

**Original research paper**

Received: 31.10.2017

Accepted: 15.12.2017

**Wilfried Gruhn**

Musikhochschule  
Freiburg  
mail@wgruhn.de

**MUSIK – HUMANITÄT – ERZIEHUNG  
KARL HEINRICH EHRENFORTH ALS PÄDAGOG,  
WISSENSCHAFTLER, THEOLOGE UND VERBANDSPOLITIKER**

Schlüsselwörter: *Hermeneutik, Horizontverschmelzung, Kulturanthropologie, Phänomenologie, dialogisches Verstehen, Lebensweltorientierung, didaktische Interpretation von Musik*

Musikerziehung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war herausgefordert, sich vom historischen Erbe der Nazi-Zeit zu lösen, ihre Bindung an die Musische Erziehung abzustreifen und eine neue Grundlage pädagogischer Legitimation zu finden. Dies galt für die musikalischen Inhalte ebenso wie für die Methodenkonzepte. Die Fortsetzung unreflektierter jugendmusikalischer Musizierhaltung konnte dabei ebenso wenig fruchten wie die vollständige Verdrängung der Vergangenheit. Pädagogen der Kriegs- und Nachkriegsgeneration waren hier in besonderer Weise gefordert. In Karl Heinrich Ehrenforth fand die Musikerziehung eine Persönlichkeit, die die Schrecken der Kriegsjahre als prägendes Erlebnis noch selber erfahren hatte und danach glaubwürdig eine radikale Neuorientierung mitgestalten konnte.

Mit dem im obigen Titel zitierten Dreiklang aus dessen 1981 herausgegebener Aufsatzsammlung<sup>1</sup> ist die Spannweite seines Denkens und pädagogischen Handelns treffend umrissen. Programmatisch zeigt dieser Band, wie er sich bei grundsätzlichen Fragen, die Sinn und Wesen der Musikerziehung betreffen, nicht allein auf die Erkenntnisse der Fachdisziplin stützt, sondern auch auf den Diskurs mit Philosophen, Theologen, Religionswissenschaftlern, Musikwissenschaftlern, Naturwissenschaftlern, Komponisten und Erziehungswissenschaftlern sucht und so die Seinsfrage der musikalischen Bildung in einen erweiterten geistigen Horizont rückt. Aus heutiger Sicht, in der sich die Musikpädagogik mit Struktur- und Organisationsfragen, Kompetenzniveaus und Leistungsmessung, Selbstregulierung und Partizipationstheorien, Interaktionsforschung und sozial-kognitiven Lerntheorien beschäftigt, muss ein Pädagoge, der sich mit kulturanthropologischen Sinnfragen im Sinne einer inhaltlichen Ausrichtung schulischer Bildung auseinandersetzt, fast wie ein Fremdkörper aus einer anderen Zeit wirken.

<sup>1</sup> Karl Heinrich Ehrenforth, Hg., *Humanität Musik Erziehung* (Mainz: Schott 1981).

Karl Heinrich Ehrenforth war als Pädagoge und Wissenschaftler immer sowohl dem Menschen als auch der Musik verpflichtet. Im Zentrum seines Denkens stand dabei die Frage nach dem Selbstverständnis der Musikerziehung auf der Grundlage eines tragenden Konsenses über ein gemeinsames Wertefundament. Hier wies er den Künsten ihre erzieherische Aufgabe im Bildungsprozess zu als Gegengewicht zu Formen „sozialpädagogischer Animation mit kruden gesellschaftspolitischen oder therapeutischen Zielerwartungen“<sup>2</sup>. Musikpädagogik war für ihn daher nicht so sehr lerntheoretisch begründet und empirisch fassbar als vielmehr auf Grund philosophischer Reflexion im lebensweltlichen Kontext zu bestimmen.

Die verbreitete „Lerntheorie“ eines eindimensional-linear aufbauenden Prozesses wird hinfällig. An ihre Stelle muss eine dem ästhetisch-dialogischen Wahrnehmungsprozess weitaus angemessenere Vermittlungsmethode treten, die den Lehrer zum „Helfer“ im Gespräch zwischen Musik und Hörer werden lässt. Denn ästhetische Erfahrung erfüllt sich nicht in der lernenden Kenntnisnahme eines zu wissenden und zu erklärenden Gegenstandes, sondern wächst in der Begegnung zwischen einem „Ich“ und einem „Du“.<sup>3</sup>

Damit erweist sich Ehrenforth als Vertreter einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf der Grundlage einer auf Verstehen gerichteten Musikwahrnehmung. Denn sein wissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln kreisen um das Bemühen eines reflektierenden Erkundens menschlichen Verstehens der Kunst (Musik). Die Tiefendimension seines Denkens machte ihn so zu einem wichtigen Gesprächspartner einer sich neu legitimierenden Musikpädagogik, die noch in einer Welt beheimatet war, die das Erforschen der pädagogischen Wirklichkeit nicht nach qualitativen oder quantitativen Methoden der Empirie einteilte. Insofern verkörperte er eine andere Welt der Musikerziehung. Dies wird in all seinen Schriften und Vorträgen deutlich, die vielleicht gerade deswegen auf waches Interesse stießen, weil sie „unsere Welt als andere“<sup>4</sup> kenntlich machten.

Mit einer kleinen Schrift *Verstehen und Auslegen*, die 1971 in der Schriftenreihe zur Musikpädagogik erschien, ist Karl Heinrich Ehrenforth in die didaktische Diskussion um die Vermittlungsfragen musikalischer Werke zu einer Zeit und pädagogischen Situation eingetreten, als die Nachkriegsgeneration mit ihren biografischen und kulturellen Brüchen den neuen Ansprüchen schulischer Wertevermittlung gegenüber stand und sich durch wissenschaftliche Seriosität vom historisch belasteten musischen Gedankengut zu emanzipieren suchte. Einen solchen Ansatz fand Ehrenforth in der philosophischen Hermeneutik, die sich mit geisteswissenschaftlichen Methoden der Textdeutung zuwandte. Musikalische Werke werden dabei als eine auf Verstehen gerichtete eigene Textsorte genommen. Geleitet von der Überzeugung der Geschichtlichkeit des Wesens und der Struktur allen Verstehens hat er so die assoziative Inhaltsästhetik schlichter Werkbetrachtung aus ihren Verengungen zu befreien

<sup>2</sup> Karl Heinrich Ehrenforth, „Zur Einführung“, In *Musik. Unsere Welt als andere*, hrsg. Karl Heinrich Ehrenforth (Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001), 10.

<sup>3</sup> *Ibidem*, 11.

<sup>4</sup> Vgl. den entsprechenden Buchtitel, Würzburg, 2001.

versucht und damit dem Fach eine didaktische Neuorientierung gegeben, die eine ganze Generation von Musiklehrern geprägt hat. Diese Schrift hat der Hermeneutik als erkenntnistheoretischer Grundlage für das dialogische Verstehen auf der Grundlage von Hans-Georg Gadamers hermeneutischem Verstehensmodell<sup>5</sup> ein neues Fundament gegeben, auf dem dann Christoph Richter die *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* (1976) als eine neue Konzeption für den Musikunterricht methodisch ausarbeiten konnte.

Bemerkenswert ist an diesem Ansatz, dass Ehrenforth nicht einfach einen philosophischen Ansatz auf den Musikunterricht überträgt, sondern dass von Anfang an sein pädagogisches Interesse auf den Hörer und Lerner gerichtet ist. Es geht ihm nicht darum, ein bestimmtes historisches Werkverständnis vorzusetzen und dieses texttheoretisch korrekt zu entschlüsseln, um so den Sachanspruch eines Werkes „rücksichtslos zur Geltung [zu] bringen“,<sup>6</sup> sondern es geht ihm darum, den Hörer mit seinen eigenen Erwartungen und seinem Hörvermögen voll in den Verstehensprozess einzubeziehen, indem er den hermeneutischen Zirkel von Vorerfahrung und aktuellem Hörerlebnis als didaktisches Prinzip einführt und damit den Erfahrungshorizont des Rezipienten dem Sachhorizont des Werks aus der Sicht des Rezipienten anzunähern versucht, damit es im Idealfall zur (partiellen) Horizontverschmelzung kommen kann. Der Hörer wird bei der Erschließung der Bedeutung eines Kunstwerks somit als gleichberechtigter Partner ins Spiel gebracht. Verstehen stellt sich nur dialogisch im Gespräch zwischen Werkanspruch und Hörerlebnis ein.

Diese Ausrichtung der Interpretation an den Bedingungen der Rezipienten kennzeichnet Ehrenforths Ansatz, den er zunächst auf der Grundlage der Hermeneutik in Philosophie, Theologie und Literaturwissenschaft entwickelte. Dass er dabei konzeptionell noch ganz dem didaktischen Denken von Michael Alts Orientierung am Kunstwerk<sup>7</sup> verpflichtet bleibt, ist aus dem historischen Kontext verständlich und erklärt, warum dieses Konzept, das für die Neuorientierung des Fachs Musik als paradigmatisch angesehen werden muss, aber heute in der Praxis nicht mehr trägt – einer Praxis, die sich nicht mehr am Kunstwerk, sondern an den multikulturellen Einflüssen und Erfahrungsräumen vielfältiger moderner Musikpraxen orientiert, die Musik weniger als Kunstwerk begreift, sondern sie als soziale Praxis im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext versteht.

Diese kleine Schrift erzielte damals im Rahmen der Diskussion um die Musikerziehung nach der Musischen Bildung und deren Kritik durch Adorno<sup>8</sup> eine große Wirkung. Kernpunkt war hier der auf Verstehen gerichtete Umgang mit Musik. Ebenso blieb das Bemühen um eine humane und lebensweltlich begründete Musikerziehung ein zentrales Thema seines musikpädagogischen Denkens. Zahlreiche von ihm herausgegebene Sammelbände wie *Humanität, Musik, Erziehung* (1981) oder *Musik – unsere Welt als andere* (2001) zeigen, wie er musikpädagogische Fra-

<sup>5</sup> Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Tübingen: Mohr, 1960).

<sup>6</sup> Karl Heinrich Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen* (Frankfurt: Diesterweg 1971), 5.

<sup>7</sup> Michael Alt, *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk* (Düsseldorf: Schwann, 1968).

<sup>8</sup> Vgl. dazu Theodor W. Adornos „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ (1954), „Kritik des Musikanten“ (1956) und „Zur Musikpädagogik“ (1957), In Idem, *Gesammelte Schriften*, Bd. 14 (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973), 67-126; 437-440.

gen der Gegenwart in einen anthropologischen und lebensweltlich verstandenen Sinnzusammenhang stellte. Ergänzt und bildungspolitisch fruchtbar wurde seine Arbeit als Musikpädagoge und Wissenschaftler durch eine intensive Verbandsarbeit, die er flankierend zur Umsetzung seiner bildungspolitischen Vorstellungen einsetzte. So konnte mit der Tätigkeit im Deutschen Musikrat und in der „International Society for Music Education“ (ISME), vor allem aber als Bundesvorsitzender des „Verbandes Deutscher Schulmusiker“ (VDS) und Ehrenpräsident des „Bundesverbands Musikunterricht“ (BMU) die bildungspolitische Ausrichtung der Schulmusik zu seiner Zeit prägend beeinflussen.

Dies spiegelt auch die Programmatik der von ihm betreuten und inhaltlich ausgerichteten Bundesschulmusikwochen wider: „Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart“ (1980), „Schulische Musikerziehung und Musikkultur“ (1982), „Medieninvasion“ (1984), „Arbeit – Freizeit – Fest – Brauchen wir eine andere Schule?“ (1986), „Spiel-Räume fürs Leben“ (1988) oder „In Grenzen – über Grenzen hinaus“ (1990). So suchte er mit Beharrlichkeit und Besonnenheit den Ort musikalischer Bildung in der Schule immer wieder neu zu bestimmen, Musik in der Schule neu zu denken und das Fach dadurch zur notwendigen Beschäftigung mit der *aisthesis* und *poiesis* von Musik als seinem eigentlichen Bildungsauftrag zu legitimieren.

Zum Hauptwerk und Vermächtnis wurde die nach seiner Emeritierung geschriebene große Kulturgeschichte der musikalischen Bildung<sup>9</sup>, mit der er in 40 Kapiteln („Stationen“) einen epochalen Überblick über die geistesgeschichtlichen Grundlagen der Musik als Gegenstand von Erfahrung und Bildung gibt, beginnend mit den außereuropäischen Früh- und Hochkulturen über die europäische Antike, die jüdisch-christliche Tradition, das Mittelalter, den Aufbruch in die Neuzeit zu Luther und Bach, die Aufklärung, den Neuhumanismus und das 19. Jahrhundert bis in das 20. Jahrhundert mit Nietzsches Einfluss auf die Reformpädagogik und Jugendbewegung, mit Kestenbergs und Kodály, Adorno und Hartmut von Hentigs. Dabei geht es ihm keinesfalls nur um das Schulfach Musik und das institutionelle Musiklernen, sondern er erörtert musikalische Bildung historisch in einem kulturanthropologischen Kontext. Was Ehrenforth in den Mittelpunkt rückt und was daher die Besonderheit dieser Bildungsgeschichte ausmacht, sind die anthropologischen und geistesgeschichtlichen Grundlagen für den Umgang mit Musik zu verschiedenen Zeiten und unterschiedlichen Bedingungen an verschiedenen Orten. Das zeigt sich schon in der Gliederung des Buches, das nicht einfach der Chronologie folgt und die geschichtlichen Ereignisse und Zeitabschnitte nacheinander erzählt, sondern bei „Stationen“ musikalischer Kulminationspunkte in bestimmten musikkulturellen Umbruchsituationen verweilt.

Natürlich ist die Perspektive dabei eurozentrisch und in der Darstellung außereuropäischer Entwicklungslinien selektiv. Doch auch die Situation in den europäischen Nachbarländern Italien, England, Frankreich wird punktuell in den Blick genommen. Dabei zeichnet es diesen umfassenden kulturanthropologischen Versuch aus, dass er auf der Basis eines profunden historischen und kulturellen Wissens die einzelnen historischen Situationen in guter hermeneutischer Tradition aus dem geistes-

<sup>9</sup> Karl Heinrich Ehrenforth, *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen* (Mainz: Schott, 2005).

geschichtlichen Kontext der Zeit zu erklären versucht. Dass dabei nicht in erster Linie ein detailliertes historisches Quellenstudium ausgebreitet wird, versteht sich angesichts des bildungsphilosophischen Anspruchs von selbst. Vielmehr wagt hier einer eine globale Perspektive auf die inneren Zusammenhänge und Widersprüche, die das Geschehen im Hinblick auf die Entstehung musikalischer Bildung beeinflusst und geprägt haben. Dies sei an einem Beispiel exemplarisch aufgezeigt.

Ehrenforth deutet den Übergang zum 20. Jahrhundert in Jugendbewegung und Reformpädagogik aus der Kulturkritik Friedrich Nietzsches. Nach seiner Begegnung mit Richard Wagner wird dieser zum Garanten einer Kulturerneuerung „aus dem Geiste der Musik“<sup>10</sup>. Der mechanistischen Weltdeutung der aufkommenden Moderne stellt er emphatisch den Mythos einer dionysischen Kultur aus Tanz und Ekstase gegenüber. Diese kulturkritische Haltung Nietzsches ermöglichte den neuen reformpädagogischen Bewegungen den verheißungsvollen Ausbruch aus erstarrten und verkrusteten Haltungen. Nietzsche wird so zum Wendepunkt eines Denkens, das das 19. Jahrhundert erst überwinden und Neues in Gestalt von Pädagogik und Jugendbewegung, die Nietzsche als ihren Mentor ansahen, hervorbringen konnte. Der Aufbruch der Reformpädagogik wird also nicht aus einzelnen pädagogischen Impulsen etwa von John Dewey, Peter Petersen, Wilhelm Rein oder Hermann Lietz abgeleitet, sondern in den viel weiteren Horizont europäischer Geistesgeschichte gestellt und aus dieser Tradition heraus verstanden. Das mag zuweilen auf Kosten der Details an Daten und Fakten gehen, bindet demgegenüber aber die musikpädagogisch relevanten Erscheinungen in einen tieferen kulturgeschichtlichen Zusammenhang ein und macht sie so verständlich. Das kann nur jemandem gelingen, der selber über einen weiten Horizont historischen und philosophischen Wissens verfügt, um die Einzelergebnisse in einen allgemeinen geistesgeschichtlichen Kontext einordnen zu können und von dort aus die Bedeutung gegenwärtiger und zukünftiger Musikerziehung zwischen Logos und Mythos anzudeuten.

Gegenwärtige Musikerziehung wird die zentrale kulturanthropologische Einsicht betonen müssen, dass Musik in besonderer Weise Ausdruck des Humanum ist. Ihre – manchmal auch etwas überschätzte – Kraft grenzüberschreitender Verständigung trägt zum Zusammenwachsen der Kulturen, Rassen und Völker bei, ohne das Fremde der Begegnung zu ignorieren. Der Umgang mit Musik erfordert sowohl die erkennende und gestaltende Rationalität wie die bewegende und erfüllende Emotionalität. Logos und Mythos sind gemeinsame Wurzeln der Musik. Sie kann daher als Paradigma für ein ungeteiltes und unteilbares Weltverstehen von Leib, Geist und Seele verstanden werden. So wird die Zukunft der musikalischen Weltkultur auch davon abhängen, ob die Musikerziehung diese Zusammenhänge im Auge behält<sup>11</sup>.

Eine derart weitreichende konzeptionelle Bestimmung musikalischer Bildung im Zusammenhang der musikalischen Weltkultur zeigt die geistige Grundlage seines visionären Bildungsverständnisses ebenso wie die auf christlich abendländischer

<sup>10</sup> Vgl. dazu etwa Nietzsches Wagner-Schrift *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* (Leipzig, 1872; Sämtliche Werke Bd. 1, München: dtv, 2012).

<sup>11</sup> Karl Heinrich Ehrenforth, „Musikpädagogik“. In *Musik in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 6, hrsg. Ludwig Finscher (Kassel: Bärenreiter, 1997), Sp. 1499.

Denktradition gegründete Haltung eines Pädagogen und Wissenschaftlers, der nicht auf die Sammlung von Fakten ausgerichtet ist oder Methodenkonzepte anbietet, sondern in großen kulturanthropologischen Zusammenhängen denkt.

Damit berühren wir zugleich einen Bereich, der jedem, der Karl Heinrich Ehrenforth kannte, durchaus bewusst war, der aber nie offiziell im Vordergrund stand: seine Verwurzelung in Theologie und christlicher Spiritualität. Außer dem Studium der Schulmusik mit Germanistik und Musikwissenschaft hatte er in Hamburg auch Theologie studiert. Christliche Aspekte aus der Tiefensicht der Musik kamen immer wieder in seinen hermeneutischen Interpretationen zur Musik Bachs zum Vorschein, die die Musik in die Nähe theologischer Exegese des biblischen Texts rückten. Nach seiner Tätigkeit als Gymnasiallehrer (1956-1972) und Leiter der Schulmusikabteilung an der Musikhochschule Detmold (1972-1993) kehrte er nach seiner Emeritierung zurück zu den theologischen Wurzeln und lebte als Prior der Ansverus-Community in Reinbek bei Hamburg, wo er auch wieder kirchenmusikalische Aufgaben übernahm und neue Impulse für den Gottesdienst gab.

Ehrenforths wissenschaftliche Arbeit begann mit der Erkundung des Neuen in seiner Dissertation über Schönbergs George-Lieder (1961)<sup>12</sup>. Schönberg hatte hier Stefan Georges Vision der „luft von anderem planeten“ zum Eintritt in ein neues kompositorisches Denken gewählt. „Neue Luft“ ahnte Ehrenforth wohl auch am Anfang der 1960er Jahre, in denen es um eine Neubesinnung des Fachs und seiner Stellung in der Gesellschaft ging. Die Suche nach dem inneren Zusammenhang des Vergangenen mit dem Gegenwärtigen machte ihn offen für neue Entwicklungen und bestimmte sein Wirken als Musikpädagoge in der Schulmusikausbildung, die auf die Ausbildung künftiger Lehrer gerichtet war, als Verbandspolitiker, dem es um die Zukunft der Musik und musikalischer Bildung ging, wie als spiritueller Denker, der dem Sinn des Seins nachspürte. Daher war ihm der Dialog mit Philosophie, Kulturanthropologie und Phänomenologie<sup>13</sup> wie überhaupt das Gespräch zwischen den disziplinär getrennten Denkschulen so wichtig. Das dialogische Verfahren in der Auseinandersetzung mit dem Anderen wurde zum heuristischen Prinzip aus philosophischer Überzeugung.

Konsequent in der eigenen Haltung hat er die Musikpädagogik in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg begleitet und konzeptionell mitgeprägt, in Gremien und Verbänden auch international Impulse gesetzt und der Musikerziehung Anerkennung gebracht. In gelassener Heiterkeit war er bis zuletzt klar und unbestechlich in seinem Urteil, wenn es die Entwicklung von Schule und Erziehung beobachtete und auch die Grenzen einer Übertragung des Bildungsverständnisses des hochgeachteten Wegbereiters der Schulmusik, Leo Kestenberg, in unsere Zeit erkannte und benannte.<sup>14</sup> Sein hermeneutisches Konzept der didaktischen Interpretation von Musik und seine kulturanthropologische Deutung der Geschichte der musikalischen Bildung wer-

<sup>12</sup> Karl Heinrich Ehrenforth, *Ausdruck und Form. Schönbergs Durchbruch zur Atonalität in den George-Liedern op. 15* (Bonn: Bouvier 1963).

<sup>13</sup> Vgl. dazu auch den Sammelband *Musik – unsere Welt als andere* (Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001).

<sup>14</sup> Eröffnungsvortrag „Menschlichkeit und Dialog – Leo Kestenberg und Martin Buber. Spurensuche in einer gescheiterten Beziehung“ anlässlich des Internationalen Kongresses der Leo-Kestenberg-Gesellschaft, Würzburg 2016.

den als wissenschaftliche Meilensteine für das Fach ihre Geltung behalten, und dies insbesondere in einer Zeit, in der Bildung eher technokratisch verstanden und mit Digitalisierung gleichgesetzt wird<sup>15</sup>. Hier weist Ehrenforths Verständnis von Musik und Erziehung in eine andere Richtung, und zwar die der dialektischen Vermittlung von Musik, Mensch und Leben. Aufgabe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik wäre es, diesen Ansatz nicht ganz im Schatten der Geschichte versinken zu lassen.

### Selbständige Schriften

- Ausdruck und Form. Schönbergs Durchbruch zur Atonalität in den George-Liedern op. 15.* (Diss. phil. Hamburg 1961). Bonn: Bouvier, 1963.
- Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik). Frankfurt: Diesterweg, 1971.
- Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart.* Mainz: Schott, 2005.
- Der Paradiesvogel. Die Schöpfungsgeschichte – für Kinder neu erzählt.* Hamburg: Hildegard Junker, 2006.
- Hinhören, Zuhören, Durchhören: Musik als Einladung zum Dialog.* Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover, 2014.

### Editionen und Kongressberichte der Bundesschulmusikwochen

- Humanität – Musik – Erziehung.* Mainz: Schott 1981.
- Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch.* Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001.
- Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Didaktische Interpretation von Musik – Beurteilungskriterien im Musikunterricht – Methodenrepertoire.* 13. BSMW Braunschweig 1980. Mainz: Schott, 1981.
- Schulische Musikerziehung und Musikkultur.* 14. BSMW Berlin 1982, Mainz: Schott 1983.
- Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung.* 15. BSMW Kassel 1984. Mainz: Schott, 1985.
- Arbeit – Freizeit – Fest. Brauchen wir eine andere Schule?* 16. BSMW Ludwigshafen 1986. Mainz: Schott, 1986.
- Spiel-Räume fürs Leben. Musikerziehung in einer gefährdeten Welt.* 17. BSMW Karlsruhe 1988. Mainz: Schott, 1989.
- In Grenzen – über Grenzen hinaus.* 18. BSMW Lübeck 1990. Mainz: Schott, 1991.

<sup>15</sup> Vgl. den ZEIT-Artikel *Umdenken oder untergehen!* von Maximilian Probst, in dem dieser wieder auf Ästhetik und Kreativität als Medien der Elementarbildung verweist.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. *Dissonanzen. Gesammelte Schriften Bd. 14*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973.
- Alt, Michael. *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann, 1968.
- Ehrenforth, Karl Heinrich. „Musikpädagogik“. In *Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Sachteil Bd. 6*. Kassel: Bärenreiter, 1997: Sp. 1473-1499.
- Nietzsche, Friedrich. *Sämtliche Werke, Bd. 1*, hg. von G. Colli und M. Montinari. München: dtv, 2012.
- Probst, Maximilian. „Umdenken oder untergehen! Auf der Suche nach einem neuen Bildungsbegriff“. *Die Zeit* 44, 26.10.2017: 66.
- Richter, Christoph. *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1976.

## Summary

### MUSIC – HUMANITY – EDUCATION KARL HEINRICH EHRENFORTH AS PEDAGOGUE, SCHOLAR, THEOLOGIAN AND AGENT OF ASSOCIATION POLITICS

The main scientific and educational characteristics of Karl Heinrich Ehrenforth will be demonstrated based on his writings and political activities. Therefore, the article focuses on his philosophical foundation in cultural anthropology and phenomenology of life-world (*lebensweltliche Phänomenologie*). As a scholar and pedagogue he was always dedicated to the human (pupil) as well as the music. His thinking centered around the self-conception of music education based upon a bearing consensus about the fundamentals of cultural values in society. This attitude will be demonstrated by means of a brief analysis of his most influential publications such as the introduction and philosophical justification of the hermeneutic philosophy of understanding (*Verstehen und Auslegen*, 1971) and his seminal history book on music education (*Geschichte der musikalischen Bildung*, 2005) among others, and will be confirmed by his political involvement as president of the German Association of School Music (VDS) and his rootedness in Christian ethics. By this means, Ehrenforth appears as a scholar and educator who was grounded in humanistic intellectual history and became deeply influential on the after-war generation.

Key words: *hermeneutics, horizon mergeance, cultural anthropology, phenomenology, dialogic understanding, life-world philosophy, didactic interpretation of music*