

Walter Heimann

# Musikalische Jugendkultur und Schule

Fritz Jödes  
„Musikpädagogischer Versuch“  
(1919)



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg  
2005

Zweite, durchgesehene und verbesserte Auflage

Verlag:                   Bibliotheks- und Informationssystem  
                              der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
                              (BIS) – Verlag –  
                              Postfach 25 41, 26015 Oldenburg  
                              Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040  
                              e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

**ISBN 3-8142-0986-9**

## Vorwort

Seit je bilden musikalische Jugendkultur und Schule im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler die denkbar größten Gegensätze. Und seit je – genauer: seit einem Jahrhundert – zeigt sich darin für viele Musiklehrer der bedauerliche Zustand einer Schule, die das Leben der Schüler nicht erreicht und ihm oft genug auch feindlich gegenübersteht. Die Reformpädagogen in der Jugendmusikbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren die ersten, die auf eine Änderung dieses Zustands hindrängten, unter ihnen Fritz Jöde mit seinem Beitrag *Musik. Ein pädagogischer Versuch* (1919). Die folgende Arbeit setzt sich zum Ziel, dieses zentrale Dokument musikalischer Reformpädagogik in einer neuen Weise zu entschlüsseln und für uns heute verständlich zu machen.

Dadurch wird deutlich: In der historisch ersten teilkulturellen Bewegung unserer Geschichte ist von Anfang an bzw. wenige Jahre danach schon das volle Bewusstsein darüber vorhanden, wie musikalische und allgemein kulturelle Realität entsteht: durch soziale Gruppen, die in ihren autonom geführten Diskursen sich eine eigene musikalische Wirklichkeit und „Wahrheit“ schaffen. Zugleich wird in einer durchaus beruhigenden Weise deutlich, dass in dem seither verstrichenen Jahrhundert das große Ziel der Reformen trotz aller Gefährdungen nicht zerstört werden konnte: die Musik der Jugend mit der Schule zu verbinden und zu einem selbstverständlichen Element des schulischen Lebens und Lernens werden zu lassen.

Eine solche Kontinuität aber reicht fraglos auch weit in die Zukunft hinein.

W. H.

## INHALT

A. Offene Forschungsfragen .....	5
B. Die inhaltlichen Annahmen.....	11
1. Kulturkritik .....	13
1.1 Außerhalb des gesellschaftlich „Wahren“ .....	13
1.2 Das neue Bezugssystem.....	15
a) Musikwahrnehmung als Folge der Einstellung (Gesinnung) .....	15
b) Die Fundierung der Einstellung im sozialen Feld .....	17
2. Die Jugendbewegung als Paradigma .....	19
2.1 Das Vormusikalische des Musikalischen .....	19
2.2 Der Weg in die Musik.....	22
a) Einstellungsänderung .....	22
b) Innermusikalische Energien und „schöpferisches“ Hören.....	23
c) Der Bezug zum Leben.....	26
3. Ein pädagogischer Versuch .....	29
3.1 Musikerziehung „auf diesem Boden“ .....	29
3.2 Musikalische Bildung der Fächer .....	35
C. Die Funktion im Diskurs .....	39
1. Die Gefahr von außen.....	39
2. Konsolidierung im Diskurs.....	41
2.1 Die Ordnung des Diskurses .....	41
2.2 Grundbegriffe .....	44
2.3 Diskursintegration .....	47
3. Quer zum Diskurs der Führung .....	51
Literatur .....	58

## A. Offene Forschungsfragen

Mit der Schrift *Musik und Erziehung* von Fritz Jöde besitzt die Musikpädagogik eine fachgeschichtliche Quelle aus der Reform- und Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die zu den zentralen Dokumenten über die musikspezifische Seite dieser Bewegung gehört. Aus dem pragmatisch auf die Berufarbeit bezogenen Erfahrungsbereich heraus entwickelt und für ihn geschrieben gibt sie ein differenziertes, gleichsam autobiografisches Protokoll des Lern- und Lebensweges eines 32-jährigen Musiklehrers in Hamburg in der Zeit zwischen 1909 und 1919, das aufgrund seiner dokumentarischen, die Verhältnisse der Praxis abbildenden Funktion, so Jöde anlässlich der zweiten Auflage, „ein Stück meines Lebensweges darstellt“ (6)<sup>1</sup>. Mit dieser Eigenschaft steht diese Quelle in der Reihe der praxisbezogenen, ganz auf die Realität von Schule und Unterricht konzentrierten Berichte junger, im Schuldienst stehender Lehrerinnen und Lehrer und gliedert sich ein in den breiten, klar abgegrenzten Fundus historischer Dokumente, der in der Fachgeschichte wie in der Geschichte der allgemeinen Pädagogik die zentrale und allein relevante Quellengrundlage bildet für unser Wissen über die Anfänge der Reformpädagogik im schulischen Bereich. Sie besteht aus zwei Teilen, deren erster, eine zweiundzwanzigseitige Studie mit dem Titel *Musik. Ein pädagogischer Versuch*, auf den ersten Blick eine nach Inhalt und Form in sich geschlossene Abhandlung bildet, in der die Rolle des Musiklernens im Kontext allgemeiner Kultur- und Bildungsfragen zu Beginn des 20. Jahrhunderts erörtert wird.

Überraschenderweise ist diese einleitende Abhandlung der Schrift (im Folgenden: *Einleitung*) in ihrem inhaltlichen, dicht auf die musikpädagogische Praxis bezogenen Aussagekern in den vergangenen Jahrzehnten jedoch kaum beachtet worden. Zwar wurde sie des Öfteren zitiert – zumeist mit einigen markanten Formeln zu Mensch, Musik und Schule – und verfügt somit seit je über einen gewissen unbestimmten Bekanntheitsgrad. Ihre Eigenschaft aber als Quelle für die Arbeit des Autors während seiner Schultätigkeit und für die frühe reformpädagogische Praxis der jungen Lehrer insgesamt bleibt dabei bedeutungslos und unbemerkt. Ihre äußerliche Bekanntheit verdankt sie vielmehr den Anforderungen spezifisch geisteswissenschaftlicher und ideologiekritischer Fragestellungen, in deren Kontext sie vereinzelt Aufgaben als gelegentlich brauchbarer Belegfundus erfüllt. In

---

<sup>1</sup> *Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule*, Wolfenbüttel, <sup>2</sup>1924. Die Seitenzahlen in Klammern beziehen sich hier und im Folgenden auf diese Auflage.

diesen Forschungsarbeiten bilden die den Untersuchungsgang regulierenden Vorgaben und bestimmenden Perspektiven weniger die Fragen der Praxis, als vielmehr die spezifisch geistesgeschichtlichen Erkenntnisinteressen und deren Leitbegriffe. So ist darin schon aus methodologischen Gründen kaum Aufschluss darüber zu gewinnen, was die *Einleitung* als historisches Dokument ursprünglich bedeutet und in welchem Verhältnis sie zur Arbeit der Lehrer steht, als vielmehr darüber, was sie an Nachweisen zu geben vermag über das Verhältnis der Quelle zu den leitenden geistesgeschichtlichen Ideen wie auch zum Standpunkt der jeweiligen Interpreten. Und ausgeblendet bleiben die sehr spezifischen, unmittelbar auf die gegebene Situation bezogenen Probleme der Praxis, wie sie in den musikpädagogischen Quellen der Lehrer insgesamt ebenso wie auch in der *Einleitung* an sich intensiv zur Sprache kommen.

Damit setzt sich in der musikpädagogischen Fachgeschichte aber eine Problematik fort, die auch in der allgemeinen Pädagogik den Ertrag begriffsgeschichtlicher Untersuchungen zu den Anfängen der Reformpädagogik erheblich beeinträchtigt. Auch hier werden die ganz aus der Unterrichtsrealität hervorgehenden Berichte der Lehrer nicht in ihrem Verhältnis zu der Praxis interpretiert, auf die sie allein bezogen sind, sondern dienen weit gehend als Beleg für Darstellungen geistes- und ideengeschichtlicher Entwicklungen und werden in diesem Kontext jeweils beachtet oder vernachlässigt. „Das aber ist eine bemerkenswerte Verkehrung der Verhältnisse, denn in den Anfängen der wichtigsten reformpädagogischen Strömungen, der ‚Pädagogik vom Kinde aus‘, aber auch in den meisten übrigen Bewegungen, standen die Berichte der Praktiker im Vordergrund“,<sup>2</sup> so lautet seitens der Historischen Pädagogik der kritische Hinweis. Und erst infolge der Einsicht in das Missverhältnis zwischen spezifisch ideengeschichtlichem Erkenntnisinteresse und der gegebenen, von Praktikerberichten geprägten Quellenlage, zwischen begrifflicher Konstruktion und berufsgeschichtlicher Realität, konnten für die Anfänge der Reformpädagogik als einer Bewegung „von unten“ in der allgemeinen Pädagogik neue, der Wirklichkeit näher angemessene Forschungskonzepte entwickelt werden, die insbesondere von den beruflichen Kontexten der regional- und sozialgeschichtlichen Konstellationen ausgehen.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Bruno Schonig: *Reformpädagogik*, in: Lenzen, Dieter (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 1983 ff., S. 532; ders.: *Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellungsform der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung*, Weinheim u. a., 1973

<sup>3</sup> Hansen-Schaberg, Inge / Schonig, Bruno (Hg.): *Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1)*, Baltmannsweiler 2002; anders dagegen bei Tenorth, Heinz-Elmar: „*Reformpädagogik*“ – *Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu*

Vor dem Hintergrund einer ähnlichen Problemlage, vorwiegend in der ideologiekritischen Forschungstradition, wendet sich auch die Musikpädagogik bei der Frage nach den Anfängen der musikalischen Reformpädagogik wieder verstärkt jenen spezifischen Sinnbezügen zu, die aus den praxisbezogenen Quellen hervorgehen. So ertragreich sich aus der damit veränderten Perspektive der Blick auf den zweiten Teil des Buches – auf die Unterrichtsskizzen – erweist mit einer Reihe aufschlussreicher Untersuchungen,<sup>4</sup> so wenig hat sich die Situation für den vorausgehenden Text der *Einleitung* gewandelt. Auch im Kontext der neu gestellten Forschungsfragen scheint er in auffälliger Weise der Gefahr einer Fehleinschätzung ausgesetzt zu sein. Nach wie vor geht ihm auch im Rahmen der neueren Perspektive der Ruf voraus, er sei ein „befremdender“ Text (Antholz 1987) voller Sonderbarkeiten, der zu den nachfolgenden Unterrichtsskizzen nichts beitrage und dessen Lektüre folglich nicht lohne. Es scheint indes, dass Jöde die Gefahr einer solchen Einschätzung recht genau vorausgesehen und – um dem Missverständnis zu begegnen – deutliche Hinweise gegeben hat auf die innere Bezo-genheit der beiden Texte, indem er die *Einleitung* zum einen in der Titelformulierung des Buches eigens mit aufnimmt und so beide Teile in exponierter Weise verbindet,<sup>5</sup> indem er sie ferner mit den Unterrichtsskizzen jeweils gemeinsam veröffentlicht – in beiden Auflagen (1919 und 1924)<sup>6</sup> und „gänzlich unverändert“ (6) – und schließlich, indem er einige bedeutungsvolle Verklammerungen zwischen beiden Teilen des Buches in stilistisch-formaler Weise herstellt: Im Text der *Einleitung* finden sich die Kapitelüberschriften der nachfolgenden Unterrichtsskizzen als einfache Sätze oder Satzteile im Voraus eingefügt oder besser: unauffällig hineinversteckt, kaum merklich zwar im laufenden Textfluss und

---

*verstehen*, in: Zeitschrift für Pädagogik 40, 1994, S. 585 - 604; vgl. auch Plake, Klaus: *Reformpädagogik – Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*, Münster 1991

<sup>4</sup> Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): *Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen*, Wolfenbüttel u. a. 1987; Krützfeldt-Junker, Hildegard (Hg.): *Fritz Jöde – Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts*, Bericht über das Fritz Jöde-Symposium vom 5. – 7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg (Musik im Diskurs Bd. 5), Regensburg 1988

<sup>5</sup> Der Titel lautet: *Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule*, Wolfenbüttel 1919

<sup>6</sup> Die Annahme (Antholz 1987, S. 198), dass die *Einleitung* in der Ausgabe von 1919 noch fehle und erst in der zweiten Ausgabe von 1924 den Unterrichtsskizzen hinzugefügt worden sei, scheint unzutreffend zu sein und geht vermutlich auf die Tatsache zurück, dass der Verlag die *Einleitung* als Ausgliederung aus dem fertigen oder fast fertigen Manuskript im gleichen Jahr auch als eigenständiges Heft publiziert hat. Es handelt sich hierbei wohl um einen Vorabdruck, da die Gliederung nach Kapiteln hier noch fehlt.

auch nicht in der richtigen Reihenfolge, aber vollständig.<sup>7</sup> Wohl wird kaum entschieden werden können, ob dieser äußerliche Sachverhalt nicht vielleicht auch umgekehrt zu beschreiben ist, ob die Überschriften der Unterrichtsskizzen möglicherweise nicht auch dem Einleitungstext entnommen sind, ob es sich also nicht um Rück- statt um Vorausverweise handelt. In jedem Fall aber verbinden diese Sätze, wie sinntragende Scharniere in den Text absichtsvoll hineingearbeitet, beide Teile des Buches als nachdrückliche Hinweise auf den vom Autor gemeinten Sinn: auf die einleitende oder komplementäre Funktion des Textes für die nachfolgenden Skizzen insgesamt, wenn dies im Einzelnen die nähere Untersuchung auch erst zeigen soll.

Gleichwohl bleibt die Verschiedenheit der *Einleitung* im Vergleich zu den nachfolgenden Unterrichtsskizzen, die auffällige Gegensätzlichkeit zweier ungleicher Textsorten und ihre auf den ersten Blick fehlende logische Verbindung, als ungewöhnlicher Sachverhalt zunächst ein offenes Problem. Dabei legen die Gegebenheiten der Quelle Vermutungen über kausale, noch unbeachtete Faktoren nahe und führen sowohl zu der allgemeinen Fragestellung, wo die Ursachen liegen für die gemeinsame Veröffentlichung und die Verbindung der beiden Textsorten als auch darüber hinaus zu der hypothetischen Frage, ob der Text nicht auf andere Erwartungen antwortet als auf die, welche unsere, vom wissenschaftlichen Kontext der Gegenwart geprägte Ordnung des Denkens und Sprechens mit ihrer Forderung nach logisch-formaler Konsistenz an ihn stellt, ob er also der Eignung für diese Normen nicht nur deswegen entbehrt, weil er sie für andere bislang unbekannte Zusammenhänge in hohem Maße besitzt. Wäre es mit dem Blick zunächst nur auf die äußeren Gegebenheiten der Quelle nicht immerhin möglich,

- dass der Text nicht in Bezogenheit zur „horizontal“ entwicklungsgeschichtlich denkenden Tradition und schon gar nicht *zu uns* redet, sondern in einer „vertikalen“ Beziehung zu einem sehr bestimmten historischen sozialen Aggregat, genauer: zu den jungen Musiklehrern der Jugendbewegung?
- dass er seine inhaltlichen wie auch stilistischen Eigenschaften zudem unmittelbar aus der sozial umgrenzten historischen Situation bezieht, in die er von

---

<sup>7</sup> Ort der Bezugsstelle jeweils in der *Einleitung*: „Lasst da erst einmal Musik unter euch sein“: S. 29, „Auf dem Grunde der Musik“: S. 19, „Es wird alles aus eigener Kraft“: S. 10, „Dem inneren Wesen der Musik schöpferisch folgen“: S. 28, „Das Technische versteht sich von selbst“: S. 23. Wilhelm Kramer macht darauf aufmerksam, dass diese Überschriften in der Tat bestimmten „musikerzieherischen Grundsätzen“ Jödes entsprechen. In: Krütfeld-Junker, a. a. O., S. 46.



Anfang an gestellt ist, dass er allein auf sie als Antwort fungiert? Und schließlich,

- dass diese von uns abgewandte Art der Rede der Grund dafür ist, dass wir in diesem Text nur „Befremdendes“ bemerken?

Solche Fragen lenken den Blick auf die historisch gegebenen Zusammenhänge des Textes, auf die Situation der Adressaten, auf die Dokumente ihres Denkens und Sprechens zum gleichen Zeitpunkt und zum gleichen Gegenstand, also auf die angrenzenden Texte etwa in Sammelbänden, Zeitschriften, Monografien und anderen Medien, kurz: auf die Frage nach dem „Diskurs“, in welchem die *Einleitung* steht und in dem sie einen spezifischen Beitrag leistet in ausschließlicher Beziehung zu den Kenntnissen und Begriffen der Diskursteilnehmer. Sie lenken den Blick auf das zeitgleiche Vorhandensein eines aktuellen Rede- und Schriftkontextes, eines „vielstimmigen“ Hintergrundes aus unzähligen, auch anonymen Beiträgen von Zeitgenossen zu dem gleichen Gegenstand, hier der Musik und der Musikerziehung, die sich ergänzen, widersprechen, aufgreifend wiederholen, paraphrasieren, verhöhnen oder ignorieren. Das fraglose Vorhandensein der gesellschaftlichen Tatsache eines solchen „Diskurses“ bildet die Grundlage für einen bestimmten Typus der Analyse, der in seinen Grundlagen sehr alt ist, der jedoch in den Arbeiten von Michel Foucault eine neue erkenntnistheoretische Begründung und eine erste spezifische Erprobung durch seine analytischen Arbeiten gefunden hat.<sup>8</sup>

Die Diskursanalyse stellt sich in einer erkenntnistheoretisch prinzipiellen Weise außerhalb der traditionellen geistesgeschichtlichen Denkroutrinen und nimmt jede historische Quelle als einzelnes sprechendes Dokument eines Diskurses zwischen Menschen, die sich zu ihrer eigenen kulturellen Praxis äußern (mitteilen, erklären, streiten, bekennen...) und in diesem Denken und Sprechen das Bewusstsein und die Begriffe zu der sie umgebenden Realität entwickeln, verändern und durchsetzen.<sup>9</sup> Das Vorhandensein von Diskursen zeigt sich prinzipiell in jeder Art von Texttyp, in wissenschaftlichen, literarischen, in schriftlichen ebenso wie in mündlichen Texten gleich in welchem Medium. Seine definitorische Einheit findet der Diskurs nur in dem gemeinsamen Redegegenstand, zu dem sich die Diskursteilnehmer äußern. Demnach ist ein Diskurs die Gesamtheit aller dieser

---

<sup>8</sup> Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens* (1969) dt. Frankfurt / M. 1973; ders.: *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France, München 1977

<sup>9</sup> Der Begriff hat also nicht das Geringste mit dem normativen Diskursbegriff von Jürgen Habermas zu tun, der im „herrschaftsfreien Diskurs“ eine „ideale Sprechsituation“ beschreibt. Vgl. ders.: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main 1983.

sprachlichen wie auch nicht-sprachlichen Dokumente über einen bestimmten Gegenstand und allgemein über die Elemente des kulturellen Wissens, das die Menschen in einer gegebenen historischen und sozialen Konstellation beschäftigt.

Eigene Diskurse sehr unterschiedlicher Ausdehnung und Geltung bilden in der Musikpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts einerseits ihre traditionellen Gegenstände wie der Gesangunterricht und seine Methoden, andererseits aber – und in scharfer Auseinandersetzung mit diesen – auch die Gegenentwürfe in Diskursen zur „neuen“ Musikerziehung im Sinne der Reformpädagogik mit schriftlichen wie auch mündlichen Beiträgen in Vorträgen und Aufsätzen, in Zeitungsartikeln und Büchern, in Hochschulkursen und Wandervogel-Schriften, in Schulmaterialien, Rezensionen, Briefen und anderen Dokumenten. So können über einen einzigen Gegenstand auch unabhängige Diskurse geführt werden, wenn sie eigenständig in verschiedenen Zusammenhängen thematisiert werden. In bewusster und fundamentaler Konfrontation zueinander treten musikpädagogische Diskurse zu Beginn des 20. Jahrhunderts allerdings erstmals auf und dokumentieren sich in der *Einleitung* auch erstmals in exemplarischer Weise.

Außer auf die Bestimmung von Geltungsgrenzen und Wirkung der Diskurse konzentriert sich die Analyse auf die Phänomen, dass sich innerhalb eines Diskurses für das Denken und Sprechen immer auch fundamentale Regeln durchsetzen, die ihn je verschieden (als Diskurs-Typus oder Diskurs-Formation) konstituieren. So zeigen sich, um ein Beispiel zu nennen, die allgemein geltenden Regelungen des Denkens und Sprechens über Musik in den neueren Wissenschaften als grundsätzlich verschieden von den Regeln der Musikdiskurse in Jugendkulturen – zu Beginn des 20. Jahrhunderts wie heute – in ihrer Sprache, ihren Medien und ihren je eigenen, internen Ordnungen. Dadurch entstehen, verändern und festigen sich unterschiedliche Wirklichkeiten, unterschiedliche Bewusstseinslagen und unterschiedliche „Wahrheiten“ mit einem je anderen Begriff von kultureller Praxis. Immer, mit Blick sowohl auf die Peergruppen wie auf die Wissenschaftstraditionen, erweisen sich die Vielzahl der voneinander verschiedenen Diskurse, ihre Gegensätzlichkeit und ihre Konflikte als die historisch bestimmenden Tatsachen.

Wird die *Einleitung* zu den Unterrichtsskizzen als ein Beitrag zu einem entsprechenden Diskurs analysiert, so stellt sich damit die Frage, was sie für die Gruppe der Diskursteilnehmer leistet, was sie beiträgt zur Festigung oder Veränderung ihrer Vorstellungen und Begriffe, kurz: zur Konstitution ihres Bewusstseins. Der Kreis der Adressaten, die „Jugend unter den Musiklehrern“ (so die Widmung des Autors) bildet zwar einen wichtigen Teil der Diskursteilnehmer. Der Diskurs an sich jedoch mit den unbestimmt vielen Beiträge zu ihm – die anonyme Gesamt-

heit des Denkens und Sprechens, die ihre Grenzen nur in ihren Gegenständen definiert: hier unter anderem der Musikerziehung und der Musikästhetik aus der reformpädagogischen Perspektive der Jugendbewegung – geht weit über die Rede- und Schriftbeiträge aus dieser Gruppe hinaus. Er schließt die Beiträge aller öffentlichen und privaten Äußerungen zu diesem Thema im gegebenen Zeitraum ein, dessen Grenzen definatorisch nicht zu eng gedacht werden dürfen.

So besteht die Aufgabe der Diskursanalyse im Blick auf die *Einleitung* darin, zunächst die inhaltlichen Annahmen zu bestimmen, die dem Diskursdokument zugrunde liegen, sodann seine „vertikalen“ Bezüge zu ermitteln sowohl zur Praxis der Diskursteilnehmer wie auch zu ihren Vorstellungen und Begriffen, und schließlich die Identifikation der Regeln, die den Diskurs und seine Ordnung konstituieren.

## B. Die inhaltlichen Annahmen

Die *Einleitung* zeigt auf den ersten flüchtigen Blick, dass sie Beiträge zu drei verschiedenen Diskursen leistet, die um 1919 aktuell geführt werden und in einer engen korrelativen Beziehung zueinander stehen:

1. zur Kritik des Kultur- und Bildungsbegriffs der Gesellschaft,
2. zur Jugendbewegung und ihrer musikalischen Entwicklung und
3. zur Möglichkeit einer neuen Musikerziehung.

Sie stellt diese drei Diskursbeiträge jedoch in einer Ordnung dar, die nicht einfach numerisch nach äußerlich-formalen Gesichtspunkten gliedert, sondern – aus Gründen, über die noch zu sprechen sein wird – nach davon abweichenden Aspekten, so dass, um das Verstehen zu ermöglichen, die drei unterschiedlichen Gedankengänge zunächst aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang herauszulösen und auf ihren inhaltlichen Kern reduziert darzustellen sind. Dies soll vorgängig in einer thesenartigen Übersicht geschehen, um sie anschließend näher in ihrer Funktion in den sie umgebenden Diskursen zu untersuchen.

Den Ausgangspunkt der *Einleitung* bildet eine radikale Kritik am Zustand der bürgerlichen Musikkultur und daraus abgeleitet – wie in einem logischen Schluss – die Hoffnung auf einen prinzipiellen Neubeginn.

- Die Musikkultur der Gegenwart, so Jöde, wird geprägt von einem erstarrten Fachsystem, das sie pervertiert durch seine hermetischen Ab- und Ausgrenzungen, und von einem Fachmenschentum, das diesem Zustand entspricht.

- Dem wird die Hoffnung auf eine Kultur grundsätzlich anderer Art entgegengesetzt. Sie soll getragen werden von den inneren Kräften der sozialen Gruppe und einer daraus hervorgehenden kulturellen Praxis. Auf dieser Grundlage wären die Menschen in die Lage versetzt, Kunst und Wissenschaft neu und anders zu erfahren – befreit von der trennenden Systematik des starren Fach- und Bildungssystems und in einer auf sich selbst (Gruppe bzw. Subjekt) bezogenen Weise.

Gegenüber diesem universalen Zusammenhang einer allgemeinen Kulturkritik thematisiert die zweite inhaltliche Annahme den partikularen Rahmen der Jugendbewegung und stellt sie in die Rolle als Vorbild und Modell einer neuen kulturellen Praxis.

- Hier, so Jöde im Blick auf seine biografische Erfahrung, ist in einer starken Weise spürbar, wie in Freundschaftsgruppen, die von dem Gefühl der Zusammengehörigkeit geprägt sind, als Handlungsmotiv von vitaler Kraft eine begeisterte Zuwendung zu einer bestimmten Musik entstehen kann, die auch für den weiteren musikalischen Werdegang, oft lebenslang, die tragenden Grundlage bildet.
- Ausgehend von diesem Erlebnis hat die Grunderfahrung sich sodann in einem kontinuierlichen Lernprozess weiterentwickelt: von einer einfachen funktionalen Liedkultur hin zu einem hochdifferenzierten Musikbegriff. Dieser ist orientiert an der energetischen Musikästhetik mit ihrer spezifischen Perspektive und ihrem weit reichenden Wahrheitsanspruch.

Die dritte Annahme schließlich entwirft die Idee der Übertragung dieser Musikpraxis in den pädagogischen Kontext der Schule als konkrete Utopie einer „neuen“ Musikerziehung (Erziehungsdiskurs).

- Die in den ersten beiden Annahmen genannten Zusammenhänge: die Kräfte der sozialen Gruppe (Freundschaft unter Gleichaltrigen, Gemeinschaft) und zugleich die daraus hervorgehende kulturelle Praxis (Liedkultur bzw. Energetik), bilden aufgrund ihrer eigendynamischen Motivkonstellation Grundlage und Modell auch für eine künftige Musikerziehung in der Schule.
- Dagegen greift eine musikalische Bildung, die in ihren Konzepten nur das System des Fachwissens auf die Schule projiziert, zu kurz, indem sie nur Außer-musikalisches (Hermeneutik) und Technisches (korrektes Singen, technische Analyse) erreicht. Ihr fehle beides: sowohl der „musikalische“ Musikbegriff (Energetik) als insbesondere auch seine Wurzeln in der sozialen Gruppe (Gemeinschaft, Leben). Sie sei ein Irrweg.

Diese Thesen erläutert der Autor in der *Einleitung* in einem dichten Netz aufeinander bezogener Aussagen, die ihre Bedeutung ausnahmslos aus dem Kontext der Diskurssituation beziehen. Sie sind in diesem Zusammenhang daher zunächst näher zu erläutern.

## 1. Kulturkritik

### 1.1 Außerhalb des gesellschaftlich „Wahren“

Als Ausgangspunkt der *Einleitung* und als Rahmen seines Beitrags im Diskurs der Reformen wählt Jöde eine besonders strenge Form der Kulturkritik, den Topos der System-Verneinung, der die Jugendbewegung und den Kreis der jungen reformpädagogischen Lehrer vereint in ihrem neuen Lebensgefühl und ihrer Grundeinstellung in Opposition zu Kultur und Geistesleben der wilhelminischen Ära, insbesondere in Abwehr der traditionell ausdifferenzierten gesellschaftlichen Strukturen. Gemeinsam mit dieser Gruppe sieht Jöde sich hier einem System hoch entwickelter akademischer Bildungsfächer gegenüber, deren starrem und abweisendem Habitus die junge Lehrergeneration – wie die fachlich ungeschulte Bevölkerung insgesamt – ohnmächtig und wehrlos gegenübersteht. Dass eine solche Spaltung der gesellschaftlichen Kultur in Fachleute auf der einen und Laien auf der anderen Seite dem geistigen Leben nicht gleichgültig ist, sondern ihm von Grund auf schadet, bildet das Motiv und den kulturkritischen Anschlag für die Entwicklung eines Diskurses zu jugendkulturellen Reformen, der mit vielen Ansatzpunkten zu neuen Formen der Kunst- und Lebenspraxis führt in den verschiedensten Bereichen und jeweils weit außerhalb der gesellschaftlich akzeptierten Vernunft.

Zur Darstellung der klassifizierenden Aufteilung der Kultur in den Bereich der Fachleute und den der Laien entwirft Jöde eine kleine szenische Skizze, in der er die Fachleute, die „staatlich“ beauftragten Sachwalter der fachlichen Wissensbestände, – fast wie in Mozarts *Zauberflöte* – als „Priester“ auftreten lässt. Überall, so Jöde, ist „geistiges Leben in Fächer eingeschachtelt und sauber nebeneinander hingestellt: Musik – Malerei – Dichtung – Religion – Philosophie – Mathematik. Beziehungslos stehen sie nebeneinander, treu gehütet und bewahrt vor außerfachlichen Einflüssen durch ihre staatlich beauftragten Priester, die Fachleute, deren Gebot die übrigen Menschen bedenkenlos folgen. Dieses Gebot fordert ein unerbittliches Halt vor dem Allerheiligsten, in das kein gewöhnlicher Sterblicher ungestraft eindringt, das aufgebaut ist auf Wissen, Wissen und nochmal Wissen.“ (11) Begibt sich ein Mensch, als „Fremder“, dennoch in den Raum der „geistigen

Inzucht“, so schreiten die Priester ein: „Davon verstehst du nichts; da musst du einen Fachmann fragen.“ (ebd.) Die problematischen Folgen einer solchen Ordnung beschreibt Jöde nicht – wie es naheliegend erscheinen mag – in ihren sachlichen, künstlerisch-stilistischen Aspekten, sondern durch eine handlungstheoretische Perspektive: durch die Wirkung der Systemstrukturen auf den Laien, der dem Gebot der Priester „bedenkenlos“ folgt und so die gegebene Ordnung widerstandslos verinnerlicht. „Dieses Abweisen ‚Davon verstehst du nichts‘ ist den Menschen so in Fleisch und Blut übergegangen, [...] daß sie es ganz ernst hinnehmen und in der Ordnung finden, wenn einer sagt: ‚Von Philosophie oder Musik (d. h. von mir selbst) verstehe ich nichts.‘“ (ebd.)

In der Metapher, in welcher der Priester als geweihter Wächter eine asymmetrische Ordnung vertritt, die den Zugang zum Tempel der Kunst durch die Nicht-Austauschbarkeit der Rollen des Sprechens und Hörens in spezifischer Weise einschränkt und damit den Laien in eine ausweglose Situation bringt, zeigt Jöde zunächst, dass es ihm nicht um eine immanente Kritik des Systems geht, sondern um den Nachweis seiner endgültigen Aporie. Ein solches System ist nicht zu ändern. Ihre spezifische Zielrichtung aber erhält die Metapher erst durch die Beschreibung der Wirkungszusammenhänge, denn Last und Schädigung durch die gegebene Ordnung trägt das Subjekt. Indem der Einzelne jedoch, in der Darstellung Jödes, der Normalität („von Musik [...] verstehe ich nichts“) listig eine Ergänzung hinzufügt „(das heißt von mir selbst)“ – in Klammern zwar und wie auf der Bühne des Geschehens kaum hörbar zur Seite gesprochen – tritt er gleichwohl agierend in Erscheinung und stört die gegebenen Verhältnisse in entscheidender Weise: Durch die Parenthese wendet er die Normalität zum Paradox: „(d. h. von mir selbst) verstehe ich nichts“, und befördert so die Ordnung der Dinge, der Fächer und der Fachleute, zur Kenntlichkeit durch ein Dazwischentreten, ein *interesse* der eigenen Person: der eigenen, subjektiven Perspektive. Jöde exponiert mit der bildhaften Darstellung nicht nur die Asymmetrie der Verhältnisse, sondern primär den Grundgedanken, dass Musik nicht aus sachlichen Zusammenhängen und Wissensbeständen besteht, sondern aus einem subjektiven Erfahrungszusammenhang, aus einem von Menschen wahrgenommenen und innerlich angeeigneten Handlungsvorgang. Unter dieser Voraussetzung trifft für den Einzelnen zu: Wird „von Musik“ gesprochen, ist „von mir selbst“ die Rede.

Mit der im Prinzip handlungstheoretischen Perspektive und dem Denken in Wirkungszusammenhängen nimmt Jöde schon zu Beginn der *Einleitung* die neue Ebene der Argumentation auf, um die es ihm geht, und verlagert die Perspektive von der Betrachtungsweise des allgemein geltenden Musikbegriffs, der die Musik

sachlogisch durch die musikalischen „Dinge“ erfasst, auf die Wahrnehmungsebene, auf der er seine weiterführenden Überlegungen aufbaut. Indes begegnet der Vergleich der Fachleute mit Priestern mit der darin liegenden Kritik am bürgerlichen Bildungsbetrieb im Diskurs der Reformen mehrfach. Jödes eigener Anteil liegt hier zunächst darin, dass er diese kulturkritische Perspektive aufgreift, mit ihr definitorisch den Ort seines Diskursbeitrags – wie auch den Diskurs selbst – fixiert und von hier aus in anschaulicher Darstellungsweise die nachfolgende Erläuterung eines neuen Denkens in sozialpsychologischen Kategorien vorbereitet.

## 1.2 Das neue Bezugssystem

### a) Musikwahrnehmung als Folge der Einstellung (Gesinnung)

Dem großen hermetischen Diskurs der „Priester“, ihrem Denken in Fachkategorien stellt Jöde im verschwindend kleinen Diskurs der Reformen ein Denken gegenüber, das ganz von der Wahrnehmung des Subjekts ausgeht und damit für die Teilnahme am kulturellen Leben einen neuen grundsätzlich veränderten Bezugspunkt benennt. Zunächst formuliert Jöde diese neue Perspektive nur wie ein naturrechtlich beanspruchtes Axiom. „Das ist es, wogegen ich mich mit aller Gewalt wehre: dass geistiges Leben, Leben überhaupt eine Summe von Einzeldingen sei... Der Mensch ist eine Einheit.“ (12) Und darin wirkt sich – erschwerend für das Verstehen heute – der Umstand aus, dass sich in seinen Ausführungen zu diesem Punkt zwei terminologische Traditionen mischen. Einerseits bewegt sich Jöde noch ganz in der Begrifflichkeit der Phänomenologie und setzt die „Einheit“ des Menschen als ontologische Seinsgegebenheit grundlegend voraus. Als solche wird sie unmittelbar „gefühl“t, kann nicht weiter hinterfragt werden und besagt, dass die Vielfalt der Dinge, auch die der Fächer, durch die Wahrnehmung im Subjekt zu einer nicht näher bestimmten Einheit gelangen. „Darum glauben wir nun nicht mehr, dass Musik, Malerei, Dichtung in uns nichts miteinander zu tun haben, [...] denn wir fühlen deutlich, dass sie eine innere Einheit in uns sind“ (ebd.)<sup>10</sup>. Andererseits aber ergibt sich die Gewissheit, dass eine solche wahrnehmungssteuernde Einheit im Menschen existiert, dass sie zumindest in einer „ursprünglichen“, nunmehr verschütteten Weise vorhanden ist oder war, für Jöde

---

<sup>10</sup> Damit steht Jöde ganz im Zentrum des geisteswissenschaftlichen Bildungsdiskurses seiner Zeit wie ihn etwa Herman Nohl später sehr ausgereift und in klassischer Manier zusammenfasst: „Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag.“ (*Die Theorie der Bildung*, in: Nohl 1935, S. 140 f.)

(außer durch Hinweise auf Antike und Mittelalter) in pragmatischer Weise durch Beobachtung psychischer Reifungsprozesse im Menschen an zwei Punkten: im Erlebnis der Kindheit in den frühesten Stadien ihrer Entwicklung und durch Erfahrungen als Jugendlicher in Freundschaftsgruppen. Hier vor allem, so Jöde, dringt – ebenso wie in der Erinnerung an die ersten sensiblen Phasen der frühen Kindheit – der seltene Vorgang „ganzheitlichen“ Erlebens ein zweites Mal und erneut in einem tief greifenden Lern- und Wandlungsprozess zutage. „Die Möglichkeit, dass es so sei, haben wir Jüngeren noch einmal erlebt: in der Jugendbewegung, die doch das tiefe Erlebnis eben dieser inneren Einheit im Menschen – und ich füge gleich hinzu: unter Menschen – ist.“ (ebd.) Praktisch wichtig an dieser Grunderfahrung ist vor allem die Beobachtung, dass in dem unteilbaren emotionalen Gefüge immer zwei verschiedene Zusammenhänge zugleich wirken: sowohl die Einheit „im Menschen“, als auch darüber hinaus und im sozialen Kontext: die Einheit „unter Menschen“. Beide Zusammenhänge bilden fundamentale Ansätze seines Denkens und im Verlauf der *Einleitung* mehrfach angesprochene Bezugspunkte.

Für den ersten Faktor, für die innere Einheit „im“ Menschen, wählt Jöde – in Anlehnung an verschiedene reformpädagogische Diskurse – die Einstellungskategorie, wobei er abwechselnd einen der drei im zeitgenössischen Sprachgebrauch völlig gleichbedeutenden Begriffe „Gesinnung“, „Einstellung“ und „Haltung“ verwendet. Die Begriffe bezeichnen die Art und Weise, wie das Subjekt die Vielfalt des sonst beziehungslos Auseinanderfallenden in sich selbst, in seiner eigenen Erfahrung und Wahrnehmung der Welt, zu einem subjektiven Bewusstsein zusammenfügt. Während „Gesinnung“ und „Haltung“ für diesen Zusammenhang nicht mehr gebräuchlich sind, bezeichnet der Begriff Einstellung heute in empirisch-analytischer Forschung ein Gefüge aus drei Teilkomponenten: dem Wissen, den Werten und einer entsprechenden Handlungstendenz. Jöde lässt mit der Wahl der Einstellungskategorie die ältere phänomenologische Begriffstradition bereits hinter sich, wenngleich er – entsprechend den meisten frühen Arbeiten der Sozialpsychologie seiner Zeit – noch ganz im Bereich normativen Denkens verbleibt.

Im Diskurs der jungen Lehrer aber geht er mit der Wahl dieser Kategorie eine schwierige Vermittlungsaufgabe und ein hohes Risiko ein. Denn der Gedanke, dass Musik nicht mehr eine Frage von musikalischen „Dingen“ sein soll, sondern eine Frage der Einstellung (Gesinnung), erfordert von den Diskursteilnehmern ein erhebliches Umdenken in Abwendung von den Inhalten ihrer traditionellen Ausbildung, erfordert die Fähigkeit, von den musikalischen Dingen, von der syntaktisch-musikalischen Realität in ihrer konkreten Äußerlichkeit zu abstrahieren und



den Zusammenhang zwischen dem musikalischen Handeln und seinen unsichtbaren, schwerer zu begreifenden inneren Voraussetzungen auf der Ebene der Einstellung (Gesinnung) zu suchen. Dennoch misst Jöde diesem Wandel eine Schlüsselrolle bei. Äußere Wirklichkeiten, „musikalische Dinge“, so Jöde, stehen unabweislich in direkter Beziehung und Abhängigkeit zu diesen unsichtbaren inneren Faktoren (Einstellungen, Gesinnungen) als ihren unauffälligen strukturellen Ursachen, so dass eine Veränderung des einen naturgemäß und ohne Umwege auch einen Wandel des anderen nach sich zieht. „Wir glauben nicht, dass man musikalische Dinge, Wirklichkeiten ändern kann, ohne sich selbst von Grund auf zu ändern. [Musikalische] Wirklichkeit wird, indem wir werden.“ (14) Aus dieser Perspektive, die Musik und Lebenszusammenhänge verbindet, ergibt sich für Jöde, dass die Begrenztheit des traditionellen Fachdenkens mit seinen wissenschaftlich-kognitiven und technischen Kontexten nicht mehr ausreicht, dass man, mit anderen Worten, „natürlich eine solche Einstellung zur Kunst nicht dadurch gewinnt, dass man sich mit dem Kunstfach, losgelöst vom übrigen Sein [Leben], beschäftigt.“ (ebd.) Mit dem Begriff der Einstellung wird grundlegend und offenbar im Bewusstsein eines Neuanfangs ein Perspektivenwechsel vollzogen, der den neuen Diskurs der Reformer von dem Musikdiskurs in der Tradition des „Kunsthachs“ unwiderruflich trennt.

#### b) Die Fundierung der Einstellung im sozialen Feld

Wenn Jöde davon ausgeht, dass er die Rolle der Einstellung (Gesinnung) durch das Erlebnis der Einheit „im“ Menschen zuerst in Freundschaftsgruppen beobachtet hat und dies ergänzt durch den Zusatz: „– und ich füge gleich hinzu: unter Menschen“, so erweitert er den Beobachtungshorizont damit auf der gleichen Relevanzebene um eine genuin soziale Kategorie. Sie bezeichnet die Kräfte, die sich in Gruppen Gleichaltriger entwicklungsbedingt regelmäßig herausbilden und in Form einer spezifisch teilkulturellen sozialen Bewegung zu Beginn des Jahrhunderts erstmals gesellschaftliche Geltung erreichten.<sup>11</sup> Jöde sieht darin ein Potenzial, das in Gruppen ein eigenes Lebensgefühl bewirkt und eine eigene Einstellung sowohl durch Abgrenzung („unter sich“) als auch durch eigenes Recht („Gesetzlichkeit“): „Wer diese Kräfte sucht, begreift sie erst da, [...] wo er deutlich spürt, wie hier eine neue Generation eigentlich nichts anderes als ein Jungendleben unter sich sucht. Diese Kräfte lagen zu allererst in der gewachsenen Menschengen-

---

<sup>11</sup> Reinfandt, Karl-Heinz: *Jugendmusik und Gegenwart*, in: ders. a. a. O. 1987, S. 9 - 11

meinschaft Gleichaltriger mit der Gesetzlichkeit ihrer Haltung [Einstellung] und der Bindung des einzelnen an sie.“<sup>12</sup>

Bedeutsam für Jöde werden die sozialen Kräfte, die sich entwicklungsbedingt in Gleichaltrigengruppen herausbilden, aber vor allem durch ihre komplexe Wechselbeziehung zu Musik, durch ihren Zusammenhang mit den im sozialen Kontext allmählich heranwachsenden musikalischen Präferenzen. In der Gruppensituation ergibt sich ein solcher Zusammenhang nicht regelmäßig oder zwangsläufig, sondern nur insoweit, wie die soziale Beziehung eine spürbare Kraft oder Eigendynamik auch nachhaltig entwickelt, wenn sie sich „in der Gemeinschaft, der Freundschaft so vertieft, dass schließlich das Kunsterlebnis [im Rahmen der Einstellung] aus dem Erlebnis der menschlichen Gemeinschaft ungezwungen erwächst. Beide sind tief ineinander verankert.“ (15) Und in dieser Verbindung oder „Verankerung“ bilden das Erlebnis der sozialen Kräfte und das Erlebnis von Musik gemeinsam jene komplexe Einheit aus Wissen, Werten und Handlungstendenzen, die Jöde mit dem Einstellungsbegriff zum zentralen Ausgangspunkt seines Diskursbeitrags macht.

Nach Ursprung und Herkunft ist die Erfahrung der Verbindung von Musik und sozialem Kontext bei Jöde ein Ertrag seiner teilnehmenden Beobachtung in den Freundschaftsgruppen der Jugendbewegung. Ihre Beglaubigung und Weiterentwicklung erfährt sie von dieser biografischen Erfahrung her in einer gründlichen Argumentation, die im Prinzip den ganzen Einleitungstext durchzieht in breit ausgeführter, mitunter auch enthusiastischer Erläuterung dieses Zusammenhangs und eindringlichem Redegestus. Auf der anderen Seite spricht Jöde jedoch auch in extrem verkürzter Form von dieser Verbindung von Musik und Leben, in einfacher Verkettung der Begriffe Gesinnung und Gemeinschaft, teils als Schlagzeile oder Handlungsdevise: „Nur die Richtung auf die Gesinnung [Einstellung], auf den Menschen, auf die Gemeinschaft [...] kann unsere Richtung sein“ (13), teils als impulsive Ab- oder Ausgrenzungsformel gegen die Musik konkurrierender Gruppen: „Wenn der Wille zur Musik nicht aus dem Willen zur Gesinnung [Einstellung], d. h. zum Menschen, d. h. zur Gemeinschaft erwächst, so geht sie uns nichts an.“ (ebd.) Beides, die übermäßige Breite seiner Ausführungen in häufiger Wiederholung und Variation der Gedanken wie die allzu starke Verkürzung des komplexen Zusammenhangs auf gradlinige Formeln, verweist auf die schwierige Vermittlungsaufgabe in einer Situation, die geprägt ist einerseits von den gegenwärtigen Vorstellungen der Diskursteilnehmer mit ihrer mehrheitlich traditionel-

---

<sup>12</sup> *Deutsche Jugendmusik. Eine Frage nach dem Wesen im Wandel der Zeit*, Berlin 1934, S. 11

len Bildung und Ausbildung, andererseits von den Brüchen oder Diskontinuitäten der zu vermittelnden Perspektive im Verhältnis zum traditionellen Fachdenken. Beide Stilmittel antworten funktional auf die im Diskurs zu erfüllenden Aufgaben, wenn sie dadurch auch Hürden errichten für das Verstehen dieses Dokuments im Rahmen der neueren Fachgeschichte und seiner Rezeption bis heute. In ihrer „vertikalen“ Bezogenheit jedoch auf den Diskurs der jungen Lehrer in der Reformbewegung der ersten Generation und auf die hier bereitliegenden oder fehlenden Momente agieren sie weit außerhalb der Regeln des Denkens und Sprechens im neueren, an generationsübergreifender Kontinuität und linearem Fortschritt orientierten Diskurs moderner Wissenschaften.

## 2. Die Jugendbewegung als Paradigma

### 2.1 Das Vormusikalische des Musikalischen

Die Einsicht in den Zusammenhang von sozialem Kontext und musikalischer Einstellung stützt Jöde in der *Einleitung* durchgehend auf die Auswertung seiner Erfahrungen in den Gruppen der Jugendbewegung, wo kurz nach der Jahrhundertwende die radikale Kritik am bestehenden Kultur- und Bildungswesen Peergruppen zusammenführt, die auf der Grundlage der gemeinsamen Ablehnung der gesellschaftlichen Vorgaben sowohl eine intensive emotionale Kohärenz als zugleich auch eine eigene Musikpraxis entwickeln. Erstmals in Europa geschieht dies in einem Ausmaß, das die Dimensionen einer teilkulturellen Bewegung annimmt. Und es geschieht „instinktiv“, ohne jede Überlegung, also genau in der Art, wie sich bis heute Teilkulturen mit ihren Diskursen und Subdiskursen herausbilden, auch und besonders in Zusammenhang mit Entwicklungen der gegenwärtigen Populärmusik.<sup>13</sup>

Das Gefühl der Zusammengehörigkeit in den Gruppen Gleichaltriger, das gemeinsame Musikerlebnis und mit ihm die gemeinsame Einstellung zu Musik wird primär geprägt von elementaren sozialen Motiven weit außerhalb der Erwägungen des Intellekts, dem Jöde in diesem Zusammenhang („als Grundpfeiler der überkommenen Gesellschaftslage“<sup>14</sup>) reserviert gegenübersteht. „Wir, die wir das Erlebnis der Jugendbewegung in uns tragen, haben uns nun von vornherein von

---

<sup>13</sup> Die Rolle der Diskursstrategien (im Sinne Foucaults) in der gegenwärtigen Populärmusik erläutert Peter Wicke: *Popmusik, Musikbegriff und kulturelle Praxis. Über diskursive Strategien auf dem Feld der populären Musik. Diskussion Musikpädagogik* 15 / 2002, S. 13 - 19

<sup>14</sup> *Deutsche Jugendmusik. Eine Frage nach dem Wesen im Wandel der Zeit*, Berlin 1934, S. 11

dem eben geschilderten Scheinwege [dem Zugang zur Musik durch die Fächer] abgewandt. Ich kann nicht sagen: darum; denn das Erkennen der inneren Gründe ist nachher gekommen. Aus innerster Natur, instinktiv geschah das Abwenden. Wir haben ein neues Musikerlebnis gehabt und sind, so hoffen wir, auf dem Wege zu einer musikalischen Kultur.“ (18) So bildet sich in dieser sozialen Bewegung jener elementare, unaufhörlich sich wiederholende soziale Vorgang ab, durch welchen, wie Jöde später bemerkt, „eine junge Generation sich von einem ihr auferlegten inneren und äußeren Zwange losreißen“ will,<sup>15</sup> ihren eigenen Lebensstil entwickelt und darin einen neuen Musikdiskurs mit einer neuen Musikpraxis.

Der Weg von der instinktiven Gruppenbildung über ein entsprechendes Musikerlebnis mit einer darin heranwachsenden Einstellung (Gesinnung) durch weitere Entwicklungsstadien bis zu einer neuen musikalischen Kultur hat sich seitdem etabliert als der Prototyp der Expansion musikalischer Teilkulturen, Szenen und Stile mit einer heute exponential sich verstärkenden Häufigkeit.<sup>16</sup> Die empirische Erfahrung dieses komplexen Zusammenhangs ist bei Jöde freilich noch ganz darauf konzentriert, was als teilnehmender Beobachter in den Gruppen der Jugendbewegung zu spüren, zu erkennen und aufzugreifen ist. Obwohl Musik hier zunächst noch ganz im Rahmen von Lied und Singen fungiert (anders als heute, wo dies durch Medien geschieht), zeigt sich der Zusammenhang von sozialem Kontext und Musik im Umgang mit dem begrenzten Material schon zu Beginn in evidenter Weise.

Um diesen Zusammenhang und seine Rolle für die Musik zu verdeutlichen, stellt Jöde in einem Vergleich die sehr unterschiedlichen Schicksale gegenüber, die dem Volkslied in zwei verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten widerfahren sind: zum einen durch die Pflege in Schulen, Verbindungen und Vereinen, zum anderen in der Wiederbelebung durch die Jugendbewegung. Dabei geht der Autor von der Tatsache aus, dass im 19. Jahrhundert das Fachsystem, insbesondere Germanistik, Volkskunde und Musikwissenschaft, zum Volkslied große Wissensbestände angesammelt hat. Auch wird ihm möglicherweise die Gründung des

---

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Die Erwartung einer zunehmenden gesellschaftlichen Geltung („Macht“) der selbst entwickelten und verantworteten Kultur hat die Jugendbewegung von Anfang an begleitet und sich erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts erfüllt. Mit Blick auf die Gegenwart jedenfalls sieht Peter Wicke in der populären Musik deutliche Korrelationen zwischen dem Tempo der kulturellen Entwicklung und dem Einfluss der Diskurse. „Je schneller die Entwicklung sich vollzog, je stärker die Lebenszyklen der Produkte der Musikindustrie beschleunigt wurden, um so größer wurde der Einfluss der diskursiven Strategien auf dem kulturellen Feld der populären Musik.“ (a. a. O. 2002, S. 19)

Freiburger Volksliedarchivs (1914) als Zentrale eines international vernetzten Systems von Sammelstellen und als Höhepunkt der diesbezüglichen Fachentwicklung noch gegenwärtig gewesen sein. Und eine Flut von Liederbüchern mit jedem Inhalt und für jeden Zweck (Jöde: der „Liederbuchunfug“) wirkt auf eine dementsprechende musikalische Praxis hin, ergänzt durch gleichgerichtete Bemühungen in Schulen, Verbindungen und Vereinen. Die darin liegende Anstrengung erkennt Jöde ausdrücklich an. „Aber alle die mühevollen, vom Fach aus geleistete Arbeit, die in versuchter Regeneration des Schul- und Chorgesanges bestand, ist nutzlos gewesen [...] Äußerer Vortrag und eingedrillte Fertigkeiten mussten verdecken, dass es sich um etwas Totes handelte.“ So bleibt, was der äußere Anschein verdecken muss, gleichwohl bemerkbar und der ambivalente Zustand des äußerlich brillant lebendigen „Sterbens“ oder „Todes“, so Jöde, offenbar unübersehbar. Zwar ist das Volkslied in seinem eigens dafür geschaffenen Raum gesellschaftlicher Bildung und „Pflege“ gerettet. „Die Klagen über das Aussterben des Volksgesanges verstummten trotz aller Mühe dagegen nicht.“ Im Sinne Jödes sind diese Klagen als Unbehagen zu interpretieren über das manierierte Dasein des Volkslieds in der völligen Trennung von seinen ursprünglichen funktionalen Lebenszusammenhängen und als Ausdruck eines geheimen Wissens über seinen defizitären Charakter.<sup>17</sup> „Da kam der Wandervogel, stellte unbekümmert um Musik einen neuen Menschen [mit seiner radikal anderen Einstellung] hin, und mit dem neuen Menschen, ungerufen, gewachsen, wurde ein neuer Volksgesang. Einmal wieder wirklicher Volksgesang. Weil hier an die Stelle der Menge, der Masse, ein kleines Volk getreten war, konnten Mensch und Musik innerlich tatsächlich wieder miteinander verwachsen.“ (ebd.) Gruppen Gleichaltriger, hier als „kleines Volk“ beschrieben, mit ihren sozialen Kräften der Gemeinschaft werden so zum Träger eines Vorgangs, der Jöde zur Beschreibung der Entwicklung musikalischer Einstellungen in jugendkulturellen Kontexten als Grundmodell dient. Ins Zentrum der kausalen Rekonstruktion stellt dieses Modell das Leben in Peergruppen als das „vor-musikalische“ soziale Substrat der Musik mit seiner freien, unbestimmbaren Dynamik. In diesem Kontext ist die musikalische Praxis zwar Musik, aber nicht nur das, sondern zugleich – als symbolischer Ausdruck des sozialen Lebenszusammenhangs – „ein Stück unseres Ich geworden. Daher wuchs bei uns eine Sangesfreudigkeit, die bis heute keine Schule, kein Verein, keine Verbindung aufgebracht hat.“ (ebd.)

---

<sup>17</sup> Den prinzipiellen Gegensatz zwischen den Bereichen institutioneller „Pflege“ und den Bereichen der Jugendkultur erkennt und analysiert Jöde eingehend bereits 1917: *Jugendbewegung oder Jugendpflege*, Hamburg 1917.

Das Entscheidende der Gegenüberstellung von „Pflege“ und Peergruppen für die Gesamtheit der inhaltlichen Annahmen in der *Einleitung* besteht darin, dass Jöde damit – wie mit der Metapher der „Priester“ – eine neue Perspektive vermittelt bzw. dem Denken und Sprechen im Diskurs eine neue Beobachtungsdimension hinzufügt: die Lebenszusammenhänge, die der Musik vorausgehen, oder das Vor-Musikalische des Musikalischen, genauer, so Jöde, den Sachverhalt und den Befund, „daß es sich hier in tieferem Sinne um eine Frage der Geselligkeit handelt (denn der geselligere Menschentyp schuf sich ein neues Lied), und nicht erst und ausschließlich um eine Frage der Musik. Musik ist hier keine Angelegenheit für Fachleute, sondern eine allgemein menschliche [soziale]. Und weil Menschentum hier tiefer, wieder als Brudertum [d. h. mit dem Gefühl der Zusammengehörigkeit] erlebt wurde, so wurde Musik, als menschliche Angelegenheit, auch als innerste Angelegenheit der Gemeinschaft erlebt.“ (ebd.) Jöde versucht mit diesen Hinweisen, die im Lieddiskurs der Lehrer angelegte Begrenzung des Denkens in Stil Kategorien, auf der die Fachtradition beruht, aufzubrechen und in einem fundamentalen Punkt in Richtung auf die darunter liegenden sozialpsychologischen Kausalzusammenhänge zu erweitern. Aus Sicht der Lehrer besteht die *Einleitung* damit gleichsam aus der Zumutung, in ihr Denken und Sprechen ein fremdes und komplexes Element, eine „Diskontinuität“ (im Sinne von Foucault) von erheblicher Tragweite neu einzufügen, die besagt, dass eine bestimmte Musikpraxis sich nicht schon dadurch zu erkennen gibt, dass bestimmte Lieder so oder so gesungen werden – was eigentlich von sich aus evident erscheint –, sondern durch das Vorhandensein oder Fehlen zweier unsichtbarer interner Faktoren: der sozialen Kräfte in der Gruppe und der darin allmählich sich herausbildenden Einstellungen. Die Aufnahme oder Ignorierung einer so weitgehenden Diskontinuität in der Diskurssituation wird indes durch verschiedene faktische Bedingungen und Konstellationen beeinflusst (über die bei der Darstellung der Diskursordnung noch zu sprechen sein wird).

## 2.2 Der Weg in die Musik

### a) Einstellungsänderung

In der gesamten *Einleitung* bilden die jugendkulturellen Erfahrungen den gedanklichen Ausgangs- und Bezugspunkt. Auch wenn sie nicht jedem der Diskursteilnehmer aus eigener Erfahrung verfügbar sind – was Jöde auch später mehrfach bedenkt – so bilden sie in seinem Denken und Sprechen im Diskurs dennoch durchgehend den grundlegenden Sachverhalt. Lied und Singen fügen die Freundschaftsgruppen ohne Reflexion und Anspruch in ihre Alltagskultur ein „als not-

wendigen Bestandteil ihres Lebens“, und verwenden diese Praxis funktional „zum klingenden Ausdruck der Gemeinsamkeit dieses Lebens“. <sup>18</sup> So eng und so unreflektiert ist es auf die sozialen Zusammenhänge der Gruppe bezogen, dass „nicht mehr zu unterscheiden war, wo das Leben das Lied, oder wo das Lied das Leben rief“. <sup>19</sup> Und mit der Wahl des Einstellungsbegriffs (Gesinnung) benennt Jöde den zunächst unteilbaren inneren Bezugspunkt für diese Einheit aus den sozialen Kräften der Gemeinschaft und der daraus hervorgehenden Musikpraxis.

„Nun darf gewiss nicht vergessen werden, daß dies neue Aufleben im Volksliede erst ein halber Schritt zur Musik bedeutet, bei dem man nicht Halt macht, ohne umzufallen (wie das wüste Fahrtengeklampfe heute vielfach zeigt); daß es zwar auf dem Wege zur Musik liegt, aber trotz der neuen Gesinnung [Einstellung], die aus ihm spricht, noch nicht im eigentlichen Sinne Musik ist. Aber bei denen, die ihren Weg weiter in die Musik hineingegangen sind, hat es eine andere Gesinnung aller Musik, aller Kunst, überhaupt allem Geistigen gegenüber gebracht.“ (19) Demnach bleibt bei dem weiteren Lernweg in die Musik hinein die ursprüngliche Einstellung als fundamentale Basis innerlich bestehen, während äußerlich der Weg in die Musik über einen intensiven Lern- und Aneignungsprozess verläuft, der weit über das Lied der Anfangsjahre hinaus führt und neue Erfahrungsfelder einschließt (in den frühen Jahren vor 1919 vor allem Bach, geistliche und weltliche Vokalmusik des 16. und 17. Jahrhunderts wie auch Instrumentalmusik<sup>20</sup>). Und obwohl dieser neue intensive Lernprozess, das „Gehen“ in die Musik hinein, den Bestand an Wissen und Werten wesentlich ausweitet und somit – zumindest „bei denen, die ihren Weg weiter in die Musik hineingegangen sind“ – einen entscheidenden Wandel der Einstellung verursacht, zeigt sich, nach Jöde, dass die Grundeinstellung, durch welche eine Musik immer dann – und nur dann – in das eigene Leben integriert wird, wenn sie die soziale Dimension als „klingender Ausdruck von Gemeinsamkeiten“ erreicht, alle Lernprozesse, alle Veränderungen und jeden Wissenszuwachs unverändert überdauert. Diese Vorstellung liegt allen weiteren inhaltlichen Annahmen als Voraussetzung zugrunde.

#### b) Innermusikalische Energien und „schöpferisches“ Hören

Der Weg in die Musik hinein führt in der musikalischen Jugendbewegung mit großer Bestimmtheit über die Energetik, eine musikästhetische Auffassung, die

---

<sup>18</sup> *Vom Wesen und Werden der Jugendmusik*, Mainz 1954, S. 8

<sup>19</sup> A. a. O., S. 10

<sup>20</sup> A. a. O. 1954; hier beschreibt Jöde die Einzelheiten rückblickend.

im Kreis der jungen reformpädagogisch orientierten Musiklehrer bereits weit verbreitet ist. In vielfältigen Publikationen hat sie seit Jahren einen eigenen musikästhetischen Diskurs entfaltet, insbesondere durch die Schriften von August Halm und Ernst Kurth, beide im Schuldienst erfahrene Kollegen und Musikwissenschaftler, wenig später auch von Heinrich Schenker und Hans Mersmann. Die Gruppe der Reformen und mit ihr Jöde macht sich damit eine Ästhetik zu eigen, die sich streng auf die immanenten Zusammenhänge des musikalischen Geschehens konzentriert, auf seine rein musikalischen Kräfte unter kategorischer Ausschaltung jeder Form außermusikalischer Assoziation wie Erinnerungen, Bilder oder psychischer Stimmungen. Bei dieser Einstellung zur Musik wird jedes Intervall, jeder Rhythmus, jedes Element der Harmonik und der Form im Zugriff durch die eigene Wahrnehmung zum „lebendigen“ Ausgangspunkt eines dynamischen, innermusikalischen Geschehens, zum Ursprung einer je verschiedenen, vorwärts drängenden Energie, deren Kräfte sich in ihrer weiteren Entwicklung zur formalen Gestalt entfalten, zu einer Form „in ihrem Werden“ (24). Schon der Einzelton hört in einer solchen Sichtweise auf, eine isolierte Erfahrungstatsache zu sein. In ihm entstehen, wie Hans Mersmann in den 30er Jahren es einmal ausdrückt, „zeugende Kräfte, Spannungen. Sie setzen gleichsam in seiner dunklen Mitte an und sprengen seine Grenzen. Die Kraft strömt in einen neuen Tonraum ein; aus dem einen Ton wird das Intervall (die Spannung zwischen zwei Tönen). Mit ihm treten neue, irrationale Gesetze in Kraft: aus dem Ton wird die Melodie geboren.“<sup>21</sup> Und die übrigen Elemente wie Harmonik, Rhythmus, Form, die in ihrem Zusammenwirken das „organische Wachstum“ der Werkstruktur ergeben, stehen im gleichen Gefüge. Zentralbegriffe und -vorstellungen sind hierbei die innermusikalischen Energien, ihre spezifischen Spannungen und Lösungen sowie die organischen, zumeist linear gedeuteten Entwicklungen ihres Kräftespiels von der kleinsten Keimzelle bis zu den sinfonischen Großformen. Von diesen ästhetischen Annahmen geht Jöde in der *Einleitung* aus und gelangt von daher zur der Forderung, dass man „das Grundwesen der Musik in dem erkenne, was sie eben für jeden Vorurteilsfreien und Unverbildeten ist: eine klingende Form, – also eine Form in ihrem Werden.“ (ebd.)

Zweifellos wird mit den energetischen Kräften ein Aspekt benannt, der die europäische Musik des 18. und 19. Jahrhunderts zwar prägt, zu Beginn des 20. Jahrhunderts aber nicht im Geringsten den systematischen Ausdruck gefunden hatte, den vor allem Halm, Kurth und Schenker dann methodisch aufwendig zur Spra-

---

<sup>21</sup> Mersmann, Hans: *Musikhören*, <sup>1</sup>1938, <sup>2</sup>1952, S. 19; eines der für Jöde „wichtigsten“ Bücher, nach einem seiner Briefe an Hans Mersmann 1956, in: Krützfeldt-Junker, a. a. O., S. 183



che bringen – insbesondere nicht im weit verbreiteten und zu Beginn des Jahrhunderts als grundlegendes Bezugssystem geltenden Elementen-System Riemanns.<sup>22</sup> Dem analytischen Aufspüren der spezifisch energetischen Strukturen durch die Musikästhetik wird daher in allen Beiträgen zu diesem Diskurs seit seinen Anfängen der Rang von Entdeckungen mit weittragender ontologischer Bedeutung beigemessen.

Während der allgemeine Energetik-Diskurs sich mehrheitlich und sehr eingehend auf Werkanalyse konzentriert, greift Jöde in der *Einleitung* ausschließlich dessen Anwendungsaspekte heraus und hier insbesondere die pragmatischen Perspektiven des musikalischen Hörens, die unmittelbar den Umgang mit Musik betreffen. Hier ist mit der Energetik die praktische Fähigkeit gefordert, die Vielzahl der innermusikalischen Kräfte, ihre Spannungen und Lösungen, die im Kontext einer Komposition, in jedem ihrer Elemente angelegt sind, hörend wahrzunehmen und emotional nachzuempfinden.<sup>23</sup> Das energetische Hören baut somit grundlegend auf der Forderung auf, dass das musikalische Werk im Zuhörer neu entsteht in einem nachschöpferischen, produktiven Akt. „Erst in dem Augenblick, wo von innen heraus Musik schöpferisch bejaht wird, weil ihr Ausgang, ihr Urwille als Bewegendes in den Menschen eingetreten ist, setzt die musikalische Aufnahme eines Musikstücks ein. Vorher kann von innerem musikalischen Erfassen nicht die Rede sein. Erst in dem Augenblick beginnt die wirkliche Zwiesprache zwischen den Tönen und dem Menschen.“ (25) Mehrfach geht Jöde in der *Einleitung* auf diesen fordernden Anspruch ein durch Erläuterung sowohl verschiedener Kompositionen (insbesondere von Beethoven) wie auch einzelner Begriffe: „Dem inneren Wesen der Musik schöpferisch zu folgen, verlangt selbst das kleinste Stück musikalischen Lebens, das Motiv. Wer dieses nicht ein Bewegendes in sich werden lässt, und, ihm folgend, mitschafft, gelangt unmöglich zu ihm, d. h. erfasst es nicht in seinem innersten Wesen, das nach Erfüllung strebt. Das geht durch die ganze Musik.“ (28)

Mit der Annahme des „schöpferischen“ oder nachschaffenden Hörens bildet die Energetik vor allem aber einen unmittelbaren, unter den Künsten allein der Musik vorbehaltenen Zugang zu den Bereichen der Erfindung und der Komposition, mithin einen verlässlichen Brückenkopf zu den Grundannahmen reformpädagogischer Unterrichtspraxis. „Nur in der Musik geschieht das Wunder, dass wir

---

<sup>22</sup> Ehrenforth, Karl Heinrich: *Musik will leben und gelebt werden – Anmerkungen zur Musikanschauung Fritz Jödes*, in: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), S. 15 f.

<sup>23</sup> vgl. Hermann J. Kaiser: *Der Erziehungsbegriff in der Jugendmusikbewegung – Ortsbestimmungen*, in: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), a. a. O., S. 145 f.

Schöpfung selbst tief innerlich erleben. Und es ist nur eine Frage unserer eigenen schöpferischen Kraft und ihrer Entwicklung, wie stark dieses Erleben ist.“ (25) Mit der Annahme, dass es nur eine Frage der eigenen Kraft und ihrer Entwicklung ist – eine Frage also der Entwicklung dieser Kraft durch musikalisches Lernen –, wie weit der Einzelne den Weg in die Musik und ihre inneren Kräfte hinein findet und geht, bezieht Jöde den energetischen Hintergrund in der *Einleitung* im Ansatz bereits auf die spezifisch pädagogischen Zusammenhänge, und integriert ihn hier in seine grundlegende Funktion (was weiter unten noch zu erläutern sein wird).

Dass die Entwicklung einer solchen Kraft schwierig ist, wird im Energetik-Diskurs nicht bestritten. Und auch Jöde räumt dies mehrfach ein. Das musikalische Hören wächst durch die Forderung des nachschaffenden Hörens zu einer spürbaren, wenn auch unerlässlichen Anstrengung aller Kräfte heran, die sich in prinzipiellen Gegensatz stellt zum Hören als unterhaltendem oder passivem Genuss, wird zu einer innerlich nachgestaltenden, im eigentlichen Sinn „geistigen“ Arbeit. „Das Grundelement aller geistigen Arbeit aber ist das Schöpferische. Also: Sich selbst auf den Boden der Musik begeben, aber sie nicht mehr über sich ergehen lassen, sondern mit seiner eigenen schöpferischen Kraft in ihr stehen: sich selbst in ihr erleben“ (24). Und schließlich bedeutet die Forderung nach einer solchen Art des musikalischen Hörens folgerichtig eine Absage an jede gleichgültige und nur kognitive Beschäftigung mit Musik durch distanziert erlerntes Fachwissen, eine Abgrenzung gegen den weit verbreiteten intellektuell verengten Bildungsbegriff der Tradition. „Nicht dass wir Bach, Händel, Beethoven, Bruckner nur kennen, sondern dass wir in ihnen uns erleben [...] Das sei uns Kunst.“ (13)

Diese inhaltlichen Annahmen bezieht Jöde insgesamt aus dem gleichzeitigen Energetik-Diskurs in enger Anlehnung an ihn bis in Bildsysteme und Vokabular hinein. Seine perspektivisch lenkenden Entscheidungen hierzu liegen dagegen – unter Abwendung von der üblichen energetischen Werkanalyse – in der Konzentration auf das energetische Hören mit den sich hierin eröffnenden spezifischen Handlungschancen der Schule.

### c) Der Bezug zum Leben

Neben den Ausführungen zum musikästhetischen Denken im Diskurs der Reformen gibt es in der *Einleitung* einen weiteren Gegenstand: die Verbindung von Kunst und Leben, der als Thematik von zentraler Bedeutung die Erläuterungen in ihrer Gesamtheit bis in die einzelnen Beispiele hinein durchzieht und begleitet. Er beschäftigt Jöde jedoch nicht nur in der Art, wie er sich in den soziokulturellen

Zusammenhängen der Freundschaftsgruppen zeigt, sondern auch in der wesentlich komplexeren Form, in welcher er vor allem in der Diskurssituation um 1919 eine veränderte Frage und ein offenes Problem herauszubilden beginnt. Durch den weiteren Weg der jungen reformpädagogisch orientierten Lehrer „in die Musik hinein“, durch ihren im wesentlichen autodidaktischen Zugang zu Werken, Werkgruppen und Komponisten und den subjektiv-selektiven Lernprozess in die verschiedensten Bereiche der Vokal- und Kammermusik hinein entfernt sich die Jugendmusik rasch und spürbar von ihren ersten Anfängen. Und in dem Maße, wie sich der eigentlich musikalische Anteil ihrer sonst ganzheitlichen funktionalen Musikpraxis allmählich verändert in Richtung autonomen künstlerischen Denkens, lässt diese Veränderung auch die ursprünglich sozialen Lebensbezüge, die Einbindung ihrer Musikpraxis in das soziale Beziehungsgeflecht der Freundschaftsgruppen, hinter sich, und beginnt unvermeidlich, sich mehr und mehr davon zu entfernen. Im Diskurs der Jugendmusikbewegung wird dieses Problem um 1919 immer häufiger angesprochen, so dass auch Jöde die Gelegenheit zu einer Stellungnahme mit der *Einleitung* nutzt. Dabei vermittelt er den Standpunkt, dass die alte, aus den Freundschaftsgruppen der Jugendbewegung vertraute Rolle der Musik als funktionaler Ausdruck des gemeinsamen Gruppenlebens im Zuge der neuen künstlerischen Entwicklung nicht nur nicht verloren geht, sondern in dem neuen, weiteren Gesichtskreis einen höheren Stellenwert gewinnt, wenn auch nicht mehr im partikularen Rahmen des „kleinen Volks“, sondern nunmehr im Leben des „großen Volks“, im universalen Horizont der Kunst. Hierin greift er die uralte Idee der Verbindung von Musik und Ethik auf, die seit der Antike bis in die ersten Jahrzehnte des Jahrhunderts eine allgemeine ungebrochene Tradition besitzt.

Auch liegt diese Auffassung in der Diskurssituation 1919 näher, als dies uns heute aus historischem Abstand wohl erscheinen mag. Wie etwa für Rilke, der 1908 durch sein berühmtes Gedicht über einen archaischen Torso Apolls dem komplexen Zusammenhang von Kunst und Leben einen klassischen Ausdruck verleiht, gehört diese Überzeugung noch lange zu den fraglosen ontologisch-normativen Wahrheiten für alle Bildungskreise wie zweifellos auch die jungen Lehrer, an die sich Jöde in der *Einleitung* wendet. Rilke spricht in den Anfangsversen des Gedichts davon, dass der steinerne Torso in seinen Augen „glüht“, um dann zu schließen mit den Zeilen: „denn da ist keine Stelle, die dich nicht sieht. Du musst

dein Leben ändern.“<sup>24</sup> Aussagen wie diese über die unmittelbare Verknüpfung von Kunst und Leben, von ästhetischer und ethischer Erfahrungsweise, oder vielmehr: über ihr Zusammengehen im Modus der Steigerung, waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein überaus geläufiger Topos und wurden unmittelbar verstanden.

Hier knüpft Jöde an Momente an, die aufgrund ihrer allgemeinen Geltung auch in der Energetik als integraler Bestandteil bereitliegen, und übernimmt von dort den hohen Anspruch, die Intensität der Kunstwahrnehmung so zu steigern, dass ästhetische und ethische Dimensionen sich berühren. „Was heißt das? Das heißt: fremdes Geschehen als eigenes hinnehmen, indem man sich mit seinem ganzen durch den Willen gerichteten Menschen mitten in dieses Geschehen hineinstellt [...] So, dass beispielsweise ein Brucknersches Thema, das ich einmal aus aller Tiefe heraus innerlich als eigene Wiederschöpfung erlebe [...] formend auf meinen ganzen inneren Menschen einwirkt.“ (24) Die Überzeugung, dass in einem Modus der Kunstwahrnehmung, der „formend“ auf den „ganzen“ Menschen „einwirkt“, die alte normative Erfahrung der Freundschaftsgruppen aufgehoben sei und – nach langen Wegen tief in die Innenräume der Musik hinein – im Modus dieser Wahrnehmung Kunst und Leben nach wie vor zusammenwirken, bildet in der *Einleitung* – wie auch im späteren Denken Jödes – einen grundlegenden Faktor. Sie ist zum einen der Garant dafür, dass Jugendkultur, statt als Sonderraum der Gesellschaft zu gelten und als unerfreuliches Syndrom für die Wirrnisse einer ephemeren Entwicklungsphase, von ihrem Anspruch her ins Zentrum des Bewusstseins rückt als soziale Rahmenbedingung der Moderne für die Entstehung ihrer charakteristischen kulturellen Realität. Zum anderen stellt sie die Grundlage her für ein ethisch fundiertes Musikkernen in beiden Bereichen: sowohl in der Jugendkultur als auch in der Schule. Hier wie dort bedeutet der Weg in Richtung einer entwickelten Ästhetik – trotz der erheblichen Veränderungen durch den Einstellungswandel – keinen Verrat an den ursprünglichen lebensweltlichen Idealen. „Was nützt es, wenn wir [in Freundschaftsgruppen] für schlechte Lieder gute einsetzen, weil uns gesagt ist, sie seien gut, und pendeln doch in unserm übrigen Sein zwischen Gut und Böse hilflos hin und her? Was nützt es, wenn wir [beim weitergehenden Musikkernen] nur hören, diese Kammermusik sei besser als jene, und laufen blind dem Worte nach, ohne in unserem übrigen Leben bessere Wege einzuschlagen? Was nützt es, wenn wir nur die bisherige Musikerziehung durch eine

---

<sup>24</sup> Vollständig lautet dieser Satz des Gedichts: „Sonst stünde dieser Stein entstellt [...] / und flimmerte nicht so wie Raubtierfelle; / und bräche nicht aus allen Rändern / aus wie ein Stern: denn da ist keine Stelle, / die dich nicht sieht. Du musst dein Leben ändern.“

andere ersetzen, [...] ohne zu fühlen, dass Musikerziehung von Menschenerziehung im ganzen gar nicht zu trennen ist? Alles ist eitel, wenn sich nicht das Eine erneuert: unser menschliches Sein, unsere Gesinnung [Einstellung].“ (14) Auch hier – wie bei der Beschreibung der Peergruppen-Motive – geht Jöde konsequent auf den Einstellungsbegriff zurück und schafft dadurch in der *Einleitung* – und wohl als Angebot für den Diskurs insgesamt – einen relativ festen begrifflichen Anhaltspunkt.

### 3. Ein pädagogischer Versuch

#### 3.1 Musikerziehung „auf diesem Boden“

Jödes Ausführungen zur Jugendbewegung und zu ihrer Funktion für die Entwicklung der neuen kulturellen Praxis sind sehr direkt bezogen auf den weit verzweigten Diskurs zu diesem Gegenstand, nehmen die dort bereitliegenden Momente intensiv auf und entwickeln sie im Bereich der Musik in spezifischer Richtung weiter. Sie argumentieren jedoch kaum im Blick auf Pädagogik. So beiläufig und scheinbar marginal sind die Gedanken zur Musikerziehung den Ausführungen zum Musikdiskurs und der Kulturkritik beigelegt, dass sich die Frage aufdrängt, ob etwa mit der Rede von Kultur und Musik nicht zugleich auch die Erziehung gemeint, und so der Titel der *Einleitung* in der Weise wörtlich zu nehmen sei, dass der Diskursbeitrag zu Kultur und „Musik“ nichts anderes ist als gleichermaßen „ein pädagogischer Versuch“?<sup>25</sup>

Das genaue Lesen scheint die Vermutung zu stützen. Als latenter, stets mitgemeinter Beitrag des Autors zum Erziehungsdiskurs der Reformer ergibt sich dann die These: Keine Musikerziehung, weder die alte noch die neue, kann losgelöst gedacht werden von den Diskursen der Gesellschaft, die sie umgeben. Jeweils ist sie nur ihr Derivat. Und dementsprechend wird eine spezifisch „neue“ Musikerziehung nicht anders begründet werden können als in Analogie oder in transformierender Entsprechung zu den Diskursen, welche die neuen Jugendgruppen führen zu ihrer Musik und darin ihre Begriffe und ihr Bewusstsein herausbilden zu ihrer Kultur und ihrer musikalischen Praxis.

Unmissverständlich und *expressis verbis* zeigt sich dies nur in einem kurzen apodiktischen Satz im Anschluss an eine zunächst noch ganz auf den Musikdiskurs bezogene Argumentation. Darin wird zunächst die oben erläuterte Forderung be-

---

<sup>25</sup> Der Titel der *Einleitung* lautet: *Musik. Ein pädagogischer Versuch*.

gründet, dass die traditionelle Auffassung von Musik aufzugeben sei zugunsten der neuen Einstellung (Gesinnung), in welcher Kunst und Leben, die sozialen Kräfte der Gruppe und ihre Musikpraxis, untrennbar („ganzheitlich“) miteinander verbunden sind. Dabei betont Jöde sofort auch die Schwierigkeiten, die einem solchen Paradigmenwechsel entgegenstehen: „Dieser Ausgang zur Kunst kann nicht von außen her gefordert werden. Ebenso wenig wie man von einem Menschen fordern kann: sei schöpferisch. Er [der Ausgangspunkt auf dem Weg in die Musik] muss von innen wachsen.“ (14) Auch belehrendes Reden über diesen komplexen Bezug von Freundschaftsgruppen und Musikpraxis sei ohne eine vorausgehende Erfahrung dazu wenig aussichtsreich. „Da hilft alles ‚klarmachen‘ nicht, wenn sich nicht das Menschliche in der Gemeinschaft, der Freundschaft, so vertieft, dass schließlich das Kunsterlebnis aus dem Erlebnis der Gemeinschaft ungezwungen erwächst.“ (15) Und erst recht nicht helfen könne hier akademische „Lehre“ und Theorien, so Jöde mehrfach: Eine klare Vorstellung über den Zusammenhang von Lebenswelt und Musik kann nur heranwachsen durch Rollenbeherrschung oder -einfühlung im Kontext der Jugendkultur als *participant*.<sup>26</sup> Die Gedankenkette steht noch mitten im Musikdiskurs, teils auch als Wiederholung im Ablauf seiner Ausführungen bis hierhin. Dann aber folgt unvermittelt der Umbruch in den Diskurs zur Erziehung: „Auf diesem Boden glaube ich an eine Musikerziehung, auf einem anderen nicht.“ (ebd.)

Mit dieser Aussage stellt sich Jöde zu dem ihn umgebenden Musikerziehungsdiskurs mit aller Entschiedenheit in einen fundamentalen Gegensatz. In radikaler Abwendung vom zeitgenössischen Diskurs zur musikalischen Bildung, der geprägt ist unter anderen durch Autoren wie Hermann Kretschmar, Georg Rolle und Richard Wicke, beginnt Jöde den Diskurs über Musikerziehung mit diesem Satz in einem neuen, divergenten Denkkontext und auf einer veränderten, heterogenen Ebene. Danach stehen in einer neuen, „wirklichen Musikpädagogik“ (29) Musik in und außerhalb der Schule auf dem gleichen „Boden“, werden die inneren Vorgänge in beiden Bereichen identisch auf der begrifflichen Ebene der Einstellung (Gesinnung) gedacht sowohl bei ihrer Entstehung als auch in ihrer weiteren Entwicklung (durch Einstellungsänderung), oder genauer, so ist aus analytischer Distanz zu ergänzen: sie sollen aufeinander bezogen sein in einer bis

---

<sup>26</sup> A. a. O., S. 15. Den methodologisch erheblichen Unterschied zwischen dem kognitiven und dem nachempfindenden Motivverstehen in Bezug auf den Peergruppen-Zusammenhang betont Jöde auch schon 1917: „Es wird sich also auch ein rechtes Verstehensuchen Außenstehender, will es als solches gelten, nicht einfach auf eine gedankliche [d. h. hier kognitive] Erfassung der Jugendbewegung stützen können, sondern sich ernstlich bemühen müssen, dieses Erlebnis des Jungseins nachzuerleben.“ (a. a. O. 1917, S. 17)

hierhin noch nicht näher beschriebenen Transformation.<sup>27</sup> Damit erhalten die vorausgehenden Aussagen zum Musikdiskurs in ihrer Gesamtheit durch einen exponierten apodiktischen Grundsatz ihren spezifisch pädagogischen Sinn: Der Weg der Jugendmusik von der einfachen Musikpraxis in Freundschaftsgruppen über einen allmählichen Einstellungswandel bis zu einer differenzierten Musikauffassung, den Jöde als teilnehmender Beobachter kennen gelernt hat, wird als Modell zugrunde gelegt für den „Weg in die Musik“ in einer veränderten Musikerziehung und in einer anderen Schule.

Ob und inwieweit ein Diskurs zur Musikerziehung „auf diesem Boden“ sich entwickeln können, ist in der zweiten Dekade des Jahrhunderts noch keineswegs sicher, wo Ansätze in dieser Richtung zwar bereits existieren, wo das Überleben der reformpädagogischen Bewegung insgesamt aber vielen Beteiligten noch äußerst gefährdet scheint. Und viele, gerade stilistische Eigenschaften der *Einleitung* sind geprägt von der schwierigen Vermittlungssituation aus einer extremen Außenseiterposition heraus. So schließt dieser Abschnitt auch unvermittelt: „Haben wir das Glück, auf diesem Boden miteinander bauen zu dürfen, dann wollen wir froh sein.“ (ebd.)

Insgesamt werden die pädagogischen Teile der *Einleitung* vom Bewusstsein der Notwendigkeit eines fundamentalen Neubeginns getragen, der sich als pädagogische Praxis wie als Diskurs erst sehr allmählich und nur schrittweise entfalten kann. An einigen wenigen Punkten indes beginnt Jöde in diesem Dokument, das genuin Neue des angedeuteten Entwurfs schon anzusprechen und die Brüche oder Diskontinuitäten zum parallelen Erziehungsdiskurs der Gesellschaft auch klar zu exponieren. Einer dieser Punkte, in welchen in der *Einleitung* ein Bezug zum Unterricht angesprochen wird, ist die Frage nach dem Zugang der Schüler zu den Chancen eigener musikalischer Produktivität. Die Voraussetzung für diesen Zugang bildet die Energetik und die daraus hervorgehende Betonung der selbstschöpferischen Imagination und der eigenen produktiven Kräfte im Akt des musikalischen Hörens. Bei der Übertragung (oder besser Transformation) dieses Aspekts in die Schule, entsteht ein produktiver Gesangunterricht, der den Schüler nicht nur, wie es im herkömmlichen Unterricht geschieht, in vokaler Tongebung, Intonation und Mehrstimmigkeit als Sänger schult und fördert, sondern als Musi-

---

<sup>27</sup> Auch bei Halm und Wyneken, deren pädagogisches Konzept sich sonst von dem hier erläuterten Konzept Jödes – sowohl in Bezug auf die Rolle der sozialen Zusammenhänge wie auch insbesondere auf die der Führung – prinzipiell unterscheidet, ist zu erkennen, dass „die pädagogische Perspektive sich unmittelbar aus dem Musikbegriff entfaltet“. Kaiser, Hermann J.: A. a. O., S. 149.

ker in einem umfassenderen Sinn. Entwickelt und geübt wird in diesem Unterricht seine Fähigkeit, mit den inneren elementaren „Energien“ der Musik produktiv umzugehen nicht nur, um damit Musikwerke besser verstehen zu können, sondern insbesondere auch, um sich selbst musikalisch damit auszudrücken. In der Begegnung mit der Energetik und durch ihre praktische Anwendung aber greift der Schüler auf Handlungsspielräume und Gestaltungschancen zu, die traditionell nur dem Musiker von Beruf zustehen, und stellt sich so gleichsam neben ihn: Beide gehen erfinderisch mit den innermusikalischen Kräften um, in beiden, so Jöde, „wirkt die gleiche Kraft“.

Mit diesem Gedanken aber löst sich Jöde scheinbar unvermittelt von alten, traditionell geltenden Vorstellungen und überschreitet in riskanter Weise eine unsichtbare Grenze. Was im Rahmen des „neuen“ Diskurses zur Musikerziehung nur folgerichtig erscheint, ist vor dem Hintergrund des traditionellen Bildungsdiskurses nichts Geringeres als der Bruch eines gesellschaftlichen Tabus: „In einem Jungen, der im produktiven Gesangunterricht dem Schluss eines Musikstücks anspricht, dass es in ihm keine rechte Erlösung findet, indem er vielleicht nur sagt: ‚Da müsste eigentlich noch etwas hinterkommen‘, wirkt die gleiche Kraft wie in Bruckner, wenn er schon weit vor dem Schluss einer Sinfonie anfängt, die musikalische Bewegung zur Ruhe zu bringen, sie nach und nach abstellt und erst dann den Schluss eintreten lässt, wenn die Musik ihre Erfüllung gefunden hat, so daß nunmehr auch im Hörer Stille eintreten kann.“ (28) Mit der These von dem gleichen Ausgangs- und Bezugspunkt von Komponist und Schüler, von der im Prinzip gleichen Ebene des musikalischen Denkens und Fühlens (wie auch des Schreibens), auf der beide stehen, und mit der damit vollzogenen Relativierung der Rolle des Komponisten ist einer jener Punkte benannt, durch welche der Gegensatz zum „Bestehenden“, zum großen Erziehungsdiskurs der Gesellschaft, schon 1919 sich profiliert und die Diskontinuität zwischen beiden Diskursen – gleichsam „als reiner Fall“ – anschaulich zu Tage tritt.<sup>28</sup> Denn während im gleichzeitigen Bildungsdiskurs jede Relativierung der Rollen zwischen Fachmann und Laien seit Jahrhunderten im Prinzip undenkbar ist,<sup>29</sup> enthält die Musikpraxis

---

<sup>28</sup> Erst sehr viel später beginnen die Abwehrkämpfe verschiedener konkurrierender Diskurse. Vgl. etwa Hans Pfitzner, *Über Kunstpflege und Jugend*, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.), *Schulmusikalische Zeitdokumente. Vorträge der VII. Reichs-Schulmusikwoche in München*, Leipzig 1929, S. 72 – 75. Vgl. auch Fred Ritzel: „Dieser freche Blödsinn wird seit Jahren in den Schulen geduldet“ – *Über Improvisation in der Musikpädagogik*, in: R. Brinkmann (Hg.), *Improvisation und Neue Musik*, Mainz 1979, S. 79 f.

<sup>29</sup> Zum Ritual, in welchem seit Beginn des 16. / 17. Jahrhunderts traditionell der „Schreibende“ steht, vgl. Foucault, Michel: A. a. O. 1970, S. 27 ff.



der reformpädagogischen Jugendkultur und der entsprechende Diskurs die „neue“ (im Grunde freilich uralte) Bewertung des Komponierens ganz selbstverständlich als eines der vielen in ihrer Erfahrung von Anfang an bereitliegenden Momente, die Jöde nur aufgreift und weiterdenkt im Rahmen des Erziehungsdiskurses.

Diese jugendkulturelle Musikpraxis war in ihren Anfängen zunächst schriftlos. Sie wurde tradiert durch Call und Response, durch Vor- und Nachsingen und von Beginn an sowohl mit Improvisation, mit Kreis- und Gruppentanz, wie auch mit Komposition eigener Lieder durchsetzt, später auch in einer breit differenzierten Überlieferung in Handschriften und Druck. Und folglich gab es im Diskurs der Jugendmusik nie den Komponisten als den wesentlich Anderen, dessen „priesterliches“ Charisma durch ausschließende Diskursrituale hergestellt und geschützt wurde.<sup>30</sup> Auch dann nicht, als das engagierte, zufällig-selektive Musiklernen der Gruppen und ihre zunehmende Kenntnis von Komponisten und Musikwerken einen Begriff davon schufen, wie auf der prinzipiell egalitären Vorstellungsebene sich die Größenverhältnisse darstellten. Wie selbstverständlich in dieser jugendkulturellen Praxis bestimmte Grundregeln des gesellschaftlich tradierten Musikdiskurses *nicht* gelernt wurden, insbesondere nicht die Sonderstellung, die der Komponist in diesem Diskurs traditionell beansprucht, bildet sich mit aller Schärfe aber erst dort ab, wo diese Musikpraxis durch ihre Transformation in den Erziehungsdiskurs eine spezifisch musikpädagogische Struktur erhält und etwa mit der These von der ursprünglichen „Gleichheit“ der großen und der kleinen Komponisten auch die konkrete Unterrichtssituation bestimmt. So risiko- und folgenreich diese These gegenüber dem traditionellen Diskurs ist, so problemlos stellt sie sich im Diskurs der jungen reformpädagogischen Lehrer dar. Hier gehört die Überzeugung vom schöpferischen Potential der Schüler 1919 schon seit langem zu den Grundannahmen ihrer Unterrichtspraxis. So kann Jöde, obwohl er in der *Einleitung* kaum näher darauf eingeht, sich in diesem Punkt der vorbehaltlosen Zustimmung völlig sicher sein, und dies um so mehr, als gerade die Elemente des Schöpferischen in den nachfolgenden Unterrichtsskizzen ohnedies sehr klar erkennbar werden.

Anders verhält es sich mit der These vom Lebensbezug der Musik als ontologisch-normativer Voraussetzung. Um diesen grundlegenden Gedanken und seine Erläuterung in den verschiedensten Kontexten kreisen Jödes Ausführungen in der *Einleitung* direkt oder indirekt vom ersten bis zum letzten Satz. Und schon dieser Sachverhalt lässt vermuten, dass ihre Akzeptanz in der Diskurssituation schwierig

---

<sup>30</sup> Die Sonderrolle des Komponisten in der Jugendmusikbewegung beschreibt Jöde in: A. a. O. 1954.

oder problematisch ist. Dass Musik mit Leben und Lebenswelt in einer grundsätzlichen normativen Beziehung stehen soll, ist in der Form, wie Jöde sie – weitgehend in Opposition zu Wyneken und Halm<sup>31</sup> – erläutert, in diesem Diskurs der Lehrer offenbar schwer zu vermitteln. Und mehrfach spricht Jöde hierzu auch von seinem Eindruck, dass ihm bei dieser fundamentalen These anscheinend eine Mehrheit der Diskursteilnehmer nicht folgt. So werden ihr wohl noch größere Vorbehalte begegnet sein bei dem Folgesatz, der von der Notwendigkeit ausgeht, die in der Jugendbewegung angelegte lebensweltliche Sinnsuche und -orientierung in die Musikerziehung zu übertragen und „ein jugendliches Musikleben auch in der Schule anzubahnen“.<sup>32</sup> Für die meisten jungen Lehrer muss die Vorstellung, dass aus dem ganzheitlichen Zusammenhang von Musik und Leben in den Freundschaftsgruppen der Jugendkultur etwas herüberzunehmen sein soll in die tägliche pädagogische Arbeit in der Schule, kaum nachvollziehbar gewesen sein. Und auch hier lässt Jöde erkennen, dass er die Verwirklichung des Grundsatzes in der pädagogischen Arbeit der meisten Lehrer skeptisch beurteilt. Er wisse nicht, so bemerkt er gegen Ende der *Einleitung*, ob dies, nach allem Gesagten, „noch seltsam klingt“ (29), aber der Beginn der Musik und der Musikerziehung „liegt vor der Musik. Der Uranbeginn, der Boden für alle pädagogische Arbeit ist das Menschliche, erfüllt in der Gemeinschaft“ (ebd.). Der alte, für Musiker geläufige Satz, dass der Beginn einer jeden Musik in metrischer (wie in emotionaler) Hinsicht vor ihrem realen Einsatz liegt, wird von Jöde so auf den sozialpsychologischen Kontext der Musik ausgedehnt und übertragen, dass er zur Formel wird für die Brücke zu ihrem Lebenszusammenhang auch im Rahmen der pädagogischen Arbeit.

„Seltsam geklungen“ hat der Satz vom eigentlich Vor-Musikalischen der Musik im Unterricht fraglos in den Ohren der im traditionellen Bildungskontext ihrer Zeit aufgewachsenen älteren Kollegen, aber reserviert zeigen sich auch wohl die jungen Lehrer. Daraus leitet sich Jödes Argumentationsaufwand her wie auch schließlich seine spürbare Zurückhaltung beim Gedanken an die schulische Praxis. Als unübersehbare soziale Tatsache, als „Erlebnis und Erkenntnis“ (ebd.) einer sich allmählich zur Geltung bringenden kulturellen Realität, war der Zusammenhang von Jugendkultur und Musikpraxis 1919 (und noch bis weit in die

---

<sup>31</sup> August Halm: *Musik und Leben*, in: Fritz Jöde (Hg.): *Musikalische Jugendkultur*, Hamburg 1918, S. 23 - 30.

<sup>32</sup> Jöde 1918, zit. nach Antholz: *Die Jugendmusikbewegung – „Schulbeispiel“ für pädagogische Musik? Fachgeschichtliche und -systematische Skizzen*, in: Abel-Struth (Hg.), *Jugendbewegungen und Musikpädagogik*. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, *Musikpädagogik – Forschung und Lehre*, Beiheft 2, Mainz u. a. 1987, S. 15.

zweite Hälfte des Jahrhunderts hinein) im Kreis von Musiklehrern vorläufig nur erst einer kleinen Minderheit erkennbar und bewusst. Des öfteren, auch bereits seit 1917, weist Jöde daher auf die Notwendigkeit von Geduld hin, auf die Wirkung des Zeitfaktors bei weittragenden Entwicklungen wie diesen (die eigentlich erst heute voll zur Entfaltung kommen), wenn auch stets sehr selbstsicher und mit Blick auf künftige Fortschritte der Jugendkultur in dieser Richtung.<sup>33</sup> Jede Lehre, „alles Klarmachen“, setzt für die soziale Tatsache, um die es hier geht, eine vorgängige Erfahrung voraus. Und dies, so Jöde, benötigt – außer einen wachsenden Fundus von Erfahrungswissen – vor allem Zeit. „Gewiss: nicht so bald und nicht einfach auf Grund einer Lehre kommt man zur Musik, zum Wesen [nach phänomenologischer Begrifflichkeit; d. h. hier: zu der für die Gruppe zentralen, „wesentlichen“ Musikpraxis]. Nur schrittweise Erlebnisse, Erkenntnisse vom Uranbeginn bis zum Höchsten der Kunst führen allmählich dahin. Und ich habe wohl ein Recht zu sagen, daß wir heute erst ganz am Anfang einer wirklichen Musikpädagogik stehen, die ihren Namen zu Recht verdient.“ (ebd.)

Danach zu urteilen ist sich Jöde der Diskontinuität seines Ansatzes im Vergleich zum Bestehenden zweifellos bewusst, auch des Risikos bei seiner Vermittlung im Diskurs der Reformer und räumt pragmatisch einige Notwendigkeiten ein: das strukturierte Vorgehen „Schritt für Schritt“ und die Offenheit gegenüber dem, was in der Musikpädagogik daraus sich wohl noch einmal entwickeln wird. Dass er im Erziehungsdiskurs nur so wenig auf Einzelheiten eingeht, geschieht offenkundig im Blick auf die Einsicht, dass die gegebene Diskurssituation einer Belastung mit weiteren unvermittelten Brüchen und Diskontinuitäten nicht standhält wie auch im Blick auf die der *Einleitung* nachfolgenden Unterrichtsskizzen, die dicht an der Realität das beschreiben, was davon in der gegebenen Schule wenigsten im Ansatz bereits möglich war.

### 3.2 Musikalische Bildung der Fächer

Der systemverändernde musikpädagogische Diskursbeitrag mit unsicherem Erfolg wird in der *Einleitung* mit spezifisch diskursbezogener Rhetorik und mit Engagement vorgetragen. Stil und Inhalt dienen unverkennbar dem Ziel, innerhalb der Gruppe der jungen Lehrer einen Bestand zentripetaler Bewusstseinsinhalte zu entwickeln und Außenstehende zu integrieren. Begleitet und durchsetzt werden

---

<sup>33</sup> Dass und wie dieses Konzept in der Jugendbewegung gegen Ende der zwanziger Jahre – jedenfalls vorläufig – verbands- und fachpolitisch unterlag, ist mehrfach beschrieben worden und referiert Jöde auch selbst rückblickend a. a. O. 1954, jedoch ohne auch nur im Geringsten seinen Glauben an eine weitere Entwicklung der Jugendkultur in der Zukunft aufzugeben.

die integrierenden Abschnitte indes von Textanteilen mit entgegengesetzter Funktion, die in komplementärer Absicht das Gegenteil anstreben: die entschiedene Abgrenzung nach außen.

Diese Abschnitte, die „den heute noch herrschenden Menschentypus und seine Erziehungslehre“ skizzieren, mit ihrem geistlosen bzw. „ungeistigen Tun“ (9), wenden sich streitbar an den Gegner der Reformer, an den großen, den anderen, den landauf landab geltenden und in diesem Sinne „wahren“ Musikerziehungsdiskurs der Gesellschaft, der sie bedrohlich umgibt. Hier ist die Erziehungslehre eine Funktion des fachspezifisch verengten Bildungsbegriffs mit der Aufgabe, diesen Begriff von Bildung geradewegs auf den Laien zu projizieren und besteht seit langem auf der Grundlage des – bereits oben angedeuteten – ausdifferenzierten Systems, in dem der musikalische Fachmann und der Laie als beziehungslose Teilgruppen einander gegenüberstehen „in zwei großen Lagern“ (16), für deren Beschreibung Jöde wiederum den Einstellungsbegriff wählt. Während der Fachmann als Sachwalter der Fächer über eine hohe technische Beherrschung der Musik und über gründliche Kenntnisse verfügt, sucht der Laie, d. h. die breiten Schichten des ausgehenden wilhelminischen Zeitalters, ohne jegliche Chance zu weitergehender Bildung, in der Musik nur Gefühlsausdruck und Illustration von Stimmungen. So bildet sich dort eine Einstellung heraus, die als Potenzial erst noch zu entwickeln wäre, genauer: eine Art Besinnungslosigkeit, „mehr ein halb bewusster Zustand als ein waches Empfinden“ (ebd.). „Halten wir diese beiden Einstellungen zur Musik, die man die technische und die psychologische nennen könnte, nebeneinander, so klafft da ein schier unüberbrückbarer Zwiespalt.“ Zwar gibt es zwischen beiden Einstellungen einen Weg der Vermittlung, den Fachmann und Laien vielfach, ja massenhaft nutzen. „Und sie gehen ihn gern.“ (ebd.) Der Fachmann „als der Wissende ebnet den Weg“, indem er die breite, objektiv bestehende Nachfrage nach Erklärung von beliebten Musikwerken befriedigt, worin er diese entweder durch Deutung ihres Stimmungsgehalts oder durch technische Analyse belehrend erläutert. Und entsprechend diesem Zugang zur Musik bleibt das Denken der Laien befangen in den Grenzen von musikalischer Technik und Stimmungshören, wie auch die „heute üblichen schlimmen Musikführer, deren eifriges Studium der Fachmann dem Laien angelegentlich empfiehlt, nichts weiter aufweisen als eben Worte über Gefühlsausdruck und Technik.“ (17) Dabei krankt diese traditionelle Methode des Denkens und Belehrens, so Jöde, an ihrer „inneren Unwahrhaftigkeit“ (ebd.). Zwar versucht der Fachmann, mit dem Habitus der „Einführung“ seine Wissensbestände zu vermitteln, steigert den Zwiespalt zwischen technischer und psychologischer Einstellung aber im eigenen öffentlichen Tun, in der Komposition wie im Konzertbetrieb, ins Unermessliche und mit Sys-

tem. Hier, in der Technik seines professionellen Handelns als Musiker, hat er zwischen den beiden „Lagern“ beharrlich eine trennende Wand hochgezogen, „eine unüberwindliche Mauer, aufgebaut aus instrumentalem [bzw. vokalem] und theoretischem Handwerkszeug der Musik“ (ebd.), und sichert sich dadurch in der Gegenseitigkeit zum Publikum Abstand, Status und Gewicht.

Mit dieser kleinen Skizze vom Bildungsdiskurs des gegebenen Systems und seiner Grenzen trennt Jöde die alte Diskurstradition von der neu heraufkommenden definitiv und verwirft die traditionell bestehende als ausweglos verfangen in ihren geradlinig aus dem universellen Musikdiskurs hergeleiteten inneren Widersprüchen. „Von hier aus zur Musik erziehen, geht nicht an; denn es gibt [aus der Sicht der Energetik] hier keine Musik als einheitliches Ziel über der Zeit, über dem Menschen. Hier könnte es für die Erziehung auch nichts anderes geben als Stimmungen und Handfertigkeiten. Zu den ersten kann man nicht erziehen. Blieben also nur die zweiten. Da kämen dann reine Töne, reine Intervalle, gute Kehlkopf- und Fingerfertigkeiten heraus, – lauter Dinge, die von der Musik im Menschen so weit entfernt sind, wie eine begriffliche Erläuterung des Lebens vom Leben selbst, oder wie der Klang meiner Stimme vom Inhalt dessen, was ich sage. Also: Ein Ausgang in die Zukunft von hier aus ist unmöglich, ob er gleich bis zum Überdruß versucht wird.“ (ebd.)

So verfolgt das Ansprechen der gegnerischen Position aus der spezifischen Perspektive der Energetik erkennbar die Absicht, den Graben zwischen den beiden Diskursen sichtbar zu machen und zu vertiefen. Näher und bissiger verdeutlicht Jöde in der *Einleitung* den Weg des „wissenden“ Fachmanns zum Laien im abgetrennten Diskurs schließlich durch seine Kontroverse mit der Hermeneutik am Beispiel der damals weit verbreiteten Schrift von Arnold Schering zur musikalischen Bildung.<sup>34</sup> Bildung ist hier die Erziehung zu einem musikalischen Hören in der Tradition der Stimmungsästhetik, wie sie seit etwa einem Jahrhundert einen eigenen, fest begründeten Diskurs kontinuierlich fortentwickelnd herausbildet.<sup>35</sup> An den gesellschaftlich geltenden Begriff von musikalischer Bildung und an die „psychologische“ Einstellung der Laien nahtlos angepasst, gibt diese Schrift ein repräsentatives Bild davon, was im Diskurs der Jugendbewegung nicht gewollt

---

<sup>34</sup> Arnold Schering: *Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören*, Leipzig 1911 (41924)

<sup>35</sup> Mit hohen Auflagen vertreten ist in diesem Diskurs auch Hermann Kretzschmar: *Führer durch den Konzertsaal* (zwei Bände), Leipzig 1887 und 1888; ders.: *Neue Anregungen zur Förderung der musikalischen Hermeneutik*, Jahrbuch der Musikbibliothek Peters IX, 1902, S. 45 - 66 und XII, 1905, S. 73 - 86

ist, vor allem durch ihre Gefühls- und Stimmungsassoziation in der Tradition der Hermeneutik und die darin angelegte Dominanz des Außermusikalischen.<sup>36</sup> Dies, so Jöde in der Einleitung, ist Oberfläche, dringt nicht vor zu dem Punkt, wo Musik in ihrem „eigentlichen“, innermusikalischen Sinn begriffen wird. „Alles Wissen um sie, aller Umgang mit ihr, alles Einfühlen in sie vor dem Augenblick, wo wir uns selbst in ihr erleben, ist Spiel, Kleid, Rahmen, ist ‚künstlerische Bildung‘, wie der Deutsche sagt [...] Es ist ohne letzten Sinn und kein Zeichen von [eigentlich musikalischer] Kraft.“ (13)

Bildung dieser Art zeigt den problematischen Zustand einer Kultur, in welcher der Fachmann mit den auflagenstarken Publikationen seiner Diskursbeiträge erfolgreich die „psychologische“ Einstellung der Laien bedient, und entsprechend unnachichtig verfällt sie der Kritik. „Wenn das Bildung ist, was in diesem vielgelesenen Buche verbreitet ist, so will ich gern darauf verzichten und [...] glauben, dass Bildung das Nationallaster der Deutschen sei.“ (23) Selbst großen Werken werde es durch diese Deutungsweise schwer, sich „gegen herdenweise Verzäpfung in Schulen“ (27) zu wehren, wenn der Weg zur Musik bei der psychologischen Einstellung der Laien und in außermusikalischer Assoziation endet. „Genau so wie die eben geschilderten Versuche [von Schering] sind außermusikalische Maßnahmen: Tonbildung, Fingerfertigkeit und was sonst an Technik im vokalen und instrumentalen Musikunterricht vorkommen mag. [...] Erst in dem Augenblick haben wir die rechte Einstellung zu ihnen, wo wir sie als Selbstverständlichkeiten erledigen und uns nicht länger bei ihnen aufhalten, als unbedingt nötig ist.“ (23) Im Gegensatz zum Außermusikalischen wird das musikalisch Technische in dem neuen Entwurf also bewusst integriert, nicht aber ins Zentrum gestellt, wie dies der Gesangunterricht als technisches Fach im traditionellen Erziehungsdiskurs noch vorsieht, sondern in nachgeordneter Funktion.

Die endgültige Trennung und Absetzbewegung vom alten Erziehungsdiskurs und der abweisende Blick auf seine Widersprüche zeigen in der *Einleitung* in besonders scharfen Konturen das Motiv, die historische Diskontinuität des neuen Entwurfs als Vorstellung und tendenziell als Handlungsbereitschaft möglichst fasslich und attraktiv herauszuarbeiten und damit den zentripetalen Kräften des Diskurses, in dem die *Einleitung* steht, die überlebenswichtige Unterstützung zu verschaffen.

---

<sup>36</sup> Dass zwischen Scherings Hermeneutik und Jödes energetischem Denken dennoch Verwandtschaften bestehen, zeigt Antholz: „Armer Johann Sebastian Bach“. *Musikpädagogische Anmerkungen zum Umgang mit einem „großen Meister“*, Musik und Bildung 1986, Heft 1, S. 29 - 33

## C. Die Funktion im Diskurs

Die inhaltlichen Annahmen des Dokuments sind durch die Analyse bis hierhin aus ihrem originalen, „vertikal“ im Feld der Diskurssituation fungierenden Kontext in eine „horizontal“ argumentierende, dreischrittige Darstellungsweise übersetzt und für den Zweck historischen Verstehens aus ihrem ursprünglichen Diskurszusammenhang herausgelöst worden. Diese Prozedur gibt Aufschluss darüber, wie das Dokument mit Hilfe seiner inhaltlichen Annahmen Einwirkung zu nehmen sucht auf Entstehung und Wandel von Begriffen und Vorstellungen der Beteiligten und sich auf der inhaltlichen Ebene in den Zusammenhang der übrigen Diskurse eingliedert. Indes impliziert dieses Verfahren eine gewisse Gefahr. Indem es die drei begrifflichen Felder (Kulturkritik, Jugendbewegung, Erziehung) auswählt und den Text daraufhin sichtet und zuordnet, nimmt es gegenüber der Ordnung des Diskursdokuments gewaltsam eine andere, ihr entgegengesetzte Konstruktion vor, übergeht die Kontextvariablen des Textes mit ihren Sprach- und Stileigenschaften und lässt die kausalen Bezüge des Dokuments insbesondere zu seinen Funktionen im Diskurszusammenhang soweit noch unbeachtet. Um dieser Gefahr zu entgehen muss die Analyse die diskursbezogenen Elemente des Textes benennen, die ihn – im Vergleich zu den inhaltlichen Annahmen – als gleichrangig, wenn nicht als höherrangig bestimmende Wirklichkeitsfaktoren prägen, und versuchen, sie in ihrer spezifischen Funktion zu erkennen und zu erklären.

### 1. Die Gefahr von außen

Durch ihre Gesamtaussage steht die *Einleitung* zunächst im Kontext der erbitterten Opposition zweier ungleicher Diskurse und der daraus hervorgehenden Gefahrensituation. Dem Diskurs der Reformen und jedem einzelnen seiner Dokumente steht das System der allgemeinen musikalischen Bildung in äußerlich überlegener Weise gegenüber, fremd und beunruhigend, getragen und täglich erneuert durch einen Diskurs, den die Gesellschaft des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts gleich bleibend produktiv, selbstbewusst und im Prinzip konkurrenzlos führt. Zu diesem Diskurs und seiner „Wahrheit“ kennen die Reformen keine Beziehung mehr, es sei denn die des Kampfs und setzen dem universalen Anspruch des allgemein geltenden Systems mit absoluter Entschlossenheit den partikularen Anspruch einer neu heraufkommenden Kultur, Musik und Musikerziehung entgegen. Nicht um eine veränderte Fortführung geht es ihnen, sondern – wenn auch auf der schmalen Grundlage einer zunächst noch kleinen verstreuten Gruppe, der

Musiklehrer in der Jugendbewegung – um den Wechsel der Ebene, auf der Musikerziehung gedacht wird, um Beginn, Überleben und Fortdauer eines Diskurses, der unter veränderten Voraussetzungen eine neue schulische Praxis begründet.

Dem hohen Anspruch steht indes die ernüchternde Realität gegenüber. Zahlenmäßig unbedeutend und mit zunächst geringen Erfolgen steht der Kreis der Lehrer vor allem in ihrer täglichen Unterrichtspraxis unter erheblichem Außendruck, begleitet von Misstrauen und Spott aus dem „Chor der Maßgeblichen“ ringsum. „Und wenn wir uns dann weitertasteten, schrittweise und mühsam, erscholl das Gelächter derer, die uns unsicher werden sahen, der Chor der Maßgeblichen, die gesichert waren in ihrer Tradition und die da mit Spott reagierten oder auch mit Argwohn, wenn uns gar manches zu gelingen begann.“<sup>37</sup> Ob und wieweit die reformerische Praxis und der darauf bezogene Diskurs dies trotz des gewaltigen Außendrucks würde durchhalten können, erscheint auch 1919 durchaus noch ungewiss.<sup>38</sup> Vor dem Hintergrund der schwierigen Situation geht es Jöde in der *Einleitung* daher vorerst nur um Gefahrenabwehr, um die Chancen des fachpolitischen Überlebens der Reformpraxis und ihres Diskurses bei gleichwohl subjektiver Gewissheit ihrer Durchsetzbarkeit, letztlich – aus kulturtheoretischer Sicht – also um eine Frage von „Macht“ und Ohnmacht.<sup>39</sup> Wird der reformpädagogische Diskurs ausgelöscht und „überwunden“? Mit dieser Frage – und mit eben dieser Vokabel – ist ein hoher Anteil der Diskursbeiträge seit dem historischen Beginn praktischer Reformpädagogik immer wieder beschäftigt und mit ihr wird im zweiten Jahrzehnt des Jahrhunderts noch eine ganz realistische Gefahr bezeichnet im Alltag der Auseinandersetzungen mit der großen Zahl mächtiger Gegner. Auch in der *Einleitung* nimmt Jöde ganz pragmatisch darauf Bezug. „Eine Schule wird (und habe sie noch so glänzende Reformbestrebungen aus sich heraus aufzuweisen) so lange überwindbar sein, solange sie dies Eine nicht in sich trägt: daß erst ein Gemeinsames, nämlich ein Sein, ein Boden vorhanden sein muß, ehe etwas wachsen kann.“ (10) Mit dem Ziel, dieses „Eine“, alles Entscheidende herzustellen, das „Gemeinsame“ unter den jungen Musiklehrern der Reform- und Jugendbewegung zu festigen und damit den Konsens und den verlässlichen „Bo-

---

<sup>37</sup> Pfannenstiel, Ekkehart: *Aus der Wendezeit der Musikerziehung*, in: Reinhold Stapelberg (Hg.): *Fritz Jöde. Leben und Werk*, Wolfenbüttel 1957, S. 47.

<sup>38</sup> Zu den nur langsam sich verändernden Zahlenverhältnissen in der Entwicklung bis 1933 vgl. Ulrich Günther: *Jugendmusikbewegung und reformpädagogische Bewegung*, in: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), a. a. O. 1987, S. 174.

<sup>39</sup> Den Blick für diese Zusammenhänge in der Diskursanalyse verdanken wir Michel Foucault, der in seinen Untersuchungen dem Machtaspekt in den Diskursen besondere Bedeutung beimisst. Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge* (1966), Frankfurt / M. 1971.



den“ zu schaffen für die Reformarbeit durch Vergewisserung der begrifflichen und theoretischen Grundlagen ist zweifellos das Hauptmotiv der *Einleitung* angegeben, – auch oder gerade, wenn der Ausgang des Kampfes noch offen ist. „Das einzige, was man tun kann, ist: den Boden bereiten, auf dem etwas wachsen kann. Aber gedacht werden kann etwas, und das muß von Grund auf geschehen.“ (ebd.)

## 2. Konsolidierung im Diskurs

In Erfahrung und Reflexion „von Grund auf“ sieht Jöde vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes der gegnerischen Diskurse das dringend erforderliche Mittel, um dem Denken und Sprechen der Reformen durch Konsensbildung ein Minimum an innerer Sicherheit nach außen zu geben. Die Situation scheint um so prekärer, als auch im Blick nach innen Grund zur Sorge besteht. Unsicherheiten und interne Gefahren bestehen hier von Anfang an vor allem durch den Hang der Reformbewegung zur Flügelbildung und zur Absonderung in kleine und kleinste Fraktionen, durch ihre „Spaltungs- und Verästelungssucht“,<sup>40</sup> die in dem Maße, wie sie das zwanglose „Auseinandergedeihen“ der Bewegung fördert, ihre gesellschaftliche Durchsetzungskraft herabsetzt. Die *Einleitung* gibt deutliche Hinweise darauf, dass sie sich sowohl im Grundsätzlichen wie in vielen einzelnen ihrer Aussagen auch auf diesen internen Kontext bezieht.

### 2.1 Die Ordnung des Diskurses

Eines der Probleme, die sich nicht aus dem Spannungsverhältnis nach außen ergeben, sondern aus dem bestehenden Praxisdiskurs der Reformen und seiner spezifischen internen Ordnung, bildet überraschenderweise der Autor selbst mit seinem Versuch der Konsensbildung durch Klärung der Fundamente und des Denkens „von Grund auf“. Ein Diskursbeitrag zum Grundlagendenken über Musik und Erziehung, wie ihn die *Einleitung* fraglos darstellt mit ihrem Druck auf Konsens in den Begriffen und den gemeinsamen Überzeugungen, liegt deutlich im Bereich allgemeinen theoretischen Denkens. Hier, im Kreis der jungen reformpädagogisch eingestellten Lehrer, für den Jöde arbeitet, besteht jedoch seit mehr als zwei Jahrzehnten eine breit etablierte Diskursformation, in welcher das Denken und Sprechen sich ganz aus der Praxis mit unmittelbar hierauf bezogenen Erfahrungsberichten heraus entwickelt. Aufgrund der damit gegebenen Interessenlage

---

<sup>40</sup> Helwig, Werner: *Die Blaue Blume des Wandervogels*, Gütersloh 1960, S. 27; zit. nach Antholz 1987a, S. 11

konzentrieren sich die Diskursbeiträge auf dichte Beschreibungen der Schul- und Unterrichtsrealität, auf methodische Verfahren sowie angemessene Materialien und entsprechen nach Inhalt und Stil sehr genau den spezifischen Anforderungen sowohl der Praxis als auch des Personenkreises.<sup>41</sup> Im eigenen Diskurs der Lehrer bestehen die Grundsätze der hier geltenden Ordnung aus selbstbewusst durchgesetzten und strikt eingehaltenen Regeln:

- Der Autor kommt aus der Praxis, er weiß also, wovon er spricht und gibt dies deutlich zu erkennen.<sup>42</sup>
- Er verwendet Vokabular und Bildsysteme der reformpädagogischen Diskurse, die mit ihren spezifischen Kategorisierungen der Unterrichtsrealität die logische Struktur vorgeben, die im Diskurs jeweils als „Wahrheit“ gilt (innerhalb der Reformbewegung gibt es hierzu – insbesondere zum Problem der Führung – allerdings kontroverse Vorstellungen, die weiter unten noch zu erläutern sind).
- Er legt die Kontinuität des Praxisdiskurses zugrunde und setzt sie fort.

Das von Jöde erkannte Desiderat gemeinsamer Grundüberzeugungen als Mittel im Abwehrkampf gegen die erheblichen Gefahren von außen, das Denken und Sprechen also „von Grund auf“, ist in diesem Diskurs ein Fremdwort, ja eine Störung. So führt sein Vorhaben inmitten dieses Diskurses zu zwei entgegengesetzten Ordnungen oder Regularien, die sich durch ihre je verschiedene Distanz zu den Lehrern, den Akteuren in der Praxis, zu ihrem Denken und Sprechen, fundamental unterscheiden. Und zweifellos schwelt der interne Dissens bereits geraume Zeit. Denn „oft genug“, so Jöde, ist er mit drastischen Vorwürfen konfrontiert, in welchen diejenigen Diskursbeiträge, die sich „in so ganz allgemeiner Ausdrucksweise“ ergehen, für unerwünscht erklärt und demgegenüber die pragmatischen Belange der Praxis eingefordert werden, welche die spezifischen, auf das Unterrichtsgeschehen konzentrierten Fragen behandeln und den Diskurs „endlich“ in die gewünschte Richtung lenken sollen. „Man hat uns oft genug vorgeworfen, daß man es nun endlich satt habe, immer aufs neue den großen Kon-

---

<sup>41</sup> Gläser, Johannes (Hg.): *Vom Kinde aus*, Hamburg 1920; Hoof, Dieter: *Die Schulpraxis der pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts: Berichte und Unterrichtsbilder*, Bad Heilbrunn / Obb. 1969; Kramer, Wilhelm (Hg.): *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Von den Elementen des Gesanges zur elementaren Musikerziehung*, Regensburg 1981

<sup>42</sup> Foucault betont durch den Begriff der „institutionellen Plätze“ die Rolle der spezifischen „Streuung“ der Aussagen, die den Diskurs in der Regel stärker determinieren als die Sprechersubjekte. *Archäologie des Wissens*, S. 61 ff., 75 ff. u. ö. Im Fall der Lehrer im Reform-Diskurs fungiert der „institutionelle Platz“ zugleich als Teil der – in bestimmter Weise eingeschränkten – „Legitimation“, im Diskurs sprechen zu dürfen.

trast zwischen dem Heute, das ist, und dem Morgen, das werden soll, dargestellt zu bekommen und zwar immer in so ganz allgemeiner Ausdrucksweise. Man wolle endlich von uns wissen, wie man heute schon weiter kommen könne; was heute schon ‚gemacht‘ werden könne. Darauf kann ich nur erwidern: Gemacht werden (im Sinne einer neuen Methode) kann noch gar nichts. [...] Man muß, bevor man miteinander schreitet, zuvor wissen, wie man menschlich zueinander steht.“ In der Tat wird die Frage, wie man „zueinander steht“, die Frage also nach den vorhandenen Gemeinsamkeiten, nach dem Konsens in den Grundüberzeugungen in einer Gefahrensituation zu der alles entscheidenden Überlebensfrage, die freilich in der Binnenkommunikation der Reformbewegung oft arglos übersehen wird. Sie formuliert für den Autor der *Einleitung* das bestimmende Grundmotiv für seine Ausführungen in so zwingender Weise, dass er sich von der vitalen Ordnung des Praxisdiskurses und den von daher vorgetragenen Vorwürfen offenbar auch nicht im Geringsten beeindrucken lässt. Wenn er die Vorwürfe daher zurückweist, seinen Grundsatz-Beitrag gegen den allgemeinen Widerstand aus den eigenen Reihen in den Diskurs gleichsam mit Gewalt hineindrängt und sich nur halbherzig dafür entschuldigt: „Es tut mir leid, daß ich dabei viel weiter ausholen muß [verbreitet für *gründlich* argumentieren], als es den meisten lieb sein wird. Ich kann das nicht ändern“ (9), so bilden sich in dem damit scheinbar – jedenfalls vorläufig – entschiedenen Konflikt über die Ordnung des Diskurses in einer spezifischen Weise Spannungen ab, die auf eine prinzipiell mit jedem Diskursgeschehen verbundene Konstellation verweisen.

Grundsätzlich steht ein Diskurs immer in einem mittleren Bezirk zwischen der kulturellen Praxis und dem darauf bezogenen Denken. Und immer auch wird in dem unbestimmten Raum zwischen den beiden Bereichen sein Verlauf und seine Entwicklung von den Beteiligten in einer je verschiedenen Weise definiert, insbesondere durch ihre Auseinandersetzungen um die Regeln, die sie in ihm durchsetzen, wie auch durch die Beiträge, die jeweils in die eine oder andere Richtung drängen. So ergeben sich durch die unbestimmte Zahl der im Diskurs Sprechenden in jedem Moment offene Fragen zu seinem Fortgang und zur Verteilung der Definitionsmacht im Blick auf die jeweils geltende Ordnung. Dieser Charakter des Diskurses, seine Eigenschaft des Nicht-Statistischen, des Beweglichen oder sein „Ereignischarakter“ (Foucault<sup>43</sup>), vermag in der *Einleitung* bei der Konfrontation des Autors mit der Diskursordnung der Lehrer in gewisser Weise dessen Aus-

---

<sup>43</sup> Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens* (1969) dt. (Suhrkamp) 1973 / 81, Frankfurt / M. 1981, S. 41 ff. Diese Perspektive begründet den konstitutiven Unterschied zur Methodologie der Geisteswissenschaften und ihren Begriffen.

gangslage zu erklären. Auch enthält er Hinweise auf den je verschiedenen Gebrauch der Sprache in den verschiedenen Ordnungen und begründet die Differenzen bei der je eigenen Definition von „Wahrheit“. Im Diskurs der Lehrer auf der einen Seite ebenso wie im Denken und Sprechen „von Grund auf“ auf der Seite des Autors werden die Begriffe und inhaltlichen Annahmen, mithin die Dinge, die als „Wahrheit“ gelten sollen, ständig neu und verschieden definiert. Sie sind kontextgebunden und erhalten von daher jeweils ihre partikulare Bedeutung. Die „Verästelungssucht“ und das „Auseinandergedeihen“ der Jugendbewegung beziehen von hierher zweifellos ihre kausalen Motive.

## 2.2 Grundbegriffe

Mit der Entscheidung Jödes für einen Diskursbeitrag mit eingehender Argumentation „von Grund auf“ ungeachtet der Vorwürfe aus dem Kreis der Diskursteilnehmer sind Inhalt und Stil der *Einleitung* indes erst teilweise erklärt. Denn Jöde reagiert auf die Ordnung des Diskurses in einer doppelten, auf die Situation differenziert abgestimmten Weise, die für das Vokabular des Dokuments und für seinen Stil je verschiedene Wege wählt. Das Vorhaben einer Grundlagendiskussion verweist Jöde im Diskurs der jungen reformpädagogisch arbeitenden Lehrer auf einen Weg, der über keine akzeptierte Tradition verfügt und noch weniger über einen einheitlichen begrifflich-theoretischen Ansatz, der allgemein und maßgeblich genug wäre, den Diskursgegenständen (Musik und Musikerziehung) ein geeignetes Fundament zu geben. Die *Einleitung* macht indes deutlich, dass ihr Autor bewusst auf dieses Defizit reagiert. Denn an gedanklich entscheidenden Punkten und Wendepunkten des Textes stellt Jöde seine Argumentation auf eine klar erkennbare systematisch-begriffliche Grundlage und verschafft ihr von dort her im Ansatz eine prinzipielle Einheitlichkeit. Hierzu verwendet er in Übernahme der überaus verbreiteten geisteswissenschaftlichen Tradition seiner Zeit eine gedankliche Systematik, die durchgängig ihre Herkunft aus der Tradition der Phänomenologie bekundet und diesen Zusammenhang auch konsequent durchhält. Darin äußern sich Begriffsstrukturen, die in den Geisteswissenschaften – neben weiterbestehenden älteren Traditionen (etwa Hegels Dialektik bei Gustav Wyneken und noch bei Theodor Litt) – über ein Jahrhundert lang gelten und die auch Jöde konsequent über seine Lebensphase hin begleiten.

Der phänomenologischen Denktradition zufolge liegen die letzten Grundbedingungen für die geistige Existenz des Menschen, ebenso wie für die Musik, für die Erziehung oder für jede andere Gegebenheit als Erscheinung des Seienden, in ihrem „Wesen“ beschlossen. Das Wesen der Dinge oder ihre Wesenheit benennt

für die äußerlichen Seinsgegebenheiten somit den inneren Grund ihrer Möglichkeit, ihr konstitutives Prinzip. In gedanklicher und sprachlicher Hinsicht geht die Verwendung des Wesensbegriffs bei Jöde zwar auf die Phänomenologie Husserls zurück, in der konkreten Übernahme wohl eher aber auf die breite, teils populäre Husserl-Rezeption seiner Zeit vor allem in der Form, wie sie in den erfolgreichen lebensphilosophischen Schriften etwa von Max Scheler oder im Spätwerk von Paul Natorp weiterentwickelt und in reformpädagogischen Kreisen – einschließlich ihrer Stärken und ihrer Schwächen – intensiv rezipiert wurde.

Nach phänomenologischer Denktradition kann das Bewusstsein im Blick auf die unendliche Mannigfaltigkeit der realen Erscheinungen (der Musik, der Natur des Menschen, der Erziehung oder jeglicher anderer Bedingung des Seins) in bloßer Vergegenwärtigung des Gegebenen auf dessen Wesen abgefragt werden. Dieser methodische Vorgang, durch welchen das ursprüngliche Wesen der Dinge freigelegt und uns unmittelbar zugänglich wird, heißt in dieser Tradition wie auch bei Jöde an zwei Stellen der *Einleitung* „Schau“ oder „Wesensschau“. In der *Einleitung* zeigt sich der Wesensbegriff – in der Häufigkeit unmittelbar hinter dem Begriff des *Geistigen* und gemeinsam mit seinen verschiedenen Varianten wie Grundwesen, Wesenheit, Urwesen – als der zweithäufigste philosophische bzw. ästhetische Fachbegriff in diesem Dokument (vierundzwanzigmal). Zumeist bezieht Jöde ihn auf Musik, auf Werk- oder Formelemente (fünfzehnmal), seltener auf den Menschen und die neue Erziehung, auf Kunst, Dichtung, Sprache und Gemeinschaft. Den *wesentlichen* Dingen steht als ihr Gegensatz das wesenlos Materialhafte des Seins, das *Stoffliche* (elfmal) gegenüber. Den Rekurs auf den phänomenologischen Wesensbegriff verwendet Jöde, wie auch August Halm, ohne jeden argumentativen Aufwand als eine selbstverständliche methodologische Grundlage mit fragloser Gewissheit. Und in der gesamten reformpädagogischen Bewegung gilt die unmittelbare Schau des Wesenhaften als undiskutiertes *a priori*, als zentrales Mittel der Wahrheitsfindung. Obwohl die empirisch-analytische Denkweise als entschiedene Konkurrenz längst differenziert herausgebildet und im Werturteilsstreit seit 1909 erkenntnistheoretisch wirksam vertreten war (etwa in den epochalen Arbeiten Max Webers), bleibt in den Diskursen zu Musik und Erziehung die ontologisch-normative Denkweise noch bis weit in die zweite Hälfte des Jahrhunderts vorbehaltlos geltend. Dass dem jungen Lehrer, der 1919 ohne Einschränkung noch im regulären Schuldienst tätig ist, die Verwendung der phänomenologischen Terminologie im Verlauf seiner lebhaften Argumentation ganz im Sinne dieser Denktradition gelingt und er nur vereinzelt die letzte Klarheit vermissen lässt, erscheint beachtlich und wohl eine Folge der weiten Verbreitung dieser Begriffe zu sein.

Für die inhaltlichen Annahmen Jödes in der *Einleitung* besitzt die phänomenologische Begrifflichkeit neben ihrer vereinheitlichenden, auf Konsens in den Grundlagen hindrängenden Funktion aber einen zweiten entscheidenden Vorteil. Insbesondere in ihrer lebensphilosophischen Tradition eröffnet sie die Chance, die für den Diskurs der Jugendbewegung zentralen Zusammenhänge von Musik und Jugendkultur statt in den Umgebungen der Praxis nunmehr in einem systematischen Begriffszusammenhang anzusprechen, und damit in logisch konsistenter Weise Kontexte zu thematisieren, für die es zu dieser komplexen Realität in den etablierten Diskursen der Tradition weder Perspektiven gibt, noch auch nur die geringsten Ansätze zu empirisch-analytischer Forschung.<sup>44</sup> Insbesondere enthalten die begrifflich-theoretischen Mittel dieser Denktradition die Voraussetzung und die Möglichkeit, die „neuen“, aus der eigenen Lebenserfahrung heraus entwickelten und zur Sprache gebrachten jugendkulturellen Zusammenhänge als die ihrem Wesen nach „alte“, in spezifischer Weise „gefühlte“ Logik des Seins definieren zu können, selbst auf die Gefahr hin, dass diese Seinserfahrung – indem sie der intersubjektiv zwingenden Mittelbarkeit entbehrt – das übergeordnete Ziel der Konsensbildung im Diskurs gefährdet. Denn, so räumt Jöde ein, „nur wer gewillt ist, mir auf dem Boden des Seins, das ich hier kurz skizziere, zu folgen, wird sich in meinen weiteren Ausführungen auskennen.“ (12)

Zwar gibt der Autor mit den phänomenologischen Begriffen der Realität und dem Denken im Diskurs eine allgemeine logische Struktur vor, die in der zeitgenössischen Geisteswissenschaft eine ungebrochene Tradition besitzt und daher geeignet erscheint, die Entfernung der reformpädagogischen Initiativen von den Diskursen der etablierten Kultur und damit die Gefährdungen durch ihre Außenseiterposition zu verringern. Nach Herkunft und Funktion aber ist die phänomenologische Terminologie mit ihren spezifischen Erkenntnisinteressen ein begriffliches Instrument der zeitgenössischen Wissenschaftstradition und steht damit in kaum überbrückbarem Gegensatz zu dem von den Lehrern getragenen Praxisdiskurs, der seine logischen Vorgaben aus den empirischen Erfahrungstatsachen der Unterrichtssituation heraus entwickelt und hier insbesondere aus der Gegenseitigkeit von Schülern und Lehrer. Damit scheint Jöde nicht nur mit dem allgemeinen Ziel seiner Erörterungen „von Grund auf“, sondern gleichermaßen mit der Auswahl der begrifflichen Mittel die Ordnung im Diskurs der Lehrer mit seiner traditionell

---

<sup>44</sup> Die Phänomenologie bildet im Denken Jödes 1919 das Bezugsfeld, welches Foucault allgemein als „Ordnungsraum“ oder „epistemologisches Feld“ definiert und in verschiedenen historischen Epochen vergleichend nachweist. *Die Ordnung der Dinge* (1966), dt. Frankfurt / M. 1971, S. 24 ff.

pragmatischen Konzentration auf die Unterrichtspraxis gründlicher zu missachten, „als es den meisten lieb sein wird“ (9).

### 2.3 Diskursintegration

So konsequent Jöde in diesen beiden grundsätzlichen Punkten gegen die Diskursordnung verstößt und der eigenen, langfristig-strategischen Intention folgt, so bestimmt geht er bei den Stil- und Vermittlungseigenschaften seines Beitrags auf die Ordnung und die Regeln des Praxisdiskurses ein durch eine bedingungslose Anpassung. Dies geschieht zunächst durch die verschiedene Gewichtung der inhaltlichen Annahmen. In den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellt er das, woraus der Diskurs seine Identität und seine Kontinuität herleitet, den breiten Fundus der gemeinsamen Erfahrungen und Überzeugungen, der ihn konstituiert und weiterträgt. Diese Wissensbestände bilden die für jeden Diskursbeitrag ständig bereitliegenden Momente, werden von Jöde ausführlich angesprochen, variiert und ins Bewusstsein gerufen: auf der einen Seite die radikale Gegnerschaft zum allgemeinen Kultur- und Bildungsbegriff der Gesellschaft mit seinem verkrusteten Fachsystem, zur Hermeneutik und zum Gesangunterricht der Tradition, auf der anderen Seite die innere Bindung an die Erfahrungen der Jugendkultur und die reformpädagogische Praxis sowie die Vertrautheit sowohl mit der energetischen Musikästhetik, wie sie sich seit langem durch die Rezeption der Schriften vor allem von Halm und Kurth herausgebildet hat, als auch mit Teilen des produktiven Gesangunterrichts. Diese Elemente als Topoi im Allgemeinbesitz der Diskursbeteiligten macht Jöde sich ausgiebig zu Nutze in engagiertem zuweilen offenbar bewusst unscharfem Ausdruck, zweifellos um dadurch die Konsensbildung und -stärkung zu fördern und das Auseinanderlaufen der Bewegung aufgrund ihrer zentrifugalen Kräfte aufzufangen. Und leicht könnte es scheinen, es ginge Jöde mit der *Einleitung* um nicht mehr, als nur um eine Erneuerung und Aktualisierung eben jener Elemente im Diskurs, die seine Kontinuität konstituieren, und darum, auf diese Weise die theoretischen Implikate sowie die fremde „allgemeine Ausdrucksweise“ im Ansatz zu kompensieren.

Dem gegenüber aber stellt er die Brüche oder Diskontinuitäten: den Begriff der Einstellung (Gesinnung) als neue, im Prinzip sozialpsychologische Kategorie des Denkens und Sprechens über Musik, und insbesondere die Jugendkultur in ihrer Funktion als neuer Ausgangspunkt und alternativer Weg zur Musik wie auch als Modell für eine veränderte Musikerziehung in einer noch nicht näher bestimmten Form. Sie werden zwar deutlich herausgearbeitet als notwendiger Lernschritt und als Beginn eines neuen Denkens. Wohl aufgrund dieses diskursinternen Moderni-

sierungsdrucks aber, der von ihnen ausgeht, werden sie nicht mit selbstsicherem Gestus exponiert, sondern jeweils unaufdringlich aus dem Kapital der gemeinsamen Wissensbestände heraus entwickelt.

Sehr viel weitergehend als durch die inhaltlichen Annahmen ist die Anpassung an den Praxisdiskurs durch die Gestaltung der *Einleitung* in sprachlich-formaler Hinsicht. Mit diesen Anpassungen geht Jöde auf die Ordnung des bestehenden Diskurses ohne die geringsten Vorbehalte ein, indem er dem Text in seinen Stileigenschaften eine – für uns heute – ungewöhnliche Form gibt. Er ordnet seine Ausführungen zu den drei Hauptgegenständen Kulturkritik, Musik und Musikerziehung – im Prinzip Beiträge zu drei bestehenden Diskursen – nicht durch eine systematisch geordnete Gedankenfolge, sondern durch einen scheinbar bruchlosen Strom von Beobachtungen, Bildern und Beispielen, der offenbar anderen Regeln, anderen Zielen folgt als den Grundsätzen einer linearen, auf formaler Logik beruhenden Argumentationsweise. Schon im ersten Kapitel („Der Boden“) ist vom Heute, von der Jugend, der Wende und dem Schöpferischen die Rede, mithin von der Gesamtheit der Gegenstände, die nach den weiteren Überschriften zu urteilen, erst in den anschließenden Kapiteln folgen sollen. Jedes Kapitel, jede Seite enthält in kleinschrittiger Gliederung immer alle drei Themen nahezu ungetrennt in rascher, assoziativer Gedankenfolge und enger Verkettung der Gegenstände, so dass sich in allen Teilen der *Einleitung* sowohl die kulturkritischen als auch die musikästhetischen Ausführungen finden, dicht durchsetzt mit Reflexionen zur Jugendbewegung. Dieser Stilistik scheinen zwar die Kapitel-Überschriften zu widersprechen, die in ihrer logisch-formalen Abfolge einen einfachen gedanklichen Entwicklungsgang andeuten, ausgehend von einer Grundlage („Ausgang“, „Der Boden“) über die Kritik an der Gegenwart („Das Heute“, „Unvermögen“) und die verändernden Kräfte („Die Jugend“, „Die Wende“) hin zu einem Kulturbegriff mit einer neuen musikalischen Einstellung („Schöpferisch“). Sie bilden jedoch kein integrales Textelement, sondern offenbar eine nachträglich über das fertige Manuskript gelegte Schicht, die ihm als „horizontal“ gliedernde, additive Aussageebene in seiner „vertikal“ in die Diskurssituation hineinwirkenden formalen Disposition nicht wirklich entspricht. Dieser Sachverhalt wird vor allem durch die Quellenlage gestützt, in der sich zeigt, dass der Text – in der gleichen Fassung, wie er in *Musik und Erziehung* als *Einleitung* fungiert und im selben Jahr – in einer kleinen separaten Ausgabe offenbar als Vorausveröffentlichung erscheint, wobei hier jedoch die Überschriften bezeichnenderweise noch fehlen und damit die unübersehbaren Widersprüche zwischen den offenbar später eingeschobenen Aufgliederungen in Kapitel und dem sehr bestimmt „eigenwilligen“ Textformat des Manuskripts.



Vor allem: der Text zeigt sich in dieser stilistischen Eigenschaft konsequent, einheitlich in seiner Art, wenn auch in seiner spezifischen Weise auffallend. Dadurch gibt er von sich aus in wichtigen Punkten Aufschluss über die Ordnung des Diskurses, in welchem er sich befindet. Was ihn gliedert, ist offenkundig nicht die „rein“ gedankliche Substanz seiner drei Gegenstände, auch nicht die Logik der nachträglichen Überschriften, sondern die Substanz des im Diskurs gedanklich „aktuell Vorhandenen“, das dichte Netz des hier unbestimmt Bekannten und Vertrauten, auf das sich der Autor bei jeder Gelegenheit beziehen kann. Die verfügbaren Anknüpfungspunkte im Diskurs und im Bewusstsein der Beteiligten, das System der „vertikal“ bereitliegenden Momente an Kenntnissen, Kontroversen, Begriffen und Wertvorstellungen – begriffsanalytisch: das System der „Ähnlichkeiten“ (Wittgenstein<sup>45</sup>) – bestimmen seine stilistisch-formale Disposition und bewirken eine synchrone Präsenz und Korrelation der drei Diskurse in jedem Augenblick<sup>46</sup>. Damit zeigt sich die Sprache der *Einleitung* als Teil einer historischen Situation, in welcher eine Gruppe von jungen Lehrerinnen und Lehrern sich ihrer Überzeugungen vergewissert durch einen Text, der für diese Selbstvergewisserung die angemessenen Eigenschaften besitzt. Schon im ersten Satz der *Einleitung* macht Jöde dies deutlich. „Wenn wirklich ein neuer Mensch und mit ihm eine neue Erziehung im Werden begriffen sind, die zum Wesen streben, d. h. die sich von Grund auf lossagen vom Stoffprinzip unserer Zeit, um der innersten Lebenskraft der Menschengemeinschaft zu dienen, so muss alles, was durch sie geschieht, einen Zusammenhang mit diesem Grundwillen aufweisen“ (9). Der Satz-anfang mit der Wendung „wenn wirklich...“ kann nicht eigentlich als ein Beginn gelten, sondern greift unvermittelt auf ungenannt Vorausgehendes zurück und setzt Gedankenketten fort, die er – im Kontext des Diskurses – zwar nicht erneut zur Sprache bringt, die er gleichwohl aber soweit andeutet (neuer Mensch, neue Erziehung, Lebenskraft der Gemeinschaft), dass sie von den Beteiligten sofort wiedererkannt werden als zentrale Diskurselemente und im Zusammenhang mit den aktuell vorhandenen impliziten Wissensbeständen weitergeführt und kommentiert werden können durch die bedeutungsvolle Konditionalform des Satzes,

---

<sup>45</sup> Die sinnvolle Verwendung der Begriffe außerhalb rational und eng definierten Wortgebrauchs – außerhalb also der Diskursroutinen moderner Wissenschaften – beruht nach Ludwig Wittgenstein auf dem Prinzip der Ähnlichkeit. Sein pragmatischer Nutzen ist vergleichbar mit der Kraft eines aus Fasern gemachten Fadens. „Und die Stärke des Fadens liegt nicht darin, daß irgendeine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, dass viele Fasern einander übergreifen.“ *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt / Main 1971, S. 57.

<sup>46</sup> Im Gegensatz zu der oben in Teil B zur Beschreibung der inhaltlichen Annahmen gewählten Textsorte, bildet Jöde damit jenen massiven Unterschied heraus, den Foucault durch die Unterscheidung von „Begriffsarchitektur“ und „Begriffsfamilie“ beschreibt; a. a. O., S. 83 ff.

die diese Elemente als zwar möglich, durchaus aber als unsicher kennzeichnet, und als im Prinzip gefährdet.

Von den unausgesprochenen oder nur angedeuteten, latent im Diskurs bereitliegenden Momenten macht Jöde ausgiebig Gebrauch. Sie bilden in der *Einleitung* die unauffälligen Bereiche, die in ihrer Gesamtheit auf den Bestand impliziten Wissens verweisen, das diesem Diskurs eigentümlich ist und ihn konstituiert. So wird, was Jöde aus Rücksicht auf die Diskursbeteiligten nicht wiederholt, auslässt oder nur in Andeutungen erwähnt, beim genauen Lesen ein wichtiger Teil der Sinn-Rekonstruktion. Zwar setzt die oftmals unvollständige Oberfläche der sprachlichen Form, ihre „elliptische“ Zerklüftung, dem Verstehen der nicht ausgedrückten Sinnzusammenhänge Widerstände entgegen. Erleichtert aber wird die historisch rekonstruierende Aufgabe durch die generelle Nähe der *Einleitung* zu den zentralen Schriften der Reform- und der Jugendbewegung, sowie durch ersichtliche Übereinstimmungen und Überschneidungen zu umliegenden, verstreuten Dokumenten in inhaltlichen Annahmen, Formulierungen und Bildsystemen bis hin zum Vokabular, auch zu den eigenen Publikationen Jödes sowohl als Autor wie als Herausgeber. Überall begegnen wir – wie in alter Folklore – unbefangenen Aufgreifen, Übertragen, Wiederholen in sprachlich variiert Form ebenso wie größeren Beständen an Treibholz aus den ephemeren Subdiskursen der zufälligen Tagesaktualität. Sogar ein eigener kleiner Aufsatz Jödes, erschienen im gleichen Jahr, nur wenige Monate zuvor, findet in der *Einleitung* Aufnahme in leicht veränderter und erweiterter Form.<sup>47</sup>

In den Diskursen und Diskursserien, an welchen Jöde sich beteiligt, muss er auf die latenten Zusammenhänge nicht eigens hinweisen. Nicht nur kennt man sie, sondern hat – gleichsam als Kenner-Publikum – bereits hundertmal darüber gesprochen, gelesen, gestritten, verhandelt.<sup>48</sup> In ihrer ständigen Präsenz bilden sie im Diskurs ein wichtiges, den scharfen Diskontinuitäten entgegengesetztes kontinuierlich wiederholendes Element des auf die unmittelbare Realität der gemeinsamen Überzeugungen bezogenen Denkens und Sprechens.

---

<sup>47</sup> *Kunst*, in: *Pädagogik deines Wesens. Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis*, Hamburg 1919, S. 148 - 151.

<sup>48</sup> Einzelne Bezüge sind schon herausgearbeitet und angesprochen worden; vgl. Heinz Lemmermann: *Fritz Jödes Schulzeit. Zum Stand der Musikpädagogik um die Jahrhundertwende*, in: Krützfeldt-Junker, Hildegard (Hg.), a. a. O. S. 9 - 341.

### 3. Quer zum Diskurs der Führung

Die Quelle zeigt in ihren inhaltlichen Annahmen und in ihrem Bezug auf den Diskurs der jungen Reformen: In der historisch ersten teilkulturellen Bewegung unserer Geschichte ist von Anfang an bzw. wenige Jahre danach schon das volle Bewusstsein darüber vorhanden, wie musikalische und allgemein kulturelle Realität entsteht: durch soziale Gruppen, die sich in gruppenspezifischen Diskursen und deren vertikalen Strukturen eine eigene musikalische Wirklichkeit schaffen. Durch ihre Kernaussage mag die Quelle heute, in einem Zeitalter, in welchem dieser Typus kultureller Genese nahezu hegemoniale Geltung zu erreichen scheint, mancherlei Anregungen vermitteln, vor allem auch, weil sich die Beobachtung des epochalen Beginns fast zeitgleich mit dem Versuch verbindet, „die in der Jugendbewegung angelegte lebensweltliche Sinnsuche und -orientierung in die Musikerziehung zu übertragen“ (Antholz<sup>49</sup>). Im Rahmen ihres eigenen Umfelds jedoch und als Diskursdokument betrachtet bleibt ihre impulsgebende Anregungswirkung gering. Der Kerngedanke, die jugendkulturelle Sozialisation in der zentralen Rolle zu sehen sowohl für die Entwicklung der Musik als auch der Musikerziehung birgt so prinzipiell innovatorisches Potenzial und prägt zu allen bestehenden Vorstellungen der Zeit eine so unbedingte Diskontinuität aus, dass er auf breiten Widerstand auch innerhalb der reformpädagogischen Diskurse stößt nicht nur bei den Lehrern, sondern ebenso in der Führungsetage der Bewegung. Hier sehen zentrale Meinungsführer der Reformen, unter ihnen insbesondere Gustav Wyneken, die Jugendbewegung seit langem zwar als Ausdruck einer legitimen Kritik an Kultur und Bildung der Zeit, bei weitem jedoch nicht als Modell einer grundlegend veränderten Sozialisation mit innovativen Chancen. Im Gegenteil. Ihre Geringschätzung für alles, was in den Freundschaftsgruppen des Wandervogel und den verstreuten Fraktionen der Jugendbewegung an kultureller und schulischer Praxis sich heranbildet, ist unverkennbar,<sup>50</sup> resultiert aus ihrem spezifischen, dem Konzept des Autors entgegengesetzten Bild von Jugendkultur und äußert sich insbesondere in den divergierenden Vorstellungen darüber, wie die neue, zu erwartende Kultur beschaffen und die Aufgabe ihrer Verwirklichung zu bewältigen sein soll. Anstelle des jugendkulturellen Ideals und seiner anfänglich oft einfachen soziokulturellen Praxis wird hier das Ideal einer hoch artifiziellen, „universalen“ Kultur entworfen, welche die partikularen Ordnungen der Freund-

---

<sup>49</sup> *Die Jugendmusikbewegung – „Schulbeispiel“ für pädagogische Musik? Fachgeschichtliche und -systematische Skizzen*, in: Abel-Struth (Hg.), a. a. O. 1987, S. 15.

<sup>50</sup> Gustav Wyneken: *Schule und Jugendkultur*, Jena 1913; ders.: *Über Schule und freie Schulgemeinde*, Jena 1920

schaftsgruppen so wie „alles, was von selbst wächst“, übersteigt und nur durch geistige Führung zu erreichen ist.<sup>51</sup>

Die Kontroverse zu diesen Gegensätzen, oft unter der thematischen Formel „Führen“ oder „Wachsenlassen“ ausgetragen, bildet schon früh einen eigenen, weitverzweigten Diskurs heraus, in dessen musikbezogenen Teilen insbesondere August Halm große Beachtung findet. „Kultur beruht auf Auswahl, auf Bevorzugung, Züchtung und Steigerung des Ausgewählten, und wohl auch auf Unterdrückung des Unnützen oder Entgegenstehenden. [...] Ob universale Kultur eine Chimäre [ist] oder nicht, muß sich erst erweisen; zunächst ist sie ein Ideal, das preiszugeben gar nicht in unserer Macht liegt. Die Aufgabe, es zu verwirklichen, übersteigt alles, was von selbst wächst; eine ‚organisierte Intelligenz‘ muss das Geschehen beherrschen; die Geschichte – dies die allgemeine Formel für die neue Zeit, die mit dem großen Erwachen des Geistes beginnt – darf nicht mehr bloß erlebt und erlitten werden; wir wollen sie leiten, wollen sie machen, d. i. gestalten. [...] so gewiss als Kunst zur Kultur gehört, so gewiss muss ein starkes, strenges, hartes Ideal ihr Leben bewachen, ja ihr Werden bestimmen und bilden. Der Ausdruck dieses Ideals, des Gesetzmäßigen in ihm: das eben ist Ästhetik; und seine Diener sind die Führer in der Kunst. Nach Führern verlangen, nach dem Führen verlangen, je nach Gaben: das nannte ich deshalb Kulturwillen.“<sup>52</sup> So allgemein verbreitet im Diskurs der Jugendbewegung der Gedanke ist, dass Geschichte „nicht mehr bloß erlebt und erlitten“ werden darf, so problematisch wird er vor dem Hintergrund des jugendkulturellen Bewusstseins durch seine bruchlose Verknüpfung mit dem Lehrsatz, dass sie „gemacht“ werden müsse durch strenge, harte Auslese und Führung.

Die *Einleitung* gibt deutlich zu erkennen, dass sie sowohl durch ihr Vorhaben insgesamt als auch durch einzelne ihrer Argumente nicht zuletzt in Abwehr dieser Auffassungen von Wortführern der Jugendbewegung konzipiert ist. Die von Jöde gemeinsam mit seinen Hamburger Kollegen seit etwa 1909 vertretene Richtung – insbesondere durch schulische Praxis und kontinuierlich veröffentlichte Unterrichtsskizzen – entspricht dem Ideal der wichtigsten unter den reformpädagogischen Bewegungen, der „Pädagogik vom Kinde aus“, die dem Führungsgedanken diametral widerspricht. Schon zu Beginn der *Einleitung* verdeutlicht Jöde dies mit der formelhaft und beziehungsreich in den Diskurszusammenhang eingefügten

---

<sup>51</sup> Kupffer, Heinrich: *Gustav Wyneken*, Stuttgart 1970, vgl. insbesondere die Kap. 4, 9, 14 und 16.

<sup>52</sup> August Halm: *Von Grenzen und Ländern der Musik – Gesammelte Aufsätze*, München 1916, S. 253 f.

Aussage: „Also: gemacht werden kann gar nichts; es wird alles aus eigener Kraft. Das einzige, was man tun kann, ist: den Boden bereiten, auf dem etwas wachsen kann.“ (10)

Noch ein Jahr zuvor argumentiert Wyneken ausführlich gegen diesen Standpunkt, selbst in einem Sammelband, den Jöde in Hamburg unter dem Titel *Musikalische Jugendkultur. Anregungen aus der Jugendbewegung* herausgibt. „Wann wird die Jugend eine Witterung, ein Organ bekommen für wirkliches Führertum [...] ! Was würde der Jugend dieser echte, große Führer auf dem Gebiet der musikalischen Kultur zu geben haben? Er würde ihr am entscheidenden Punkt, da, wo ihr Wille keinen Weg fand, weiter helfen, würde ihrem eigenen Willen die Erfüllung schenken.“<sup>53</sup> Auch von August Halm – wie im Prinzip von jedem Lehrer – erwartet Wyneken die hier angesprochene Führungsbereitschaft, die der Jugend dort, wo ihre prinzipielle Freiheit und Suche nach eigenen Wegen beginnt, die Zukunft im Vorgriff auf das, was er die Erfüllung ihres „eigenen“ Willens nennt, vorgibt. Halm indes erwartet hierzu, und zwar im gleichen Band, eher, wie es scheint, eine Entwicklung in der Zukunft: „Und wieder erhebt sich uns die Frage nach dem lebenden, gegenwärtigen Führer. Wir sehen in ihr die eigentliche Lebensfrage, die immer über uns schwebt, die aber selten, vielleicht nur einmal, vielleicht auch nie in unserm Leben sich beantwortet. Wir können nicht mehr, als den Führer ersehnen und uns seiner gewärtig halten.“<sup>54</sup>

Jöde als Herausgeber schweigt 1918 zu all dem, zweifellos um in diesem Band, der „schon hier mühsam nach Kürze, Straffheit und Geschlossenheit strebt und in deren Ermangelung“ ein „frischfrohes Kampfbild mit Meinung und Gegenmeinung bietet“<sup>55</sup> (5), die Fraktionsbildung nicht noch weiter zu treiben.<sup>56</sup> Auch geht es ihm nicht darum, den Diskurs dort zu erweitern, wo er sich mit den Begriffen des Führens oder Wachsenlassens polarisiert,<sup>57</sup> sondern ihn auf die Ebene der

---

<sup>53</sup> Gustav Wyneken: *Grundsätzliches zur Führerfrage*, in: Jöde, Fritz (Hg.): *Musikalische Jugendkultur*, 1918, S. 78.

<sup>54</sup> *Musik und Leben*, in: Jöde, Fritz (Hg.), 1918, S. 29 f.

<sup>55</sup> *Musikalische Jugendkultur*, a. a. O. S. 5 (Vorwort)

<sup>56</sup> Zwischen Jöde und Wyneken bestehen die fundamentalsten Gegensätze insbesondere im Blick auf Begriff und Sache von Jugendkultur, Gemeinschaft und Schule. Die Bemühungen Jödes um die Mitwirkung Wynekens in der Jugendmusikbewegung insbesondere um und vor 1919 haben vor allem wohl strategisch-verbandspolitische Gründe, die Jöde niemals gleichgültig ignoriert; vgl. Kupffer a. a. O., Kap. 4 und 5.

<sup>57</sup> Auch Theodor Litt, der acht Jahre später die Führungsvorstellungen aus dem Diskurs „der Reformer“ (wobei er sich hier nur auf eine spezifische der vielen Bewegungen bezieht) ganz aus der Sicht der großen, von Herbart und Fröbel herkommenden liberalen Erziehungstradition zurückweist, geht weit über eine nur polarisierende Darstellung hinaus, wenn auch – im

sozialpsychologischen Sachverhalte zu verlagern und damit das Problem der neuen Kultur und der neuen Erziehung dort aufzusuchen, wo es sich nach seiner Erfahrung befindet: auf der Ebene der sozialen Gruppen und ihrer kulturellen Praxis. So zeigt sich das Gegenbild zu Wyneken und Halm in seinen Ausführungen zunächst allgemein in der Rückbindung der Musik an das Leben der Jugendkultur, in der – oben bereits angesprochenen – einschränkenden Grundforderung, dass vor aller Musik ein „Vor-Musikalisches“ existieren muss, „dass erst ein Gemeinsames, nämlich ein Sein, ein Boden vorhanden sein muss, ehe etwas wachsen kann“ (10). Jeder weitere gemeinsame Weg in die Musik hinein ist abhängig von diesem sozialen Bezugspunkt. „Man kann nicht auf halbem Wege miteinander anfangen und Menschen auf irgendeinem Gebiete irgendwohin führen wollen. Man muss, bevor man miteinander schreitet, zuvor wissen, wie man menschlich zueinander steht.“ (ebd.) Dem auf eine universelle Ordnung gerichteten Führungsgedanken wird damit zunächst die Auffassung entgegengesetzt, dass die partikularen Kontexte und die spezifische Qualität ihrer internen Beziehungen für die neue Musikkultur den Ausgangspunkt bilden – jenseits aller Bestrebungen, das Ideal des zu erwartenden Fortschritts in allgemeinen Ordnungen anzusiedeln: im Raum der „universalen Intelligenz“ (Halm) einer so oder so erdachten und erfüllten musikalischen Ästhetik.

Durch den Gedanken ihrer Übertragung in die Pädagogik werden die Gegensätze der jugendkulturellen Praxis zur Führungsthese der Reformen jedoch noch verschärft. Bei ihrer Transformation in die Schule wird diese Praxis bei Jöde in vielen ihrer Eigenschaften zwar unvermeidlich verändert, nicht jedoch in ihrem Kern, der Idee der kameradschaftlichen, oft freundschaftlichen sozialen Beziehung, die der Autor im Erziehungsgedanken unvermindert aufgehoben sieht. Im Klassenraum ist der Lehrer, so Jöde, Kamerad der Schüler, der musikalisch kundige, aber vertraute, den Weg in die Musik hinein mit ihnen gemeinsam gehende, „wegweisende Freund“.<sup>58</sup> Zu weiterführenden Fragen in diesem Punkt und zur Situation im Unterricht äußert sich die *Einleitung* zwar nicht. Sie macht bereits bei der Aussage halt, dass eine Klassengemeinschaft in diesem Sinne – wie jede andere Gemeinschaft prinzipiell – eine komplexe, auch also über die Struktur der Arbeitsgemeinschaft „mit ihren glücklich verteilten Arbeitskräften“ weit hinausgehende Bedingung ist, „in der nicht der eine im andern die besondere Befähigung [anerkennt], sondern in der die Menschen einander ganz bejahen, – in der

---

Unterschied zu Jöde – noch in einer an Hegel geschulten dialektischen Logik und – ganz wie Wyneken – in fundamentalem Bezug auf den objektiven Geist. „Führen“ oder „Wachsenlassen“. *Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig 1927

<sup>58</sup> *Kind und Musik*, Berlin 1930, S. 23

Liebe, nicht Gerechtigkeit herrscht“ (29), und weist mit dieser nachdrücklich egalitären Forderung vor allem die Bestrebungen der Auslese, der „Züchtung und Steigerung des Ausgewählten“ sowie der „Unterdrückung des Unnützen“ (Halm) schon in der „ganz allgemeinen Ausdrucksweise“ (9) der *Einleitung* ab. Über diese Andeutungen hinaus geht Jöde in der *Einleitung* jedoch nicht.

Denn eine genauere Beschreibung der Transformation des jugendkulturellen Modells in die Praxis des Musikunterrichts mit ihrem latenten Widerspruch zum Führungsgedanken kann auch nicht in dem einleitenden Teil der Schrift mit seinen auf prinzipielle Fragen begrenzten Funktionen geleistet werden, sondern verlangt ein anderes Medium. Und dies geschieht ausführlich in den nachfolgenden Unterrichtsskizzen. Für diesen ganz anderen Zusammenhang und Zweck übernimmt Jöde aus dem Diskurs der reformpädagogisch arbeitenden Lehrer den erzählenden Stil, der hier zur Mitteilung persönlicher, oft experimenteller Erfahrungen bereits eine lange Tradition besitzt. Jöde bedient sich damit einer Textsorte, die im Gegensatz zu anderen Dokumentationsmethoden in der Lage ist, Einstellungskategorien (Wissen, Werte und Handlungstendenzen) wiederzugeben, und damit Situationsvariablen zu erfassen, die, wie Wilhelm Kramer hervorhebt, die „eigene Gefühls- und Bewusstseinslage bzw. diejenige einzelner Kinder oder der ganzen Klasse betreffen“.<sup>59</sup> Auf diesem Wege, durch die spezifischen Fähigkeiten dieser Textsorte, gelingt in einer dichten Beschreibung die Aufzeichnung der Transformation des jugendkulturellen Lernens in den Klassenraum hinein und das Erreichen der sozialpsychologischen Zusammenhänge in einem sehr weitgehenden Maße. Thematisch tritt der Anteil gedanklicher Auseinandersetzung mit der begrifflichen Dichotomie von Führen und Wachsenlassen dabei in den Hintergrund zugunsten der ersten, alles Weitere bestimmenden Frage, wie in der Schule „Leben“ möglich sein soll und wo vor dem Hintergrund des schulischen Auftrags komplementäre Freiheitsräume der Schüler verbleiben mit den Möglichkeiten eines daraus hervorgehenden selbstbestimmten musikalischen „Wachsens“. Konstituierende Größe ist dabei nicht die zeitliche oder räumliche Organisation der schulischen Strukturen, sondern die „Situation“ (Antholz<sup>60</sup>) als kleinste Einheit des Lebens in der Schule und als „vor-musikalisches“ Substrat für seine Verbindung mit Musik.

---

<sup>59</sup> Wilhelm Kramer.: *Form und Funktion von Unterrichtsdarstellungen Fritz Jödes am Beispiel der „Lebensbilder aus der Schule“ in ‚Musik und Erziehung‘ (1919)*, in: Krützfeldt-Junker (Hg.), a. a. O. 1988, S. 50.

<sup>60</sup> Fritz Jödes *„Lebensbilder aus der Schule“ (1919). Zum methodischen Potential des frühen reformpädagogischen Musikunterrichts*. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): A. a. O. 1987b, S. 201 ff.

Heinz Antholz, dessen Analyse aus methodischer Perspektive zugleich den bisher umfassendsten Einblick in die situativen Elemente der Unterrichtsskizzen vermittelt, zeigt, wie dadurch in der Tat ein facettenreiches Leben entsteht in einer schwer zu deutenden Sinnkomplexität. In einem solchen Unterricht „nimmt die lebensgeschichtliche und -weltliche Differenz zwischen Schule und Schüler ab“ (Antholz<sup>61</sup>) und wachsen Raum und Chancen für eine lebensweltlich eingebundenes Musikhören proportional. Anders als durch den Nachweis dieses Sachverhalts wäre die Verbindung von Jugendkultur und Schule als fundamentaler Hoffnung oder Utopie der reformpädagogischen Unterrichtspraxis in radikaler Abwehr der Führungsthese und jeder Art funktionaler, schulisch-institutioneller Eigendynamik logisch auch kaum zu erbringen.

Die interaktiven Lebenszusammenhänge der Klassengemeinschaft bilden für die Entfaltung einer eigenen musikalischen Praxis jedoch nur die Grundlage. Hier setzen die wirklichen Wachstums- und Lernprozesse ein in jeder denkbaren Richtung, wie Jöde dies mit dem bekannten Praxisgrundsatz der frühen Reformpädagogik – als Überschrift zu einem Teil der Unterrichtsskizzen – zum Ausdruck bringt: „Alles wird aus eigener Kraft“. In diesem Grundsatz, im Vertrauen auf den je eigenen, selbstbestimmten Zugriff der Schüler auf das, was sie in ihre Zukunft begleiten soll, liegt der zweite zentrale Widerspruch der jugendkulturellen Pädagogik gegenüber den Auffassungen von Wortführern der Reformen, die dieses Element nicht kennen oder ihm zutiefst misstrauen. Jöde zeigt die selbsttätigen Lernprozesse der Schüler im produktiven Gesangunterricht vor allem dort, wo diese sowohl die praktischen Chancen erwerben für die eigenen gestaltenden Erfindungen und die eigene musikalische Ordnung, als auch Musikwerken begegnen und hier nicht – oder nicht nur – einzig deren Sinn aufzunehmen suchen, sondern in lebhafter Auseinandersetzung mit ihnen, um mit Theodor Litt zu sprechen, „selbsteigenes Wesen gewinnen“.<sup>62</sup> Der unerwartete Zugriff der Schüler bei zufällig und absichtslos in Unterrichtssituationen vorkommenden Musikstücken ist ebenso der Normalfall wie die unerwartete Zurückweisung bei zielstrebig und mit Vermittlungsabsicht an sie herangetragenener Musik: „Aber das Stück sagt ihnen trotzdem nicht zu. [...] Ich fühle: Ich könnte es ihnen weiter verständlich machen, aber ich kann nicht machen, dass sie's leiden mögen [...] darum weiter.“ (125) In Situationen wie diesen ereignen sich – neben gelegentlichen Phasen klarer Führung – Handlungssequenzen, die sich sehr weitgehend an die un gelenkten

---

<sup>61</sup> A. a. O., S. 205

<sup>62</sup> „Führen“ oder „Wachsenlassen“. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Leipzig 1927, S. 60.



gruppeninternen Abstimmungsprozesse bei teilkulturellen Präferenzbildungen annähern und im Gegensatz zum Denken des Lehrers oder mit dessen Hilfe den Weg frei machen für die Schüler, die musikalisch anders denken und musikalisch „selbsteigene“ Wege gehen.

\* \* \*

Die Idee der Übertragung jugendkultureller Praxis in die Schule ist von Jöde nicht nur in der *Einleitung*, sondern auch später immer wieder und in anderen Diskursen vermittelt worden. Er hat sie in ihrem Kern dabei Zeit seines Lebens unverändert belassen und stets auch mit der Hoffnung verbunden, dass im Gefolge der Jugendbewegungen einmal Entwicklungen würden eintreten können, die zuletzt auch große soziale Aggregate wie Volksgemeinschaften umgreifen.

Vor allem der unbeirrbar, in den energetischen und phänomenologischen Denkvoraussetzungen seiner Zeit begründete Glaube, dass die jugendkulturellen Energien als integrale Struktur in der Ordnung ontologischer Seinsgegebenheiten zu verstehen seien, hat diesen geschlossenen Kreis um ihn gezogen, in welchem er bis zuletzt verblieb, und der ihm ein Leben lang eine gelassene Sicherheit gewährte. Er hat indessen auch verhindert, in den teilkulturellen Formationen die bedingungslose Gewalt ihrer zentrifugalen Kräfte zu erkennen und die Anfänge der damit einhergehenden Dezentrierung der kulturellen Entwicklungsprozesse – obwohl Jöde von Anfang an sich auf seine überlegene Fähigkeit verlassen konnte zur Beobachtung sozialer Zusammenhänge<sup>63</sup> und zumindest den Jazz in seinen funktionalen Basisbezügen schon seit 1930 klar zu erfassen und mit Interesse zu beobachten vermochte.<sup>64</sup> Die Identität seiner Ansatzpunkte durch die gesamte Phase seines Lebens hin bleibt davon jedoch unberührt. Sie wird nur überlagert von seiner Meisterschaft, mit Leichtigkeit in extrem verschiedenen, auch rasch vergänglichen Diskursen und ihren je andersartigen Ordnungen – in verstärktem Maße seit seiner Berliner Zeit – angemessen zu agieren. Das damit verbundene schnelle Altern seiner Texte sollte uns freilich nicht täuschen über die vitale Modernität ihrer musikpädagogischen Grundgedanken, deren Relevanz und anregende Dynamik fraglos auch in die Gegenwart hineinreichen.

---

<sup>63</sup> Reinfandt, Karl-Heinz: *Fritz Jödes Schaffen zwischen Idee und Wirklichkeit*, in: ders. (Hg.), 1987b, S. 277 ff.; Rauhe, Hermann: *Begegnungen mit Fritz Jöde*, in: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), a. a. O. 1987, S. 297 ff.

<sup>64</sup> *Vom Wandel der Musik im Schulaufbau*, 1930b, S. 14.

## Zitierte Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (Hg.): *Jugendbewegungen und Musikpädagogik*. Sitzungsbericht 1985 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, *Musikpädagogik – Forschung und Lehre*, Beiheft 2, Mainz u. a. 1987
- Antholz, Heinz: „Armer Johann Sebastian Bach“. *Musikpädagogische Anmerkungen zum Umgang mit einem „großen Meister“*, Musik und Bildung 1986, Heft 1, S. 29 - 33.
- Ders.: Die *Jugendmusikbewegung – „Schulbeispiel“ für pädagogische Musik? Fachgeschichtliche und -systematische Skizzen*, in: Abel-Struth (Hg.), 1987a, S. 9 - 23.
- Ders.: *Fritz Jödes „Lebensbilder aus der Schule“ (1919). Zum methodischen Potential des frühen reformpädagogischen Musikunterrichts*. In: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), 1987b, S. 197 – 211.
- Ehrenforth, Karl Heinrich: *Musik will leben und gelebt werden – Anmerkungen zur Musikanschauung Fritz Jödes*, in: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), S. 12 - 21.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge* (1966), dt. Frankfurt / M. 1971
- Ders.: *Archäologie des Wissens* (1969) dt. Frankfurt / M. 1973.
- Ders.: *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France 1970, München 1977
- Gläser, Johannes (Hg.): *Vom Kinde aus*, Hamburg 1920
- Günther, Ulrich: *Jugendmusikbewegung und reformpädagogische Bewegung*, in: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), 1987, S. 160 - 184
- Habermas, Jürgen: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main 1983
- Halm, August: *Von zwei Kulturen der Musik*, München 1913.
- Ders.: *Die Symphonie Anton Bruckners*, München 1914.
- Ders.: *Von Grenzen und Ländern der Musik – Gesammelte Aufsätze*, München 1916.
- Ders.: *Musik und Leben*, in: Jöde, Fritz (Hg.), 1918, S. 23 - 30.
- Hansen-Schaberg, Inge / Schonig, Bruno (Hg.): *Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption* (Reformpädagogische *Schulkonzepte*, Bd. 1), Baltmannsweiler 2002

- Helwig, Werner: *Die Blaue Blume des Wandervogels*, Gütersloh 1960
- Hoof, Dieter: *Die Schulpraxis der pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts: Berichte und Unterrichtsbilder*, Bad Heilbrunn / Obb. 1969
- Jöde, Fritz: *Jugendbewegung oder Jugendpflege*, Hamburg 1917
- Ders. (Hg.): *Musikalische Jugendkultur. Anregungen aus der Jugendbewegung*, Hamburg 1918
- Ders.: *Musik. Ein pädagogischer Versuch für die Jugend*, Wolfenbüttel 1919.
- Ders.: *Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule*, Wolfenbüttel 1919
- Ders.: *Pädagogik deines Wesens. Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis*, Hamburg 1919
- Ders.: *Kind und Musik*, Berlin 1930a
- Ders.: *Vom Wandel der Musik im Schulaufbau*, in: Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht in Berlin (Hg.): *Schulmusik und Chorgesang*, Vorträge der 8. Reichsschulmusikwoche in Hannover [1929], Leipzig 1930b, S. 60 ff.
- Ders.: *Deutsche Jugendmusik. Eine Frage nach dem Wesen im Wandel der Zeit*, Berlin 1934
- Ders.: *Vom Wesen und Werden der Jugendmusik*, Mainz 1954.
- Kaiser, Hermann J.: *Der Erziehungsbegriff in der Jugendmusikbewegung – Ortsbestimmungen*, in: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), S. 134 - 159.
- Kramer, Wilhelm (Hg.): *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen. Von den Elementen des Gesanges zur elementaren Musikerziehung*, Regensburg 1981.
- Ders.: *Form und Funktion von Unterrichtsdarstellungen Fritz Jödes am Beispiel der „Lebensbilder aus der Schule“ in ‚Musik und Erziehung‘ (1919)*, in: Krützfeldt-Junker (Hg.), a. a. O. 1988, S. 46 - 61.
- Kretzschmar, Hermann: *Anregungen zur Förderung musikalischer Hermeneutik*, Jahrbuch der Musikbibliothek Peters XI, 1902, S. 45 - 66 und XII, 1905, S. 73 - 86.
- Krützfeldt-Junker, Hildegard (Hg.): *Fritz Jöde – Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts*, Bericht über das Fritz Jöde-Symposium vom 5. – 7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg (Musik im Diskurs Bd. 5), Regensburg 1988.
- Kupffer, Heinrich: *Gustav Wyneken*, Stuttgart 1970

- Lemmermann, Heinz: *Fritz Jödes Schulzeit. Zum Stand der Musikpädagogik um die Jahrhundertwende*, in: Krütsfeldt-Junker, Hildegard (Hg.), S. 9 - 34.
- Litt, Theodor: „Führen“ oder „Wachsenlassen“. *Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Leipzig 1927.
- Luhmann, Niklas: *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1997
- Mersmann, Hans: *Musikhören*, Potsdam / Berlin <sup>1</sup>1938; erw. Frankfurt a. M. <sup>2</sup>1952.
- Nohl, Herman: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M. 1935
- Pfannenstiel, Ekkehart: *Aus der Wendezeit der Musikerziehung*, in: Reinhold Stapelberg (Hg.), 1957, S. 46 - 52
- Plake, Klaus: *Reformpädagogik – Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*, Münster 1991
- Rauhe, Hermann: *Begegnungen mit Fritz Jöde*, in: Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.), 1987, S. 297 - 301
- Reinfandt, Karl-Heinz (Hg.): *Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen*, Wolfenbüttel u. a. 1987
- Ders.: *Fritz Jödes Schaffen zwischen Idee und Wirklichkeit*, in: ders. (Hg.), 1987b, S. 277 - 296
- Ders.: *Jugendmusik und Gegenwart*, in: ders. (Hg.), 1987a, S. 9 - 11.
- Ritzel, Fred: „Dieser freche Blödsinn wird seit Jahren in den Schulen geduldet“ – *Über Improvisation in der Musikpädagogik*, in: R. Brinkmann (Hg.), *Improvisation und Neue Musik*, Mainz 1979, S. 66 - 95.
- Schering, Arnold: *Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören*, Leipzig <sup>1</sup>1911 (<sup>4</sup>1924)
- Schonig, Bruno: *Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellungsform der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung*, Weinheim u. a., 1973
- Ders.: *Reformpädagogik*, in: Lenzen, Dieter (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 1983 ff.
- Stapelberg, Reinhold (Hg.): *Fritz Jöde. Leben und Werk*, Wolfenbüttel 1957
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Reformpädagogik“ – *Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 1994, S. 585 - 604

Wicke, Peter: *Popmusik, Musikbegriff und kulturelle Praxis. Über diskursive Strategien auf dem Feld der populären Musik. Diskussion Musikpädagogik* 15 / 2002, S. 13 - 19.

Wyneken, Gustav: *Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet*, Jena <sup>1</sup>1913, <sup>2</sup>1919.

Ders.: *Schule und Jugendkultur*, Jena 1913

Ders.: Grundsätzliches zur *Führerfrage*, in: Jöde, Fritz (Hg.): 1918, S. 73 - 79.

Ders.: *Über Schule und freie Schulgemeinde*, Jena 1920