

Friedrich Gennrich, die Straßburger Schule und ihre Fortsetzung in Frankfurt

Henry Hope

MusikwissenschaftlerInnen ist Friedrich Gennrich vor allem durch seine Auseinandersetzung mit der Musikwelt des 13. Jahrhunderts bekannt. Sein Refrain-Katalog ist bis heute unersetzlich in der Erforschung des mittelalterlichen Motetten-Repertoires und seine Beiträge zur Musik des Minnesangs sowie dessen Verhältnis zu romanischen Parallel-Erscheinungen sind in ihrer breiten Kenntnis des Materials zentraler Ausgangspunkt und Maßstab neuerer Untersuchungen. Weniger bekannt ist Gennrichs Versuch, sich in einer Programmschrift aus dem Jahr 1940 als den Erben einer Straßburger Schule der Musikwissenschaft zu stilisieren. Im folgenden Beitrag soll Gennrichs Konstruktion der Straßburger Schule vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Überlegungen zur Schulbildung perspektiviert werden. Mit dieser Untersuchung sollen einerseits theoretische Modelle einem historischen Beispiel gegenüber gestellt werden; andererseits stellt sie eine historische Folie bereit, welche die Grundlage bietet, in möglichen Folge-Studien Gennrichs Schaffen als Mediävist im breiteren Kontext seines Wirkens als Wissenschaftsakteur zu verstehen.¹

1 | Nach Abschluss des Studiums der Romanistik (bei Gustav Gröber) und der Musikwissenschaft (bei Friedrich Ludwig) – Promotion in Straßburg 1908, Staatsexamen 1910, war Gennrich als Oberlehrer und Studienrat tätig: zwischen 1910 und 1919 in Straßburg, ab 1921 in Frankfurt. 1927 wurde er zum Privatdozenten an der Universität Frankfurt am Main ernannt; 1934 folgte die Ernennung zum außerplanmäßigen Professor; siehe Werner Schuder, Art. »Gennrich, Friedrich«, in: *Kürschners deutscher Gelehrten Kalender 1970*, hrsg. von Werner Schuder, Bd. 1, Berlin ¹¹1970, S. 811; Ulrich Tadday, Art. »Gennrich, Friedrich«, in: *MGG²*, Personenteil 7, Kassel 2002, Sp. 724 f., hier Sp. 724. Zu Gennrichs Biographie, siehe auch: Ian Bent, Art. »Gennrich, Friedrich«, in: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians. Second Edition*, hrsg. von Stanley Sadie, Bd. 9, London 2001, S. 653–655.

WISSENSCHAFTLICHE SCHULEN IM KONTEXT DER FORSCHUNG

Mit der Formulierung »generationen-übergreifende Kommunikationsgemeinschaft mit besonderer kognitiver sozialer Kohärenz«² hat Ralf Klausnitzer versucht, verschiedenste Definitionsansätze zum Konzept der wissenschaftlichen Schule auf ihren kleinsten gemeinsamen Nenner zu reduzieren. Seit den 1970er Jahren habe sich die Wissenschaftsforschung mit diesem Konzept auseinandergesetzt.³ Tatsächlich fand die Untersuchung akademischer Schulbildung vor allem in der DDR besonderes Interesse, da Schulen als Möglichkeit aufgefasst wurden, ein von staatlicher Seite ansonsten wenig steuerbares Gebiet plan- und urbar zu machen.⁴ Beispielhaft für dieses Interesse ist etwa der Beitrag Evgenija Sergeevna Bojkos aus dem Jahr 1974, unter dem Titel *Die wissenschaftliche Schule als Modell zur Untersuchung von Funktionsweisen wissenschaftlicher Kollektive in der Gegenwart*.⁵ Womöglich als direkte Folge eines solchen gegenwartsbezogenen, politischen Interesses an Schulen lässt sich die ermahnende Feststellung von Helmut M. Artus ausmachen, dass sich trotz ihres Verständnisses als »unaufhebbare[m] Zusammenhang von kognitiven und sozialen Faktoren«⁶ die kritische Auseinandersetzung mit Schulen bisher auf die kognitive Perspektive beschränkt habe.

2 | Ralf Klausnitzer, »Wissenschaftliche Schule. Systematische Überlegungen und historische Recherchen zu einem nicht unproblematischen Begriff«, in: *Stil, Schule, Disziplin. Analyse und Erprobung von Konzepten wissenschaftsgeschichtlicher Rekonstruktion (I)*, hrsg. von Lutz Danneberg, Wolfgang Höppner und Ralf Klausnitzer (= Berliner Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte 8), Frankfurt am Main 2005, S. 31–64, hier S. 39.

3 | Ebd., S. 37.

4 | Rudolf Stichweh, »Zur Soziologie wissenschaftlicher Schulen«, in: *Schulen der deutschen Politikwissenschaft*, hrsg. von Wilhelm Bleek und Hans J. Lietzmann, Opladen 1999, S. 19–32, hier S. 23.

5 | Evgenija Sergeevna Bojko, »Die wissenschaftliche Schule als Modell zur Untersuchung von Funktionsweisen wissenschaftlicher Kollektive in der Gegenwart«, in: *Wissenschaft und Forschung im Sozialismus. Probleme ihrer Entwicklung, Gestaltung und Analyse*, hrsg. von Günter Kröber, Hubert Laiko und Helmut Steiner (= Wissenschaft und Gesellschaft 3), Berlin 1974, S. 762–772; siehe auch *Wissenschaftliche Schulen*, hrsg. von Semen R. Mikulinskij u. a. (= Wissenschaft und Gesellschaft 11), Bd. 1 Berlin 1977, Bd. 2 Berlin 1979.

6 | Helmut M. Artus, »Zwischen wissenschaftlicher Schule und Mafia. Zum soziologischen Defizit der Wissenschaftssoziologie«, in: *Kultur und Gesellschaft. Gemeinsamer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988*, hrsg. von Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny, Zürich 1989, S. 536–538, hier S. 536.

Eine anders ausgerichtete Auseinandersetzung mit der Schulenforschung findet sich in Arbeiten Rudolf Stichwehs und Hubert Laitkos: »Das Phänomen der wissenschaftlichen Schule interessiert [zwar] gelegentlich einzelne Autoren, doch bildet es seit 1990 nirgendwo mehr einen Gegenstand, der systematisch an bestimmten Forschungseinrichtungen oder in Forschungsverbünden bearbeitet würde«. ⁷ Eine ähnliche, obwohl entgegengesetzt gewichtete Differenzierung zwischen systematisch-übergreifenden Studien und historisch-spezifischen Beschäftigungen mit wissenschaftlichen Schulen findet sich bei Gerald L. Geison, der Schulen verstanden wissen will als nützliche Kategorien zur Nachzeichnung akademischen Wandels. ⁸ Zum Gegenstand seiner Kritik an verallgemeinernden Studien wählt Geison die bedeutende Studie zu den Schulen Justus Liebigs und Thomas Thomsons, in der J. B. Morrell versucht, allgemeine Merkmale solcher Kollektive zu abstrahieren. ⁹ Ähnliche theoretische Modelle finden sich auch in Publikationen neueren Datums, so dass die von Laitko und Stichweh geäußerte Kritik nur bedingte Gültigkeit besitzt: Auch wenn die Schulbildung nicht von Forschungsverbünden und -einrichtungen zum Gegenstand gemacht wird, so findet das Thema dennoch theoretisch-systematische Behandlung. Christoph Friedrich und Rüdiger Stolz liefern Zusammenfassungen von Modellen zur systematischen Beschreibung von Schulen; und im Rahmen desselben Bandes unterstreicht Regine Zott, dass »historische Untersuchungen [...] unverzichtbares empirisches Material [darstellen], allerdings nicht zum Zwecke der Illustration, sondern zur Bereicherung für theoretische Auseinandersetzung«. ¹⁰

7 | Hubert Laitko, »Wissenschaftliche Schulen als Forschungsgegenstand. Tendenzen, Probleme, Resultate«, in: »*Verordnete Einheit*« versus *realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulbildungen in der Pädagogik der DDR*, hrsg. von Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig (= Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven 8), Frankfurt am Main 2011, S. 15–22, hier S. 15; Stichweh, »Zur Soziologie wissenschaftlicher Schulen« (1999), S. 22.

8 | Gerald L. Geison, »Scientific Change, Emerging Specialities, and Research Schools«, in: *History of Science* 19 (1981), S. 20–40, hier S. 20.

9 | J. B. Morrell, »The Chemist Breeders. The Research Schools of Liebig and Thomas Thomson«, in: *Ambix* 19 (1972), S. 1–46.

10 | Christoph Friedrich, »Die Kriterien einer wissenschaftlichen Schule am Beispiel der interdisziplinären Forschervereinigung von Kurt Mothes (1900–1983)«, in: *Wissenschaft und Schulbildung*, hrsg. von Rüdiger Stolz (= Alma Mater Jenensis. Studien zur Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte 7), Jena 1991, S. 44–52, hier S. 44; Rüdiger Stolz, »Schulbildung in der Wissenschaft. Historisches Phänomen und theoretisches Problem«, in: ebd., S. 9–25, hier S. 13; Regine Zott, »Zum Begriff einer wissenschaftlichen Schule«, in: ebd., S. 36–41, hier S. 41.

Auch Klausnitzer geht es in seinem eingangs zitierten Beitrag darum, allgemeine Modelle der Schulbildung an historischen Beispielen zu überprüfen. Er kontrastiert hier verschiedene Funktionsebenen des Schul-Konzeptes – deskriptiv und explanativ, performativ und retrospektiv – und erarbeitet vier strukturelle Kategorien zur Charakterisierung von Schulen: die Gründer-Figur, die Visibilität der Schule, ihr Erfolg, sowie ihr Endpunkt.¹¹ Schließlich hat Walter Erhart den Versuch unternommen, den Schulbegriff durch das Modell der Generation zu nuancieren, um so die Pluralität disziplinärer Entwicklungen besser einfangen zu können.¹²

Im Anschluss an die skizzierten, theoretisch motivierten Untersuchungen soll die vom Musikwissenschaftler Friedrich Gennrich im Jahr 1940 publizierte Bestandsaufnahme zur Straßburger Schule als historisches Dokument im Mittelpunkt stehen.¹³ Gennrichs Band soll in diesem Zusammenhang weniger als Basis theoretischer Modellversuche, denn als historisches Dokument einer wissenschaftlichen Schule gelesen und als gehaltvolles Zeugnis ernst genommen werden. Die oben ausgeführten, systematischen Forschungen zur akademischen Schulbildung werden hier herangezogen, um den Text in seiner Funktion und Bedeutung besser verstehen zu können. Zwar liegt der Fokus des Beitrags auf Gennrich und seiner Selbstverortung in der Musikwissenschaft der Mitte des 20. Jahrhunderts, doch ist sein Band in seiner starken Konzentration auf die Gründerfigur der Schule, Gennrichs Lehrer Friedrich Ludwig, charakteristisch für eine ganze Reihe von Zeugnissen, die von akademischen Schulen berichten:

»Vor allem in Memoiren spielten sie [wissenschaftliche Schulen] oft und besonders dann eine Rolle, wenn die Autoren selbst Gründer, Absolvent, Freund oder Kontrahent einer wissenschaftlichen Schule waren. In diesen Darstellungen werden vor allem jene Faktoren deutlich, die rational oder emotional besonders einprägsam wirkten, so etwa das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Arbeitsatmosphäre, individuelle fachliche oder charakterliche Qualitäten usw.«¹⁴

11 | Klausnitzer, »Wissenschaftliche Schule« (2005), S. 32 f. und 44–48.

12 | Walter Erhart, »Generationen. Zum Gebrauch eines alten Begriffes für die jüngste Geschichte der Literaturwissenschaft«, in: *Literaturwissenschaft und Wissenschaftsforschung*, hrsg. von Jörg Schönert (= Germanistische Symposien. Berichtsbände 21), Stuttgart 2000, S. 77–100. Auch bei Stichweh findet das Konzept der Generation Verwendung: Stichweh, »Zur Soziologie wissenschaftlicher Schulen« (1999), S. 27.

13 | Friedrich Gennrich, *Die Strassburger Schule für Musikwissenschaft. Ein Experiment oder ein Wegweiser?* (= Kleine deutsche Musikbücherei 3), Würzburg-Aumühle 1940. Der Einfachheit halber werden Seitenverweise auf diese Publikation dem Text in Klammern beigelegt. Die Hervorhebung der Zitate ist jeweils dem Original entnommen.

14 | Zott, »Zum Begriff einer wissenschaftlichen Schule« (1991), S. 36.

Tatsächlich nimmt neben Ludwig als Gründerfigur der Schule vor allem auch das Programm der Straßburger Schule, also deren »individuelle fachliche oder charakterliche Qualität«, in Gennrichs Darstellung breiten Raum ein, und beide Aspekte sollen neben der durch Publikationen erzielten Außenwirkung der Schule im Folgenden näher beleuchtet werden. Darüber hinaus illustriert Gennrichs Konzeption der Straßburger Schule deutlich die Ansicht, dass »für jede junge Forschergeneration [...] die Orientierung im historischen Bewusstsein ihres Fachs einen grundlegenden Schritt auf dem Weg zur wissenschaftlichen Selbständigkeit [bildet]«. ¹⁵ Auf die Wichtigkeit der akademischen Verortung als Weg zur Selbständigkeit verweist auch Stolz: Mit Rückgriff auf Kurt Schwabe argumentiert er, dass vormalige Mitglieder wissenschaftlicher Schulen häufig selbst zum Schulgründer werden. ¹⁶ Am Ende seines Hefts entwickelt Gennrich zahlreiche Paradigmen für die künftige Entwicklung der deutschen Musikwissenschaft, sodass vor diesem Hintergrund abschließend gefragt werden soll, ob Gennrichs Auseinandersetzung mit seiner wissenschaftlichen Herkunft ihn zur Selbständigkeit angeregt und ob er selbst mit seinen Arbeiten und Ideen schulbildend gewirkt hat.

GENNRICHS BESCHREIBUNG DER STRASSBURGER SCHULE

Als Gennrich 1940 sein 48-seitiges Heft *Die Strassburger Schule für Musikwissenschaft. Ein Experiment oder ein Wegweiser? Anregungen zur Klärung grundsätzlicher Fragen* als dritten Band der Reihe *Kleine deutsche Musikbücherei* herausbrachte, war er als außerplanmäßiger Professor an der Universität Frankfurt am Main bereits fest in der akademischen Musikwissenschaft verankert. ¹⁷ Trotz des im Untertitel zur Sprache gebrachten Anspruchs auf Breitenwirkung stehen Gennrichs Überlegungen weniger im Zeichen eines Abrisses der gesamten Disziplin als einer modellhaften Charakterzeichnung der am Straßburger Institut entwickelten Ausprägung der Musikwissenschaft, welche sich insbesondere mit der Musik des Mittelalters beschäftigt hat. Es geht ihm um die Positionierung der Straßburger Schule als Wegweiser, als Orientierungspunkt für die weitere Entwicklung der institutionellen Musikwissenschaft in Deutschland. ¹⁸ Im Verlauf seiner Ausführungen stellt er sich wiederholt selbst

15 | Diese Ansicht findet sich zum Beispiel im Exposé der Tagung auf www.denkstrukturen.wordpress.com/call-for-papers/ (abgerufen am 01.03.2016).

16 | Stolz, »Schulenburg in der Wissenschaft« (1991), S. 12. Siehe auch Kurt Schwabe, »Naturwissenschaftliche Schulen«, in: *Wissenschaftliche Schulen* (1977), S. 393.

17 | Zu Gennrichs Biographie, siehe Anm. 1.

18 | Gennrichs Vision einer künftigen Musikwissenschaft muss wohl auch verstanden werden als direkte Anknüpfung an Ludwigs eigene Zukunftsvision für die Disziplin aus

als ältesten, am tiefsten verwurzelten Ableger dieser Schule dar, als idealen Verwalter des Straßburger Vermächtnisses. Darauf, dass es sich hierbei auch um einen gezielten Versuch der Selbstvermarktung handelt, hat insbesondere Peter Sühning aufmerksam gemacht. So sah sich Gennrich bei der Vergabe von groß-angelegten Editionsprojekten durch die Nationalsozialisten benachteiligt, und auch seine fehlende Berücksichtigung in Heinrich Besslers Denkmäler-Ausgabe missfiel ihm. Die Rückbesinnung auf die Straßburger Schule, auf seine illustre akademische Ahnenreihe, sollte Gennrichs Stellung innerhalb der deutschen Musikwissenschaft aufwerten.¹⁹

Sühnings Artikel bietet die bisher einzige ausführliche Auseinandersetzung mit Gennrichs Programmschrift. Im Zentrum von Sühnings Beitrag steht vor allem Gennrichs politische Positionierung: Auf der einen Seite wiederhole Gennrich unnötigerweise die Kritik seines Lehrers, Friedrich Ludwig, am jüdischen Musikforscher Victor Lederer; auf der anderen gehe er auf Distanz gegenüber dem gleichgeschalteten Joseph Müller-Blattau, der als zeitweiliger Schüler Friedrich Ludwigs ebenfalls zum weiteren Kreis der Straßburger Schule hätte zugerechnet werden können.²⁰ Vor dem Hintergrund seines Interesses an Gennrichs Doppelrolle im Nationalsozialismus versteht Sühning dessen Schrift primär als Versuch der Selbstaufwertung und politischen Legitimation im Kontext der nationalsozialistischen Diktatur – als genuines

dem Jahr 1905. Auch wenn Gennrich zum Zeitpunkt von Ludwigs Antrittsvorlesung an der Sorbonne gewesen sein sollte (siehe Tadday, Art. »Gennrich, Friedrich« (2002), Sp. 724), ist es möglich, dass Gennrich Ludwigs Text in der Druckfassung der *Münchener Allgemeinen Zeitung* gelesen haben könnte; siehe dazu: John Haines, »Friedrich Ludwig's »Musicology of the Future«: a Commentary and Translation«, in: *Plainsong and Medieval Music* 12 (2003), S. 129–164; hier S. 136 (Anm. 18).

19 | Peter Sühning, »Mitmachen und widerstehen. Zur misslungenen Doppelstrategie des Friedrich Gennrich im Jahre 1940«, in: *Musikforschung, Faschismus, Nationalsozialismus. Referate der Tagung Schloss Engers (8. bis 11. März 2000)*, hrsg. von Isolde von Foerster, Christoph Hust und Christoph-Hellmut Mahling (= Musik im Metrum der Macht 1), Mainz 2001, S. 405–414, hier S. 406 f.

20 | Ebd., S. 412. Gennrich übergeht Müller-Blattau auch in seiner Bibliographie zum Schaffen der Straßburger Schule: Gennrich, *Die Straßburger Schule* (1940), S. 39–48; Interessanterweise stammten sowohl Gennrich als auch Müller-Blattau aus Colmar – doch zeigten sie eine völlig gegensätzliche Bindung an ihre elsässische Heimat. Zwischen 1935 und 1937 unterrichteten beide an der Frankfurter Universität. Zu Müller-Blattau, siehe Ludwig Finscher, Art. »Müller-Blattau, Joseph Maria«, in: *MGG²*, Personenteil 12, Kassel 2004, Sp. 804–806; zu seiner Nachkriegskarriere, siehe Michael Custodis, »Theodor W. Adorno und Joseph Müller-Blattau. Strategische Partnerschaft«, in: *Archiv für Musikwissenschaft* 66 (2009), S. 185–208.

Dokument zu Gennrichs Wahrnehmung der Straßburger Schule spielt sie in seinem Aufsatz kaum eine Rolle.

Vor dem Hintergrund der von Sühning hervorgehobenen politischen Dimension von Gennrichs Beitrag ist es deshalb geboten, seinen problematischen historischen Anlass (in der gebotenen Kürze) deutlich herauszustellen. Im Vorwort situiert Gennrich seine Schrift explizit im historisch-politischen Zeitgeschehen: Aus Anlass der Besetzung des Elsass – die Gennrich als »Rückgliederung« bezeichnet – sehe er es als seine »Pflicht, an das zu erinnern, was das deutsche Elsaß Großes geleistet hat, was die Wissenschaft dem Geiste verdankt, der bis 1918 in Straßburgs Mauern lebendig war« (i).²¹ »Diese Stunde der Besinnung« habe »bei allen [...] im Reiche lebenden Söhnen [des Elsass] unbeschreibliche Freude und Dankbarkeit gegenüber dem »Führer« ausgelöst, dem es gelungen ist, nun auch *den* Teil der Kinder deutscher Erde in sein schützendes Reich aufzunehmen, der dazu verurteilt zu sein schien, ewig abseits stehen zu müssen« (i). Trotz seiner Dankbarkeit gegenüber dem Führer ist Gennrichs Begeisterung jedoch wohl nicht vorrangig politisch begründet, sondern zu verstehen als Ausdruck seiner eigenen Jugend in der elsässischen Heimat.²²

»Alte Erinnerungen an die in der schönen Heimat verlebten sonnigen Jugendjahre stiegen in uns allen auf, die wir die Heimat verlassen haben, weil wir uns als Deutsche fühlten [...]. Jetzt aber, da der Rhein keine Grenze mehr ist, können wir uns von ganzem Herzen wieder frei zu diesem Lande bekennen, dessen Kernbevölkerung ebenso deutsch denkt und fühlt wie wir« (i).

Trotz ihres problematischen, keinesfalls monochromatisch zu betrachtenden Kontexts, soll im Folgenden beim Lesen von Gennrichs Programmschrift der Fokus vom zeitgeschichtlichen Kontext auf die Straßburger Musikwissenschaft gewendet werden. Einen angemessenen Ausgangspunkt für eine solche Untersuchung bietet die im Untertitel des Heftes formulierte Frage, ob die Straßburger Schule als Experiment oder Wegweiser für die musikwissenschaftliche Forschung zu verstehen sei. Gennrich deutet eine Antwort bereits im Vorwort an: »Bei der »Straßburger Schule« handelt es sich nicht um eine interessante

21 | Gennrichs zweiseitiges Vorwort hat im Original keine Paginierung. Diese Seiten werden hier mit i und ii bezeichnet.

22 | Karl-Heinz Rothenberger hat die politisch und kulturell diffizile Situation des Elsass vor Ausbruch des Zweiten Weltkriegs exemplarisch aus der Perspektive der Heimat- und Autonomiebewegung beleuchtet: Karl-Heinz Rothenberger, *Die elsass-lothringische Heimat- und Autonomiebewegung zwischen den beiden Weltkriegen*, Frankfurt am Main 1976. Zur Geschichte des Elsass im NS-Staat, siehe diverse Beiträge in: *NS-Kulturpolitik und Gesellschaft am Oberrhein, 1940–1945*, hrsg. von Konrad Krimm (= Oberrheinische Studien 27), Ostfildern 2013.

Erscheinung von bloß örtlicher Bedeutung, deren Würdigung den Spalten der Lokalpresse vorbehalten wäre, sondern es steht hier *ein Programm zur Debatte, das in weiteren Schichten der Wissenschaft Beachtung verdient*« (ii). Folglich nimmt die Diskussion des Programms der Straßburger Schule in Gennrichs Erörterung breiten Raum ein: »Gründlichkeit, Genauigkeit und Zuverlässigkeit bis in die unscheinbarste Anmerkung, Verabscheuung jeder Phrase, Sachlichkeit, unbedingte Sachlichkeit« (ii) – das seien die zentralen Forderungen von Friedrich Ludwig, Gennrichs Lehrer, an sich und seine Schüler gewesen, und diese hätten sich zu den Kennzeichen des Straßburger Programms verfestigt.²³

Diese positivistisch-objektive Methode habe sich bei Ludwig, seinem Straßburger Amtsvorgänger Gustav Jacobsthal, sowie dem französischen Juristen Edmond de Coussemaker auf »die Beschäftigung mit dem Musikdenkmal selbst« gerichtet (7). Letzterer habe mit seinem Schaffen in Cambrai »ein[en] verheißungsvolle[n] Anfang gemacht, der die besten Früchte hätte zeitigen können, wenn de Coussemaker [...] einen mit der Materie vertrauten Nachfolger gefunden hätte« (7). Obwohl kein Schüler de Coussemakers, war Gustav Jacobsthal in Gennrichs Augen jedoch dessen Nachfolger im Geiste, der »mutig in die Fußstapfen« (8) des Franzosen getreten war.²⁴ Die Wiege der Straßburger Schule liegt für Gennrich in Frankreich – eine durchaus problematische Traditionslinie während des Dritten Reichs. Wenn Gennrich also Jacobsthal als Begründer der Straßburger Schule zu umgehen sucht, so mag das nicht nur an dessen jüdischem Glauben gelegen haben, sondern eben auch an dem Willen, das auf de Coussemaker zurückgehende, von der frankophonen Forschung geprägte Element der Schule zu unterstreichen.²⁵ Die quellenbezogene Methode verbinde – so Gennrich – die Straßburger Schule allerdings nicht nur mit ihren französischen Wurzeln, sondern liefere auch die Grundlage für die umfassen-

23 | Die hier von Gennrich ausgemachten Kennzeichen zielen auf eine ähnliche Ebene wie die von Ruth Florak summierten Tugenden »Ernst, Fleiß, Disziplin und ›Tiefe‹«, welche sie »als Ausdruck ›deutscher Kultur‹« identifiziert. Gennrich versucht durch die Anwendung dieser Stereotypen die Straßburger Schule als ›deutsch‹ zu markieren; siehe auch Anmerkungen 25 und 39. Ruth Florack, *Bekannte Fremde. Zu Herkunft und Funktion nationaler Stereotype in der Literatur* (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 114), Tübingen 2007, S. 4.

24 | Zu Gustav Jacobsthal, siehe bei Peter Sühling, *Gustav Jacobsthal. Ein Musikologe im deutschen Kaiserreich. Musik inmitten von Natur, Geschichte und Sprache*, Hildesheim 2012.

25 | Sühling zeigt in überzeugender Weise, wie für Gennrich im Falle Jacobsthals NS-Ideologie und Schulenkonzept in gespanntem Verhältnis zueinander stehen. So verschweigt Gennrich Jacobsthals jüdische Herkunft und kritisiert seinen Universalismus, obwohl Jacobsthal als Urahn der Straßburger Schule für Gennrichs Selbstlegitimation entscheidend bleibt. Siehe ders., »Mitmachen und widerstehen« (2001), S. 406–410.

de Untersuchung aller Bereiche mittelalterlicher Musik: Notation, Gattungsbildung, Kontrafakturforschung, Rhythmus, Form- und Melodiebildung, sowie die musikalische Textkritik (23–25). Das so von der Straßburger Schule bewältigte breite Forschungsspektrum sei allerdings nur auf Grundlage einer echt-interdisziplinären Arbeitsweise möglich:

»Alle diese Disziplinen [u. a. Paläographie, Liturgie, diverse Sprach- und Literaturwissenschaften] werden in den Dienst einer sinnvollen und erschöpfenden Interpretation der mittelalterlichen Musikausübung gestellt. *Die Zusammenfassung der von diesen Disziplinen zur Verfügung gestellten Forschungsmittel und Methoden, das ist die Synthese, die die ›Straßburger Schule‹ angestrebt und zum großen Teil schon verwirklicht hat*« (26).

Mit seiner Insistenz auf der Bedeutung des Straßburger Programms und dessen empirisch-positivistischer, quellenbasierter Methodik spiegeln sich in Gennrichs Ausführungen zwei der zentralen Beschreibungsmerkmale wissenschaftlicher Schulen, Forschungsgegenstand und -methode, auf die in der Wissenschaftsforschung immer wieder verwiesen wird.²⁶ Auch Bojko unterstreicht, dass eine Schule auf einem neuausgerichteten wissenschaftlichen Programm fußen müsse.²⁷ Gennrichs Betonung der Interdisziplinarität der Straßburger Schule lässt sich in Verbindung bringen mit anderen Schulen: So resultiert die besondere Bedeutung der pharmazeutisch-medizinischen Schule von Kurt Mothes für Friedrich »gerade aus ihrer interdisziplinären Struktur«.²⁸

Neben dem in Methode und Forschungsgegenstand definierten Programm führt Gennrich eine Reihe bedeutender Forscher und Publikationen an, in welchen sich die Straßburger Schule ausmachen lasse. Ab 1872 erster Professor der Musikwissenschaft an der Straßburger Universität, habe Gustav Jacobsthal unter anderem wichtige Beiträge zur Mensuralnotation und zum berühmten Kodex Montpellier publiziert, in denen sich bereits die von Gennrich beschriebene peinlich genaue philologische Akribie ausmachen lasse (8).²⁹ Friedrich Ludwig, der 1905 den Lehrstuhl seines Lehrers Jacobsthal übernahm, verfasste – so Gennrich – das »Kronjuwel« der Schule, welches er zwar nicht selbst fertigstellen konnte, aber dennoch »den Ruhm der ›Straßburger Schule‹ be-

26 | Friedrich, »Die Kriterien einer wissenschaftlichen Schule« (1991), S. 44; Stolz, »Schulenbildung in der Wissenschaft« (1991), S. 13.

27 | Bojko, »Die wissenschaftliche Schule als Modell« (1974), S. 769.

28 | Friedrich, »Die Kriterien einer wissenschaftlichen Schule« (1991), S. 50.

29 | Gustav Jacobsthal, *Die Mensuralnotenschrift des zwölften und dreizehnten Jahrhunderts*, Berlin 1871; ders., »Die Texte der Liederhandschrift von Montpellier H 196. Diplomatischer Abdruck«, in: *Zeitschrift für romanische Philologie* 3/4 (1879/1880), S. 526–556 und 278–317.

gründete« (11): die Sammlung *Repertorium organorum recentioris et motetorum vetustissimi stili*.³⁰ Die Veröffentlichungen von Heinrich Bessler und Higinio Anglès, ihrerseits Schüler Friedrich Ludwigs, hätten den Ruhm der von Jacobsthal und Ludwig begründeten Schule weiter gefördert (15).³¹

Um die Allgegenwärtigkeit des Straßburger Gedankenguts zu unterstreichen, verweist Gennrich exemplarisch auf eine Randbemerkung des Münchener Otto Ursprung: »Seine [Ludwigs] Schule hat geradezu das Monopol auf die Erforschung der Musik des hohen Mittelalters« (18).³² In seinen eigenen Worten spitzt Gennrich die publizistische Präsenz der Schule ebenfalls zu: »Die Jahr für Jahr der Öffentlichkeit unterbreiteten Arbeiten mußten Beachtung finden. Man konnte nicht länger über die Erfolge der ›Straßburger Schule‹, sie bagatellisierend, hinwegblicken. [...] Die ›Straßburger Schule‹ war ein Begriff geworden« (18). Die von Gennrich beschriebene Anerkennung des um Ludwig gruppierten Forscher-Kollektivs durch Außenstehende findet sich ebenfalls als allgemeines Definitions-Kriterium wissenschaftlicher Schulen bei Friedrich und Stolz. In der postulierten regen Publikationstätigkeit der Straßburger wiederum spiegelt sich Klausnitzers Strukturmerkmal der Visibilität.³³ Das forschende Eintreten Gennrichs für die erzielten Leistungen seiner Lehrer und Mitschüler, verbunden mit der Abwertung der Arbeiten Außenstehender, könnte ebenfalls als strukturelles Merkmal von wissenschaftlichen Schulen gelesen werden. Bettina Hitzer und Thomas Welskopp haben beispielsweise gezeigt, »dass die ›Bielefelder Schule‹ ihre Prominenz im deutschen Geschichtsdiskurs und ihre enorme internationale Ausstrahlungskraft gerade ihrem Mut zur Zuspitzung und ihrem kämpferischen, manchmal wenig zimperlichen

30 | Friedrich Ludwig, *Repertorium organorum recentioris et motetorum vetustissimi stili*, Halle (Saale) 1910. Gennrich veröffentlichte später die zweite Abteilung des ersten Bandes (*Handschriften in Mensuralnotation. Die Quellen der Motetten ältesten Stils*) sowie den zweiten Band (*Musikalisches Anfangs-Verzeichnis des nach Tenores geordneten Repertorium*) in den Jahren 1961 und 1962, als Bände 7 und 8 in seiner Reihe *Summa Musicae Medii Aevi*. Ludwig hatte die von ihm publizierte erste Abteilung des ersten Bandes (*Handschriften in Quadrat-Notation*) seinem Lehrer Gustav Jacobsthal gewidmet.

31 | Die Straßburger Schule war demzufolge nicht an Straßburg gebunden, denn Bessler und Anglès hatten in Göttingen bei Ludwig studiert; siehe Maricarmen Gómez, Art. »Anglès, Anglès, Higinio, Higinio«, in: *MGG*², Personenteil 1, Kassel 1999, Sp. 726–728; Thomas Schipperges, Art. »Bessler, Heinrich«, in: *MGG*², Personenteil 2, Kassel 1999, Sp. 1514–1520. Darüber hinaus listet Gennrich ausgewählte Publikationen von Jean-Baptiste Beck, Urbanus Bomm OSB und Georg Kuhlmann in seiner Bibliographie (39–48).

32 | Die Originalquelle des Zitates findet sich in Otto Ursprung, »Musik des Mittelalters«, in: *Münchener Neueste Nachrichten*, 11.03.1928.

33 | Klausnitzer, »Wissenschaftliche Schule« (2005), S. 46 f.

Auftreten zu verdanken hat.«³⁴ Stichweh hat außerdem darauf verwiesen, dass »Schüler für den Lehrer ein protektives Sozialsystem [bilden], das eine vorläufig prekäre wissenschaftliche Innovation vor ihrer sofortigen Zerstörung durch Kritik schützt.«³⁵ In diesem Sinne insistiert Gennrich, dass die Arbeiten Jacobsthals, Ludwigs und ihrer Schüler nicht nur weithin sichtbar gewesen, sondern darüber hinaus leicht von denen ihrer Zeitgenossen zu unterscheiden seien. Ludwigs Arbeiten etwa überflügelten ohne Weiteres die Publikationen Hermann Aberts und Heinrich Riemanns, sowohl hinsichtlich ihrer fundierten Methodik als auch an Materialfülle.³⁶

Nicht nur durch Programm, Personen, und Publikationen sei die Straßburger Schule jedoch zu fassen. Insbesondere die Bibliotheksbestände des Straßburger Instituts haben gewichtigen Anteil an der forschersichen Leistung ihrer Nutzer gehabt. Die Straßburger Schule könne demzufolge nicht bloß auf geistiger Ebene, sondern auch in physischen, institutionellen Grundlagen verortet werden. Bereits Jacobsthal habe sich neben der Betonung der Arbeit an praktischen Quellen »ein bleibendes Verdienst [...] durch die *Begründung der Bibliothek des musikwissenschaftlichen Instituts in Straßburg* erworben [...]. Daneben war Jacobsthal bemüht, alle den Forschungen über das Mittelalter dienenden Publikationen von Wert möglichst reichhaltig zu sammeln« (9). Unter Ludwigs Leitung sei die Bibliothek in den Folgejahren »nicht nur in Bezug auf die rein musikwissenschaftliche Literatur immer auf dem Laufenden gehalten worden, sondern umfaßte auch viele andere Werke, die zur Vertiefung der Erkenntnisse über musikalische Belange des Mittelalters dienen konnten« (13). Gennrich und seinen Mitstreitern fiel die Aufgabe der Bibliothek im Anschluss an den Ersten Weltkrieg daher besonders schwer, denn man musste »Abschied nehmen [...] von einem *Arbeitsinstrument, wie es eben nur in Straßburg vorhanden war*« (13). In diesem Zusammenhang lässt sich auch Gennrichs nachdrückliche Betonung der örtlichen Verankerung der Schule verstehen:

34 | Bettina Hitzer und Thomas Welskopp, »Einleitung der Herausgeber. Die ›Bielefelder Schule‹ der westdeutschen Sozialgeschichte. Karriere eines geplanten Paradigmas?«, in: *Die Bielefelder Sozialgeschichte. Klassische Texte zu einem geisteswissenschaftlichen Programm und seinen Kontroversen*, hrsg. von dens., Bielefeld 2011, S. 13–31, hier S. 14.

35 | Stichweh, »Zur Soziologie wissenschaftlicher Schulen« (1999), S. 26.

36 | »Wie ganz andere Perspektiven eröffneten diese Ausführungen als die kümmerlich ohne Beispielmateriale [...] zusammengesuchten ›Die ästhetischen Grundsätze der mittelalterlichen Melodiebildung‹, mit denen sich Abert 1902 in Halle habilitierte, oder seine 1905 erschienene ›Musikanschauung des Mittelalters‹, die sich auf keinerlei praktische Musik stützt; und wie ganz anders fundiert war Ludwigs Forschung als die über de Coussemaker nicht hinausgehende Riemann'sche ›Musik des Mittelalters‹, die ebenfalls 1905 erschien« (10).

»[Die Straßburger Schule zur Erforschung der Musik des Mittelalters] ist kein Produkt des Zufalls, sondern konnte in ihrer Art nur in Straßburg entstehen, da nur hier die Voraussetzungen dazu gegeben waren« (i).³⁷

In Gennrichs Wahrnehmung war sein Lehrer Friedrich Ludwig von entscheidender Bedeutung für die Etablierung der Straßburger Schule.³⁸ Insbesondere als charismatischer Lehrer habe er die Fortdauer seiner eigenen Methodik und Forschungsinteressen gefördert. »Die Anforderungen, die Ludwig an sich stellte waren unerhört, und von seinen Schülern erwartete er den gleichen vollen Einsatz« (11) – ein Gedanke, der sich wiederfindet in Bojkos Ausführungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis:

»[Das System der wissenschaftlichen Schule] schuf die Voraussetzung für die Weitergabe einer Art Stafette durch einen älteren Wissenschaftler an seine Schüler, einer Stafette, die nicht allein eine mehr oder weniger große Summe von Kenntnissen beinhaltet, sondern die vor allem [...] die Ausstrahlung von Willenskraft durch den Lehrer auf die in dieser Hinsicht noch zu formenden Schüler und den Drang nach ständiger wissenschaftlicher Forschung sowie die Fähigkeit zu selbständiger schöpferischer Tätigkeit vermittelt.«³⁹

Romantisierend berichtet Gennrich von seiner Studienzeit bei Ludwig. Wieder betont er die »Beschäftigung mit dem Musikdenkmal selbst« (7): »Die schönsten Erinnerungen knüpfen sich an jene Zeit, in der ich der Arbeit Ludwigs näher treten konnte, der mir mit seinem überragenden Wissen zur Seite stand und aus seinem reichen Quellenmaterial manche Ergänzung zu meiner Quellsammlung beisteuern konnte« (13). Aus seiner Sicht endete dieses Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht mit dem Abschluss der Ausbildung. Wohl auch um sich als einzig wahrer Erbe Ludwigs ins Licht zu rücken, stellt Gennrich wieder und wieder den kontinuierlichen, regen Austausch mit Ludwig, auch nach dem Studium, heraus: Im Vorwort behauptet er »von 1906–1930 ununterbrochen mit dem Führer dieser Schule, mit Friedrich Ludwig, zusammengearbeitet [zu haben]« (ii), und auch später verweist er darauf, dass die Zeit nach 1918 »wohl eine örtliche Trennung [brachte], aber keine Unterbrechung der gemeinsamen Interessen und der fruchtbaren Weiterentwicklung der in Straßburg begonnenen Forschungen und Arbeiten« (14).⁴⁰ Den von Gennrich umrissenen Wand-

37 | Siehe aber auch Anm. 31.

38 | Eine zusammenfassende Außensicht auf Ludwigs Leistungen bietet Ulrich Bartels, »Musikwissenschaft zwischen den Kriegen: Friedrich Ludwig und seine Schule«, in: *Musik der zwanziger Jahre*, hrsg. von Werner Keil (= Hildesheimer musikwissenschaftliche Arbeiten 3), Hildesheim 1996, S. 86–107.

39 | Bojko, »Die wissenschaftliche Schule als Modell« (1974), S. 764.

40 | Mit der Beschreibung Ludwigs als »Führer« macht Gennrich pointierten Gebrauch von NS-Vokabular, um die ideologische Konformität der Straßburger Schule zu betonen.

lungsprozess vom Schüler zum Kollegen formuliert Stichweh wie folgt: »[A]us dem früheren Schüler [wird] jetzt ein Kollege seines bisherigen Lehrers – wenn auch eine kleine Asymmetrie in der Interaktion immer erhalten bleiben mag –, und man kontiniert an der Seite des bisherigen Lehrers oder an einem anderen Ort den Wissenszusammenhang seiner Schule«. ⁴¹

Durchdrungen sind alle diese Beschreibungen nicht nur von Gennrichs Versuch, seine Nähe zu Ludwig zu unterstreichen, sondern auch von der Intention, den Lehrer als Autorität und Hauptakteur der Straßburger Schule, sowie der musikwissenschaftlichen Mediävistik überhaupt, herauszustellen: »In jeder Wissenschaft muß es Werke geben, die Autoritätswert besitzen; diese entstehen [...] nur in beharrlicher Arbeit auf einem begrenzten Gebiete. Zu den Werken von Autoritätswert gehören aber in erster Linie die Arbeiten Ludwigs« (32). Deutlich wird diese hagiographische Verehrung Ludwigs auch an anderer Stelle, sodass der Band insgesamt den Beigeschmack eines Nachrufs auf Ludwig erhält. ⁴² Folgt man Gennrichs Ausführungen, so war ohne die überragende Autoritätsfigur Ludwigs die Straßburger Schule kaum denk- und haltbar: »[D]er so frühe Tod ihres Führers [war] ein harter Schlag, fehlte von nun an doch der geistige Zusammenhalt und in gewissem Sinne zunächst auch ein Ansporn« (20). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Persönlichkeit des Schulgründers werden auch in der Forschung einhellig als zentral für die Bildung einer wissenschaftlichen Schule erachtet. Von letzterem spricht Stolz als »dem wohl wichtigsten schulenkonstitutiven Merkmal«, ⁴³ und Kathryn M. Olesko betont die Wichtigkeit der Lehre im Gegensatz zur geringeren Bedeutung der Forschungstätigkeit. ⁴⁴ Auch Zott hat auf die entscheidende Rolle der Lehrtätigkeit verwiesen: »Das Auslösen schöpferischer Aktivitäten bei anderen ist [...] gleichermaßen schöpferisches Tun, auch wenn es bedauerlicherweise nicht die gleiche Reputation genießt«. ⁴⁵

Sühring hat jedoch gezeigt, dass sich Gennrichs Schulenkonzept nicht immer nahtlos in die NS-Ideologie eingliedert (siehe auch Anm. 25).

41 | Stichweh, »Zur Soziologie wissenschaftlicher Schulen« (1999), S. 19.

42 | »Man darf daher auch nicht erwarten, daß nun jeder, der sich mit einem Handbuch der Notationskunde bewaffnet, ohne weiteres die mittelalterliche Notation übertragen kann. Nein! auch hier haben die Götter vor den Erfolg den Schweiß gesetzt! Nur ein Ludwig konnte zuletzt den Ausspruch tun, daß die mittelalterliche Notation ihm keine unüberwindlichen Schwierigkeiten mehr bereite« (5).

43 | Stolz, »Schulenburg in der Wissenschaft« (1991), S. 10.

44 | Kathryn M. Olesko, »Tacit Knowledge and School Formation«, in: *Osiris* 8 (second series) (1993), S. 16–29, hier S. 21.

45 | Zotts Beobachtung bezieht sich aber wohl vor allem auf »Außenstehende«. Sowohl Gennrichs Lobpreis auf Ludwig (s. o.) als auch das Lob Gennrichs eigener Schüler auf ihren Lehrer (siehe etwa Anm. 53) zeigen, dass Schulmitglieder der Lehrtätigkeit gleich-

Wie ich in diesem Abschnitt habe zeigen können, decken sich die von Gennrich gewählten Beschreibungskriterien prinzipiell mit denen, die die Forschungsliteratur vorschlägt. Zunächst umreißt Gennrich ein klar eingrenzbares Forschungsgebiet, welches dennoch breit und umfassend genug ist, um einer Vielzahl an Forschern Raum zu bieten, wobei die verschiedenen Ansätze geeint werden von ihrer gemeinsamen Forschungsmethode. Zweitens nennt er eine Reihe (namhafter) Forschungspersönlichkeiten, die der Schule in vielfältigen Publikationen Ausdruck verleihen und sich dabei deutlich von anderen Schulen abgrenzen. So ist Friedrich Ludwig, die ideelle Kernfigur der Straßburger Schule, wenn auch nicht ihr historischer ›Gründer‹, nicht der einzige renommierte Musikwissenschaftler, der aus ihr hervorgegangen ist. Gennrich betont, drittens, die institutionelle Verankerung der Schule durch die in der Straßburger Bibliothek vorhandenen Ressourcen; und schließlich werden Programm, Personen, und Ressourcen zu einer Schule zusammengeschweißt durch Lehre, Autorität, und Kontinuität. So zeichnet Gennrich eine kontinuierliche Forschungstradition von Jacobsthal in den 1870er Jahren hin zu seinem eigenen Schaffen und den Publikationen von Higiní Anglès in den 1930ern nach.⁴⁶ Bezieht man de Coussemaker als ›Vorfahren‹ der Schule mit ein, umspannt sie mindestens vier Generationen. Geeint werden diese gerade durch die Lehre. So war nicht nur Ludwig ein autoritätsgebietender Lehrer für Gennrich, Bessler, und Anglès, sondern »als Lehrer vermochte [schon] Jacobsthal trotz seiner hochgespannten Anforderungen seine Schüler zu begeistern« (9).

Gennrichs Skizze der Straßburger Schule scheint also kaum aus dem Rahmen anderer Schul-Beschreibungen herauszufallen. Vor dem Hintergrund der eingangs dargestellten politischen Bedingtheit und performativen Intention von Gennrichs Ausführungen mag dieses Ergebnis zunächst überraschen; zugleich gibt es aber auch Anlass zu weiterführenden Überlegungen, inwiefern die akademische Schulbildung insbesondere im Kontext autoritärer Herrschaftssysteme aktiv als wissenschaftspolitisches Instrument eingesetzt wurde, und, als Konsequenz daraus, im postmodernen Wissenschaftsdiskurs zum Problem avanciert ist.⁴⁷

wohl viel Beachtung beimessen. Zott, »Zum Begriff einer wissenschaftlichen Schule« (1991), S. 42.

46 | Zu Anglès' Biographie, insbesondere seiner späteren Rolle in der spanischen Musikwissenschaft unter Franco, siehe: Eva Moreda Rodríguez, »Early Music in Francoist Spain: Higiní Anglès and the Exiles«, in: *Music & Letters* 96 (2015), S. 209–227.

47 | Zu diesem Befund passt auch die zentrale Rolle wissenschaftlicher Schulen in der DDR (siehe Anm. 4).

GENNRICH UND DIE FRANKFURTER SCHULE?

In diesem Zusammenhang wäre also zu fragen, in welcher Form Gennrichs imaginierte Straßburger Schule auch nach dem Ende des Dritten Reichs weiter existierte.⁴⁸ Geison hat vor der Gefahr gewarnt, Schulen auf der Grundlage von zirkelschlüssigen Argumentationen auszumachen. So ist es nicht verwunderlich, dass Liebigs Schule etwa einen Idealtypus zu repräsentieren scheint, wenn man sie an den von Morrell auf der Grundlage dieser Schule gewonnenen Kriterien misst.⁴⁹ Dieses methodische Problem muss zweifellos bedacht werden, wenn im Folgenden abschließend gefragt werden soll, inwieweit sich die von Gennrich am Beispiel Straßburgs ausgemachten Merkmale auch am Beispiel einer hypothetischen, von ihm angeführten ›Frankfurter Schule‹ als Fortsetzung der Straßburger Schule zeigen lassen. Zwei Gründe scheinen diese Fragestellung zu rechtfertigen. Erstens entsprechen, wie gezeigt, die von Gennrich genutzten Strategien einem allgemeineren wissenschaftstheoretischen Modell, sodass die Gefahr eines im Einzelfall verankerten Zirkelschlusses gemieden wird. Darüber hinaus ist, zweitens, die Performativität von Gennrichs Heft ja gerade darauf ausgerichtet, ihn als Verwalter der Straßburger Schule darzustellen. Auch wenn sich, meines Wissens, weder bei Gennrich noch bei seinen Schülern die Begrifflichkeit einer ›Frankfurter Schule‹ findet, scheint es also gerechtfertigt zu fragen, ob sich Anzeichen einer solchen distinkten Schule finden lassen. Gerade die von Gennrich wortstark eingeforderte Arbeitsteilung einer planmäßig geordneten Musikwissenschaft suggeriert, dass er sich selbst als zuständiger Verwalter der ›Abteilung Mittelalter‹ sah (31–33).

Institutionell verorten ließe sich eine solche Schule ohne Weiteres an der Frankfurter Universität, an der Gennrich seit 1927 tätig war.⁵⁰ So bildet die von ihm angelegte Sammlung von Handschriften-Photographien, die nach seiner eigenen Angabe um 1940 mehr als 15.000 Aufnahmen zählte (13), eine örtlich gebundene, materielle Grundlage für die Bildung einer Schule.⁵¹ Als Idealfall

48 | Knappe, grundsätzliche Überlegungen zum Ende wissenschaftlicher Schulen finden sich in: Klausnitzer, »Wissenschaftliche Schule« (2005), S. 48.

49 | Geison, »Scientific Change« (1981), S. 26.

50 | Ian Bent sieht Gennrich schon zwischen 1910 und 1927 in »university posts«, und auch Sühning verortet ihn bereits ab 1921 an der Frankfurter Universität; siehe Bent, Art. »Gennrich, Friedrich« (2001), S. 653; Sühning, »Mitmachen und widerstehen« (2001), S. 406. Gennrichs Tätigkeit zwischen 1919 und 1921 ist in keiner der biographischen Ausführungen belegt, auch nicht in seinem eigenen autobiographischen Abriss: Friedrich Gennrich, Art. »Gennrich, Friedrich«, in: *MGG* 4, Kassel 1955, Sp. 1755 f., hier Sp. 755.

51 | Ob sich in Gennrichs Sammlung auch von Ludwig geerbte Materialien finden, lohnte sicherlich der Untersuchung. Nach Angaben Bernhard Kossmanns umfasst der Gennrich-Nachlass an der Frankfurter Universitätsbibliothek »240 Musikhandschrif-

beschreibt Gennrich ein zentralisiertes ›Archiv der Musikdenkmäler des Mittelalters‹, welches »der Forschung ungeahnte Möglichkeiten eröffnen würde. Ein derartiges Archiv wird sich allerdings nicht von einem Tag zum andern verwirklichen lassen« (37 f.). Dass er als Grundlage für dieses Archiv an seine eigene Sammlung dachte, ist leicht zu ersehen: »aber auf Grund meiner langjährigen Erfahrungen auf diesem Gebiete weiß ich, daß ein solches Unternehmen weder auf unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen, noch finanziell untragbar sein wird« (38).

Als Sprachrohr einer Frankfurter Schule mag Gennrich die zwei von ihm etablierten umfangreichen Publikationsreihen, die 16-bändige *Summa Musicae Medii Aevi* und die 27-bändige *Musikwissenschaftliche Studienbibliothek*, empfunden haben, insbesondere da beide in ihren handlichen Heftformaten als leicht zugängliche Lehr- und Forschungsmaterialien intendiert gewesen zu sein scheinen. Problematisch ist jedoch die Tatsache, dass Gennrich als einziger Autor der beiden Reihen in Erscheinung tritt – ein Aspekt, der erinnern mag an das von Stolz umschriebene, gluckenhaft anmutende Negativ-Beispiel: »Gewarnt wird in der Literatur auch vor den negativen Auswirkungen überragender ›Schulen-Leiter‹, die wissenschaftliche Schulen leider auch zu ›ausgesprochenen Brutstätten von Autoritätsgläubigkeit und Epigonentum‹ degradieren können und eifersüchtig das Eindringen neuer Ideen verhindern«. ⁵² Die Tatsache, dass etwa Werner Bittinger sich nach der Promotion vom Forschungsgebiet seines Lehrers abwandte, könnte nahelegen, dass Gennrich durch seine Autorität diese Themen unantastbar scheinen ließ. ⁵³ Tatsächlich lässt sich die zwiespältige Rolle Gennrichs als inspirierender Lehrer und unantastbares Vorbild auch in Bittings Nachruf ablesen: »Bescheidenheit, unbestechliche Lauterkeit des Gemütes und weitherzige Aufgeschlossenheit für die Belange echter Humanitas machten ihn [Gennrich] zu einer Persönlichkeit, der man voll Vertrauen und Ehrfurcht entgegentrat«. ⁵⁴

ten des Mittelalters in fotografischer Reproduktion, 200 Manuskripte Gennrichs, 100 Arbeitsexemplare seiner gedruckten Schriften und die Privatbibliothek mit einem Umfang von 1600 Bänden«; siehe Bernhard Kossmann, »Die Bestandsentwicklung 1943–1984«, in: *Biblioteca Publica Francofurtensis. Fünfhundert Jahre Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt am Main (Textband)*, hrsg. von Klaus-Dieter Lehmann, Frankfurt am Main 1985, S. 283–326, hier S. 316 f.

52 | Stolz, »Schulenburg in der Wissenschaft« (1991), S. 21.

53 | Bittinger hatte zu editorischen Problemen mittelalterlicher Musik promoviert, wandte sich später aber der Herausgabe der Werke von Heinrich Schütz zu. Siehe Werner Bittinger, *Studien zur musikalischen Textkritik des mittelalterlichen Liedes*, Würzburg 1953; ders., *Schütz-Werke-Verzeichnis (SWV). Kleine Ausgabe*, Kassel 1960.

54 | Werner Bittinger, »Friedrich Gennrich in memoriam«, in: *Die Musikforschung* 21 (1968), H. 4, S. 417–421, hier S. 421. Hervorhebung vom Autor hinzugefügt.

Es ist jedoch zu fragen, inwiefern sich Gennrich hierin von seinem eigenen Lehrer Ludwig unterschied. Bezeichnenderweise beschreibt Johann G. Schubert Gennrich in seinem Nachruf mit beinahe denselben Worten, mit denen Gennrich Ludwig gelobt hatte: »Mit Bedacht vermied er jede kunsthistorische Phrase; stattdessen erstrebte er Gründlichkeit und Genauigkeit, Zuverlässigkeit und Sachlichkeit.«⁵⁵ Im Gegensatz zu Ludwigs breitem Netzwerk an Schülern, die seine Ideen weiter trugen und ausarbeiteten, fanden Gennrichs Arbeiten bei seinen Schülern wenig Nachhall.⁵⁶ Am ehesten finden sich seine Interessen gespiegelt in der Beschäftigung Ursula Aarburgs mit der Musik des Minnesangs, doch Aarburg verstarb bereits 1967, im selben Jahr wie ihr Lehrer.⁵⁷ Von einer mehrere Generationen umspannenden Kontinuität mit beachtlicher akademischer Sichtbarkeit wie im Falle der Straßburger Schule lässt sich hier also kaum sprechen. Tatsächlich finden sich Verbindungspunkte für Gennrichs Schaffen eher in den Arbeiten seiner Vorgänger: so macht Bittinger die »unauflösliche Einheit von Musikwissenschaft und philologischer Akribie« als Gennrichs »allzeit verpflichtendes Erbe« aus.⁵⁸ Doch wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, sind sowohl die genaue philologische Methode als auch die Betonung interdisziplinären Arbeitens nicht Spezifika von Gennrichs eigenem Schaffen, sondern werden von ihm selbst Friedrich Ludwig und somit der *Straßburger Schule* zugeordnet.

Gennrichs Wirken in Frankfurt ist folglich wohl angemessener aufzufassen als Fortsetzung der Straßburger Schule statt als eigenständiges Gefüge. So versinnbildlicht Gennrich selbst das Wirken Ludwigs in Göttingen nach dem Ersten Weltkrieg (und auch die Frankfurter Forschungen!) als imaginiertes Straßburg: »Nach dem Weltkriege wäre also das in Straßburg erschienen, was unter den gegebenen Umständen nun in Göttingen bzw. in Frankfurt am Main herausgebracht wurde. Und so bedeuten die kommenden zehn Jahre einen Ausbau des in Straßburg fundierten Werkes« (14). Mit seiner Berufung auf die Straßburger Schule setzt Gennrich ausdrücklich auf Kontinuität, und die zitierten Nachrufe zeigen exemplarisch, dass Gennrichs Forschungsprogramm

55 | Johann G. Schubert, »Friedrich Gennrich zum Gedenken«, in: *Acta Musicologica* 40 (1968), H. 4, S. 199–201, hier S. 199. Für Gennrichs Einschätzung Ludwigs siehe (11).

56 | Zu Ludwigs Schülern, siehe Bartels, »Musikwissenschaft zwischen den Kriegen« (1996).

57 | Siehe beispielsweise Ursula Aarburg, »Melodien zum frühen deutschen Minnesang. Eine kritische Bestandsaufnahme«, in: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 87 (1956/57), S. 24–45. Die Information zu Aarburgs Sterbejahr findet sich in Christoph Petzsch, »Kontrafaktur und Melodietypus«, in: *Die Musikforschung* 21 (1968), H. 3, S. 271–290, hier S. 275.

58 | Bittinger, »Friedrich Gennrich in memoriam« (1968), S. 421.

ebenfalls von Stetigkeit geprägt war.⁵⁹ Darauf, dass diese Wahl nach 1945 nicht selbstverständlich war, hat Mitchell G. Ash aufmerksam gemacht – und auch, dass Gennrich nach dem Krieg an derselben Institution tätig war wie zuvor, entspricht durchaus nicht dem Regelfall.⁶⁰ Dem gegenüber hat Michael Custodis mehrfach auf Beispiele verwiesen, die Kontinuitäten persönlicher Netzwerke über den Bruch des Weltkriegsendes hinaus belegen.⁶¹ Das Konstrukt einer Frankfurter Schule ist also mehr als zweifelhaft und wirft die Frage auf, ob sich überhaupt innerhalb einer Teil-Disziplin verschiedene Schulen ausmachen lassen, und wenn ja, wo genau die Grenzen zwischen solchen Schulen zu ziehen wären.⁶² Die Tatsache jedenfalls, dass sich Gennrichs eigene Schüler von den Forschungsthemen des Lehrers abwandten und selbst keine programmatischen Schulmanifeste veröffentlichten, macht es wahrscheinlich, dass Gennrichs Beharren auf das Straßburger Erbe nicht nur dem Entstehen einer neuen Frankfurter Schule im Wege stand, sondern auch beigetragen hat zum Ende einer musikwissenschaftlichen Schule, die sich über ein knappes Jahrhundert erstreckt hatte.⁶³

59 | Schuberts Nachruf etwa beschreibt Gennrichs fortschreitende Forschungen als »sukzessiv«; auch an Gennrichs Publikationsliste lässt sich kein abrupter Wandel ablesen. Siehe Schubert, »Friedrich Gennrich zum Gedenken« (1968), S. 200 f.

60 | Mitchell G. Ash, »Konstruierte Kontinuitäten und divergierende Neuanfänge nach 1945«, in: *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert*, hrsg. von Michael Grüttner u. a., Göttingen 2010, S. 215–245, hier S. 244.

61 | Beispielsweise in den Bänden: *Herman-Walther Frey. Ministerialrat, Wissenschaftler, Netzwerker. NS-Hochschulpolitik und die Folgen*, hrsg. von Michael Custodis (= Münsteraner Schriften zur zeitgenössischen Musik 2), Münster 2014; *Netzwerke der Entnazifizierung. Kontinuitäten im deutschen Musikleben am Beispiel von Werner Egk, Hilde und Heinrich Strobels*, hrsg. von Michael Custodis und Friedrich Geiger (= Münsteraner Schriften zur zeitgenössischen Musik 1), Münster 2013; siehe auch in *Musikwissenschaft und Vergangenheitspolitik. Forschung und Lehre im frühen Nachkriegsdeutschland. Mit den Lehrveranstaltungen 1945–1955*, hrsg. von Jörg Rothkamm und Thomas Schipperges, München 2015; Erhart betont ebenfalls, dass sich Generationenzusammenhänge nicht selbstverständlich analog zu politisch-historischen Grenzen definieren lassen; Erhart, »Generationen« (2000), S. 95.

62 | Geison etwa hat vorgeschlagen, dass verschiedene Schulen im Verbund ein bestimmtes Fachgebiet etablieren; siehe Geison, »Scientific Change« (1981), S. 28.

63 | Dass Gennrichs Schülerin Ursula Aarburg im gleichen Jahr wie ihr Lehrer verstarb (1967), hat zweifellos ebenfalls zum abrupten Ende der in Frankfurt fortgesetzten Straßburger Schule beigetragen. So waren Aarburgs Arbeiten zum Minnesang von allen Schülern am direktesten mit der Tätigkeit Gennrichs verknüpft. Zu Aarburg, siehe Christoph Petzsch, »Kontrafaktur und Melodietypus« (1968), S. 275 f.