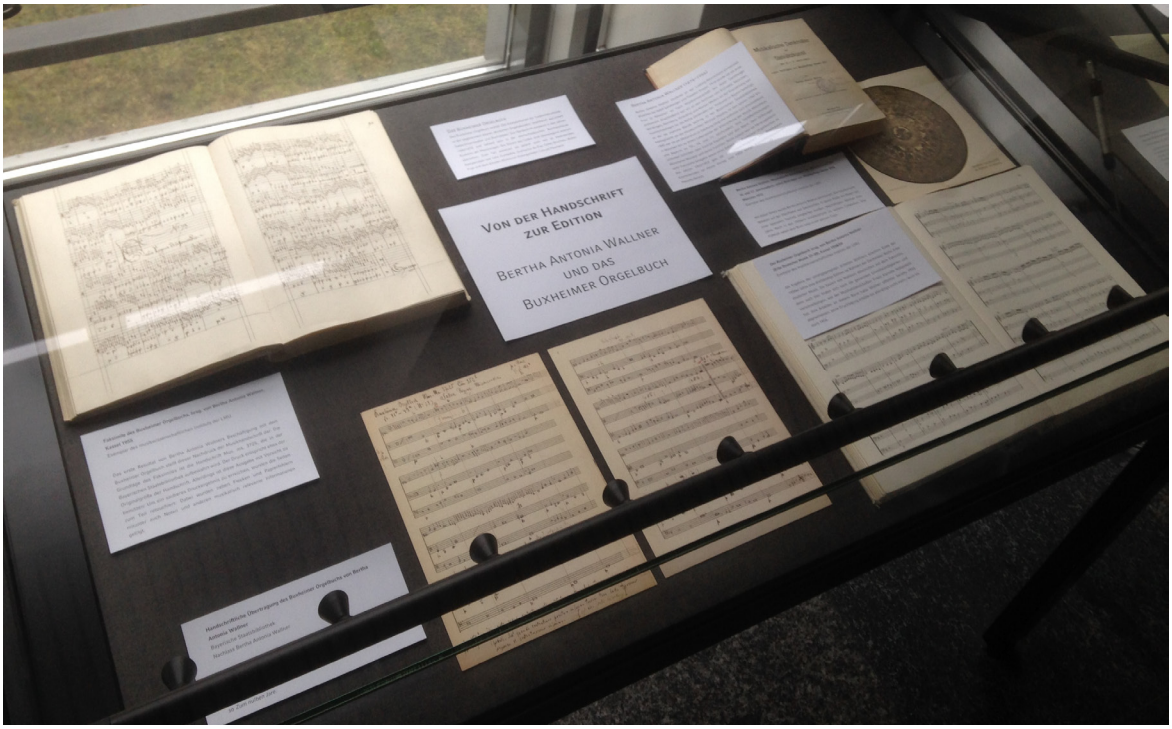
[97] Jan Kruse, *Qualitative Sozialforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim und Basel [2]2015, v. a. S. 147–236, 259–340; Siegfried Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim und Basel [5]2010, v. a. S. 301–371; Arnd-Michael Kohl, *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*, Wiesbaden [4]2012; Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr, *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München [4]2014, v. a. S. 39–147.

Präsentation

Die Ergebnisse der Beschäftigung mit diesen heterogenen Quellentypen erfolgte auf zwei miteinander verknüpfte Arten: Primäres Ziel war die Aufbereitung der Quellenarbeit für eine Ausstellung, die hochschulöffentlich in den Räumen der Universitätsbibliothek zu Beginn des Wintersemesters 2015/2016 zu sehen war. Jedem Studierenden stand dabei ein Schaukasten zur Verfügung (Abb. 1). Dass das Material für eine Ausstellung aufbereitet werden musste, die nicht nur für ein Fachpublikum, sondern für die allgemeine Hochschulöffentlichkeit zugänglich sein sollte, war Anlass, über implizites Wissen unseres Faches, über die Verständlichkeit und Erklärungsbedürftigkeit von Arbeitsweisen und Terminologie nachzudenken.

Alle Studierenden waren zudem eingeladen, die Ergebnisse der Quellenstudien in einem kurzen oder auch längeren Fließtext festzuhalten, der die Schaukästen auf einem Blog ergänzen und auch über die

Abb. 1a und 1b: Ausstellung im Foyer der Universitätsbibliothek



Ausstellung hinaus verfügbar bleiben sollte.[98] Der bislang eher seltene, durch die Digitalisierung von Lernumgebungen aber nun zunehmend anzutreffende Fall, studentische Texte öffentlich zugänglich zu machen, bedarf freilich der Einbettung, gerade auch, was die Vermittlung von Fach- und allgemeiner Öffentlichkeit betrifft.[99] Zwar ist die Gelegenheit, Texte zu verfassen, die prinzipiell auf ein breiteres Publikum hoffen können als eine durchschnittliche Seminararbeit, für viele Studierende Ansporn, sich mit ihren Texten intensiv auseinanderzusetzen und diese soweit möglich auch einem redaktionellen Prozess mit mehreren Überarbeitungsstufen zu unterziehen,[100] wobei das Format des Blogs die »prozesshafte«, kommunikative Komponente des Schreibens sehr viel stärker als die Print-Publikation zu betonen geeignet ist.[101] Die Veröffentlichung dieser Texte, bei denen es sich freilich im Allgemeinen um erste Versuche und Annäherungen handelt, eröffnet jedoch auch den Weg für Kritik von außen – und für die Studierenden die Möglichkeit, sich mit dieser Kritik auseinanderzusetzen.[102] Die Publikationsform des Blogs sorgt zudem für eine Zugänglichkeit und Verfügbarkeit über den räumlichen und zeitlichen Kontext der Lehrveranstaltung hinaus und hält sich für eine fortgesetzte, projekthafte Beschäftigung mit der Thematik offen. So wurde der Blog nach Abschluss des Seminars bzw. der Ausstellung Anfang 2016 um bislang drei weitere Beiträge ergänzt, [103] die vom Projekt angeregt wurden oder im Umfeld des Münchner Instituts entstanden sind und deren Reichweite sich mittlerweile etwa in der Übernahme eines Artikels in übersetzter Form in ein Fachjournal manifestiert hat.[104]

Fachgeschichte als Katalysator einer musikwissenschaftlichen Diskussion der Lehre

Gegen die zu Beginn formulierte Doppelperspektive auf den Komplex »Fachgeschichte und Lehre« könnte an dieser Stelle eingewandt werden, dass Überlegungen zum musikwissenschaftlichen Unterricht im Grunde nicht an ein fach-, instituts- oder allgemein wissenschaftsgeschichtliches Thema gebunden sind. Zwar zeigen die zitierten Beispiele aus Nachbardisziplinen und anderen Wissenschaftsstandorten, dass eine fachwissenschaftlich relevante Diskussion von Lehrinhalten und -methoden nicht zwangsläufig der Historisierung, wohl aber der Theoretisierung bedarf. Vor dem Hintergrund der weitgehenden Abwesenheit der Lehre als Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses in der Musikwissenschaft einerseits und der notorisch verhaltenen Beteiligung des Faches in Theorie-Debatten[105] andererseits könnte dem als Anregung entgegnet werden: Gerade der Blick auf historische Arbeitsumgebungen und Themenfelder sowie auf deren forschungsparadigmatische Zusammenhänge fordert das Nachdenken über Situation und Selbstverständnis des Faches in der Gegenwart heraus. Anders gewendet: In der Herausbildung von musikwissenschaftlichen Kernkompetenzen berühren sich fachgeschichtliche und

---

[98] lmuwi.hypotheses.org.

[99] Vgl. dazu Alexander König und Christoph Pallaske, »Blogs als virtueller Schreib- und Kommunikationsraum historischen Lernens«, in: *historyblogosphere. Bloggen in den Geschichtswissenschaften*, hrsg. von Peter Haber und Eva Pfanzelter, München 2013, S. 119–133, hier S. 122f.

[100] Vgl. Roman Banzer u. a., »Schreibintensive Seminare. Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium«, in: *Das Hochschulwesen* 58 (2010), H. 1, S. 13–20, v. a. S. 15f.

[101] Vgl. König und Pallaske, »Blogs als virtueller Schreib- und Kommunikationsraum«, S. 125f.

[102] Vgl. Stefan Kühl, »Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess«, in: *Das Hochschulwesen* 63 (2015), H. 5/6, S. 143–157.

[103] Manfred Hermann Schmid, »Musik und Geschichte. Thrasybulos G. Georgiades zum 100. Geburtstag«, https://lmuwi.hypotheses.org/musik-und-geschichte-thrasybulos-g-georgiades-zum-100-geburtstag; William Kinderman, »Das Institut für Musikwissenschaft in der NS-Zeit. Der Fall des Wagner-Forschers Alfred Lorenz«, https://lmuwi.hypotheses.org/alfred-lorenz-2; Körndle, »›Lieblich vernulbet‹«.

[104] William Kinderman, »The Institute of Musicology at the Ludwig Maximilian University during National Socialism: The Career of the Wagner Scholar Alfred Lorenz«, in: *Music & Politics* 11 (2017), H. 1, http://dx.doi.org/10.3998/mp.9460447.0011.103.

[105] Vgl. Dalibor Davidovic, »Zur Dekonstruktion der Musikwissenschaft«, in: *Musik & Ästhetik* 7 (2003), H. 25, S. 75–83.

fachdidaktische Interessen. Im Verlauf des Seminars konnte dies in besonderer Weise etwa anhand der frühestens musikwissenschaftlichen Formate in München diskutiert und differenziert werden: Deren Hauptvertreter im ausgehenden 19. Jahrhundert führten mit ihren »Culturstudien«[106] ein Verständnis des historischen Gegenstandes vor Augen, das in überraschender terminologischer Nähe zu neueren Impulsen im frühen 20. Jahrhundert steht.[107]

Auch die aktuelle Diskussion um den akademischen Unterricht ist in die Debatten um das Verhältnis von Wissenschaft und Pädagogik (bzw. Verwissenschaftlichung und Pädagogisierung) eingehegt, die spätestens seit den 1970ern geführt wurden. Überlegungen zur Lehre sind damit selbst ein fachgeschichtliches Unterfangen oder haben zumindest eine fach- und wissenschaftsgeschichtliche Dimension. Insofern erscheint es als Desiderat, die Lehre als Aushandlungsfeld musikwissenschaftlicher Zuständigkeiten einerseits als Gegenstand, andererseits als Fluchtpunkt noch stärker als bisher in fachgeschichtliche Untersuchungen einzubeziehen.

---

[106] Z. B. Wilhelm Heinrich Riehl, *Culturstudien aus 3 Jahrhunderten*, Stuttgart 1859. Die Denomination von Riehls Professur an der staatswirtschaftlichen Fakultät der LMU lautete »Kulturgeschichte und Statistik«; Arndt Brendecke, »Riehl, Wilhelm Heinrich«, in: *Neue Deutsche Biographie* 21 (2003), S. 588–590, hier S. 589.

[107] Aus der Fülle der mittlerweile verfügbaren Titel zum Thema seien stellvertretend genannt: Melanie Unseld, *Musikwissenschaft und Kulturwissenschaft*, Oldenburg 2010; Michele Calella, »Jenseits der Grundlagen: Historische Musikwissenschaft und Kulturwissenschaft«, in: *Musiktheorie* 24 (2009), H. 4, S. 346–363; Tobias Janz, »Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft?«, in: *Historische Musikwissenschaft. Grundlagen und Perspektiven*, hrsg. von Michele Calella und Nikolaus Urbanek, Stuttgart und Weimar 2013, S. 56–81; Albrecht Riethmüller, Tobias Janz, Ulrich Konrad, »Musikwissenschaft zwischen Philologie und Kulturanalyse«, in: *Musik & Ästhetik* 19 (2015), H. 73, S. 75–85.