



Schulmusik in der Sowjetischen Besatzungszone und in der DDR bis Anfang der 1960er Jahre

Zwischen fachorientierter Tradition und ideologischer Okkupation

Bernd Fröde

Institut für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Bernd Fröde

Schulmusik in der Sowjetischen
Besatzungszone und in der DDR bis Anfang
der 1960er Jahre

Zwischen fachorientierter Tradition und
ideologischer Okkupation

Forschungsbericht Nr. 25

Hannover 2010

Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Forschungsbericht
Band 25

herausgegeben von Franz Riemer

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Zugl.: Hochschule für Musik und Theater Rostock, Dissertation 2010

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2010
<http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de>
e-mail: ifmpf@hmtm-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion und Layout: Johannes Hasselhorn
Umschlaggestaltung: Frank Heymann
Titelfoto: dpa

ISBN 978-3-931852-47-4

Inhalt

Vorwort und Danksagung	7
1. Einleitung	11
1.1 Vorbemerkungen	11
1.2 Problemstellung und Fragen der Untersuchung	14
1.3 Zur Okkupationsthese O. Anweilers	18
1.4 Überlegungen zur Methode der Forschung	20
1.5 Zum Stand der Forschung	23
1.5.1 Forschung vor der Wende von 1989/90	24
1.5.2 Forschung seit der Wende von 1989/90	25
2. Entwicklung des Schulwesens und der Schulmusik in der SBZ/DDR nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis Anfang der 1950er Jahre	33
2.1 Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen nach Kriegsende	33
2.2 Umgestaltung des Schulwesens und antifaschistisch-demokratisches Programm 1945-1947/48	36
2.2.1 Die Potsdamer Vereinbarungen	36
2.2.2 Die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung	37
2.2.3 Entnazifizierung und Neulehrerbewegung	38
2.2.4 Wiederaufnahme des Schulunterrichts 1945	40
2.2.5 Das neue Schulgesetz	41
2.2.6 Ziele für die Landschulentwicklung	44
2.2.7 Neue Lehrpläne	45
2.3 Bildungspolitische Tendenzwende 1947-1949	46
2.3.1 Politische Veränderungen 1947/48	46
2.3.2 Zentralisierung und Machtausbau der SED in der SBZ ab 1947	47
2.3.3 Auswirkungen in der Bildungs- und Schulpolitik	49
2.4 Schulmusik in der SBZ/DDR bis 1952	53
2.4.1 Lehrpläne Musik 1946/47	53
2.4.2 Notstandssituation und Unterrichtswirklichkeit	57
2.4.3 Zum Umgang mit der Schulmusik in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung und im Ministerium für Volksbildung	61
2.4.4 Ausblendung kritischer Erinnerungen an die nationalsozialistische Vergangenheit	67

3. Zeitgenössische Musik und deren Integration in die Schulmusik	71
3.1 Forschungsstand	72
3.2 Aspekte der Musikentwicklung in der SBZ/DDR bis Anfang der 1960er Jahre	74
3.2.1 Phase der Liberalität	74
3.2.2 Phase der Okkupation	76
3.3 Zeitgenössische Musik und Schulmusik	82
3.3.1 Lehrpläne und Direktiven	82
3.3.1.1 Grundschulpläne 1953-1956	83
3.3.1.2 Mittelschulpläne 1955-1958	89
3.3.1.3 Oberschulpläne 1953-1956	92
3.3.1.4 Lehrpläne für die POS und die EOS 1959-1961	94
3.3.2 Lehrmaterialien	103
3.3.2.1 Die Lehrbuchreihe „Das Musikschulwerk“	103
3.3.2.2 Lehrbücher ab 1956	105
3.3.3 Die Zeitschrift „Musik in der Schule“	108
3.3.4 Erfahrungsberichte von Zeitzeugen	115
4. Aus- und Weiterbildung der Musiklehrer	119
4.1 (Musik)Lehrerbildung im NS-Staat	119
4.2 Musiklehrerbildung in der SBZ/DDR bis Anfang der 1950er Jahre	122
4.2.1 Die Nachkriegssituation	122
4.2.2 Formen und Institutionen der Musiklehrerbildung bis Anfang der 1950er Jahre	125
4.2.2.1 Ausbildung von Neulehrern	125
4.2.2.2 Ausbildung an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten	133
4.3 Umbau und Neustrukturierung der Musiklehrerbildung Anfang der 1950er Jahre	147
4.3.1 Institute für Lehrerbildung (IfL)	149
4.3.2 Pädagogische Institute (PI)	155
4.3.3 Institut für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin	158
5. Desiderata der Forschung, Resümee und Ausblick	165
5.1 Offene Forschungsfragen	165
5.2 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	167
5.3 Zum Problem der Periodisierung	175
5.4 Forschungsimpulse aus der zeitgeschichtlichen Forschung und aus der historischen Bildungsforschung	177

Anhang	183
Quellen- und Literaturverzeichnis	183
Verzeichnis der benutzten Archive	202
Abkürzungsverzeichnis	203

Vorwort und Danksagung

Seit dem Fall der innerdeutschen Mauer 1989 sind mittlerweile zwanzig Jahre vergangen. Es ist damals ein Staat untergegangen, der 40 Jahre existiert hatte und als moderne Diktatur des 20. Jahrhunderts zu bezeichnen ist. Hier schufen sich dennoch etwa 16 Millionen Menschen ganz persönliche Identitäten und erfuhren Prägungen genuiner Art.

Die Idee zu der vorliegenden Arbeit erwuchs zum einen aus meiner Tätigkeit als Musiklehrer in der DDR und zum anderen aus den Erfahrungen, die ich nach der Wende als Hochschullehrer gesammelt habe. Beide Tätigkeitsfelder gaben immer wieder Anlass zu kritischer Distanz und Reflexion bezüglich der DDR-Vergangenheit. Ich selbst wurde im Jahr des Mauerbaus in der DDR geboren und habe bis zu deren Ende dort gelebt. Nach der Wende habe ich eine Reihe von Unterschieden zwischen den Menschen in Ost und West erfahren und deren mentale Dispositionen kennen gelernt. Dies warf Fragen nach der Geschichte, den Gründen und Ursachen für die spezifischen Prägungen im politischen, sozialen und vor allem kulturellen Raum auf. Als ostdeutscher Musikpädagoge interessierten mich hier besonders die ostdeutsche Schulmusik und deren Geschichte. So lag die Suche nach schulmusikalischen Entwicklungsverläufen in der Sowjetischen Besatzungszone und der frühen DDR besonders nahe, um ein Stück selbst erlebter Geschichte besser zu verstehen. Aus all diesen Zusammenhängen heraus ist eine ganz persönliche Motivation zu dieser Arbeit zu begreifen, die neben dem sachbezogenen Forschungsinteresse bedeutsam war.

Für das Gelingen der vorliegenden Arbeit gilt mein Dank in erster Linie Herrn Prof. Dr. Ulrich Günther, der diese Arbeit anregte und sie viele Jahre lang begleitete. Ein ganz besonderer Dank geht auch an Frau Prof. Dr. Renate Kafurke, die mir mit viel Fachkenntnis, Engagement und Zuspruch zur Seite stand, als Prof. Dr. Ulrich Günther aus gesundheitlichen Gründen für die Betreuung der Arbeit nicht mehr zur Verfügung stehen konnte. Sie übernahm die Betreuung und hatte an dem Vorankommen sowie der Fertigstellung einen überaus hilfreichen Anteil. Des Weiteren danke ich Herrn Prof. Dr. Georg Maas, der große Teile des Manuskripts gelesen hat, jederzeit für beratende Gespräche zur Verfügung stand und sich freundlicherweise bereit erklärte, das Zweitgutachten zu übernehmen. Nicht zuletzt danke ich meinen beiden Kollegen, Herrn Prof. Dr. Magnus Gaul und Herrn Prof. Dr. Oliver Krämer, dafür, dass sie das Manuskript kritisch durchgesehen haben und mir mit ihren sachdienlichen Hinweisen sehr hilfreich waren.

Schließlich danke ich meiner Ehefrau, Petra Fröde, die mir in allen Phasen der Entstehung der Arbeit eine unersetzbare Stütze war und die mir immer die Kraft gegeben hat, das Projekt fortzuführen und es schließlich zu einem erfolgreichen Ende zu bringen.

Bernd Fröde

Greifswald, im Sommer 2010

1. Einleitung

1.1 Vorbemerkungen

„Die Spannungen in Deutschland reichen tief. Die Vereinigungskrise hält an, von anderen Krisen überlagert. Der Prozeß der inneren Wiedervereinigung wird noch lange brauchen. Natürlich ist dieses Problem riesengroß und die Möglichkeit der Wissenschaft im Vergleich dazu eng begrenzt. Dennoch gilt, daß die historischen Wissenschaften, die auf Verständigung zielen und über ein spezifisches Aufklärungspotential verfügen, dazu beitragen können, daß differenzierte, angemessene Vorstellungen über die DDR, diesen schwierigen Teil unserer Geschichte, entstehen, mit Sinn für Proportionen und Zusammenhänge, mit engagiertem Urteil und mit Augenmaß“ (Kocka 1994, S. 15).

Die in diesem Zitat diagnostizierte Vereinigungskrise in Deutschland ist ein Ergebnis des politischen und gesellschaftlichen Umbruchs von 1989/90 in der DDR. Durch diesen Umbruch, der Abbruch und Aufbruch zugleich war, entstand für viele Menschen in Ostdeutschland – den neuen Bundesländern – eine völlig neue, bis dahin ungewohnte soziale und psychische Situation. Noch zu DDR-Zeiten gültige Ideen und Vorstellungen waren plötzlich unmodern geworden, bestimmte Denk- und Verhaltensmuster, Erfahrungen und Gewohnheiten nicht mehr tauglich, um den neuen Lebensalltag bewältigen zu können. Die Ostdeutschen brauch(t)en neue Mentalitäten und Alltagsstrategien für die Gestaltung ihrer Gegenwart und ihrer Zukunft.

Dieser Umbruch, der vor allem aber ein Zusammenbruch war, zwang freilich nicht nur dazu, neue Mentalitäten für die Gegenwart zu entwickeln und nach vorn in die Zukunft zu schauen, er forderte auch zur Bilanz der DDR-Vergangenheit heraus, ja er provozierte geradezu Bilanzierungsversuche auf allen nur denkbaren Ebenen des politischen und gesellschaftlichen Lebens, und das mit unterschiedlichsten Ergebnissen.

Viele Informationen über den Staat DDR und dessen, den eigenen Bürgern bis zu seinem Untergang unbekannte Praktiken der Überwachung und Unterdrückung, der Ungleichbehandlung und der Schmutzgeschäfte (STASI-Spitzelapparat, Waffengeschäfte des Staates, privilegiertes Leben der Staatsfunktionäre usw.), die unmittelbar nach 1989/90 bekannt geworden waren, hatten bei den meisten Ostdeutschen zunächst großes Entsetzen hervorgerufen. Zunehmend jedoch geriet all dies immer mehr in Vergessenheit und stieß auf wachsendes Desinteresse; die Vergangenheit in der DDR wurde

(wird) zunehmend verklärt, ja sogar glorifiziert. Denn viele Menschen in den neuen Bundesländern verloren durch die Wende ihren sozialen Halt und sahen kaum noch Perspektiven für ihre Zukunft und die Zukunft ihrer Kinder. Dabei war sehr schnell vergessen worden, dass die DDR nicht nur Vorzüge hatte – wie z. B. Arbeit und Wohnung für jeden –, sondern dass man als Bürger dieses Staates auch in einem diktatorischen und autoritären Herrschaftssystem lebte, für das vor allem fehlende Basisdemokratie und Über-Bürokratisierung typisch waren, und das wohl eher feudal-absolutistische denn volksdemokratische Machtstrukturen aufzuweisen hatte (Kuczynski 1996, S. 79). Vergessen worden war auch, dass die DDR spätestens seit den 1980er Jahren nicht mehr über die notwendige ökonomische Basis verfügte, um weiterhin zu bestehen. Sie musste zwangsläufig untergehen.

Heute, 20 Jahre nach dem Fall der Mauer, hat die Vereinigungskrise an Intensität kaum eingebüßt. Sie hat sogar eine neue Qualität entwickelt. Eine Untersuchung der Politologen M. Deutz-Schroeder und K. Schroeder zum DDR-Bild von ost- und westdeutschen Schülern¹ zeigte unlängst, dass mehr als die Hälfte der Ostdeutschen (57 %) die DDR verteidigt und die Probleme des SED-Staates weitestgehend verdrängt. Dabei sind dies nicht mehr nur Wendeverlierer, die diese Meinung besitzen, sondern zunehmend auch Vertreter aus der Mitte der Gesellschaft sowie jüngere Menschen, die die DDR nicht mehr aus eigener Erfahrung kennen (Deutz-Schroeder & Schroeder 1998; vgl. auch DER SPIEGEL 27/ 2009, S. 124-126). Die Befunde dieser Untersuchung wurden in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert und von ostdeutscher Seite scharf attackiert (Dies. 2009). Auf Gefahren für das demokratisch geregelte Zusammenleben in der deutschen Gesellschaft, die daraus entstehen, dass sich viele Menschen in den neuen Bundesländern als Bürger zweiter Klasse sehen, hat unlängst der Bielefelder Sozialforscher W. Heitmeyer aufmerksam gemacht. Er stellte fest, dass durch die Benachteiligungsgefühle der Ostdeutschen gegenüber den Westdeutschen rechtspopulistische Einstellungen sowie Demokratiekritik und -ablehnung mehr und mehr um sich greifen (Heitmeyer 2009). Dass allerdings die Urteile über die DDR, insbesondere die junger Menschen, eng mit deren Wissensstand über diesen Teil der deutschen Geschichte zusammenhängen, wurde in der eingangs erwähnten Studie nachgewiesen. Hier konnten die Autoren empirisch belegen, dass bei den Schülern mit zunehmendem Kenntnisstand das kritische Urteilsvermögen gegenüber der DDR zunahm. Zudem gab es diesbezüglich

¹ Die fortlaufende Verwendung der männlichen Sprachform meint immer gleichberechtigt auch die weibliche Form.

kaum Differenzen zwischen den ostdeutschen und westdeutschen Schülern (Deutz-Schroeder & Schroeder 2008, S. 601). Daraus erwächst geradezu eine Verpflichtung der schulischen Bildung, die eingedenk des Gefahrenhinweises von Heitmeyer einer politischen Verpflichtung entspricht.

Nicht zuletzt deshalb erscheint es wichtig, mit Hilfe wissenschaftlicher Arbeit die Bilanzierung der DDR-Vergangenheit zu versachlichen und dabei auf jenes spezifische Aufklärungspotential der Wissenschaft zurückzugreifen, das dazu beitragen kann, differenzierte und angemessene Vorstellungen über die DDR entstehen zu lassen (Kocka 1994, S. 15). Wie problematisch das allerdings gerade im Fall DDR ist, wird in einem Hinweis auf Besonderheiten der Erforschung und Interpretation der DDR-Geschichte deutlich, den der Sozialhistoriker J. Kocka bereits 1993 gab:

„Mehr als bei der Beschäftigung mit allen anderen historischen Epochen und Problemen werden derzeit die Erforschung und Interpretation der DDR-Geschichte durch Betroffenheit und Erinnerung, durch praktische Orientierungs- und Aufarbeitungsbedürfnisse, durch Wünsche nach Abrechnung, Sühne oder Versöhnung, durch moralisches und politisches Engagement, durch harte Kritik und vorsichtige Verteidigung, durch Kontroversen und Leidenschaften der Gegenwart vorwärts getrieben, geprägt und manchmal verzerrt. Es besteht die Tendenz, daß moralisch-politische Urteile der Gegenwart relativ ungefiltert auf die Interpretationen der DDR-Geschichte durchschlagen“ (Kocka 1993, S. 11f.).

Angesichts dieser schwierigen Ausgangslage haben m. E. gerade Wissenschaftler die Pflicht, gründlich und klar zu überlegen, welche Bereiche der DDR-Geschichte unter welchen Fragestellungen untersucht werden sollten, welche Probleme bei solchen Untersuchungen auftreten können und wie in der Forschung methodologisch zu verfahren sei. Gleichwohl ist zu überlegen, welche Fragen und Probleme zunächst aber auch offen bleiben müssen; denn: Wie die Zeitgeschichte selbst chronologisch verläuft, so dürfte auch deren Erforschung als ein fortschreitender Prozess angesehen werden, der in Bezug auf die Geschichte der DDR uns wohl noch viele Jahre zu beschäftigen haben wird. Dieser fortschreitende Prozess historischer Forschung sollte mit dem Ziel vorangetrieben werden, eine Verständigung zwischen Ost und West zu fördern und diese zu erleichtern, denn, so nochmals Kocka:

„Verständigung über die gemeinsame Geschichte trägt zur Bildung einer in sich verträglichen, demokratischen und lernfähigen Kultur bei, die das zukünftige Deutschland haben sollte“ (Kocka 1994, S. 15).

Wichtig erscheint es an dieser Stelle, dass vor allem auch die ostdeutschen Wissenschaftler selbst an eine Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit herangehen. Sie haben das nötige Wissen darüber, wodurch das Leben dort beeinflusst, bestimmt und geprägt war, das sich doch so grundsätzlich von dem der Menschen in der BRD unterschied.

Die Kenntnisse der Westdeutschen über die DDR, vor allem über das Alltagsleben der Menschen dort, sind bis heute im Allgemeinen recht dürftig. Das Bild, das man sich im Westen über Ostdeutschland gemacht hat, ist in erster Linie durch die Medien entstanden und entsprechend geprägt. Dieser Umstand birgt die Gefahr in sich, historische Verläufe und Zustände der DDR-Geschichte verkürzt zu erklären und zu interpretieren.

Vor diesem geschilderten Hintergrund versteht sich die vorliegende Untersuchung als Beitrag zu jenem wissenschaftlichen Aufarbeitungsprozess, der einerseits informieren und klären helfen soll und andererseits die deutsch-deutsche Verständigung zu fördern beabsichtigt.

1.2 Problemstellung und Fragen

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht ein historischer Zeitabschnitt, in dem die DDR wesentliche Prägungen in politisch-gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht erfuhr. Diese Prägungen, deren Entwicklung während der späten 1940er und 1950er Jahre anzusiedeln ist, wirkten sich folgenreich auf die Bereiche Bildung und Erziehung, speziell auch auf Schule und Unterricht, aus und reichten weit über die Zeit ihrer Konsolidierung hinaus. Dieses hat die historische und politologische sowie die bildungs- und erziehungsgeschichtliche Forschung der vergangenen Jahre gezeigt (vgl. Anweiler 1988, 1992 und 1994; Geißler 1994; Ders. u. a. 1996; Häder & Tenorth [Hg.] 1997).

Rein formal fallen zunächst u. a. folgende Ereignisse in diesen Zeitraum:

1. Besetzung durch die Sowjetische Militärmacht, die durch Befehle und Anordnungen das politische und gesellschaftliche Leben in der SBZ quasi gesetzlich regelte
2. Zwangsvereinigung von KPD und SPD zur SED im April 1946
3. Währungsreformen in den westlichen Besatzungszonen und in der SBZ im Juni 1948
4. Beginn des „Kalten Krieges“ zwischen den westlichen Alliierten und der Sowjetunion ab 1947/48
5. Entstehung der beiden deutschen Staaten, BRD und DDR, im Mai bzw. Oktober 1949

6. II. Parteikonferenz der SED 1952, die den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der DDR beschloss
7. Ereignisse um den 17. Juni 1953 und deren Folgen
8. Tod Stalins im März 1953 und Tauwetterperiode nach dem XX. Parteitag der KPdSU mit der Geheimrede N. Chruschtschows 1956
9. Bau der deutsch-deutschen Mauer 1961
10. Verabschiedung der Bildungsgesetze 1946, 1959 und 1965 sowie wesentlicher Bestimmungen zur Bildungs- und Schulpolitik, die das Schulsystem in der DDR für lange Zeit prägten

Wenn auch diese Ereignisse den in dieser Arbeit wichtigen zeitgeschichtlichen Abschnitt nur zum Teil widerspiegeln, so ist doch festzuhalten, dass in den späten 1940er und 1950er Jahren die SBZ/DDR nach einer „antifaschistisch-demokratischen“ Kurzphase (1945-47) so umgestaltet wurde, dass politisch-ideologisch und gesellschaftlich-strukturell das in der Sowjetunion vorhandene System auf die DDR übertragen und dort ausgebaut wurde.

Dieses sowjetische Modell blieb in den folgenden Jahrzehnten in der DDR grundsätzlich erhalten und bestimmend. Dazu schrieb der Historiker Hermann Weber²:

„Unter der maßgeblichen Führung Walter Ulbrichts, der als Generalsekretär der SED die bestimmende Person wurde, nahm sich die DDR nicht nur das stalinistische Modell der UdSSR zum Vorbild ihres Neuaufbaus, sondern sie kopierte dieses System weitgehend [...] Die Macht übte nun – im Auftrag und unter Kontrolle der Sowjetunion – die SED-Führung mit bürokratisch-diktatorischen Methoden aus“ (Weber 2000, S. 29f., vgl. dazu auch Schroeder 1994).

Diese historisch-politologische Charakterisierung des Staates DDR ist auf Schule und Unterricht in der DDR übertragbar. Bereits vor der Wende 1989/90 wurde in verschiedenen Arbeiten der bildungsgeschichtlichen Forschung der BRD auf eine Sowjetisierung der Schule und deren ideologische Okkupation in der DDR in den Jahren zwischen 1948 und 1958 hingewiesen (Froese 1962; Anweiler 1988). So schätzte der Bochumer Erziehungswissenschaftler Oskar Anweiler bereits 1988 die Bedeutung und die Nachwirkungen der ideologischen Okkupation des Schulwesens in der DDR folgendermaßen ein:

² Hermann Weber gehörte zu den wenigen Historikern in der BRD, die bereits vor 1989 über die Geschichte der DDR geforscht und veröffentlicht hatten. Sein starkes Interesse an diesem Thema war möglicherweise auch biographisch begründet. Weber (Jg. 1928) besuchte nach Ende des Zweiten Weltkrieges von 1947 bis 1949 die SED-Parteihochschule bei Berlin. Er verließ jedoch bald die SBZ und ging in den Westen. Seit 1975 war Weber Professor für Politische Wissenschaft und Zeitgeschichte sowie Leiter des Forschungsbereichs „Geschichte und Politik der DDR“ an der Universität Mannheim.

„Ohne Übertreibung läßt sich sagen, daß zwischen 1948 und 1958 das Schulwesen in der DDR radikal umgestaltet wurde und die damals erfolgte ideologische Okkupation der Schule bis in die Gegenwart bestimmend geblieben ist“ (Anweiler 1988, S. 40).

In verschiedenen Veröffentlichungen nach 1989/90 zu Geschichte, Struktur und Funktionsweise des DDR-Bildungswesens, für die die Wissenschaft nunmehr – im Unterschied zu der Arbeit Anweilers von 1988 – auch auf bisher unzugängliches Quellenmaterial aus den Staats- und Parteiarchiven der DDR zurückgreifen konnte, wurde die Übertragung des sowjetischen Modells auf die Schule in der DDR während der 1950er Jahre weitgehend bestätigt (z. B. Anweiler 1994; Geißler u. a. 1996; Ders. 2000; Führ & Furck [Hg.] 1998).

Ausgehend von diesen Ergebnissen historischer, politologischer und bildungsgeschichtlicher Forschung war die Problemstellung vorliegender Arbeit zu entwickeln. Die bisherige Forschung der historischen Musikpädagogik zur Geschichte der Schulmusik in der DDR vor und nach der Wende hatte vor allem die Politisierung und Ideologisierung des Schulfaches Musik unter verschiedenen Aspekten in den Blick genommen sowie Nachweise dazu erbracht (Rieger 1977; Schoenebeck 1978; Neitmann 1982; Siedentop 2000). Waren die Ansätze dieser Forschung bezüglich der untersuchten Zeiträume eher komplex angelegt und in ihrer inhaltlichen Fokussierung teilweise auf bestimmte Lernbereiche der Schulmusik konzentriert (etwa Musikhören bei Schoenebeck oder Lied und Singen bei Neitmann und Siedentop), wird in vorliegender Untersuchung mit Bezug auf die zeitgeschichtliche und bildungshistorische Forschung ein relativ kurzer, aber folgenreich prägender Zeitabschnitt ins Zentrum gestellt. Zudem konzentriert sich die Arbeit auf drei ausgewählte Komplexe, die in der Forschung zur Schulmusik in der DDR bisher kaum oder gar nicht berücksichtigt wurden.

Im ersten Komplex wird die Entwicklung der Schulmusik unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkrieges beleuchtet, die im Kontext einer besonderen politisch-gesellschaftlichen Situation stand (Besatzungsmacht und Befehlsgewalt der SMAD bis 1949). Im zweiten Kapitel der Arbeit sollen musikkulturelle Prozesse und deren Auswirkungen auf die Intentionen der Schulmusik erörtert werden. Speziell geht es dabei um Musik des 20. Jahrhunderts bzw. zeitgenössische Musik. Damit wird der Frage nachgegangen, inwieweit hier Korrelationen hervorscheinen und wie diese motiviert waren. Die Musik-Lehrerbildung als ein entscheidender Bereich zur (Um)Gestaltung der Schulmusik steht im Zentrum des dritten Teils der Untersuchung. Da durch die radikale Entnazifizierung der Lehrerschaft in der SBZ nach Kriegsende – es wurden etwa $\frac{3}{4}$ aller Lehrer Ende 1945 fristlos entlas-

sen – ein hochspannendes bildungspolitisches Vakuum entstanden war, stellt sich hier die Frage nach den Lösungen und Wegen für die Folgezeit. Dabei geht es im Besonderen um die strukturelle und inhaltliche Entwicklung der Ausbildung von Musik unterrichtenden Lehrern im Kontext fachgeschichtlicher Prägungen.

Was die Schulstufenspezifität angeht, so wurden in der Untersuchung die Jahrgangsstufen 1 bis 4 weniger in den Blick genommen, da diese in der jüngeren Forschung bereits Gegenstand waren (Siedentop 2000).

Der von Anweiler so bezeichnete „ideologische Okkupationsprozeß der Schule in der DDR“ soll als erkenntnisleitende These verwendet werden, und er soll im Hinblick auf seine Auswirkungen bezüglich der drei genannten Aspekte der Schulmusik untersucht und geprüft, beschrieben und eingeschätzt werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass die Entwicklung von Strukturen, Mechanismen, Funktions- und Wirkungsweisen des politischen und gesellschaftlichen Systems in der frühen DDR (v. a. Kultur-, Bildungs- und Schulpolitik) die Schulmusik beeinflusst und geprägt haben. Folgende Fragen stehen hier im Mittelpunkt:

- Gab es in der SBZ/DDR eine Kongruenz zwischen politisch-ideologischen und schulmusikalischen Entwicklungen, und woran wäre die möglicherweise vorhandene Kongruenz ablesbar?
- Wie band sich die Schulmusik der frühen DDR in das sich neu entwickelnde Gesellschaftssystem ein, oder: Wie wurde sie eingebunden?
- Welche Rolle spielte die Schulmusik in den späten 1940er Jahren unter der sowjetischen Besatzung und im ersten DDR-Jahrzehnt? Welche Aufgaben wurden ihr aus welchen Gründen zugewiesen?
- Verließ die Entwicklung der Schulmusik im zu untersuchenden Zeitraum eher kontinuierlich oder gab es hier Brüche?
- Welche Hypothesen ihrer zum Teil nicht unproblematischen Vergangenheit (vgl. Deutsches Kaiserreich, 1920er Jahre und Zeit des deutschen Nationalsozialismus) blieben in der Schulmusik der DDR trotz der neuen politischen und gesellschaftlichen Umstände erhalten, welche wurden verworfen und abgelegt? Welche Gründe gab es jeweils dafür?

1.3 Zur Okkupationsthese O. Anweilers

„Ohne Übertreibung läßt sich sagen, daß zwischen 1948 und 1958 das Schulwesen in der DDR radikal umgestaltet wurde und die damals erfolgte ideologische Okkupation der Schule bis in die Gegenwart bestimmend geblieben ist. Diesem Jahrzehnt kommt daher grundlegende Bedeutung für die pädagogische Entwicklung in der DDR zu. Bei allen späteren strukturell-organisatorischen Veränderungen im Schulwesen sowie den zu bewältigenden neuen Problemen sind die damals getroffenen prinzipiellen Entscheidungen in ihren Nachwirkungen bis heute spürbar. Das gilt für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, von Ideologie und Wissenschaft, von Lehrern und Schülern, von Schule und Elternhaus und von Jugendleben und Schule gleichermaßen. Nicht nur die Generation der bis in die achtziger Jahre tätigen und verantwortlichen Schulfunktionäre und Wissenschaftler ist damals geformt worden, sondern auch die theoretischen Grundlagen der Pädagogik und wesentliche Elemente der Schulpraxis entstammen dieser Periode“ (Anweiler 1988, S. 40).

Diese These von der *ideologischen Okkupation des Schulwesens*, die in der Arbeit eine zentrale Funktion innehat, wurde von O. Anweiler 1988 formuliert und in ihrer weit reichenden Nachwirkung beschrieben. Im Folgenden sollen jene Entwicklungsmomente der Bildungs- und Schulpolitik in der DDR skizziert werden, die Grundlage für die Thesenbildung waren.

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges gab es in der SBZ mit der Konzeption einer radikalen Reform des Schulwesens durch das Programm einer Einheitsschule (Schulgesetz 1946) als Teil tiefgreifender gesellschaftlicher Umwandlung eine pädagogische Neuorientierung, die an Ideen der Reformpädagogik um 1900 und der frühen Weimarer Republik angelehnt war. Kurze Zeit später, ab 1947/48 vollzog sich allmählich ein politisch-gesellschaftlicher Wandel, der neue Orientierungen in den Mittelpunkt rückte, wie etwa die Verschränkung von Ökonomie und Ideologie, in deren Zusammenhang die Schule Funktionsträger werden sollte. Des Weiteren wurde die pädagogische Theoriebildung auf ein marxistisch-leninistisches Theoriemodell und die Sowjetpädagogik ausgerichtet, was mit zunehmender Ablehnung, ja Bekämpfung der Reformpädagogik als bürgerliche Pädagogik einherging. Dies war, so Anweiler, „[...] der Abschied von dem Versuch, Marxismus und Reformpädagogik miteinander zu verbinden, und stattdessen die Etablierung einer neuen autoritären Staatspädagogik im marxistischen Gewand“ (Anweiler 1988, S. 45f.). Jener Wandel mündete in die Entwicklung

und Herausgabe neuer Lehrpläne für sämtliche Schulfächer (1951; Musik 1953). In diesen Lehrplänen, die nunmehr den Charakter von lehrer- und stoffzentrierten Maximalprogrammen hatten, wurde von einem „Demokratischen Patriotismus“ als zentraler Leitfigur ausgegangen. Diese Leitfigur wurde fünf Jahre später, seit 1956, zum „Sozialistischen Patriotismus“ umgewandelt. In diese Umwandlungsphase fiel eine grundlegende Reform des Schulsystems in der DDR, deren zentrales Moment die Errichtung der Zehnklassenschule war, einer neuen Form der Einheitsschule, die die Differenzierung von Bildungswegen möglichst weit hinauszuzögern beabsichtigte. Gleichwohl waren dieser Schule vom Ministerium für Volksbildung bestimmte Aufgaben zugewiesen worden. So sollte mit ihrer Einrichtung zum einen die Vorbildung künftiger mittlerer Kader für Wirtschaft, Verwaltung und Volksbildung ermöglicht werden, zum anderen stand dahinter die Absicht, das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung, vor allem der Kinder der Arbeiter und Bauern, zu erhöhen. Den Abschluss dieser Entwicklung bildete die Unterdrückung der so genannten Revisionismusdebatte (1956/57)³, die mit einem radikalen Umbau des pädagogischen Personals und einer öffentlichen Gegenoffensive durch staatliche Behörden betrieben wurde⁴. Anweiler dazu:

„Die Abrechnung mit dem ‚pädagogischen Revisionismus‘ beendete und befestigte die ideologische Okkupation der Schule in der DDR“ (Anweiler 1988, S. 54).

Das Ergebnis dieser Entwicklung war eine neue Periode, die „Sozialistische Schulentwicklung“, in deren Zentrum u. a. die Polytechnisierung der Bildung in der DDR stand.

Problematisch und umstritten erscheinen sicher Begriffe wie „Sowjetisierung des Bildungswesens“ und „Totalitäre Erziehung“, die bei Anweiler hervorscheinen und bereits aus den 1950er und 1960er Jahren bundesdeutscher bildungsgeschichtlicher Forschung stammen (Lange 1954; Froese 1962). Dennoch scheinen sie als thesenartige Zentralfiguren zur Kennzeichnung dominanter Merkmale der Bildungs- und Erziehungspolitik

³ In dieser Debatte, die nach dem XX. Parteitag der KPdSU 1956 stattfand, ging es um Kritik an der Adaption der Sowjetpädagogik in der DDR und die unreflektierten Übernahmen zu Beginn der 1950er Jahre.

⁴ Dazu einige Beispiele: Bis Juni 1958 wurde 1/3 aller Parteifunktionäre in den Bezirken der DDR ausgewechselt. P. Wandel, 1946 bis 1952 Präsident der DVV bzw. Volksbildungsminister der DDR, wurde 1957 seines Amtes als Sekretär des ZK der SED enthoben und als Botschafter nach Peking entsandt (Weber 1991, S. 281). W. Dorst wurde als Direktor des DPZI abgesetzt und im Oktober 1958 erneuerte man das Redaktionskollegium der Zeitschrift „Pädagogik“. Der linientreue G. Neuner übernahm die Chefredaktion.

in der DDR der 1950er Jahre weiterhin tauglich zu sein. Allerdings muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die analytische und hermeneutische Tauglichkeit auf strukturelle Paradigma (Strukturanpassung des Schulwesens an das sowjetische Modell) und die intentional-inhaltliche Ausrichtung des schulischen Bildungswesens (Verknüpfung von Ökonomie und Ideologie) zu begrenzen ist.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Schulmusik in der SBZ/DDR in ihrer Vielgestaltigkeit und Komplexität nicht umfassend und vollständig beschrieben und beurteilt werden kann. Kein Mensch kann uns sagen, *wie es damals wirklich war*, weil es zum einen die Wirklichkeit – auch die schulmusikalische Wirklichkeit – nicht gab und nicht gibt. Zum anderen ist jede (Nach)Betrachtung subjektiv gebrochen, sei es in der Sicht auf schriftliche Dokumente oder – noch mehr – in der persönlichen Erfahrung. So ist die Untersuchung als Teil eines wissenschaftlichen Aufarbeitungsprozesses zu begreifen, der durch viele weitere Teile ergänzt und vervollständigt, ggf. auch korrigiert werden muss.

Bei den Überlegungen zum Forschungsgegenstand und der Formulierung des wissenschaftlichen Problemfeldes waren also Ein- und Abgrenzung notwendig. Dies hat zur Folge, dass – wie schon erwähnt – verschiedene Fragen zum Thema offen bleiben müssen, die aber für weitere Untersuchungen belangvoll sein könnten. Einige Vorschläge dazu sind im letzten Teil vorliegender Arbeit ausgeführt.

1.4 Überlegungen zur Methode der Forschung

Methodisch folgt die Forschungsarbeit einerseits dem makrosoziologischen Analyse- und Interpretationsmodell, das mit seinen zwei Blickrichtungen, dem totalitarismustheoretischen (gerichtet auf Struktur- und Systemgeschichte) und dem industriegeschichtlichen (gerichtet auf die Beziehungen zwischen Ökonomie und Bildung), in der komparativen Bildungsforschung der BRD vor 1989 bereits Tradition besitzt. Im Ergebnis dieser bundesdeutschen Forschung sei für die Bildungs- und Schulpolitik der DDR eine Kontinuität von drei Prinzipien festzustellen (vgl. Cloer 1994, S. 24):

1. Totalitärer Führungsanspruch der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED)
2. Bindung an die Ideologie des Marxismus-Leninismus
3. Orientierung am sowjetischen Vorbild

Diese drei Prinzipien haben in der vorliegenden Untersuchung – wie auch die Okkupationsthese von O. Anweiler – erkenntnisleitende Funktion. Der ideen- und problemgeschichtliche Forschungszusammenhang ist methodisch an die analytisch-hermeneutische Verfahrensweise geknüpft, wobei Erkenntnisse auf induktive Weise gewonnen und formuliert werden.

Neben dem makrosoziologischen Forschungsansatz soll die Arbeit durch mikrosoziologische Aspekte, d.h. individual- und alltagsgeschichtliche Aspekte, ergänzt werden. Es kommt dabei besonders auf den Begriff *ergänzen* an, denn – hier stimme ich dem Erziehungswissenschaftler K. Prange zu – eine Überbetonung der mikrosoziologischen Optik hat stark segmenthaften Charakter und fordert in ihrer Empirie das autobiographische Moment der Betroffenen heraus. Dieses autobiographische Moment wiederum aber trage, so Prange, stets den Habitus von Rechtfertigung in sich. Darüber hinaus würde dabei bevorzugt auf die Erfahrung der Dabeigewesenen gebaut, die dann i. d. R. jedoch einen Erkenntnisvorsprung gegenüber den nicht dabei gewesenen Zeitgenossen beanspruchen würden, auch um sich gegenüber Kritik zu immunisieren (Prange 1992, S. 181). So sei zu erwarten, dass Betroffene in ihrer subjektiven Rückschau Sachverhalte vergessen und ausblenden, andere wieder übergebührlich strapazieren. Das freilich führe unweigerlich zu einer Verklärung, die in schief liegende und letztlich falsche Vergangenheitsbilder münde.

Auf verschiedene Spezifika der empirischen Forschung zur DDR-Musikpädagogik hat vor einigen Jahren der Hallenser Musikpädagoge G. Maas aufmerksam gemacht (Maas 2004). Er fasste typische Probleme und Fehlerquellen dieser Forschung in fünf Schwerpunkten zusammen:

1. Stichproben-Effekte

Damit ist die Perioden- und Standortspezifika angesprochen worden. Der Musiklehrer der 1950er Jahre verfügt über andere Erfahrungen als der Berufsanfänger von 1989. Dazu kommt, dass die Bedingungen in einer Großstadt wie Leipzig andere waren, als die in einer Kleinstadt wie z. B. Güstrow.

2. Zeitabhängige Verfälschungen

Damit ist gemeint, dass mit dem wachsenden zeitlichen Abstand zur Existenz der DDR Verklärungen und Mythenbildungen begünstigt werden, die letztlich zu fehlerhafter Datenbasis führen.

3. Verwischungen von Effekten

Es geht hier um Aufschlüsse über Teilaspekte der Musikpädagogik, die im Ost-West-Vergleich sich mit dem Abstand zum Ende der DDR verwischen. Dabei sind Effekte schulischen Musikunterrichts auf Schüलगenerationen gemeint.

4. Komplexität des Forschungsgegenstandes

Hier weist Maas auf das Differenzierungsproblem zwischen offiziellen staatlichen Vorgaben und konkreten Umsetzungen hin.

5. Reaktivität (speziell Aktivierung von Abwehrmechanismen)

Dieser Aspekt gleicht dem von K. Prange angesprochenen Problem der absichtlichen Verfälschung von Antworten bei Befragungen. Dies sei dadurch motiviert, ein positives Bild der DDR-Zeit zu vermitteln oder auch das eigene Tun in einem bestimmten Licht erscheinen zu lassen (Rechtfertigung, politische Opportunität bzw. social desirability).

(Maas 2004, S. 60)

Besonders das Problem der Reaktivität (speziell *Aktivierung von Abwehrmechanismen*) mit dem Motiv der *Rechtfertigung* fand ich nicht selten in Gesprächen und Interviews mit verschiedenen Zeitzeugen bestätigt, die im Zusammenhang mit dem Dissertationsprojekt geführt wurden. Deshalb wird in der Arbeit auf Zeitzeugenberichte zwar nicht grundsätzlich verzichtet, aber sie werden lediglich als Ergänzung hinzugefügt. Damit soll der Gefahr entgangen werden, system- und lebensgeschichtliche Aspekte miteinander zu vermengen.

So dienten zur Informationsbeschaffung in erster Linie folgende Quellen:

A) Schriftliche und in der DDR veröffentlichte Quellen:

- Befehle und Anordnungen der SMAD sowie in der DDR erlassene und gültige Gesetze und Verordnungen
- Lehrpläne und Direktiven für das Fach Musik in der Schule
- Lehrmaterialien für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen
- Studienprogramme und Ausbildungspläne für die (Musik)Lehrerbildung
- Fachbücher und Fachzeitschriften

B) Dokumente zentraler und regionaler Archive:

- Bundesarchiv – (hier: Material der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, des Ministeriums für Volksbildung und des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen der DDR)
- Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung – (hier: das Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung)
- Stadt- und Universitätsarchive Greifswald und Rostock
- Landesarchiv Greifswald
- Landeshauptarchiv Schwerin

1.5 Zum Stand der Forschung, Literaturbericht

Hier muss zunächst zwischen der Forschungssituation vor der Wende von 1989/90 und der Situation danach unterschieden werden. Dafür gibt es folgende Gründe:

Erstens:

Durch den Zusammenbruch der DDR und der sozialistischen Staaten Osteuropas hatte sich die politische Konstellation in Mitteleuropa, mit der Bundesrepublik Deutschland in dessen geographischer Mitte, grundlegend verändert. So war zum einen – für den politisch konservativen Flügel des Westens – ein politischer Gegner weggefallen, zum anderen war – für den linksliberalen wie auch den linksradikalen Flügel – eine gesellschaftliche Perspektive zusammengebrochen. Diese Situation führte in der historischen Forschung, hier besonders für die Interpretation historischer Verläufe, zu einem Paradigmenwechsel (vgl. Kocka 1993, S. 9).

Zweitens:

Wurde die gesellschaftswissenschaftliche Forschung in der DDR von westlicher Seite häufig als Legitimationswissenschaft des Staates interpretiert, war nun eine weitgehend zensurfreie Forschungsarbeit auch in Ostdeutschland möglich geworden, die als Bilanz von innen durch die Betroffenen die Funktion eines wissenschaftlichen Korrektivs zur (bisherigen) Bilanz von außen erhalten konnte (vgl. hierzu auch Cloer 1994, S. 17f.).

Drittens:

Mit dem Untergang der DDR war für die wissenschaftliche Forschung durch die Öffnung von Staats- und Parteiarchiven der DDR zwar eine völlig neue

Quellenlage entstanden, die es ermöglichte, gesellschaftliche Strukturen und Mechanismen sowie politisch-gesellschaftliche Vorgänge genauer und intensiver zu untersuchen als vor 1989/90, aber die neuen Quellen selbst bedürfen ebenfalls einer kritischen Sicht, denn im Falle DDR haben wir es mit einer modernen Diktatur des 20. Jahrhunderts zu tun, in der viele Schriftzeugnisse vom Stempel bürokratischer Herrschaftsstrukturen beeinflusst und geprägt worden waren. Gleichzeitig war damit eine kritische Prüfung bisheriger Forschungsergebnisse möglich geworden.

1.5.1 Forschung vor der Wende von 1989/90

In der DDR selbst sind bis 1989/90 zur Geschichte der DDR-Schulmusikerziehung keine wissenschaftlichen Arbeiten veröffentlicht worden⁵. An verschiedenen Universitäten und Hochschulen der DDR entstanden dennoch Dissertationen und Staatsexamens- sowie Diplomarbeiten zu dieser Thematik. Hierzu muss jedoch noch umfassend recherchiert werden⁶.

In der BRD hingegen wurden bis 1989 drei Dissertationen sowie verschiedene Aufsätze über die schulische Musikpädagogik in der DDR publiziert. Die Arbeiten sind inhaltlich historisch akzentuiert und teilweise speziell auf eine ideologiekritische Untersuchung der DDR-Musikerziehung gerichtet (Rieger 1977 & 1986; Schoenebeck 1978; Neitmann 1982). Ergänzend muss darauf hingewiesen werden, dass die bundesdeutsche DDR-Forschung ausschließlich Quellen benutzen konnte, die seinerzeit in der DDR veröffentlicht, also auch durch die dortige Zensur gegangen waren. Von einigen Autoren, so z. B. von Eva Rieger, beantragte Archivstudien, Schul- und Unterrichtsbesuche sowie Interviews und Gespräche mit Lehrern und Schülern wurden von den Behörden in der DDR damals nicht genehmigt⁷.

⁵ Dieser Sachverhalt hängt auch damit zusammen, dass es keine Veröffentlichungspflicht für Dissertationen und Habilitationen in der DDR gab.

⁶ Die Durchsicht bibliographischer Verzeichnisse an der TU Chemnitz-Zwickau hat beispielsweise ergeben, dass von den etwa 300 musikpädagogischen Diplom- und Abschlussarbeiten, die zwischen 1960 und 1990 an der Pädagogischen Hochschule „Ernst Schneller“ Zwickau entstanden sind, nur zwei auf die Geschichte der Musikpädagogik in der SBZ und der DDR konzentriert waren. Es handelt sich hierbei um folgende Arbeiten:

Pech, Wolfgang (1970): Die Entwicklung des Musikunterrichtes in der damaligen sowjetischen Besatzungszone und in der späteren DDR auf der Grundlage der Lehrpläne von 1946 bis 1969, unveröffentlicht; Fischer, Ursula (1980): Zur Funktion des Musikunterrichts. Auswertung aller Jahrgänge der Zeitschrift „Musik in der Schule“, unveröffentlicht
Dissertationen zum Thema sind in der genannten Bibliographie nicht verzeichnet.

⁷ Diese Auskunft erhielt ich in einem mündlichen Gespräch mit der Autorin.

1.5.2 Forschung seit der Wende 1989/90

Mit der Wende von 1989/90 hatte sich die Forschungssituation grundlegend geändert. Durch die Öffnung der Staats- und Parteiarchive der DDR war eine neue Quellenlage entstanden. Daneben ermöglichten die Methoden der empirischen Forschung, nun auch Informationen und Interpretationen von Zeitzeugen in die wissenschaftliche Arbeit einzubeziehen.

Zunächst sei erwähnt, dass während der 1990er Jahre die Bemühungen und diskursiven Auseinandersetzungen um die Musikpädagogik in der DDR ziemlich an Fahrt gewonnen hatten. Ende der 1990er Jahre und am Beginn des 21. Jahrhunderts konnte dann auch die wissenschaftliche Forschung in Form von Dissertationen dazu erste umfangreiche Ergebnisse vorweisen (Siedentop 2000; Krüger 2001). Danach ebte dieser Aufarbeitungsprozess ab. Im Folgenden soll die Historie dieses öffentlichen Nachdenkens in ihren Schwerpunkten skizziert werden, um Anknüpfungspunkte vorliegender Arbeit zu verdeutlichen und eine Einordnung in den Prozess der Aufarbeitung der DDR-Musikpädagogik zu ermöglichen.

Diskursive Auseinandersetzungen

Bereits seit den frühen 1990er Jahren wurden von verschiedenen Fachkollegen, vor allem der alten Bundesländer, immer wieder die Unumgänglichkeit und die Dringlichkeit einer kritischen Aufarbeitung der DDR-Musikpädagogik angemahnt (Bäßler 1991 und 1992; Günther 1992). Es bestünde sogar Aufklärungspflicht, damit nicht Verdrängung zur Destruktivkraft für Individuum und Gesellschaft werde (vgl. Kaiser 1997). Diese Aufklärung sei insbesondere vonnöten, um Prozesse von Selbstklärung und Selbstvergewisserung der Musikpädagogen in den neuen Bundesländern voranzutreiben und eine Neubestimmung musikpädagogischer Identität unter den neuen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen vor dem Hintergrund weit reichender DDR-Erfahrungen zu unterstützen (vgl. Bäßler 1992; Grimmer 1996 und 1999).

Diese Frage nach der Legitimation und Dringlichkeit historischer Forschung bezüglich der DDR-Musikpädagogik erhielt noch eine Zuspitzung durch die These, dass die musikpädagogischen Aufgaben der Gegenwart und Zukunft in den neuen Bundesländern eigentlich nur in klarem Bewusstsein dort stattgehabter musikpädagogischer Vergangenheit lösbar seien; denn: Die Transformation musikpädagogischer Traditionen sei nicht durch die bloße Übernahme von Modellen von außen (etwa westlicher) möglich (Günther 1992 und 2002; Noll 1997).

Sicher waren derlei Mahnungen von westlicher Seite an die ostdeutschen Musikpädagogen nicht zuletzt dadurch begründet, dass ja in der Bundesrepublik die Vergangenheit der Musikpädagogik im „Dritten Reich“ lange Zeit totgeschwiegen, übergangen und verdrängt wurde, was in den 1950er und 1960er Jahren zu einer problematischen Kontinuität führte. Immerhin wurde erst 22 Jahre nach dem Zusammenbruch des deutschen Nationalsozialismus die erste wissenschaftliche Aufarbeitung zur Schulmusikerziehung dieser Zeit veröffentlicht (Günther 1967).

Erste Reflexionen aus den Reihen der ostdeutschen Musikpädagogen gab es Anfang der 1990er Jahre auf einzelnen Tagungen musikpädagogischer Verbände und in verschiedenen Fachzeitschriften. Versuche, die Fragilität einer Umbruchssituation zu kennzeichnen, Ansätze zur kritischen Reflexion und Fehlerlokalisierung im Interesse von Ortsbestimmung und Selbstfindung – auch zur Einordnung in ein größeres Ganzes (Europa-Gedanke) – sowie die Suche nach Standort und Perspektive bestimmten hier das Bild auf der einen Seite (vgl. Olias 1990 und 1992; Huschke 1991). Auf der anderen Seite gehörten dazu auch problem- und befindlichkeitsdiagnostische Skizzen der damaligen Situation in der Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten sowie ein Beitrag über die berufliche Situation von Musiklehrern in den Schulen der neuen Bundesländer (Bimberg 1993; Jank 1992 und 1995; Hansen 1992; Herberger 1992; Otto 1992).

Wurden zunächst relativ knappe und auf bestimmte Problemkreise konzentrierte Betrachtungen vorgenommen, veröffentlichte Mitte der 1990er Jahre einer der prominentesten Musikpädagogen der DDR seinen Versuch eines komplexen historischen Aufrisses zu Musik und Musikpädagogik in der DDR (Bimberg 1996). Über diese Publikation wurde in der Öffentlichkeit recht kontrovers debattiert. Es ging in dieser Diskussion u. a. um die Frage: Wie geht man (selbst)kritisch mit Situationen und Entwicklungen der Vergangenheit, aber auch mit Personen, deren Meinungen und deren Verhalten in der Vergangenheit und in der Gegenwart um? Probleme wie Ausblendung und Verklärung von Vergangenen wurden ebenso angesprochen wie das „Aufheben“ (im Hegelschen Sinne) musikpädagogischer „Errungenschaften“ aus DDR-Zeiten. Angemahnt wurden gleichwohl eine differenzierte Betrachtung und das Einbeziehen verschiedenster Erfahrungsräume bei der Rekonstruktion und Deutung der zurückliegenden Zeit (vgl. MiSch 1997, H. 2-6)⁸.

⁸ S. Bimberg hat Jahre später in knappen Bemerkungen nochmals sein Unverständnis zu der Kritik an seinem Buch geäußert (vgl. Sander 2007, S. 124f.)

An dieser überaus wichtigen Debatte konnte man erkennen, wie schwierig selbst der ostdeutsche Dialog über die musikpädagogische DDR-Vergangenheit war/ist; denn hier stand und steht doch gerade das persönliche Betroffensein einem diskursiven Umgang arg im Wege. Diesen Sachverhalt hatte wenige Jahre vorher bereits eine Ost-West-Diskussion um die problematische Edition einiger musikpädagogischer DDR-Texte verdeutlicht (Kraemer [Hg.] 1992)⁹. Mit beiden Publikationen (Bimberg 1996 und Kraemer 1992) wurde zwar versucht, über die DDR-Musikpädagogik zu informieren und sie zu bilanzieren, um einen sachlichen Dialog darüber – vor allem zwischen Ost und West – anzuregen und zu ermöglichen, aber sie hatten – zumindest nach Ansicht ihrer Kritiker – eher zur Klitterung von Geschichte, denn zu ihrer sachgerechten Aufarbeitung beigetragen.

Aspekte der Forschung

a) Tagungen und Kolloquien¹⁰

Nachdem auf einzelnen Tagungen verschiedener musikpädagogischer Verbände das Thema Musikpädagogik in der DDR und in den neuen Bundesländern in Einzelbeiträgen vorkam (WSMP 1989, VDS 1990 und 1996, BFG 1991 und 1993), wurde im Mai 1996 an der TU Chemnitz-Zwickau ein erster umfangreicher Versuch unternommen, sowohl die Vergangenheit als auch Gegenwart und Zukunft der Musikpädagogik in den neuen Bundesländern in den Blick zu nehmen (vgl. dazu die Dokumentation der Tagung: Feurich & Stiehler [Hg.] 1996). Die Bedeutung dieser Pioniertat lässt sich nicht hoch genug bemessen, hatte die Chemnitzer Tagung doch deutlich gemacht, wie schwierig der Umgang mit der Vergangenheit (hier v. a. der Dialog zwischen den betroffenen Generationen) und wie vielschichtig die Probleme eines „Neubeginns“ waren und sind.

Dieser Tagung folgten drei weitere Kolloquien: an der Universität der Künste Berlin (1997) und an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (1999 und 2002). Hier ging es zum einen um verschiedene Probleme der Erforschung des schulischen Musikunterrichts, z. B. um Fragen der Forschungsmethoden, zum anderen wurden verschiedene Forschungsinitiativen und -ergebnisse zur Diskussion gestellt (vgl. Weber 1997; Ganschinietz 1999; Fröde & Jank [Hg.] 2002 a und Dies. & Lange [Hg.] 2002 b).

⁹ Vgl. dazu die Rezensionen zu Kraemers Veröffentlichung von H. Bäßler und T. Ott sowie die ostdeutschen Reaktionen darauf, in: *Musik & Bildung* 5/1992 und 6/1992 und in: *Musik in der Schule* 1/1993

¹⁰ Die Tagungen und Kolloquien werden in chronologischer Reihenfolge hier nur genannt, um quasi die Aufarbeitungs-Geschichte auf dieser Ebene zu verdeutlichen. Inhaltliche Aspekte werden an anderen Stellen teilweise erörtert.

b) Projekte und Publikationen

Die historische Forschung zur Musikpädagogik in der DDR seit 1989/90 hatte sich in den letzten 20 Jahren auf zwei Ebenen bewegt.

Zum einen gab es die Ansätze makrosoziologischer Forschung, die sowohl totalitarismustheoretisch als auch industriegesellschaftlich ausgerichtete Untersuchungen anstellte, zum anderen eine mikrosoziologisch ausgerichtete Forschung, die auf Alltagserfahrungen und die Mentalität der Menschen gerichtet ist.

Zu den makrosoziologischen Ansätzen:

Hier wurden vorwiegend schriftliche Dokumente (Offizialdokumente und Archiv-Dokumente) analysiert und in Zusammenhang mit politischen und gesellschaftlichen Strukturen und Ereignissen gebracht, um Funktionen und Aufgaben der Musikpädagogik in der DDR zu definieren sowie deren historische Entwicklung zu rekonstruieren und zu deuten. Die Inhalte der Arbeiten reichten von der ideologiekritischen Darstellung des Verhältnisses der Musik, Musikwissenschaft und Musikpädagogik zur staatlichen Macht (Noll 1996 und 1997) über politisch-ideologische und gesellschaftliche Funktionalisierung und die Entwicklung schulischer Musikerziehung in den 1950er Jahren (Fröde 1996b) bis hin zu inhaltlich-analytischer Rekonstruktion und ideologiekritischer Deutung bestimmter Lernbereiche der Schulmusik (z. B. Lied und Singen; vgl. Siedentop 2000). Erwähnt seien auch erste Initiativen, die Lehrerausbildung in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der DDR zu rekonstruieren und die musikpädagogische Forschung der DDR exemplarisch in den Blick zu nehmen (Freitag 1992; Maas 1998).

Gemeinsam ist diesen wissenschaftlichen Arbeiten, dass sie ein relativ statisches Subordinationsverhältnis von staatlicher Macht und Musikpädagogik in der DDR unterstellen und somit Differenzierungen oder Spielräume weitgehend ausblenden. Versucht wurde aber auch, anhand eines musikpädagogischen Entwurfes aus den 1970er Jahren transversale Ansätze zur herrschenden Ideologie schulischer Musikerziehung in der DDR nachzuweisen (Arndt 1999).

Zu den mikrosoziologischen Ansätzen:

Hier wurden Denken und Tun von Musiklehrern in den neuen Bundesländern empirisch beleuchtet, dies im Spannungsfeld der DDR-Zeit und der Zeit nach 1989/90. Befragungen und Interviews waren die entscheidenden Mittel dieser Forschung.

Eine empirische Studie beleuchtete mit Hilfe dieser Mittel Veränderungen des Musikunterrichts am Beispiel von zwei neuen Bundesländern fünf Jahre nach der Wende. Ostdeutsche Musiklehrer verglichen dazu ihren damals gegenwärtigen Musikunterricht mit ihrer Situation während der DDR-Zeit (Fröde & Krüger 1997). Eine Dissertation, in der dieser Forschungsansatz aufgegriffen wurde und Situation und Entwicklung des Musikunterrichts in Sachsen-Anhalt empirisch untersucht wurde, ist im Jahr 2001 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zum Abschluss gebracht worden (Krüger 2001). Das in diesem Rahmen wohl bisher größte Forschungsprojekt „Musiklernen vor und nach der Wende“ – ein Projekt an der Technischen Universität Dresden – war auf die Rekonstruktion und das Verstehen musikalischer Lernbiographien gerichtet. Dabei ging es um Selbstvergewisserung und Identitätsfindung von Musiklehrern in den neuen Bundesländern und die Bewältigung von Vergangenheit in der DDR. Dazu die Projektleiterin:

„Im Rahmen der empirischen Untersuchung sollen die zwei an Biographieforschung orientierten Leitfragen mit empirisch wahren Aussagen beantwortet werden:

Welche fördernden und hindernden biographischen Bedingungen von Musiklernen in Kindheit, Jugendalter, Studium und Beruf sind als persönlich bedeutsam erlebt und verarbeitet worden?

Wie haben das politische System in der DDR und die Wende-Zeit ihren Niederschlag in Ausbildung und Berufsfeld von Musiklehrern an allgemein bildenden Schulen gefunden?“ (Grimmer 1999, S. 64)

Es ging um zweierlei Wirkungszusammenhänge, nämlich um einen biographiegeschichtlichen (Frage 1 im Zitat) und einen systemgeschichtlichen (Frage 2 im Zitat). Wichtig erscheint bei dieser Forschung, dass die Musikpädagogik der DDR im direkten Bezug zur Gegenwart untersucht wurde und dadurch eine Doppelperspektive entstand, die gleichzeitig einen Doppelwert dieser Forschung erwarten ließ: einerseits Aufklärung über Vergangenheit zu erhalten, andererseits Bedeutungen und Wirkungen des Vergangenen in der Gegenwart zu finden (vgl. auch Grimmer 2002). Leider wurden zu diesem Forschungsprojekt seit 2002 keine Ergebnisse mehr veröffentlicht.

Im Jahr 2007 erschien eine Publikation, die einen komparatistischen Ansatz verfolgte, indem sie in elf narrativen Interviews mit Musikpädagogen der alten und der neuen Bundesländer, resp. der BRD und der DDR, einen Einblick in die getrennte Geschichte des Faches im 20. Jahrhundert zu geben versuchte (Fröde/ Heise/ Weber 2007).

Schließlich sei erwähnt, dass die Musikpädagogik der DDR und die der neuen Bundesländer auch in musikpädagogische Lexika und Handbücher Eingang gefunden hat (Schubert 1994; Kurth 1997; Fröde 1997 und 2005; Otto 1997, Gruhn 2003) und dass an der Universität Potsdam sowie an der Hochschule für Musik und Theater Rostock DDR-Archive eingerichtet wurden, in denen einschlägige Quellen für die Forschung der historischen Musikpädagogik zur Verfügung stehen.

Dennoch bleibt zu resümieren, dass im Vergleich zu den Erträgen der zeitgeschichtlichen Forschung und der historischen Bildungsforschung zum Thema DDR die historische Musikpädagogik auch 20 Jahre nach der Wende noch in ihren Anfängen steckt. Insbesondere fehlt es hier an Ergebnissen empirischer Forschung.

2. Entwicklung des Schulwesens und der Schulmusik in der SBZ/DDR nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis Anfang der 1950er Jahre

Im folgendem steht die Entwicklung des Schulwesens und der Schulmusik nach Kriegsende bis Anfang der 1950er Jahre im Mittelpunkt. Dabei wird von einem engen Korrelationsverhältnis zwischen politisch-gesellschaftlicher Entwicklung und schulischer sowie schulmusikalischer Entwicklung ausgegangen. Vor dem Hintergrund neu geschaffener politisch-gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in der SBZ nach Ende des Zweiten Weltkrieges wird die Umgestaltung des Schulwesens dargestellt, eine bildungspolitische Tendenzwende ab 1947/48 beschrieben, um schließlich die schulmusikalische Entwicklung der Zeit in ihren Intentionen und in ihrer Wirklichkeit zu beleuchten.

2.1 Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen nach Kriegsende

Bereits vor Ende des Zweiten Weltkrieges hatten sich die Alliierten auf den Konferenzen in Teheran im Dezember 1943 und in Jalta im Februar 1945 auf eine gemeinsame Deutschlandpolitik für die Zeit nach Kriegsende geeinigt. Auf der Jalta-Konferenz wurde vereinbart, Deutschland in Besatzungszonen aufzuteilen, einen *Alliierten Kontrollrat* als oberste Verwaltungsinstanz zu bilden, den Nationalsozialismus und Militarismus in Deutschland zu liquidieren und Reparationen von den Deutschen einzufordern. Nachdem Deutschland am 8. Mai 1945 die bedingungslose Kapitulation gegenüber den Alliierten Mächten erklärt hatte, vergingen etwa vier Wochen bis zur *Juni-Deklaration* vom 5. Juni 1945, wonach die oberste Regierungsgewalt über Deutschland den Siegerstaaten übertragen wurde. Als höchstes Machtorgan fungierte nun der *Alliierte Kontrollrat*. Jedoch hatten die jeweiligen Militärbefehlshaber in ihren Besatzungszonen die Entscheidungshoheit, sie durften Befehle erteilen und Gesetze erlassen. Auf dieser Grundlage habe sich, wie der Historiker H. Weber feststellte, in der Folgezeit die unterschiedliche Entwicklung zwischen der Sowjetischen Besatzungszone und den drei Westzonen vollzogen (Weber 2000, S. 5).

Am 9. Juni 1945 wurde die *Sowjetische Militäradministration (SMAD)* geschaffen, die das von der Roten Armee besetzte Gebiet Deutschlands, die spätere DDR, bis Oktober 1949 verwaltete¹. Einen Tag nach Gründung der

¹ Die endgültigen Zonengrenzen wurden im Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 festgelegt.

SMAD wurde der Befehl Nr. 2 des Obersten Chef der Administration, Marschall G. K. Shukow, veröffentlicht, wonach ab sofort „antifaschistische“² politische Parteien und freie Gewerkschaften in der SBZ zugelassen waren. Jedoch behielten die neuen Machthaber es sich vor, die Tätigkeit der jetzt zugelassenen Organisationen selbst unter ihre Kontrolle zu stellen³. Es dauerte dann kaum 24 Stunden von der Veröffentlichung dieses Befehls bis zur Konstituierung der *Kommunistischen Partei Deutschlands* (KPD), der ersten politischen Partei in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ), am 11. Juni 1945.

Die KPD, 1918/19 durch Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht gegründet, war nach etwa zehnjährigem Bestehen bereits zu einem „außenpolitischen Hilfsinstrument Stalins“ geworden (Weber 1991, S. 21). Die entwickelte Vasallentreue der Partei gegenüber der Sowjetunion zeigte sich auch nach 1945 in der SBZ, indem die Führung der KPD bereit war, die Weisungen der SMAD-Offiziere bedingungslos zu akzeptieren. Als Gegenleistung verschafften die Besatzer der KPD und ihren Funktionären Machtpositionen und „halften“ bei der Gründung der *Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands* (SED) im April 1946, als es darum ging, die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) in die neue SED „einzuschmelzen“ (Malycha 1995).

Nach Gründung der KPD konstituierten sich in ziemlich schneller Folge die *Sozialdemokratische Partei Deutschlands* (SPD, 15. Juni 1945) sowie die beiden bürgerlichen Parteien *Christlich-Demokratische Union* (CDU, 26. Juni 1945) und *Liberal-Demokratische Partei* (LDP, 5. Juli 1945).

Mit Hilfe des Zusammenschlusses dieser vier Parteien zur *Einheitsfront der antifaschistisch-demokratischen Parteien* am 14. Juli 1945 konnte die KPD ihrer drohenden Isolationsgefahr ausweichen und zugleich verhindern, dass die anderen Parteien Koalitionen ohne oder gar gegen die KPD bilden würden. Dieser *Antifa-Block* gründete sich sowohl als zentrales Spitzengremium als auch auf lokaler Ebene (Land, Kreis, Ort), was dazu führte, dass die Kommunisten ihre Vormachtstellung stärker ausbauen konnten (Weber 1991, S. 26).

² Es sei darauf hingewiesen, dass der in der SBZ und der DDR häufig benutzte Begriff „Antifaschismus“ nicht vollständig all jene Momente wiedergibt, um die es in der politischen Willensbildung nach Ende des Zweiten Weltkrieges im sowjetischen Sektor ging. Erklärtes Ziel war die Ausrottung von Faschismus und Nationalsozialismus. Dieser politische Wille wurde in dem Begriff „Antifaschismus“ zusammengefasst. Damit aber wurden Faschismus und Nationalsozialismus gleichgesetzt, was sich – darauf hat W. Gruhn aufmerksam gemacht – als problematisch erweist. Denn Faschismus als Herrschaftssystem ist gekennzeichnet durch Nationalismus, Antiliberalismus, Antimarxismus (Antikommunismus) und Militarismus. Im Nationalsozialismus kommen hinzu: Antisemitismus und übersteigerter Rassismus, der alles „Nicht-Arische“ als „entartet“ verfolgt, so auch Kunst, Musik und Literatur. Im weiteren Text ist daher der Begriff *Antifaschismus* in Anführungszeichen gesetzt (vgl. Gruhn 2003, S. 220).

³ Vgl. Punkt 4 des Befehls Nr. 2 der SMAD vom 10. Juni 1945

Neben diesen neuen politischen Rahmenbedingungen und Machtverhältnissen wurde durch die SMAD ein tief greifender *gesellschaftlicher Umbau* vorbereitet und mittels Befehl und Anordnung durchgesetzt. Dieser zielte vor allem darauf, die bestehenden Eigentumsverhältnisse zu ändern. So begann im September bzw. Oktober 1945 eine Boden- und Industriereform auf dem Gebiet der SBZ, die eine radikale Veränderung der Eigentumsverhältnisse und Sozialstrukturen zur Folge hatte.

Die deutsche Bevölkerung indes durchlebte eine Zeit tiefster äußerer und innerer Not. Man existierte in einer *Zusammenbruchsgesellschaft*, wie sie der Historiker Christoph Kleßmann treffend bezeichnete. Und dieser Zusammenbruch erstreckte sich auf alle Lebensbereiche (Kleßmann 1991, S. 39). Verschärft wurde diese Situation durch das Flüchtlingsproblem. Millionen Deutsche östlich von Oder und Neiße befanden sich auf der Flucht, wurden aus ihren Heimatgebieten vertrieben und zogen mit Pferdewagen oder zu Fuß nach Westen in die verschiedenen Besatzungszonen, die im August 1945 von den Alliierten auf der Potsdamer Konferenz festgelegt worden waren. Die Bevölkerungszahlen stiegen wegen der Flüchtlinge/ Vertriebenen/ Umsiedler in den Zonen von Tag zu Tag rapide an, wodurch sich dort die ökonomischen, sozialen und politischen Probleme und damit auch die persönlichen und privaten Probleme immer mehr verschärften⁴. Im Bericht eines Bielefelder Wohnungseinweisers von 1946 ist zu lesen:

„Die Flüchtlinge finden heute oftmals einen fast oder ganz leeren Raum vor. Daß sie auf dem Fußboden schlafen müssen, ihre geringe Habe nirgends unterbringen können, nehmen sie mit Bitternis hin. Aber womit sich kaum jemand abfinden kann ist, daß man ihm nicht einmal das Kochen gestatten will. Gesetzt den Fall, es ist keine Küchenbenutzung vorgesehen, so wäre es dennoch eine moralische Pflicht des Vermieters, den Flüchtling die Zubereitung seiner kärglichen Mahlzeiten in der Küche vornehmen zu lassen, wenigstens solange, bis ein eigener Herd zur Verfügung steht. Was soll der Flüchtling denn tun? Kein Ofen, kein Herd, kein Brennmaterial“ (Bericht des Flüchtlingswohnungsamtes vom 27.7.1946, in: Stadtarchiv Bielefeld HA 232, zit. in: Kleßmann 1991, S. 359).

Die Ernährungslage sowie die Arbeits- und Wohnsituation der deutschen Bevölkerung waren katastrophal. Lebensmittel wurden mit Hilfe von

⁴ Im April 1947 gab es in Deutschland etwa 10 Millionen „aus dem Ausland und den Ostgebieten Vertriebene“. (Harmssen, G. W. [1947]: Reparationen, Sozialprodukt, Lebensstandard. Versuch einer Wirtschaftsbilanz, Bremen, S. 80, zitiert in: Kleßmann 1991, S. 41)

Lebensmittelmarken zugeteilt und waren sehr knapp rationiert⁵. Unzählige Städte und Dörfer lagen in Trümmern, Häuser und Gebäude waren zerbombt und größtenteils unbewohnbar.

Mit Blick auf die Zukunft sprach man damals von der *Stunde Null* und meinte damit die Absicht, alles Zurückliegende vergangen sein zu lassen und die deutsche Geschichte ganz von vorn – von Null an – zu beginnen. Das aber gab es de facto nicht und konnte es nicht geben, denn die Menschen, die mit der Nachkriegssituation in Deutschland fertig werden mussten, waren dieselben, die auch Hitlers politischen Aufstieg erst möglich gemacht und mitgetragen hatten.

2.2 Umgestaltung des Schulwesens und antifaschistisch-demokratisches Programm

2.2.1 Die Potsdamer Vereinbarungen der Siegermächte

Angangspunkt für die Veränderungen im Erziehungs- und Bildungswesen in den Besatzungszonen waren die Vereinbarungen der Drei-Mächte-Konferenz von Potsdam. In den Vereinbarungen ist dazu zu lesen:

„Das deutsche Erziehungswesen wird so überwacht, daß nazistische und militaristische Lehren völlig ausgemerzt werden und die erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen ermöglicht wird“ (Gesamtdeutsches Institut 1989, S. 14).

In Bezug auf die Personen im öffentlichen Dienst heißt es:

„Alle Mitglieder der Nazi-Partei, die sich mehr als nominell an ihrer Tätigkeit beteiligt haben, sowie alle sonstigen Personen, die den alliierten Zielen feindlich gegenüberstehen, werden aus öffentlichen und halböffentlichen Ämtern und aus verantwortungsvollen Stellungen in wichtigen Privatunternehmen entfernt. Diese Personen werden durch Personen ersetzt, die aufgrund ihrer politischen und moralischen Eigenschaften für fähig erachtet werden, an der Entwicklung wahrhaft demokratischer Einrichtungen in Deutschland mitzuwirken“ (ebd.).

Die Umsetzung der Beschlüsse des Potsdamer Abkommens lag grundsätzlich in den Händen der einzelnen Militärverwaltungen. Allein 70 von insgesamt 640

⁵ Mitte 1946 verteilen sich die Lebensmittelbegrenzungen, pro Tag und pro Person, in den verschiedenen Besatzungszonen, gemessen an den Nährwertenergien, folgendermaßen: Amerikanische Zone 1330 Kalorien, Sowjetische Zone 1083 Kalorien, Britische Zone 1050 Kalorien, Französische Zone 900 Kalorien (Der deutsche Südwesten zur Stunde Null. Zusammenbruch und Neuanfang im Jahr 1945 in Dokumenten und Bildern, Karlsruhe 1975, S. 165 ff., Angaben in: Kleßmann 1991, S. 47f.).

Befehlen, die die SMAD zwischen 1945 und 1949 in ihrem Verwaltungsgebiet erlassen hatte, galten der Bildung und Erziehung. Das macht deutlich, welche Bedeutung diesem Bereich zugemessen wurde und wie groß die Absicht war, darauf Einfluss zu nehmen.

2.2.2 Die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV)⁶

Um ihre politischen Ziele verwirklichen zu können, waren die sowjetischen Militärs auf die Hilfe von deutscher Seite angewiesen. So schuf man elf deutsche Zentralverwaltungen, unter anderem für die Bereiche Verkehr, Wirtschaft und Justiz. Bereits Ende Juli 1945 entstand neben anderen die *Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung* (DVV). Aus ihr gingen nach Gründung der DDR das *Ministerium für Volksbildung* (1950), das *Ministerium für Kultur* (1954) sowie das *Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen* (1967, vorher Staatssekretariat) hervor⁷. Die DVV war das deutsche Pendant zur Abteilung Volksbildung der SMAD und quasi deren befehlsausführendes Organ.

Der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich der DVV umfasste neben dem Schul- und Hochschulwesen vor allem jene Bereiche, die bis Mai 1945 im Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda zusammengefasst waren, also Presse, Rundfunk, Film, Kunst und Literatur. So war diese Verwaltung, in der 1948 etwa 250 Mitarbeiter beschäftigt wurden, eine wichtige Schaltstelle für den Bildungs- und Erziehungsbereich im weitesten Sinne. Die SMAD sorgte daher auch für die Vormachtstellung der SED in der personellen Besetzung der DVV. Im September 1946 waren bereits 52% aller DVV-Mitarbeiter SED-Genossen (im März 1949: 55%), dies vor allem in leitenden Funktionen. Dennoch räumte die SMAD der DVV bis zur DDR-Gründung nicht das Recht ein, verbindliche Verfügungen und Instruktionen zu erlassen, wie es etwa der Deutschen Wirtschaftskommission (DWK) ab 1948 erlaubt war. Als Präsident der DVV wurde Paul Wandel eingesetzt (Welsh 1990, S. 229f.)⁸.

⁶ Im Behördenschriftverkehr wurde diese Verwaltung ab 1946 verkürzt als *Deutsche Verwaltung für Volksbildung* (DVV) bezeichnet.

⁷ Sehr aufschlussreich über Organisation, personelle Zusammensetzung, Tätigkeitsbereiche und Kompetenzen der DVV sind die Informationen von Helga A. Welsh, in: Welsh 1990, S. 229-238

⁸ Paul Wandel (1905-1995) war Arbeitersohn aus Mannheim, ab 1926 KPD-Mitglied, 1932/33 an der Leninschule in Moskau, Mitarbeiter der Komintern, später politischer Sekretär von Wilhelm Pieck; 1945 Chefredakteur des KPD-Organs „Deutsche Volkszeitung“, 1946-1949 Präsident der Zentralverwaltung für Volksbildung, 1949-1952 Volksbildungsminister in der DDR, 1953-1957 Sekretär des ZK der SED. Als Gegner der stalinistischen Politik Walter Ulbrichts wurde Wandel seines Amtes enthoben, war 1958-1961 Botschafter in Peking, 1961-1964 stellvertretender Außenminister der DDR und 1974-1989 Präsident bzw. Vizepräsident der Liga für Völkerfreundschaft (vgl. Weber 1991, S. 281).

Neben der DVV in Berlin, deren Tätigkeit sich auf das gesamte Gebiet der SBZ erstreckte, existierten die Volksbildungsämter in den Ländern und Provinzen⁹. Ihren Einfluss auf diese Landes- und Provinzialämter zu erweitern, war die DVV ständig bestrebt. Das wurde mit der „Vereinbarung über die Zusammenarbeit der Deutschen Verwaltung für Volksbildung und den Landes- und Provinzialverwaltungen“ (1947) wesentlich vorangetrieben¹⁰.

Zu den schul- und hochschulpolitischen Aufgaben der DVV unmittelbar nach ihrer Gründung 1945 gehörten vor allem das schnelle Ingangsetzen des Schul- und des Hochschulbetriebes, die Erarbeitung und der Druck neuer Lehrpläne und Lehrbücher¹¹ sowie die Mitwirkung bei einer durchgreifenden Entnazifizierung der Lehrerschaft in der SBZ.

2.2.3 Entnazifizierung und Neulehrerbewegung

Ab 1. Oktober 1945 sollte – lt. SMAD-Befehl – der geregelte Schulunterricht in der SBZ wieder aufgenommen werden (Günther 1980, S. 514f.). Dieser Termin warf schulpolitische Fragen auf und verlangte nach einer Lösung des Problems, *wer* in den Schulen *was* unterrichten solle. Hieß es noch im bereits erwähnten Befehl Nr. 40, dass für den Schulbetrieb

„ [...] alle Lehrer zu erfassen [seien], die früher in der Schule tätig waren, und diejenigen von ihnen anzustellen, die keinen aktiven Anteil an faschistischen Organisationen und Gesellschaften genommen haben [...]“ (Hervorhebung B.F.),

wurde im September 1945 von der SMAD angeordnet, dass nur noch solche Lehrer in den Schulen tätig sein sollten,

„ [...] welche in faschistischen Organisationen und Gesellschaften nicht organisiert waren“ (Petzold 1993, S. 88) (Hervorhebung B.F.).

⁹ Zu dieser Zeit existierten auf dem Territorium der SBZ noch die Länder Mecklenburg, Sachsen und Thüringen sowie die preußischen Provinzen Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Die beiden letztgenannten Provinzen wurden nach der Auflösung Preußens im Juli 1947 ebenfalls zu Ländern erklärt. Im Juli 1952 gab es, orientiert an den Gebietsstrukturen der Sowjetunion, in der DDR eine umfassende Gebietsreform, die zur Auflösung aller fünf Länder und zur Neuaufteilung in 14 Bezirke mit 217 Kreisen führte, wodurch jeglicher Föderalismus und die Reste von regionaler Selbstverwaltung in der DDR beseitigt wurden.

¹⁰ In dieser Vereinbarung war u. a. festgelegt:
 1. Die DVV hat ein verbindliches Einspruchsrecht bei allen Gesetzes- und Verordnungsentwürfen der Länder und bei Einstellung von leitenden Mitarbeitern in den Landesministerien.
 2. Die Beschlüsse der in der Regel einmal im Monat tagenden Ministerkonferenzen (Bereich Volksbildung) sind insofern verbindlich, als die Minister daran gebunden bzw. verpflichtet waren, diese, soweit nötig, dem Landtag oder Kabinett befürwortend zu unterbreiten. (Vgl. Welsh 1990, S. 232)

¹¹ Für die Herausgabe aller Lehrpläne und Lehrbücher in der SBZ/DDR war der 1945 gegründete Verlag „Volk und Wissen“ zuständig. Dieser unterstand der DVV, später dem MfV.

Shukow und seine Offiziere hatten mit dieser Nuance die Potsdamer Vereinbarungen rigoros erweitert und damit bestimmt, dass die gesamte Lehrerschaft in der SBZ ausgewechselt werden müsse, was sich freilich nur zum Teil verwirklichen ließ. Immerhin hatten von den rund 40.000 Lehrern für allgemein bildende Schulen auf dem Gebiet der SBZ etwa 28.000 (=70%) bis 1945 der NSDAP angehört, und 97% aller Lehrer waren im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) organisiert gewesen (Hohlfeld 1992, S. 44)¹².

Es war die große Hoffnung der SMAD und der deutschen Kommunisten, die bereits vor Kriegsende in ihrem Moskauer Exil Vorstellungen zur Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens im Nachkriegsdeutschland entwickelt hatten, dass sich durch eine radikale „Säuberung“ der Schule von NS-Aktivisten die Volksbildung und damit auf lange Sicht Gesellschaft und Staat in ihrem Sinne grundlegend erneuern lassen könne. So begann ab Herbst 1945 in der SBZ eine *Entnazifizierung* der Lehrerschaft sowie nachfolgend eine *Neulehrerbewegung*, die bis etwa 1953 anhielt, jedoch regional sehr verschieden praktiziert wurde. 1950, im Jahr des offiziellen Endes der Neulehrerausbildung, waren etwa 80% der gesamten Lehrerschaft der DDR Neulehrer, insbesondere Lehrer an den Grundschulen¹³. Allerdings hatte bis 1953 jeder zweite der bis dahin insgesamt 60.000 ausgebildeten Neulehrer die Schule wieder verlassen, was dazu führte, dass Anfang der 1950er Jahre Tausende entlassener Lehrer wieder eingestellt wurden, die bis 1945 Mitglieder der NSDAP gewesen waren¹⁴.

¹² Nähere Angaben, die dieses Bild differenzieren, sind im 4. Kapitel der Arbeit zu finden. Insbesondere zur Sozialgeschichte der Neulehrer liegen mittlerweile profunde Untersuchungen vor (vgl. Gruner & Messmer 1996 und Gruner 2000).

¹³ Neben der Bezeichnung „Neulehrer“ waren auch Begriffe wie „Junglehrer“, „Schulhelfer“ oder „Hilfslehrer“ üblich (Hohlfeld 1992, S. 12).

¹⁴ Bereits in den Jahren 1948/49 war eine erhebliche Fluktuation unter den Neulehrern zu registrieren, so dass sich das SED-Sekretariat zu einem Beschluss veranlasst sah, der es allen Lehrkräften und Erziehern, die damals Mitglieder der SED waren, unmöglich machte oder zumindest sehr erschwerte, aus dem Beruf auszuscheiden (die neue schule 1949, H. 7, S. 206).

Für diese starke Fluktuation sind folgende Gründe anzunehmen:

1.) Die Lehrer verdienten weniger Geld als die Arbeiter in den Fabriken und Betrieben. Die Festlegungen im SMAD-Befehl Nr. 220, die die wirtschaftliche Besserstellung der Lehrer und Erzieher beabsichtigten, wurden nur langsam und halbherzig in die Tat umgesetzt.

2.) Die Neulehrer waren in den 3 bis 12 Monate dauernden Kursen nur ungenügend ausgebildet worden und stießen in den Schulen auf schwierigste Umstände, die sehr hohe pädagogische Fähigkeiten und Erfahrungen erforderten. Darüber konnten die Neulehrer aber nicht verfügen.

3.) Zudem sollte der Neulehrer dem sowjetischen „Volkslehrer“-Typus entsprechen und damit auch politische Propagandistenfunktion erfüllen, was ihn mehr und mehr zu einem „Hansdampf“ für alle tagespolitischen Fragen und Forderungen“ werden ließ. Dies schmälerte zunehmend das sowieso angeschlagene Ansehen in der Bevölkerung (Hohlfeld 1992, S. 419).

In der bildungsgeschichtlichen Forschung der frühen 1990er Jahre wurde die weit reichende Wirkung dieses Neulehrereinsatzes folgendermaßen eingeschätzt:

„Da der Anspruch, mit Hilfe des Schulwesens Gesellschaft und Staat zu verändern, nie aufgegeben wurde, hat die 1945 getroffene Entscheidung, zu diesem Zweck Neulehrer einzusetzen, über die 1953 faktisch abgeschlossene Neulehrerausbildung hinaus tiefgreifende Transformationsprozesse zur Folge gehabt“ (Hohlfeld 1992, S. 427)¹⁵.

Auf der einen Seite bestätigt diese Einschätzung, dass der Personalumbau in der Lehrerschaft außerordentlich wirkungsvoll – im Interesse der sowjetischen Besatzungsmacht – gewesen war; auf der anderen Seite wurde hier die Frage aufgeworfen, welche Ergebnisse der so bezeichnete „Transformationsprozess“ zur Folge hatte und wie er verlief.

2.2.4 Wiederaufnahme des Schulunterrichts 1945

Zum 1. Oktober 1945 war, lt. SMAD-Befehl, – wie erwähnt – der geregelte Schulunterricht in der SBZ wieder aufzunehmen. Dies geschah zwar, jedoch unter katastrophalen Nachkriegsbedingungen. Hinzu kam, dass es noch keine neuen gesetzlichen Bestimmungen zu Bildung, Schule und Unterricht gab – bis auf die Festlegungen der Drei-Mächte-Konferenz von Potsdam und zwei Anordnungen Shukows¹⁶. Fest verordnet war somit lediglich, dass Unterricht und Erziehung frei von nationalsozialistischen und militaristischen Elementen zu sein hatten und jegliche allgemein bildenden oder fachlichen Privatschulen verboten waren. Zudem lagen die, nach SMAD-Befehl Nr. 40 von 1945 geforderten neuen Lehrpläne und Lehrbücher für die Schulen zum Schuljahr 1945/46 noch nicht vor. Dafür hatte die Zeit nicht ausgereicht. Sämtliche Lehrpläne und Lehrbücher aus der Zeit 1933-1945 jedoch waren verboten. An den Schulen unterrichteten in dieser Zeit zunächst vor allem pensionierte Lehrer, Studenten, deren Studium durch den Krieg unterbrochen worden war, und viele von den Nazis entlassene Lehrkräfte.

Daher ging es in den ersten Wochen und Monaten nach Schulbeginn wohl eher um eine *Notlösung*, denn um einen *Neubeginn* im Schulwesen der SBZ, schon gar nicht um eine „wahrhaft revolutionäre Umwälzung“, wie es der DDR-Schulhistoriker Gottfried Uhlig 1965 einschätzte (Uhlig 1965, S. 84f.).

¹⁵ Zur Bewertung der Wirkung der Neulehrerbewegung in der jüngeren Forschung finden sich weitere Hinweise im 4. Kapitel vorliegender Arbeit zur Musiklehrerbildung.

¹⁶ Mit den beiden Anordnungen Shukows sind jene zum Schulbeginn (vom 25.8.1945) und zur Entnazifizierung der Lehrerschaft (vom 13.9.1945) gemeint.

Während das Schuljahr 1945/46 sehr auf *Improvisation* beruhte¹⁷, mussten für Schule und Unterricht neue gesetzliche und inhaltliche Grundlagen erarbeitet und beschlossen werden. Ein tief greifender Umbau kündigte sich an.

2.2.5 Das neue Schulgesetz

Wohl am bedeutendsten in diesem Zusammenhang war das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“¹⁸. Dieses Gesetz, in dessen Zentrum der *Einheitsschulgedanke* stand, brachte den schulpolitischen Willen der SMAD und der deutschen Kommunisten klar zum Ausdruck¹⁹.

Die Verankerung des *Einheitsschulgedankens* in einem deutschen Schulgesetz, wonach nunmehr alle Kinder eine *einheitliche 8-jährige*

¹⁷ Die materielle und die personelle Situation im Schulbetrieb war verheerend und u. a. von folgenden Kennzeichen geprägt:

1. Schulgebäude, Lehr- und Lernmittel waren in großem Umfang unbrauchbar.
2. Mehr als die Hälfte der Lehrer war zum 1. Oktober 1945 fristlos entlassen worden.
3. Überalterung der Lehrer: Das Durchschnittsalter lag im Herbst 1945 bei 52,5 Jahren, davon waren wiederum 22,2% älter als 60 Jahre (Angaben ohne Mecklenburg). Das Durchschnittsalter der Lehrer in Berlin betrug sogar 59 Jahre (Uhlig 1965, S. 123).
4. Die Klassenstärke lag bei etwa 40 Schülern im Durchschnitt, aber auch 50 und mehr Schüler in einer Klasse waren keine Seltenheit.
5. Der Unterricht fiel wegen der nachkriegsbedingten Lebensumstände zu großen Teilen aus. An den Volksschulen, beispielsweise der sächsischen Stadt Meißen, wurden im April 1946 nur 60% der vorgesehenen Unterrichtsstunden erteilt.
6. Hinzu kommt, wie im Text bereits erwähnt, dass es keine neuen Lehrpläne und Lehrbücher gab. Mit den Materialien aus der Zeit zwischen 1933 und 1945 durfte aber in der Schule nicht unterrichtet werden.

¹⁸ Dieses Gesetz wurde im Mai bzw. Juni 1946 von allen Landes- und Provinzialverwaltungen der SBZ angenommen und besaß von da an bis auf wenige Änderungen 13 Jahre Gültigkeit. Damit war in der deutschen Geschichte erstmals die Kulturhoheit der Länder durchbrochen.

¹⁹ Dass sich in dem Gesetz vor allem der Wille der sowjetischen Besatzungsmacht und der deutschen Kommunisten niederschlug, zeigen Inhalt und Ergebnis der Diskussionen der im September 1945 gebildeten Einheitsschulkommission bei der DVV. Die verschiedenen schulpolitischen Vorstellungen, insbesondere über die Dauer des für alle Schüler verbindlichen Grundschulbesuches mit einheitlichem Fächerkanon und einheitlichen inhaltlichen Anforderungen, sind auf der Grundlage von Archiv-Dokumenten von dem DDR-Schulhistoriker G. Uhlig beschrieben worden (Uhlig 1965, S. 195 ff.). Auf eine breite Diskussion des Gesetzes in der Öffentlichkeit sei damals verzichtet worden. G. Uhlig räumte gar diktatorisches Vorgehen ein und begründete dies folgendermaßen:

„Auf eine öffentliche Diskussion des Gesetzentwurfes verzichten hieß also, die Reaktion daran zu hindern, mit scheindemokratischen Methoden eine wirkliche Demokratisierung des Schulwesens aufzuhalten. Das entsprach in vollem Umfang der Aufgabe jeder revolutionären Macht der Arbeiter und Bauern, im Interesse der überwältigenden Mehrheit des Volkes diktatorische Methoden gegenüber der imperialistischen Bourgeoisie und ihren politischen Parteigängern anzuwenden“ (Uhlig 1965, S. 210).

D. Benner und H. Sladek hingegen wiesen Ende der 1990er Jahre nach, dass es um das Bildungsgesetz und dessen Auslegung sehr kontroverse Diskussionen gegeben hatte. Insbesondere ging es um Einheitlichkeit und Differenzierung in Bildung und Erziehung sowie um pädagogische Experimente (vgl. Benner & Sladek 1998).

Grundschule unentgeltlich besuchen sollten, bestimmte das Schulwesen in der SBZ am stärksten. Das Errichten der Einheitsschule war das wohl wichtigste Anliegen des damaligen schulpolitischen Umbaus; war damit doch ein zutiefst soziales Anliegen verbunden, das traditionelle bürgerliche Bildungsprivilegien beseitigen sollte. So tangierte es die klassengebundene Machtfrage. Gleichwohl hatte man ausschließliche *Staatlichkeit* und *Religionsfreiheit* der Schule im Gesetz durchgesetzt.

Nach dem neuen Gesetz sollten Schule und Unterricht folgende Ziele und Aufgaben haben:

„Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. Als Mittlerin der Kultur hat sie die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen. Sie wird, ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung geben“ (zit. in: Günther 1980, S. 518).

Hier finden sich all jene (bildungs-)politischen Vokabeln der Zeit wieder, die ziemlich übereinstimmend unzählige Male auf öffentlichen Versammlungen und Kongressen, in Zeitungen und Zeitschriften, in öffentlichen Reden und Appellen den Ton angaben:

- neue Volksgemeinschaft
- Völkerverständigung
- „Antifaschismus“
- Antimilitarismus
- echte Demokratie
- wahrer Humanismus
- Gleichheit der Menschen

Von verschiedenen (schul)politischen Entscheidungsträgern in der SBZ wurde die Bedeutung des Gesetzes für die deutsche (Schul)Geschichte seinerzeit sehr hoch eingeschätzt. Wilhelm Heise, damals Leiter der Abteilung Schulwesen in der DVV und später Direktor der Pädagogischen Fakultät an der (Humboldt-) Universität Berlin, beurteilte das Gesetz folgendermaßen:

„Und das ist das große Ergebnis [...]: das Zustandekommen eines wirklich umfassenden Schulgesetzes wurde gesichert, und heute ist es Tat geworden. Bei dem Zustand der deutschen Schulgesetzgebung ist das ein Novum. Wenn man bedenkt, daß es in Deutschland und Preußen wohl Regulative, Spezialanweisungen, auch grundsätzliche Artikel zu diesem oder jenem Punkte gegeben hat, nie aber ein wirklich umfassendes Schulgesetz, erkennt man die entscheidende Bedeutung dieses Ereignisses: in einem wirklich umfassenden Gesetz werden die Fragen der demokratischen Schulerneuerung gelöst. [...] Entscheidend ist dies: die demokratische Erneuerung des deutschen Schulwesens hat begonnen, und sie hat gründlich begonnen. Sie wird Tat, ist aus dem Stadium der Erwägungen herausgetreten. Zweifellos kühn im Zugriff ist die Form der neuen demokratischen Schule hingestellt, die Einheitlichkeit des Erziehungswesens wird gewahrt, alte gerechte Forderungen werden erfüllt, dem Jugendlichen wird seine volle Entwicklung in jeder Hinsicht, auch materiell, gewährleistet, ihm wird der beste Lehrer geschenkt und dem deutschen Volke die denkbar beste, leistungsfähigste Schule. Damit aber wird der Kampf um die deutsche Zukunft auf einem entscheidenden Gebiete aufgenommen. Aufgabe der deutschen Lehrerschaft wird es sein, in diesem Kampf ihren Mann zu stehen. Gewinnen wir diesen Kampf, dann soll uns um die deutsche Zukunft nicht bange sein“ (Heise 1946, S. 3).

Hatte Heise in seiner Bewertung Kernbegriffe wie *Demokratie*, *Einheitlichkeit*, *Gerechtigkeit* und *Leistungsfähigkeit* hervorgehoben, stellte Ernst Horn, damals Landesleiter der Freien Deutschen Jugend (FDJ) in Thüringen, den sozialen Gedanken und die Beseitigung von Bildungsprivilegien in den Mittelpunkt seiner Einschätzung:

„Die demokratische Schulreform gibt uns endlich die Möglichkeit, den fähigsten Köpfen unserer Kinder den Weg freizumachen zu Berufen, die ihnen bisher verschlossen bleiben mußten, weil die Eltern die dazu erforderlichen Mittel nicht aufbringen konnten. Das Entscheidende aber an der Schulreform ist die Tatsache, daß das geistige Niveau unserer gesamten Jugend auf einen wesentlich höheren Stand gebracht wird. Nicht mehr eine kleine, auserlesene Schicht wird die sogenannte Intelligenz des Volkes darstellen, sondern die Mehrheit des Volkes, die Söhne und Töchter der arbeitenden Menschheit.

Damit legen wir durch die Schulreform auch den Grundstein für die Anerkennung der Werte schaffenden Volksteile, auf die man

bisher in herablassender Form herabgesehen hat“ (Das Gesetz zur Demokratisierung des deutschen Schulwesens 1946, S. 19f.).

Kritisch hingegen bewertete die „Neue Zeit“, die Tageszeitung der CDU (Ost), das Gesetz, vor allem im Hinblick auf die Religionsfreiheit der Schule (*Neue Zeit* 1946, Nr. 118, 136, 140, 152, 163, 190, 208).

In seinem sowjetfreundlichen Buch „Ein Engländer bereist die russische Zone“, dessen deutsche Ausgabe 1948 in der SBZ veröffentlicht wurde, berichtete Gordon Schaffer, dass es in der Frage der konfessionellen Schulen zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen der Sozialistischen Einheitspartei (SED) und der Christlich-Demokratischen Union (CDU) gekommen sei, wobei die Liberaldemokraten (LDP) eine Mittelstellung eingenommen hätten. Man sei schließlich zu einem Kompromiss gelangt, wonach es den Kirchen gestattet sei, in den Schulen außerhalb der normalen Unterrichtszeit Religionsunterricht zu erteilen. Die Lehrer würden von der Kirche selbst kommen, die Eltern müssten auf eigenen Wunsch ihre Kinder zum Religionsunterricht anmelden. Im Land Sachsen, so Schaffer, verlangten fast 90% aller Eltern Religionsunterricht für ihre Kinder (Schaffer 1948, S. 154f.).

2.2.6 Ziele für die Landschulentwicklung

Besonderes Augenmerk richteten SMAD und DVV auf die ländlichen Regionen; denn durch die Bodenreform in der SBZ waren zum einen große Teile landwirtschaftlicher Nutzfläche in die Hände der Landbevölkerung gefallen, die nunmehr auch entsprechend gebildet werden musste, um die fortan vor ihnen stehenden Aufgaben bewältigen zu können. Zum anderen forderte das neue Schulgesetz gleiches Bildungsrecht für alle.

So wurden viele einklassige Landschulen aufgelöst und stattdessen mehrstufige und *vollausgebaute Zentralschulen* sowie *Schulverbände* gegründet. Dies geschah, um den Kindern auf dem Lande Fachunterricht zu ermöglichen und damit das Bildungsniveau dort dem städtischen anzugleichen. Das galt „als dringende politische Aufgabe“, wie es in einer Veröffentlichung zum IV. Pädagogischen Kongress 1949 hieß:

„Die Entwicklung der Landschulen und ihre entsprechende Eingliederung in das gesamte Schulwesen ist eines der wichtigsten Probleme der Schulreform in organisatorischer, methodisch-didaktischer, politischer und finanzieller Hinsicht. [...] Die endgültige Überbrückung der Kluft zwischen dem städtischen und ländlichen

Schulwesen, die Angleichung des gesamten ländlichen Schulwesens in bezug auf seine Organisationsform und die Qualität des Unterrichts an das Schulwesen unserer Städte ist eine dringende politische Aufgabe“ (Ellrich 1949, S. 10-13)²⁰.

2.2.7 Neue Lehrpläne

Zum Schuljahr 1946/47 traten für jedes Schulfach neue Lehrpläne in Kraft, die in allen Ländern und Provinzen der SBZ verbindliche Gültigkeit besaßen. Damit war ein weiteres Stück Kulturhoheit zugunsten sowjetisch-kommunistischer einheitlicher Vorstellungen aufgegeben worden.

Insgesamt gesehen lässt sich für die Nachkriegszeit hinsichtlich der gesellschaftlichen und schulpolitischen Entwicklung in der SBZ bis etwa 1947 sagen, dass die offizielle Politik ihren Willen zu „Antifaschismus“ und Demokratie propagierte. Ein „antifaschistischer“ Trend war durchaus zu spüren, weniger dagegen Ansätze zu einer demokratischen Entwicklung; im Gegenteil: Die Gesellschaft wurde immer stärker diktatorisch bestimmt und vom Sowjetkommunismus beeinflusst²¹. Diesen Charakter der Entwicklung bestätigt eine Äußerung Walter Ulbrichts vom Mai 1945, die Wolfgang Leonhard, der Ende April als Mitglied der Gruppe Ulbricht aus sowjetischer Emigration nach Berlin kam, mit folgendem Zitat wiedergab:

„Es ist doch ganz klar: Es muß demokratisch aussehen, aber wir müssen alles in der Hand haben“ (Leonhard 1992, S. 100).

Was Ulbricht hier im Mai 1945 zum Ausdruck brachte, wurde in der SBZ etwa ab Ende 1947 stärker denn je öffentlich vertreten und in der Wirklichkeit spürbar.

²⁰ 38,3 %, also mehr als ein Drittel aller Grundschulen in der SBZ, waren im Schuljahr 1945/46 einklassige Schulen. Ein Jahr später gab es nur noch 18,5 % einklassige Schulen (Ellrich 1949, S. 11).

²¹ In schulpolitischer Hinsicht sind hier hervorzuheben:

- Entstehung und Verabschiedung des Schulgesetzes 1946 (Einheitsschulkommission)
- Besatzerzentrierte Einrichtung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DZV) in Berlin sowie Rechte und Personalstruktur dieser Verwaltung
- SED-Parteizugehörigkeit von Schulräten und Neulehrern
- Zentralisierte Lehrplanarbeit und -gültigkeit

2.3 Bildungspolitische Tendenzwende 1947-1949²²

2.3.1 Politische Veränderungen 1947/48

Bereits 1981 konstatierte der Historiker Christoph Kleßmann für die Entwicklung in der SBZ/ DDR

„ [...] einen tiefgreifenden beschleunigten Umwandlungsprozess vom antifaschistisch-demokratischen zum stalinistischen Staats- und Gesellschaftsmodell, dessen Beginn sich deutlich in den Jahren 1947/48 fassen lässt“ (Kleßmann 1981, S. 233).

Dieser Umwandlungsprozess, der sich einerseits an *weltpolitischen Konstellationsveränderungen* und andererseits an *innenpolitischen Weichenstellungen* (Kleßmann 1981, S. 229) ablesen lässt, schlug sich in der Bildungspolitik der SBZ nieder und führte dort zu einer *ideologischen Umrüstung der Schule und Pädagogik* (Anweiler 1988, S. 20).

Die Differenzen zwischen den westlichen Alliierten und der sowjetischen Besatzungsmacht im Osten Deutschlands, die sich im Verlauf der Nachkriegsjahre immer mehr verschärften und schließlich zum *Kalten Krieg* führten, bestimmten seit Anfang 1947 mehr und mehr deren Zusammenkünfte und Verhandlungen. Grund hierfür waren die verschiedenen politischen Vorstellungen in Bezug auf Nachkriegsdeutschland. Hierzu und zu den Folgen stellt der Historiker Hermann Weber fest:

„Die optimale Zielsetzung der Westalliierten wie der Sowjetunion bestand darin, ganz Deutschland in ihren jeweiligen Block einzubeziehen und das ökonomische sowie das politische System an eigene Wert- und Ordnungsvorstellungen anzugleichen. Diese Pläne vermochte keine der Besatzungsmächte zu realisieren. Die UdSSR ebenso wie die Westmächte mussten sich damit begnügen, ihre Normen nur auf den von ihnen okkupierten Teil Deutschlands zu übertragen. In den drei Westzonen ist so im Laufe der Zeit der Kapitalismus weitgehend restauriert und die politische Demokratie und der Rechtsstaat eingeführt worden, was die Bevölkerung in freien Wahlen legitimieren konnte. Der Ostzone hingegen wurde die zentralgesteuerte Staatswirtschaft und das politische Regime der stalinistischen Diktatur aufgezwungen, dort blieb die Bevölkerung ohne Entscheidungsmöglichkeit. Die grundlegenden Veränderungen der SBZ reflektieren also vor allem ab 1947 den parallel dazu verlaufenden Spaltungsprozess Deutschlands im Kalten Krieg“ (Weber 2000, S. 22).

²² Der Terminus *Bildungspolitische Tendenzwende* ist aus einer Publikation des Bildungsforschers G. Geißler hier übernommen worden (Geißler 1991).

Spätestens seit dem Scheitern der Konferenz der Ministerpräsidenten der deutschen Länder im Juni 1947 in München und der Außenministerkonferenz in London Anfang 1948 war der Spaltungsprozess Deutschlands nicht mehr aufzuhalten. Im März 1948 verließen die Vertreter der Sowjetunion den *Alliierten Kontrollrat*, im Juni desselben Jahres kam es in den Westzonen – so wie in der SBZ – zur *Währungsreform*, kurze Zeit später begann die *Berliner Blockade*. Im März des Jahres 1949 billigte der Deutsche Volksrat in der SBZ die *Verfassung für eine Deutsche Demokratische Republik*, zwei Monate später wurde in den Westzonen das *Grundgesetz* verkündet. Die Entstehung der zwei deutschen Staaten im Mai bzw. Oktober 1949 konnte angesichts dieser Entwicklungen und Ereignisse kaum noch überraschen.

2.3.2 Zentralisierung und Machtausbau der SED in der SBZ ab 1947

Die politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in der SBZ wurde zwischen 1947 und 1949 zunehmend von sowjetischen Einflüssen geprägt, und immer mehr wurde diese Zone strukturell dem sowjetischen Einparteienstaat angepasst. Das hieß vor allem: *Machtkonzentration* und *Zentralisierung*. Im Zuge dieser Entwicklung wurde der SED zum Ausbau ihrer Macht in der SBZ verholphen – freilich im eigensten Interesse der Sowjetunion (Schroeder 1995, S. 11).

Zwar war auf dem II. SED-Parteitag im September 1947 noch vom *Wege zur demokratischen Neugestaltung und zur Einheit Deutschlands* die Rede, gleichzeitig aber hatte dieselbe Partei die *Zwei-Lager-These* des Sowjetideologen Andrej Shdanow übernommen (Protokoll der Verhandlungen des 2. Parteitages der SED 1947, S. 545; Weber 1985, S. 158). Dieser These zufolge hätten sich nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zwei Lager in der Welt herausgebildet, das imperialistische und antidemokratische unter Führung der USA einerseits, das antiimperialistische und demokratische mit der Sowjetunion an der Spitze andererseits (Kleßmann 1991, S. 184). Diese ambivalente Situation mündete in eine Politik der SMAD wie der SED, die einerseits den wirtschaftlichen Aufbau der SBZ aus eigener Kraft – gegen den Marshall-Plan des Westens – favorisierte, andererseits aber die Einheit Deutschlands forderte.

Nachdem sich im Parteiensystem der SBZ Widerstände von Seiten der CDU (Ost) und der LDP gegen die Machtansprüche der SED häuften, reagierten die sowjetischen Besatzer bzw. die SED im Juni 1948 mit der Zulassung zweier neugegründeter politischer Parteien. Diese beiden Parteien, die *Nationaldemokratische Partei Deutschlands* (NDPD) und die *Demokratische*

Bauernpartei Deutschlands (DBD), unterstützten nun – im Gegensatz zu CDU und LDP – die Politik der SED²³.

Neben den Parteien wurden auch die Massenorganisationen in der SBZ immer stärker von der SED beherrscht. So war bereits im April 1947 die Mehrheit der Mitglieder des Vorstandes des *Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes* (FDGB) in der SED organisiert. Diese Gewerkschaft schwor alten Traditionen der Gewerkschaftsarbeit ab und bekannte sich SED-loyal zur *zentralen Planwirtschaft*. Im August 1948 hatte man den FDGB als Mitglied in den Antifa-Block aufgenommen, allerdings nur mit beratender Stimme.

Eine ähnliche Entwicklung nahm ab 1947 die *Freie Deutsche Jugend* (FDJ) unter dem Vorsitz des damals 35jährigen Kommunisten Erich Honecker, der noch im Juni 1946 die Überparteilichkeit der FDJ betont hatte. CDU und LDP reagierten und beriefen im Januar 1948 ihre Vertreter aus dem FDJ-Zentralrat ab, denn zu dieser Zeit wurde die FDJ längst von den Kommunisten gelenkt. Nicht anders verhielt es sich mit dem 1945 gegründeten *Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands* und dem im März 1947 ins Leben gerufenen *Demokratischen Frauenbund Deutschlands* (DFD). Beide Organisationen stärkten ab 1948 als Mitglieder des Antifa-Blocks das Gewicht der SED in der SBZ (Weber 1985, S. 169f.).

Um auch den Bereich der *Wirtschaft* in der sowjetischen Zone zu zentralisieren, wurde im Juni 1947 die *Deutsche Wirtschaftskommission* (DWK) gegründet. Sie leitete als zentrale Zonenverwaltung ab März 1948 die gesamte Wirtschaft der SBZ. Damit war man zur *zentralen Planwirtschaft* übergegangen. Die noch demokratisch gewählten und arbeitenden Betriebsräte wurden im November 1948 den Betriebsgewerkschaftsleitungen (BGL) des FDGB angeschlossen und so praktisch aufgelöst.

Insgesamt wurden die nach Kriegsende proklamierten und ansatzweise entstandenen demokratischen Strukturen in der SBZ 1947/48 quasi flächendeckend von diktatorischen Strukturen abgelöst.

²³ Das Verhalten und die Rolle der beiden Parteien konnten schon deswegen kaum verwundern, weil deren Führungskräfte zum Teil aus kommunistischen Kreisen stammten. Beispielsweise war Vorsitzender der NDPD (bis 1972) der Rechtsanwalt Lothar Bolz (1903-1986), der vor 1933 der KPD angehörte und als Emigrant in der Sowjetunion das *Nationalkomitee Freies Deutschland* mitbegründete. Nach 1949 war Bolz als Minister in der DDR politisch aktiv. Seine Person sei für die Abhängigkeit der NDPD von der SED geradezu symptomatisch gewesen. Neben Bolz sei eine ganze Reihe der Führer der neuen Partei „praktisch SED“ gewesen. Das geht aus einem streng vertraulichen Bericht über die NDPD an den Parteivorstand der SED hervor (Staritz 1968, S. 222f.). Vorsitzender der DBD war bis 1982 der aus Parchim (Mecklenburg) stammende Landrat Ernst Goldenbaum (1898-1990), der bereits seit 1920 ebenfalls der KPD angehört hatte und diese Partei als Abgeordneter im Landtag Mecklenburg-Schwerin von 1924-1926 und von 1929-1932 vertreten hatte. In der DDR war Goldenbaum neben seinem Amt als DBD-Vorsitzender Mitglied der Volkskammer bis 1990 (Weber 1991, S. 264f.).

2.3.3 Auswirkungen in der Bildungs- und Schulpolitik in der SBZ

Hatte man in den unmittelbaren Nachkriegsmonaten bei Aufbau und Personalbesetzung der DVV und den Schulverwaltungen durchaus auf fachliche Kompetenz und Zuverlässigkeit Wert gelegt, wurde ab Ende 1947 ein *Personalumbau* durchgesetzt, bei dem es zunehmend auf die politische Eignung der Angestellten ankam. In dessen Folge wurde der Einfluss von aus der KPD stammenden SED-Kadern auf die Bildungs- und Schulpolitik zu ungunsten der ehemaligen Sozialdemokraten gestärkt²⁴.

Eines der deutlichsten Beispiele für eine solche Neubesetzung auf höchster Ebene war Hans Siebert²⁵. Dieser Funktionär, der aus dem damaligen Zentralsekretariat der SED kam, löste im Dezember 1948 Ernst Hadermann²⁶ als Leiter der Abteilung Schulwesen in der DVV ab und galt als Hardliner eines von der SED angestrebten *neuen Kurses* in der Bildungs- und Erziehungspolitik. Dieser *neue Kurs* hatte im Wesentlichen zwei Ziele:

1. Bildung und Erziehung sollten in erster Linie der wirtschaftlichen Stärkung der SBZ dienen.
2. Die Lehrer müssten verstärkt eine politische Rolle einnehmen und Unterricht und Erziehung mit der Politik und der produktiven Arbeit verbinden²⁷. Welche Politik hier gemeint war, dürfte aus der Parteizugehörigkeit derer klar hervorgehen, die – wie Siebert – seinerzeit immer mehr an Macht gewannen.

²⁴ Wie radikal sich dieser Personalumbau bis Anfang der 1950er Jahre auswirkte, ist an den folgenden Daten ablesbar: Unter den 373 Angestellten des Ministeriums für Volksbildung befanden sich Mitte 1951 noch 10 (!), die bis Mitte 1947 in der DVV eingestellt worden waren. Bis zum 30.9.1950 verfügten fünf Mitarbeiter des MfV der DDR (=4%) über einen Hochschulabschluss, 20 über das Abitur. 1952 waren alle 14 Bezirksschulräte Neulehrer und zwischen 25 bis 35 Jahre alt. Von diesen konnten 7 nur einen Volksschulabschluss vorweisen, 2 besaßen einen Oberschulabschluss (Geißler/ Blask/ Scholze 1996, S. 26).

²⁵ Siebert, Hans (1910-1979), Volksschullehrer, 1931 KPD, 1936-1947 im englischen Exil, danach Hauptreferent der Abt. Kultur und Erziehung im Zentralsekretariat der SED, ab Ende 1948 Leiter der Schulabteilung der DVV, Januar bis Oktober 1950 Leiter der Hauptabteilung Unterricht und Erziehung des MfV, als „Westemigrant“ entlassen, ab 1953 Direktor des PI Dresden (Geißler/ Blask/ Scholze 1996, S. 579)

²⁶ Hadermann, Ernst (1896-1968), Studium (Germanistik, Geschichte, Philosophie, Französisch, Alte Sprachen) in Frankfurt (Main), Heidelberg und Marburg, 1924 Studienrat in Marburg/ ab Herbst 1930 in Kassel; 1937 NSDAP, 1941 sowjetische Kriegsgefangenschaft, Juli 1943 Mitbegründer des NKFD, Ende 1944 Mitarbeiter der Unterrichtskommission des NKFD, ab August 1945 stellv. Leiter der DVV-Schulabteilung, ab Januar 1947 deren Leiter, ab November 1948 Lehrstuhl für Germanistik der Brandenburgischen Landeshochschule, 1955-1962 Universität Halle (Geißler/ Blask/ Scholze 1996, S. 571)

²⁷ Große Bedeutung für die Festsetzung und Legitimation bildungs- und schulpolitischer Ziele besaß ab 1948 der damals in der SBZ beschlossene Wirtschaftsplan: der *Zweijahrplan*. In der Zeitschrift *die neue schule* wurde ab dem Jahrgang 1949 dafür sogar eine eigene Rubrik eingerichtet (Siebert 1949, in: Baske & Engelbert [Hg.] 1966, S. 85-100).

Im Zuge dieser neuen bildungspolitischen Zielbestimmung ist in offiziellen Reden und Verlautbarungen eine starke *Hinwendung zur Sowjetpädagogik* zu beobachten, während die anfänglich noch so geschätzte *Reformpädagogik* zunehmend als reaktionäres bürgerliches Relikt diffamiert und bekämpft wurde²⁸. In Reden und Aufsätzen der Funktionäre dieser Zeit sind zunehmend Aggressivität und politische Schärfe spürbar. So polemisierte – ganz im Sprachduktus des *Kalten Krieges* – beispielsweise der bereits erwähnte Hans Siebert im November 1948 auf einer Aktivistentagung der Lehrer in Leipzig gegen die Politik der westlichen Besatzungsmächte:

„Während sich der Marshallplan immer mehr als ein militärischer Aufrüstungsplan der Reaktionäre und Neofaschisten, mit den aggressiven USA-Imperialisten an der Spitze, entpuppt, im Westen Deutschlands unsere Jugend deshalb erneut in offener Verletzung der Potsdamer Beschlüsse über die Entmilitarisierung und Demokratisierung unseres Schulwesens in Elend, Verzweiflung und Not gestürzt, ihr der Weg zu friedlicher Arbeit versperrt wird, sie zu Kolonialsklaven erniedrigt werden soll und sie erneut der Werbetrommel imperialistischer Kriegshetzer zum Opfer fällt, ihr als einziger Ausweg aus Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung die Schwarze Garde, Industriepolizei, Deutsche Legion, der korrumpierende Einfluß amerikanischer Jugendklubs, schlimmste Ausbeutung, Arbeitslosigkeit, Arbeit in Rüstungsbetrieben oder als Handlanger, Agenten und Spione der Kriegstreiber offensteht, unsere Kinder erneut zu Völkerhaß, zu Menschenverachtung und Menschenvernichtung in den Schulen mit den raffiniertesten Mitteln westlicher Demagogie, genannt westliche Demokratie, erzogen werden; während also dort die Erziehung zu einem neuen Krieg betrieben wird, schafft unser Zweijahrplan des friedlichen Aufbaus zum erstenmal in der deutschen Erziehungsgeschichte die reale Grundlage für die Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen zu dem Frieden durch die Verbindung allen Unterrichts und aller Erziehung mit der friedlichen Arbeit“ (Siebert 1949, S. 85).

²⁸ Auf einer Sitzung des Parteivorstandes der SED im August 1949 vertrat zum Beispiel der damalige SED-Chefideologe Anton Ackermann folgende Auffassung:

„Was der Anarchismus in politischer Beziehung in der Stellung zum Staat ist, das und nichts anderes ist die Theorie der Arbeitsschule in der Pädagogik, eine reaktionäre, kleinbürgerliche Utopie, die dem Marxismus fremd ist, die ihm feindlich ist und nur der Reaktion dient, eine Theorie also, die entscheidend von uns bekämpft werden muß. Gegenüber dieser falschen und leider so weit verbreiteten Theorie der Arbeitsschule müssen wir stärker den Lehrern unsere marxistische Pädagogik entwickeln, und es gibt nur eine marxistische Pädagogik, das ist die sowjetische, die nicht nur Theorie, sondern seit Jahrzehnten im Leben erprobt ist und sich hundertprozentig bestätigt hat“ (in: Geißler/ Blask/ Scholze 1996, S. 109f.).

Im Interesse der genannten bildungspolitischen Ziele versuchte die SED stärker als andere Parteien in der SBZ, ihre *sozialistische Bildungsarbeit* zu intensivieren. So sah ein Parteibeschluss zur Schul- und Bildungspolitik vom Oktober 1948 vor, durchgängig *Schulbetriebsgruppen der SED* zu bilden und die parteiinterne Schulungsarbeit für Lehrer zu verstärken. Um einen festen „Kern von politisch und fachlich hochqualifizierten Funktionären auf dem Erziehungsgebiet“ zu bilden, wurde an der Parteihochschule der SED hierfür ein viermonatiger Dozentenkurs eingerichtet (Dokumente der SED 1951, S. 249-251 und Geißler 1991, S. 536f.)²⁹.

Lehrer und Schüler an allgemein bildenden Schulen, insbesondere aber an Oberschulen, gerieten nun immer mehr unter *ideologischen und politischen Druck*, vor dessen negativen Auswirkungen selbst innerhalb der SED gewarnt wurde³⁰. Ernst Hadermann, bis Ende 1947 Leiter der Schulabteilung bei der DVV, wies bereits im Januar 1947 den damaligen DVV-Präsidenten Paul Wandel darauf hin, dass

„[...] die politische Überprüfung, Sichtung und Entlassung von Schülern der Oberschule lediglich nach Herkunft oder nach ihrer politischen Gesinnung, unter Anwendung von Maßstäben, die für die Aufnahme der Studenten an die Universität gelten, jedes Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern, ja zwischen Schülern und Schulleitung zerstören und die Schüler unter einen Gesinnungsdruck setzen [muss], der das Gegenteil von der Erziehung zu charaktervollen, freien und selbständigen Persönlichkeiten erreicht, sie zur Gesinnungsheuchelei erzieht und zum Eintritt in die FDJ oder die SED aus Gründen der Existenzsicherheit und der Karriere führen kann“ (in: Geißler/ Blask/ Scholze 1996, S. 253).

Trotz solcher Mahnungen änderte sich nichts an dem *neuen Kurs* und den Methoden zu seiner Durchsetzung. Vom Lehrer wurde nunmehr unter anderem gefordert, *politisch bewusst* zu sein. Jeder Lehrer müsse

²⁹ Dazu gab es einen Beschluss des Parteivorstandes der SED vom 16.10.1947 zur Verstärkung der sozialistischen Bildungsarbeit.

³⁰ Aus einem protokollarischen Vermerk über eine Aussprache von Vertretern der DVV mit der SMAD im November 1947 geht folgende Auffassung der SMAD-Vertreter hervor: „Die Mehrzahl der Lehrer idealistisch, daher den Einflüssen der englisch-amerikanischen Ideologie zugänglich. 'Der Idealismus hat immer im Dienste der Reaktion gestanden.' Es wird als Kardinalaufgabe der Deutschen Verwaltung für Volksbildung, der Lehrgewerkschaft bezeichnet, die Lehrerschaft in der marxistischen Ideologie zu schulen und sie mit der Entwicklung, den Leistungen und Erfolgen der Sowjet-Union vertraut zu machen. Dazu soll ein Plan aufgestellt werden. Möglichkeiten der Schulung sind gegeben in den Pädagogischen Fakultäten, in den Lehrgängen für Neulehrer, durch die Prüfungen, in den Konferenzen der Schulräte, der Schulleiter und Lehrer, in der Lehrgewerkschaft, durch die Zeitschriften. Gefordert wird Aktivität, Kampf und Kühnheit.“ Die DVV-Vertreter warnten damals vor solch politisch-ideologischem Druck (Geißler/ Blask/ Scholze 1996, S. 91).

„ [...] ein wahrhafter Freund der Sowjetunion sein und sich für die Entwicklung eines echten Freundschaftsverhältnisses zur Sowjetunion bei seinen Schülern, den Eltern seiner Schüler und in der Öffentlichkeit bewußt einsetzen“ (Mfv [Hg.] 1949, S. 126f.).

Die Schulreform in der SBZ hatte sich zwischen 1947 bis 1949 von ihren Anfängen gelöst und zunehmend politische Funktionen erhalten. Dazu stellte der Bildungsforscher G. Geißler fest:

„Mit der weiteren nationsteilenden Einbeziehung Deutschlands in den globalen Ost-West-Gegensatz und der beiderseits kompromißlosen Interessensicherung bot sich die Schulreform zudem kaum noch sozial oder pädagogisch, sondern fast ausschließlich politisch motiviert dar“ (Geißler 1994, S. 58).

Diese *fast ausschließlich politisch motivierte* Phase der Schulreform in der SBZ stellte allerdings nur die Einleitung zur *ideologischen Okkupation der Schule* in der DDR zwischen 1948 und 1958 dar. Diesen Okkupations-Prozess hat der Bochumer Bildungsforscher Oskar Anweiler ausführlich beschrieben und dessen weit reichende Nachwirkungen folgendermaßen charakterisiert:

„Ohne Übertreibung läßt sich sagen, daß zwischen 1948 und 1958 das Schulwesen in der DDR radikal umgestaltet wurde und die damals erfolgte ideologische Okkupation der Schule bis in die Gegenwart bestimmend geblieben ist. Diesem Jahrzehnt kommt daher grundlegende Bedeutung für die pädagogische Entwicklung in der DDR zu. Bei allen späteren strukturell-organisatorischen Veränderungen im Schulwesen sowie den zu bewältigenden neuen Problemen sind die damals getroffenen prinzipiellen Entscheidungen in ihren Nachwirkungen bis heute spürbar. Das gilt für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, von Ideologie und Wissenschaft, von Lehrern und Schülern, von Schule und Elternhaus und von Jugendleben und Schule gleichermaßen. Nicht nur die Generation der bis in die achtziger Jahre tätigen und verantwortlichen Schulfunktionäre und Wissenschaftler ist damals geformt worden, sondern auch die theoretischen Grundlagen der Pädagogik und wesentliche Elemente der Schulpraxis entstammen dieser Periode“ (Anweiler 1988, S. 40).

2.4 Schulmusik in der SBZ/DDR bis 1952

Während der Zeit des Nationalsozialismus existierten in Deutschland sehr unterschiedliche Vorstellungen von den Zielen und Aufgaben der Schulmusik, die jedoch alle primär politisch motiviert waren (Günther 1992, S. 149-151). In der SBZ hingegen unterschieden sich unmittelbar nach Kriegsende die öffentlichen Texte zur Schulmusik kaum voneinander, und diese trugen zunächst auch eher unpolitischen Charakter, was mit der Zentralmacht der sowjetischen Besatzer zusammenhing.

Freilich war auch die Schulmusik in der SBZ dem *obersten Ziel jeder pädagogischen Arbeit* in dieser Zeit untergeordnet, also der *Umerziehung der Jugend, der Heranbildung einer Generation demokratisch und sozial empfindender und handelnder Persönlichkeiten, die sich dem Menschheitsganzen freudig einordnen* – wie es in einem der ersten Hefte der Zeitschrift „die neue schule“ (1946, H. 7, S. 38) formuliert wurde, von politischer Einbindung des Faches Musik kann aber zunächst nicht die Rede sein.

2.4.1 Lehrpläne Musik 1946/47

Die ersten Nachkriegsdokumente, die sehr deutlich Auskunft über Ziele, Inhalte und Methoden der Schulmusik geben, waren die Musiklehrpläne von 1946/47, die für die Grund- und Oberschulen aller Länder und Provinzen in der SBZ Gültigkeit besaßen. Diese beiden Lehrpläne für das Schulfach Musik waren in ihrem Inhalt fast identisch. Zu den Zielen und Aufgaben schulischer Musikerziehung hieß es:

„Die Musikerziehung hat zum Ziel, die musischen Anlagen im Kinde zu wecken und zu entfalten und ihm dadurch den Zugang zur Musik, wie zur Kunst überhaupt, als einer Quelle der inneren Freude und seelischen Bereicherung zu erschließen. Darüber hinaus ist sie vor allem in den wichtigen Jahren der Entwicklung, ein wesentliches Mittel zur Bildung einer harmonischen Persönlichkeit. Die jungen Menschen sollen in das deutsche und ausländische Musikgut und das Musikleben unseres Volkes hineinwachsen und fähig werden, auch nach der Schulzeit die Musik als eine gemeinschaftsbildende und den Menschen über sich hinaushebende Kraft zu erleben“ (Lehrplan 1946, S. 21)³¹.

Die Vorstellungen von der Bildung *harmonischer Persönlichkeiten*, der *seelischen Bereicherung* und der *Gemeinschaftsbildung durch Musik* weisen auf einen starken *Bezug zur Tradition der Reformpläne der 1920er Jahre* hin; denn auch dort war die Rede gewesen von Musikunterricht, der „die im Kinde sich regenden musischen Kräfte“ sowie „Gefühl, Phantasie, Gestaltungswillen und Gestaltungsvermögen von der musikalischen Seite her entwickeln“ solle und „dadurch der gesamten Persönlichkeitsbildung, auch der ethischen Erziehung“ diene. Schon in der Weimarer Zeit sollte der Musikunterricht

„[...] die Jugend auch befähigen, die Bedeutung der Musik im Leben des einzelnen und der Gesamtheit, namentlich in unserer deutschen Kultur, zu würdigen und zu begreifen, daß die Musik nicht Sache einer einzelnen Berufsschicht, sondern ein Quell der Erhebung und Freude für alle Volkskreise ist“ (Richtlinien 1925, in: Nolte 1975, S. 121).

Wie die Ziele schulischer Musikerziehung waren auch die Inhalte und Methoden des Lehrplanes traditionsbezogen. Als methodische Maxime

³¹ Dieser Lehrplan wurde von einer „Fachkommission Musik zur Neugestaltung der Lehrpläne und Lehrbücher“ bei der DVV entwickelt. Unsicher ist, wer 1945/46 dieser Kommission angehörte, also für die Pläne verantwortlich zeichnete. Vermutlich aber waren es Siegfried Borris, Heinrich Martens und Richard Münnich, für die sich zumindest nachweisen lässt, das sie 1948 einer solchen Kommission angehört hatten (BA, DR-2/698, Bl. 40). Im Schriftverkehr der DVV sowie in verschiedenen Besprechungsprotokollen zum Thema Schulmusik sind immer wieder die Namen Richard Münnich, Heinrich Martens sowie auch Albrecht Krauß (ein enger Mitarbeiter Münnichs in Weimar) zu finden, also Musikpädagogen, die, von Krauß abgesehen, bereits in den 1920er Jahren federführend gewesen waren (vgl. BA, DR-2/698). Falsch hingegen dürfte der Hinweis S. Bimbergs sein, dass dieser Lehrplan von Hugo Hartung und Richard Wicke erarbeitet worden sei (Bimberg 1996, Bd. 2, S. 68). Hartungs Name taucht in den Archivakten des MFV erst im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Musiklehrplanes von 1953 auf, während Wicke in den von mir eingesehenen Archiv-Akten nirgends als Mitglied einer DVV-Fachkommission Musik erwähnt wurde.

1947 erschien eine leicht veränderte Auflage des 1946er Planes. Besonders wurden hier die Ausführungen zur rhythmischen Erziehung reduziert. Diese besaßen in der ersten Auflage sehr starkes Gewicht. Hieß es 1946 noch, „Rhythmik muß ebenso wie das Singen die Musikerziehung während der ganzen Schulzeit durchdringen“ (LP 1946, S. 25), waren 1947 „rhythmische Übungen [...] nach Bedarf jeweils in die Musikstunden einzuflechten“ (LP 1947, S. 27).

galt das eigene „Musizieren der Schüler“, das als „Mittelpunkt der gesamten Musikerziehung“ und „deren Anfang und Ende“ angesehen wurde. Die Überzeugung, dass die „Welt des Liedes“ dabei den „Kern aller Musik überhaupt“ ausmache, führte zur ausgeprägten *Vorrangstellung von Lied und Singen*. Ebenfalls an schulmusikalische Traditionen angelehnt, die sogar bis in das 19. Jahrhundert zurückreichen, wurde – neben dem Klassengesang – dem Singen im Chor (vom 5. Schuljahr an) überaus große Bedeutung beigemessen. Als „Krönung des gesamten Schulunterrichts“ wies man dem Singen im Chor die Aufgabe zu, neben seiner musikerzieherischen Rolle „auch zur festlichen Ausgestaltung der Schulfeiern beizutragen“ (Lehrplan Musik 1946, S. 21f.). Damit wurde dem Fach erneut jene Rolle zugewiesen, die es bereits um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert innehatte. Insbesondere der Schulchor hatte seinerzeit die Funktion, Schulfeiern und -feste musikalisch zu umrahmen und der Reputation der Schule in der Öffentlichkeit zu dienen (Gruhn 2003, S. 200 ff.).

Die Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten der Ziele in den Plänen von 1925 mit denen von 1946 können allerdings kaum überraschen; waren doch unter den tonangebenden Pädagogen der Nachkriegsjahre, auch unter den Musikpädagogen, viele, die bereits an den pädagogischen Reformbemühungen der 1920er Jahre beteiligt gewesen waren und von der Vorstellung ausgingen, dort wieder anknüpfen zu können, wo sie 1933 hatten abbrechen müssen³².

Gegliedert waren die Pläne in drei grundständige Bereiche:

A.	Musizieren
B.	Musikalische Grundausbildung <ol style="list-style-type: none"> 1. Singen 2. musikalisch-körperliche Erziehung (rhythmische Erziehung) 3. Gehörbildung und Musiklehre
C.	Musikkunde

Trotz dieses umfassenden inhaltlichen Ansatzes, der aus der Gliederung ersichtlich wird, standen *Lied und Singen* unangefochten im Zentrum der Pläne.

Daneben sind in der *Musikkunde*, jenem Bereich, der später in der DDR als *Musikhören* bezeichnet wurde, u. a. folgende Angaben zu finden:

³² Zu nennen wären Pädagogen wie Peter Petersen, Max Kreuziger, Heinrich Deiters und andere sowie die Musikpädagogen Richard Münnich und Heinrich Martens sowie wenig später auch Fritz Reuter.

„Neben das eigene Singen und Musizieren, neben die Erarbeitung der Grundlagen der Musik tritt die Beschäftigung mit dem Werk der großen Meister, soweit es der Jugend zugänglich ist.“ (LP 1946, S. 26)

Diese allgemeine Vorgabe galt für den gesamten Schulmusikunterricht vom ersten bis zum zwölften Schuljahr. Konkrete Hinweise auf Komponisten und Musikstücke findet man in den Vorgaben ab dem 5. Schuljahr. Hier wurden für die Jahrgangsstufen 5-8 Komponisten wie J. S. Bach, G. F. Händel und G. Ph. Telemann sowie auch W. A. Mozart, F. Schubert und R. Schumann, F. Chopin und P. I. Tschaikowski namentlich genannt. Inhaltliche Priorität im Unterricht der Jgg. 5-8 behielt jedoch das Lied, in diesen Jahrgangsstufen allerdings auf das Kunstlied konzentriert.

In der Oberschule (Jgg. 9-12) sollte unter inhaltlichen Schwerpunkten unterrichtet werden. Diese trugen folgende Bezeichnungen:

Jahrgang 9	Einführung in unser heutiges Musikleben
Jahrgang 10	Persönlichkeit und Schaffen großer Meister mit Eingehen auf grundlegende Kompositionsformen und -gattungen (ohne chronologische Rücksichten)
Jahrgang 11	Blütezeiten der Musik des 15. bis 18. Jahrhunderts
Jahrgang 12	Beethoven und das 19. Jahrhundert. Die Gegenwart

aus: LP 1946, S. 33f.

Die Musik der Vergangenheit (15.-19. Jahrhundert) stand hier zwar im Vordergrund, aber auch das „heutige Musikleben“ (Jg. 9) und die Gegenwart (Jg. 12) fanden Erwähnung. Diese Aspekte lassen vermuten, dass neben der Musik der Vergangenheit auch die Musik der Gegenwart als Gegenstand in den Unterricht einbezogen werden sollte. Es wurde sogar gefordert, zur Tanzmusik der damaligen Gegenwart Stellung zu nehmen sowie die Schüler zu „sinnvollem Gebrauch von Rundfunk und Schallplatte“ anzuleiten (S. 33). Um Musik, die in der damaligen Gegenwart neu entstanden war, ging es jedoch nicht, sondern um, wie es hieß,

- a. Formen heutiges Musizierens
- b. Verschiedenheit der inneren Haltung von Musikwerken
- c. Weckung der eigenen Verantwortlichkeit beim Musizieren und beim Hören von Musik

Unter diesen thematischen Überschriften wurden in den Plänen musikbezogene Gegenstände allgemeiner Tradition subsumiert, die das Musikleben der damaligen Gegenwart bestimmten. Hierzu gehörte „Ein Choral im Bachschen Satz“ (S. 33) ebenso wie „die wichtigsten Kenntnisse über Stimm- und Instrumentengattungen“ (ebd.). Das Verständnis dieser Lehrplanvorgaben für die Oberschule ist teilweise durch ihre sprachliche Form erschwert, aus der das Gemeinte kaum umfassend

herauszulesen ist. Es gibt keine näheren Erläuterungen zu den stichwortartigen Angaben.

Die Inhalte der Lehrbücher für den schulischen Musikunterricht entsprachen den in den Lehrplänen formulierten Zielen, Aufgaben, Inhalten und Methoden³³. Ebenso entsprachen die Studienanforderungen und Prüfungsordnungen für die Neulehrer-Ausbildung den Lehrplaninhalten³⁴. Auch die wenigen musikpädagogischen Beiträge, die damals in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften veröffentlicht wurden, spiegelten die genannten Zielsetzungen der Schulmusik wider³⁵. Allerdings standen hier, aufgrund der nachkriegsbedingten chaotischen Zustände in Schule und Unterricht, mehr fachpraktische Fragen im Vordergrund (Auswahl des Liedgutes, Singemethodik, Musiktheorie im Musikunterricht u. a.). Hingegen fehlte es an fachtheoretischen Aufsätzen zu den Aufgaben und Zielen schulischer Musikerziehung³⁶.

2.4.2 Notstandssituation und Unterrichtswirklichkeit

Die fachlichen Lehrplanforderungen trafen zunächst auf eine *schulische und schulmusikalische Notstandssituation*, in der die hochgesteckten Lehrplanziele nicht annähernd zu verwirklichen waren. Selbst an qualitätvollen Gesangsunterricht war in diesen frühen Jahren kaum zu denken. Hinreichend lässt sich das an Beispielen belegen.

³³ Siegfried Borris und Heinrich Martens gaben ab 1946/47 beim 1945 gegründeten Verlag „Volk und Wissen“ eine Serie von Büchern für die schulische Musikerziehung unter dem Titel „Das Musikschulwerk“ heraus. Ähnlich dem seit 1911 erschienenen „Frisch gesungen!“, an dessen Herausgabe Martens seit Mitte der 1920er Jahre bereits beteiligt gewesen war und dessen Singbuch-Ausgabe für Jungen bis 1941 fast 100 Auflagen erlebt hatte, war „Das Musikschulwerk“ in mehrere Bände gegliedert und als traditionelles Schulliederbuch sowie Chorbuch angelegt. Nähere Angaben dazu sind im dritten Teil der vorliegenden Arbeit zu finden.

³⁴ Vgl. dazu die veröffentlichten Studienanforderungen zu den Prüfungsordnungen für die erste und zweite Lehrprüfung für Neulehrer vom 4. August 1947, in: „die neue schule“ (1948) H. 7, S. 32 ff. Dass damals Musikunterricht, besonders in der Grundschule, als „Gesangunterricht“ angesehen wurde, kann man nicht nur an den Studienanforderungen selbst ablesen, sondern auch an dem synonymen Gebrauch der Begriffe *Musikerziehung*, *Schulgesangunterricht* und *Gesangstunde* in den Materialien.

³⁵ Da es erst Ende 1949 eine musikpädagogische Zeitschrift in der DDR gab, erschienen die Fachbeiträge zum Musikunterricht in den ersten Nachkriegsjahren in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften, vor allem in der Zeitschrift „die neue schule“.

³⁶ So wirken in den vor allem methodischen Beiträgen die Bemerkungen zu den Zielen und Aufgaben der Musikerziehung isoliert und angehängt, manchmal phrasenhaft. Paul Michel beispielsweise schrieb 1947, dass es beim Musikunterricht „um die ästhetische Erziehung unseres Volkes im Zuge der Kulturerneuerung“ gehe und man sich darin einig sei, „daß in der Erziehung unserer Jugend zur Menschlichkeit und zum wechselseitigen Völkerverständnis die musikalische Erziehungsarbeit einen der Hauptfaktoren mit darstellt“ (Michel 1947, S. 20 ff.). Eine kausale Verbindung zwischen diesen Überlegungen und den im Zentrum seines Beitrages stehenden methodischen Ausführungen stellte Michel nicht her.

Beispiel 1:

Das zahlenmäßige Lehrer-Schüler-Verhältnis in der SBZ betrug Ende 1945 1:58, im April 1947 1:40 und im März 1948 1:41 (Der Stand des Schulwesens in der Sowjetzone, in: BA, DR-2/1059, Bl. 19). In Mecklenburg-Vorpommern, einem Flächenland, in das viele Umsiedler geflüchtet waren, betrug dieses Verhältnis im Juni 1946 an den Volksschulen 1:63 (Monatsbericht über den Stand der Volksschulen in Mecklenburg-Vorpommern am 1. Juni 1946, in: LHA Schwerin 6.11-21/2115, Bl. 72).

Problematischer ist diese Situation im Fach Musik bezüglich der Anzahl unterrichtender Musiklehrer. In Thüringen bspw. gab es im Sommer 1949 1.800 achtklassige Grundschulen mit 410.000 Schülern. In diesen 1.800 Grundschulen unterrichteten etwa 100 Musiklehrer. Rein rechnerisch kamen also auf einen Musiklehrer 4.100 Schüler. Weiterhin gab es in Thüringen 98 Oberschulen mit etwa 52.000 Schülern und 60 Musiklehrern. Eine im Vergleich zu den Grundschulen günstige Situation, denn immerhin betrug an den Oberschulen das Verhältnis 1:850 (BA, DR-2/ 698, Bl. 40; BA, DR-2/1059, Bl. 19).

Beispiel 2:

Auf einer Sitzung der Länderreferenten für Schulmusik und der Fachkommission für Musik in der DVV im März 1949 teilte der Referent des Landes Mecklenburg mit, dass zur Ausbildung der Schulmusiker „völliger Mangel an geeigneten Ausbildungskräften“ herrsche und das „in den Landkreisen in den Schulen streckenweise überhaupt kein Musikunterricht“ stattfinde (Protokoll über die Sitzung der Länderreferenten für Schulmusik und der Fachkommission Musik am 25. März 1949, in: BA, DR-2/698, Bl. 33).

Selbst Anfang der 1950er Jahre sind die Unterrichtsausfälle im Fach Musik noch außerordentlich hoch. Im Mai 1952 fand an nur 50 % der Schulen in der thüringischen Großstadt Erfurt geregelter Musikunterricht statt (Entschließung der Schulmusiker des Kreises Erfurt vom 28.4.1952, in: BA, DR-2/3870, Bl. 418f.). Ähnlich war die Situation an den Grundschulen im Bezirk Neubrandenburg 1952/53. Auch hier fand zu nur 49 % Musikunterricht statt (Geißler 2000, S. 289).

Beispiel 3:

Verschiedene Berichte von Zeitzeugen über ihre Schultätigkeit als Lehrer während der unmittelbaren Nachkriegszeit ergänzen das Bild.

Zeitzeugin A. H.³⁷

„Damit ich unterrichten konnte, haben die Schüler Holz und Brikettstücke mitgebracht, um den Ofen im Unterrichtszimmer zu heizen. Später, als ich Musikunterricht geben durfte, habe ich mich im Winter nicht getraut, mit den Schülern zu singen, weil es so kalt war. Wir saßen alle in Mänteln. Wir haben Gymnastik und dergleichen nach und mit Musik gemacht, oder ich habe ihnen etwas über Musik erzählt oder etwas vorgespielt. Singen konnten wir nur im Sommer“ (Fröde/ Heise/ Weber 2007, S. 94).

Zeitzeuge W. K.³⁸

„Zur Schule gehörten neunundzwanzig Klassen, aber nur noch sechs Lehrer. Notgedrungen haben wir angefangen zu improvisieren. Das Kollegium bestand nun aus einem Altlehrer, einem alten Sozialdemokraten, der von den Nazis gemäßregelt worden war, aus zwei Altlehrerinnen, die eine pädagogische Ausbildung nachweisen konnten, aber wegen ihrer Familien nicht im Beruf verblieben, aus einer Akademikerin, die es durch den Krieg zu uns verschlagen hatte, jedoch keinerlei pädagogische Ambitionen hatte und wegen ihrer Kurzsichtigkeit zum Spottbild der Schüler wurde, und aus zwei Neulehrern ohne pädagogische Erfahrung [...] Ich bin mit der Geige in die Klasse gegangen, habe mich auslachen lassen, denn die Jungen waren teilweise zwei Jahre älter als ich“ (ebd., S. 256f.).

Zeitzeuge L. S.³⁹

„Es herrschte ein großer Mangel an Lehrern. Viele Lehrer, die in der Nazizeit in der Partei oder durch andere Aktivitäten belastet waren, wurden entlassen. Mit Neulehrern sollte dieser Mangel ausgeglichen werden. Ich wurde also mit neunzehn Jahren Lehrer. Ich unterrichtete alle erforderlichen Unterrichtsfächer, etwa Deutsch, Mathematik usw., hatte aber darin nur die Kenntnisse, die ich mit dem Abitur erworben hatte. Es war bestimmt verheerend, was ich damals angerichtet habe in der Schule. Anfangs hatte ich auch große Schwierigkeiten, mit den Schülern zurecht zu kommen. [...] Ich begann

³⁷ Diese Zeitzeugin berichtet hier von ihren Unterrichtserfahrungen im Jahre 1946, als sie 37-jährig in der Schule Musikunterricht erteilte. Sie selbst hatte zwar keine Ausbildung als Schulmusikerin durchlaufen, besaß aber einige Erfahrungen als Instrumentalpädagogin. Zudem hatte sie in den 1920er Jahren einige Semester Musik studiert.

³⁸ Dieser Zeitzeuge war 17-jährig aus sowjetischer Kriegsgefangenschaft gekommen, hatte Anfang Oktober 1945 an einem 14-tägigen Neulehrer-Kurs teilgenommen und unterrichtete ab Mitte Oktober 1945 in der Schule.

³⁹ Dieser Zeitzeuge berichtet von seinen Erfahrungen im Jahre 1949, als er nach einer Neulehrerausbildung mit 19 Jahren im Schuldienst tätig war.

an der 36. Grundschule Dresden-West, hatte eine Jungenklasse im fünften Schuljahr mit 48 Schülern. Ich hatte große Disziplinschwierigkeiten, wurde von den Schülern nicht als Lehrer akzeptiert. Das führte dazu, dass ich nach vier Monaten eigentlich fertig war: Ich war psychisch und körperlich erschöpft. Hinzu kam noch die allgemeine Lebenslage, so dass ich bereits überlegte, aus diesem Beruf wieder auszusteigen. Doch ich blieb und machte eine zweite Lehrprüfung, die mich zu gar nichts weiter befähigte“ (ebd., S. 299f.).

Was die Inhalte des Musikunterrichts angeht, so ist verschiedenen Praktikumsberichten und Stoffverteilungsplänen zu entnehmen, dass hier zwei Schwerpunkte bestimmend waren: das Singen von Liedern und die Musiklehre. Dabei waren diese Schwerpunkte schematisch nebeneinander gestellt, wie beispielsweise der Arbeitsplan eines Lehrers von 1949 zeigt:

Arbeitsplan 1.3.-31.7.49 Klasse 7b

	Musiklehre	Liedgut
22. Woche	g-dur Tonleiter	Nach grüner Farb mein Herz verl.
23. Woche	g-dur Dreiklänge	dto.
24. Woche	g-dur Kadenzen	dto.
25. Woche	d-dur Tonleiter	Wir sind das Bauvolk
26. Woche	d-dur Dreiklänge	dto.
27. Woche	d-dur Kadenzen	Nun will der Lenz uns grüßen
28. Woche	a-dur Tonleiter	dto.
29. Woche	a-dur Dreiklänge	Wer recht in Freuden wandern will
30. Woche	a-dur Kadenzen	dto.
40. Woche	Die Kreuztonarten (Wiederhlg.)	Heute an Bord

Archiv der Hansestadt Rostock 2.1.7./ 71⁴⁰

Gleichwohl erschwerte nicht selten eine pädagogische Hilflosigkeit mancher Lehrer in fachlicher und pädagogischer Hinsicht den Unterricht. So ist aus einem Hospitationsprotokoll zu einer Musikstunde in einem 6. Schuljahr zu entnehmen:

„Ein grosser Lärm schallte aus dem Klassenzimmer, in dem 33 Knaben auf ihren Musiklehrer warteten! [...] Als es während der Stunde zweimal laut wurde, schrie der Lehrer ‚Seid ihr jetzt ruhig! Die Schüler liessen sich nicht beeinflussen; [...] Der c dur Dreiklang wurde dann gesungen. Die Jungs kannten bis jetzt nur die Noten auf den Linien, wie c-e-g, durch die Noten zwischen den Linien wurde das Notenbild

⁴⁰ Es wurde hier exakt die Schreibweise aus dem Arbeitsplan wiedergegeben.

ergänzt. ‚Auf du junger Wandersmann‘ stimmte der Lehrer viel zu hoch an; denn die Knaben standen z. T. im Anfangsstadium des Stimmwechsels. Zum Treffsingen schrieb der Lehrer Übungen an die Tafel. Die Kinder verstanden aber nicht was sie singen sollten“ (UAG, Phil. Fak. 1, Musikwiss. Inst.).

2.4.3 Zum Umgang mit der Schulmusik in der DVV und im MFV

In den ersten Nachkriegsjahren wurde das Fach Musik in der obersten Bildungsbehörde, der DVV, stark vernachlässigt. Intern gestand man das ein und gab als Gründe dafür im August 1948 den *Lehrermangel* und die *Bildungslücken der Kinder in den wissenschaftlichen Fächern* an⁴¹. In einem Entwurf der Schulabteilung der DVV vom 3.4.1947 ist beispielsweise davon die Rede, dass „die Ausbildung in der Methodik des Musikunterrichts“ noch brach liege und „die Singefreudigkeit unserer Kinder und vor allem der Lehrer noch nicht allgemein erwacht“ sei. Daher bedürfe der Musikunterricht noch „einer Anlaufzeit“ (BA, DR-2/4846, Bl. 3). Ab Ende 1948 wolle man diesen Zustand ändern. So hieß es in einer Mitteilung der DVV:

„Nachdem in den ersten 3 Unterrichtsjahren seit der Neueröffnung der deutschen Schule die Fächer Musik, Zeichnen und Körpererziehung wegen der Bildungslücken der Kinder in den wissenschaftlichen Fächern und wegen des Mangels an Fachkräften vernachlässigt werden mussten, ist es jetzt, nachdem die Schule gefestigt worden ist, endlich an der Zeit, sie zu pflegen. Vorbedingung ist die Fachausbildung der Lehrer. Für die Monate September bis November ist eine Überprüfung des Musik- und Zeichnenunterrichts sowie des Unterrichts in der Körpererziehung durch Fachreferenten vorgesehen. Es handelt sich dabei um eine Bestandsaufnahme, die Material zur Herausgabe von Richtlinien liefern soll“ (BA, DR-2/668, Bl. 7).

Hatten zwar die Musik-Lehrpläne 1946/47 neben *Lied und Singen* auch andere Bereiche und Umgangsformen mit Musik zum Inhalt, beschränkte sich bei der

⁴¹ Der Lehrermangel blieb in der SBZ und in der DDR ein permanentes Problem. Darauf wurde behördlich unterschiedlich reagiert. Um einen Teil des erheblichen Lehrermangels während der Nachkriegsjahre auszugleichen, sollten in „weniger wichtigen“ Schulfächern die Wochenstunden gekürzt werden. So auch im Fach Musik. In einem Entwurf der DVV zu den „Möglichkeiten der Stundenkürzung als Lehrersersatz“ vom April 1947 wurden hierzu sehr genaue Berechnungen angestellt. Man schlug vor, die Wochenstunden in den Fächern „Leibesübungen“ und „Musik“ um je eine Stunde zu kürzen. Dazu hieß es in dem Entwurf: „Bei Einsparung von je zwei Wochenstunden gewinnt die Grundschule bei 61.879 Klassen ungefähr 120.000 Wochenstunden also 4.000 Lehrer“ (BA, DR-2/ 4846, Bl. 3).

DVV-Behörde damals das Verständnis der Schulmusikerziehung ausschließlich auf das Singen. Dennoch wurden Begriffe wie *Musikunterricht* und *Musische Erziehung* häufig und offensichtlich unreflektiert benutzt. Hinzu kommt, dass inhaltliche Aspekte der Schulmusik gegenüber den pragmatischen Aspekten kaum diskutiert wurden, was durchaus typisch für die unmittelbaren Nachkriegsjahre war.

Etwa ab Ende 1948 wurde dann von Seiten der DVV der Schulmusik intentional ein höherer Stellenwert zugemessen, was zunehmend inhaltliche Fachdiskussionen nach sich zog. Diese Diskussionen bewegten sich zunächst, entsprechend dem Fachverständnis *Musikunterricht als Gesangsunterricht*, um eine begründete Liedauswahl für den Unterricht, nun aber nicht selten bereits ideologisch aufgeladen. In dem Protokoll über eine Sitzung der Fachkommission Musik (bei der DVV) vom Dezember 1948 beispielsweise wurden „ideologische Streitpunkte“ vermerkt:

„Dr. Herzfeld berichtet über die Schulbuchfrage. Ideologische Streitpunkte behindern die weitere Arbeit. Man bemängelt das Übergewicht des christlichen Gutes und das Fehlen sozialistischen Arbeits- und Industriegutes, z. B. ‚Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre‘ ist zu christlich“ (BA, DR-2/698, Bl. 28)⁴².

Die hier erkennbare *Ideologieträchtigkeit* des Faches Musik wird ab den späten 1940er Jahren zunehmend in den Dokumenten ablesbar.

Trotz des geäußerten Bestrebens der DVV, der Schulmusik mehr Aufmerksamkeit zu widmen, änderte sich an deren isolierter Abseitsstellung im Kanon der Schulfächer nichts. Im Gegenteil: Es wurde Ende der 1940er Jahre in Erwägung gezogen, die Wochenstundenzahl des Faches Musik von zwei auf eine in der Studententafel zu reduzieren, um fehlende Lehrer zu ersetzen. Diese Stundenkürzung wurde ab dem Schuljahr 1949/50 vom MfV durchgesetzt. Die Gründe lagen zum einen bei dem nach wie vor hohen Lehrermangel, zum anderen aber auch bei der zunehmend wissenschaftlich-technischen Ausrichtung der Schule, die mit dem Ziel der wirtschaftlichen Stärkung der DDR zusammenhing.

Viele Musikpädagogen wandten sich aus Sorge um ihr Fach mit schriftlichen Protesten an das MfV oder auch das DPZI. Die Argumentationen für das

⁴² Kein Geringerer als E. H. Meyer sollte durch ein „Gutachten zur Schulbuchfrage“ die Sache klären (BA, DR-2/698, Bl. 28). In der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Musik in der Schule“ wurden dann „Grundsätze zur Gestaltung von Musikschulbüchern“, die Meyer verfasst hatte, veröffentlicht. Diese waren auf die Bände 2 und 3 des „Musikschulwerkes“ bezogen. Meyer forderte, „neue soziale Inhalte“ und stellte besonders die „Pflege des Volksliedes“ in den Vordergrund. Auf die Frage des christlichen Liedgutes ging er in dieser Veröffentlichung nicht ein (vgl. Meyer & Ichenhäuser 1949, S. 3f.).

Fach waren dabei unterschiedlich, zeigen aber deutlich die Bereitschaft vieler Musikpädagogen, die Schulmusik politisch-ideologisch funktionalisieren zu lassen, um sie zu erhalten. Einige forderten geradezu: Musikerziehung zur politischen Erziehung, wobei hier die Nähe mancher Formulierung zur Sprache des Dritten Reichs auffällt⁴³. Folgende Beispiele solcher Protestschreiben sollen diese Sachverhalte belegen:

Anfang 1950 wandten sich die Teilnehmer eines Kurses für Musikerziehung am DPZI (Zweigstelle Sachsen) mit der Forderung nach 2-stündigem Musikunterricht an das zentrale DPZI in Berlin. In ihrem Schreiben begründeten sie ihr Anliegen folgendermaßen:

„Das Lied ist ein wichtiges Mittel, junge Menschen zu Kämpfern für Frieden und Fortschritt zu erziehen. Es ist ein integrierender Bestandteil der Erziehungsarbeit unserer Jungen Pioniere und der FDJ. Es spielt außerdem keine geringe Rolle bei der Ausgestaltung von Fest- und Feierstunden der Schule, der Betriebe und öffentlicher Veranstaltungen. Für die kulturelle und politische Erziehung der Jugend durch die Musik, zur Erarbeitung des Liedgutes für unsere Jugendorganisationen, zur Unterstützung der Betriebsveranstaltungen und kommunaler Feiern ist die uns im Unterricht zur Verfügung gestellte Zeit zu gering bemessen, und es ist den Lehrern und den Pionierleitern nicht möglich, das angestrebte Ziel zu erreichen“ (BA, DR-2/5972, Bl. 41).

Ein Bericht aus Sachsen-Anhalt über eine Schulmusikwoche im Juni 1950 in Magdeburg fasste als „wesentlichstes Ergebnis der Tagung“ zusammen,

„[...] daß künftig die Schulmusikerziehung nicht mehr ein Eigenleben als nur künstlerisches Fach führen kann, sondern daß sie eine höchst aktuelle politische Aufgabe der Gegenwart darstellt [...] Unser gegenwärtiges Erziehungsprogramm fordert die Formung eines gesellschaftsbewußten, selbständig denkenden, verantwortungsbewußt handelnden demokratischen Menschen, der künftig geeignet ist, Träger der Demokratie und des Friedens zu sein. Diese Aufgabe kann nur durch eine Ganzheitserziehung erfüllt werden, in der die Bildung eines realistischen gegenwartsbewußten Menschen nicht nur durch Technik und Naturwissenschaften sondern auch durch musische Erziehung erzielt wird, die in diesem Rahmen zu einem gesunden Urteilsvermögen und klarem kulturpolitischen Wollen führt. Der Musik als sozialster aller Künste kommt die entscheidendste Aufgabe in diesem Programm zu“ (BA, DR-2/ 5972, Bl. 27).

⁴³ Es sei verwiesen auf solche Formulierungen wie „gesundes Urteilsvermögen“, „klares kulturpolitisches Wollen“, „Waffe im Kampf gegen Kulturbarbarei und Kosmopolitismus“.

In einem an das MfV gesandten Bericht über eine Arbeitsbesprechung der Musiklehrer des Stadt- und Landkreises Altenburg vom April 1951 hieß es:

„Die Hebung des kulturellen Niveaus kann nur ausgehen von einem gediegenen Musikunterricht (Zeichnen) in der Grundschule. Der Kampf gegen Kulturbarbarei und Kosmopolitismus muss durch einen fundierten Kunstunterricht gestärkt werden. Der Machtfaktor in der politischen Agitation und der kulturellen Gestaltung einer jeglichen Veranstaltung ist der Chor der JP (Junge Pioniere, B.F.) bzw. der FDJ-Schulgruppe. Der Entfaltung dieser wertvollen und wichtigen Kräfte im Kampf um eine neue Kultur wird durch die Studentafel ein schweres Hindernis in den Weg gelegt. Sie steht im Widerspruch zu den Erfordernissen unserer Zeit“ (ebd., Bl. 19).

Ebenfalls im April 1951 schrieb der Musikpädagoge Hugo Hartung (1885-1963), der Anfang der 1950er Jahre am Institut für Musikerziehung an der Humboldt-Universität Berlin als Dozent tätig war, an das MfV:

„Die Aufgabe, die Horst Brasch bei der Bachehrung der deutschen Jugend in Eisenach stellte, die Schöpfungen Johann Sebastian Bachs zu einer ‚mächtigen Waffe im Kampf gegen die Kulturbarbarei des amerikanischen Imperialismus‘ zu machen, kann nur gelöst werden, wenn der Schulmusikunterricht alle, alle, alle (sic!) so musikalisch bildet, daß sie die Waffe der Musik im Kampf gegen amerikanische Kulturbarbarei zu gebrauchen vermögen, also musikalisch gebildet werden. Ist das nicht gerade jetzt 1951 eine der aktuellsten Aufgaben der Schule? Und nun die Kürzung der Musikstunden? [...] Und was die Musik in der politischen Erziehung vermag, wird wohl jedem klar, wenn er z.B. die Wirkung des Weltjugendliedes – gesungen und nicht gesungen, also nur gelesen oder gesprochen – vergleicht“ (ebd., Bl. 7 und 9).

Im Mai 1951 formulierte ein Musikpädagoge im Namen der Arbeitsgemeinschaft von Musiklehrern des Landkreises Leipzig den Protest gegenüber dem MfV folgendermaßen:

„Im Namen der Arbeitsgemeinschaft der Musiklehrer im Landkreis Leipzig lege ich ganz entschieden Protest dagegen ein, daß der Unterricht in sämtlichen Schuljahren um 50 % gekürzt werden und im 11. und 12. Schuljahr überhaupt wegfallen soll. Die 12 Jahre Nazibarbarei haben das deutsche Volk auch kulturell derart absinken lassen, daß Generationen schaffen müssen, um den Anschluß an die übrigen Völker wiederherzustellen. [...] Ohne Mithilfe der Kunst

würde ein höchst einseitiger Mensch erzogen werden. Eine Stunde je Woche genügt in Anbetracht des zu bewältigenden Stoffes und der zu erwerbenden Fähigkeiten in keiner Weise, ja – wäre vergeudete Zeit. Zwei Stunden Musikunterricht sind das zu fordernde Minimum“ (BA, DR-2/5972, Bl. 4).

In seiner Antwort argumentierte das MfV:

„Es bedarf wahrscheinlich keiner Diskussion, festzustellen, dass die inzwischen für obligatorisch erklärte Stundentafel eine notwendige Maßnahme darstellt, um die Hauptforderung des Fünfjahrplans: ‚Die Hebung des wissenschaftlichen Niveaus im gesamten Schul- und Bildungswesen‘ zu verwirklichen. [...] Es kann nicht bestritten werden und wird auch nicht bestritten, dass dem Musikunterricht zur Erfüllung der notwendigen Kulturaufgaben eine grosse Bedeutung zukommt. Dennoch bleibt die Hebung des wissenschaftlichen Niveaus die Hauptforderung; denn es gilt in erster Linie jetzt von der schulischen Seite her die ökonomische Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik sicherzustellen“ (ebd., Bl. 2).

Zusätzlich wurde darauf aufmerksam gemacht, dass „noch ein empfindlicher Mangel an Lehrkräften zu verzeichnen ist“ und „die Raumfrage noch eine bestimmte Rolle bei der Klärung des aufgeworfenen Problems“ spiele. Außerdem, so hieß es weiter,

„ [...] wird in verstärktem Maße in den Zirkeln und Arbeitsgemeinschaften der Jungen Pioniere sowohl das neue Liedgut unserer Jugend als auch das Kulturerbe unserer Volkslieder verstärkt gepflegt werden müssen. Es wird eine dankbare Aufgabe für jeden Musiklehrer sein, gerade diese Gelegenheit wahrzunehmen, um in diesem Sinne dort ausserschulisch zu wirken“ (ebd., Bl. 3).

Die Musikerziehung aus der Schule in die Kinder- und Jugendorganisationen „Junge Pioniere“ und „Freie Deutsche Jugend“ zu verlagern, war Anfang der 1950er Jahre, das geht aus weiteren Dokumenten des MfV hervor, eine tatsächliche Erwägung im MfV, die jedoch nicht umgesetzt wurde.

War die Mehrheit der „Protest“-Schreiben an das MfV staatsloyal bis anbiedernd, gab es aber auch fast unpolitische Argumentationsstränge in manchen Dokumenten, die allerdings selten waren. Vom Institut für Musikerziehung der Universität Halle, dessen Leitung F. Reuter innehatte, ging im März 1950 ein Antrag zur Einrichtung einer zweiten Wochenstunde Musik für die Jahrgänge 7 bis 12 im MfV ein. Als Begründung zu diesem

Antrag wurde eine achtseitige „Denkschrift“ angefügt. Aufgabe der Musikerziehung sei, so die Autoren der Schrift,

„ [...] die Überwindung eines nur formalen Humanismus, die Erziehung zu wahren Menschentum, die Prägung eines neuen Geistes. Wir wollen einen wahrhaft freien Menschen, einen Menschen der aus der Freiheit des eigenen Entschlusses heraus bewußt Verantwortung trägt, einen Menschen mit einem neuen Arbeitsethos, der nicht mehr als Fronknecht der Tyrannin Maschine unterworfen ist, sondern der sich der Mittel der Technik und Zivilisation als selbständig denkender und schöpferischer Kopf bedient, um die Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Dasein aller Menschen zu erzwingen“ (BA, DR-5972, Bl. 30 ff.).

Im Unterschied zu den politischen Argumentationen vorher zitierter Dokumente war hier ein Menschenbild die zentrale Kraft. Der „wahrhaft freie Mensch, der aus der Freiheit des eigenen Entschlusses heraus bewußt Verantwortung trägt“ und der sich „der Mittel der Technik und Zivilisation als selbständig denkender und schöpferischer Kopf bedient“, war die Leitfigur in der Argumentation. Über das Kretzschmar-Wort vom *Schicksal der deutschen Musik*, das sich in der Schule entscheide, bis hin zu Grundfragen einer humanistischen Kultur für Mensch und Volk und der Entwicklung von Urteilsfähigkeit in kulturellen Fragen, argumentierte das Papier weiter. Ein staats- bzw. politikloyales Anbieten findet man in der „Denkschrift“ nicht. Die darin entfalteten Vorstellungen waren in der Pädagogik wie auch in der Schulmusik nicht neu, leiteten sie sich doch geistesgeschichtlich aus humanistischen und aufklärerischen Denktraditionen her. Gewissermaßen wurden alle Edelsteine musikpädagogischen Reformwillens ausgebreitet und hier nicht politisch frisiert.

Im Widerspruch zu der Vernachlässigung des Faches Musik bei den staatlichen Behörden ist, wie bereits erwähnt, ab 1948 eine Aufwertung der Schulmusik bei der DVV festzustellen. Diese ist unter anderem daran ablesbar, dass ein „Referat für Schulmusik“ bei der DVV eingerichtet wurde. Häufiger tagte eine von der DVV berufene „Fachkommission Musik“⁴⁴, eine „Denkschrift über die Neugestaltung des Musikunterrichts“ sollte vom Referenten für Schulmusik bei der DVV, K. F. Bolt, auf dem Pädagogischen Kongress 1950 vorgebracht werden, zudem wurde das Erscheinen der Fachzeitschrift „Musik in

⁴⁴ Mitglieder dieser Fachkommission waren 1949 u. a. S. Borris (MHS Berlin), F. Herzfeld (Verlag Volk und Wissen), A. Krauß (HfM Weimar), W. Vetter (Universität Berlin), E. Klest (PH Berlin) sowie ein Vertreter des Berliner Rundfunks und zwei Lehrer (BA, DR-2/ 698, Bl. 39).

der Schule“ in Aussicht gestellt⁴⁵. In einer Aussprache Bolts mit dem damaligen Leiter der DVV-Schulabteilung, H. Siebert, habe der ihm erklärt, „dass ab 1950 der musischen Erziehung in den Einheitsschulen der Zone größerer Wert als bisher beigemessen werden solle“ (Protokoll zur Sitzung der Fachkommission Musik am 15.7.1949, in: BA, DR-2/ 698, Bl. 39f.). Auf den Stellenwert und das Ansehen des Faches in den Schulen und bei den Schulbehörden hatten diese Vorgänge jedoch keine Auswirkung.

2.4.4 Ausblendung kritischer Erinnerungen an die national-sozialistische Vergangenheit

Die neuen Schlagworte Anfang bis Mitte der 1950er Jahre in der Pädagogik der DDR hießen *Erziehung des politischen Bewusstseins* und *Erziehung zum Patriotismus*. Dieser Orientierung passte sich die Schulmusikerziehung an (vgl. Bericht über die Arbeitstagung der Musikerzieher der Institute für Lehrerbildung und Pädagogischen Schulen am 24. und 25.9.1954 im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, in: BA, DR-2/3870, Bl. 156; LP Musik 1.-8. Schuljahr 1953). Dabei ist allgemein zu beobachten, dass kritische Erinnerungen an die Zeit des „Dritten Reichs“ mehr und mehr ausgeblendet wurden. Selbst politisch belastete Personen wurden wieder in den Staatsdienst aufgenommen und hatten nicht selten auch wieder politische Funktionen inne. Dazu drei Beispiele:

1. Von den insgesamt 60.000 ausgebildeten Neulehrern hatte bis 1953 jeder zweite die Schule wieder verlassen (Hohlfeld 1992, S. 416-419). Um dem andauernden Lehrermangel in den Schulen entgegenzuwirken, wurden Tausende nach Kriegsende entlassene Lehrer, die bis 1945 Mitglied der NSDAP gewesen waren, wieder eingestellt.
2. Anfang der 1950er Jahre wurde Ferdinand Lorenz, Musiklehrer aus Berlin, Referent für Schulmusik im 1949 gegründeten Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI), der späteren Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW), einer zentralen Stelle für die inhaltliche Lenkung auch der Schulmusik in der DDR. Vor 1945 hatte sich Lorenz als Oberleutnant im Oberkommando der Wehrmacht (OKW) mit mehreren

⁴⁵ Seit Anfang 1947 bemühte sich der Verlag Volk und Wissen gegenüber der DVV und der Abteilung Volksbildung der SMAD um die Genehmigung zur Herausgabe einer musikpädagogischen Fachzeitschrift in der SBZ. Dies wurde jedoch immer wieder aus inhaltlichen Gründen und wegen knappen Papiervorrats abgelehnt. Unmittelbar nach Gründung der DDR konnte die Zeitschrift dann ab November 1949 erscheinen. Sie blieb in der DDR bis Oktober 1990 die einzige schulmusikalische Fachzeitschrift. Auch nach der Wende erschien „Musik in der Schule“ noch bis 2003.

Veröffentlichungen besonders um das Singen und die Singleitung in der deutschen Wehrmacht – zur Stärkung der Kampfeskraft deutscher Soldaten – bemüht, um nicht zu sagen, verdient gemacht (Lorenz & Strube 1940)⁴⁶.

Solche Vorgänge sind auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen der DDR zu beobachten, selbst auf höchster politischer Ebene.

3. Der 1948 nach Deutschland zurückgekehrte Vincenz Müller, vor 1945 Generalstabsoffizier in Reichswehr und Wehrmacht, ab 1943 Generalleutnant und Ritterkreuzträger sowie Kommandierender General des XII. Armeekorps im Feldzug gegen die Sowjetunion, wurde 1950 Vizepräsident der Volkskammer in der DDR und baute als Chef des Stabes der Kasernierten Volkspolizei die Nationale Volksarmee (NVA) auf, deren Generalleutnant und Stabschef er 1956 wurde (Weber 1991, S. 274; Lapp 2003).

⁴⁶ In mehreren Beiträgen in der „Völkischen Musikerziehung“ bewies sich F. Lorenz als treuer Volksgenosse. So schrieb er 1936:
 „Wir Deutsche können uns beglückwünschen, daß wir in dem ‚Horst-Wessel-Lied‘, dem Kampfgesang der nationalsozialistischen Bewegung, eine solche echte Volkshymne besitzen, die wie kein anderes Lied in der Welt die Grenzpfähle der Kleinstaaterei niederlegte und im Sturmwind die Herzen der Deutschen eroberte“ (Lorenz 1936, S. 330).
 An anderer Stelle ist über die Aufgaben des Musikunterrichts zu lesen:
 „Der Musikunterricht soll der Aufbauarbeit dienen, soll die Jugend in nationalsozialistischem Geist zu Volk und Staat erziehen. Die Jugend ist ganz erfüllt von dem sieghaften Glauben: Wir sind der Zukunft Soldaten; sind die Täter künftiger Taten!“ (Lorenz 1934/35, S. 173)

3. Zeitgenössische Musik und deren Integration in die Schulmusik¹

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war die musikkulturelle Entwicklung auf deutschem Boden regional recht verschieden verlaufen. Das führte zu unterschiedlichen musikalischen Ergebnissen. So gab es in den westlichen Besatzungszonen und seit Mai 1949 in der BRD neben dem traditionell-konservativen bürgerlichen Musikbetrieb in den 1950er Jahren auch außerordentlich avantgardistische Experimente, die während des „Dritten Reichs“ ausgeschlossen waren. Demgegenüber kam es in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und ab Oktober 1949 in der DDR nach einer liberalen Phase schon bald zu fest gefügten künstlerisch-ästhetischen Dogmen. Der Musik wurden bestimmte Aufgaben zugewiesen, und es wurden vorgeformte ästhetische Merkmale eingefordert. Das betraf jedoch nicht nur die Musik, sondern die gesamte Kunst, die in der SBZ/DDR inhaltlich und funktional grundsätzlich umgestellt werden sollte (Schneider 1990; Dibelius & Schneider 1993; Mehner 1995). Diese Entwicklung, auf West- und Osteuropa bezogen, fasste der Musikwissenschaftler H. Danuser folgendermaßen zusammen:

„Der seit der Jahrhundertmitte (neben der Emanzipation der ‚Dritten Welt‘) weltpolitisch entscheidende Gegensatz zwischen West und Ost schlug sich in einer markanten Gegenläufigkeit der musikhistorischen Entwicklungstendenzen nieder. Zur Zeit des Kalten Krieges entfaltete sich im Westen, wenn wir von traditionsorientierten Persönlichkeiten wie Paul Hindemith oder Benjamin Britten beziehungsweise von politisch engagierten Komponisten Neuer Musik wie Luigi Nono absehen, eine isolierte, ‚elitäre‘ Teilkultur Neue Musik unter weitgehender Ausklammerung gesellschaftlicher Aspekte als eine autonome Musik, die im Sinne eines dialektischen Gegenbilds der Kunst zu einer als sinnlos empfundenen Wirklichkeit Theodor W. Adornos Metapher von

¹ Zum Begriff „Zeitgenössische Musik“: Dieses nicht selten gebrauchte Begriffspaar ist in einschlägigen Lexika und Handbüchern der Musikwissenschaft nicht definiert. Es taucht im Zusammenhang mit den Begriffen „Neue Musik“ und „Musik des 20. Jahrhunderts“ auf, ohne dass hier Abgrenzungen vorgenommen werden. Eher ist der Begriff „zeitgenössisch“ als das „Gegenwärtige“ in der Kunstgeschichte anzutreffen. In der musikpädagogischen Literatur der DDR der 1950er Jahre wurde der Begriff „zeitgenössische Musik“ sehr allgemein verwendet. Es gehörte dazu die Musik P. Hindemiths genauso wie die B. Bartóks oder S. Prokofjews, die schon zwischen 1920 und 1945 entstanden war. Aber auch Kompositionen von E. H. Meyer („Mansfelder Oratorium“, 1950) oder L. Spies („Rosenberg-Kantate“, 1955) zählten zur „zeitgenössischen Musik“. Maßgebend schien, dass es sich um Musik des 20. Jahrhunderts handelte, die sich wiederum für Interpretationen entlang der Realismus-Verdikte, wie sie in den 1950er Jahren gefordert wurden, als tauglich erwiesen. Entsprechend wurde in diesem Kapitel der Begriff sehr weit gefasst und nach dem erläuterten Gebrauch in der DDR-Musikpädagogik hin untersucht.

der ‚wahren Flaschenpost‘ für sich reklamieren konnte. In Mittel- und Osteuropa dagegen, wo man sich nach den von Shdanow herbeigeführten ZK-Beschlüssen von 1948 und dem Prager Kongreß desselben Jahres verstärkt gegen den Westen abkapselte und die dortige Avantgardemusik in ideologische Verzerrung perhorreszierte, zeitigte die unveränderte Verpflichtung zu einem sozialistischen Realismus, der marxistischen Variante des Populismus, eine epigonale Musik, die im tonalen Material der Musiksprache und in den – zum Gefäß parteilichen Inhalts degradierten – Formen stagnierte (mit der Ausnahme Polens, das sich ab 1956 zur Neuen Musik des Westens öffnete) [...]“ (Danuser 1984, S. 287).

Ausgehend von der These, dass sich künstlerisch-ästhetische Entwicklungen auf die künstlerisch-ästhetischen Fächer in der Schule, also auch auf das Fach Musik auswirken, ist zu fragen:

Welchen Einfluss hatte die Entwicklung zeitgenössischer Musik in der SBZ/DDR auf die Ziele und Inhalte der damaligen Schulmusik?

Die übergreifende Frage im folgenden Teil der Arbeit lautet, ob das Wollen der damals zuständigen, also auch verantwortlichen Polit- und Kulturfunktionäre einen solchen Einfluss hatte, dass sich die Schulmusik der neuen Entwicklungen bezüglich des Verständnisses von Rolle und Funktion der Musik intentional anpasste oder ob ihre Traditionen stärker wirksam waren?

Untersucht wurden hierzu Lehrpläne, Lehrmaterialien, Fachbücher und die Zeitschrift „Musik in der Schule“, um heraus zu finden, welche zeitgenössische Musik in welchem Umfang Eingang in die Schulmusik fand und unter welchen spezifischen Aspekten (Unterrichtsziele/ -inhalte) diese Musik integriert wurde. Des Weiteren wurden ergänzend Zeitzeugen schriftlich zum Problem befragt.

3.1 Forschungsstand

Zu der genannten Problemstellung in Bezug auf die Schulmusik in der SBZ/DDR liegen bislang keine wissenschaftlichen Untersuchungen vor. Lediglich einige Informationen über die musikästhetischen Debatten in der DDR während der 1950er Jahre findet man in zwei bundesdeutschen Dissertationen aus den 1970er Jahren (Rieger 1977; Schoenebeck 1978). Eine Untersuchung zur Problemstellung im Hinblick auf die Schulmusik der 1950er Jahre in der Bundesrepublik wurde Mitte der 1990er Jahre vorgelegt (Funk-Hennings 1996).

Nach 1989/90 wurde in der Musikwissenschaft die Musik der SBZ/ DDR zu einem speziellen Untersuchungsgegenstand. Dabei gerieten recht verschiedene Aspekte in den Blick der Wissenschaftler. Diese reichten von einer komparativen Dokumentation zur Geschichte der Neuen Musik im geteilten Deutschland (Dibelius/ Schneider 1993/ 1995/ 1997, 3 Bde.) über eine komprimierte Gesamtdarstellung zur Musikgeschichte der DDR in der MGG (Mehner 1995)², hin zur speziellen Untersuchung organisatorischer und institutioneller Bedingungen des Komponierens in der DDR während der 1950er/60er Jahre (Weihen 1999) sowie der besonderen Musikverhältnisse zwischen 1945 und 1952 (Köster 2002). Zu nennen wären daneben eine Veröffentlichung zur Instrumentalmusik in der DDR (Noeske 2007) und die 2004 erschienene Dokumentation einer Weimarer Tagung von 2001, auf der es um die brisante Problematik „Zwischen Macht und Freiheit“ der Neuen Musik in der DDR ging (Berg [Hg.] 2004). Ebenso erwähnt werden müssen die Dokumentation zur Geschichte der Gesellschaft für Musikforschung (Gesellschaft für Musikforschung [Hg.] 1993) und eine Dissertation zu den musikalischen und musikwissenschaftlichen Gesellschaften in der DDR (Klingberg 1997) sowie eine Publikation zur Geschichte der Musiksoziologie in der DDR, in der verschiedene fachliche Richtungen und Denkweisen dargestellt wurden, dies mit ausführlichen Bezügen zur musiksoziologischen Wissenschaftsgeschichte in der UdSSR (Nowack 2006).

Schließlich seien hier auch die Audio-Dokumentationen zur Musik in der DDR und zur Musik in Deutschland 1950-2000 von F. Schneider, H. Danuser bzw. dem Deutschen Musikrat genannt (Schneider 1995 und Deutscher Musikrat 2000/2001)³.

All diese musikwissenschaftlichen Veröffentlichungen beleuchteten vor allem Kompositionsgeschichte, musikpolitische Vorgänge sowie Institutionen- und Wissenschaftsgeschichte, die auf die so genannte „Ernste Musik“ bezogen sind. Kaum aber geben sie Aufschluss über Unterhaltungsmusik und die Musikkultur der Jugend in der DDR.

² Einige Hinweise finden sich auch in: Heister (Hg.) 2005

³ Deutscher Musikrat (Hg.) (2000/2001): Musik in Deutschland 1950-2000 (CD-Sampler), München: BMG Ariola Classics; Schneider (Hg.) (1995): Musik in der DDR (CD-Sampler), Vol. 1-3, Berlin: edel

3.2 Aspekte der Musikentwicklung in der SBZ/DDR bis Anfang der 1960er Jahre

„Freiheit der wissenschaftlichen Forschung und künstlerischen Gestaltung“

(aus dem „Aufruf des ZK der KPD an das deutsche Volk“ vom 11. Juni 1945)

„Alle unsere Komponisten müssen sich umstellen und ihr Gesicht dem Volke zuwenden.

Es müssen sich alle klar darüber werden, dass unsere Partei, die die Interessen unseres Staates und unseres Volkes zum Ausdruck bringt, nur eine gesunde, fortschrittliche Richtung in der Musik unterstützen wird.“

(Andrej Shdanow vor sowjetischen Komponisten im Januar 1948)

„Allerdings eignet sie (die Atonalität, B.F.) sich ausgezeichnet zur Kennzeichnung der Mentalität von Paranoikern und Schizophrenen und besonders derjenigen, die bei dem Gedanken an Atomkriege in freudiges Entzücken geraten.“

(Ernst Hermann Meyer in „Musik im Zeitgeschehen“ 1952)

Diese drei Zitate spiegeln wider, wie sich das Verhältnis von Politik/Ideologie und Kunst/Musik nach Ende des Zweiten Weltkrieges in der SBZ und der frühen DDR-Zeit entwickelt hatte. Waren nach Kriegsende zunächst *liberale Verhältnisse* im politisch-gesellschaftlichen und geistig-kulturellen Bereich angestrebt worden, gab es etwa ab 1950 eine Wende hin zu *Okkupation und Indienstnahme* von Kunst und Kultur durch die politisch Mächtigen in der DDR. Davon war auch die Musik stark betroffen. Im Folgenden seien einige Momente dieser Entwicklung der Jahre zwischen 1945 und 1960 knapp skizziert.

3.2.1 Phase der Liberalität

Unmittelbar nach Kriegsende legten alle vier Besatzungsmächte, so auch die sowjetischen Besatzer, in ihren Zonen sehr viel Wert auf eine *Umerziehung* der Menschen. Besonders wichtig waren ihnen neben Bildung und Erziehung auch Kunst und Kultur. So gab es in der SBZ sowjetische Kulturoffiziere, die in ihren jeweiligen Verwaltungsbezirken sehr initiativreich halfen, ein kulturelles Leben der Menschen nach der Katastrophe des Zweiten Weltkrieges wieder zu ermöglichen. Recht schnell kam z. B. das Theater- und Konzertwesen wieder

in Gang. Schon Ende 1946 gab es an über 70 Theatern in der SBZ wieder einen regelmäßigen Betrieb. Vielfach dominierten in Konzerten dabei traditionelle Programme. Besonders häufig aber wurde Musik von Komponisten gespielt, die während der Nazizeit verboten waren, wie z. B. Felix Mendelssohn Bartholdy oder Gustav Mahler; doch auch die Moderne des 20. Jahrhunderts hatte in den Konzerten ihren festen Platz. So war Musik von Arnold Schönberg, Alban Berg und Anton Webern in den Konzertprogrammen damals genauso zu finden wie Kompositionen Dmitri Schostakowitschs, Sergej Prokofjews, Igor Strawinskys oder auch Boris Blachers und Olivier Messiaens (Köster 1996, S. 19).

In Berlin veranstaltete der „Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands“ zwischen 1946 und 1949 monatlich sogar *Abende der zeitgenössischen Musik*⁴. Was diese unkonventionellen Musikveranstaltungen für die Menschen in der damaligen Situation bedeuteten, beschrieb Hans Heinz Stuckenschmidt, damals Mitorganisator solcher Kulturbund-Konzerte, folgendermaßen:

„In ungeheizten Behelfsräumen drängten sich die Hörer, um Entbehrung und Not zu vergessen. Nie war Kunst so sehr als Erlösung empfunden worden, nie die Abwehr gegen Konventionelles und totalitär Gelenktes heftiger gewesen als in der Zeit nach der Mai-Kapitulation von 1945. Dieser Kulturhunger hatte etwas Rührendes; er bezeugte angesichts der Trümmerwelt die Kraft eines Idealismus, den Diktatur und Krieg nicht beseitigt hatten. Man begann wieder, an Verständigung unter Menschen zu glauben; die Grenzen hatten sich wenigstens im Bereich des Geistes weithin geöffnet, und unter den Männern, die aus fernen Ländern in fremden Uniformen zu uns kamen, waren einige, mit denen man über Kulturfragen gründliche Gespräche führen konnte“ (zit. in: Köster 1996, S. 19f.).

Selbst die SED-Tageszeitung „Neues Deutschland“ besprach diese offenen und in ihren Programmen liberalen Kulturbund-Konzerte sehr anerkennend. In der Ausgabe vom 3. November 1948 hieß es z. B. über eines dieser Konzerte, in dem Kompositionen von Béla Bartók, Arnold Schönberg, Igor Strawinsky und Paul Hindemith erklangen waren, dass Musik berufen sei,

⁴ Der „Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands“ war eine Organisation, in der die kulturell tätige Intelligenz vereint war. Auf Initiative der SMAD wurde diese Organisation im Juli 1945 gegründet. Sie existierte anfangs interzonal und überparteilich. Hatte der Kulturbund im September 1945 rund 2000 Mitglieder, waren es knapp vier Jahre später bereits 152.000. 1958 wurde diese Organisation in „Kulturbund“ umbenannt und ab 1974 hieß sie „Kulturbund der DDR“ (Dietrich 2002; Heider 1993).

„[...] die Gegensätze zu verbinden. Der Abend ließ diesmal ältere Werke von vier Meistern hören, die dem neuen Willen der Musik entscheidend zum Durchbruch verhelfen und die sozusagen schon ‚klassische Moderne‘ geworden sind“ (zit. in: Köster 1996, S. 21).

Solche Konzertreihen mit Neuer Musik, wie sie in Berlin stattfanden, gab es Ende der 1940er Jahre auch in Dresden und Chemnitz. In Rostock wurden während dieser Zeit von der „Arbeitsgemeinschaft für zeitgenössische Musik“ sogar Konzerte mit Neuer Musik veranstaltet, die weitgehend von Schülern gespielt wurden (vgl. Rienäcker 1949, S. 13).

3.2.2 Phase der Okkupation

Anfang der 1950er Jahre, nachdem die DDR gegründet worden war, änderte sich die Situation grundlegend. Insbesondere die Debatten um Paul Dessaus Oper „Das Verhör des Lukullus“⁵ und Hanns Eislers „Faustus“-Text sind Belege für den zunehmenden politischen Okkupationswillen der SED gegenüber den Komponisten und ihrer Musik.

Die Ursachen dafür lagen in der unterschiedlichen politischen Entwicklung der Besatzungszonen, die schon Jahre vorher ihren Anfang genommen hatte. 1947/48 waren die westlichen Besatzungsmächte (USA, England, Frankreich) und die Sowjetunion in eine Verständigungskrise geraten. Deren Vorstellungen von der politischen Entwicklung Deutschlands gingen in dieser Zeit immer weiter auseinander, so dass schon bald an Kompromisslösungen nicht mehr zu denken war. Deutschland war unter den Besatzern, den USA und der SU mehr und mehr zu einem Kampfstück um die Weltmacht geworden. Diese Uneinigkeit mündete letztlich in den *Kalten Krieg*. Mithin versuchte die Sowjetunion nun, ihre Besatzungszone zu einer Festung ihres Sozialismus zu machen, während die westlichen Besatzer ihr Gebiet wirtschaftlich und politisch nach dem Vorbild der Vereinigten Staaten gestalten wollten. Diese Situation schlug sich politisch und wirtschaftlich, aber auch im geistig-kulturellen Bereich nieder.

Für die musikalische Entwicklung in der frühen DDR gingen dabei wesentliche Impulse von zwei wegweisenden Tagungen aus. Zum einen war dies eine Beratung von Vertretern der sowjetischen Musik im ZK der KPdSU im Januar 1948, zum anderen war es eine internationale Tagung von Komponisten

⁵ Die Vorgänge um die Oper „Das Verhör des Lukullus“ von Paul Dessau und Bertolt Brecht wurden Anfang der 1990er Jahre wissenschaftlich aufgearbeitet und ausführlich dargestellt (vgl. Klingberg 1991 und Lucchesi [Hg.] 1993).

und Musikkritikern im Mai 1948 in Prag. Auf der zuerst genannten Beratung in der Sowjetunion hatte der damalige Leiter der Propagandaabteilung des Zentralkomitees der KPdSU und Kulturpolitiker Andrej A. Shdanow (1896-1948) ein Grundsatzreferat gehalten, woraus wenig später die berühmten *Shdanowschen Musikbeschlüsse* wurden. Shdanow charakterisierte damals zwei Richtungen in der sowjetischen Musik: Zum einen war dies die *formalistische Richtung*, der vor allem so bezeichnete „Individualisten“ und „Ästheten“ angehörten. Deren Musik sei vulgär und pathologisch, deshalb sei sie der Gesellschaft auch nicht von Nutzen und strikt zu bekämpfen. Zum anderen war dies die *realistische Richtung*. Musik dieser Art sei gekennzeichnet von Volkstümlichkeit, ihrem starken Bezug auf das klassische Erbe sowie ihrem Ideenreichtum. Natürlich, schön und menschlich sei diese Musik. Die Schlagworte in der sowjetischen Kunst hießen von nun an *Parteilichkeit* und *sozialistischer Realismus*. Deutlich und unmissverständlich wies Shdanow in seiner Rede den Komponisten ihre Rolle in der Gesellschaft zu und diktierte ihnen sein ästhetisches Dogma:

„Man muß die Gefahr der Liquidierung der Musik unterstreichen, die durch die formalistische Richtung droht, und diese Richtung verurteilen als einen herostratischen Versuch, den Tempel der Kunst zu zerstören, den die großen Meister der Musikkultur errichtet haben. Alle unsere Komponisten müssen sich umstellen und ihr Gesicht dem Volke zuwenden. Es müssen sich alle klar darüber werden, daß unsere Partei, die die Interessen unseres Staates und unseres Volkes zum Ausdruck bringt, nur eine gesunde, fortschrittliche Richtung in der Musik unterstützen wird – die Richtung des sozialistischen Realismus. Es darf nicht vergessen werden, daß die UdSSR jetzt die wahre Beschützerin der Musikkultur der ganzen Menschheit ist, ebenso wie sie auch auf allen anderen Gebieten das Bollwerk der menschlichen Zivilisation und Kultur gegen den bürgerlichen Zerfall und Niedergang der Kultur ist.“ (Zit. in: Dibelius & Schneider [Hg.] 1993, S. 50f.)

Einen Monat nach Shdanows Rede verabschiedete das ZK der KPdSU einen Beschluss, in dem die Komponisten D. Schostakowitsch, S. Prokofjew, A. Chatschaturjan u. a. als Formalisten gebrandmarkt wurden und nun quasi auf einer Schwarzen Liste der sowjetischen Führung festgehalten waren.

Im Mai des Jahres 1948 fand in Prag die II. Internationale Tagung der Komponisten und Musikkritiker statt, auf der die *Shdanowschen Musikbeschlüsse* Zustimmung erfuhren und untermauert wurden. Auch Hanns Eisler hielt auf dieser Tagung einen Vortrag, allerdings nicht als

Vertreter Deutschlands, sondern als österreichischer Staatsbürger, denn Deutschland war zu dieser Tagung nicht eingeladen worden. In seinem Vortrag fällte der Schönberg-Schüler Eisler ein vernichtendes Urteil über die bürgerliche Musik und ihre Rolle in der Gesellschaft. Zwar sei die bürgerliche Musik, so Eisler, achtenswert wegen ihres musikalischen Handwerks, aber sie taue nicht für die neue Gesellschaft, denn hier habe Musik neue Aufgaben zu erfüllen. Ein Manifest des Kongresses, das von Eisler entworfen worden war, forderte nun die Überwindung der Krise der Musik durch gesellschaftliches Integrationsbewusstsein der Komponisten, durch einen stärkeren Nationalcharakter der Musik und durch musikpädagogische Aktivität, die das allgemein vorherrschende Analphabetentum beseitigen helfen sollte (ebd., S. 68 ff.).

Knapp drei Jahre nach der Prager Tagung wurden im März 1951 in der DDR die *Shdanowschen Musikbeschlüsse* vom ZK der SED aufgegriffen und es wurde eine *Phase kultur- und kunstpolitischer Fremdbestimmung* eingeleitet. Zwar war hier einerseits die Rede von einer Demokratisierung des Musiklebens, womit vor allem Distribution und Rezeption der Musik gemeint waren, andererseits aber wurden, die Produktion betreffend, an die Komponisten Forderungen nach einer Musik gestellt, die jene Shdanowschen Merkmale einer „sozialistisch realistischen“ Musik zu tragen hätten⁶. Deutliches Zeichen dafür waren die scharfen Attacken auf dieser ZK-Tagung gegen die bereits erwähnte Oper „Das Verhör des Lukullus“ von Bertolt Brecht und Paul Dessau. Das Urteil des damaligen Kulturfunktionärs Hans Lauter⁷ über die Oper belegt jene Aggressivität, mit der hier vorgegangen wurde.

„Die Musik der Oper ‚Das Verhör des Lukullus‘ ist ebenfalls ein Beispiel von Formalismus. Sie ist meist unharmonisch, mit vielen Schlagzeugen ausgestattet, und erzeugt ebenfalls Verwirrung des Geschmacks. Eine solche Musik, die die Menschen verwirrt, kann nicht zur Hebung des Bewußtseins der Werktätigen beitragen, sondern hilft objektiv denje-

⁶ Seit Anfang der 1950er Jahre wurden die Komponisten in der DDR entsprechend reglementiert und ihre Kompositionen wurden stärker denn je zensiert. Eine unrühmliche Rolle spielte dabei der 1951 gegründete „Verband deutscher Komponisten“ (VDK), der im Laufe der Zeit mehr und mehr unter Parteeinfluss geriet und zu einem Organ einerseits der Musikreglementierung und andererseits der Musikförderung wurde. In den 1960er Jahren wurde der Verband zur „zentralen musikpolitischen Steuerungseinrichtung“ in der DDR (Mehner 1995, Sp. 1188-1192).

⁷ Hans Lauter (*1914), seit 1930 aktiv tätig im KJVD, während der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt und langjährig inhaftiert, 1950 bis 1953 Mitglied des ZK der SED, 1953 bis 1959 Dozent am Franz-Mehring-Institut der Universität Leipzig, ab 1974 Professor für marxistisch-leninistisches Grundlagenstudium an der Hochschule Karl-Marx-Stadt, nach der Wende aktiv im Interessenverband ehemaliger Teilnehmer am antifaschistischen Widerstand und in der Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes sowie in der PDS (http://www.stiftung-aufarbeitung.de/service_wegweiser [04.11.2008]).

nigen, die an der Verwirrung der Menschen ein Interesse haben. Das aber sind die kriegslüsterne Feinde der Menschheit.“ (Zit. in: Dibelius & Schneider [Hg.] 1993, S. 111)

Dessaus Oper stand in den 1950er Jahren im Zentrum der Formalismus-Diskussionen in der DDR.

Neben Paul Dessau geriet wenig später auch der Komponist Hanns Eisler mit seinem 1953 veröffentlichten Text zu einer Oper „Johann Faustus“ in die Kritik der kulturpolitischen Administration der DDR. Eislers Text sei pessimistisch, volksfremd, ausweglos, antinational und deshalb ungeeignet für eine deutsche Nationaloper (ebd., S. 127). Beispielhaft hingegen und deshalb auch mit dem Nationalpreis der DDR ausgezeichnet wurde das „Mansfelder Oratorium“ von Stephan Hermlin (Text) und Ernst Hermann Meyer (Musik). Inhalt und Musik dieses Oratoriums hätten genau jene Kennzeichen einer „realistischen“ Kunst wie Volksverbundenheit, Optimismus und Verständlichkeit besessen, Kennzeichen also, die den neuen Shdanowschen Schablonen vollständig entsprachen.

Vorrangig wurde in dieser Zeit Vokalmusik komponiert, um durch das Wort Aussage und Verständlichkeit der Musik zu unterstützen. So entstanden, neben den vielen Massenliedern, in erster Linie Kantaten und Oratorien, die den inhaltlichen und musikalischen Wünschen der staatlichen und kulturpolitischen Administration zwar weitgehend nachkamen, musikalisch-künstlerisch jedoch weit hinter dem Entwicklungsstand der Zeit zurück blieben. Diese „sozialistisch-realistische“ Musik trug starke Züge der Spiel- und Gebrauchsmusik der 1920er Jahre sowie der gemäßigten Moderne des 20. Jahrhunderts. In ihrem Charakter war sie nicht selten pathetisch und aufgesetzt optimistisch. Neben E. H. Meyers „Mansfelder Oratorium“ wären hier beispielhaft auch Instrumentalwerke zu nennen wie Ottmar Gersters „Festouvertüre 1948“, Max Buttings 7. und 8. Sinfonie (1949), Johannes Paul Thilmanns „Posaunenkonzert“ (1949) o. a. Johann Cilenseks 2. Sinfonie (1956).

Neben diesen, damals tonangebenden Komponisten, die nicht selten wichtige kulturpolitische Funktionen im Staate innehatten, gab es aber auch solche, die quer zu den ästhetischen Dogmen der Zeit standen und deren Kompositionen deshalb relativ wenig verbreitet waren. Vor allem waren dies Komponisten der jüngeren Generation wie z. B. Reiner Bredemeyer (1929-1995), Fritz Geißler (1921-1984), Heinz Röttger (1909-1977) oder Gerhard Wohlgemuth (1920-2001).

Um dem „neuen Musikdenken“ der 1950er Jahre in der DDR ein theoretisches Fundament zu geben, veröffentlichte E. H. Meyer, einer der

Protagonisten „sozialistisch-realistischer“ Musik in der DDR, 1952 sein Buch „Musik im Zeitgeschehen“. Er war damit der erste Musikwissenschaftler und Komponist in der DDR, der sich umfassend mit den Zusammenhängen von Musik und Gesellschaft auseinander setzte und nun thesenhaft Postulate zum „Realismus“ der Musik im Sozialismus formulierte. Das, was Shdanow im Januar 1948 in der Sowjetunion klar und unmissverständlich von den Komponisten seines Landes gefordert hatte, wurde in der DDR von Meyer auf etwas mehr als 200 Seiten versucht, nun auch kulturgeschichtlich zu untermauern.

Ziemlich aggressiv, in der Sprache des Kalten Krieges, attackierte Meyer in seinem Buch bürgerliche Komponisten, deren z. T. atonale Musik noch wenige Jahre vorher wie selbstverständlich in Konzertsälen in der SBZ erklingen war. Nun aber sei z. B. die Musik Arnold Schönbergs, so Meyer, eine „sonderbare Mischung von neurotischen und konstruktivistisch-formalistischen Zügen“, und Igor Strawinsky sei der „Abgott aller gewissenlosen, zynischen Spießbürger“ (Meyer 1952, S. 150 und 144). Strawinskys Beispiel zeige am deutlichsten die „Weltflucht zum aggressiven Nihilismus, zur bewußt reaktionären Haltung und aktiven Unterstützung der barbarischen Kräfte des Imperialismus“ (ebd., S. 148). Die bürgerliche Musik insgesamt wurde von Meyer als dekadent und formalistisch gebrandmarkt, da sie ohne Inhalt sei und in ihrem elitären Charakter lediglich Spiegel des zum Untergang verurteilten Imperialismus. Besonders scharf ging Meyer gegen die Atonalität in der Musik vor, die sich seiner Meinung nach „ausgezeichnet zur Kennzeichnung der Mentalität von Paranoikern und Schizophrenen und besonders derjenigen, die bei dem Gedanken an Atomkriege in freudiges Entzücken geraten“, eigne (ebd., S. 154). Diese Kampfschrift Meyers, für die er seinen bereits zweiten DDR-Nationalpreis verliehen bekam, war damals unter den Musik-Fachleuten in der DDR weit verbreitet und für Musikstudenten sowie Musiklehrerstudenten Pflichtlektüre.

Signifikant in der Nachschau dieses musikhistorischen Entwicklungsabschnittes in der DDR ist, wie einerseits in den frühen Jahren der DDR die Traditionen proletarischer und linker Kunst abgelehnt wurden (z. B. B. Brecht, H. Eisler und P. Dessau) und wie auf der anderen Seite Komponisten um so bedeutender und einflussreicher wurden, die bereits im „Dritten Reich“ konform gelebt hatten und nicht selten auch erfolgreich waren. Zu nennen wären Ottmar Gerster (1897-1969), Paul Kurzbach (1902-1997) und Johannes Paul Thilmann (1906-1979).

Der Musikwissenschaftler Frank Schneider fasste die Grundzüge der Musikgeschichte in der frühen DDR folgendermaßen zusammen.

„Betrachtet man die historische Ausgangssituation in der DDR zu Beginn der fünfziger Jahre gerade im Vergleich zur liberalen westdeutschen Situation, so erinnert man sich freilich nur mehr mit Schauern daran, daß musikalischer Fortschritt, platt nach Gebrauchswerten zensuriert, die klangliche Innovation, das materiale Experiment, die akustische Irritation, gerade vollständig ausschließen sollte. Die gesamte musikalische Moderne des Jahrhunderts wurde als pathologisches Phänomen disqualifiziert und zum akustischen Feindbild erkoren. [...] Als ‚sozialistischer Realist‘ galt, wer aus dem schmalen Born erlaubter und erwünschter Quellen schöpfte: der deutschen Klassik und Romantik, den volkstümlichen Traditionen und ein bißchen gemäßigter Moderne zwischen Prokofjew, Hindemith und den französischen Six. Lieder, Chöre, Kantaten und noch Pompöseres nach dem Muster des ‚Mansfelder Oratoriums‘ von Hermlin und Ernst Hermann Meyer (Brecht nannte es ‚Schmalzersatz und Kunsthonig‘) waren als akustische Aufrüstungen heroischer Illusionen sehr gefragt – wie denn überhaupt die Vorstellung grassierte, daß als Musik im Sozialismus eigentlich nur die vokale Musik dominieren könne. Nichtsdestoweniger entstand auch auf instrumentalem Gebiet jene Flut von epigonalen, geschichtslos stereotyper Klangware, die nur dem unentwickelten Geschmack kurzzeitig eine heile neue Welt voller rosarotem Aufbruchspathos und himmelblau arkadischem Wohlbehagen suggerieren konnte“ (Schneider 1990, S. 369f.).

Nach 1961, dem Jahr des Mauerbaus und damit der weit reichenden Abtrennung der DDR vom Westen, gab es als Folge der stärkeren Konzentration auf innere Probleme des Landes eine kurze Zeitspanne geistiger Flexibilität, die bis Mitte der 1960er Jahre andauerte. Erst in den 1970er Jahren trat die DDR-Musik in eine neue Entwicklungsphase, in der sich die Situation entspannte und breitere Spielräume für die Komponisten zu existieren begannen, die individuelles Experimentieren erlaubten und musikalischen Fortschritt ermöglichten (Mehner 1995, Sp. 1189f.).

3.3 Zeitgenössische Musik und Schulmusik

3.3.1 Zeitgenössische Musik im Spiegel der Lehrpläne und Direktiven

Zwischen 1946 und 1961 waren in der SBZ/DDR insgesamt 17 Lehrpläne bzw. vorläufige Lehrpläne, die teilweise als Direktiven bezeichnet wurden, für das Schulfach Musik erschienen⁸. Es handelte sich dabei um 14 Lehrpläne und 3 vorläufige Lehrpläne, die im gesamten Gebiet der SBZ/DDR als verbindlich galten. Unterschieden werden müssen die Pläne im Hinblick auf die verschiedenen Schulformen, auf die sie bezogen waren:

Schulformen	Lehrpläne und vorläufige LP	Jahrgangsstufen	Erscheinungsjahre
Grund- und Oberschule	2 LP	1-12	1946-1947
Grundschule	3 LP und 1 VLP	1-8	1953-1956
Oberschule	1 LP und 2 VLP	9-12	1953-1956
Mittelschule	5 LP	5-10	1955-1958
Polytechnische Oberschule (POS)	1 LP	1-4	1959
Polytechnische Oberschule (POS)	1 LP	5-10	1959
Erweiterte Oberschule (EOS)	1 LP	9-12	1961

Die wenigsten dieser Pläne waren in sich geschlossen und selten wurden alle Jahrgangsstufen der jeweiligen Schulform berücksichtigt. Häufig waren sie auf nur zwei Jahrgangsstufen bezogen, in einigen Fällen sogar auf nur eine.

In dieser Chronologie nehmen die beiden Lehrpläne von 1946 und 1947 als unmittelbare Nachkriegspläne eine Sonderstellung ein, da sie in ziemlicher Eile verfasst wurden und sehr stark an die Intentionen der 1920er Jahre anknüpften, folglich vergleichsweise kaum neue Ziele und Inhalte postulierten (vgl. hierzu die Ausführungen im zweiten Teil vorliegender Arbeit zur unmittelbaren Nachkriegszeit).

Bedenkt man, dass die zwischen 1953 und 1961 erschienenen Folgepläne innerhalb von nur acht Jahren herausgegeben wurden, wird deutlich, wie intensiv damals die intentionale Entwicklung der Schulmusik verlaufen war. Diese Entwicklung war durch strukturelle und inhaltliche Wandlungsprozesse

⁸ Vgl. Bestände des DIFP; Bimberg 1996 (Bd. 2), S. 147f.

im Bildungs- und Schulwesen der DDR in den 1950er Jahren hervorgerufen worden⁹.

Im Folgenden sollen insbesondere die Intentionen der Pläne von 1953 bis 1961 hinsichtlich der Problemstellung dieses Kapitels näher betrachtet und eingeschätzt werden. Dabei wird nach den verschiedenen Schulformen, zu denen die Materialien zuzuordnen sind, gegliedert. Die Lehrpläne von 1946/47 konnten seinerzeit kaum auf eine neue kulturelle und musikalische Entwicklung nach Ende des Zweiten Weltkrieges bezogen sein, da eine solche bis zu deren Erscheinen noch gar nicht stattgefunden hatte. Sie bleiben deshalb hier unberücksichtigt.

3.3.1.1 Grundschulpläne 1953-1956

Die Nachkriegspläne für das Fach Musik (1946/47) wurden erst ab 1953 schrittweise durch neue Lehrpläne abgelöst. Die Pläne für die Jahrgangsstufen 1-8 der Grundschule haben dabei eine besondere Bedeutung, weil die Grundschule zu dieser Zeit, zumindest im Jahr 1953, von fast 95 % aller Kinder und Jugendlichen besucht wurde (Staatliche Zentralverwaltung für Statistik [Hg.] 1957, S. 115). Wie viele Schüler davon allerdings Gesang- oder Musikunterricht erhalten hatten, ist nicht sicher zu bestimmen. Des Weiteren muss die Frage nach der Unterrichtsqualität offen bleiben¹⁰.

⁹ Zur Geschichte der Lehrpläne:

Der Lehrplan von 1946 war der erste Musik-Lehrplan in der SBZ, der die Lehrpläne für das Fach Musik aus dem „Dritten Reich“ ablöste. Er wurde ziemlich eilig verfasst und ist bis in einzelne Formulierungen an die Pläne aus der Weimarer Zeit angelehnt. 1947 erschien eine zweite, geringfügig veränderte Auflage dieses Planes.

Ein neuer Lehrplan Musik, der 1953 erschien, war notwendig geworden, weil erstens damals viele Neulehrer in ihrem Unterricht den hohen fachlichen Anforderung der Pläne von 1946 und 1947 nicht nachkommen konnten und weil zweitens – nicht zuletzt mit der Gründung der DDR im Oktober 1949 – eine neue politische Situation entstanden war.

Bis 1959 hatte sich die politische und die gesellschaftliche Situation in der DDR erneut verändert; denn nachdem 1952 die II. SED-Parteikonferenz den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der DDR beschlossen hatte, wurde auf der III. Parteikonferenz 1956 der „Eintritt in die Etappe des Kampfes um den Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse“ festgelegt. Auf dem V. Parteitag der SED im Jahre 1958 wurden neben der Konzeption der wirtschaftlichen Stärke der DDR die 10 Grundsätze der sozialistischen Moral und Ethik aufgestellt. Während dieser Jahre war das Bildungs- und Schulsystem in der DDR ständigen Wandlungen unterworfen, die immer wieder dazu heraus forderten, die Aufgaben der Schulfächer neu zu bestimmen bzw. anzupassen. So kam es zu einer ziemlichen Fülle der Lehrpläne für das Fach Musik. Diese Phase war etwa um 1960 beendet.

¹⁰ Immer wieder ist in verschiedenen Veröffentlichungen und im Behördenschriftwechsel ein akuter und permanenter Mangel an Musiklehrern beklagt und kritisiert worden. Der Bildungsforscher Gert Geißler belegt, dass es z. B. im Schuljahr 1952/53 an den Grundschulen im Bezirk Neubrandenburg nur zu 49 % Musikunterricht gegeben hatte (Geißler 2000, S. 289).

Bei den Lehrplänen und Direktiven für das Fach Musik handelt es sich um die folgenden Materialien:

1953	Lehrplan für Grundschulen	Musik	1. bis 8. Schuljahr
1955	Direktive für die Arbeit des Lehrers im Gesangunterricht	Gesangunterricht	5. bis 8. Klasse
1956	Lehrplan für die Unterstufe	Gesang ¹¹	1. bis 4. Klasse
1956	Direktive (vorläufiger Lehrplan)	Gesangunterricht	7. und 8. Klasse

War der Grundschullehrplan von 1953 noch ein in sich geschlossener, systematisch aufbauender Lehrplan für das Fach Musik, erschienen die Folgepläne von 1955 und 1956 – nun für das Fach Gesang – als Teilpläne, die an bestimmten Schulstufen orientiert waren. Deren Erscheinen hatte verschiedene Ursachen:

1. 1955 wurde das Fach „Musik“ in „Gesang“ (auch „Gesangunterricht“) umbenannt¹².
2. Im Schulwesen der DDR hatten sich strukturelle Wandlungen vollzogen, die sich am sowjetischen Schulsystem orientierten. So war zum Beispiel die „Unterstufe“ (Jahrgangsstufen 1-4) eingeführt worden. Das wiederum hatte sich auch im System der Lehrerbildung mit der Einrichtung der „Institute für Lehrerbildung“ und der „Pädagogischen Institute“ bemerkbar gemacht (vgl. auch viertes Kapitel der Arbeit zur Musiklehrerbildung).

Lehrplan Musik, 1.-8. Schuljahr (1953)¹³

Die Aufgabe des Musikunterrichts bestand nach diesem Plan unter anderem darin, „das fortschrittliche demokratische Musikgut“ zu pflegen und die „Jugend das künstlerische Schaffen [des] Volkes“ erleben zu lassen sowie „die Verbundenheit mit den Werken unserer großen Meister“ zu fördern (S. 5). Der Musikunterricht habe „das fortschrittliche Liedgut in den Mittelpunkt der musikalischen Arbeit“ zu stellen und mit der „Pflege des Volksliedes“ solle „der humanistische und demokratische Charakter der Musik betont [werden]

¹¹ Hierbei handelt es sich um einen Sammelplan, der auch Lehrpläne für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erdkunde, Biologie, Körpererziehung und Kunsterziehung enthält. Die Fachbezeichnung „Musik“ findet sich auf dem Deckblatt, während innerhalb des Planes das Fach mit „Gesang“ überschrieben ist (vgl. Lehrplan für die Unterstufe 1956, S. 144).

¹² Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die Bezeichnungen „Gesang“ oder „Gesangunterricht“ nicht konsequent in allen Schulformen und Jahrgangsstufen verwendet wurden. Bisweilen behielt man, insbesondere die höheren Jahrgangsstufen betreffend, die Termini „Musik“ oder „Musikunterricht“ bei oder man vermischte die Begriffe.

¹³ Zwar war bereits für 1951 die Herausgabe eines neuen Lehrplanes für das Fach Musik vorgesehen, aber Uneinigkeit in der Lehrplankommission beim DPZI hatte damals zu der zweijährigen Verzögerung geführt.

und der Vergiftung des Bewußtseins durch Kitsch entgegengetreten“ werden (S. 5). „Fortschrittliches Liedgut“, „Fortschrittliches Musikgut“ und „Werke großer Meister“ waren hier die musikalischen Zentren, die aber nicht näher definiert wurden. Konkrete Angaben zu Liedern, Komponisten und Musikstücken gab es in dem Plan nur wenige¹⁴.

Gegliedert war der Plan in drei Teilbereiche:

A. *Musiziergut*

Mit dem Musiziergut waren Lieder gemeint, die jedoch, bis auf vier Ausnahmen nicht konkret genannt waren¹⁵. Es gab nur allgemeine Zuordnungen nach Inhalten, Herkunft oder gesellschaftlichen Bezügen, wie zum Beispiel „Friedens- und Freiheitslieder“, „Lieder der Völker, [...] der Jungen Pioniere, der FDJ“ oder „Lieder, verbunden mit dem gesellschaftlichen Leben, den Schulfeiern und den aktuellen Ereignissen der Welt.“ (Vgl. S. 18)

B. *Aufgaben und Übungen*

Dieser Teil, der bezüglich der Quantität der Ausführungen, den größten Anteil in den drei Gliederungsbereichen ausmachte, bezog sich auf Gesangstechnik, rhythmische Erziehung und musiktheoretische Inhalte, daneben auf die Notationskunde und die Fähigkeit des Blatt-Singens.

C. *Musikkunde*

Hier ging es um die Hörerziehung bzw. das später so bezeichnete Musikhören.

Im Teil C. „Musikkunde“, der für die Fragestellung dieses Kapitels am wichtigsten erscheint, wurde fast ausschließlich, mit wiederum nur wenigen konkreten Nennungen, auf traditionelle klassische Musik verwiesen. So beispielsweise:

„Lied- und Tanzformen unserer Musik (Beispiele aus Klassik und Romantik),

Beispiele aus dem Musikschaffen großer Meister unseres nationalen Kulturerbes [...]“ (vgl. LP für das 7. Schuljahr, S. 19).

¹⁴ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Information von Eva Rieger, in dem 1953er Plan seien politische Lieder aufgelistet, nicht stimmt (Rieger 1986, S. 344).

¹⁵ Verglichen mit den später in der DDR erschienenen Lehrplänen Musik waren in dem 1953er Plan außerordentlich wenig Lieder genannt. Hier waren es lediglich vier Lieder:

- Nationalhymne der DDR (ab 3. Schuljahr)
[Die DDR-Nationalhymne wurde in dem Plan selbstbewusst als Nationalhymne bezeichnet.]
- Nationalhymne der UdSSR (ab 7. Schuljahr)
- Weltfriedenslied (ab 5. Schuljahr)
- Weltjugendlied (ab 6. Schuljahr)

Diese vier Lieder waren damals verbindliche Standards, die jeder Schüler lernen musste. In fast allen Liederbüchern der Zeit findet man diese Lieder auf den ersten Seiten abgedruckt.

Die in späteren DDR-Lehrplänen üblichen „Pflichtlieder“ gab es erstmals in der 1955 erschienenen „Direktive für die Arbeit des Lehrers im Gesangunterricht“.

In den Ausführungen zum 8. Schuljahr wurde auf die klassischen Komponisten Franz Schubert und Carl Maria von Weber („Der Freischütz“) hingewiesen.

Was die zeitgenössische Musik angeht, wurden für die Jahrgangsstufen 1 bis 7 keine Komponisten oder Musikstücke genannt. Ausschließlich im 8. Schuljahr sollten als Beispiele aus dem „fortschrittlichen Musikschaffen der Gegenwart“ D. Schostakowitschs Oratorium „Das Lied von den Wäldern“ (1949) und O. Gersters Kantate „Eisenhüttenkombinat Ost“ (1951) Eingang in den Musikunterricht finden. Diese beiden Werke waren in den späten 1940er Jahren komponiert worden und zählen zu den plakativsten Stücken dieser Zeit, die durch ihre simplen und ideologieträchtigen Stoffe sowie die konservative Behandlung des musikalischen Materials in die damalige musikästhetische Shdanow-Norm einer „realistischen Musik“ passten. Allerdings wurde hier das erste Mal in einem Musik-Lehrplan der DDR Konzertsaalmusik der damaligen Gegenwart konkret genannt, die auch im Musikleben der DDR seinerzeit eine große Rolle spielte. Ausführungen zu bestimmten Lernzielen und Lerninhalten bezüglich der Beispiele findet man in dem Plan jedoch nicht. Daneben wurde der Besuch der Opern „Der Freischütz“, „Zar und Zimmermann“ und „Die verkaufte Braut“ empfohlen. Zusätzlich waren verschiedene Gattungen der Musik wie Kantate, Kunstlied und Massenlied genannt worden.

Typisch für den Plan ist, dass in ihm keine didaktischen oder methodischen Erläuterungen zu den Musikstücken gemacht wurden, sondern dass die Komponisten und ihre Werke lediglich aufgelistet wurden. So dürften die Lehrer diesen knappen Vorgaben eher hilflos gegenüber gestanden haben. Abgesehen davon gab es zu dieser Zeit kaum die technischen Möglichkeiten (Schallplatte, Tonbandgerät) in den Schulen, um Konzertsaalmusik in den Unterricht einzubeziehen.

In seinen Zielsetzungen entsprach dieser Lehrplan, wie bereits angedeutet, den damals allgemein gültigen pädagogischen Forderungen der Erziehung zu *patriotischer Gefühls- und Bewusstseinsbildung, Volksverbundenheit, Humanismus und fortschrittlicher Demokratie*. Sein Hauptinhalt richtete sich auf den Gesang von Liedern, wobei die Liedauswahl dem Lehrer in gewissem Maße überlassen war. Eine ausgeprägte *Fachorientierung* zeigt sich in den Festlegungen zu Lerninhalten bezüglich der Technik und Ästhetisierung des Gesangs sowie bezüglich der Vermittlung musiktheoretischer Kenntnisse und der rhythmischen Erziehung im Sinne einer musikalischen Elementarlehre. Der Anteil zeitgenössischer Musik, abgesehen von verschiedenen Liedern, war auf zwei Werke beschränkt, die für den Unterricht im 8. Schuljahr vorgesehen waren.

Direktive für die Arbeit des Lehrers im Gesangunterricht,

5.-8. Schuljahr (1955)

Die Herausgabe dieser Direktive wurde begründet mit der Entlastung des bisherigen Lehrplans von musiktheoretischen Stoffen, denn, so ist in dem Material zu lesen:

„Es kommt in der Musiklehre der Mittelstufe nicht so sehr auf die Stoffmenge, auch nicht auf die Anzahl der beherrschten Tonarten an, sondern darauf, die Schüler zum selbständig musizierenden Singen zu führen“ (Direktive 1955, S. 1).

Im Weiteren gehe es darum,

„ [...] , daß durch die Beschränkung des Stoffes die an den Gesangunterricht gestellten Forderungen exakter und besser erfüllt werden können. [...] unmittelbar auf das Gefühl der Schüler einzuwirken [...] damit in hohem Maße die patriotischen Gefühle und das patriotische Bewußtsein [...]“ (ebd.).

gestärkt und vertieft werden können.

Diese Bemerkungen zeugen davon, dass anscheinend die Wirksamkeit des Musik- bzw. Gesangunterrichts nicht stark genug war und insbesondere eine intensivere Beeinflussung des Gefühls der Schüler durch den *Gesangunterricht* (nicht mehr *Musikunterricht*) gewünscht wurde. Die stoffliche Gliederung der Direktive entsprach der des 1953er Planes, nur dass die Komplexe A./B./C. thematisch-inhaltlich nicht mehr bezeichnet wurden, dennoch aber die gleichen Themen meinten.

Neu war nun aber die Einführung von *Pflichtliedern*, die der Lehrer aus einer Reihe vorgeschriebener und den einzelnen Schuljahren zugeordneter Lieder auszuwählen hatte. Von diesen Liedern mussten in jedem Schuljahr, so die Vorgabe, „[...] wenigstens fünf musikalisch und textlich beherrscht werden“ (ebd., S. 2-7). Ingesamt handelte es sich in den vier Jahrgangsstufen um 36 Lieder, ihrem Inhalt nach Volkslieder und politisch intendierte Lieder. Von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe nahm dabei der Anteil der Volkslieder zugunsten der politisch intendierten Lieder ab. Waren im 5. Schuljahr acht Lieder, ausschließlich Volkslieder, vorgeschrieben, wurden im 8. Schuljahr sieben Lieder verzeichnet, die sämtlich einen politischen Hintergrund aufweisen¹⁶.

¹⁶ Als Beispiele solcher politisch intendierten Lieder sind zu nennen:
Die Internationale (Wacht auf, Verdammte dieser Erde)
Warschawjanka (Feindliche Stürme durchtoben die Lüfte)
Thälmann-Lied (Heimatland, reck deine Glieder)
Brüder, seht die rote Fahne

Im Komplex C, also dem Komplex „Musikkunde“ (gemäß dem 1953er Plan), blieben die dort genannten Musikstücke traditionell. Schostakowitschs „Lied von den Wäldern“ hatte man gestrichen und aus Gersters „Eisenhüttenkombinat Ost“ wurde lediglich der Ausschnitt „Das Werk soll stehen und flammen und rauchen“ für das 8. Schuljahr genannt (ebd. S. 8). Diese inhaltliche Reduktion dürfte mit der veränderten Rolle des Faches, wie sie von staatlicher Seite beabsichtigt und vorgeschrieben worden war, zu begründen sein.

Direktive (vorläufiger Lehrplan), 7./8. Schuljahr (1956)

Bereits ein Jahr später erschien eine neue „Direktive zum Gesangunterricht“ der Jahrgangsstufen 7 und 8 in der Grundschule, die vom 1.9.1956 an vom MfV als verbindlich für den Unterricht erklärt wurde.

Am inhaltlichen Zentrum des Gesangunterrichts, dem „gemeinsame[n] Singen und Musizieren“ sowie dem Lied als „Mittelpunkt des Gesangunterrichts“ änderte diese Direktive nichts. Allerdings wurde im Unterschied zu den vorherigen Plänen ein neuer Zielaspekt formuliert. Das Fach solle nun dazu beitragen,

„ [...] Freude und Begeisterung für das Leben und den Aufbau des Sozialismus in unserer Republik zu schaffen [...]“ (Direktive 1956, S. 3)

Um das zu erreichen, wurden die Anteile politischer Lieder und „sozialistischer Musik“ allerdings nicht erhöht, sondern sie wurden sogar verringert. Volks-, Jugend- und Heimatlieder erschienen wichtiger, möglicherweise wirksamer und überzeugender als zum Beispiel Arbeiterkampflieder. Zudem tauchte in der Direktive erstmals der Gedanke auf, durch den Gesangunterricht, bei den Schülern „ [...] das Gefühl für das Schöne in der Musik zu wecken“ (ebd., S. 3). Um dem Singen in der Schule noch mehr Gewicht zu verleihen als bisher, wurde die Anzahl der auswendig zu singenden Lieder von fünf auf acht erhöht und die Gründung von Schulchören, die mit zwei Chorstunden im Stundenplan zu berücksichtigen waren, gefordert.

Überraschend, trotz des Hineintragens der sozialistischen Idee in den Unterricht, wurden Beispiele zeitgenössischer Musik aus dem Teil „Musikkunde“ komplett gestrichen. So ist in einer Übersicht von Magnettonbändern, die für den Unterricht zur Verfügung standen, im Anhang zu der Direktive ausschließlich Musik des klassischen Erbes zusammen gestellt.

3.3.1.2 Mittelschulpläne 1955-1958¹⁷

Die zehn Jahrgangsstufen umfassende „Mittelschule“, die Bezeichnung wurde 1955 eingeführt, hatte ihren Vorläufer in der 1951 eingeführten „Zehnklassenschule“, jener Schulform, die im Anschluss an die III. Parteikonferenz der SED von 1950 an voll ausgebaute Grundschulen angeschlossen wurde. Es ging bei dieser Strukturänderung vor allem um die Erhöhung des Bildungsniveaus von Jugendlichen zur Heranbildung eines mittleren technischen Nachwuchses, der für die Stärkung der Wirtschaftskraft der DDR notwendig geworden war. 1956 wurde vom Ministerrat der DDR das Ziel beschlossen, die „Mittelschule“ bis 1965 zur „allgemein bildenden Pflichtschule“ zu entwickeln, was wenige Jahre später (1959) mit der Einrichtung der „Polytechnischen Oberschule“ umgesetzt wurde (Baske 1998, S. 172f.).

Zunächst besuchten nur sehr wenige Kinder und Jugendliche die Mittelschule. 1955 waren es lediglich 1,1 % aller Schüler, ein Jahr später 2,65 %. 1957 hatte der Anteil allerdings stark zugenommen. Nun besuchte schon jeder dritte Schüler (genau: 33,4 %) die Mittelschule (Staatliche Zentralverwaltung für Statistik [Hg.] 1957 und 1958, S. 114f. bzw. S. 112f.).

Für das Fach Musik bzw. Gesang wurden zwischen 1955 und 1958 die folgenden Lehrpläne herausgegeben:

1955	Lehrplan für Mittelschulen	Gesang	9. Klasse
1956	Lehrplan für Mittelschulen	Gesang	5. und 6. Klasse
1956	Lehrplan für Mittelschulen	Gesang/ Musik	10. Klasse
1957	Lehrplan Mittelschule	Gesang	7. und 8. Klasse
1958	Lehrplan Mittelschule	Gesang/ Musik	9. und 10. Klasse

Die beiden Pläne dieser Übersicht für die Jahrgangsstufen 5 und 6 bzw. 7 und 8 sind als Pläne für das Fach „Gesang“ ausgewiesen, während es bezüglich der Jahrgangsstufen 9 und 10 „Gesang/Musik“ heißt, hier also im Fachverständnis durchaus erweitert¹⁸.

¹⁷ Zu diesen Plänen gehörte ab 1958 das Begleitmaterial: DPZI (Hg.) 1958 (2. Teil). Es handelt sich dabei um eine so genannte „Grundkonzeption“, die im Zusammenhang mit der Polytechnisierung der Schule stand. In ihr wurde als Ziel der polytechnischen Bildung und Erziehung die „sozialistische Bewußtseinsbildung“ festgelegt, wobei nunmehr im Fachteil Musik das „sozialistische Lied- und Musikschaffen“ im Mittelpunkt zu stehen habe (DPZI [Hg.] 1958, S. 3 und S. 168). Damit war der Wandel zu einer Vereinheitlichung der Lehrpläne und zur politischen Funktionalisierung aller Schulfächer stärker als bisher gefordert worden.

¹⁸ Eine Ausnahme bildet der erste Mittelschul-Plan von 1955 für die Jahrgangsstufe 9, der ebenfalls – wie für die Jahrgangsstufen 5-8 – die Bezeichnung „Gesang“ trägt.

Ähnlich den Grundschullehrplänen waren die Ziele und Inhalte des Musikunterrichts wiederum auf das Singen von Liedern konzentriert, was vor allem außermusikalischen Zielen dienen sollte. Dazu, in chronologischer Folge, drei Textbeispiele aus den Plänen.

„Damit trägt der Gesangunterricht zur patriotischen Erziehung der Schüler bei“ (Lehrplan Gesang, 9. Klasse, 1955, S. 3).

„Der Anteil des Gesangunterrichts an der patriotischen Erziehung liegt in der großen Möglichkeit, unmittelbar auf das Gefühl der Kinder einzuwirken und durch das Lied den Schülern die Heimat, die Geschichte und die Gegenwart lebendig zu machen. Das gemeinsame Singen und Musizieren fördern die Bildung der Klassengemeinschaft“ (Lehrplan Gesang, 5. und 6. Klasse, 1956, S. 3).

„Der Gesang- und Musikunterricht hat das Ziel, die Schüler durch das eigene Singen und Musizieren zur Liebe ihrer sozialistischen Heimat, zur Freundschaft mit anderen Völkern zu erziehen und sie für den Aufbau des Sozialismus in unserer Republik zu begeistern“ (Lehrplan Gesang/Musik, 9. und 10. Klasse, 1958, S. 3).

Da das Lied seine Zentralstellung in allen diesen Plänen behielt und noch stärker als vorher funktionalisiert wurde, findet man nun umfassendere Vorgaben dazu, so zum Beispiel einen Lied-Kanon, in dem für jede Jahrgangsstufe zwei Pflichtlieder und einige, frei wählbare Lieder aufgeführt waren. Etwa die Hälfte dieser Lieder sind Volkslieder, der andere Teil politisch intendierte Lieder (traditionelle Arbeiterkampflieder, Lieder der internationalen Arbeiterbewegung, z. B. die „Internationale“ oder das „Thälmann-Lied“).

Musikwerke der damaligen Gegenwart blieben in vier der fünf untersuchten Pläne ausgespart. Eine Ausnahme bildet der Mittelschulplan Gesang/Musik für die Jahrgangsstufen 9 und 10 aus dem Jahre 1958. Bezüglich seiner politisch motivierten Zielsetzungen und der Musikauswahl unterscheidet er sich erheblich von den anderen Mittelschulplänen dieser Jahre. Unter den Erziehungs- und Bildungszielen wurde hier die „Herausbildung eines wissenschaftlichen Weltbildes bei den Schülern“ formuliert, wozu die „Liedauswahl und die Auseinandersetzung mit musikalischen Werken“ beitragen sollte (S. 3). Daneben wurde die Bedeutung von Liedern „mit klarer politischer Aussage [...] für die Agit-Prop-Arbeit“ hervorgehoben. Diese Lieder müssten, so ein Hinweis in dem Plan, in der 9. und 10. Jahrgangsstufe im Vordergrund stehen.

Wesentlich erweitert war in diesem Plan nun auch der Anteil zeitgenössischer DDR-Musik. Genannt werden Stücke von S. Stolte („Unser Neuland ist der Mais“),

L. Spies („Kinder der Welt“) und E. H. Meyer („Jugendweih-Kantate“ und „Frohe Ferientage für alle Kinder“). In den allgemeinen Bemerkungen dazu heißt es:

„Eine Einführung in das musikalische Kulturerbe in lückenloser historischer Folge ist nicht Aufgabe des Gesang- und Musikunterrichts. An einigen ausgewählten Beispielen sollen die Schüler die Beziehungen zwischen Musik und Gesellschaft erkennen. Dabei sind vor allem solche Werke auszuwählen, die die fortschrittliche Entwicklung der Gesellschaft zeigen und der sozialistischen Erziehung unserer Jugend dienen. [...] Neue sozialistische Werke (zumindest Teile) sollten in Verbindung mit der außerschulischen und außerunterrichtlichen Arbeit einstudiert und aufgeführt werden [...]“ (Lehrplan Gesang/Musik, 9. und 10. Klasse, 1958, S. 4).

Der Bereich „Musikhören“ bekam hier mit der höheren Schulform und in den höheren Jahrgangsstufen zum Ende der 1950er Jahre überhaupt ein größeres Gewicht. Angebahnt und ausgewiesen wurde diese Intention bereits in dem Lehrplan für die Jahrgangsstufen 7/8. Dort hieß es schon 1957:

„Der Gesangunterricht wird in der 7. und 8. Klasse dahingehend erweitert, daß neben dem Singen das Musikhören mehr berücksichtigt wird:

Das Musikhören dient der Einführung in das Schaffen großer Musiker. Es soll wie das gesungene Lied, zur aktiven Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft anregen und die Voraussetzungen zum Verständnis musikalischer Werke der Vergangenheit und Gegenwart schaffen“ (LP 7/8, 1957, S. 3).

Folgerichtig war dann im Lehrplan 9/10 die quantitative Festlegung bezüglich des Unterrichts, dass für den Gesang zwei Drittel der Wochenstunden verwendet werden sollten, für das Musikhören jetzt immerhin ein Drittel.

In diesem Mittelschullehrplan, das war eine neue Qualität, waren die ausgewählten Musikwerke jetzt vor allem zeitgenössische DDR-Kompositionen. Dabei standen die in den 1950er Jahren bevorzugten musikalischen Gattungen Kantate und Oratorium im Vordergrund, also jene wortgebundene Musik, die als „Massenware“ (F. Schneider) in diesen Jahren eher politisch als künstlerisch motiviert komponiert wurde. So sollten O. Gersters Kantate „Eisenhüttenkombinat Ost“, die „Rosenberg-Kantate“ von L. Spies oder E. H. Meyers „Mansfelder Oratorium“ in Teilen behandelt werden. Auf klassische Werke dieser Gattungen sollte im Unterricht lediglich hingewiesen werden, so z. B. auf J. Haydns „Jahreszeiten“. Liturgisch gebundene Kantaten und Oratorien wurden nicht genannt.

Ebenso standen die Intentionen des Lehrplans im Hinblick auf biographische Aspekte verschiedener Komponisten in politischen Kontexten.

„In Verbindung mit den genannten Formen und Gattungen wird auf das Leben und Schaffen großer Musiker eingegangen. Dabei sind vor allem solche Ereignisse und Beispiele auszuwählen, in denen bei zeitgenössischen Komponisten die Parteinahme für den Aufbau des Sozialismus und bei Komponisten früherer Epochen ihr Eintreten für die unterdrückten Klassen, ihr Kampf gegen die Reaktion oder ihre Hinwendung zur Natur und Heimat zum Ausdruck kommen“ (ebd., S. 6).

3.3.1.3 Oberschulpläne 1953-1956

1953	Lehrplan für Oberschulen Entwurf eines Stoffplans	Musikerziehung	9. Klasse
1954	Vorläufiger Lehrplan für Oberschulen ¹⁹	Musikerziehung	9. und 10. Klasse
1956	Oberschule Direktive (vorläufiger Lehrplan) ²⁰	Gesang und Musik	9. bis 12. Klasse

Wir haben es hier mit drei Lehrplänen bzw. Direktiven zu tun, die zwischen 1953 und 1956 erschienen waren. Davon sind die beiden Pläne – 9. Schuljahr (1953) und 9./10. Schuljahr (1954) – bezüglich der Fragestellung dieses Kapitels nicht belangvoll, weil in ihnen keine Bezüge oder Hinweise auf zeitgenössische Musik vorhanden sind. Anders verhält es sich in der „Direktive“ von 1956 für die Schuljahre 9-12, auf die im Folgenden näher einzugehen ist.

Als allgemeine Erziehungsziele des Unterrichts in „Gesang und Musik“, wie das Fach in der Direktive heißt, galten:

1. Erziehung zur Heimatliebe, zur Freundschaft mit anderen Völkern und zur Achtung ihrer kulturellen Leistungen
2. Voraussetzung zum Verständnis musikalischer Werke der Vergangenheit und der Gegenwart schaffen

¹⁹ Es handelt sich hierbei um Teile eines vorläufigen Lehrplans für die Oberschule, die nach ihrem Vorschriftencharakter unterschieden werden müssen. Während der Stoffplan für die 9. Klasse zum Schuljahr 1954/55 für verbindlich erklärt wurde, ist es bezüglich des Plans für die 10. Klasse lediglich empfohlen worden, danach zu unterrichten. Im Hinblick auf die Oberstufenjahrgänge 11 und 12 seien die Hinweise im Vorwort des Lehrplans zu berücksichtigen, da noch kein ausgearbeiteter Lehrplan dafür vorlag.

²⁰ Ähnlich wie in den Lehr- bzw. Stoffplänen von 1953 und 1954 wurden in dieser Direktive ausgewählte Lieder, Musikstücke und Inhalte der Musiklehre jahrgangsstufenweise lediglich aufgelistet. Diese wurden aber wiederum nicht näher erläutert.

3. Entwickeln des künstlerischen Geschmacks und Urteilsvermögens
 4. Anregen zu eigener künstlerischer Betätigung (vgl. Direktive 1956, S. 3)
- Erreicht werden sollten diese Ziele durch „eigenes Singen und Musizieren“, wobei auch hier, wie in allen Lehrplanvorgaben für den Musikunterricht seit 1946, das Singen einen „hervorragenden Platz“ einzunehmen habe (ebd., S. 3).

Wiederum sind die Unterrichtsstoffe für jede der vier Jahrgangsstufen in drei Teile gegliedert, wie dies seit dem Grundschul Lehrplan von 1953 üblich war. Im Teil C („Musikkunde“) wurden also jene Musikstücke genannt, die von den Schülern im Unterricht gehört und betrachtet werden sollten. Für die Jahrgänge 9, 10 und 11 waren das ausschließlich klassische Formen und Beispiele, wie das Kunstlied oder „Der Freischütz“ in Jg. 9, Bachs „Bauernkantate“ oder eine Sonate von W. A. Mozart in Jg. 10. Im 12. Jg. schließlich war der Teil C ausgeweitet worden und in die folgenden vier Bereiche gegliedert:

1. Musik aus anderen europäischen Ländern (Russland [Glinka u. a.], Polen [Chopin], CSR [Smetana, Dvorák], Norwegen [Grieg], Italien [Verdi], Frankreich [Bizet])
2. Beispiele aus dem Musikschaffen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts (R. Strauss, C. Debussy, M. Ravel)
3. Beispiele aus dem deutschen Musikschaffen der Gegenwart
4. Beispiele aus dem sowjetischen Musikschaffen

Erläuterungen zu 3. (Beispiele aus dem deutschen Musikschaffen der Gegenwart)

Fünf damals in der DDR lebende Komponisten (P. Dessau, H. Eisler, E. H. Meyer, O. Gerster und R. Wagner-Régeny) sowie zwei in der BRD lebende Komponisten (C. Orff und B. Blacher) wurden in diesem Teilgebiet, allerdings nur namentlich, zur Auswahl aufgeführt. Als Musikbeispiele gab es lediglich wiederum, wie in einigen anderen Plänen vorher bereits, Meyers „Mansfelder Oratorium“ und Gersters „Eisenhüttenkombinat Ost“.

Erläuterungen zu 4. (Beispiele aus dem sowjetischen Musikschaffen)

Als Beispiele der sowjetischen Musik waren D. Schostakowitschs „Lied von den Wäldern“ und S. Prokofjews sinfonisches Märchen für Kinder „Peter und der Wolf“ aus dem Jahre 1936 genannt worden. Letztgenanntes Stück muss deshalb verwundern, weil dies nicht für Jugendliche eines 12. Oberstufenjahrgangs sinnvoll erscheint, sondern eher als Musik für Grundschüler. Später hatte diese Komposition ihren festen Platz in den Musiklehrplänen für die Unterstufe, also in den Jahrgangsstufen 1-4. Als weitere Komponisten-Beispiele kamen

schließlich A. Chatschaturjan sowie I. O. Dunajewski und A. G. Nowikow, letztgenannte als Schöpfer zahlreicher Massenlieder in der Sowjetunion (Direktive 1956, S. 9).

Ziele dieser unterrichtlichen Behandlung genannter Beispiele waren das Bekanntmachen der Schüler mit Gegenwartsfragen der Musik, wobei der Lehrer „[...] die Schüler durch seine parteiliche Stellungnahme für die wertvolle Musik begeistern“ sollte, um sie damit in die Lage zu versetzen, „[...] sich an den Diskussionen über brennende künstlerische Fragen der Gegenwart zu beteiligen, um sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten“ (ebd., S. 9).

Im Anhang des Lehrplans, der verschiedene Lieder- und Chorbücher sowie vor allem Musikbeispiele von Tonbändern für den Unterricht verzeichnete, fehlten nunmehr allerdings jegliche Beispiele der Gegenwartsmusik. Hier ist ausschließlich Musik der Vorklassik bis zu Stücken R. Schumanns zu finden (ebd., S. 10-12).

Insgesamt gesehen ist für den Unterricht im Teilgebiet „Musikkunde“ vom 9.-12. Schuljahr ein klassisch-historischer Musikgeschichts-Lehrgang erkennbar, der entlang musikalischer Epochen und Formen bzw. Gattungen führte, so wie er für die historische Musikwissenschaft dieser Jahre typisch war.

3.3.1.4 Lehrpläne Musik für die Zehnklassige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) und die Erweiterte Oberschule (EOS) – (1959-1961)²¹

Zur polytechnischen Bildungsreform und dem Aufbau der 10-klassigen Pflichtschule

Die Musik-Lehrpläne, um die es im Folgenden gehen soll, sind in eine weit reichende bildungspolitische Entwicklung der späten 1950er Jahre eingebunden. Diese Entwicklung sei vorab hier knapp skizziert.

Walter Ulbricht hatte auf dem V. Parteitag der SED im Juli 1958 den *polytechnischen Unterricht* als „Kernfrage bei der Weiterentwicklung des Schulwesens“ in der DDR bezeichnet. Dieser grundsätzliche Aspekt sollte dem Bildungswesen einen neuen Charakter verleihen, der sich auf alle Schulfächer der allgemein bildenden Schule auswirkte. Begründet wurde dieser neue Kurs zum einen mit dem Rückgriff auf die Marxsche Idee, wonach für die Bildung allseitig entwickelter Menschen die Trennung von geistiger und kör-

²¹ Hierzu gehören als Begleitmaterialien:

1. MFV (Hg.) 1959: Entwurf einer Grundkonzeption für das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule, Berlin
2. DPZI (Hg.) 1959: Methodischer Brief zum Lehrplan für das Fach Musik, Berlin

perlicher Arbeit beseitigt werden müsse und die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit notwendig sei. Zum anderen würden die aktuellen gesellschaftlichen und ökonomischen Erfordernisse die *Polytechnisierung* zwingend machen, weil durch sie bessere Voraussetzungen für die berufliche Orientierung und Ausbildung geschaffen würden. Nicht zuletzt gründete diese Reform auf einer ähnlichen Entwicklung in der Sowjetunion²².

Um die polytechnische Bildung, die zum Unterrichtsprinzip für alle Fächer erhoben wurde, praktisch umzusetzen, führte man zum Schuljahr 1959/60 den „Werkunterricht“ (Jgg. 1-6), den „Unterrichtstag in der Produktion (UTP)“ (Jgg. 7-12)/ „Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)“ (Jgg. 7-12) und das „Technische Zeichnen“ (Jgg. 7-10) als neue Schulfächer ein. Daneben hatten die Schüler Betriebspraktika zu absolvieren und Erntehilfe in der Landwirtschaft zu leisten.

Den gesetzlichen Rahmen für die damit im Zusammenhang stehenden strukturellen und inhaltlichen Veränderungen des Bildungs- und Schulwesens bot das im Dezember 1959 verabschiedete „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“. Dieses Gesetz bildete jedoch nur den Abschluss der skizzierten Entwicklung, die bereits Monate zuvor eingeleitet worden war (vgl. Baske 1998, S. 174f.). Die „Polytechnische Oberschule“ (POS) wurde als 10-klassige Pflichtschule eingeführt und neue Lehrpläne für alle Schulfächer waren erschienen, so auch für das Schulfach Musik im Jahre 1959 (POS, Jgg. 1-10) und 1961 (EOS, Jgg. 9-12). Diese beiden Musik-Lehrpläne lösten alle ihre Vorgänger endgültig ab und brachten die intentionalen Turbulenzen um die Musik in der allgemein bildenden Schule zu einem vorläufigen Ende.

Um dem neuen, nun einheitlichen Lehrplanwerk, das alle Schulfächer unter den Zielen der „Polytechnisierung“ und der „sozialistischen Bewusstseinsbildung“ zusammenfasste, mit seiner Orientierung der „[...] gesamte[n] Erziehung und Bildung auf die Perspektiven der sozialistischen Entwicklung [...]“ einen erläuternden Rahmen zu geben, veröffentlichte das DPZI 1959 eine „Grundkonzeption für das Lehrplanwerk“, auf die näher eingegangen werden soll.

Jedem Schulfach wurde in dem Text seine besondere Rolle im erwähnten Ziel-Kontext zugewiesen und erläutert. Der Musikunterricht erschien hier im Gefüge der so bezeichneten „Musischen Erziehung und Bildung“, die

²² Der sowjetische Pädagoge S. G. Schapowalenko hatte zum polytechnischen Unterricht praktische Erfahrungen an verschiedenen Versuchsschulen gemacht und dazu ein Buch in der Sowjetunion veröffentlicht, das 1959 ins deutsche übersetzt wurde und beim Verlag Volk und Wissen in zwei Auflagen erschien. (Vgl. Schapowalenko 1959)

als „wesentlicher Bestandteil der sozialistischen Erziehung [...] von großer Bedeutung“ sei (DPZI [Hg.] 1959, S. 29). Ihr wurden drei Aufgaben zugewiesen:

1. Erziehung zum neuen sozialistischen Verhältnis gegenüber der Kunst und zur Achtung vor den kulturellen Leistungen
2. Erziehung zum Verständnis und zur Liebe des Schönen in der Natur und im Leben der Menschen
3. Erkennen der erzieherischen Funktion der sozialistischen Kunst und Literatur beim Aufbau des Sozialismus (ebd., S. 30f.)

Das „Musische“ selbst erfuhr dabei keine nähere Erläuterung. Es diente quasi, in Anlehnung an das Begriffsverständnis der 1920er Jahre, als Sammelbegriff für Bildende Kunst, Musik und Literatur, wobei als Teilgebiet der Musik die Rhythmische Gymnastik in der Unterstufe als methodisches Mittel einbezogen wurde.

Näher erläutert wurden verschiedene Kategorien aus den drei Aufgabenbereichen, wie die des *Schönen*, die mit dem Terminus des *Echten* in der Kunst verknüpft wurde. So wirke das „echte Kunstwerk“ auf Gefühle ein, da es durch „Schönheit“ ergreife. „Schön“ sei das „echte Kunstwerk“, weil es „in künstlerischer Form Wahrheit“ verbreite (ebd., S. 31). Im Weiteren liefen diese kunsttheoretischen Setzungen auf die ideologische Zielmarke des „Sozialistischen“ hin, wo es hieß, für die Schüler sei „das Schöne im Neuen, im Sozialistischen“ zu sehen. Das „Sozialistische“ sei in diesem Zusammenhang an fünf Merkmalen festzumachen:

- Kameradschaftliche Zusammenarbeit
- Gegenseitige Hilfe
- Kollektives Leben
- Veränderung und Umgestaltung der Natur durch den sozialistischen Menschen
- Zuversicht, dass der Sozialismus siege und damit eine glückliche Zukunft gesichert sei (ebd., S. 31)

Im weiter oben genannten Aufgabenpunkt 3 („Erkennen der erzieherischen Funktion der sozialistischen Kunst und Literatur beim Aufbau des Sozialismus“) geriet dies zur erzieherischen Funktionstheorie, die das staatliche Okkupationsmonopol gegenüber Schule und Unterricht, letztlich gegenüber Lehrern und Schülern in der DDR, unter Beweis stellt. Hier hieß es:

„Das Eindringen in Werke der Kunst und Literatur ist in mehrfacher Hinsicht von großem Einfluß auf die Erziehung der Schüler.

Die parteiliche Auseinandersetzung mit Werken der Kunst und Literatur im Klassenkollektiv und die eigene künstlerische praktische Tätigkeit erziehen die Schüler zur Kritik und Selbstkritik und befähigen

sie, Kunstwerke und künstlerische Leistungen vom Standpunkt der Arbeiterklasse selbständig zu beurteilen“ (ebd., S. 31).

Dass hier Kategorien wie *Auseinandersetzung* und *Selbständigkeit* zur Farce wurden, ist offensichtlich. Die Kunst zudem war hier politisch vollkommen vereinnahmt und funktionalisiert, wenn sie, wie in der Konzeption erklärt, die Aufgabe habe, zur Bewusstseinsveränderung der Menschen beizutragen, die Freude an der Arbeit zu erhöhen und damit einen Beitrag zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität zu leisten (ebd., S. 31 ff.). Anknüpfend an das Traditionsverständnis der Rolle der Kunst in der Geschichte der Arbeiterbewegung, die mit der Formel „Kunst ist Waffe“ (Friedrich Wolf 1928) die damalige Funktion der Kunst zusammenfasste, wurde abschließend das Ziel der Entwicklung „großer sozialistischer Nationalkultur“ formuliert. Sie habe letztlich den Zweck, „der Festigung der Arbeiter- und Bauernmacht in der Deutschen Demokratischen Republik“ zu dienen. Dabei, so ist an anderer Stelle zu lesen, müsse den Schülern „[...] bewusst gemacht werden, daß es in dem Umwälzungsprozeß auf dem Gebiet der Kultur darauf ankommt, die sozialistisch revolutionäre Kultur, die Kultur der Arbeiterklasse, zur herrschenden zu machen“ (ebd., S. 32). Neben diesen klassengebundenen und staatlichen Macht- und Herrschaftsansprüchen waren – typisch für die Zeit des Kalten Krieges und den totalitären System-Charakter – Feindbildkonstruktionen im musischen Erziehungskontext vorfindbar, was ein weiterer Textausschnitt belegt.

„Durch die Auseinandersetzung mit Werken der sozialistischen Kunst und Literatur, die die feindlichen Absichten der Imperialisten und Militaristen entlarven, werden die Schüler zum Haß gegen das schändliche Treiben der Ausbeuter und Kriegstreiber erzogen. Es festigt sich bei ihnen die Erkenntnis, daß es notwendig ist, das sozialistische Vaterland gegen die Anschläge der Imperialisten zu verteidigen“ (ebd., S. 32).

Die Rolle des Faches Musik in diesen Zusammenhängen wird zum Teil aus den Fach-Lehrplänen der Zeit ersichtlich, die nachfolgend näher betrachtet werden. Dabei handelt es sich um folgende Musik-Lehrpläne:

1959	Lehrplan der Zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule	Singen	1.-4. Klasse
1959	Lehrplan der Zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule ²³	Musik	5.-10. Klasse
1961	Lehrplan für die Erweiterte Oberschule	Musik	9.-12. Klasse

²³ Unterschieden werden müssen hier zwei separate Pläne mit unterschiedlichen Bezeichnungen für das Schulfach:

1. Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 mit der Fachbezeichnung „Singen“
2. Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 mit der Fachbezeichnung „Musik“

Lehrplan der Zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule, Musik 1959 (5.-10. Klasse)²⁴

Hatte sich in einigen Mittelschullehrplänen der *Wandel vom Patriotischen, Fortschrittlich-Demokratischen zum Sozialistischen* hin bereits angedeutet, scheint dies in den neuen Plänen endgültig gefestigt zu sein. Sichtbar wird dies besonders an den inhaltlichen Schwerpunkten der „Pflege neuer sozialistischer Lieder“ und des „sozialistischen Musikschaffens der Gegenwart“, denen eine hohe Bedeutung zugemessen wurde.

Die allgemeinen Ziele und Aufgaben des Faches Musik folgten den Vorgaben der „Grundkonzeption...“ im Wesentlichen. Dazu ist in dem Plan zu lesen:

„Besonders durch die Pflege neuer sozialistischer Lieder, revolutionärer Lieder der Arbeiterbewegung, froher Pionierlieder und Lieder der Freien Deutschen Jugend sowie durch das Bemühen um ausdrucksvolle Gestaltung muß der Musikunterricht dazu beitragen, sozialistische Anschauungen und Überzeugungen zu festigen. [...]

Die ausgewählten Lieder sollen den musikalischen Geschmack der Schüler bilden und Einflüsse dekadenter Musik überwinden helfen“ (Lehrplan Musik 5-10, 1959, S. 1).

Der Fachplan ist in drei Bereiche gegliedert:

- Singen und Musizieren
- Musikhören
- Erfassen musikalischer Zusammenhänge und Anwenden erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten (ebd., S. 1)

Von diesen drei Bereichen habe das „Singen und Musizieren“ den Hauptinhalt des Musikunterrichts zu bilden, wobei das Singen im Mittelpunkt stehe. Vier Lied-Typen seien besonders zu berücksichtigen:

- Neue sozialistische Lieder
- Revolutionäre Lieder der Arbeiterbewegung
- Frohe Pionierlieder
- Lieder der Freien Deutschen Jugend

Damit trage der Musikunterricht, wie oben bereits erwähnt, dazu bei, „sozialistische Anschauungen und Überzeugungen zu festigen“ (ebd., S. 1).

Über die Musikauswahl zum Musikhören hieß es:

„Einen wichtigen Anteil an der musikalischen Erziehung und Bildung hat das kulturelle Erbe, auf dem unser neues Musikschaffen aufbaut.

Das sozialistische Musikschaffen der Gegenwart hat durch seine in-

²⁴ Der Lehrplan für die Jgg. 1-4 wird in die Darstellung nicht einbezogen, da zur Problemstellung des Kapitels keine verwertbaren Informationen enthalten sind.

haltliche Aussage und durch seine künstlerische Gestaltung besondere Bedeutung für die Erziehung der Schüler“ (ebd., S. 2).

Das Funktionsverständnis des Faches Musik, über das „künstlerische Erlebnis“, das „Emotionale“ bzw. die „Gefühlserziehung“ ein politisch-ideologisches Bewusstsein zu schaffen, wie es in dem Plan betont wurde, entsprach den Orientierungen der „Grundkonzeption...“ von 1959. So sei die „Musische Erziehung vor allem Gefühlserziehung“ und stehe „deshalb in enger Verbindung zur moralischen Erziehung“ (LP 1959, S.13). Speziell im Hinblick auf das musikalische Gegenwartsschaffen hieß es im Fachplan der 9./10. Jahrgangsstufe:

„Die Schüler lernen weitere charakteristische Werke unserer Musikkultur kennen. Sowohl das Singen und Musizieren als auch das Musikhören wecken in den Schülern auf Grund ihrer Entwicklung verstärkt künstlerische Erlebnisse. [...] In den Klassen 9 und 10 sollen die Liebe zur sozialistischen Musik und zum kulturellen Erbe weiter vertieft und der Jugendliche in seinem Willen bestärkt werden, nach Abschluß der zehnklassigen Oberschule am musikalisch-kulturellen Leben unserer Gesellschaft, besonders in den Volkskunstgruppen, aktiv teilzunehmen“ (LP 1959, S.12).

Zwar behielt die Tradition ihren bestimmenden Platz, aber der Anteil zeitgenössischer Musik nahm einen breiteren und selbstverständlicheren Raum ein als das in vorherigen Plänen der Fall war. Vor allem sollte wortgebundene Musik von Paul Dessau, Ottmar Gerster, Wolfgang Hohensee, Ernst Hermann Meyer, Kurt Schwaen, Leo Spies und Joachim Werzlau in den Schuljahren 8-10 behandelt werden²⁵.

²⁵ Im einzelnen waren das folgende Kompositionen:

Paul Dessau (1894-1979):	Lilo Herrmann (1953)
Ottmar Gerster (1897-1969):	Die Hexe von Passau (1941)
	Festouvertüre 1948 (1948)
	Eisenhüttenkombinat Ost (1951)
Wolfgang Hohensee (*1927):	König Drosselbart (1959)
Ernst Hermann Meyer (1905-1988):	Mansfelder Oratorium (1950),
	Des Siegs Gewißheit (1952),
	Gesang von der Jugend (1957),
Kurt Schwaen (1909-2007):	Blüh, Vaterland, im Frieden (1955)
Leo Spies (1899-1965):	Kinder der Welt (1954)
Joachim Werzlau (1913-2001):	Unser Leben im Lied (1959)

Aus dieser Aufstellung ist Gersters Oper „Die Hexe von Passau“ hervorzuheben, weil sie bereits Ende der 1930er Jahre komponiert und 1941 uraufgeführt wurde, also keine zeitgenössische DDR-Komposition war. Aber vom Inhalt her ließ sich diese Oper wohl problemlos in die politische Orientierung der Zeit einfügen. Die Handlung spielt im späten 15. Jahrhundert und spiegelt die materielle Not der in dieser Zeit lebenden Landbevölkerung sowie deren Rebellion dagegen wider. Außerdem war die Oper nach ihrer Uraufführung in Düsseldorf und Inszenierungen in Bremen, Magdeburg und Königsberg von den Nazis verboten worden und genoss schon deshalb in der DDR eine Art Vertrauensbonus.

Insbesondere die musikalische Gattung Kantate wurde jetzt fast ausschließlich an DDR-Beispielen thematisiert. Ausnahme war J. S. Bachs weltliche „Bauernkantate“, die – wie später dessen „Kaffee-Kantate“ – einziges historisches Beispiel bleibt. Bei der Instrumentalmusik war man vorsichtiger. Die zeitgenössischen Beispiele sind hier fast marginal zu nennen, was daran liegen mag, dass die Instrumentalmusik gerade nicht über jene Klarheit in der Aussage verfügt wie die wortgebundene Musik²⁶.

Ausdruck dieses neuen Verständnisses von Musik in der Schule ist ein „Methodischer Brief zum Lehrplan für das Fach Musik“, der zeitgleich zum POS-Lehrplan 1959 vom DPZI heraus gegeben wurde (DPZI [Hg.] 1959). Dieser „Methodische Brief“ bezog sich auf die bereits erwähnte „Grundkonzeption für das Lehrplanwerk der Zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule“. In ihm wurden Schwerpunkte der Neuorientierung des Musikunterrichts in der POS näher erläutert. Der Unterricht in den Jahrgängen 1-10 sei eine „geschlossene Einheit“ und das Fach Musik „organischer Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit der sozialistischen Schule“, das durch Lebensverbundenheit und sein Ausstrahlen auf andere Fächer gekennzeichnet sei (Methodischer Brief 1959, S. 4). Nochmals wurde betont, dass das musikalische Gegenwartsschaffen und das Musikhören größere Bedeutung als bisher habe.

In dem 34 Seiten umfassenden Material waren 15 Seiten, also etwas weniger als die Hälfte, einem „Verzeichnis der Lehrmittel“ vorbehalten. Dies zeigt das pragmatische Anliegen des „Briefes“. Man findet hier Übersichten von im Unterricht einsetzbaren „Instrumenten des Klingenden Schlagwerks“, Tonbändern, Lichtbildreihen, Filmen, Komponistenporträts, Literaturhinweisen für das Musikhören, Liederbüchern, Liederblättern, methodischen Büchern und Schriften, Artikeln der Fachzeitschrift „Musik in der Schule“ sowie Fachbüchern und Zeitschriften.

Die zunehmende Bedeutung des musikalischen Gegenwartsschaffens zeigt sich besonders in zwei Rubriken dieser Lehrmittelübersicht: zum einen in den aufgezählten Artikeln aus „Musik in der Schule“ bezüglich des Lernbereichs „Musikhören“, speziell bei den „Großen Werken“ und zum anderen in den präsentierten „Komponisten-Biographien“. Dabei sind von den 13 angegebenen Zeitschriften-Artikeln über so genannte „Große Werke“ drei der damaligen Gegenwartsmusik der DDR zuzuordnen. Von den insgesamt 25 „Komponisten-

²⁶ Neu aufgenommen wurde hier das Klavierkonzert op.16 des vergleichsweise damals noch sehr jungen G. Kochan (*1930) aus den Jahren 1957/58. Kochan war Schüler von B. Blacher und bis 1953 Meisterschüler H. Eislers. Sein Konzert wurde in diesem Lehrplan bei den Solokonzerten neben Mozarts Violinkonzert (A-Dur), Tschaikowskis Klavierkonzert (B-Moll) und dem Violinkonzert Beethovens genannt.

Biographien“ behandelten sechs das Leben verschiedener DDR-Komponisten²⁷. Hinzu kamen fünf empfohlene Fachbücher für die Arbeit des Musiklehrers, die sämtlich von DDR-Autoren verfasst wurden und zwischen 1952 und 1959 erschienen waren²⁸.

Lehrplan für die Erweiterte Oberschule, Musik 1961 (9.-12. Klasse)

In diesem Lehrplan für die „Erweiterte Oberschule“ (Jgg. 9-12) von 1961 sind die neuen Zielsetzungen der sozialistischen Bewusstseinsbildung ebenfalls zu finden. Dort war u. a. festgelegt:

„Der Musikunterricht soll durch Inhalt und Gestaltung zur Stärkung des Schülerkollektivs und zur weltanschaulichen und politisch-moralischen Erziehung beitragen. [...]

Das ausdrucksvolle Singen und Gestalten der Lieder im Musikunterricht trägt dazu bei, sozialistische Anschauungen und Überzeugungen zu bilden und zu festigen“ (Lehrplan 9-12, S. 2f.).

Besonders sollten die Schüler der Oberstufe im Musikunterricht mit Werken des sozialistischen Gegenwartsschaffens vertraut gemacht werden und ihnen sollte bewusst werden, „daß die sozialistische Kunst auf den fortschrittlichen Traditionen des kulturellen Erbes aufbaut“ (ebd., S. 3). Für das 10. Schuljahr wurden – wie auch im Plan für die Jgg. 5-10 – O. Gersters „Eisenhüttenkombinat Ost“ sowie E. H. Meyers „Mansfelder Oratorium“ aufgeführt, daneben Kompositionen von P. Dessau, L. Spies, K. Schwaen sowie F. Reuter, J. P. Thilmann und H. Schröder, letztere als Ergänzungsbeispiele.

Hervorzuheben sind insbesondere die Lehrplan-Angaben für das 12. Schuljahr, weil in diesem Jahrgang das „Gegenwartsschaffen unserer Republik“ sogar im Mittelpunkt stehen sollte.

„Das Gegenwartsschaffen in unserer Republik, in der Sowjetunion und in anderen sozialistischen Ländern steht in dieser Klasse im Mittelpunkt der Betrachtungen. Hierdurch werden das Verständnis für unsere zeitgenössische Musik und die Liebe zu ihr weiter vertieft.

Anhand musikalischer Werke und Äußerungen der Komponisten

²⁷ Die Musikbeispiele sind L. Spies' „Rosenberg-Kantate“, E. H. Meyers „Mansfelder Oratorium“ und P. Dessaus „Lilo Herrmann“. Bei den Biographien handelt es sich um die Komponisten M. Butting, P. Dessau, H. Eisler, O. Gerster, E. H. Meyer und K. Schwaen. Alle Artikel erschienen zwischen 1957 und 1959 in MiSch. (Die Beiträge sind im Literaturverzeichnis bibliographiert.)

²⁸ Es handelt sich um folgende Publikationen:
 Czerny 1958/1982
 Meyer 1952
 Musik 1959
 Schönewolf 1958
 Seeger 1958

und Kritiker wird der Schaffensprozeß als künstlerisch-spezifische Widerspiegelung der Wirklichkeit dargestellt. Damit steht die Erörterung des sozialistischen Realismus in engstem Zusammenhang (Herausstellen verschiedener Merkmale, z. B. Parteilichkeit, Optimismus und Eindeutigkeit der Aussage, Weiterführen klassischer Traditionen, die besondere Bedeutung der Melodie für die Intonation, Bildhaftigkeit)“ (ebd., S. 15).

Erstmals ging es hier um kunsttheoretische Aspekte im Musikunterricht der Oberstufe. Die „Erörterung des sozialistischen Realismus“ in der Musik als „künstlerisch-spezifische Widerspiegelung der Wirklichkeit“ war dabei das inhaltliche Zentrum²⁹. Als Musikbeispiele dazu dienten sowohl sowjetische, ungarische und tschechische Kompositionen sowie DDR-Werke. Zum Teil lag allerdings die Entstehung sowjetischer und tschechischer Musikbeispiele weit vor dem Zweiten Weltkrieg, wie das beispielsweise bei S. Prokofjews „Sinfonie classique“ (1917) und L. Janáčeks „Sinfonietta“ (1926) der Fall ist.

Neben der „sozialistisch realistischen Musik“ sollten in dieser Jahrgangsstufe auch Beispiele des „Gegenwartsschaffens in kapitalistischen Ländern“ betrachtet werden, für deren Auswahl bestimmte Kriterien galten. Dabei handelte es sich um den „Realismus“ dieser Beispiele und ihr „Anknüpfen an Elemente des kulturellen Erbes“ sowie deren „Verbindung zur Arbeiterklasse und zur Friedensbewegung“ (LP 1961, S.15)³⁰. Allerdings sollten „die Schüler auf Widersprüche in der Entwicklung der Komponisten Schönberg, Orff und Hindemith hingewiesen“ werden (LP 1961, S.15). Welche Widersprüche im Einzelnen gemeint waren, wurde nicht ausgeführt.

Insgesamt gesehen geht aus der Lehrplan-Untersuchung hervor, dass in der Schulmusikerziehung der späten 1950er Jahre die Zielsetzungen sich dahingehend gewandelt hatten, einer außermusikalischen Erziehung den Vorrang zu geben, in deren Dienst sich der Musikunterricht zu stellen hatte. Dabei ging es um weltanschauliche und politisch-moralische Erziehung mit dem Ziel der „Bildung und Festigung sozialistischer Anschauungen und Überzeugungen“. Man griff dazu einerseits auf Musik der so genannten Volksdemokratien zurück, die in ihrer Entstehung mit dem sozialistischen Realismus noch nicht unmittelbar in Verbindung zu bringen waren, da sie zum Teil weit vor der Etablierung dieser Theorie entstanden waren (z. B. S. Prokofjews „Sinfonie

²⁹ Die Theorie des „sozialistischen Realismus“ in der Musik geht zurück auf Entwicklungen in der frühen Sowjetunion der 1920er und 1930er Jahre. Anfang der 1950er, nach den „Schanowschen Musikbeschlüssen“, gab es in der DDR theoretische Impulse in dieser Richtung, die sich in den Formalismus-Realismus-Debatten dieser Zeit zeigten (Śliwińska 2005).

³⁰ Komponistenbeispiele sind G. Gershwin, A. Bush, C. Orff und P. Hindemith.

classique“ [1917], L. Janáček's „Sinfonietta“ [1926], B. Bartóks „Orchesterkonzert“ [1943]). Diese Kompositionen passten jedoch in ihrer klanglich-ästhetischen Ausprägung in das entsprechende Muster. Andererseits konnte jetzt bereits Musik einbezogen werden, die nach Ende des Zweiten Weltkrieges in der SBZ/DDR komponiert worden war, wie z. B. Gersters „Eisenhüttenkombinat Ost“ (1951), Meyers „Mansfelder Oratorium“ (1950) oder Schwaens „Blüh, Vaterland, im Frieden“ (1955), um nur einige zu nennen³¹.

3.3.2 Integration zeitgenössischer Musik im Spiegel der Lehrmaterialien

3.3.2.1 Die Lehrbuchreihe „Das Musikschulwerk“

Nach dem Zweiten Weltkrieg war in der SBZ und ab Oktober 1949 in der DDR die Lehrbuchreihe „Das Musikschulwerk“ sehr verbreitet. Diese Reihe bestand aus mehreren Einzelbänden, die zwischen 1946 und 1950 beim Schulbuch-Verlag Volk und Wissen, zum Teil in mehreren Auflagen, erschienen waren. Herausgegeben wurden diese Bücher von Siegfried Borris (1906-1987) und dem damals bereits siebzijährigen Heinrich Martens (1876-1964), der allerdings nur an den ersten Ausgaben beteiligt war. Borris war derjenige, der das Lehrbuchwerk vorantrieb und bis etwa 1950 weitergeführt hatte³².

³¹ Ausnahmefälle sind Gersters Oper „Die Hexe von Passau“ (1941) und Dessaus Melodram „Lilo Herrmann“ (1953). Bei Dessaus Melodram ist anzumerken, dass dieses zwar inhaltlich (Bericht über das Leben und den antifaschistischen Widerstandskampf der Kommunistin Lilo Herrmann) sowie über deren Gefangenschaft und Hinrichtung durch die Nationalsozialisten im Jahre 1938) eine politische Botschaft im Sinne der deutschen Kommunisten besaß, allerdings in seiner Musiksprache zum großen Teil unkonventionell war. Dies führte nach der Uraufführung zum Verbot des Werkes in der DDR, was erst durch Interventionen von Hanns Eisler und Bertolt Brecht wieder aufgehoben wurde. Das Melodram Dessaus hatte dann bis 1989 einen verbindlichen Platz in den Musik-Lehrplänen der DDR.

³² Geplant war die Herausgabe von sieben Bänden mit folgender Gliederung:
 Bd. 1 – Musik im Kindergarten
 Bd. 2 – Musik in der Grundschule, 1.-4. Schuljahr
 Bd. 3 – Musik in der Grundschule, 5.-8. Schuljahr/ Lieder und Gesänge
 Bd. 4 – Musik in der Grundschule, 5.-8. Schuljahr/ Spielmusik
 Bd. 5 – Musik in der Oberschule, 9.-12. Schuljahr
 Bd. 6 – Chorbuch für gleiche Stimmen, 5.-12. Schuljahr
 Bd. 7 – Chorbuch für gemischte Stimmen 5.-12. Schuljahr
 Diese Übersicht ist dem 1947 erschienenen Band 3 des „Musikschulwerkes“ entnommen, der 1947 erschienen war. Bestellbar waren zu diesem Zeitpunkt lediglich die Bände 1 bis 3 und der Band 6. Vermutlich wurden aus dieser Übersicht nur einzelne Bände verlegt.
 Meiner Untersuchung lagen folgende Einzelbände zugrunde:
 Bd. 2 – Musik in der Grundschule, 1.-4. Schuljahr (1947)
 Bd. 3 – Musik in der Grundschule, 5.-8. Schuljahr (1947)
 Bd. 4 – Lob der Musik, Musik in der Grundschule, 6.-8. Schuljahr (1950)
 Bd. 7 – Chorbuch für gemischte Stimmen, 5.-12. Schuljahr (1950)
 dazu den Anhang „Lieder unserer Zeit“

Angelegt war „Das Musikschulwerk“, ähnlich dem Singbuch „Frisch gesungen“ aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, an dem H. Martens bereits in den 1920er Jahren mitgewirkt hatte, als traditionelles Schulliederbuch und Chorbuch. In diesen Büchern findet man überwiegend deutsche Volkslieder, die z. T. nach Tonarten, meistens jedoch nach Inhalten geordnet sind. Neben traditionellen deutschen Volksliedern gibt es zeitgenössisches Liedgut, so z. B. in Bd. 4 unter dem Inhalt „Wir sind die Jungen. Lieder der neuen Zeit“ Lieder von S. Borris, H. und I. Naumilkat, K. Schwaen und D. Schostakowitsch. Außerdem waren internationale Lieder aufgenommen worden, diese unter dem Inhalt „Von fremden Ländern und Menschen. Lieder anderer Völker“. Hier findet man Lieder der Länder der Besatzungsmächte sowie anderer Länder. Nicht selten wurden die Lieder zweisprachig abgedruckt. Maßgebend für die Lied- und Musikauswahl waren Themen der unmittelbaren Nachkriegszeit wie *Antifaschismus und Antimilitarismus, Aufbruch in eine neue friedliche Zukunft, Wiedergutmachung, Aufbauwille, Völkerverständigung und Internationalismus*. Das drückte sich vor allem aus in neuen Nachkriegsliedern, z. B. in dem Lied „Wir schwingen die Sense“ (A. H. Jlling/ E. Lindenberg, 1946), wo es hieß:

„Wir bauen, wir werken, wir schaffen, wir Jungen mit eisernem Mut.
Wir brauchen nicht Helme, nicht Waffen, wir machen Vergangenes gut“ (2. Strophe, aus: Bd. 3, S.153).

Oder auch im „Lied der neuen Jugend“ (W. Dehmel/ W. Rohde, 1946):

„Wir sind die Jungen, die Unruhvollen, denen die Zukunft verlockend winkt. Wir sind die Jungen, die aufbauen wollen, was uns in Trümmer zerfallen umringt. Wir sind entschlossen, das Schwerste zu wagen und unverdrossen Brücken zu schlagen zu allen Völkern in Brüderlichkeit. Wir sind die Jungen der neuen Zeit“ (1. Strophe, aus: Bd. 3, S.154).

Nicht selten waren Übernahmen von Kompositionen, die ihren Ursprung in der Jugendmusikbewegung hatten. So findet man Lieder von W. Rein, J. Rohwer und W. Hense³³. Mehrere Lieder waren auch Vertonungen von Texten aus den 1920er Jahren.

³³ Die nicht unproblematische Rolle dieser Komponisten während der Zeit des deutschen Nationalsozialismus wurde dabei, so kurze Zeit nach Kriegsende, unbeachtet gelassen. Im Falle von Walter Rein (1893-1955), der quasi als Emporkömmling in der Zeit des Nationalsozialismus 1935-1945 Professor an der MHS Berlin war, 1941 Mitglied der NSDAP wurde und etliche Ämter in der HJ-Jugendführung inne gehabt hatte, zeigt sich die unkritische Haltung gegenüber seiner nationalsozialistischen Vergangenheit noch einmal deutlich in einem Nachruf auf ihn, der 1955 in der Zeitschrift „Musik in der Schule“ erschienen war. Hierin wurden Werk und Persönlichkeit gewürdigt. Reins Tätigkeit zwischen 1933 und 1955 blieb vollständig ausgeblendet (Kraft 1955, S. 209f.).

In Band 4 (mit dem Titel „Lob der Musik“, 6.-8. Jg.) war der Charakter des Liederbuches durchbrochen worden. Er enthält im Unterschied zu den übrigen Bänden neben den Liedern ein gesondertes Kapitel mit der Überschrift „Aus dem Schaffen großer Meister“, das mit 60 Seiten immerhin ein Viertel des Buches beanspruchte. Hierin findet man vorwiegend traditionelle Kunstmusik des 18. und 19. Jahrhunderts berücksichtigt, weniger hingegen Musik des 20. Jahrhunderts und noch keine Musik der SBZ/DDR³⁴.

Im „Chorbuch für gemischte Stimmen (5.-12. Schuljahr)“ war der Anteil der Lieder zu zeitbezogenen Themen mit 27 % vergleichsweise hoch, die Anzahl der zeitgenössischen Lieder aber dennoch gering. Gegenwarts-Komponisten waren S. Borris, E. H. Meyer, H. Naumilkat, E. Notowicz und O. Gerster, die Texte vertont oder Chorsätze geschrieben hatten.

Das „Musikschulwerk“ war sowohl strukturell als auch inhaltlich weitgehend traditionell. In einigen Liedern und verschiedenen Inhalten spiegeln sich das allgemeine Zeitempfinden sowie die damalige gesellschaftliche Situation wider, die von Aufbauarbeit, Aufbruch in eine neue und friedliche Zukunft, Völkerverständigung und Internationalismus gekennzeichnet waren.

Um 1950 erschienen in der DDR vermehrt neue Liederbücher, um das Singen in der Bevölkerung, vor allem in der Jugend zu fördern. Diese Bücher enthielten entsprechend zeitbezogenes Liedgut, das verbreitet werden sollte³⁵. Eine Sammlung von „Hundert Liedern“ für den Musikunterricht, in der ausschließlich „Lieder der neuen Zeit“ zusammengefasst waren, war 1953 herausgegeben worden.

3.3.2.2 Lehrbücher ab 1956

Neue Lehrbücher für den Musikunterricht der Jahrgänge 1-10 sowie neue Bücher für den Chorgesang in den Schulen, die das „Musikschulwerk“ ablösen, erschienen erst ab 1956, also mittlerweile mehr als zehn Jahre nach Kriegsende. Allerdings erlebten diese Bücher bis Ende der 1960er Jahre sehr

³⁴ Aus dem 20. Jahrhundert wurden Kompositionen z. B. von B. Bartók, P. Hindemith oder auch A. Chatschaturjan abgedruckt. Es handelte sich dabei um Klavierstücke, Lieder, Operausschnitte und Klaviertranskriptionen von Ausschnitten aus Orchesterwerken.

³⁵ Beispiele für solcher Liederbücher sind:
Singt und spielt, Berlin: Volk und Wissen, 1949
Leben, Singen, Kämpfen, Berlin: Verlag Neues Leben, 1949
Neues Liederbuch, Erfurt: Thüringer Volksverlag, 1950
Reicht euch die Hände, Halle: Mitteldeutscher Verlag, 1951
Wir singen mit unseren Freunden, Zentralrat der FDJ 1951

viele Nachauflagen, weit mehr als „Das Musikschulwerk“, hatten also einen langen Bestand³⁶.

Die Titel der Bücher „Komm, sing mit“, „Hell klingt unser Lied“, „Frisch auf, singt all ihr Musici“ und „Fröhlich singen, vorwärts schauen“ (Hervorh. B.F.) verweisen auf deren zentralen Inhalt: Lied und Singen. Damit dürfte nicht zuletzt der 1955 eingeführten Fachbezeichnung „Gesangunterricht“ entsprochen worden sein. Der Anteil der Lieder, die in den vier genannten Musiklehrbüchern von Gegenwartskomponisten stammten, war mit etwa einem Drittel im Vergleich zu ihren Vorgängern recht hoch³⁷. Dass mit vielen dieser Lieder politische Inhalte transportiert werden sollten, zeigen, neben den Textinhalten, die Bezeichnungen der Sinngebiete, in denen sie platziert waren. So findet man zum Beispiel Sinngebiete wie „Ich trage eine Fahne“³⁸ (in: „Hell klingt unser Lied“, Jgg. 5/6), „Festtag in unserer Republik“ (in: „Komm, sing mit“, Jgg. 1-4) oder „Freiheit, Einheit, Frieden“ (in: „Fröhlich singen, vorwärts schauen“, Jgg. 9/10). An zwei Liedbeispielen soll im Folgenden politischer Textgehalt verdeutlicht werden.

BEISPIEL 1

„Ernst Thälmann ist nicht tot“ (Worte: Willi Layh/ Melodie: Ottmar Gerster)

- | | |
|--|--|
| <p>1. <i>Ernst Thälmann ist nicht tot,
er lebt auf allen Wegen
und lächelt uns entgegen
aus jedem Fahnenrot.</i></p> | <p>2. <i>Wo sich in unserm Staat
die Kräfte kühn entfalten
der Jungen und der Alten
zu neuer großer Tat.</i></p> |
|--|--|

³⁶ Es handelt sich hierbei um folgende Titel:

Lehrbücher	
„Komm, sing mit“	Jg. 1 bis 4 [1956 - 1968, 18 Auflagen]
„Hell klingt unser Lied“	Jg. 5 und 6 [1956 - 1967, 14 Auflagen]
„Frisch auf, singt all, ihr Musici“	Jg. 7 und 8 [1957 - 1969, 16 Auflagen]
„Fröhlich singen, vorwärts schauen“	Jg. 9 und 10 [1958 - 1971, 16 Auflagen]
Chorbücher	
„Singt nun im Chor“	Jg. 5 bis 10 [1957 - 1967, 7 Auflagen]
„Ringsum erwachen Lieder“	Jg. 9 bis 12 [1956, eine Auflage]

³⁷ Eine Reihe von DDR-Komponisten war neu hinzugekommen, wie zum Beispiel Ch. Lange, A. Asriel, G. Wohlgemuth, H. Sandig u. a.

³⁸ Dieses Sinngebiet wurde mit dem Titel eines der bekanntesten Massenslieder der frühen DDR, „Ich trage eine Fahne“, überschrieben, das bis in die 1980er Jahre als Schullied einen festen Platz in den Lehrplänen und Lehrbüchern inne hatte. Den Text zu diesem Lied schrieb Helmut Hauptmann (geb. 1928), der als Schriftsteller in der DDR vor allem durch Romane und Reportagen hervorgetreten war. Die Melodie komponierte Eberhard Schmidt (1907-1996), der in den 1920er Jahren hauptsächlich Lieder für Agitprop-Gruppen und Arbeiterchöre komponiert hatte und in der DDR vor allem bekannt war durch seine populären Massenslieder, wie zum Beispiel „Heimatland, reck deine Glieder (Thälmann-Lied)“ und „Ich trage eine Fahne“.

- | | |
|--|--|
| <p>3. <i>Und jeder Pionier
darf seinen Namen tragen
und darf „Genosse“ sagen -
Partei, wir danken dir!</i></p> | <p>R. <i>Ernst Thälmann ist uns nah
im Räderwerk, dem blanken
im Sternflug der Gedanken;
Ernst Thälmanns Geist ist da,
Ernst Thälmanns Geist ist da.</i></p> |
|--|--|

(aus: „Hell klingt unser Lied“, Berlin 1956, [Ausgabe 1961], S. 17)

BEISPIEL 2

„Lied auf Karl Marx (Sein rotes Banner)“ (Worte: Walter Stranka/Musik: Ottmar Gerster)

1. *Die Sonne war ein Feuerschein, die Erde Hungerlohn,
entflamme, heißes Herz der Zeit, Marx, Deutschlands weiser Sohn!*
 2. *Wo immer unser Herzblut floß, an jedem ersten Mai,
als Lenin sprach, Aurora schoß, stets war auch Marx dabei!*
 3. *Was er in langer Winternacht in tiefem Sehnen fand,
vollendet unsre junge Macht, du liebes Heimatland!*
- R. *Sein rotes Banner vor uns her, erstürmen wir den Sieg,
der Friede schultert sein Gewehr und schützt die Republik!*
- (aus: „Fröhlich singen, vorwärts schauen“, Berlin 1958, S. 58f.)

Musikstücke zum Hören im Musikunterricht gab es in den Büchern nur ganz wenige, meist waren dies kleine Instrumentalstücke, deren Notentext abgedruckt wurde. H. Eisler und K. Schwaen sind in diesem Bereich als DDR-Beispielkomponisten zu nennen.

In den beiden Chorbüchern für die Mittelschule (1957) und die Oberschule (1956) fiel der DDR-Liedanteil mit 16 % (Mittelschule) und 19 % (Oberschule) etwas geringer aus als in den Lehrbüchern.

Dass es den Lehrbuchautoren immer wichtiger geworden war, Schülern das Bewusstsein einer musikalischen DDR-Nationalkultur zu vermitteln, deutet sich im Lehrbuch „Fröhlich singen, vorwärts schauen“, das elf Jahre nach Gründung der DDR erstmals erschienen war, auf besondere Weise an. Hierin war im Anhang des Buches eine Übersicht mit insgesamt 94 Kurzbiographien verschiedener Komponisten zusammengestellt, in der 15 damals in der DDR lebende Komponisten verzeichnet waren, also immerhin etwa jede

6. Biographie³⁹. Darüber hinaus gab es aber in den Lehrbüchern keine Informationen zu den Komponisten und ihren Werken. Um dies auszugleichen, wurde ab 1955 die Reihe „Aus dem Leben und Schaffen großer Musiker. Biographische Lesehefte für die 7.-12. Klasse“ veröffentlicht. Hier sticht das Heft 4 dieser Reihe hervor, in dem ausschließlich Texte über 20 DDR-Komponisten zusammengestellt wurden (1960/61, 2 Teile).

Bei den bis 1961 erschienenen musikpädagogischen Fachbüchern sind zwei Gruppen zu unterscheiden. In der ersten Gruppe finden sich ausschließlich Bücher mit rein fachlichen Inhalten, in denen keine zeitgenössische Musik vorkommt (Herzfeld 1949; Friedrich u. a. 1949; Dieckermann 1949 und 1950). Dasselbe trifft im Wesentlichen auf die Bücher der zweiten Gruppe zu. Allerdings wurden hier, im Unterschied zu den Büchern der ersten Gruppe, teilweise politische Aspekte der Funktion des Musikunterrichts ausgeführt (Rumer [Hg.] 1955; Bimberg u. a. 1957; Dittrich & Hoffmann [Hg.] 1961; Stange & Kucera 1961).

3.3.3 Zeitgenössische Musik im Spiegel der Zeitschrift „Musik in der Schule“

Die Zeitschrift „Musik in der Schule“ erschien in der DDR seit November 1949 und war bis 1989 die einzige Fachzeitschrift in der DDR, die sich speziell mit Fragen der Schulmusik befasste. Die Zeitschrift sollte in ihren Anfängen in erster Linie Arbeitsmaterial für die vielen damals unterrichtenden Neulehrer anbieten, die wegen ihrer oft sehr kurzen Ausbildungszeit nur mangelhafte Fachkenntnisse besaßen. Neben einer Reihe musikwissenschaftlicher und vorwiegend unterrichtsmethodischer Beiträge waren dort fachpolitische Aufsätze, Lehrpläne und Diskussionsbeiträge zu Lehrplanentwürfen veröffentlicht worden sowie regelmäßig Liederblätter, Berichte und Informationen über das musikalische und schulmusikalische Leben in der DDR.

„Musik in der Schule“ war in den ersten Jahren ihres Bestehens zwar nicht gerade unpolitisch, aber vor allem auf fachliche Themen konzentriert. Spätestens seit Mitte der 1950er Jahre traten vermehrt politische und kulturpolitische Texte auf, bis sich – etwa in den 1960er Jahren – in der Zeitschrift ein politisch-ideologischer Teil neben dem fachlichen regelrecht etabliert hatte, der fortan – bis etwa Mitte der 1980er Jahre – fest in der Zeitschrift verankert

³⁹ Im einzelnen handelt es sich um folgende Komponisten (geordnet nach Geburtsjahrgängen): M. Butting, F. F. Finke, P. Dessau, O. Gerster, H. Eisler, L. Spies, R. Wagner-Régeny, E. H. Meyer, J. P. Thilman, E. Schmidt, K. Schwaen, J. Cilensek, J. Werzlau, A. Asriel, G. Kochan

blieb (Wunder 1996, S. 144). Nicht zuletzt war dieser Sachverhalt der Tatsache geschuldet, dass der 1945 gegründete Verlag „Volk und Wissen“, bei dem die Zeitschrift erschien, direkt dem Ministerium für Volksbildung unterstand und somit auch dessen Zensur unterworfen war. In den Jahren 1952 bis 1956 fungierte das Ministerium sogar als Herausgeber der Zeitschrift.

Im Hinblick auf zeitgenössische Musik sind in den ersten Jahrgängen der Zeitschrift in erster Linie die unzähligen Liedblätter zu nennen, die in jeder Ausgabe erschienen und Liedgut der Zeit versammelten, das in Schulbüchern noch nicht veröffentlicht war. Die ersten Beiträge zur Konzertmusik des 20. Jahrhunderts sind 1950 und 1951 zu finden (Pammler 1950 und 1951, Marteck 1951). In diesen Beiträgen ging es um Musik von P. Hindemith („Wir bauen eine Stadt“, 1930) und B. Bartók (aus: „44 Duos für 2 Violinen“, 1931), die bereits aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stammte. Dabei spielten der Primat der Melodik in der Musik Hindemiths und der daraus abgeleitete musikmethodische Ansatz, bei der Behandlung der Musik vom Lied auszugehen, eine zentrale Rolle. Ähnliches gilt für die Artikel über die Musik B. Bartóks. Bei diesem Komponisten wurden daneben seine Volksnähe und seine Rolle als „[...] kühner Neuerer an der Spitze der ‚Neuen Musik‘[...]“ hervorgehoben, der „[...] stets Fühlung mit dem realen Leben und den geistigen und politischen Strömungen seiner Zeit [...]“ gehabt habe (Pammler 1951, S. 164).

R. Pammler, einer der Autoren, begründete sein Anliegen, Musik der Gegenwart in der Musikerziehung zu berücksichtigen, mit Bezug auf ein Zitat aus P. Hindemiths „Unterweisung im Tonsatz“ aus den Jahren 1937/39. Pammler schrieb:

Die Musikerziehung wird aber nur dann ihre Aufgabe voll erfüllen, wenn sie hilft, den Kontakt zu den schöpferischen Kräften der Gegenwart herzustellen. Wir können nicht nur auf Kosten der Vergangenheit leben und uns dem künstlerischen Ausdruck unserer Zeit verschließen, wenn wir uns kulturell nicht selbst aufgeben wollen. Daher muß es eine vordringliche Aufgabe der Musikpädagogik sein, die zukünftigen und auch die bereits tätigen Musikpädagogen für die gegenwärtige Kunst zu gewinnen und zu begeistern“ (Pammler 1950, S. 205f.).

Neben dieser gewichtigen Argumentation, die von der Gefahr einer kulturellen Selbstaufgabe sprach, griff ein anderer Autor auf Gedanken H. Kretzschmars zurück, um sein Anliegen zu begründen, über das Instrumentalspiel Schüler in die „Klangwelt der zeitgenössischen Musik“ einzuführen (Marteck 1951, S. 153):

„Die seit Hermann Kretzschmars Warnruf erfolgten Reformen des Schulmusikunterrichts haben bei aller Förderung der verschiedenen musikalischen Disziplinen die Pflege des Instrumentalunterrichts außer acht gelassen. Das Schicksal der deutschen Musik wird aber zu einem großen Teil davon abhängen, wie weit es gelingt, das Instrumentalspiel in unserer Jugend zu pflegen und zu fördern. Soll das Fernziel einer Musikkultur erreicht werden, deren Grundlagen das Musizieren und nicht das Musikhören sind (Bert Brecht!), so muß die moderne Musikerziehung zu einer Aktivierung des Instrumentalspiels in der Schule als der für viele einzigen Musikerziehungsstätte kommen. Hieraus eröffnen sich bedeutsame Perspektiven für den gesamten Musikunterricht“ (Marteck 1951, S. 153).

Marteck ging in diesem Zitat zwar nicht eigens auf zeitgenössische Musik ein, aber in seinem Text bezog er sich dann vor allem auf Kompositionen P. Hindemiths, die er unter diese Rubrik fasste.

Die *Volksnähe* eines Komponisten und die *Melodie* als Grundbaustein einer Komposition wurden im Verlaufe der Jahre mehr und mehr zu zentralen Kategorien für die Bewertung von Musik und deren Auswahl für die Musikerziehung. Bereits im Grundschullehrplan 1953 war die Rede von der „Entwicklung eines Melodie- und Harmoniebewußtseins“ als Hauptaufgabe der Musikerziehung in der Grundschule (LP Musik 1953, S. 5f.). Besonders stand die „Entwicklung des Melodiebewußtseins auf der Grundlage lebendigen Singens unter Ausnützung der relativen Hörfähigkeit der Kinder“ im Mittelpunkt dieses Lehrplanes (ebd., S. 6)⁴⁰.

Festgestellt wurde bereits, dass in den ersten Jahrgängen der Zeitschrift keine zeitgenössische Konzertsaalmusik der SBZ/DDR berücksichtigt wurde.

⁴⁰ Eine Theorie zu dem Begriff „Melodiebewusstsein“ hatte in den 1950er Jahren der Hallenser Musikpädagoge S. Bimberg (1927-2008) entwickelt, der auf der Grundlage musikpsychologischer Forschung musikpädagogische Erkenntnisse formulierte. Den Begriff „Melodiebewusstsein“ definierte Bimberg folgendermaßen:

„Unter Melodiebewußtsein verstehen wir die Einheit des bewußten Aufnehmens melodischer Spannungs- und Entspannungsvorgänge auf der Grundlage des in der menschlichen Entwicklung als allgemeine musikalische Fähigkeit ausgebildeten relativ-funktionalen Hörens mit dem bewußten Vorstellen und E r k e n n e n dieser musikalischen Verläufe. Dieses Erkennen der musikalischen Verläufe schließt in sich ein das bewußte Erfassen und Anwenden der räumlichen und zeitlichen Gliederung; weiterhin umfaßt es das bewußte Reproduzieren auch vorher noch nicht direkt gehörter, im Notenbild fixierter musikalischer Ausdrücke.

Kurz formuliert:

Das Melodiebewußtsein ist die Einheit des bewußten Aufnehmens von Melodien und entsprechenden Rhythmen auf der Grundlage des relativ-funktionalen Hörens mit der Fähigkeit, die erkannten musikalischen Verläufe zu reproduzieren, auch wenn sie nur im Notenbild fixiert waren“ (Bimberg 1955, S. 99).

Entsprechendes gelte, so Bimberg, auch für ein „Harmoniebewusstsein“ (ebd., S. 99).

Anders hingegen verhielt es sich bezüglich neuer Auffassungen von der Rolle und der Funktion der Musik und deren Wert für die Gesellschaft. Hier sind zwei Buchbesprechungen hervorzuheben, die 1952 veröffentlicht wurden. Zum einen ging es um eine Besprechung von E. H. Meyers „Musik im Zeitgeschehen“ (Siegmond-Schultze 1952), zum anderen um T. Manns Roman „Doktor Faustus“ (Barski 1952). Angemerkt werden muss, dass vor der Veröffentlichung dieser beiden Buchkritiken die bereits erwähnte II. Parteikonferenz der SED stattgefunden hatte, die den Aufbau des Sozialismus in der DDR zur grundlegenden Aufgabe erklärte. Dieser Beschluss war 1952 in „Musik in der Schule“ abgedruckt worden (Beschluss der II. Parteikonferenz 1952, S. 145-153). Die „großen Ideen des Sozialismus“ seien hiernach unter Führung der Arbeiterklasse zu verwirklichen und Kunst und Kultur müssten dem gesamten Volk vermittelt werden:

„Das Kulturleben ist durch die Pflege des klassischen Erbes, durch die schöpferische Entwicklung eines realistischen Kunstschaffens zur Entfaltung zu bringen. Vor allem sind den Arbeitern, Angestellten und der Intelligenz in den Großbetrieben die bedeutenden Werke der Literatur und Kunst zu vermitteln. Besonders ist die Kulturarbeit im Dorf zu fördern“ (ebd., S. 149).

Zurück zu den Rezensionen: W. Siegmund-Schultze, der Rezensent zu Meyers Publikation, beklagte in seinem Text einleitend das Fehlen ideologisch brauchbarer Lektüre für den Musikgeschichtsunterricht. Er schrieb:

Wenn wir für den Musikgeschichtsunterricht in den allgemeinbildenden Schulen und an den Musiklehranstalten eine Grundlage suchen, so sind wir noch immer auf Bücher früherer Jahrzehnte angewiesen, die sich zwar ‚rein fachlich‘, aber kaum ideologisch irgendwie als brauchbar erweisen“ (Siegmond-Schultze 1952, S. 177).

Hier wurde das Ideologische zur Brauchbarkeitskategorie für musikwissenschaftliche Literatur erhoben, die für den schulischen Musikunterricht nutzbar sei. Im Weiteren sah er in den von Meyer entwickelten zehn Thesen über den „Realismus im Musikschaffen“ eine Möglichkeit, im Musikunterricht der Oberschule der Forderung nach „realistischem Kunstschaffen“, wie sie in dem Beschluss der II. SED-Parteikonferenz erhoben wurde, nachzugehen. Dazu schrieb Siegmund-Schultze:

„Es dürfte leicht sein, diese Thesen im Musikunterricht der Oberschulen praktisch zu belegen und den Schülern aufzuzeigen, was dieses vielgebrauchte Wort ‚Realismus‘ in der klingenden Musik eigentlich bedeutet“ (ebd., S. 177).

Mit Hilfe des Buches könne, so der Autor weiter,

„[...] eine echte Einstellung zu unserem Gegenwartsschaffen gefunden werden, und der Lehrer kann anhand der wertvollen Meyerschen Bemerkungen angeregt werden, sich vom klaren Klassenstandpunkt aus mit neuen Werken zu beschäftigen und mit den Schülern über sie wirklich fruchtbringend zu diskutieren“ (ebd., S. 178).

Waren Siegmund-Schultzes Hinweise auf den Einbezug des musikalischen Gegenwartsschaffens in den Oberschulunterricht gerichtet, wobei das Meyersche Buch hilfreich sein könne, setzte sich der Autor der Rezension zu T. Manns „Dr. Faustus“, S. Barski, mit der spätbürgerlichen Musikentwicklung auseinander⁴¹. Er interpretierte Manns Roman auf der gedanklichen Grundlage der Shdanowschen Musikbeschlüsse von 1948 und prangerte in seinem Artikel die Zwölftonmusik an, die eine „modernistische Musik, eine Kunst des Verfalls, ja, der Verwesung“ sei (Barski 1952, S. 229). Thomas Mann habe, so der Rezensent, das Schicksal Leverkühns dargestellt, um zu zeigen, wie sinn- und gehaltlos die spätbürgerlich-dekadente Musik sei, dies wiederum folge logisch aus der gesellschaftlich inhumanen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft. Im Sinne dieser Interpretation könne der Roman „Doktor Faustus“, so heißt es in dem, von der Redaktion der Zeitschrift vorangestellten Text, „[...] in den Oberklassen der Schule bei der Behandlung des Fragenkomplexes Formalismus-Realismus auf dem Gebiet der Musik hervorragende Dienste leisten“ (ebd., S. 228).

Auch nach solchen Beiträgen wie denen von Siegmund-Schultze und Barski nahm der Anteil von Beiträgen zur zeitgenössischen Musik in der Zeitschrift nicht zu, abgesehen vom damals neuen Liedgut, das weiterhin regelmäßig veröffentlicht wurde. Es blieb wie bisher. Zwar wies man bspw. 1955 auf Kompositionen von Gegenwartskomponisten wie M. Butting, S. Köhler, F. Reuter und R. Zechlin hin, meistens aber waren diese Hinweise nicht für den schulischen Musikunterricht gedacht, sondern für schulische Instrumentalensembles und außerschulischen Instrumentalunterricht.

Gegen Ende der 1950er Jahre allerdings änderte sich die Situation auffallend. Die seit 1957/58 in Gang gebrachte bildungspolitische Entwicklung mit dem Ziel der „Polytechnisierung“ und der „sozialistischen Bewusstseinsbildung“, die für die Schulmusik zur Folge hatte, das musikalische Gegenwartsschaffen der DDR stärker in den Unterricht einzubeziehen, fand in „Musik in der Schule“

⁴¹ Die Buchbesprechung von S. Barski war aus einer Ausgabe der sowjetischen Zeitschrift „Sowjetskaja Musika“ von 1951 übernommen worden. Sergej Michalowitsch Barskij (geb. 1915) war Musikwissenschaftler und 1946-1948 Referent in der Kulturabteilung der Propagandaverwaltung der SMAD (Köster 2002, S. 57).

ihren Niederschlag. So wurden zum einen fachpolitische Beiträge häufiger abgedruckt (z. B. Felix 1959; Kurella 1959). Zum anderen erschienen vermehrt unterrichtsmethodische Aufsätze über zeitgenössische Musik (z. B. Pezold 1958; Seeger 1958). Dazu wurde Ende 1958 die Rubrik „Zeitgenössische Musik und sozialistische Erziehung“ in der Zeitschrift eingeführt. Unter welchen inhaltlichen Gesichtspunkten die zeitgenössische Musik hier reflektiert wurde, sei an einem Beispiel gezeigt.

Der Musikwissenschaftler H. Seeger, seinerzeit Redakteur der Zeitschrift „Musik und Gesellschaft“, veröffentlichte 1958 einen Beitrag zur „Rosenberg-Kantate“ von L. Spies (Seeger 1958)⁴². Er ging davon aus, dass die zeitgenössische Musik quasi als Gedankenträger der Idee von der sozialistischen Gesellschaft fungieren könne und es daher möglich sei, diese zur sozialistischen Bewusstseinsbildung zu nutzen. Seeger schrieb:

„Den Möglichkeiten und vorhandenen Materialien nach können wir aber dahin gelangen, dass genauso, wie sozialistische Gedanken durch das unmittelbare Musizieren und Erleben des neuen Liedgutes und einfacher Spielstücke auf der Unter- und Mittelstufe geweckt werden, die ästhetische Erziehung im Musikunterricht der Oberstufe durch Heranziehen auch sinfonischer und kammermusikalischer neuer Musik im gleichen Sinne fortgesetzt und vertieft wird“ (Seeger 1958, S. 147).

Hier wurde ästhetische Erziehung und ideologische Bewusstseinsbildung miteinander verbunden, während die zeitgenössische Musik als Bindeglied dazu fungieren sollte. Seeger erweiterte in seinem Text den Blick auf das unterrichtsmethodische Vorgehen, indem er schrieb:

„Der methodisch richtige Anknüpfungspunkt wird in jedem Falle die Vokalmusik sein, weil hier der konkrete Gedanke, durch den sich der Komponist inspirieren ließ, unmittelbar erfasst werden kann“ (ebd., S. 147).

Die Schüler sollten in einem ganz linearen Sinne in einer zeitgenössischen Komposition den „weltanschaulichen Standpunkt“ des Komponisten erkennen und sich überzeugen lassen, diesen zu übernehmen.

„Musik wirkt, wenn sie gehört und gespielt wird, nicht, wenn man nur über sie redet. Unsere neue, von den Ideen des Sozialismus erfüllte oder um sie ringende Musik muß erklingen. Dann vor allem erfüllt sie

⁴² Horst Seeger (1926-1999) war in der DDR als Musikwissenschaftler, Musikkritiker und Dramaturg tätig. Mit der Schulmusik hatte Seeger keine Berührung. Von 1959 bis 1960 war er Chefredakteur der Zeitschrift „Musik und Gesellschaft“.

ihre Funktion bei der Erziehung unserer jungen Menschen. Sie wird dieser Funktion aber in noch höherem Maße gerecht werden, wenn es gelingt, bei den Schülern aus dem Erlebnis Schritt für Schritt die Erkenntnis wachsen zu lassen, die Erkenntnis zum Beispiel des tiefen und unlösbaren Zusammenhanges, der zwischen dem musikalischen Kunstwerk und dem weltanschaulichen Standpunkt seines Schöpfers besteht“ (ebd., S. 150).

Um diese Ziele zu erreichen, wählte Seeger die „Rosenberg-Kantate“ (1955) von L. Spies (1899-1965) für seinen Beitrag aus. Inhalt dieser Kantate waren die Verhaftung, der Prozess und die Hinrichtung von Ethel und Julius Rosenberg in den USA Anfang der 1950er Jahre. Diese beiden Menschen waren jüdischer Herkunft und wurden der Atomspionage für die Sowjetunion angeklagt. Weltweit löste das Todesurteil Proteste aus.

In welcher Quantität und Qualität die Impulse dieser Beiträge den tatsächlichen Musikunterricht beeinflussten und mitbestimmten, muss in der vorliegenden Untersuchung weitgehend offen bleiben. Dass allerdings die zeitgenössische Musik der DDR bei verschiedenen Musiklehrern sehr kritisch beurteilt wurde, soll an einem Beispiel gezeigt werden. So schrieb ein Lehrer im Februar 1956 an das MfV:

„[...] Die zeitgenössische Musik der DDR findet geringen Beifall bei der Bevölkerung. Das hat zweierlei Gründe. Der erste Grund ist, dass das Niveau der deutschen zeitgenössischen Musik der DDR keinesfalls demselben der traditionellen Musik Deutschlands – von H. Schütz bis R. Strauss – entspricht. Die Gründe dafür – oft diskutiert, aber bewusst verschleiert: man machte sich selbst etwas vor. Sprach von Erfolgen, die gar nicht vorhanden waren, man glaubte den richtigen Weg auf diesem Gebiet zu gehen, ging aber mehr den falschen und geht ihn noch –, die Gründe also soll man nicht bei den jetzt lebenden Komponisten suchen, sondern bei den Leuten, die die Kunst staatlich zu lenken und zu beeinflussen versuchen. Die staatliche Kommission für Kunstangelegenheiten wird – so hofft man nun schon einige Zeit – ihre Fehler erkennen und sie berichtigen [...]“ (BA, DR-2/2013, o. Bl.).

In diesem achtseitigen Brief an das MfV, aus dem das Zitat stammt, wurde weiter die Sorge um die Musikkultur und die Musikpädagogik in der DDR zum Ausdruck gebracht und angemahnt, diesen desolaten Zustand dringend zu ändern.

Im Folgenden sollen einige Zeitzeugenberichte zu Problematik dieses Kapitels als Ergänzung dokumentiert werden.

3.3.4 Erfahrungsberichte von Zeitzeugen

Im Jahre 1998 wurden vom Autor vorliegender Arbeit 18 Personen angeschrieben, die während der späten 1940er und 1950er Jahre in der SBZ/DDR als Musiklehrer oder in der Musiklehrerausbildung tätig waren. Von den 18 haben 9 geantwortet. Vier Antworten enthielten verwertbare Informationen zum Thema. Den Probanden wurden folgende drei Fragen gestellt.

1. Entwickelten sich in der SBZ/DDR bis etwa 1961 neue musikpädagogische Intentionen?
2. In welchem Umfang und mit welcher Resonanz hatte die damals neu entstandene Musik Eingang in den schulischen Musikunterricht gefunden?
3. Wie wurde mit dem musikalischen Erbe umgegangen?

Bestätigt wurde, dass die unmittelbaren Nachkriegsjahre durch eine *Aufbruchsstimmung* gekennzeichnet waren, in der das Singen im Schulmusikunterricht und in den Schulchören Priorität besaß. Im Hinblick auf die Liedauswahl für den Unterricht habe es im Grunde keinen Dissens gegeben, wie ein damals unterrichtender Lehrer aus der Erinnerung berichtet⁴³:

„Es erschien wohl allen (Kindern, Eltern, Lehrern) als selbstverständlich, dass im Musikunterricht gesungen wurde. Über diesen Fakt und über die Liedauswahl gab es eigentlich keine Diskussion. Die oblag dem Lehrer, und ich habe nicht empfunden, dass es dazu einen Auftrag irgendwie ‚von oben‘ gab. Sehr bald nahmen neben den deutschen Volksliedern russische und sowjetische Lieder einen immer größeren Platz ein, ergänzt durch Volkslieder aus Polen, Ungarn, der Tschechoslowakei und hin und wieder auch durch Liedgut aus ‚westlichen‘ Ländern.

Ich erinnere mich, dass dabei eine merkwürdige gesellschaftliche Psychologie im Spiele war: Bei Chorauftritten (und die waren damals außerordentlich häufig, da sie zur ‚kulturellen Umräumung‘ aller nur denkbaren gesellschaftlichen Veranstaltungen gehörten) erwartete man - mehr oder weniger ausgesprochen - einen breiten Anteil russischer und sowjetischer Lieder. Übrigens wurden viele dieser Lieder (Kalinka, Katjuscha, Birkenbaum, Wolgatreidler, Entgegen dem kühnenden Morgen) gern gesungen und - so glaube ich wenigstens - gern gehört. Natürlich zeigte sich hier der Einfluss des gesellschaftlichen (Musik-)Lebens auf die Schulmusik.

Nun war diese Dominanz gewiss nicht autoritär erzwungen. Sie ergab sich aus einem weitgehenden Konsens von Öffentlichkeit – Elternschaft – Schüler – Lehrer.“

⁴³ Dieser Lehrer wurde 1930 geboren und war von 1949 bis 1955 als Neulehrer tätig, bevor er ein Universitätsstudium begann.

Im Hinblick auf die Pflege des musikalischen Erbes im Musikunterricht äußert eine Zeitzeugin⁴⁴:

„Die Pflege des musikalischen Erbes beschränkte sich in jenen frühen Jahren überwiegend auf den Chor- und Klassengesang, forderte aber mangels fehlender Wiedergabegeräte auch den instrumental oder vokal befähigten Lehrer heraus, geeignete Werke selbst den Schülern darzubieten. Im Falle hinreichender Qualität der Interpretation war dies im Vergleich zur heutigen medialen Vermittlung für den Schüler ein ungleich stärkeres Erlebnis. Ich erinnere mich an die starke Resonanz, die meine gewiss nur durchschnittlichen Darbietungen von Beethovens Sonate ‚Pathétique‘, Chopins ‚Revolutionsetüde‘ und einigen Bach-Präludien bei den Schülern auslöste.“

Der bereits zitierte Zeitzeuge berichtet über das Musikhören im schulischen Unterricht:

„Musikhören wurde vereinzelt – und wie mir scheint (wenn ich an meine Bemühungen in dieser Richtung denke) – recht sporadisch und ohne eine durchdachte Systematik betrieben. Die technischen Mittler waren ja noch sehr unvollkommen, ein Vorspielen fast nicht möglich (keine Geräte). Ich schätze ein, dass neben solchen Versuchen, wie etwa den ‚Freischütz‘ oder einfache Kunstlieder oder Biographisches zu vermitteln, vom ‚Musikleben in der DDR‘ fast keine Auswirkungen auf die Schulmusik erfolgten.“

Besonders die damals neu entstandenen Kantaten, Oratorien, Sinfonien u. ä. spielten also vermutlich in der Schule keine oder nur sehr selten eine Rolle. Ein anderer Lehrer erinnert sich⁴⁵:

„[...] war doch wirklich neue Musik außer den kleinen Klavierstücken von Bartók, Genzmer, Eisler u. a. für die Schule gar nicht vorgesehen. Eine Realisierung wäre angesichts fehlender Hilfsmittel wie Schallplatte oder Tonband auch kaum möglich gewesen.“

Hierzu gibt wieder ein anderer Lehrer zu bedenken, dass ja selbst in der universitären Lehrerbildung der damaligen Zeit (hier konkret auf die Humboldt-Universität Berlin bezogen) die Musik der Gegenwart keine Rolle

⁴⁴ Diese Zeitzeugin wurde 1919 geboren, studierte ab 1940 Musikerziehung, Musikwissenschaft und Anglistik und war nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis 1952 als Lehrerin für Musik und Englisch tätig.

⁴⁵ Dieser Lehrer hatte vor Kriegsende eine Lehrerbildungsanstalt besucht und begann 1945 im Alter von 17 Jahren seinen Schuldienst. Später absolvierte er ein Lehramtstudium an einer Universität.

gespielt habe. Relativiert wird diese Auskunft wiederum durch den Bericht des eben zitierten Zeitzeugen, der Anfang der fünfziger Jahre in Halle studierte. Er schreibt:

„Im Studium 1951/52 in Halle wurden wir auf den Zusammenhang von Musik und Gesellschaft nachdrücklich aufmerksam gemacht. Damals waren entsprechende Schriften erschienen: ‚Musik und Gesellschaft‘ von dem Amerikaner Elie Siegmeister (1948) und ‚Tonweisen sind Denkweisen‘ von K. Schwaen (1949). Von einer ersten Einwirkung der damaligen Landesbehörde von Sachsen-Anhalt auf das Musikleben hörte ich in Halle, als die Aufführung eines Werkes von Strawinsky verboten wurde: Die Musik sei formalistisch. Das waren die Auswirkungen einer für uns völlig abstrakten Diskussion über den ‚Formalismus in der Kunst‘, ausgelöst durch ein sowjetisches ZK-Mitglied Shdanow. Für die schulische Praxis blieb diese Reglementierung der Kunst ohne Auswirkung, [...]“

Selbst die für die DDR-Musikentwicklung so wesentliche Debatte um das Realismus-Problem in der Musik, so dieser Lehrer weiter, blieb zunächst also ohne Bedeutung für die schulische Praxis. Auch die Thesen zum Realismus in der Kunst aus E. H. Meyers „Musik im Zeitgeschehen“ (1952) hätten für die Schule in den fünfziger Jahren kaum Bedeutung erlangt. Anfang der 1960er Jahre habe sich die Situation jedoch geändert.

„Von den sechziger Jahren an veränderte sich dieses Beziehungsgefüge gesellschaftliches Musikleben und Schulmusik ganz entscheidend. Nun gab es sehr detaillierte Lehrpläne, Lehrbücher, Unterrichtsmittel, die auch den Lehrer in die Pflicht nahmen, das gesellschaftliche Musikleben bewusster wahrzunehmen und den Schulmusikunterricht als Teil dieses Musiklebens zu verstehen.“

4. Aus- und Weiterbildung der Musiklehrer

Die Lehrerbildung stellt in der deutschen Bildungs- und Schulgeschichte ein zentrales Moment pädagogischer Reformen dar. Dies war in der SBZ besonders relevant, da hier nach Kriegsende die Lehrerschaft radikal entnazifiziert und etwa 72% aller Lehrer aus dem Schuldienst entlassen wurden. Im Folgenden wird die strukturelle und inhaltliche Entwicklung der Aus- und Weiterbildung der Musiklehrer untersucht und es werden Zusammenhänge zu bildungspolitischen Strukturmomenten hergestellt. Die Untersuchung ist dabei auf zwei Entwicklungsphasen gerichtet und entsprechend gegliedert. Eine erste Phase reicht bis zum Anfang der 1950er Jahre, eine zweite bis Ende der 1950er Jahre. Diese Gliederung ergab sich aus der Historie der allgemeinen Lehrerbildung in der SBZ/DDR. Vorangestellt ist eine Skizze zur Musiklehrerbildung im NS-Staat, die jene Ausgangssituation verdeutlichen soll, vor der man 1945 stand.

4.1 (Musik)Lehrerausbildung im NS-Staat¹

In den Jahren zwischen 1933 und 1945 hatten die Nationalsozialisten in Deutschland die Struktur der Lehrerausbildung nach ihren Vorstellungen umgebaut und deren Inhalte neu bestimmt. Ein entscheidender Rückschritt dabei war im Hinblick auf die Ausbildung von Volks- und Mittelschullehrern die Abschaffung der zwischen 1926 und 1930 in Preußen aufgebauten „Pädagogischen Akademien“², mithin also eine weitgehende Vernichtung der akademischen Ausbildung dieser Lehrer. Die Umbenennung der „Pädagogischen Akademien“ in „Hochschulen für Lehrerbildung“ (HfL)³ und bis 1942 deren Umwandlung in „Lehrerbildungsanstalten“ (LbA) waren wesentlicher Ausdruck dieser Umstrukturierung. Ziele dieser Umbildung waren

¹ Hier sollen lediglich einige Schwerpunkte skizziert werden, damit klar werden kann, vor welcher Situation der (Musik)Lehrerausbildung man nach Ende des Zweiten Weltkrieges in Deutschland stand. Ich stütze mich dabei auf folgende Literatur: Braun 1957; Günther 1986 und ²1992; Ott 1986

² Zwischen 1926 und 1930 wurden in folgenden Städten „Pädagogische Akademien“ aufgebaut: 1926: Bonn, Elbing, Kiel
1927: Frankfurt a. M.
1929: Breslau, Dortmund, Hannover, Erfurt, Altona
1930: Beuthen O. S., Cottbus, Frankfurt a. d. O., Halle a. d. S., Kassel, Stettin
Vgl. Braun 1957, S. 62

³ Am 20.04.1933, knapp 3 Monate nach Hitlers Machtergreifung, waren bereits sieben der insgesamt fünfzehn preußischen Akademien in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umbenannt. Bis 1936 hatte man auch in den übrigen deutschen Ländern Hochschulen für Lehrerbildung eingerichtet. Selbst künftige Studienräte mussten zwischen 1936 und 1939 die ersten beiden Semester an einer „Hochschule für Lehrerbildung“ studieren (Günther ²1992, S. 76).

die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung im Deutschen Reich und die Heranbildung einer im Sinne des Nationalsozialismus politisch-ideologisch geschulten Lehrerschaft.

Ab 1926 waren die „Pädagogischen Akademien“ in Preußen als Nachfolger der alten Lehrerseminare gegründet worden, um den fachlichen Anspruch der Ausbildung zu erhöhen. Zulassungsvoraussetzung war hier das Abitur. Die „Hochschulen für Lehrerbildung“ als Nachfolgeeinrichtungen der Akademien, so Thomas Ott 1986, waren dann als „Zweigstelle(n) der Partei“ Ausdruck der zwei Hauptmerkmale nationalsozialistischer Schul- und Hochschulpolitik, und zwar der *ideologischen Indoktrination* sowie einer *Bildungsbegrenzung*. Dafür sorgten im Wesentlichen drei Maßnahmen:

1. Zwei Drittel der Dozenten der „Pädagogischen Akademien“ wurden entlassen. Dafür stellte man neues, politisch zuverlässiges Personal ein.
2. Die städtischen Akademien wurden auf das Land verlegt. Damit trennte man sie von Universitätsstandorten.
3. Neue Ausbildungsfächer wie „Rassenkunde“ und „Wehrgeographie“ wurden eingeführt.

Das Fach Musik wurde an den HfL politisch-ideologisch funktionalisiert und im Lehrplan auf die Hälfte der vormaligen Stunden reduziert. „Leibeserziehung“ wurde nun zum wichtigsten Fach (Ott 1986, S. 488).

In der Regel blieb zwar das Studium an den HfL Abiturienten vorbehalten. Jedoch mit der Umwandlung der so genannten „Aufbaulehrgänge“ an den HfL in Lehrerbildungsanstalten (ab 1941/42) wurde der Weg frei gemacht für das Lehrerstudium, vor allem von Haupt- und Mittelschülern⁴, was Hitlers Abneigung gegen den akademisch gebildeten Volksschullehrer entsprach⁵. In kürzester Zeit, von Februar 1941 bis April 1942, waren die Aufbaulehrgänge an den HfL in „Lehrerbildungsanstalten“ umgewandelt bzw. die bestehenden HfL von „Lehrerbildungsanstalten“ abgelöst worden. 1943 existierten über 200 Lehrerbildungsanstalten im Deutschen Reich, an denen fast 35.000 Volksschulanwärter ausgebildet wurden (Ott 1986, S. 489). Das Ausbildungsprofil dieser Lehrerbildungsanstalten wurde von U. Günther im Fazit folgendermaßen eingeschätzt:

⁴ Die Studiendauer für Hauptschüler betrug fünf Jahre und die für Mittelschüler drei Jahre. Abiturienten brauchten sogar nur ein Jahr zu studieren, um Volksschullehrer zu werden (ebd., S. 80).

⁵ Ulrich Günther berichtet davon, dass Hitler in Tischgesprächen sogar zu erkennen gab, „dass er (A. Hitler, B.F.) – außer Frauen – ausgediente Unteroffiziere als am besten geeignete Lehrerpersönlichkeiten ansah“ (ebd., S.78).

„Sie (die Ausbildung, B.F.) umfaßte Allgemeinbildung und die Berufsbildung. Auch die Allgemeinbildung war von vornherein auf den zukünftigen Beruf zugeschnitten wie die nationalsozialistische Lehrerbildungspolitik ihn auffasste; auch von daher betrachtet, sank das Niveau weit unter das der Hochschulen für Lehrerbildung und der Pädagogischen Akademien. Die Berufsvorbildung entsprach kaum der des alten Seminars; sie wurde wieder zur reinen Handwerkslehre. [...] Die gesamte Ausbildung war vor allem bestimmt durch die dauernde und allseitige politische ‚Ausrichtung‘. Diese war umso wirksamer, als die Schüler Jugendliche und in der Mehrzahl Volksschulabsolventen waren. Sie waren also nicht nur jünger als die Studenten an den ehemaligen Hochschulen für Lehrerbildung, sondern auch sehr viel weniger selbständig und kritisch im Denken und Handeln, sofern Kritik und Selbständigkeit in diesem nahezu perfekten Kontroll- und Indoktrinationssystem überhaupt möglich waren. Dem entsprach, dass in den Lehrerbildungsanstalten alles, vom Lehrinhalt bis zum Internatsinventar, bis ins Kleinste geregelt und vorgeschrieben war“ (Günther 1992, S. 80).

Den Fachlehrer für das Schulfach Musik an Volks- und Mittelschulen gab es bis 1945 noch nicht, aber – das Studium wurde 1922 eingeführt – den Musikstudienrat für den Unterricht an Gymnasien. Dieser Fachlehrer für den Musikunterricht an höheren Schulen wurde auch während der Zeit des Nationalsozialismus in Preußen weiterhin an der „Akademie für Kirchen- und Schulmusik“ (ab 1935 „Hochschule für Musikerziehung“) in Berlin, dem „Institut für Kirchen- und Schulmusik“ am musikwissenschaftlichen Institut der Universität Breslau sowie dem „Institut für Kirchen- und Schulmusik“ an der Universität Königsberg ausgebildet. Ab 1925 gab es auch am neu eingerichteten „Institut für Schulmusik“ an der Staatlichen Hochschule für Musik Köln eine solche Ausbildung. Das Zentrum dieser Ausbildung allerdings war die Berliner Akademie bzw. Hochschule, denn die Anzahl der Studierenden war hier am größten und bis 1942 mussten alle Prüfungen in Berlin abgelegt werden. An den Instituten in Breslau, Köln und Königsberg war das nicht möglich. Bis zum Ende des Dritten Reichs waren – außerhalb Preußens – allerdings weitere Institutionen zur Ausbildung von Musikstudienräten hinzu gekommen, nämlich in Graz (1939), Leipzig (vor 1933), Karlsruhe (vor 1933), Stuttgart (vor 1933), Weimar (1934), Frankfurt a. M. (1938), München (vor 1933), Wien (1940) sowie in Prag (1942). Alle diese Institute hatten nach der einheitlichen Prüfungsordnung des Reichserziehungsministeriums von 1940 zu arbeiten⁶.

⁶ Bis 1940 galt nach wie vor die von Leo Kestenberg erarbeitete Prüfungsordnung von 1922.

Jedoch erhielt jedes Institut ab 1942 sein eigenes Prüfungsamt, was durch „die individuelle Handhabung der Prüfungsordnung die Unterschiede eher vergrößert als vermindert“ habe (Günther ⁷1992, S. 104).

Im Unterschied zur Volksschullehrerbildung an den Pädagogischen Akademien, den Hochschulen für Lehrerbildung und den Lehrerbildungsanstalten, so U. Günther,

„[...] wurde in der Ausbildung der zukünftigen Musikstudienräte die Musik in erster Linie als Kunst, in zweiter Linie als Wissenschaft und erst in dritter Linie als eine (in ihr selbst steckende) pädagogische Aufgabe verstanden. Was in der Akademie für Kirchen- und Schulmusik in den zwanziger Jahren begonnen worden war, hatte inzwischen allgemeine Anerkennung gefunden. Die von Kestenbergs inaugurierte Ausbildung der Musikstudienräte konnte sich daher nicht nur immer stärker konsolidieren, sondern sie fand in der Arbeit der Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik (und ebenso an vergleichbaren Instituten) ihre Verwirklichung. Wenn man die Struktur dieser Ausbildung mit der künstlerischen Prüfungsordnung von 1940 sowie mit den Musikrichtlinien für die höheren Schulen von 1938 vergleicht, dann lässt sich feststellen, dass alle drei miteinander korrespondieren und einen hohen Grad von Modernität zeigen. Der Primat der Kunst und des Künstlerischen dürfte die Lehrkräfte, die Studenten und die Ausbildung in den Schulmusikinstitutionen weitgehend vor ideologischen Einflüssen geschützt haben, besonders wenn man sich den großen Anteil des Einzelstudiums vor Augen hält“ (ebd., S. 112).

4.2 Musiklehrerbildung in der SBZ/DDR bis Anfang der 1950er Jahre

4.2.1 Die Nachkriegssituation

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges begann auf dem Gebiet der SBZ erneut ein Umbau der Lehrerausbildung, auch der Ausbildung von Schulmusikern. Nach einem Befehl der Sowjetischen Militäradministration sollte schon am 1. Oktober 1945 trotz schwierigster Nachkriegsbedingungen der reguläre Schulbetrieb in der SBZ wieder beginnen; dies aber nach neuen demokratischen Grundsätzen, frei von nazistischem und militaristischem Gedankengut⁷. Allerdings fehlte es dafür überall an Lehrpersonal, denn Tausende von Lehrern waren im Krieg umgekommen, in Gefangenschaft geraten oder als Verletzte berufsunfähig

⁷ Vgl. Befehl Nr. 40 der Sowjetischen Militärverwaltung vom 25. August 1945, abgedruckt in: Baske & Engelbert (Hg.) 1966, S. 4

geworden. Verschärft wurde dieser Lehrermangel durch die in der SBZ radikal durchgeführte *Entnazifizierung der Lehrerschaft*. Der so entstandene gravierende Lehrermangel wurde noch durch stark zunehmende Schülerzahlen verschärft, was bedingt war durch Evakuierte, Flüchtlinge bzw. Vertriebene aus den Ostgebieten⁸. So fehlten Ende 1945 in der SBZ 28.622 Lehrer (mit Berlin ca. 31.000). Die Lehrer-Schüler-Relation betrug 1:70, in den östlichen Berliner Bezirken des sowjetischen Sektors sogar 1:100. Sie sollte auf 1:41 gesenkt werden, was etwa der Vorkriegsrelation von 1:43 im Jahre 1937 entsprach⁹.

Die *Entnazifizierung der Lehrerschaft* folgte – wie im zweiten Teil der Untersuchung bereits erwähnt – aus den Beschlüssen der Alliierten auf der Potsdamer Konferenz vom Sommer 1945, wonach „alle Mitglieder der Nazi-Partei, die sich mehr als nominell an ihrer Tätigkeit beteiligt haben sowie alle sonstigen Personen, die den alliierten Zielen feindlich gegenüberstehen [...] aus öffentlichen und halböffentlichen Ämtern [...] entfernt“ werden sollten (Gesamtdeutsches Institut [Hg.] 1989, S. 14). Nach Befehl Nr. 40 der Sowjetischen Militärverwaltung vom 25. August 1945 seien nur Lehrer anzustellen,

„[...] die keinen aktiven Anteil an faschistischen Organisationen und Gesellschaften genommen und die fähig sind, demokratische Grundsätze im Unterricht und in der Erziehung der Kinder durchzuführen und das reaktionäre Wesen des Nazismus, der Rassenlehre und den militärischen Charakter des früheren deutschen Staates zu entlarven [...]“ (Baske & Engelbert [Hg.] 1966, S. 4).

Ein Desiderat der Forschung bleibt allerdings bis heute, wie viele Lehrer während der Jahre 1933 bis 1945 der NSDAP angehört hatten. Petra Gruner machte darauf aufmerksam, dass nach Angaben der DDR-Historiographie 71,6 % der Lehrer der NSDAP angehört hatten. In der Provinz Brandenburg seien es 80 %, in Mecklenburg 85 % und in Thüringen sogar 95 % gewesen. Sie wies aber mit Bezug auf andere Quellen auch darauf hin, dass diese Angaben überhöht sein dürften und die Mitgliederzahl für das Deutsche Reich zumindest im Zeitraum 1933 bis 1943 wesentlich geringer war¹⁰.

⁸ Schon bis Dezember 1945 waren über zwei Millionen Evakuierte, Flüchtlinge und Vertriebene auf dem Territorium der SBZ registriert, bis Ende 1946 erhöhte sich deren Zahl auf 4,3 Millionen. Recht unterschiedlich allerdings war deren Verteilung auf die verschiedenen Länder. So lag der Anteil in Mecklenburg mit 45 % Vertriebbener besonders hoch. In Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen waren es etwas über 20 %, in Sachsen 13,9 % (Gruner 2000, S. 56).

⁹ Alle Angabe stammen aus Archiven, mitgeteilt in: Gruner 2000, S. 57

¹⁰ Einer Untersuchung von Michael H. Kater zufolge belief sich die Mitgliederzahl in den Jahren 1933 bis 1943 auf zwischen 24,4 % und 28,6 %. Zwar könnten Sammelübernahmen aus der HJ die Zahl 1944/45 erhöht haben, diese erklärten aber, so Gruner, kaum die beträchtliche Differenz der Angaben (Kater 1979, S. 572-623; Gruner 2000, S. 61).

Allerdings ging es nach Ende des Zweiten Weltkrieges, so Gruner, nicht nur um eine Entnazifizierung der Lehrerschaft, sondern um „die Säuberung der Lehrerschaft [...] als immanenter Bestandteil der Schulreform in der SBZ“, die „[...] von der sowjetischen Besatzungsmacht umgehend zum erstrangigen und zentralen Anliegen erhoben worden (war)“ (Gruner 2000, S. 61). Diese Feststellung wird zweifellos bestätigt in einer Rede des KPD-Funktionärs Anton Ackermann zur „Demokratischen Schulreform“ im November 1945 auf einer gemeinsamen Kundgebung von KPD und SPD, der dort „[...] die Säuberung der Schulen und Schulämter von nazistischen und militaristischen Elementen“ forderte und aufrief zur „Schaffung eines demokratischen Lehrkörpers“ als „entscheidende Voraussetzung für eine wirkliche Demokratisierung der Schule“. Man wolle, so erweiterte Ackermann den Blick auch auf die Lehrerausbildung, „[...] eine vom Geist der Demokratie beseelte Erziehschaft, den Typ eines seiner hohen Verantwortung bewußten, für seine Aufgaben allseitig gut vorgebildeten und pädagogisch hoch befähigten Lehrers“. Dafür habe „die bisherige Lehrerausbildung nicht die erforderlichen Voraussetzungen geschaffen“. Folglich müsse „auch hier eine gründliche Reform einsetzen“¹¹.

Was wurde unternommen, um diese „gründliche Reform“ der Lehrerausbildung in die Wirklichkeit umzusetzen? Der Umbau der Schule wurde bereits im zweiten Teil vorliegender Arbeit skizziert, die damit einhergehenden Veränderungen in der Lehrerausbildung, mit besonderem Augenmerk auf die Musiklehrerausbildung, sollen im Folgenden dargestellt werden.

Je nach Ausbildung sind folgende Lehrkräfte zu unterscheiden, die ab Oktober 1945 in den Schulen der SBZ unterrichteten:

1. Lehrer, die noch vor 1926 im „Seminar“ ausgebildet wurden
2. Lehrer, die ab 1926 an einer „Pädagogischen Akademie“ ausgebildet wurden
3. Lehrer, die zwischen 1933 und 1945 an einer „Hochschule für Lehrerbildung“ oder ab 1942 an einer „Lehrerbildungsanstalt“ ausgebildet wurden
4. Studienräte für Musik, die bis 1945 an Universitäten und Hochschulen für das höhere Lehramt ausgebildet worden waren
5. Schulhelfer ohne Ausbildung
6. Neulehrer, die seit August 1945 in Kursen ausgebildet wurden (hier mit dem Wahlfach Musik)

¹¹ Alle Ackermann-Zitate aus: Baske & Engelbert 1966, S. 14

4.2.2 Formen und Institutionen der (Musik)Lehrerbildung bis Anfang der 1950er Jahre

Während der Zeit der Weimarer Republik die Forderung von Lehrerverbänden und Lehrergewerkschaften nach einer einheitlichen akademischen Lehrerbildung laut geworden, deren Ansätze jedoch, wie bereits skizziert, im Nationalsozialismus weitgehend abgeschafft worden waren, stand diese nun in der SBZ erneut auf der Tagesordnung (Gruner 2000, S. 87). Allerdings waren zuallererst kurzfristig effektive Modelle zu finden, um den Schulbetrieb überhaupt wieder in Gang zu setzen.

4.2.2.1 Ausbildung von Neulehrern¹²

Die bereits im Sommer 1945 eingerichteten *Neulehrer-Kurse* waren die wohl wichtigste Form, weil quantitativ außerordentlich bedeutungsvoll, um möglichst schnell Personal für die damals noch so bezeichnete Volksschule zu bekommen¹³. Die Dauer solcher Kurse betrug zunächst zwei bis drei Monate, ab 1.1.1946 war diese dann nach einem SMAD-Befehl auf reguläre acht Monate erweitert worden¹⁴. Die SMAD rechnete Ende 1945 für das Schuljahr 1946/47 mit einem Bedarf von 29.000 Lehrern für die Volksschulen in der SBZ. So wurden im Januar 1946 93 Neulehrer-Kurse mit knapp 24.000 Teilnehmern eingerichtet (ebd., S. 118 ff.)¹⁵.

Werbung, Zulassungsbedingungen und Abschlüsse

Die Werbung für die Neulehrer-Kurse erfolgte durch Aufrufe in der Öffentlichkeit. Interessenten bewarben sich und mussten sich einer

¹² Statt des Begriffes „Neulehrer“ waren anfangs auch Bezeichnungen wie „Schulhelfer“, „Laienlehrer“, „Hilfslehrer“, „Behelfslehrer“, „Volksschule“ oder „Junglehrer“ üblich (Gruner 2000, S. 69).

¹³ Die Bezeichnung „Volksschule“ wurde mit dem Schulgesetz von 1946 durch den Begriff „Grundschule“ ersetzt. Die Grundschule umfasste die Jahrgänge 1-8, die alle Schüler in der SBZ/DDR besuchten.

¹⁴ Manche dieser Kurse dauerten anfänglich sogar nur zwei bis vier Wochen. In Sachsen führte das beispielsweise dazu, dass bereits im Dezember 1945 5.756 Neulehrer einer Anzahl von 5.246 Altlehrern gegenüber standen. Offiziell gab es die Neulehrer-Kurse bis Ende 1950, danach existierten aber bis 1953 noch immer Übergangslösungen (Hohlfeld 1992, S. 65 und S. 72). Die acht Monate dauernden Ausbildungslehrgänge wurden lt. SMAD-Befehl (Nr. 162 vom 6.12.1945) ab 1.1.1946 in der SBZ eingerichtet, um das Durcheinander der bisherigen Ausbildungskurse von ganz unterschiedlicher Dauer zu beenden und zum Schuljahresbeginn 1946/47 eine Vielzahl von einheitlich ausgebildeten „Schulamtsbewerbern“ einstellen zu können, die sich dann in Weiterbildungen auf die erste und später die zweite Lehrprüfung vorbereiten konnten (Geißler 2000, S. 119).

¹⁵ Offiziell waren die Neulehrer-Kurse 1950 beendet worden.

Aufnahmeprüfung stellen, die in der Regel aus einem Diktat, einem Aufsatz, einigen Rechenaufgaben sowie einem mündlichen Bewerbungsgespräch bestand. Als Zugangsvoraussetzung genügte ein Volksschulabschluss (Hohlfeld 1992, S. 68). Politische Auswahlkriterien spielten neben der fachlichen Eignung für eine Zulassung zu den Kursen eine nicht unwesentliche Rolle (ebd., S. 67). In Sachsen z. B. prüfte man auch die „charakterliche und ethische Geeignetheit“ eines Bewerbers (Mebus 1999, S. 81). Dass allerdings in den Ländern hierbei recht unterschiedlich vorgegangen wurde, zeigt der Bericht eines Zeitzeugen über ein Bewerbungsgespräch bei einer Bewerbungskommission im Kreis Salzwedel (Sachsen-Anhalt). Dieser Zeitzeuge hatte 1949 sein Abitur abgelegt und auf die Bewerbung zum Lehrerstudium an der Martin-Luther-Universität Halle eine Ablehnung erhalten. Dies wurde damit begründet, dass das Studienfach Pädagogik überfüllt sei. Da dieser Zeitzeuge aber unbedingt Lehrer werden wollte, versuchte er dies auf einem anderen Wege.

„Mein nächster Schritt war es, mich um die Teilnahme an einem einjährigen Neulehrerkursus zu bewerben. Das bedeutete, mich bei einer Bewerbungskommission in meiner Kreisstadt Salzwedel vorzustellen. In dem Bewerbungsgespräch zu Fragen meines Berufswunsches und meiner Erwartungen an den Beruf wurde ich kritisch dazu befragt, was ich denn in meiner Schulzeit an kulturellen Aktivitäten geleistet hätte. Ich fühlte mich provoziert, weil ich ja Kulturarbeit in Gardelegen geleistet hatte, wovon in Salzwedel kein Mitglied der Kommission eine Ahnung hatte. Ich weiß im Einzelnen nicht mehr, wie ich dazu kam, eine solche Kontra-Stellung gegenüber der Kommission einzunehmen. Schließlich spitzte sich das Gespräch zu durch die an mich gerichtete Frage nach der Oder-Neiße-Grenze zwischen Polen und der DDR. [...] Ich wurde aus dem Gespräch entlassen und bekam aus Magdeburg folgenden schriftlichen Bescheid: [...] Da die Kreiskommission für das Arbeiter- und Bauernstudium den Antrag wegen gesellschaftspolitischer Inaktivität nicht befürwortet hat, kann Ihre Aufnahme in den hier am 1. d. Mts. angelaufenen Ausbildungslehrgang für Grundschullehrer nicht erfolgen. Ich habe den Antrag an den Herrn Minister für Volksbildung, Kunst und Wissenschaft zur Herbeiführung der endgültigen Entscheidung der Landesprüfungskommission für die Lehrerausbildung weiter geleitet. Nachdem diese ergangen ist, werden Sie weiteren Bescheid erhalten.' Dieser Bescheid kam dann zwar nicht mehr [...]“ (Fröde/ Heise/ Weber 2007, S. 336).

Anfang 1950 begegnete dieser Zeitzeuge einem ehemaligen Schulkameraden aus seiner früheren Gymnasialzeit, der in einem Neulehrer-Kurs, allerdings in Thüringen, studierte. Nun ereignete sich folgendes:

„Ihm (dem Schulkameraden, B.F.) erzählte ich von meinem Pech, und er wies auf die von ihm genutzte Möglichkeit des Studierens in Beichlingen hin, wo in einem Jahreskurs Grundschullehrer ausgebildet wurden. Er sagte: ‚Nördlich von Weimar gibt es eine Ausbildungsstätte für Grundschullehrer. Du willst doch Lehrer werden. Du spielst Geige, die brauchen so etwas. Ich frage für Dich bei der Institutsleitung an.‘ Also konnte ich mit vier Wochen Verspätung meine Ausbildung in Beichlingen beginnen. Das Studium fand in dem Schloss des Dorfes statt, wir wohnten auch in diesem Schloss“ (ebd., S. 337).

Dieser Vorgang, der unterschiedliche Entscheidungen in Sachsen-Anhalt und Thüringen zeigt, lässt den Schluss zu, dass von länderübergreifenden Informationen und funktionierendem Zentralismus im Zulassungsbereich zum Neulehrer-Studium auch kurz nach Gründung der DDR noch keine Rede sein konnte.

Abgeschlossen wurden die Neulehrer-Kurse mit der amtlichen Bezeichnung als „Schulamtsbewerber“. Dieser durchlief neben seinem Schuldienst dann i. d. R. eine einjährige Weiterbildung, die zur ersten Lehrerprüfung (Pädagogische Prüfung) und nun zur amtlichen Bezeichnung „Schulamtsanwärter“ führte. Um allerdings „vollwertiger“ Lehrer zu sein, mussten sich die Schulamtsanwärter, wiederum neben ihrem Schuldienst, noch zwei weitere Jahre auf eine zweite Lehrerprüfung (Wissenschaftliche Prüfung) vorbereiten (Bestimmungen 1948, S. 50-57).

Lehrpläne und Inhalte der Ausbildung

Die seit dem 1.1.1946 eingerichteten Acht-Monatskurse für Neulehrer fanden nach einem zentralen Lehrplan statt, der von der SMAD genehmigt werden musste. Dieser gliederte sich in zwei Zyklen, einen allgemein bildenden Zyklus und einen pädagogischen Zyklus¹⁶. Ein solcher Kurs umfasste wöchentlich 36 Unterrichtsstunden, insgesamt 1152 Stunden (Geißler 2000, S. 119).

¹⁶ Diese Zyklen umfassten folgende Fächer:

I. Allgemein bildender Zyklus:

1. Tagespolitik und Aufgaben der Lehrerschaft im Kampf gegen den Nazismus, 2. Geschichte Deutschlands im Zusammenhang mit der allgemeinen Geschichte, 3. Deutsche Sprache und Literatur, 4. Geographie, 5. Biologie, 6. Mathematik

II. Pädagogischer Zyklus:

1. Psychologie, 2. Pädagogik einschließlich der Elemente des pädagogischen Unterrichts und der Schulpraxis in den wichtigsten Ländern der Welt, 3. Organisation der Arbeit in der Volksschule und Fragen der allgemeinen Methodik, 4. Praxis der didaktischen Hilfsmittel (Elemente der Handarbeit, Zeichnen, Skizzieren), 5. Methodik der deutschen Sprache, Arithmetik und Geometrie, Naturkunde

Vgl. Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden NL M-G I/11: „Lehrplan der Lehrerausbildungskurse für die Volksschulen“ der SBZ, (als Anlage 24 in: Mebus 1999, S. 401)

In diesen Kursen war eine musikalische Ausbildung obligat festgeschrieben. Die Fächer Musik und Zeichnen waren in der dazugehörigen Stundentafel innerhalb des Pädagogischen Zyklus zusammen mit zwei Übungsstunden pro Woche ausgewiesen (Mebus 1999, S. 404). Dieser Anteil ist, verglichen mit den anderen Fächern, zwar relativ gering, entspricht jedoch dem quantitativen Gewicht dieser beiden Fächer innerhalb der schulischen Stundentafel. Für das Fach Musik sah die Stundentafel damals durchgängig zwei Wochenstunden in den Jahrgängen 1-8 vor (Günther & Uhlig [Hg.] 1968, S. 30).

Inhaltlich, so geht das zumindest aus einer „Stundenübersicht der Lehre der Dozentenschaft an der Heimschule für Lehrerbildung Dresden-Wachwitz“ vom April 1946 hervor, waren es vor allem „Methodische Singübungen“ sowie „Methodische Einzelübungen am Instrument“ zum Zweck auch der Gehörbildung, die in der Ausbildung der Neulehrer im Zentrum standen (Mebus 1999, S. 404f.). Dies waren wohl rein praktische Übungen, die die Kursanten wenigstens darauf vorbereiten sollten, mit den Schülern im Unterricht singen zu können¹⁷.

Ob allerdings in allen Neulehrer-Kursen das Fach Musik unterrichtet wurde, wie es der damals zentrale Ausbildungsplan vorsah, ist fraglich, denn nicht immer dürfte es dafür auch Lehrkräfte gegeben haben. Auf die Frage, welche Rolle denn die Musik in einem Neulehrer-Kurs in Beichlingen (Thüringen) gespielt habe, antwortete der bereits zitierte Zeitzeuge:

„Als Lehrfach, so meine ich, keine. Die Ausbildung war auf die dominierenden Fächer in einer Grundschule ausgerichtet. Aber es gab ein tolles kulturelles Leben mit einem großen Chor, mit einer Instrumentalgruppe, mit Tanzgruppen“ (Fröde/Heise/Weber 2007, S. 338).

Zu den Ordnungen für die Erste und Zweite Lehrerprüfung

Wie bereits erwähnt, mussten sich die Absolventen eines Neulehrer-Kurses nach einem Jahr bzw. zwei Jahren weiteren Lehrerprüfungen unterziehen. Für diese Prüfungen existierten seit August 1947 zentrale Ordnungen, die 1948 in der Zeitschrift „die neue schule“ als „Studienanforderungen zu den Prüfungsordnungen für die erste und zweite Lehrerprüfung für Neulehrer“ veröffentlicht wurden. Darin waren die Fachgebiete der verschiedenen Prüfungen zu finden.

¹⁷ In Dresden gab es bereits in den Zwei-Monatskursen, die kurz nach Kriegsende stattfanden, (24.8.-27.10.1945 und 29.10.-22.12.1945) Musik- bzw. Gesangsbildung, dies mit insgesamt drei bzw. sogar vier Wochenstunden. Die Stunden waren folgendermaßen aufgeteilt: „Musikunterricht: „Instrument““ (1 Stunde), „Gesangunterricht“ (2 Stunden) und im ersten der beiden Kurse „Chorstunden“ (1 Stunde)
Vgl. Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden NL M-G I/10 und LRS MfV, Nr. 957 (als Anlagen 19 und 20 in: Mebus 1999, S. 396-398)

In der „Ersten Lehrerprüfung“ wurden die Fächer Pädagogik, Psychologie und Gegenwartskunde sowie die Pflichtfächer Deutsch und Rechnen-Mathematik geprüft. Jeder Prüfling hatte dann im Anschluss an eine Prüfungslektion eine Fachmethodik zu wählen, die auch in der „Musikerziehung“ möglich war¹⁸.

Im Fach „Musikerziehung“ konzentrierten sich die Inhalte auf den Gesang. Erstaunlich ist hierbei die Wortwahl in den Studienanforderungen. Wird zwar in der Überschrift der Begriff „Musikerziehung“ benutzt, ist im Weiteren jedoch, bis auf die Ausnahme „Die musikalische Erziehung auf der Oberstufe“, die Rede von „Schulgesangunterricht“ oder „Gesangsstunde“. Dies zeugt zunächst deutlich von dem damaligen Fachverständnis, das – zumindest im Hinblick auf die Jahrgänge 1 bis 8 – einen *Gesangunterricht* im Blick hatte, nicht aber einen *Musikunterricht* im Sinne der Kestenbergschen Reformen aus den 1920er Jahren. Die angegebene Literaturliste, die sich auf musiktheoretische und gesangsmethodische Lektüre beschränkte, unterstreicht diesen Befund und macht daneben deutlich, wie der Streit um die „richtige“ Gesangsmethode der 1920er Jahre noch fortlebte¹⁹.

Die „Zweite Lehrerprüfung“ hatte gegenüber der ersten einen höheren Anspruch. Diese gliederte sich in einen schriftlichen und in einen mündlichen Teil²⁰. In beiden Prüfungsteilen gab es Pflicht- und Wahlfächer. Als Wahlfach konnten die Prüflinge jedes Schulfach wählen, so auch Musik.

¹⁸ Als Wahlfächer waren vorgesehen: Geschichte, Heimatkunde, Erdkunde, Biologie, Physik, Chemie, Kunsterziehung, Musikerziehung (Hervorhebung, B. F.), Körpererziehung und Fremdsprachen („die neue schule“ [1948] H. 7, S. 32-34).

¹⁹ Angegeben sind hier:

Herzfeld, F. (1949): Allgemeine Musiklehre; Verschiedene Verfasser (1948): Tonika-Do-Methode und andere Tonnamen-Methoden. Der letztgenannte Titel ist als solcher nicht aufzufinden gewesen. Ich vermute, dass es sich hierbei um die Publikation von Friedrich, Wilfried u. a. (1949): Tonika-Do, Eitz, Jale, Berlin/ Leipzig handelt, denn wie auch das Buch von Herzfeld war es in der Schriftenreihe „Lernen und Lehren“ erschienen, die vom Verlag Volk und Wissen zwischen 1946 und 1950 herausgegeben wurde.

²⁰ Im schriftlichen Teil der Prüfung wurde eine wissenschaftliche Hausarbeit gefordert, in der der Prüfling den Nachweis erbringen sollte, „[...] dass er fähig ist, unterrichtspraktische Tatbestände, besonders in seinem Wahlfach, klar darzustellen und wissenschaftlich zu begründen. Auf die Verwendung und Auswertung praktischer Erfahrungen wird dabei besonderer Wert gelegt“. Der zweite Teil dieser Prüfung bestand in einer dreistündigen Klausur in einem der Wahlfächer. Wahlfächer waren alle Schulfächer.

Die mündliche Prüfung umfasste vier Pflichtfächer (Pädagogik, Psychologie, Schulkunde und Gegenwartskunde), sämtliche Schulfächer als Wahlfächer sowie zwei weitere Wahlfächer (Didaktik der Unterstufe und Psychologie). Mindestens eines der Wahlfächer war neben den vier Pflichtfächern Teil der Prüfung.

Auffällig ist die zu dieser Zeit noch sehr hohe Bedeutung der Reformpädagogik im Pflichtfach Pädagogik. Es wurde dabei u. a. auf Schriften von Rousseau, Pestalozzi, Gaudig und Kerschensteiner verwiesen. Schon ein Jahr später, mit dem IV. Pädagogischen Kongress 1949, begann dann die Kampagne gegen die Reformpädagogik und eine starke Hinwendung zur Sowjetpädagogik (vgl. „die neue schule“ [1948] H. 12, S. 32-38; Führ & Furck [Hg.] 1998, S. 159).

Die Prüfungsanforderungen allerdings waren hier im Vergleich zur Ersten Lehrerprüfung wesentlich umfassender und anspruchsvoller. So mussten die Prüflinge, die sich für Musik als Wahlfach entschieden hatten, vor der Prüfung einen drei Monate langen Sonderlehrgang besuchen. Das war eine Zulassungsbedingung.

Zwar war in den Studienanforderungen die Rede davon, dass es angebracht erscheint, „schriftliche und rein theoretische Prüfungen auf ein Mindestmaß zu beschränken und den Hauptakzent auf eine praktische Prüfung zu legen“, dennoch wurde auf einen schriftlichen Prüfungsteil nicht verzichtet, in dem neben dem „Harmonisieren einer gegebenen Melodie (zweistimmig und vierstimmig)“ und einem „einfachen Musikdiktat“ noch ein „kurzer Aufsatz über ein gegebenes Thema aus dem Bereich des Musikunterrichts“ zu schreiben war²¹. In der mündlichen Prüfung versuchte man, in acht Komplexen möglichst viele Themen der Musik und Musikpädagogik zu berühren. Das reichte von der Prüfung des Gehörs über das Instrumentalspiel bis hin zu Musikgeschichte und der Geschichte der Musikerziehung. Zudem war eine Lehrprobe zu geben²².

Über die damalige Praxis einer solchen „Zweiten Lehrerprüfung“ sei lediglich der Hinweis eines Zeitzeugen mitgeteilt, der sich erinnerte, dass er schon wenige Wochen nach Bestehen der ersten Lehrerprüfung – und nicht erst nach zwei Jahren – seine zweite Prüfung abgelegt habe. Diese unterschied sich nach seinen Aussagen kaum von der ersten. Sie sei nach demselben inhaltlichen Konzept abgelaufen, nur mit dem Unterschied, dass zwei Klausurarbeiten zu schreiben waren²³.

²¹ Alle zitierten Stellen aus: „die neue schule“ [1948] H. 12, S. 37

²² Im einzelnen waren das folgende Prüfungsgegenstände:
 „1. Gehörprüfung: sicheres Hören und Singen von Intervallen; sauberes, auch rhythmisch genaues Nachsingen einer einfachen Melodie; Vomblattsingen. 2. Harmonielehre: Harmonisieren einer gegebenen Melodie am Instrument; Transponieren eines Volksliedes oder leichten Kunstliedes in eine verwandte Tonart; Kadenzen. 3. Gesang: Physiologie der Tonbildung; stimmlich, musikalisch und im Ausdruck einwandfreier Vortrag einiger selbstgewählter Volks- oder leichter Kunstlieder; die pflegliche Behandlung der Kinderstimme. 4. Instrument: Spielen einer Volks- oder leichten Kunstliedmelodie auf einem Melodieinstrument; Improvisieren einer Begleitstimme zu einem einfachen Lied. 5. Musikgeschichte und Geschichte der Musikerziehung in großen Zügen. 6. Volksliedkunde. 7. Musikpädagogische Grundfragen, insbesondere das Problem der Erweckung von Tonvorstellungen beim Kinde. 8. Lehrproben und Dirigieren: Praktische Arbeit in einer Schulklasse, in der ein selbstgewählter Stoff und ein gegebenes Thema zu behandeln sind. Außerdem Zusammenstellung eines zwei-, drei- oder vierstimmigen Chores; Einüben eines Volksliedes“ („die neue schule“ [1948] H. 12, S. 37).

Neulehrer-Fluktuation

Die kurze Ausbildungszeit der Neulehrer und die hohen Teilnehmer- und Absolventenzahlen der Neulehrer-Kurse führten recht schnell dazu, dass dieser Lehrertyp in den Schulen der SBZ quantitativ das Übergewicht einnahm²⁴. Nicht zuletzt dürfte allerdings dieser Umstand, neben vielen anderen, dazu beigetragen haben, dass ein Drittel der Schüler, die z. B. 1949 die Schule verließen, das Ziel der achten Klasse nicht erreicht hatte.

In den späten 1940er Jahren setzte dann allerdings eine immense *Neulehrer-Fluktuation* ein, da viele Lehrer mit der Schulsituation nicht zurecht kamen, in andere Berufe abwanderten oder in den westlichen Teil Deutschlands gingen. So gaben bis zum Beginn des Jahres 1948 etwa 7.000 Neulehrer ihre Tätigkeit wieder auf. 1950 wurde der Lehrermangel in der DDR sogar bereits wieder auf 10.000 beziffert (Geißler 2000, S. 123 und Gruner 2000, S. 96). Politischer Druck zumindest auf jene Lehrer, die der SED angehörten, war die Folge. So fasste das Sekretariat der SED im Frühjahr 1949 einen Beschluss, der es allen Lehrkräften und Erziehern zur Pflicht machte, in ihrem Beruf zu verbleiben. Diese konnten nur mit Zustimmung der personalpolitischen Abteilung und der Abteilung Kultur und Erziehung des jeweiligen SED-Landesvorstandes sowie nach vorhergehender Befragung des zuständigen Volksbildungsministeriums ihren Beruf wechseln („die neue schule“ 1949 H. 7, S. 2). Das aber hielt viele Lehrer nicht davon ab, ihren Schuldienst trotzdem zu quittieren. Bis zum Januar 1953 waren dies etwa 30.000 Lehrer, das entsprach

²³ Diese Beurteilung ist angesichts der Quellen-Befunde im Hinblick auf die Unterschiede in den Prüfungsansprüchen zwischen der ersten und der zweiten Lehrprüfung überraschend. Aber der Zeitzeuge hatte bereits als Kind und auch als Jugendlicher eine sehr gute musikalische Ausbildung genossen, die möglicherweise, zumindest im Hinblick auf seine Musikprüfung, hilfreich gewesen war. Erstaunlich ist auch, dass der Zeitzeuge offensichtlich nur sehr kurze Zeit gebraucht hatte, um sich auf die zweite Lehrprüfung vorzubereiten. Möglicherweise spielte hierbei aber der Wunsch des Zeitzeugen, ein Studium am Institut für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – in Berlin-Weißensee aufzunehmen, eine Rolle. Als Voraussetzung zur Aufnahme dieses Studiums war das Bestehen der ersten und der zweiten Lehrprüfung für Neulehrer notwendig. Sein Studium in Berlin sollte im September 1952 beginnen. Die erste Lehrprüfung hatte der Kandidat Anfang April 1952 absolviert, die zweite wenige Wochen (nicht zwei Jahre, wie eigentlich vorgesehen) später. Möglicherweise war da zeitlich etwas „nachgeholfen“ worden (vgl. Fröde/Heise/Weber 2007, S. 348).

²⁴ Eine Statistik des Landes Brandenburg verzeichnete am 1.3.1947 einen Neulehreranteil in den Schulen von etwa 66 %. Im Jahr 1949 waren an den allgemein bildenden Schulen der DDR von 65.207 Lehrern 32 % voll ausgebildete Lehrer und 68 % Neulehrer. Nur 1,5 % dieser Lehrer hatten die erste und die zweite Lehrprüfung absolviert, 35,5 % waren mit erster Lehrprüfung und 32 % ohne erste Lehrprüfung im Schuldienst tätig (Günther & Uhlig 1968, S. 72 und 189). Unterschiede gab es allerdings zwischen den einzelnen Ländern. So war der Neulehreranteil im April 1949 in Sachsen mit 81 % am höchsten, Sachsen-Anhalt hatte mit 52 % den geringsten Anteil (Geißler 2000, S. 124). B. Hohlfeld verwies darauf, dass 1950, im Jahr des offiziellen Endes der Neulehrerausbildung, sogar 80 % der gesamten Lehrerschaft der DDR Neulehrer gewesen seien (Hohlfeld 1992, S. 11).

rund der Hälfte aller bis dahin ausgebildeten Neulehrer. Um den erneuten Lehrermangel auszugleichen, stellte man Tausende von Lehrern wieder ein, die 1945 wegen ihrer NSDAP-Mitgliedschaft entlassen worden waren²⁵.

Von der Schulgeschichtsschreibung der DDR wurden die Neulehrer außerordentlich hoch bewertet, speziell im Hinblick auf ihre Rolle bei der Erziehung zu Antifaschismus und Antimilitarismus. In einem Klassiker der DDR-Schulgeschichte von 1968 hieß es dazu:

„Großen Anteil an den Erfolgen der Schule hatte die neue, demokratische Lehrerschaft, die unter dem maßgeblichen Einfluß der Arbeiterklasse und ihrer Partei mehr und mehr zur Gestaltung der antifaschistischen-demokratischen Schule befähigt wurde“ (Günther & Uhlig 1968, S. 146).

Die jüngere bildungsgeschichtliche Forschung kam hier zu einer ganz anderen Einschätzung, die erhebliche Zweifel zumindest an der politischen Rolle der Neulehrer zulässt:

„Statt – wie erwünscht – von ‚Antifaschisten‘, waren die Neulehrerkurse mehrheitlich von jungen Leuten besetzt, deren HJ-Sozialisation für Ausbilder und Schulungsleiter unübersehbar war und deren politisches Desinteresse ihre gesellschaftliche ‚Trägerrolle‘ fraglich erscheinen lassen musste. Schon die Neulehrerwerbung, aber auch die Zusammensetzung der Kurse widersprach trotz der großangelegten Bemühungen den Intentionen der sozialen Umschichtung der Lehrerschaft. [...] Die Suggestion einer planmäßigen und systematisch ausgebauten Neulehrerausbildung, wie sie offizielle DDR-Darstellungen nahe legen, ist schlicht unhaltbar“ (Gruner 2000, S. 94).

Abschließend ist festzustellen, dass es durch die Entnazifizierung der Lehrerschaft in der SBZ nach Ende des Zweiten Weltkrieges zu einem empfindlichen Lehrermangel kam, dem mit einer Neulehrer-Bewegung begegnet wurde. Diese, von den sowjetischen Besatzern initiierte Bewegung, diente zugleich als Teil einer politisch motivierten Schulreform. Zunächst führte das zu einem sehr hohen Anteil von Neulehrern in den Volks- bzw. Grundschulen der SBZ/DDR, der bis 1953 wieder stark abnahm. Im Unterschied zur Reform

²⁵ Die gesetzliche Legitimation für diese Wiedereinstellungen gab das „Gesetz über den Erlaß von Sühnemaßnahmen und Gewährungen staatsbürgerlicher Rechte für ehemalige Mitglieder und Anhänger der NSDAP und für Offiziere der faschistischen Wehrmacht“ vom November 1949. Hieraus waren die „Grundsätze für die Wiedereinstellung von Lehrern, die der ehemaligen NSDAP angehörten...“ abgeleitet worden, die, nach 1945 entlassenen Lehrern, das Recht zubilligten, sich um Wiedereinstellung in den Schuldienst zu bewerben. So war bereits bis Ende März 1950 in den Ländern der DDR (ohne Berlin) wieder fast jeder fünfte Lehrer ein früheres NSDAP-Mitglied (Geißler u. a. 1996, S. 119 und 154; Hohlfeld 1992, S. 216-219).

der Lehrerausbildung während der 1920er Jahre wurde die Reform in der SBZ mit extrem hohem Tempo vorangetrieben, wobei qualitativ-fachliche Mängel in Kauf genommen wurden oder sogar bewusst einkalkuliert waren. Dies hatte zur Folge, dass die Neulehrer-Bewegung relativ kurzlebig war und mithin keine Dauerhaftigkeit für sich in Anspruch nehmen konnte.

Trotz zentraler Verfügungen innerhalb der SBZ war die Praxis bei der Zulassung zur Ausbildung und der Handhabung der Studien- und Prüfungsmodalitäten in den Ländern different.

Eine musikbezogene Ausbildung war in den Neulehrer-Kursen obligat. In deren Zentrum stand der Gesang. Musik war als Prüfungsfach wählbar, wobei sich die fachlichen Ansprüche der Ersten Lehrerprüfung von denen der Zweiten Lehrerprüfung erheblich unterschieden.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass an den hohen Stellenwert des Faches Musik in der Schule angeknüpft wurde, wie ihn auch die Pädagogen der Kestenberg-Zeit intendiert hatten. Jedoch konnte die musikbezogene Ausbildung in den Neulehrer-Kursen nicht ausreichend darauf vorbereiten, die anspruchsvollen Ziele und Inhalte des Musik-Lehrplanes von 1946/47 in der damaligen Schule zu erfüllen.

4.2.2.2 (Musik)Lehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten

Im Mai bzw. Juni 1946 wurde von allen Landes- und Provinzialverwaltungen der SBZ das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ angenommen. Am 12.6.1946 wurde dieses Gesetz in Weimar feierlich verkündet und in verschiedenen Ansprachen mit höchstem Lob bedacht²⁶. Am gleichen Tage gab die SMAD den Befehl zur Einrichtung „Pädagogischer Fakultäten“ an den Universitäten der SBZ heraus, die „zur Vorbereitung von Lehrern für die Mittelklassen der allgemeinbildenden deutschen Einheitsschule“ dienen sollten (Günther & Uhlig [Hg.] 1970, S. 214). War in dem SMAD-Befehl zunächst zwar die Rede von einer Ausbildung von Lehrern für die Mittelklassen (Jahrgänge 5-8), so erhielten aber letztlich die Absolventen eine Lehrbefähigung für die gesamte achtklassige Grundschule (Geißler 2000, S. 123).

²⁶ Unter den Rednern in Weimar waren damals der Pädagoge Peter Petersen, seinerzeit Dekan der sozial-pädagogischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Rektor dieser Universität, Friedrich Zucker, und der damalige Rektor der Hochschule für Musik Weimar, Walter Schulz (Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, Weimar 1946, S. 14-16). 1951, fünf Jahre nach der Verkündung des Gesetzes, wurde der 12. Juni zum „Tag des Lehrers“ in der DDR.

Der Lehrbetrieb dieser Pädagogischen Fakultäten sollte lt. Befehl mit dem Beginn des Wintersemesters 1946/47 beginnen. Entsprechend wurden auf Weisung des jeweiligen Landesministeriums an den Universitäten Berlin, Greifswald, Halle-Wittenberg, Jena, Leipzig sowie an der TH Dresden Pädagogische Fakultäten eröffnet (Schöneburg 1983, S. 208)²⁷.

Mit der Einrichtung der Pädagogischen Fakultäten ging nun in der Geschichte der deutschen Lehrerbildung ein Ziel von Pädagogen und Lehrerverbänden aus der Weimarer Zeit in Erfüllung, das darin bestanden hatte, die Lehrerausbildung in Deutschland einheitlich an den Universitäten anzusiedeln, um das Bildungsniveau und den Sozialstand der Lehrerschaft zu erhöhen. Zwar stand die SMAD der universitären Lehrerausbildung und den Argumenten einiger deutscher Pädagogen, allen voran Heinrich Deiters, zunächst skeptisch und ablehnend gegenüber, aber möglicherweise, so vermutete die Wissenschaftlerin P. Gruner im Jahre 2000, spielte hierbei der Einfluss des Mediziners Theodor Brugsch, damals Leiter der DVV-Hochschulabteilung, eine maßgebliche Rolle²⁸. Brugsch genoss bei der Volksbildungsabteilung der SMAD hohes Ansehen, und er sprach sich für eine universitäre Lehrerausbildung aus (Gruner 2000, S. 90). Begonnen wurde diese Ausbildung im WS 1946/47 an den bereits genannten fünf Universitäten und der Technischen Hochschule Dresden. Parallel dazu gab es aber weiterhin die Neulehrerkurse.

Die Ausbildung der Grundschullehrer an den Pädagogischen Fakultäten erfolgte in zwei Fächern und dauerte sechs, die der Oberschullehrer acht Semester. Die Studenten für die Oberschule studierten zunächst an einer Pädagogischen Fakultät, die letzten beiden Studiensemester an einer Philosophischen oder Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. Sie hatten jedoch auch die Möglichkeit, ihr Studium gleich an einer der beiden letztgenannten Fakultäten zu beginnen. Abgeschlossen wurde das Studium mit der ersten Lehrprüfung. Nach einem Jahr Schulpraxis folgte die zweite Lehrprüfung (Geißler 2000, S. 89).

Um möglichst viele Studierende für ein solches Studium zu gewinnen, waren bereits in dem SMAD-Befehl über die Einrichtung der Pädagogischen Fakultäten Kostenfreiheit des Studiums und Stipendiensätze festgelegt worden. Für 75 % der Studierenden wurde, gestaffelt nach dem Unterrichtsjahr, ein

²⁷ An der TH Dresden allerdings wurden im WS 1946/47 und im SS 1947 zunächst nur Berufsschullehrer ausgebildet. Mit der Ausbildung von Grund- und Oberschullehrern begann man auf Weisung der SMAD erst im WS 1947/48 (Mebus 1999, S. 107).

²⁸ Die Skepsis der SMAD hing damit zusammen, dass es in der UdSSR keine einheitliche universitäre Lehrerausbildung gab und der SMAD diese Form zu teuer erschien (Geißler 2000, S. 392f.).

Stipendium zwischen 100 und 140 Reichsmark gezahlt²⁹. Diese Tatsache dürfte nicht zuletzt ein Grund dafür gewesen sein, dass sich recht viele Studienwillige zum Studium an einer Pädagogischen Fakultät entschlossen hatten³⁰.

Studienpläne und Studieninhalte

Heinrich Deiters hatte bereits im März 1946 im Auftrag der DVV einen zentralen Studienplan für das Studium an den Pädagogischen Fakultäten erarbeitet. Dieser Plan war in drei, ab dem IV. Semester in vier Bereiche gegliedert:

- A. Wissenschaftliche Vorlesungen und Übungen³¹
- B. Schulpraxis
- C. künstlerisch-technisches Pflichtfach (Musik, Zeichnen usw., Hervorhebung, B. F.)
- D. Wissenschaftliches, künstlerisches oder praktisches Sonderfach (erst ab dem IV. Semester)

Für das künstlerisch-technische Pflichtfach (Musik, Zeichnen usw.) waren pro Semester zwei Wochenstunden vorgesehen. Genauere Angaben dazu, z. B. zu den Inhalten, finden sich in diesem Plan nicht³².

²⁹ Diese Angaben zu den Stipendien waren in dem SMAD-Befehl Nr. 205 aufgeführt (vgl. Günther & Uhlig [Hg.] 1970, S. 214). Für das Studium an den anderen Fakultäten mussten hingegen unterschiedlich hohe Gebühren entrichtet werden. An der Universität Greifswald z. B. betrug im Sommersemester 1950 die Studiengebühren: Theologische Fakultät 105,- DM, Philosophische Fakultät 125,- DM, Medizinische Fakultät 130,- DM, Landwirtschaftliche Fakultät 135,- DM (UAG, Pädagogische Fakultät, Nr. 48, o. Blattangabe).

³⁰ Mit 28 % aller Studierenden an Universitäten und Kunsthochschulen in der SBZ hatten die Lehramtsstudenten im Jahre 1948 den größten Anteil (Geißler 2000, S. 89).

³¹ Hier gab es u. a. Veranstaltungen zu den folgenden Themen: Anthropologie, Soziologie, Gegenwartsaufgaben der Schule, politische Probleme der Gegenwart, Geschichte der Erziehung und Pädagogik, das künstlerische Bildungsgut der Schule, Psychologie des Lernens, Aufgaben und Organisation der demokratischen Schule in Deutschland, das Schulwesen des Auslandes usw. (vgl. Abschrift des Studienplanes der Pädagogischen Fakultät vom 11. März 1946, erarbeitet von DEITERS im Auftrag der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in der SBZ [vgl. Anlage 34 in: Mebus 1999, S. 429-432])

³² Ungeklärt bleibt, ob die Mitteilung von G. Geißler, dass die Studierenden lediglich zwei Fächer studierten, tatsächlich stimmt (vgl. Geißler 2000, S. 89). Diese Angabe verwundert aus folgenden Gründen:

1.) Zunächst war vorgesehen, an den Pädagogischen Fakultäten, Lehramtsstudiengänge für die Mittelstufe, Jgg. 5-8, einzurichten. Die Abschlüsse waren aber, wie Geißler selbst mitteilt, erweitert auf die Jgg. 1-4, also auf die Grundschulklassen insgesamt. Da aber in den Jgg. 1-4 ein Lehrer meist alle Fächer unterrichtete, dürfte von einem Studium in nur zwei Schulfächern nicht ausgegangen werden.

2.) In dem Plan von Deiters gibt es im Block A Vorlesungen zum Bildungsgut der Grundschule: Sprachlich-historische Fächer (I. Semester), Mathematik und Naturwissenschaften (II. Semester), das künstlerische Bildungsgut der Grundschule (III. Semester), das praktische Bildungsgut der Grundschule (IV. Semester), Leibesübungen und Gesundheitspflege in der Grundschule (V. Semester). Hier wird m. E. eine fachlich sehr breit gefächerte Ausbildungsplanung sichtbar.

Aus diesen zwei Gründen ist zu vermuten, dass die Studierenden eine Ausbildung in allen Grundschulfächern erhielten und in zwei Wahlfächern eine vertiefte Fachausbildung bekamen.

Orte der Ausbildung von Musiklehrern für die Jahrgangsstufen 1-8

Das Fach Musik konnte im Rahmen eines Lehramtsstudiums an folgenden Universitäten nach Gründung der dortigen Pädagogischen Fakultäten studiert werden:

- Universität Berlin (ab 1948 Humboldt-Universität Berlin)
- Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Universität Leipzig
- Universität Rostock

Die Musikpädagogik an diesen Universitäten wurde zu dieser Zeit von den folgenden Musikpädagogen bzw. Musikwissenschaftlern vertreten:

- Berlin: Theodor Jakobi/ Hugo Hartung/ Fritz Reuter/ Werner Busch³³
- Greifswald: Friedrich Graupner³⁴
- Halle: Fritz Reuter³⁵
- Leipzig: Max Fest³⁶
- Rostock: Walter Gerstenberg/ Georg Scheel/ Martin Weller/ Paul Willert (Eller & Heller [1970], S. 424)

An zwei Fallbeispielen soll im Folgenden verdeutlicht werden, wie die Ausbildung strukturell und inhaltlich gestaltet war. Dabei liegt die Konzentration auf der Betrachtung der musikpädagogischen Studienanteile.

Fallbeispiel 1: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Eine schulmusikalische Ausbildung wurde an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald mit der Einrichtung der Pädagogischen Fakultät zum Wintersemester 1946/47 begonnen. Allerdings hatte sie an dieser Fakultät nur fünf Jahre Bestand, denn das 1947 gegründete „Institut für Musikerziehung“ wurde nach vier Jahren seines Bestehens im Herbst 1951 bereits wieder geschlossen. Die Studierenden konnten allerdings ihre Ausbildung an der Humboldt-Universität Berlin fortsetzen³⁷.

³³ T. Jakobi war 1946 an der Universität Berlin als Professor mit Lehrauftrag verzeichnet und war wohl der erste Leiter der musikalischen und musikpädagogischen Ausbildung an der dortigen Pädagogischen Fakultät (Pädagogik 1946, Heft 5, S. 318). Hugo Hartung leitete das Institut für Musikerziehung von 1949 an. 1955 wurde Fritz Reuter Leiter des Instituts. Er hatte diese Funktion bis 1962 inne und wurde von Werner Busch abgelöst (Petsch 1956, S. 9f. und Helms u. a. [Hg.] 1994, S. 191 f. und 2001 [CD-Rom]).

³⁴ F. Graupner war von Ende 1946 bis Ende 1951 für die Musikpädagogik an der Universität Greifswald zuständig (Lebus 1980, S. 71f.).

³⁵ F. Reuter war von 1949 bis 1955 Direktor des Instituts für Musikerziehung an der Martin-Luther-Universität Halle/S. (Helms u. a. [Hg.] 1994, S. 191f.; Holtmeier 2005, Sp. 1588-1590).

³⁶ M. Fest war 1946 bei der Zeitschrift „Pädagogik“ als „Lektor für Didaktik des Musikunterrichts an der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig“ verzeichnet (Pädagogik 1946, H. 4, S. 254).

Zur Person Friedrich Graupner (1899-1956)

Die Leitung dieser Musiklehrer-Ausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Greifswald hatte der Musikwissenschaftler, Künstler und Musikpädagoge Friedrich Graupner (1899-1956) inne. Er war bereits seit 1939 als Lektor, ab 1941 auch als Universitätsmusikdirektor (UMD) an der Universität Greifswald tätig. 1946 wurde Graupner Dozent an der Pädagogischen Fakultät und 1949 dort Professor³⁸.

Graupner hatte allerdings nicht nur die Absicht, innerhalb der Universität das „Institut für Musikerziehung“ zu leiten, er wollte sein Wirken auf das gesamte musikalische Leben der Stadt Greifswald ausdehnen. Dies wird aus einem Schreiben Graupners an den Dekan der Pädagogischen Fakultät vom Juli 1948 ersichtlich, das er als UMD unterzeichnete, nicht als Leiter des Institutes für Musikerziehung. Graupner strebte darin die „Erweiterung des ‚Institutes für Musikerziehung‘“ an. Er hatte die Vorstellung, hier vier Abteilungen zu einzurichten:

- „1.) Konservatorium (als elementare künstlerische Unterstufe)
- 2.) Jugendmusikschule (Musikarbeit der FDJ; Lehrgänge für Jugendmusikleiter)
- 3.) Schulmusik (die bereits bestehende Ausbildung von 6 Semestern in der Päd. Fakultät)
- 4.) Seminar für Privatmusikerzieher (nach 4 Sem. staatl. Anerkennung)“
(vgl. LHA Schwerin, 6.11-21 Ministerium für Volksbildung, 2525, Bl. 66)

Begründet hatte er diese Absicht damit, dass „der Musikerziehung Greifswalds eine klar ausgerichtete Führung“ fehle, und er hielt „es für die Pflicht der Universität, die früher innegehabte Führung zum besten der Musikpflege

³⁷ Bereits 1928 war an der Universität Greifswald ein „musikwissenschaftliches Seminar“ gegründet worden, das 1940 in ein „musikwissenschaftliches Institut“ umgewandelt wurde. Prominente Musikwissenschaftler wie Hans Engel (von 1928-1935) und Walther Vetter (von 1936-1941) hatten hier geforscht und gelehrt. Dieses Institut blieb nach Kriegsende innerhalb der Philosophischen Fakultät der Universität erhalten, wurde jedoch im Zuge der Schließung des „Institutes für Musikerziehung“ im Jahre 1951 geschlossen.

Zum Studienjahr 1959/60 begann dann wegen des großen Mangels an Fachlehrern für das Fach Musik in der DDR erneut eine Ausbildung von Schulmusikern an der Philosophischen Fakultät der Universität Greifswald, die nun 37 Jahre, bis 1996/97, dauern sollte. Danach wurde diese an die im Januar 1994 gegründete Hochschule für Musik und Theater Rostock verlegt (Ochs 2002; Lebus 1980; UAG, Phil. Fak., 5, o. Blattangabe).

³⁸ F. Graupner war 1899 als Sohn eines Oberlehrers in Geising (Sachsen) geboren, besuchte 1910-1918 das Kreuzgymnasium in Dresden, machte 1925 sein Examen im Fach Musik für das höhere Lehramt, promovierte 1929 zum Dr. phil., war freischaffend als Lehrer für Musik- und Sprecherziehung sowie als Sänger, Pianist und Cembalist tätig. Nach seiner beruflichen Tätigkeit an der Universität Greifswald in den Jahren 1939 bis 1951 wechselte Graupner an die Humboldt-Universität Berlin. 1955 verließ er die DDR und siedelte über in die BRD. Dort starb er, vermutlich durch Selbstmord, im September 1956 (Lebus 1980, S. 71f. und UAG, PA 1159 [=Personalakte F. Graupner]).

unserer Provinz schnellstens wieder zu übernehmen, ehe sich andere Kreise um sie bemühen – und damit eine sich dem echten Geist der universitas vollziehende Entwicklung gefährden“ (ebd.). Zu einer solchen Erweiterung, wie Graupner sich das vorstellte, ist es nie gekommen. Interessant ist jedoch die Frage nach der tatsächlichen Motivation Graupners. Scheinen hier doch sehr bürgerlich-konservative Auffassungen vorzuherrschen („früher innegehabte Führung zum besten der Musikpflege“) bis hin zu dem Wunsch einer Wiederbelebung der politischen Musikarbeit, nun zwar nicht innerhalb des nationalsozialistischen, sondern des neuen kommunistischen Jugendverbandes, der FDJ (Einrichtung einer Jugendmusikschule zur Musikarbeit der FDJ und zur Ausbildung von Jugendmusikleitern)³⁹.

Anknüpfend an den letztgenannten Sachverhalt stellt sich die Frage, wie Graupners politisches Verhalten während der NS-Zeit und nach Ende des Zweiten Weltkrieges ausgesehen hatte. Während der Zeit des Nationalsozialismus war er seit Mai 1933 Anwärter für eine Mitgliedschaft in der NSDAP. Er wurde aber weder aufgenommen, noch vereidigt, zahlte jedoch ab 1942 regelmäßig Parteibeiträge. Nach Ende des Krieges versuchte Graupner, sich den neuen politischen Verhältnissen anzupassen. Er wurde Mitglied des FDGB, trat dem Kulturbund bei und stellte bereits im Mai 1946, obwohl sein Entnazifizierungsverfahren noch lief, einen Antrag auf Aufnahme in die SED. Im August 1950 äußerte sich der damalige Rektor der Universität Greifswald, der Chemiker Hans Beyer, über Graupner folgendermaßen:

„Professor Graupner vertritt sein Fach der Musik und Musikerziehung im ausgesprochen bürgerlichen Sinne. Die hedonistische Basis ist unverkennbar. Infolgedessen ist seine musikerzieherische Tätigkeit nicht ein kulturpolitisches Gegengewicht gegen das kirchenmusikalische Institut geworden, sondern eine Unterstützung. Obgleich Graupner Wahlsenator ist, betrachtet er dieses Amt auch nicht als einen politischen Auftrag, sondern verhält sich neutral und undurchsichtig. Stattdessen ist er sehr egozentrisch eingestellt“ (UAG, PA F. Graupner, 1159, Bd. 3, Bl. 142)⁴⁰.

³⁹ Es ist zu vermuten, dass Graupners Persönlichkeit bei diesem Erweiterungsbestreben eine treibende Kraft gewesen sein dürfte. Fast egomanisch mutet es an, wenn man sieht, welche Fülle an musikalischen Disziplinen er in seiner Greifswalder Zeit praktizierte: Lektor, Dozent, Lehrbeauftragter; Graupner gab Klavier-, Gesangs- und Orgelkurse, unterrichtete Gehörbildung, Improvisation, Partiturspiel, Harmonielehre und Kontrapunkt. Er war UMD, betreute als solcher ein universitäres Orchester sowie den Universitätschor, arbeitete als Sprecherzieher, lehrte in den Fächern Musikerziehung und Musikwissenschaft und leitete Unterrichtsversuche sowie pädagogische Praktika (Lebus 1980, S. 72f.).

⁴⁰ Hans Beyer, von dem diese Einschätzung stammt, war Professor für organische Chemie an der EMAU Greifswald. Im Jahre 1950 war er Rektor der Universität, davor Dekan der Philosophischen Fakultät. Das Schreiben stammt vom 1. August 1950.

Anzunehmen ist also, dass Graupner versuchte, eine sehr traditionelle (schul) musikalische Ausbildung fortzuführen, die zwar nicht politisch intendiert sein sollte, sich aber nicht scheute, wie er dies als Persönlichkeit auch nicht tat, in neue politische Verhältnisse gestellt zu werden.

Zu den musikpädagogischen Inhalten der Ausbildung⁴¹

Dass Graupner selbst sich nur sehr wenig oder gar nicht mit musikpädagogischen Belangen der Schulmusik befasste, zeigen die Vorlesungsverzeichnisse der Universität Greifswald zwischen 1946 und 1951 sowie seine wissenschaftlichen Arbeiten. Hier zeigt sich, dass er sich viel mehr als Musiker und Musikwissenschaftler verstand und weniger als Musikpädagoge, der sich – nach den Wirren der nationalsozialistischen Diktatur – kritisch mit Zielen und Inhalten der damaligen Schulmusik auseinandersetzte oder gar in der Lage gewesen wäre, als Hochschullehrer neue Impulse auf diesem Gebiet zu geben.

Er hatte nach Beginn der Lehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät – zunächst allein – sowohl die musikpraktische als auch die musikpädagogische Lehre abzudecken. Allerdings bot Graupner beispielsweise im Sommersemester 1947, ausgewiesen als Dozent für Methodik und Didaktik der Musik- und Sprecherziehung, lediglich die Lehrveranstaltungen „Musikerziehung auf der Unterstufe“ und „Sprechtechnik“ an. Umfangreicher waren dann seine Lehrangebote im WS 1947/48. Hier muss allerdings erwähnt werden, dass Graupner sowohl im „Institut für Musikwissenschaft“, das zur Philosophischen Fakultät der Universität gehörte, als auch am „Institut für Musikerziehung“, das an die Pädagogische Fakultät angegliedert war, Lehrveranstaltungen anbot. Dazu der folgende Überblick:

1) Lehrveranstaltungen im „Institut für Musikwissenschaft“:

- Collegium musicum instrumentale
- Collegium musicum vocale

a) Akademischer Musikunterricht

- Klavierkurs
- Orgelkurs
- Gesangskurs

b) Musikwissenschaftliche Propädeutik

- Gehörbildung
- Improvisation und Partiturspiel

⁴¹ Ich konzentriere mich hier auf den musikpädagogischen Bereich und beleuchte nicht die künstlerische, musikwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und psychologische Ausbildung der Studierenden, da ich davon ausgehe, dass besonders die musikpädagogische Ausbildung die spätere Berufspraxis eines Musik unterrichtenden Lehrers stark prägt.

- Allgemeine Musiklehre
 - Kirchenmusikalische Übungen
- 2) Lehrveranstaltungen am „Institut für Musikerziehung“
- a) Bereich: Methodik der Unterrichtsfächer
- Singen (Unterstufe)
 - Didaktik und Methodik der Musikerziehung:
 - Der geistige Umkreis und die Erziehungsmittel (1. und 2. Semester)
 - Volks- und Kunstlied
- b) Bereich: Schulpraxis
- Pädagogisches Praktikum (Musik Mittelstufe)
 - Übungen zum Pädagogischen Praktikum
 - Pädagogischer Anschauungsunterricht
 - Übungen zum Pädagogischen Anschauungsunterricht
- (Personal- und Vorlesungsverzeichnis der Universität Greifswald WS 1947/48, S. 20-27)

Graupner vertrat, wie der Übersicht zu entnehmen ist, in diesem Semester sämtliche musikpraktischen und musikpädagogischen Fächer. Eine weitere Lehrkraft für diese Fächer ist im Vorlesungsverzeichnis des WS 1947/48 nicht aufgeführt. Allerdings änderte sich die Situation in dem darauf folgenden Semester grundlegend, denn mit Beginn des Sommersemesters 1948 lehrte der damals 66 Jahre alte Oberschullehrer Friedrich Giese als Lehrbeauftragter im Fach „Methodik des Musikunterrichts“⁴². Giese übernahm nun praktisch fast alle Lehrveranstaltungen zur Musikmethodik, was hier auch, im heutigen Sinne, musikdidaktische Problemstellungen meint. Graupner hingegen konzentrierte sich zunehmend, später fast ausnahmslos, auf musikpraktische und musiktheoretische Fächer (z. B. Stimmbildung, Harmonielehre, Instrumentalübungen usw.) sowie musikwissenschaftliche Vorlesungen. Darüber hinaus leitete Graupner das Universitätsorchester und den Universitätschor.

Im September 1949 änderte sich die Situation abermals, denn mit dem Wechsel des Musikwissenschaftlers Hans-Heinz Dräger⁴³ von der Universität Greifswald an die Humboldt-Universität Berlin übernahm Graupner als Lehrbeauftragter der Philosophischen Fakultät ab dem Sommersemester

⁴² Friedrich Giese (1882-?) war Absolvent eines Lehrerseminars. Er hatte seine 2. Lehrprüfung 1906 abgelegt, im Jahre 1920 dann die Musiklehrerprüfung für das höhere Lehramt. Anschließend war er 25 Jahre (1921-1946) als Gymnasiallehrer in Stettin tätig und wurde im Dezember 1947 als Lehrbeauftragter für Musikmethodik an die Universität Greifswald berufen (Lebus 1980, S. 76).

⁴³ Hans-Heinz Dräger (1909-1968) war seit 1947 Professor für Musikwissenschaft an der Universität Greifswald, ging 1949 an die Humboldt-Universität Berlin und wechselte 1953 an die Freie Universität Berlin. 1961 schließlich ging Dräger an das College of Fine Arts der University of Texas in Austin, wo er bis zu seinem Tode lehrte (Dahlhaus & Eggebrecht [Hg.] 41992, S. 337f.).

1950 vollständig die musikwissenschaftliche Ausbildung im „Institut für Musikwissenschaft“. Das führte dazu, dass Giese, nun bereits fast siebzigjährig, den größten Teil der musikpädagogischen und musikmethodischen Ausbildung der Schulmusiker übernahm. Sein Lehrangebot war konzentriert auf die methodische Arbeit mit dem Lied und auf das Singen in der Schule. Hinzu kamen Seminare zu den „Aufgaben der Schulmusik nach den Lehrplänen von 1947“ (Wintersemester 1949/50), zur „Methodik der Musikerziehung“ (Sommersemester 1951) sowie eine Lehrveranstaltung über „Musikalische Gegenwartsfragen für den Musikerzieher“ (fakultativ im Sommersemester 1951; vgl. Personal- und Vorlesungsverzeichnisse der Universität Greifswald WS 1946/47 bis SS 1951).

Fraglich bleibt, was in den Lehrveranstaltungen von Graupner und Giese inhaltlich vermittelt wurde und auf welche Lektüre sich die beiden Dozenten gestützt hatten. Beispielsweise könnte das Seminar „Musikalische Gegenwartsfragen für den Musikerzieher“, das Giese im Sommersemester 1951 angeboten hatte, durchaus progressiven Charakter getragen haben. Allerdings war Giese zu diesem Zeitpunkt schon fast 70 Jahre alt und seine eigene Ausbildung zum Schulmusiker lag über 30 Jahre zurück. Giese hatte seine Prüfung für das höhere Lehramt im Jahr 1920 abgelegt, also noch etliche Jahre vor den musikpädagogischen Impulsen, die von der Kestenberg-Reform initiiert wurden, und Giese war dann von 1921 bis 1946 Lehrer an einem Stettiner Gymnasium. Wie stark daher die musikpädagogischen Entwicklungen dieser Jahre F. Giese in seinem Denken und Tun als Musiklehrer erreicht und verändernd geprägt hatten, bleibt im Dunkeln. Vermutet werden darf, dass die Inhalte seiner Lehrveranstaltungen allerdings konservativ und traditionsbezogen waren. Veröffentlichungen von ihm sind nicht bekannt.

Hingegen lässt sich zu F. Graupners musikpädagogischem Denken mehr sagen. In einer von ihm selbst verfassten Kurzbeschreibung seiner Pflichtvorlesung „Musikpädagogik“ vom Wintersemester 1947/48 hieß es:

„Hatte die Arbeit des ersten Semesters den geistigen Umkreis und die kindlichen Anlagen zur Förderung einer musikalischen Erziehung dargestellt und das zweite Semester die Erziehungsmittel behandelt, so bleibt für das dritte Semester die Aufgabe: Selbsttätigkeit und Selbständigkeit.

Anfänge der musikalischen Erziehung der Unterstufe und einzelne Stoffgebiete aus der Gesamtheit der musikalischen Erziehung. Etwa Wiederholung des Wichtigsten aus der Musiklehre, Erfindungsübungen und Musikdiktat, Heranziehung der Instrumentalmusik durch

Vorspielen und Besprechen von Stücken [...] Das Technische nicht Selbstzweck, sondern dem Erlebnishaften verbunden. Musikalische Erziehung ein organisches Ganzes“

(LHA Schwerin, 6.11-21 Ministerium für Volksbildung, 2526, Bl. 312).

Hier wird deutlich, dass Graupners Vorlesungsinhalte wesentlich auf den musikpädagogischen Reformbestrebungen der 1920er Jahre fußten. Seine Bezüge zu „kindlichen Anlagen“, „Selbsttätigkeit und Selbständigkeit“, zum Erlebnishaften“ und der „musikalischen Erziehung als organisches Ganzes“ haben ihre Wurzeln in dieser Zeit. Auch die in dieser Beschreibung angeführte Literatur von Leo Kestenberg und Fritz Jöde sowie ein Buch über die Arbeitsschule stammen aus der Zeit der Weimarer Republik⁴⁴. Graupners Vorlesungsinhalte sowie sein musikpädagogisches Denken überhaupt dürften sich somit weitgehend mit den damals favorisierten Inhalten der allgemeinen Pädagogik in der SBZ gedeckt haben. Wie er allerdings auf die ab etwa 1948 stattgefundene Wende in der Pädagogik der SBZ/DDR (Abwendung von der Reformpädagogik, Hinwendung zur Sowjetpädagogik) reagiert hatte, war nicht zu ermitteln⁴⁵.

Obwohl F. Graupner in den 1920er Jahren ein Examen im Fach Musik für das höhere Lehramt abgelegt hatte, besaß er – wie bereits erwähnt – kaum theoretische und praktische Erfahrungen auf dem Gebiet der Schulmusik. Graupner hatte beispielsweise bis 1950 keine einzige musikpädagogische Publikation vorzuweisen. Ein ausgeprägtes Interesse an musikhistorischer Forschung beweisen seine beiden Dissertationen, wobei bedacht werden muss, dass musikpädagogische Dissertationen in Deutschland bis in die 1960er Jahre eher selten waren, weil lange Zeit das Fach Musikpädagogik nicht an wissenschaftlichen Hochschulen mit Promotionsrecht angesiedelt war⁴⁶. Dennoch war es schon in den 1930er Jahren möglich, sich mit einem musikpädagogischen Thema zu promovieren. Als

⁴⁴ Es handelt sich dabei um folgende Veröffentlichungen: Jöde, F. (1919): Musik und Musikerziehung, Wolfenbüttel; Kestenberg, L. (1921): Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig; Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1925): Theorie und Praxis der Arbeitsschule, Berlin

⁴⁵ Lediglich einige studentische Abschlussarbeiten, die Graupner 1950/51 betreut hatte, verzeichneten Standardwerke der Sowjetpädagogik in ihren Literaturverzeichnissen. Das muss jedoch nicht durch Graupner angeregt worden sein, sondern dies geschah möglicherweise durch die allgemeinpädagogische Ausbildung. Bei den Standardwerken handelt es sich um: Jessipow, Boris P./ Gontscharow, Nikolaj K. (1949): Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten, Berlin (Ost); Ogorodnikow, I. T./ Schimbirjew, P. N. (1949): Lehrbuch der Pädagogik, Berlin (Ost); Die Abschlussarbeiten, in denen diese Titel genannt wurden, sind folgende: Niemann, Konrad: Vergleichende Liedbetrachtung als methodischer Hinweis für die Lehrplangestaltung (dargestellt an Vertonungen Goethescher Dichtung), Greifswald 1950 (unveröff., Privatbesitz B. F.); Süllflow, Dagmar: Die schulmusikalische Entwicklung von Comenius bis zur Gegenwart, Greifswald 1951 (unveröff., Privatbesitz B. F.).

⁴⁶ Zum Dr. phil. promovierte sich Graupner 1929 mit einer Arbeit über das Werk des Thomaskantors Johann Schelle (1648-1701) und zum Dr. theol. mit der Dissertation „Die Rezitative des Evangelisten in der Matthäuspasion von J. S. Bach“ (1948) (Lebus 1980, S. 75).

Beispiel ist Michael Alts Dissertation „Die Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihre pädagogische Bedeutung“ zu nennen, die 1935 von der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln angenommen und noch im selben Jahr veröffentlicht wurde (Alt 1935/1986). Vorwiegend historisch blieb Graupner auch, als er die Ausbildung von Schulmusikern an der Universität Greifswald leitete. Das wird deutlich in einem Vortrag, den er anlässlich der „Wissenschaftlichen Bachtagung“ 1950 in Leipzig hielt, sowie in verschiedenen studentischen Abschlussarbeiten, die er betreut hatte⁴⁷.

Nicht zuletzt sind die Inhalte verschiedener Prüfungen von Lehramtsstudierenden im Fach Musik ein Beleg für Graupners eher historisches Interesse, denn nicht selten hatten Prüfungsgespräche im Rahmen von Abschlussprüfungen, die sich an eine Lehrprobe anschlossen, die unterschiedlichen Gesangsmethoden (Methoden Nägelis, Tonika-Do, JA-LE, Ziffernmethoden etc.) und deren Geschichte zum Inhalt, was im übrigen wiederum ein Hinweis auf die Aktualität und Nachhaltigkeit des Methoden-Streits der 1920er Jahre ist⁴⁸.

So dürfte – insgesamt gesehen – die Ausbildung von Musiklehrern an der Pädagogischen Fakultät der EMAU Greifswald zwischen 1946 und 1951 einen traditionsbezogenen Charakter getragen haben. Dafür sind drei Gründe zu nennen:

1. In der SBZ orientierte man sich zunächst an den reformpädagogischen Bestrebungen der Jahre vor 1933.
2. In den Jahren nach Kriegsende hatte es keine neuen Impulse in der Musikpädagogik gegeben. Man musste aus ganz pragmatischen Gründen auf bereits Vorhandenes zurückgreifen. Eine kritische Betrachtung oder gar Auseinandersetzung mit der Zeit vor 1933 war weder gewollt, noch war diese aufgrund der existentiellen Notlage möglich.
3. Mit F. Graupner und F. Giese waren Ausbilder tätig, deren musikbezogenes und musikpädagogisches Denken und Tun sich gerade in jener Reform- und Vorreform-Zeit gebildet hatte.

Man knüpfte folglich, ebenso wie andernorts in Deutschland, an der Universität Greifswald weitgehend an die Zeit vor 1933 an und versuchte die Reformbestrebungen der Kestenberg-Zeit neu zu beleben und in die Wirklichkeit umzusetzen.

⁴⁷ Der Vortrag auf der Bachtagung trug den Titel „Bach als Musikerzieher“ (Bericht über die wissenschaftliche Bachtagung, Leipzig 1951, S. 201 ff.; Lebus 1980, S. 75). Zusätzlich zu der bereits erwähnten Abschlussarbeit von Süßlow, D. wäre noch zu nennen: Jakobs, Christa: Die schulmusikalische Situation der Bach-Zeit (1685-1750), Greifswald 1950 (unveröff., Privatbesitz B. F.).

⁴⁸ Diese Prüfungen aus dem Jahre 1951, deren Protokolle meine These stützen, wurden seinerzeit von F. Giese und F. Graupner gemeinsam abgenommen (UAG, Institut für Musikwissenschaft 13, o. Blattangabe).

Fallbeispiel 2: Universität Rostock

An der 1419 gegründeten Universität Rostock hat das Fach Musik eine lange Tradition, die bis in das späte Mittelalter zurück reicht, wo die *ars musica* noch als quadriviale Disziplin der *septem artes liberales* gelehrt wurde. Im späten 19. Jahrhundert, 1877 bis 1887, war Hermann Kretzschmar, einer der prominentesten Musikwissenschaftler und Musikpraktiker seiner Zeit, der sich – wie bekannt – auch um die Musikpädagogik verdient gemacht hatte, an der Universität Rostock tätig. Er hatte hier vor allem die musikalische Ausbildung von Theologiestudenten inne. 1934 errichtete man an der Philosophischen Fakultät der Universität ein musikwissenschaftliches Seminar, dessen erster Leiter Erich Schenk war⁴⁹. Der Nachfolger Schenks wurde 1941 der Musikwissenschaftler Walter Gerstenberg, unter dessen Leitung das Seminar in ein Institut umgewandelt wurde⁵⁰. 1948 verließ Gerstenberg Rostock. An seine Stelle trat Georg Scheel (Jg. 1901), in dessen Amtszeit es im Frühjahr 1949 zur Gründung eines „Instituts für Musikerziehung“ an der seit Oktober 1946 existierenden Pädagogischen Fakultät kam. Dieses Institut wurde aber nach reichlich drei Jahren zum Wintersemester 1952/53 bereits wieder geschlossen. Bis zu dieser Schließung hatte es nach Scheels Wechsel in den Westen Deutschlands im November 1950 zwei weitere Personalwechsel gegeben. Zunächst übernahm der Lehrbeauftragte Martin Weller kommissarisch das Direktorat des Instituts, den im Dezember 1951 Paul Willert ablöste.

1960 dann hatte man den Musikwissenschaftler Rudolf Eller (1914-2001) mit dem Neuaufbau eines musikwissenschaftlichen Instituts an der Universität Rostock beauftragt, dessen Direktor er ab 1962 wurde. Im Zuge dieses Neuaufbaus begann man ab 1961 auch wieder Musiklehrer auszubilden, was allerdings nur 10 Jahre erhalten bleiben sollte. Diese Studiengänge wurden 1971 wiederum von der Universität abgezogen, um elf Jahre später, 1982, abermals eröffnet zu werden. Vier Jahre nach der „Wende“ wurde die Musiklehrausbildung schließlich von der Rostocker Universität an die 1994 neu gegründete Hochschule für Musik und Theater Rostock verlegt. Heute (2010) findet dort eine Ausbildung von Musiklehrern für sämtliche Formen

⁴⁹ Erich Schenk (1902-1974) war Schüler von G. Adler, J. Wolf und A. Schering. An der Universität Rostock war er von 1929 bis 1940 tätig, danach an der Universität in Wien. Der aus Wien stammende Schenk hatte sich insbesondere um die Erforschung der Musikgeschichte Österreichs verdient gemacht und ist in der Mozart-Forschung hervorgetreten (Seeger 1988, S. 699).

⁵⁰ Walter Gerstenberg (1904-1988) lehrte von 1941 bis 1948 an der Universität Rostock und war nach Ende des II. Weltkrieges dort auch für die Ausbildung von Musiklehrern zuständig. Er hatte u. a. bei H. Abert in Leipzig studiert und wissenschaftlich über evangelische Kirchenmusik und die Musik J. S. Bachs gearbeitet. Nach seinem Weggang von Rostock 1948 wirkte er in Berlin (West), Heidelberg und Tübingen (Eller & Heller 1970 S. 416-423; Seeger 1988, S. 271).

der allgemein bildenden Schule statt, die am Schulsystem des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern orientiert ist.

Die Ausbildung von Musiklehrern hatte mit der Gründung der Pädagogischen Fakultät an der Universität Rostock im Oktober 1946 ihren Anfang genommen, wobei im Unterschied zur Universität Greifswald die künstlerische bzw. musikpraktische Ausbildung zunächst in den Händen der „Hochschule für Musik“ (gegründet Mai 1947) lag und an der Universität die fachwissenschaftlichen und pädagogischen Fächer gelehrt wurden. Das änderte sich jedoch zum Wintersemester 1949/50, denn zu diesem Zeitpunkt verlegte man die gesamte schulmusikalische Ausbildung an die Universität (Eller & Heller 1970, S. 424).

Inhaltliche Aspekte der Ausbildung:

1. Walter Gerstenberg (1946-1948):

Den Vorlesungsprogrammen der Zeit ist zu entnehmen, dass Gerstenberg, obwohl ausschließlich Musikwissenschaftler, sowohl die musikwissenschaftlichen als auch die musikpädagogischen Lehrveranstaltungen durchführte. Dabei ist zu bemerken, dass bei ihm in Bezug auf seine musikpädagogischen Vorlesungen das *ganzheitliche Denken* und der Aspekt des *Musischen* im Vordergrund standen. So gab es Vorlesungstitel wie „Das Körperhafte in der Musik: der Rhythmus und seine Qualitäten“ oder auch „Leib – Seele – Geist: Rhythmus – Melodik – Form in der Musik“ sowie „Das ‚Musische‘ als Ausbildungsziel einer progressiv-humanistisch orientierten Erziehung“ (UAR, Pädagogische Fakultät, Akte 26, o. Bl.).

2. Georg Scheel (1948-1950):

Scheel unterrichtete im Unterschied zu Gerstenberg vorwiegend musikpädagogische bzw. musikmethodische Fächer, hatte er doch an der Pädagogischen Fakultät der Universität Rostock einen Lehrauftrag für Methodik des Musikunterrichts. Daneben war Scheel aber auch für musiktheoretische und einzelne musikpraktische Fächer zuständig⁵¹. Seine musik-

⁵¹ Als Beispiele für die Vielfalt der von Scheel unterrichteten Fächer seien im folgenden aufgeführt:

Unterstufe:	Grundlage der Musikerziehung Das Liedgut der Unterstufe Theoretische und methodische Grundlagen für den Musikunterricht der Unterstufe
Mittelstufe:	Volksliedkunde Harmonielehre Instrumentenspiel Gehörbildung und rhythmische Erziehung Stimmbildung Leben und Werk großer Meister im Lehrplan der Mittelstufe Chor und Chorleitungsübungen

(UAR, Pädagogische Fakultät, Akte 26, o. Bl.)

pädagogischen Vorstellungen waren dabei sehr stark an der Tonpsychologie des Psychologen und Musikforschers Carl Stumpf (1848-1936) orientiert, wobei er dem Fach Musik in der Schule eine ethische Funktion zuschrieb. In einem Vorlesungsprogramm zur Vorlesung „Allgemeine Methodik des Musikunterrichts“ vom WS 1948/49 hieß es dazu:

„Die Vorlesung soll dazu dienen, die psychologischen Grundlagen für das Tondenken und Tontreffen im Musikunterricht in der Mittelstufe zu zeigen. [...] Ziel des Musikunterrichts: Musik als ethisches Fach. Musik als Volkskunst. Musik und Gemeinschaft. Psychologie als Grundlage der Musikerziehung. Die Melodie als Kern musikalischen Erlebens. Das Wesen der Tonvorstellungen [...] Das Grundtongefühl. Verankerung der Musikempfindungen im Unterbewusstsein [...]“ (UAR, Pädagogische Fakultät, Akte 26, o. Bl.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die Ausbildung von Schulmusikern an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten Greifswald und Rostock nach 1946 zunächst etabliert hatte. Dabei wurde jedoch die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung weitgehend von Professoren betrieben, die von ihrem Fach her eher Musikwissenschaftler und keine Schulmusiker waren. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und an der Musikhochschule „Franz-Liszt“ verhielt sich das anders. Hier waren mit Fritz Reuter und Richard Münnich Personen maßgeblich bestimmend, die eng mit schulmusikalischen Belangen vertraut und erfahren waren.

An der Universität Greifswald, wie auch an der Universität Rostock wurde die Ausbildung von Musiklehrern Ende 1951 (Greifswald) bzw. 1952 (Rostock) beendet. Die zuständigen Institute wurden geschlossen und die Studierenden konnten ihr Studium an den Universitäten Berlin (für Studierende aus Greifswald) und Leipzig (für Studierende aus Rostock) fortsetzen und abschließen.

Ende 1952 dann wurde an den übrigen Pädagogischen Fakultäten der Universitäten in der DDR überhaupt letztmalig immatrikuliert. Zum 31.7.1955 kam es mit Ausnahme der Pädagogischen Fakultät an der Humboldt-Universität Berlin zur Auflösung aller Pädagogischen Fakultäten in der DDR. Eine zunehmende *Politisierung und Sowjetisierung der Lehrerbildung*, dies sowohl strukturell als auch inhaltlich, hatte zu dieser Maßnahme geführt (Mitzenheim 1994, S. 125f. und 132).

4.3 Umbau und Neustrukturierung der Lehrerausbildung Anfang der 1950er Jahre

Bereits Jahre vor Schließung der Pädagogischen Fakultäten hatte es Änderungen im System der Lehrerbildung gegeben. Sie sollte stärker als bisher politische Momente beinhalten und am System der sowjetischen Lehrerbildung orientiert sein, das eine nach Schulstufen qualitativ differenzierte Ausbildung vorsah. Außerdem hatte sich die Lage in der akademischen Lehrerausbildung an den Universitäten immer mehr zugespitzt, da die Zahl der Absolventen der Pädagogischen Fakultäten, die tatsächlich in den Schuldienst gingen, empfindlich abnahm⁵². All dies führte dazu, dass es ab September 1950, festgelegt durch einen Beschluss der Ministerkonferenz vom Juli 1950, zur Gründung von „Instituten für Lehrerbildung (IfL)“ in der DDR kam, an denen von nun an Grundschullehrer, also Lehrer für die Jahrgangsstufen 1-8, ausgebildet wurden. Drei Jahre später, im Mai 1953, wurde dann in einer Regierungsverordnung die Lehrerausbildung in der DDR insgesamt neu geregelt. In dieser Regierungsverordnung war festgelegt, dass Lehrer für die Unter- und die Mittelstufe der allgemein bildenden Schulen zukünftig grundsätzlich an gesonderten Instituten – damit waren außeruniversitäre Institute gemeint – auszubilden sind. Neben den Instituten für Lehrerbildung, die von nun an ausschließlich so genannte „Unterstufenlehrer“ (Jgg. 1-4) ausbildeten, entstanden „Pädagogische Institute“ zur Ausbildung der künftigen „Mittelstufenlehrer“ (Jgg. 5-8). Oberstufenlehrer (Jgg. 9-12) und Lehrer für die Mittelschule (Jgg. 5-10) wurden allerdings weiterhin an Universitäten und an der Pädagogischen Hochschule Potsdam ausgebildet. Hinzu kam die Hochschule für Musik „Franz Liszt“ in Weimar, an der allerdings ausschließlich Musik-Fachlehrer ausgebildet wurden (Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten. Vom 15. Mai 1953, in: Baske & Engelbert 1966, S. 232-234).

Diese strukturellen Veränderungen in der (Musik)Lehrerausbildung führten bis Mitte/Ende der 1950er Jahre in der DDR zu folgendem neuen System:

1. Lehrer für die Unterstufe (Jgg. 1-4) mit Musik als Wahlfach an *Instituten für Lehrerbildung*, 3-4 Jahre Direktstudium
2. Musiklehrer für die Mittelstufe (Jgg. 5-8) an *Pädagogischen Instituten* und Musiklehrer für die Mittelschule (Jgg. 5-10) an *Universitäten* und an der *Hochschule für Musik „Franz Liszt“ Weimar*, 3 Jahre Direktstudium

⁵² 1950 begannen nur 40 % der Absolventen der Pädagogischen Fakultäten in der DDR im Lehrerberuf zu arbeiten. 1953 waren es nur noch 35 % (Geißler 2000, S. 268).

3. Musiklehrer für die Oberstufe (Jgg. 9-12) an *Universitäten* und an der *HfM Weimar*, 5 Jahre Direktstudium

Des Weiteren gab es zwei Möglichkeiten der Weiterbildung zum Musiklehrer:

1. Musiklehrer für die Mittelstufe am *Institut für Lehrerweiterbildung Berlin-Weißensee* (IfLw) und an *Universitäten*, Ein-Jahres-Kurse am IfLw und Jahresfachlehrgänge an *Universitäten* (hier im Fernstudium)
2. Musiklehrer für die Mittelschule im dreijährigen Fernstudium an der *HfM Weimar*, den *Pädagogischen Instituten* in Halle und Karl-Marx-Stadt, dem *IfLw Berlin-Weißensee* sowie den *Universitäten Berlin, Leipzig, Halle und Jena*

Es war in diesen Jahren der Umstrukturierung der Lehrerausbildung in der DDR, und das ist sehr auffällig, eine Vielfalt von Möglichkeiten geschaffen worden, sich zum Musiklehrer ausbilden zu lassen. Gewiss war dies eine Reaktion auf den damals herrschenden permanenten Musiklehrermangel an den Schulen. Nicht zuletzt war es folglich auch notwendig, die neuen Möglichkeiten der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung in der Öffentlichkeit bekannt zu machen und dafür zu werben, diese Möglichkeiten zu nutzen. Das geschah zum Beispiel recht selbstbewusst 1957 in einem Beitrag der Zeitschrift „Musik in der Schule“, in dem das damalige System und die Inhalte der Musiklehrerausbildung ausführlich dargestellt wurden. Wie wichtig den Autoren dieses Beitrages dabei damals das Fachverständnis im Sinne eines gesamtmusikalischen Faches in der Schule war, wird darin deutlich, dass in dem Text sogar die damals verordnete Fachbezeichnung „Gesang“ ignoriert wurde. Für die Autoren hieß das Fach „Musik“ (MiSch 1957, H. 2, S. 51-69).

Diese Umstrukturierung führte nach 1950 zu einer Teilung der ministeriellen Zuständigkeiten in der Lehrerausbildung in der DDR. War bis dahin die „Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung“ (DVV) für sämtliche Belange der Lehrerbildung verantwortlich und in Absprache mit der SMAD weisungsberechtigt, änderte sich die Situation mit der Auflösung der DVV und der Gründung des Ministeriums für Volksbildung (MfV) sowie des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen (SfHF). Denn von da ab waren die Universitäten und Hochschulen vom MfV abgekoppelt. Auch die dort stattfindende Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wurde vom SfHF geregelt. Die IfL und ab 1953 die PI hingegen unterstanden dem MfV. Diese Situation machte die Lehrerausbildung immer wieder zu einem Gegenstand der Auseinandersetzung zwischen dem MfV und dem SfHF. So gab es ständig Rangeleien, in denen es sich häufig auch um politische Fragen in der Ausbildung drehte. Insbesondere dürfte sich diese Situation nach dem

Machantritt von Margot Honecker (*1927) als Ministerin für Volksbildung im Jahre 1963 zugespitzt haben, denn es war bekannt, dass sie als politische Karrieristin galt⁵³.

4.3.1 Institute für Lehrerbildung (IfL)

Noch vor der Regierungsverordnung vom Mai 1953 kam es in der DDR, wie bereits erwähnt, durch einen Beschluss der Ministerkonferenz schon ab September 1950 zur Gründung zahlreicher *Institute für Lehrerbildung* zur Ausbildung von Unterstufen- und Mittelstufenlehrern. Ziele dieser Institutsgründungen waren in erster Linie die Abschaffung der divergenten Kursausbildung sowie eine stärkere Anleitung und Kontrolle von Lehrerausbildern und Studierenden.

Bis 1952 entstanden in der DDR insgesamt 28 IfL mit über 10.000 Studierenden⁵⁴. Auffällig dabei ist, dass neben den IfL, die in größeren Städten wie Berlin, Leipzig, Dresden oder Halle (Saale) gegründet worden waren, solche Institute vor allem in kleinen Orten und Dörfern angesiedelt wurden. Als Beispiele wären zu nennen: Putbus (Mecklenburg-Vorpommern, Insel Rügen), Nordhausen (Thüringen), Neukloster (Mecklenburg-Vorpommern), Beichlingen (Thüringen), Meinigen (Thüringen) oder Staßfurt (Sachsen-Anhalt). Offizielle Begründungen konnten dafür nicht ausfindig gemacht werden. Dennoch lassen sich Gründe vermuten. Zum einen gab es an einigen Standorten bereits Gebäude, die schon vor Einrichtung der IfL als Bildungseinrichtungen errichtet oder genutzt worden waren, in Mecklenburg-Vorpommern z. B. in Alt-Rehse, Güstrow und Neukloster⁵⁵. Zum anderen ist zu vermuten, dass durch sehr verstreut gelegene Ausbildungsstätten, möglichst viele Studierende gewonnen werden konnten, die so bisweilen nur kurze Anfahrtswege zurückzulegen hatten. Und nicht zuletzt könnte auch ange-

⁵³ Diese Informationen stammen aus einem Interview, das der Autor mit dem Musikwissenschaftler und Musikpädagogen Günter Altmann geführt hat.

⁵⁴ Von den insgesamt 28 Instituten waren sieben auf die Ausbildung zukünftiger Russischlehrer spezialisiert (MiSch 1957, H. 2, S. 270).

⁵⁵ In Alt-Rehse gab es von 1935 bis 1943 eine „Reichs-Ärztetücher-Schule“, die von 1943 bis 1945 als Reservelazarett genutzt wurde. Das Gebäude befand sich im Park des Dorfes. 1952 richtete man dort ein IfL ein. Es bestand bis 1955 (<http://www.altrehse.de/chronikrehse.html> [02.04.2007]). Das Gelände und einige Gebäude der heutigen Fachhochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege in Güstrow dienten zwischen 1943 und 1945 als LbA. 1950 zog hier ein IfL ein, das 1953 in ein Pädagogisches Institut umgewandelt wurde und ab 1972 als Pädagogische Hochschule diente (<http://www.wgeg-guestrow.de> [26.01.2005]). Im heutigen Gymnasium der mecklenburgischen Kleinstadt Neukloster (bei Wismar) befand sich bereits seit 1862 ein Lehrerseminar. Ab 1951 wurde hier ein IfL gegründet (<http://www.neukloster.de> [26.01.2005]).

nommen werden, dass man beabsichtigte, damit die Studierenden weitab von Großstädten und vor allem Universitätsstädten politisch-ideologisch besser lenken zu können und meinte, sie so von freigeistigen oder gar oppositionellen Einflüssen fernzuhalten⁵⁶. Zudem waren die Studierenden an den IfL zumeist in Internaten untergebracht, was die gemeinschaftliche Disziplin stärkte und Isolation sowie die Entwicklung von Individualität erschwerte.

Bis 1953 wurden an den IfL Lehrer für die Jahrgänge 1-8 ausgebildet, danach nur noch Lehrer für die Unterstufe (Jgg. 1-4)⁵⁷. Ebenfalls studierten hier künftige Pionierleiter und ab 1953 auch Heim- und Horterzieher⁵⁸. Als Zulassungsbedingungen zum Studium waren ein erfolgreicher Grundschulabschluss nachzuweisen sowie gesellschaftliche Aktivität. Unterrichtet wurde, nach zentralen und methodisch verbindlichen Richtlinien und Lehrbriefen, die vom DPZI erarbeitet worden waren (Geißler 2000, S. 270).

Die IfL waren keine akademischen Einrichtungen, sondern Fachschulen, an denen man bereits nach erfolgreichem Abschluss der Grundschule studieren konnte. So waren die jüngsten Studenten nicht älter als 14 Jahre. Der (Fach)Schulcharakter der IfL wurde noch dadurch unterstrichen, dass – wie bereits erwähnt – nach klar festgelegten Lehrplänen unterrichtet wurde, es keine Semester, sondern Jahreskurse gab und die Studierenden als (Lehrer) Schüler bezeichnet wurden (Geißler 2000, S. 269f.; MfV [Hg.] 1957: Lehrplan. Institute für Lehrerbildung, S. 1; Telge 1955, S. 132).

Die Ausbildungszeit dauerte zunächst drei Jahre (zwei Jahre Institut, ein Jahr Schulpraxis), seit 1953 vier Jahre. Das galt für Grundschulabsolventen. Studienbewerber, die einen Mittelschulabschluss (10 Jgg.) vorweisen konnten oder bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, brauchten hingegen nur zwei Jahre, ab 1957 allerdings wieder drei Jahre, an einem IfL zu studieren, um die erste Lehrerprüfung als Unterstufenlehrer absolvieren

⁵⁶ Hier ergibt sich durchaus eine Parallele dazu, dass die Nationalsozialisten ihre HfL und LbA ebenfalls in kleinen und mittelgroßen Städten errichtet hatten (Günther 1992, S. 75 und S. 81).

⁵⁷ Diese Beschränkung auf die Ausbildung von Unterstufenlehrern an den IfL ab 1953 war durch die Gründung der Pädagogischen Institute entstanden, an denen von da an Lehrer für die Mittelstufe ausgebildet wurden. Bis 1990 dann waren in der DDR ausschließlich die IfL für die Ausbildung von Unterstufenlehrern zuständig.

⁵⁸ Der Anteil der Pionierleiter-Studenten an der Gesamtzahl der Studierenden war nicht gering. Aus einem Bericht der Abteilung Unterricht und Erziehung beim MfV des Landes Mecklenburg an das MfV der DDR vom 26.05.1952 geht hervor, dass zum 01.09.1952 am IfL Güstrow 224 neue Studienplätze für Lehrerstudenten und 100 Studienplätze für Pionierleiter zur Verfügung standen. Am IfL Neukloster standen 100 Studienplätzen für Pionierleiter sogar nur 175 Lehrerstudienplätze gegenüber (LHA Schwerin, 6.11-21, Ministerium für Volksbildung, 2131, ohne Blattangabe; Verordnung über die Neuordnung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten. Vom 15. Mai 1953, in: Baske & Engelbert [Hg.] 1966, S. 232-234).

zu können. Entsprechend wurde in den Lehrplänen für das Studium differenziert zwischen zwei- bzw. drei- und vierjähriger Ausbildung (MfV, [Hg.] 1956: Lehrplan. Institute für Lehrerbildung). Die Anzahl der Ausbildungsstunden für das Fach Musik schwankte zwischen zwei und drei Wochenstunden, je nach „Schuljahr“ (gemeint ist das Studienjahr) und „Lehrplan“ (gemeint ist die Studienordnung)⁵⁹. Das Studium wurde mit der Ersten Lehrprüfung abgeschlossen.

Wie stark an diesen Instituten allerdings auch auf das Einschwören der Studierenden auf die Linie des Marxismus-Leninismus Wert gelegt wurde und weniger auf die Herausbildung pädagogisch-psychologischer Fähigkeiten, zeigt die Tatsache, dass in einer Stundentafel aus dem Jahre 1951 z. B. für die Fächer Pädagogik (4) und Psychologie (4) insgesamt acht Stunden vorgesehen waren, während das Fach „Allgemeine Kenntnisse des Marxismus-Leninismus“ dort mit insgesamt zwölf Stunden vertreten war. Hinzu kam das Fach „Politische und soziale Probleme der Gegenwart“ mit nochmals vier Stunden (MfV [Hg.] 1951: Stundentafel der Institute für Lehrerbildung [Russisch]; LHA Schwerin, 6.11-21, MfV, 2131, Bl. 168).

Ziele und Inhalte der Ausbildung im Fach Musik

Mitte der 1950er Jahre hatte sich in der DDR bereits die Forderung nach einer sozialistischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen etabliert. Im Hinblick auf das Schulfach Musik liest sich das in einem IFL-Ausbildungsplan von 1957 folgendermaßen:

„Der künftige Lehrer muß von der Bedeutung der Musik für die sozialistische Erziehung wissen und es verstehen, sie für seine Erziehungs- und Bildungsarbeit nutzbar zu machen.

Schon in der Unterstufe kann der Lehrer durch die Auswahl geeigneten Liedgutes und durch das Vorspielen entsprechender Musik die aktive Rolle der Musik zur Herausbildung sozialistischer Gefühle und Empfindungen wirksam werden lassen und so die Entwicklung eines sozialistischen Bewußtseins anbahnen und fördern“ (MfV [Hg.] 1957, S. 1).

Unübersehbar ist in diesem Zitat, dass es also bereits Mitte der 1950er Jahre um eine *ideologische Indienstnahme* der Musik und des Schulfaches Musik ging. Dies stand so auch im Einklang mit allgemeinen Zielsetzungen der damaligen Schulpädagogik in der DDR, auch mit den Zielen bezüglich der gesellschaftlichen Rolle der Musik und der Rolle der Schulmusik während dieser Jahre.

⁵⁹ Die Begriffe „Schuljahr“, bisweilen auch „Kurs“ genannt, und „Lehrplan“, die durchaus gebräuchlich waren, zeigen nochmals deutlich die Verschulung der IFL.

Inhaltlich war dieser erwähnte Ausbildungsplan primär fachlich orientiert. Zwar hatte das Singen traditionell Vorrang, aber hierbei waren „eigenes Musizieren und Gestalten“ wesentlich hervorgehoben, was vor allem „für mehrstimmiges Musizieren“ galt⁶⁰. „Musikalisches Erleben“ und „denkendes Erarbeiten“ sollten einander ergänzen. „Rhythmische Erziehung“ und „Improvisation“ spielten ebenso eine wichtige Rolle (MfV [Hg.] 1957, S. 1-5). Dinge also, die Freiräume für Individualität und innovatives musikalisches Tun bereithalten, die später jedoch mehr und mehr in den Hintergrund der Musiklehrerausbildung traten. Offensichtlich scheinen hier Traditionsbezüge zur *musischen Zeit der 1920er Jahre* durch, obwohl doch die Reformpädagogik, aus der diese Impulse letztlich stammen, zu dieser Zeit, Mitte der 1950er Jahre, in der DDR längst als verpönt galt. Offensichtlich blieben diese Traditionsbezüge in der Schulmusik der Unterstufenjahrgänge lange erhalten, so auch in der Ausbildung der entsprechenden Musiklehrer.

Das Hauptaugenmerk allerdings lag auf der „musikalischen Grundausbildung und methodischen Anleitung“ sowie der „Instrumentalausbildung“⁶¹. Der Anteil der Unterrichtsstunden in diesen Fächern, gemessen an der Gesamtstundenzahl der musikbezogenen Ausbildung, war mit 239 Stunden (ca. 82 %) am höchsten. Die übrigen 53 Stunden (ca. 18 %) entfielen auf die Fächer „Einführung in die Musikkunde“ (28 Stunden), „Unterrichtspraxis“ (17 Stunden) und „Volkstanz“ (8 Stunden) (MfV [Hg.] 1955, S. 7)⁶².

⁶⁰ Das Singen im schulischen Musikunterricht, so auch in der Ausbildung insbesondere von Unterstufenlehrern, hatte in der DDR (bis 1989) immer einen außerordentlich hohen Stellenwert besessen. Das führte sogar dazu, dass ab Mitte der 1950er Jahre für den schulischen Unterricht so genannte „Pflichtlieder“ vorgeschrieben wurden, die von den Schülern auswendig beherrscht werden mussten. Solche „Pflichtlieder“, die später als „Verbindliches Liedgut“ bezeichnet wurden, gab es Mitte der 1950er Jahre auch in der Musiklehrerausbildung an den IFL. Deren Anzahl war recht hoch. Ein Ausbildungsplan von 1956 verzeichnete insgesamt 94 „Pflichtlieder“. Hier ergibt sich eine Parallele zu den so genannten „Kernliedern“, die im „Dritten Reich“ für den Musikunterricht der Grundschule vorgeschrieben waren.

Etwas anders verhielt es sich in der Ausbildung von Oberschullehrern. Hier waren keine „Pflichtlieder“ vorgeschrieben. In der späten Zeit der DDR hatte sich die Haltung zum Thema „Pflichtlied“ verändert. So beinhalteten die Musik-Lehrpläne für den schulischen Unterricht, die Mitte/Ende der 1980er Jahre erarbeitet worden waren, nur noch wenige „Pflichtlieder“. Der Lehrer sollte die Lieder vorwiegend selbst auswählen. Diese Sachverhalte werden in folgenden Dokumenten sowie in der aufgeführten Literatur sichtbar:

MfV [Hg.] 1954: Lehrplan für die Unterstufe

MfV [Hg.] 1956: Lehrplan. Institute für Lehrerbildung

MfV [Hg.] 1989: Lehrplan Musik. Klassen 1-4

MfV [Hg.] 1989: Lehrplan Musik. Klassen 5-10

(vgl. Günther 1992, S. 152f., 176f. und 312; Siedentop 2000)

⁶¹ Anzumerken ist, dass zunächst alle Studierenden im ersten Studienjahr ein so genanntes „Volksinstrument“ verbindlich zu erlernen hatten. Zur Auswahl standen ausschließlich Blockflöte, Gitarre oder Akkordeon. Danach wurde überprüft und entschieden, ob ein Studierender Klavierunterricht erhielt. Unterrichtet wurde in Gruppen (MfV [Hg.] 1955, S. 6).

⁶² Die Zahlen differieren in den unterschiedlichen Plänen etwas. Die Schwerpunkte stimmen aber grundlegend überein.

Dass die Ausbildung an den IFL damals sehr praktisch und schulbezogen war, zeigen beispielsweise detaillierte Vorgaben eines Lehrplanes von 1957 zum Bereich „Musikalische Grundausbildung“. Als Themen waren dazu vorgegeben: „Rhythmus und Takt“, „Melodik“, „Mehrstimmigkeit“ und „Kleine musikalische Formen“. Dabei ist zum Thema „Rhythmus und Takt“ zu lesen:

„Aus dem Erleben heraus bilden sich klare Begriffe in der Unterscheidung von Rhythmus (als der ständig fließenden Bewegung) und Takt (als ordnendem Prinzip).

Die verschiedenen Bewegungsarten sollen in ganzkörperlicher Darstellung einander nur gegenübergestellt werden, um die Parallelen zu den musikalisch-rhythmischen Bewegungsformen zu erkennen, damit also nur ganz elementare Erkenntnisse zu vermitteln.

Zur teilkörperlichen Darstellung von rhythmischen Motiven (ostinate) oder Liederrhythmen eignen sich am besten das Stampfen, Patschen (Schenkelschlag), Klatschen und Schnalzen (mit den Fingern). Damit lassen sich Rhythmen schon sehr farbig wiedergeben. Treten dann noch die Instrumente des kleinen Schlagwerks hinzu (Klanghölzer, Rahmentrommel, Holzblocktrommel, Triangel, Becken, Zimbeln), sind alle Möglichkeiten gegeben, Rhythmen abwechslungsreich und anregend zu gestalten“ (MfV [Hg.] 1957, S. 8).

Sehr deutlich ist hier nochmals der Bezug zu musischen Traditionen zu erkennen. Begriffe wie *Erleben*, *ganzkörperliche Darstellung*, *teilkörperliche Darstellung*, *elementare Erkenntnisse* weisen darauf hin. Der Bezug auf das *kleine Schlagwerk* im letzten Teil des Zitats schlägt die Brücke zu Carl Orff und dessen „Schulwerk“. Das ist insofern bemerkenswert, da der Name Orff und die mit ihm verbundene Begrifflichkeit – im Unterschied zu den 1950er Jahren – in den 1960er bis 1980er Jahren von der schulmusikalischen Bildfläche in der DDR weitgehend verschwunden war. So war Musik von Carl Orff bis 1989/90 in keinem Musiklehrplan der DDR verzeichnet. „Sein“ Instrumentarium wurde nicht „Orffsches Instrumentarium“ sondern „Klingendes Schlagwerk“ genannt. Wie wenig Beachtung man Orff in der DDR-Musikpädagogik schenkte, beweist u. a. die Tatsache, dass Orffs Tod im Jahre 1982 in der Zeitschrift „Musik in der Schule“ nicht einmal erwähnt wurde, geschweige dass ein Nachruf über ihn erschienen wäre. Es war im Laufe der Jahre offensichtlich ein musikalisch-musikpädagogischer

Traditionsbezug aufgegeben worden. Offiziell geäußerte Gründe dafür konnten nicht ausgemacht werden⁶³.

So waren insgesamt gesehen eine *zunehmende Verschulung*, die sich in zentral vorgegebenen Lehrplänen, Stundentafeln und Stundenplänen zeigt, sowie eine *anwachsende Politisierung*, die im steigenden Anteil politischer Fächer in der Ausbildung sichtbar wird, charakteristisch für die IfL. Im Hinblick auf das Fach Musik sind *Fachorientierung mit Bezügen zu musischen Traditionen* und eine *starke Ausrichtung der Ausbildung auf die Schulpraxis* typisch. *Vereinheitlichung und Zentralisierung* lassen sich an der Tatsache ablesen, dass die Ausbildungspläne vom MfV herausgegeben wurden und für alle, in der DDR existierenden IfL verbindliche Gültigkeit besaßen.

Die Einrichtung der IfL und damit die Auslagerung der Ausbildung von Grundschullehrern aus den Universitäten stellt im Vergleich zu den Entwicklungen der 1920er Jahre und der Entwicklung in der SBZ unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkrieges einen Rückschritt in der (Musik) Lehrerbildung dar. Denn mit diesen strukturellen Änderungen wurde die Ausbildung institutionell separiert und von geistigen Einflüssen, wie sie eine Universität ermöglicht, abgekoppelt. Die Entwicklung von Freigeist und Individualförderung wurde damit gedrosselt. Zudem war es für die Bewerber eines solchen Lehramtsstudiums nun nicht mehr notwendig, das Abitur als Zugangsvoraussetzung abgeschlossen zu haben, wie es noch in den 1920er Jahren an den Pädagogischen Akademien erforderlich gewesen war. Die Ausbildung künftiger Lehrer für die Grundschule, ab 1953 Lehrer für die Unterstufe (Jgg. 1-4), war damit gänzlich entakademisiert und mit der zusätzlichen Einrichtung der „Pädagogischen Institute“ (ab 1953) an das System der Lehrerbildung in der Sowjetunion angepasst worden. Diese Anpassung fügt sich in die gesamte politisch-gesellschaftliche Entwicklung der DDR zwischen 1949 und 1955 ein. Diese Phase hat der Historiker Hermann Weber – bezogen auf das politische System und die Gesellschaftsordnung der DDR – als

⁶³ Auf einer Tagung mit dem Thema „Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn“, die 1996 an der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau stattfand, gab es eine Diskussion zum Problem der Orff-Rezeption in der DDR. Hier wurde durchaus kritisch nachgefragt. So war u. a. zu erfahren, dass Orff während eines Seminars 1954 in Mainz gesagt habe, er würde sich wünschen, dass keiner mehr diese Instrumente nach seinem Namen nennen solle, denn er sei kein Instrumentenbauer. So sei der Begriff „Klingendes Schlagwerk“ vorgeschlagen worden und ein Musikpädagoge aus der DDR, der Teilnehmer dieses Seminars gewesen war, habe diesen Begriff für die DDR übernommen. Des Weiteren wurde berichtet, dass der Name Orff in der musikwissenschaftlichen Zeitschrift „Musik und Gesellschaft“ von 1949 bis 1989 etwa fünfzig Mal erwähnt worden sei, in der Zeitschrift „Musik in der Schule“ lediglich fünf Mal. Der Grund dafür sei in der ministeriellen Zuständigkeit für die Zeitschriften zu finden. Die Zeitschrift „Musik in der Schule“ unterstand dem MfV, „Musik und Gesellschaft“ dem MfK (Feurich & Stiehler [Hg.] 1996, S. 54-56).

„Übertragung/Übernahme des sowjetischen Modells auf die DDR“ bezeichnet (Weber 1991, S. 40 ff. und 2000, S. 28 ff.).

4.3.2 Pädagogische Institute (PI)

Im September 1953 begann man in der DDR wiederum mit der Einrichtung neuer Institutionen, den *Pädagogischen Instituten (PI)*, diesmal speziell zur Ausbildung von Fachlehrern für die Mittelstufe (Jgg. 5-8)⁶⁴. Dies war in der bereits erwähnten „Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemein bildenden Schulen...“ vom Mai 1953 festgelegt worden. Das führte zu Veränderungen an den IFL, denn von da an wurden an den IFL ausschließlich Lehrer für die Unterstufe (Jgg. 1-4) ausgebildet. Manche IFL allerdings wurden in PI umgewandelt, so z. B. das IFL Güstrow und 1956 das IFL Karl-Marx-Stadt⁶⁵. Zwar besaßen die PI Hochschulstatus, aber sie hatten kein Promotionsrecht. Die Dozenten waren erfahrene Lehrer und Lehrkräfte, die von den IFL an die PI wechselten (Geißler 2000, S. 393).

Die Einrichtung der PI war 1953 eine Fortsetzung jener Strukturreform, die im September 1950 mit den IFL ihren Anfang genommen hatte. Dabei spielte vor allem ein politisches Kalkül eine Rolle, denn man wollte die Lehrerstuden­ten den weitgehend noch bürgerlichen Professoren an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten entziehen (ebd., S. 393f.). Die Dozenten an den PI unterschieden sich in ihrer sozialen Herkunft und in ihren politischen Auffassungen wesentlich von den Universitätsprofessoren. Dies zeigt z. B. eine Übersicht über die wissenschaftlichen Mitarbeiter des PI Erfurt aus dem Jahre 1957. Fast genau die Hälfte der 91 PI-Dozenten stammte aus der Arbeiterklasse und immerhin waren 72 % Mitglied der SED. Das Qualifikationsniveau der Dozenten an diesem PI war recht unterschiedlich: Lediglich vier hatten eine Promotion vorzuweisen, 49 (ca. 54 %) einen Oberstufenlehrerabschluss, 35 (ca. 38 %) einen Mittelstufenlehrerabschluss und 2 einen Abschluss als Unterstufenlehrer (BArch DR/2 4487, Bl. 12). Viele der PI-Dozenten kamen ursprünglich aus Neulehrerkreisen (Mebus 1999, S. 244).

⁶⁴ Die ersten „Pädagogischen Institute“ wurden in Dresden, Erfurt, Güstrow, Leipzig, Halle (Saale) und Mühlhausen eröffnet (Geißler 2000, S. 393).

⁶⁵ Das IFL Güstrow war 1950 als eines der ersten IFL überhaupt gegründet worden. Bereits 1943 bis 1945 war hier eine LbA untergebracht. 1953 wurde das IFL in ein Pädagogisches Institut umgewandelt worden, ab 1972 richtete man dort eine Pädagogische Hochschule ein (<http://www.wgeg-guestrow.de> [26.01.2005]; Zur Geschichte des IFL bzw. PI Karl-Marx-Stadt s. Müller 1986, S. 313-315).

Neben dem politischen Kalkül (SED-Dozenten statt bürgerlich-konservativer Universitätsprofessoren) waren für die sowjetischen Besatzer die unzureichende pädagogisch-methodische Ausbildung an den Universitäten und die hohen Kosten des Lehrerstudiums problematisch. Mit den PI versprach man sich eine Kostensenkung und eine schnellere Deckung des dringenden Fachlehrerbedarfs für die Schulen. So dauerte das PI-Studium zunächst lediglich vier Semester, später dann jedoch – wie an der Universität – sechs Semester (Geißler 2000, S. 394; Scharfenberg 1957, S. 55).

Im Unterschied zu den IfL war eine Zulassungsvoraussetzung, da die PI Hochschulcharakter besaßen, die Hochschulreife. Daneben war das Bestehen einer künstlerischen Eignungsprüfung zur Zulassung zum Studium im Fach Musik gefordert. Deren Niveau war an den Anforderungen der Universitäten und der HfM „Franz Liszt“ Weimar orientiert (Scharfenberg 1957, S. 55). Abgeschlossen wurde das Studium in der Regel mit einem Staatsexamen (Verordnung 1953, in: Baske & Engelbert [1966], Bd. I, S. 232). Fraglich allerdings ist, wann genau in der DDR begonnen wurde, Fach-Lehrer für Musik an den PI auszubilden, denn erst im April 1956 gab es in Halle eine Tagung der Fachkommission Musikerziehung beim MfV, auf der grundlegende Fragen zur Musiklehrerausbildung an den PI besprochen wurden. Man diskutierte über einheitliche Lehrprogramme sowie über die Anforderungen, die an eine Eignungsprüfung gestellt werden müssten. So war zu diesem Zeitpunkt wohl ausgebildet worden, aber, wie dem Tagungsprotokoll zu entnehmen ist, „vorläufig nach noch keinen feststehenden Lehrprogrammen“⁶⁶. Aber bis 1957, das dürfte sicher sein, hatte sich die Musiklehrerausbildung an den PI einigermaßen etabliert, denn – so ist in einer Ausgabe der Zeitschrift „Musik in der Schule“ von 1957 zu lesen – zu diesem Zeitpunkt gab es in der DDR drei PI, an denen Fach-Lehrer für Musik und ein weiteres Schulfach ausgebildet wurden:

PI Halle (Musik in Kombination mit Russisch oder Mathematik)

PI Leipzig (Musik in Kombination mit Russisch oder Deutsch)

PI Karl-Marx-Stadt (Musik in Kombination mit Körpererziehung)⁶⁷

⁶⁶ An dieser Tagung nahmen u. a. Vertreter des MfV (Günter Altmann) und des DPZI (Kurt Dittrich) sowie „Vertreter der dem Ministerium für Volksbildung nachgeordneten Ausbildungsstätten für Musiklehrer in Berlin (Werner Busch), Halle (Alfred Hetschko/ Karl Sterz), Leipzig (Richard Petzold) und Weimar (Albrecht Krauß)“ teil. (Protokoll über die Tagung der Fachkommission Musikerziehung beim Ministerium für Volksbildung am 27. April 1956 in Halle [Privatbesitz])

⁶⁷ Die Festlegung dieser Fächerkombinationen dürfte m. E. weniger nach Fachverwandtschaften getroffen worden sein. Vielmehr hatte sich man wohl am damaligen Fachlehrerbedarf orientiert.

Die Inhalte des Studiums waren in vier Bereiche gegliedert:

a) Grundstudium

Dieses so genannte „Grundstudium“ diente der politischen Bildung und Erziehung der Studierenden im Sinne des Marxismus-Leninismus. Es war verpflichtend für alle Studenten und umfasste Vorlesungen unter den Überschriften „Grundlagen des Marxismus-Leninismus“, „Grundlagen der politischen Ökonomie“ sowie „Dialektischer und historischer Materialismus“. Dazu wurden auch Prüfungen durchgeführt (Protokoll über die Tagung der Fachkommission Musikerziehung beim Ministerium für Volksbildung am 27. April 1956 in Halle [Privatbesitz])⁶⁸.

b) Pädagogisches Studium

In diesen Bereich fielen die Gebiete „Allgemeine Pädagogik“, „Geschichte der Pädagogik“, „Psychologie“, „Schulrecht/Schulhygiene“ sowie „Pionierarbeit“ und „Sprecherziehung“.

c) Fachstudium

Hier war die musikwissenschaftliche und musiktheoretische Ausbildung gemeint, aber auch instrumentale Ausbildung und Gesang sowie Schulpraktisches Musizieren und Ästhetik. Des Weiteren gab es musikmethodische Übungen wie das Einstudieren von Chor- und Orchesterstücken, Unterricht zum Gebrauch von Musikinstrumenten im Musikunterricht und Anleitungen zur Einstudierung und Pflege des Volkstanzes. Im Vordergrund stand immer klassische Musik. Dass auch Rhythmik, rhythmische Gymnastik und Tanz, vor allem Volkstanz als Elementaria der musischen Bewegung Teil der Fachausbildung waren, zeigt erneut einen Traditionsbezug zu den 1920er Jahren.

d) Methodikstudium

Dieser Ausbildungsbereich ist vor allem der schulischen und außerschulischen pädagogischen Praxis zuzuordnen, die einen sehr hohen Anteil in der Ausbildung besaß. Über zwei Studienjahre hospitierten die Studierenden

⁶⁸ Das „Gesellschaftswissenschaftliche Grundstudium“ wurde mit Beginn des Studienjahres 1951/1952 an allen Universitäten und Hochschulen der DDR verpflichtend für alle Studierenden eingeführt. Dem voran ging eine EntschlieÙung des ZK der SED vom Januar 1951, in der davon ausgegangen wurde, dass „im Westen Deutschlands die Wissenschaften und ihre Institutionen für die anglo-amerikanischen Kriegsvorbereitungen missbraucht“ würden und die „Universitäten, Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen (der DDR, B.F.) wirksame Instrumente im Kampf für die Sicherung des Friedens und die Herstellung der demokratischen Einheit Deutschlands sein“ müssten. Hierzu sei „die erste Voraussetzung [...], das Zurückbleiben unserer Hochschulen in der ideologischen Entwicklung zu überwinden.“ (Fünfte Durchführungbestimmung zur Verordnung über die Neuorganisation des Hochschulwesens. – Gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium an den Universitäten und Hochschulen – Vom 4. August 1951, in: Baske & Engelbert [Hg.] 1966 [Bd. I], S. 195-198; EntschlieÙung des Zentralkomitees der SED vom 19. Januar 1951 [Auszug], in: Anweiler u. a. [Hg.] 1992, S. 91f.)

wöchentlich ein Mal in einer Übungsschule. Des Weiteren hatten sie mehrwöchige Praktika als Gruppenpionierleiter oder AG-Leiter in einem Pionierlager zu absolvieren (Scharfenberg 1957, S. 55-58).

Abschließend sind folgende Charakteristika der Musiklehrer-Ausbildung an den PI festzustellen:

Die PI folgten der *Zentralisierung* in der Strukturierung und in der inhaltlichen Ausrichtung der (Musik)Lehrerbildung. Wie an allen Einrichtungen der DDR, die Hochschulstatus besaßen, wurde auch an den PI das *Gesellschaftswissenschaftliche Grundstudium* nach staatlichen Vorgaben durchgeführt, das dazu beitragen sollte, ein politisches Bewusstsein der Studierenden im Sinne marxistisch-leninistischer Lehren, wie diese in der DDR ausgelegt wurden, zu prägen.

Die Ausbildung besaß eine sehr starke *Orientierung an der schulischen Praxis*. Das lag wohl nicht zuletzt an den Dozenten, die vorwiegend aus den Neulehrer-Kreisen stammten.

In der musikalischen Fachausbildung an den PI waren *musische Traditionsbezüge* vorhanden, die insbesondere in Fächern wie „Rhythmik“, „Rhythmische Gymnastik“ und „Tanz“ erkennbar werden.

4.3.3 Institut für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin

Das „Institut für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin“ (i. w. IfLw) war wohl eine der wichtigsten Institutionen in der DDR, an denen es möglich war, sich als tätiger Lehrer zum Fachlehrer für Musik weiterzubilden. Hatte man ab 1951 mit der Einführung des Fachlehrerprinzips (betrifft Lehrer für die Mittelstufe) an der Universität Halle und an der PH Berlin unter der Zuständigkeit des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen so genannte „Jahresfachlehrgänge“ eingerichtet, war es nun dem Ministerium für Volksbildung wichtig geworden, ebenfalls eine (Musik)Lehrerausbildung mit eigenen Institutionen zu etablieren. (Fröde/Heise/Weber 2007, S. 280f.)⁶⁹. So kam es im Herbst 1952 zur Gründung des IfLw. Dieses Institut führte zunächst ausschließlich *Weiterbildungen* durch. Eine *grundständige Ausbildung von Fachlehrern für die Mittelstufe* begann ein Jahr später an den 1953 eingerichteten Pädagogischen Instituten.

Am IfLw konnten Lehrer mit einer „[...] abgeschlossene(n) pädagogische(n) Ausbildung und eine(r) mindestens zweijährige(n) erfolgreiche(n) Tätigkeit als

⁶⁹ Solche Weiterbildungskurse hatte es ebenfalls für das Fach Kunst-erziehung am Pädagogischen Institut in Erfurt gegeben (VuM 4/1959, S. 40).

Lehrer an der allgemeinbildenden Schule [...]“ ein einjähriges Direktstudium aufnehmen, das mit dem Abschluss als Musik-Fachlehrer für die Mittelstufe endete (Keiser 1972, S. 11). Ab 1960 wurde dieser Abschluss auf die Jahrgänge 5-10 erweitert, denn mit dem Schulgesetz von 1959 führte man in der DDR die „Allgemein bildende polytechnische Oberschule“ (POS) nun mit den Jgg. 1-10 als Pflichtschule ein (ebd., S. 13)⁷⁰. Allerdings erwarben die Absolventen des IfLw einen Fachabschluss ausschließlich für das Fach Musik, dies im Unterschied zur Fachlehrer-Ausbildung an den PI, wo Fachabschlüsse für zwei Schulfächer erworben wurden⁷¹. Für die Zulassung zum Studium gab es eine Eignungsprüfung, in der die Bewerber fachliche Voraussetzungen nachweisen mussten, die in etwa den Ansprüchen an die Zulassung zu einem Hochschulstudium entsprochen haben dürften⁷².

Die Studierenden waren in so genannten „Kursgemeinschaften“ zusammen gefasst, wohnten in Privatunterkünften und bekamen Stipendien gezahlt⁷³. Die Bezirke in der DDR verfügten über bestimmte Kontingente, nach deren Vorgaben die Schuldirektoren bzw. die zuständigen Schulräte Lehrer zum Studium nach Berlin delegieren und für die Zeit des Studiums vom Schuldienst beurlauben konnten. Trotz dieser Attraktivität war allerdings, wie 1957 berichtet wurde, „die Kapazität des Instituts nie ausgelastet“ (Keiser 1957, S. 58)⁷⁴. Davon zeugt auch ein Aufruf des MfV vom Februar 1959, der in einem Mitteilungsorgan dieses Ministeriums, den „Verfügungen und Mitteilungen“, veröffentlicht worden war⁷⁵. Hierin hieß es, dass die „[...] dringend notwendige Verbesserung der ästhetischen Erziehung [...]“ erfordere, „[...] dass die vorhandenen Möglichkeiten zur Ausbildung von Fachlehrern voll ausgenutzt werden

⁷⁰ Ein Zeitzeuge berichtet allerdings, dass bereits mit Beginn der Weiterbildung in Berlin-Weißensee die Möglichkeit bestanden habe, sich zum Fachlehrer für Musik bis zum Jg. 10 zu qualifizieren. Er selbst habe eine solche Qualifizierung durchlaufen. Im Widerspruch dazu steht jedoch der Text, der in seinem Zeugnis nachzulesen ist, in dem ihm im Juli 1953 eine bestandene Fachprüfung für Lehrer der Mittelstufe (Jgg. 5-8) der allgemein bildenden Schulen bescheinigt wurde (Fröde/Heise/Weber 2007, S. 349-351).

⁷¹ Ab 1961 dann war am IfLw auch ein berufs begleitendes Studium (Fernstudium) möglich und ab 1969 sogar ein kombiniertes Direkt- und Fernstudium, das zwei und ein halbes Jahr dauerte und zum Diplomfachlehrer für Musik, nun sogar für die Jgg. 5-12, qualifizierte (Keiser 1972, S. 14).

⁷² Es wurden in der Eignungsprüfung Musikalität, einfache musiktheoretische Kenntnisse, instrumentale und vokale Fähigkeiten geprüft (ebd., S. 41).

⁷³ Die meisten Studierenden, so schätzte ein Zeitzeuge, dürften etwa 30 Jahre alt gewesen sein (Fröde/Heise/Weber 2007, S. 351).

⁷⁴ Um in etwa eine Vorstellung von der quantitativen Auslastung zu bekommen, sei erwähnt, dass in den ersten vier Jahren des Bestehens des IfLw rund 600 Abschlussprüfungen abgelegt wurden (Keiser 1957, S. 58).

⁷⁵ Diese VuM waren vor allem an Schulleiter und Schulbehörden der Bezirke und Kreise gerichtet. Weniger nahmen wohl Lehrer das Amtsblatt zur Kenntnis.

[...]“ müssten (VuM 4/1959, S. 40f.). Im Weiteren wurden die Bezirkskontingente aufgelistet sowie Anmeldetermine und die Anforderungen für die Eignung zum Studium öffentlich gemacht.

Die Anzahl der Ausbildungsstunden betrug 34 pro Woche, wobei diese Stunden auf vier Wochentage verteilt waren. Ein weiterer Wochentag war für das Selbststudium vorgesehen. Inhaltlich war das Studium in vier Bereiche gegliedert:

Musikgeschichte und Gesellschaftswissenschaften	(7 Stunden)
Musiktheorie	(8 Stunden)
Musikpraxis	(15 Stunden)
Fachmethodik	(4 Stunden)

(Keiser 1957, S. 59f.)

Insgesamt gesehen war die Ausbildung am IfLw stark fachbezogen. Musikpraxis und Musiktheorie hatten einen Studienanteil von mehr als einem Drittel am gesamten Studium (ca. 68 %). Diese fachbezogene Ausbildung allerdings wurde durch quasi politischen Unterricht (gesellschaftswissenschaftliches Studium) und ein ideologisch getränktes Studium der Musikgeschichte ergänzt.

So fällt insbesondere im Teil 1 „Musikgeschichte und Gesellschaftswissenschaften“ auf, dass die beiden Fächer in einem Block zusammengefasst wurden und mithin ein Zusammengang beabsichtigt war. Musikgeschichte wurde quasi als ein Teil der Gesellschaftswissenschaften verstanden und am IfLw wurde die Geschichte der Musik daher wohl auch im Sinne antibürgerlicher Gesellschaftstheorie dargestellt.

„Die wesentliche Aufgabe der Unterweisung im Fach Musikgeschichte besteht darin, den Studierenden einen musikhistorischen Gesamtüberblick zu verschaffen und bei ihnen noch vorhandene idealistische Tendenzen im historischen Denken zu überwinden. Die Methode der Unterweisung verlangt daher eine weitgehende Koordinierung mit den Gesellschaftswissenschaften, weil alle musikalischen und musikhistorischen Vorgänge nur als Ausdruck der Bezogenheit der Kunst zur jeweiligen Gesellschaftsordnung zu verstehen sind“ (Keiser 1957, S. 59).

Diese Theorie einer engen Verknüpfung von Musik und Gesellschaft war in den 1950er Jahren in der DDR ein quasi vorgegebenes Modell. Das musikwissenschaftliche Standardwerk, das in der Hochschulausbildung zur Pflichtlektüre gehörte und das diese Theorie vor allem im antibürgerlichen Sinne ausformulierte, war das 1952 erschienene Buch des Komponisten

und Musikwissenschaftlers Ernst Hermann Meyer „Musik im Zeitgeschehen“⁷⁶. Signifikant in diesem Zusammenhang ist die Bedeutung, die man Meyers Buch zumaß, indem man unter den sieben Prüfungsgegenständen der mündlichen Prüfung in den „Prüfungsanforderungen für die Fachprüfung als Lehrer der Mittelstufe der allgemeinbildenden Schulen“ (Bereich Musikerziehung) von 1953 als Prüfungsgegenstand II den Meyerschen Buchtitel – quasi stellvertretend für das Fach Musikgeschichte – nannte⁷⁷. Hier zeigt sich eine stark ideologisch motivierte Verengung im Hinblick auf die historische Musikwissenschaft.

Auch die in den oben genannten Prüfungsanforderungen aufgelistete Literatur zeugt von einer solchen Verengung, die den Trend der Sowjetisierung der (Musik)Pädagogik in der DDR widerspiegelt. So ist von den insgesamt 42 Literaturangaben fast die Hälfte sowjetischer Herkunft. Vor allem fallen Buchtitel von Lenin, Stalin und Shdanow auf. Etwa jeder fünfte Titel stammt von einem dieser Autoren (VuM 5/1953, S. 65).

Auffällig im Prüfungsteil „Allgemeine Grundlagen der Musikerziehung“ ist der Fokus, der auf die Funktionalisierung der Musikerziehung gelenkt wurde. Darin ist u. a. die Rede von der „Bedeutung der Musikerziehung für die Entwicklung der wissenschaftlich begründeten Weltanschauung“, von „marxistisch-leninistischer Ästhetik“ und von der „Bedeutung und (den) Aufgaben der Kunst bei der Schaffung der Grundlagen des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik“⁷⁸.

⁷⁶ Vgl. hierzu ausführlicher die Darstellungen im dritten Teil der Arbeit zur zeitgenössischen Musik und deren Integration in die Schulmusik.

⁷⁷ Im Folgenden sind alle Prüfungsgegenstände der mündlichen Prüfung genannt:

- I. Allgemeine Grundlagen des Faches Musikerziehung
 - II. **Musik im Zeitgeschehen** (Hervorhebung B. F.)
 - III. Musiktheorie
 - IV. Gehörbildung
 - V. Stimm- und Sprecherziehung
 - VI. Fachtechnische und künstlerische Fertigkeiten
 - VII. Fachmethodik
- (VuM 5/1953, S. 64)

⁷⁸ Vollständig ist hierzu lesen:

- „I. Allgemeine Grundlagen des Faches Musikerziehung:
 1. Die marxistisch-leninistische Ästhetik
 - a) Basis und Überbau und die Stellung der Kunst
 - b) Beziehung der Kunst zur Wirklichkeit
 - c) die Gestaltung der Wirklichkeit in der Kunst
 - d) die Grundzüge des sozialistischen Realismus
 - e) die ästhetische Kategorie des Schönen
 - f) der hohe ideelle Gehalt und die Volksverbundenheit der Sowjetkunst;
 2. die Bedeutung und die Aufgaben der Kunst bei der Schaffung der Grundlagen des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik;
 3. allgemeine Prinzipien des künstlerischen Schaffens in Malerei, Musik und Literatur;
 4. die Bedeutung der Musikerziehung für die Entwicklung der wissenschaftlich begründeten Weltanschauung“
- (ebd., S. 65).

Es ging also nicht um Musik als Kunst, sondern um Musik als Träger einer außermusikalischen Idee, als Träger einer „neuen“ gesellschaftlichen Idee. Die Menschen von dieser Idee, die zur Ideologie wurde, zu überzeugen, sie dafür zu erziehen, war – nach diesen Prüfungsanforderungen – Aufgabe der Musik und der Musikerziehung. Die Methode, dieses Ziel durchzusetzen, war die oben genannte Verengung von Informationsangebot bzw. -vorgabe.

Im Gegensatz dazu waren die Ausbildungsfächer „Rhythmische Erziehung“ und „Improvisation“ auf den Gegenstand Musik und den individuellen Umgang damit gelenkt. Dabei ist wiederum zu beobachten, wie an die *Tradition der musischen Erziehung* angeknüpft wurde:

„Es (das Fach ‚Rhythmische Erziehung‘, B.F.) dient der Erziehung zum lebendigen Erfassen der Musik durch Körperbewegung. Rhythmische und melodische Improvisationen sollen dem Studierenden helfen, den Weg zum selbständigen musikalischen Erfinden und Gestalten erfolgreich zu betreten“ (Keiser 1957, S. 61).

Der fachmethodische Anteil der Weiterbildung am IfLw blieb verständlicherweise, die Studierenden kamen ja aus der schulischen Praxis, mit vier Stunden pro Woche (ca. 12 % der Wochenstundenzahl) relativ gering.

5. Desiderata der Forschung, Resümee und Ausblick

In der bisherigen Forschung zur Musikpädagogik bzw. zur Schulmusik in der DDR sind viele Aspekte offen geblieben. Deshalb sollen im Folgenden einige Fragen formuliert werden, die insbesondere für die weitere Forschung zur Schulmusik in der SBZ/DDR belangvoll erscheinen. Diese Fragen sind in sieben Komplexe gegliedert und nicht hierarchisch geordnet.

Anschließend werden die Ergebnisse vorliegender Arbeit zusammengefasst, um im letzten Teil dieses Kapitels weiterführende Anregungen aus der zeitgeschichtlichen und bildungshistorischen DDR-Forschung für die historische Musikpädagogik zu skizzieren.

5.1 Offene Forschungsfragen

KOMPLEX 1 – *Periodisierung*

- Welche Veränderungen und Entwicklungen in der Schulmusik sind über die gesamte SBZ/DDR-Zeit von 1945-1989/90 zu beobachten? Wodurch kam es zu Veränderungen und wie sind die Entwicklungsprozesse zu begründen?
- Wie lässt sich die Geschichte der DDR-Schulmusik in bestimmte Entwicklungsabschnitte mit besonderen Merkmalen und Kennzeichen gliedern?

KOMPLEX 2 – *Spezifik der Schulformen und Schulstufen*

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gab es zwischen der Schulmusik in der Zehnklassenschule (POS) und der Oberstufe (resp. der Vorbereitungsklassen) an der Erweiterten Oberschule (EOS)?

KOMPLEX 3 – *Musiklehrerbildung*

- Wie differenziert war die Ausbildung von Musiklehrern an den unterschiedlichen Institutionen (Institute für Lehrerbildung, Pädagogische Institute, Pädagogische Hochschulen, Universitäten, Musikhochschule „Franz Liszt“ Weimar), die unterschiedlichen Ministerien (Ministerium für Volksbildung und Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen) unterstanden?
- Welche Formen und Inhalte der Weiter- und Fortbildung von Musiklehrern haben sich im geschichtlichen Verlauf entwickelt und wie haben sich diese etabliert und gewandelt?

KOMPLEX 4 – Einfluss von Wissenschaft und Forschung

- Welchen Einfluss hatte die musikpädagogische Forschung auf die Schulmusik? Welchen Einfluss hatten die Bezugswissenschaften der Musikpädagogik, z. B. die Musikwissenschaft?

KOMPLEX 5 – Dokument und Wirklichkeit

- Wie ist das Verhältnis von Dokument und Wirklichkeit zu charakterisieren?
- Wie wirkten sich administrative Verfügungen des Ministeriums für Volksbildung im schulmusikalischen Alltag aus? Welche Reaktionen riefen diese bei Schulfunktionären und Lehrern hervor?
- Wie intensiv und wirkungsvoll wurden ministerielle und nachgeordnete administrative Vorgaben umgesetzt? Wie wirksam war der Filtereffekt in der Wahrnehmung und Umsetzung von „oben“ nach „unten“? Wo waren Bremsklötze (Bezirksbehörden, Kreisbehörden, Schulräte, Schuldirektoren)? Was also kam wirklich beim Adressaten an?
- Wie ist das Verhältnis von Lehrplan und Musikunterricht zu charakterisieren? Wie diszipliniert wurde der Lehrplan im Allgemeinen umgesetzt? Gab es Unterschiede im Vergleich mit anderen Schulfächern?
- Welche Spielräume besaßen die Musiklehrer in der Schule? Wurden solche Spielräume gesucht und wie wurden sie genutzt? Inwieweit verhielten sich Musiklehrer in ihrem Unterricht illoyal zu den staatlichen Vorgaben?

KOMPLEX 6 – Schulmusik aus Sicht der Betroffenen

- Wie unterschiedlich sind die Sichten von Zeitzeugen auf die Schulmusik in der DDR, besonders die verschiedener Generationen von Schülern, Lehrern und Ausbildern? Hierbei sind Perioden- und Standortspezifika zu berücksichtigen.

KOMPLEX 7 – Vergleichende Bildungsforschung als Methode

- Zu überdenken ist der methodische Ansatz der vergleichenden Bildungsforschung, wie er, vor allem durch O. Anweiler konsequent verfolgt, in der Erziehungswissenschaft zum Repertoire der Forschung gehört (Vergleiche zu anderen Diktaturen Osteuropas zwischen 1945 und 1989/90, z. B. Polen, Ungarn, Tschechoslowakei u. a.).

Das Kernproblem in allen sieben Komplexen liegt in der Frage nach den Möglichkeiten einer Verknüpfung von Struktur- und Ereignisgeschichte, um die historischen Prozesse zu rekonstruieren und zu interpretieren¹.

¹ Vgl. dazu die sehr ausführlichen Überlegungen in: Weber 2005

5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse vorliegender Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung zum schulischen Musikunterricht in der SBZ/DDR nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis Anfang der 1960er Jahre standen drei spezielle Aspekte im Vordergrund, die in der Forschung der historischen Musikpädagogik bisher wenig Beachtung fanden. Dabei handelt es sich um die *Entwicklung der Schulmusik unmittelbar nach Ende des Krieges*, die *Integration zeitgenössischer Musik in die Schulmusik* und die strukturelle sowie inhaltliche *Entwicklung der Musiklehrerbildung*. Erkenntnisleitende Funktion hatte dabei die These des Bildungsforschers O. Anweiler zur *ideologischen Okkupation* von Schule und Unterricht in der DDR bis zum Ende der 1950er Jahre. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Untersuchung skizziert werden.

Zum ersten Aspekt:

Entwicklung des Schulwesens und der Schulmusik während der ersten Nachkriegsjahre

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde in der SBZ der Aufbau eines neuen Bildungs- und Schulsystems angestrebt, in dessen Zentrum u. a. *Staatlichkeit* und *Religionsfreiheit* sowie *soziale Chancengleichheit* standen. Vielfach wurde dabei auf bildungspolitische Reformziele der 1920er Jahre zurückgegriffen und Bezug genommen. Für die SMAD war diese Bildungs- und Schulreform von größter Bedeutung, hofften die sowjetischen Machthaber doch damit auf eine grundlegende Umerziehung der deutschen Bevölkerung. Freilich legten sie dabei größten Wert auf die Unantastbarkeit ihres Machtmonopols (in Zusammenarbeit mit den deutschen Kommunisten), was an der Vielzahl der erlassenen Befehle zu Bildung und Erziehung abzulesen ist sowie an den vergleichsweise eingeschränkten Befugnissen der DVV. Die Radikalität der damaligen Schulreform unmittelbar nach Kriegsende ist vor allem an der Entnazifizierung der deutschen Lehrerschaft in der SBZ ablesbar.

Ab 1947/48 kam es in der SBZ zur zunehmenden *Zentralisierung* und zum *Machtausbau* der SED, was zum Beginn einer *bildungspolitischen Tendenzwende* (G. Geißler) sowie zur *ideologischen Umrüstung der Schule und Pädagogik* (O. Anweiler) führte. Die Schulreform in der SBZ verlor an sozialer und pädagogischer Motivation, stattdessen traten politische Motive zunehmend in den Vordergrund. Dies stellte den Beginn einer *ideologischen Okkupation der Schule* dar, die schließlich weit reichende Wirkungen bis in die 1980er Jahre in der DDR hatte.

Die Ziele und Aufgaben der Schulmusik, die nach Kriegsende formuliert wurden, wiesen – wie auch die anfänglich demokratische Schulreform – starke *Bezüge zu den Traditionen der 1920er Jahre* auf (Schulmusik zu musikalisch fachlicher Bildung sowie zur seelischen Bereicherung und zur Gemeinschaftsbildung). Daneben sind jedoch auch teilweise Verbindungen zu jenen Vorstellungen erkennbar, die im späten 19. Jahrhundert und frühen 20. Jahrhundert – vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges – für den „Gesangunterricht“ Gültigkeit besaßen (Lied und Singen als zentraler Unterrichtsinhalt sowie dessen Funktionalisierung). Für diese Traditionsbezüge sind vor allem personelle Kontinuitäten verantwortlich zu machen.

Auffallend ist bereits in diesen frühen Jahren die inhaltliche Einheitlichkeit in den verschiedenen, die Schulmusik betreffenden Dokumenten (Lehrpläne, Lehrbücher, Studien- und Prüfungsordnungen für die Lehrerausbildung, musikpädagogische Beiträge in den pädagogischen Zeitschriften), die einerseits dem zentralistischen Charakter der damaligen Gesellschaft entsprachen, andererseits ganz pragmatische Gründe gehabt hatten; denn nur der Versuch, klare und eindeutige Wege zu gehen, konnte dazu verhelfen, dass schulischer Musikunterricht stattfand und nicht aus dem Kanon der Schulfächer gestrichen wurde. Ein Rückzug auf theoretische Diskussionen hätte möglicherweise zur Streichung des Faches geführt, da es materielle, zeitliche und vor allem personelle Ressourcen band, die für Schulfächer wie Deutsch und Mathematik seinerzeit als dringlicher angesehen wurden.

Allerdings ist es gerade die katastrophale Nachkriegssituation in den Schulen, die jene damals sehr anspruchsvollen Zielsetzungen für den Musikunterricht im Grunde zur Utopie machte. Der materielle und personelle Notstand einer *Zusammenbruchgesellschaft* (C. Kleßmann) kennzeichnete die Zeit.

Verschärft wurde dies durch die Vernachlässigung des Faches bei der DVV bzw. ab 1949 dem MfV. Wichtiger als die musikalische Bildung der Schüler erschien den Behörden deren Bildung in den so genannten wissenschaftlichen Schulfächern, die als lückenhaft und unzureichend bewertet worden war. Zudem wurde mit dem Vorhandensein von fachlicher Inkompetenz der Musiklehrer argumentiert. Zwar hatte es ab 1948 zunächst den Anschein, dass die DVV der Schulmusik mehr Aufmerksamkeit widmen wollte, praktische Auswirkungen in der Schule hatten die verschiedenen Initiativen der DVV allerdings nicht. Im Gegenteil: Der schulmusikalische Notstand nahm durch eine weitere Vernachlässigung des Faches zu. Vorläufiger Höhepunkt dieser Entwicklung waren die Anfang der 1950er Jahre behördlich angeordneten

Stundenkürzungen, die Proteste und schriftliche Stellungnahmen verschiedener Musikpädagogen gegenüber dem MfV zur Folge hatten. Darin wurde bis auf wenige Ausnahmen deutlich, wie ausgeprägt die Bereitschaft war, das Fach Musik erneut in den politisch-ideologischen Dienst des damals neuen Staates DDR zu stellen.

So ist es kaum überraschend, dass sich die Schulmusik den neuen pädagogischen Orientierungen der frühen 1950er Jahre in der DDR, die sich in den Formulierungen einer *Erziehung zum politischen Bewusstsein* und der *Erziehung zum Patriotismus* zusammenfassen lassen, fast widerspruchslos anpasste. Im Zuge dieser politisch-ideologischen Indienstnahme des Erziehungswesens in der DDR fällt insgesamt ein zunehmend unkritischer Umgang mit der Zeit des Nationalsozialismus auf.

Ein weiterer Höhepunkt hinsichtlich der zunehmenden Bedeutungslosigkeit des Schulfaches Musik im MfV war 1955 die Umbenennung des Faches in „Gesang“, die eine Funktionszuweisung erkennen lässt, welche in die Zeit des deutschen Kaiserreiches noch vor den Reformen H. Kretzschmars zurück reicht.

Zum zweiten Aspekt:

Integration zeitgenössischer Musik in die Schulmusik

Vor diesem geschilderten Entwicklungshintergrund stellte sich als zweiter Aspekt die Frage, wie die Schulmusik sich inhaltlich zu positionieren versuchte, um auf dieses Dilemma zu reagieren. Dabei wurde im 3. Kapitel der Arbeit speziell der Frage nach der Integration der damals zeitgenössischen Musik nachgegangen, was bisher – im Unterschied zu Lied und Singen in der DDR-Schulmusik – in der Forschung der historischen Musikpädagogik kaum Berücksichtigung fand. Die Untersuchungen dazu wurden in die Zusammenhänge bildungspolitischer und schulstruktureller Entwicklungen in der DDR der 1950er Jahre gestellt, um deutlich zu machen, wie eng die Verknüpfungen hier unmittelbar hervorscheinen.

Genau wie in der schulgeschichtlichen Entwicklung unmittelbar nach Kriegsende gab es in der SBZ eine in musikkultureller Hinsicht liberale Phase. So wurde in den Konzertsälen zum einen klassische Musik, zum anderen aber auch Musik der Moderne gespielt. Ab 1947/48 kam es vor allem durch die in der SBZ/DDR übernommenen *Shdanowschen Musikbeschlüsse* zur Bekämpfung und Eliminierung des kritisch-modernen musikalischen Œuvres, während das Klassisch-Konservative, nun auch in neu komponierter Musik, zum Erlaubten und Geförderten avancierte. Dadurch versprach man sich, die

Masse der Bevölkerung zu erreichen und sie mithin durch inhaltlich-ästhetische Musterkompositionen beeinflussen und manipulieren zu können. Das anfänglich freiheitlich-demokratische musikkulturelle Leben wurde Ende der 1940er und Anfang der 1950er Jahre einem politisch-ideologisch orientierten Dogma unterworfen.

Die Musik-Lehrpläne dieser frühen Zeit (1953-1957), im sprachlichen Duktus phrasenhaft und allgemein in ihren Ziel- und Inhaltsangaben zum Unterricht, verzeichnen genau jene Standards zeitgenössischer Musik, die künstlerisch-ästhetisch entsprechend der Shdanowschen Normen quasi Vorbildcharakter besaßen. Sämtlich waren dies sprachgebundene Musikwerke, in denen es inhaltlich um Heimatverbundenheit (D. Schostakowitsch: „Lied von den Wäldern“) oder um die Geschichte und den Heldenmut von Arbeitern bzw. der Arbeiterklasse ging (O. Gerster: „Eisenhüttenkombinat Ost“ und E. H. Meyer: „Mansfelder Oratorium“). In ihrer musikalischen Faktur entsprachen diese Kompositionen vollgültig dem, was damals als *Sozialistischer Realismus* erlaubt war und mehr als rückständig, denn als fortschrittlich bezeichnet werden kann.

Ein grundlegender strukturell-inhaltlicher Wandel im Schulsystem der DDR gegen Ende der 1950er Jahre zog eine intentionale Neubestimmung des Musikunterrichts nach sich. Ohne einen ausgewiesenen Rückbezug auf die 1920er Jahre erschien das Fach Musik jetzt im Kontext *Musischer Erziehung und Bildung* und wurde als „Bestandteil der sozialistischen Erziehung“ funktionalisiert. Hierbei wurden klassengebundene und staatliche Macht- und Herrschaftsansprüche geltend gemacht.

Mit dem Schulgesetz von 1959 waren die beiden Schulformen *Polytechnische Oberschule* (POS) und *Erweiterte Oberschule* (EOS) amtlich legitimiert worden. *Polytechnisierung* und *sozialistische Bewusstseinsbildung* favorisierten zu inhaltlichen Prämissen für Schule und Unterricht insgesamt. Ein nunmehr einheitliches Lehrplanwerk trug dem Rechnung.

Die Musik-Lehrpläne von 1959 (POS) und 1961 (EOS) konzentrierten nun die Funktionen des Faches auf das „künstlerische Erlebnis“, die „Gefühlserziehung“ und „moralische Erziehung“ zur „Festigung sozialistischer Anschauungen und Überzeugungen“. Mithin wuchs darin die Bedeutung zeitgenössischer Musik. Eine besondere Rolle spielte das „Sozialistische Gegenwartsschaffen“ im Lehrplan der EOS (1961). Dabei wurden auch kunsttheoretische Aspekte zum Unterrichtsinhalt der Oberstufe, in denen die Widerspiegelungs-Theorie des *Sozialistischen Realismus* im Vordergrund stand.

Die Lehrbücher für den Musikunterricht, die – nach dem „Musikschulwerk“ – als zweite Lehrbuchgeneration ab 1956 erschienen, trugen diesen Veränderungen

im Hinblick auf die zeitgenössische Konzertsaal-Musik allerdings kaum Rechnung. Zwar sind in den Lehrbüchern zunehmend Lieder zu finden, die ihren Ursprung in der Arbeiterliedtradition hatten oder den Aufbau der DDR als sozialistischen Arbeiter- und Bauernstaat thematisierten, mithin politische Inhalte transportierten, aber keine zeitgenössischen Musikwerke der Konzertkultur. Allerdings zeigten sich Anfänge der Vermittlung einer musikalischen DDR-Nationalkultur in den Lehrbüchern in dem Bemühen, die Schüler mit den Biografien verschiedener Komponisten bekannt zu machen, die in der DDR bereits Popularität besaßen.

Hier zeigte sich eine Diskrepanz zwischen den Dokumenten. Waren die Lehrpläne anscheinend den offiziellen bildungspolitischen Vorgaben verpflichtet, hatten die Lehrbücher eher den Unterrichtsbedingungen zu entsprechen. Die Hineinnahme von zeitgenössischer Konzertsaal-Musik in den Unterricht war an technische Voraussetzungen (Schallplatte, Tonband) oder die Möglichkeit zu Konzertbesuchen der Schüler und Lehrer gebunden, was Mitte/Ende der 1950er Jahre in der DDR sehr begrenzt war.

Die seit November 1949 erschienene Zeitschrift „Musik in der Schule“ zeigte ein ähnliches Bild. In den ersten Jahren ihres Erscheinens wurde zur zeitgenössischen Musik nichts veröffentlicht. Ausnahmen waren die regelmäßig abgedruckten Liedblätter damals neu entstandener Lieder, die in den Lehrbüchern nicht zu finden waren. Hatte zwar ab 1952 mit den Beschlüssen der II. SED-Parteikonferenz der politische Charakter der Zeitschrift zugenommen, blieb dennoch zeitgenössische Musik weiterhin ausgespart. Lediglich erschienen wenige Beiträge bezüglich dieser Musik, die jedoch nicht auf den schulischen Musikunterricht gerichtet waren, sondern für die musikpädagogische Arbeit in außerunterrichtlichen Instrumentalensembles und für den außerschulischen Instrumentalunterricht gedacht waren.

Aber auch hier, wie in den Lehrplänen, änderte sich die Situation Ende der 1950er Jahre. 1958 wurde in der Zeitschrift „Musik in der Schule“ die Rubrik „Zeitgenössische Musik und sozialistische Erziehung“ eingeführt. Sichtbar wird darin eine unmittelbare Verbindung von einem seinerzeit allgemein gültigen und allgemein postulierten Erziehungsziel und einem neuen fachlichen Inhalt des Musikunterrichts, der quasi als neue *pädagogische Musik* aufscheint und funktionalisiert wurde. Dies hatte zum einen mit der seit 1957/58 in Gang gebrachten bildungspolitischen Entwicklung zu tun, in deren Zentrum *Polytechnisierung* und *sozialistische Bewusstseinsbildung* standen. Zum anderen hatte sich die personelle und materielle Situation in Schule und Unterricht zum Ende der 1950er Jahre verbessert, so dass nun für den Musikunterricht auch Tonbänder, Lichtbildreihen u. a. zur Verfügung standen.

Zum dritten Aspekt:***Musiklehrerbildung***

Hier stand die Ausbildung von Musiklehrern im Hinblick auf deren strukturell-institutionelle sowie inhaltliche Entwicklung im Zentrum.

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurde in Deutschland die Lehrerausbildung weitgehend entakademisiert. Dies sollte die politisch-ideologische Lenkbarkeit der Studierenden durch Bildungsbegrenzung erleichtern. In der Folge dieser Politisierung und Ideologisierung der Lehrerausbildung war eine Vielzahl der Pädagogen während der Zeit der Nazi Herrschaft in Deutschland zu willfährigen Systemkonformisten geworden. Die Ausbildung der Musikstudienräte für höhere Schulen war davon allerdings weniger betroffen.

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges war es in der SBZ durch die, von der SMAD angeordnete radikale Entnazifizierung der Lehrerschaft, die als „immanenter Bestandteil der Schulreform in der SBZ“ (Gruner 2000, S. 61) durchgeführt wurde, zu einem akuten Lehrermangel gekommen, der in der deutschen Schulgeschichte beispiellos ist.

Um den Schulbetrieb in der SBZ jedoch möglichst schnell wieder in Gang zu setzen, wurden für den Unterricht an Volks- bzw. Grundschulen so genannte Neulehrer im Kurssystem (2-8 Monate Dauer) ausgebildet. Bereits hier waren *zentralistische Strukturen* erkennbar. Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen wurden zentral vorgegeben und mussten von der SMAD genehmigt werden. Allerdings war die Praxis von Zulassungen zu den Kursen sowie die der Prüfungen trotz des administrativen Zentralismus regional different. Eine musikalische Ausbildung war in diesen Kursen obligat.

Das damalige Fachverständnis der Behörden bezüglich des Musikunterrichts ist in Begriffen wie „Schulgesangunterricht“ oder „Gesangstunde“ erkennbar. Dieses rückständige Vokabular wurde vollkommen unreflektiert in verschiedenen Prüfungsordnungen verwendet.

Hatten sich in den ersten Jahren nach Beginn der Neulehrer-Kurse sehr viele Menschen in der SBZ für den Lehrerberuf entschieden, setzte ab 1949/1950 eine starke Fluktuation ein, die erneut zu beträchtlichem Lehrermangel führte. Dies hatte zur Folge, dass nun Lehrer wieder eingestellt wurden, die 1945 wegen ihrer NSDAP-Mitgliedschaft aus dem Schuldienst entlassen worden waren. Hier – wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen – zeigte sich der deutliche Rückgang eines kritischen Bewusstseins gegenüber der Zeit des deutschen Nationalsozialismus in der frühen DDR.

Neben den Neulehrer-Kursen wurden ab 1946 an sechs Hochschulen „Pädagogische Fakultäten“ für ein akademisches Grundschullehrer-Studium eingerichtet. Diese Fakultäten wurden neun Jahre später, 1955, bereits wieder aufgelöst, da man in der DDR begonnen hatte, das sowjetische System der Lehrerausbildung zu etablieren. Am Beispiel der Ausbildung von Musiklehrern an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten Greifswald und Rostock (1946 bis 1952) konnten inhaltliche Bezüge zu den *Traditionen der Reformpädagogik* und zu den *musikpädagogischen Intentionen der 1920er Jahre* festgestellt werden. Diese waren neben der ausgeprägt fachlichen Orientierung vor allem auf das *Musische*, ein *ganzheitliches Lernen* und die *ethische Funktion von Musik in der Schule* konzentriert. Politische Intentionen waren hier nicht nachweisbar.

Ab etwa 1950 begann ein strukturell-institutioneller Umbau der Lehrerausbildung in der DDR, der am System der sowjetischen Lehrerbildung orientiert war bzw. von dort übernommen worden war. Im Zentrum dieser Entwicklung stand die teilweise Ausgliederung der Lehrerausbildung aus den Universitäten und die Einrichtung sowie Etablierung eigenständiger Lehrerbildungsinstitutionen, die nun ausschließlich dem MfV unterstanden². Zum einen waren dies die „Institute für Lehrerbildung“, zum anderen die „Pädagogischen Institute“. Durch diese institutionelle Separierung waren Studierende nun von geistig-kulturellen Einflüssen der Universitäten fern gehalten und politisch-ideologisch effektiver zu beeinflussen. Zudem war es für die Bewerber eines Lehramtsstudiums an den IFL nun nicht mehr notwendig, das Abitur als Zugangsvoraussetzung abgeschlossen zu haben, wie es noch in den 1920er Jahren an den Pädagogischen Akademien erforderlich gewesen war. Die Ausbildung künftiger Lehrer für die Grundschule, ab 1953 Lehrer für die Unterstufe (Jgg. 1-4), war damit gänzlich entakademisiert worden.

Mit dieser Strukturreform in der Lehrerausbildung der 1950er Jahre war im Vergleich zu den Entwicklungen der 1920er Jahre und der Entwicklung in der SBZ nach Ende des Zweiten Weltkrieges ein bemerkenswerter Rückschritt in der (Musik)Lehrerausbildung vollzogen worden.

Diese *Anpassung an das System der sowjetischen Lehrerausbildung* fügt sich in die grundlegende politisch-gesellschaftliche Entwicklung der DDR zwischen 1949 und 1955 ein. Der Historiker Hermann Weber hat diese Phase als „Übertragung/Übernahme des sowjetischen Modells auf die DDR“ bezeichnet (Weber 1991, S. 40 ff.; Weber 2000, S. 28 ff.).

² Die universitäre Lehrerausbildung war Teil des Zuständigkeitsbereiches des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen und nur begrenzt durch das MfV bestimmt.

Charakteristisch für die IfL waren *Vereinheitlichung und Zentralisierung* sowie eine zunehmende *Verschulung*, was aus zentral vorgegebenen und verbindlichen Lehrplänen, Stundentafeln und Stundenplänen ersichtlich wird. Daneben verweist der steigende Anteil politischer Fächer auf eine *anwachsende Politisierung* der Ausbildung. Im Hinblick auf das Fach Musik konnte gezeigt werden, dass wiederum Fachorientierung mit Bezügen zu musischen Traditionen typisch für die Institute waren, aber auch eine starke Ausrichtung der Ausbildung auf die Schulpraxis.

Ganz ähnliche Charakteristika wiesen die Pädagogischen Institute auf, die der Zentralisierung in der Strukturierung und in der inhaltlichen Ausrichtung der (Musik)Lehrerbildung folgten. Wie an allen Einrichtungen der DDR, die Hochschulstatus besaßen, wurde das so genannte „Gesellschaftswissenschaftliche Grundstudium“ nach staatlichen Vorgaben verbindlich, was auch hier zur Politisierung der Ausbildung beitrug. Wie an den IfL war die Ausbildung sehr stark auf schulische und unterrichtliche Praxis gerichtet. Das lag nicht zuletzt an den Dozenten, die vorwiegend aus Neulehrer-Kreisen stammten. Inhaltliche Traditionsbezüge der musikalischen Fachausbildung an den PI zeigten sich in Fächern wie „Rhythmik“, „Rhythmische Gymnastik“ und „Tanz“.

Wegen des permanent bestehenden Musik-Fachlehrermangels Anfang der 1950er Jahre wurde mit der Einrichtung des „Institut(s) für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin (IfLw)“ eine Möglichkeit zur Weiterbildung institutionell verankert. Dieses Angebot richtete sich vor allem an Neulehrer und Nicht-Fachlehrer, die in den Schulen Musik unterrichteten. Hierzu wurde in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeitet, dass die fachliche Ausbildung gegenüber der fachmethodischen durchaus stärkere Priorität besaß, als das an den IfL und den PI der Fall war. Allerdings muss dabei bedacht werden, dass die Studierenden der IfLw aus der schulischen Praxis kamen.

Die fachliche Ausbildung wurde, wie auch an den PI, durch das „Gesellschaftswissenschaftliche Studium“ ergänzt. Daneben aber konnte gezeigt werden, dass insbesondere das Fach „Musikgeschichte“ mit den Gesellschaftswissenschaften sehr eng verbunden war und Musikgeschichte quasi als Teil einer marxistischen Gesellschaftswissenschaft interpretiert wurde. Im Gegensatz dazu waren die Ausbildungsfächer „Rhythmische Erziehung“ und „Improvisation“ auf den Gegenstand Musik und den individuellen Umgang damit gelenkt. Dabei ist wiederum zu beobachten, wie an die Tradition der musischen Erziehung angeknüpft wurde.

Die Lehrerausbildung, mithin Musiklehrerausbildung, in der SBZ/DDR hatte in den Jahren nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis etwa 1960 inhaltlich, vor allem aber strukturell-institutionell eine intensive Entwicklung erfahren. Angefangen bei den Neulehrer-Kursen nach Kriegsende und der relativ kurzen Integration der Lehrerbildung in die Universitäten, hatte sich nach Gründung der DDR im Oktober 1949 relativ schnell ein Strukturwandel vollzogen, der einer *Sowjetisierung der Lehrerausbildung* in der DDR entsprach und damit grundsätzlich der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung des Staates folgte.

Im Hinblick auf die Neulehrer-Bildung ließen sich bereits politisch motivierte Kalkulationen der SMAD nachweisen. Anders hingegen, weil stärker fachorientiert, gestaltete sich die Lehrerbildung an den Pädagogischen Fakultäten der Universitäten. Dabei konnte gezeigt werden, wie – bedingt durch personelle Kontinuitäten – die stärker hervortretenden Fachbezüge an die musikpädagogischen Traditionen der Zeit vor 1933 anknüpften. Allerdings geschah dies ohne kritisches Bewusstsein bezüglich der Tatsache, dass die musische Ideologie der 1920er Jahre von den Nationalsozialisten aufgegriffen, praktiziert und pervertiert worden war.

Ab 1950/51 brachte der oben bereits erwähnte Strukturwandel in der Lehrerbildung (Gründung der IfL, der PI und, speziell zur Aus- und Weiterbildung von Musiklehrern, des IfLw Berlin-Weißensee) eine zunehmende *Orientierung an der Schul- und Unterrichtspraxis* mit sich sowie die Konsolidierung von *Politisierung, Zentralisierung und Verschulung*. Dennoch blieb die fachliche Ausbildung Schwerpunkt, wobei *musische Traditionsbezüge* der 1920er Jahre im Hinblick auf die Ziel- und Inhaltsbestimmungen des schulischen Musikunterrichts einen relativ lang andauernden Bestand – bis in die späten 1950er Jahre – in der Musiklehrerausbildung hatten.

5.3 Zum Problem der Periodisierung

Die bildungshistorische Forschung hat verschiedentlich darauf hingewiesen, dass die Periodisierung der Schulgeschichte der SBZ/DDR, die von DDR-Schulhistorikern vorgenommen wurde, kaum haltbar sei (Anweiler 1988 und 1992; Geißler 1994; Baske 1998). Diese war an die allgemeine Geschichtsschreibung der DDR gebunden und von ihr geleitet. So ging die Geschichtsschreibung von einer gesetzmäßigen Entwicklung der DDR-Gesellschaft aus, die den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der historischen Phase des Übergangs vom Sozialismus zum Kommunismus vorschrieb. Diesem Modell folgten die Schulhistoriker der DDR.

G. Geißler legte 1994 ein Modell vor, in dem er von drei „tiefgehenden Einschnitte(n) in der Schulpolitik der SBZ und DDR“ ausging (Geißler 1994). Er benutzte hier den Begriff „Zäsuren“ und strukturierte folgendermaßen:

1. *Reformzäsur* – ab 1945 (Konstituierung des Schulwesens in der SBZ unmittelbar nach Kriegsende)
2. *Nachkriegszäsur* – ab 1948 (Integration des Schulwesens in das sich herausbildende Gesellschaftsgefüge der DDR)
3. *Innovationszäsur* – ab 1958 (Entstehung eines eigenständigen deutschen Schulwesens sowohl der Bundesrepublik als auch der UdSSR gegenüber) (ebd., S. 41)

Vergleicht man dieses Modell mit den Entwicklungen der Schulmusik in der SBZ/DDR bis Anfang der 1960er Jahre, ist eine zeitliche Verschiebung hinsichtlich der zweiten Entwicklungsphase festzustellen, die offensichtlich mit Unklarheiten und Unsicherheiten aufseiten der bildungspolitischen Instanzen der DDR bezüglich des Faches Musik in der allgemein bildenden Schule in Zusammenhang standen. Folgende Perioden wären demnach im Hinblick auf die Schulmusik auszumachen:

1. *Reformphase* – ab 1945/46 (Die Schulmusik orientierte sich an den Traditionen der Kestenberg-Reform und der musischen Erziehung der 1920er Jahre.)
2. *Phase der Krise und der Anpassungsversuche* – ab 1952/53 (Hinwendung der Schulmusik zum ideologischen Funktionsträger)
3. *Integration und Konsolidierung* – ab 1958 (Mit der Integration der Schulmusik in das System der Polytechnischen Oberschule und der Entwicklung der Musik-Lehrpläne von 1959 und 1961 wurde eine ideologische Ausrichtung des Faches vorgenommen.)

Die Dokumentenanalyse vorliegender Arbeit spiegelt im Hinblick auf die drei ausgewählten Untersuchungsbereiche *Entwicklung der Schulmusik nach Ende des Zweiten Weltkrieges*, *Integration zeitgenössischer Musik in die Schulmusik* und *Ausbildung von Musiklehrern* jenen Prozess einer „ideologischen Okkupation der Schule“ bezüglich des schulischen Musikunterrichts in den Jahren 1948 bis 1958 durchaus wider. Die Untersuchung hat ergeben, dass die Anpassungsprozesse in der Schulmusik zwar strukturell und institutionell in zeitlicher Kongruenz zu den bildungspolitischen Entwicklungen vor sich gingen, inhaltlich erscheinen sie jedoch zeitverzögert.

Formulierte O. Anweiler in seiner 1988 veröffentlichten Publikation, dass „[...] die damals erfolgte ideologische Okkupation der Schule bis in die Gegenwart bestimmend geblieben ist [...]“ und dem Jahrzehnt (1948-1958)

„[...] daher eine grundlegende Bedeutung für die pädagogische Entwicklung in der DDR [...]“ zukomme, wäre zu fragen, ob dieser Kontinuitätsgedanke für den schulischen Musikunterricht ebenfalls zutreffend erscheint. Denn nicht zuletzt impliziert dieser Ansatz die Hypothese, dass der Musikunterricht in den neuen Bundesländern nach der „Wende“ von 1989/90 weiterhin Prägungen aufwies bzw. aufweist, die auf die früheren Entwicklungen in der DDR zurückgehen. Wie weit aber reichen diese Prägungen und worin zeigen sie sich?

Anweiler formulierte weiter, dass „[...] die damals getroffenen Entscheidungen in ihren Nachwirkungen bis heute [1988, B. F.] spürbar“ seien. Dies bezog er auf folgende Verhältnisstrukturen:

- Politik und Pädagogik
- Ideologie und Wissenschaft
- Lehrer und Schüler
- Schule und Elternhaus
- Jugendleben und Schule

War zwar mit dem Beitritt des Gebietes der DDR zum Grundgesetz der BRD am 3. Oktober 1990 ein politischer Strukturwandel erfolgt, vollzog sich nicht automatisch ein mentaler Wandel der Menschen. So wären insbesondere die Verhältnisstrukturen *Lehrer-Schüler* und *Schule-Elternhaus* sowie *Jugendleben-Schule* dahingehend zu hinterfragen, inwieweit sie sich gewandelt haben bzw. inwieweit überlieferte Strukturen weiterhin vorhanden waren oder noch sind. Insbesondere wäre das Verhältnis von *Lehrer und Schüler* im Musikunterricht von Interesse, da hier kulturelle Prägungen genuiner Art im Spiel sind.

Vor dem Hintergrund der kritischen Distanz Anweilers gegenüber diesen geprägten Verhältnisstrukturen, weil als diktatorisch-autoritär eingeschätzter Verhältnis-Charakteristik, bleibt die Frage einer Wertung diskutierbar.

5.4 Forschungsimpulse aus der zeitgeschichtlichen Forschung und aus der historischen Bildungsforschung

Da sich die DDR-Forschung in der historischen Musikpädagogik gegenwärtig noch in einer Frühphase ihrer Entwicklung befindet, lohnt abschließend der Blick in Nachbardisziplinen wie die zeitgeschichtliche Forschung und die historische Bildungsforschung. In diesen Wissenschaftsbereichen hat die DDR-Forschung schon einen recht fortgeschrittenen Entwicklungsstand erreicht, so dass die historische Musikpädagogik von dort perspektivisch wertvolle Impulse in ihre eigene Forschung aufnehmen kann. Auf einige solcher Impulse soll im Folgenden eingegangen werden.

Was kann die künftige DDR-Forschung aus der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus lernen? Diese Frage stellte der Historiker C. Kleßmann bereits Anfang der 1990er Jahre (Kleßmann 1992). In seiner Antwort erinnerte er zum einen an die These von Peter Christian Ludz aus den späten 1960er Jahren, wonach sich die DDR durch soziale Veränderungen innerhalb der SED-Führungselite von einem totalitären System zu einem – wie Ludz es nannte – System des *konsultativen Autoritarismus* entwickelt habe (vgl. Ludz 1968). Zum anderen erinnerte Kleßmann an den Begriff *Historisierung*, ein Postulat des Historikers Martin Broszat aus den 1980er Jahren, das seinerzeit im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Interpretation der nationalsozialistischen Vergangenheit diskutiert wurde (vgl. Broszat 1988). Bei diesen beiden Hinweisen ging es Kleßmann darum, die Geschichte der DDR nicht nur in Form einer Strukturanalyse der Grundbedingungen und Funktionsmechanismen eines politischen und gesellschaftlichen Systems darzustellen, sondern auch Geschichte von unten zu schreiben, also Sozial-, Mentalitäts- und Alltagsgeschichte – quasi eine Analyse von innen – in die wissenschaftliche Rekonstruktion einzubeziehen. Die DDR auf einen STASI-Überwachungsstaat mit totalitären Strukturen zu reduzieren, habe mit der Lebenswirklichkeit in der DDR nichts zu tun, verstelle sogar einen realitätsgerechten Zugang zur DDR-Geschichte. Und auf die Erfahrungen bei der wissenschaftlichen Interpretation des Dritten Reiches rückbezogen, resümierte Kleßmann:

„Der Dämonisierung Hitlers und des ‚SS-Staates‘, die lange Jahre einen realitätsgerechten Zugang zur Gesellschaft des ‚Dritten Reiches‘ verstellt hat, scheint heute eine Dämonisierung der Stasi zu korrespondieren. Gewiss, es fällt schwer, hier für irgendeine ‚Relativierung‘ zu plädieren. Die perfide Phantasie der Stasi, Menschen zu ruinieren, sucht ihresgleichen. Dennoch bleibt die Forderung, sich vom Stasi-Syndrom nicht überrollen zu lassen, für die angemessene Aufarbeitung der DDR-Geschichte dringlich. Denn dazu ist ein viel komplexerer Zugang nötig, der die ganze Gesellschaft einbezieht und überdies die 40 Jahre nicht als totalitären Monolith, sondern zeitlich differenziert betrachtet“ (Kleßmann 1992, S. 606).

Die historische DDR-Forschung hatte sich bereits in den 1990er Jahren diesem wissenschaftlichen Paradigma angenähert. Insbesondere der „Forschungsschwerpunkt Zeithistorische Studien“ an der Universität Potsdam widmete sich vor allem sozial-, politik-, wirtschafts- und kulturgeschichtlichen Fragestellungen. Der dadurch entstandenen Vielfalt wissenschaftlicher

Fragestellungen einer politischen Sozialgeschichte (J. Kocka) wurde mit dem erforderlichen Pluralismus in der Methodologie der Forschung entsprochen (z. B. Kaelble u.a. [Hg.] 1994).

Diese Überlegungen der historischen DDR-Forschung waren in den 1990er Jahren von der historischen Bildungsforschung aufgegriffen worden. Sie hatten dort im Hinblick auf das Thema DDR zu einem bemerkenswerten Problembewusstsein geführt (vgl. Häder & Tenorth [Hg.] 1997; Benner & Sladek 1998; Cloer 1988).

Für die Rekonstruktion und Deutung musikalischer Bildung und Erziehung in der DDR erscheinen zwei dieser Probleme besonders bedenkenswert, die bei der Erforschung der theoretischen Pädagogik in der DDR herausgearbeitet worden sind:

1. Mehr Wert sei in der Forschung auf die Integration von Theorie-, Theoretiker- und Institutionengeschichte mit Konzentration auch auf lokale Wissenschaftskulturen zu legen.
2. Bei der Rekonstruktion von Theorie- und Forschungsmodellen seien auch der Prozess der Forschungsplanung, -organisation und -restriktion zu bedenken sowie restriktive Eingriffe in die Publikationstätigkeit (Cloer 1998, S. 29).

Diese beiden Punkte zeigen den Versuch an, System- und Strukturgeschichte mit Sozialgeschichte zu verbinden. Die Untersuchung des Wechselverhältnisses von SACHE – PERSON – INSTITUTION (auch in einer modernen Diktatur des 20. Jahrhunderts) könnte m. E. genau jene Spannung ausloten, die zur differenzierten Darstellung von Entwicklungen und Prozessen, Situationen und Zuständen sowie Denk- und Verhaltensweisen der Menschen im (pädagogischen) Alltag der DDR zu führen vermag. Und eben jene Differenzierung ist es, die bei der Rekonstruktion und Interpretation der DDR-Schulmusikerziehung bisher noch nicht erprobt wurde.

Ziemlich schnell gerät man da allerdings in Konflikt mit solchen politik- und geschichtstheoretischen Grundfragen, etwa ob die DDR ein „totalitärer Staat“, eine „moderne Diktatur“, eine „durchherrschte Gesellschaft“ oder eine „sozialistische Republik“ gewesen sei. Auf die bildungstheoretische Ebene übertragen hieße dann die Frage: Lässt sich die Entwicklung des Erziehungssystems und auch der Erziehungswissenschaft der DDR vollständig als Staatspädagogik rekonstruieren oder hat es innerhalb der Pädagogik der DDR neben unstrittigen staatspädagogischen Formierungen auch eine reflektierende pädagogische Praxis, Theoriediskussion und Forschung gegeben?

Hier hilft möglicherweise die Argumentation des Erziehungswissenschaftlers E. Cloer gegen das Totalitarismus-Theorem als alleinige Leitfigur

zur Rekonstruktion und Deutung der „Bildungsgeschichte einer Diktatur“ (S. Häder/H.-E. Tenorth) weiter, die er – in Anlehnung an Überlegungen der zeitgeschichtlichen Forschung – in die bildungshistorische Debatte eingebrachte. Cloer wies auf Grenzen dieses Modells hin und argumentierte:

1. Die Erfahrungen der Menschen in der DDR, die vor allem „Differenzerfahrungen“ seien, bleiben in der totalitarismustheoretischen Betrachtung unbeachtet.
2. Da das Totalitarismus-Theorem eine statisch bleibende Struktur der Gesellschaft unterstelle, sei es nicht geeignet, historische Wandlungen der DDR-Gesellschaft sowie die exogenen und endogenen „Grenzen der Diktatur“ adäquat zu erfassen (vgl. auch Bessel & Jessen [Hg.] 1996).
3. Das Totalitarismus-Theorem versperre Erklärungszugänge zu Resistenz, Opposition und Widerstand in der Gesellschaft.
4. Die Widerspruchserfahrung einer „Bevölkerung mit doppelter Loyalität“ (Loyalität gegenüber dem eigenen Staat DDR als auch gegenüber dem politischen Gegner BRD³), die im Verlaufe der Entwicklung der DDR immer mehr zugenommen habe, könne das Totalitarismus-Theorem nicht widerspiegeln (Cloer 1998, S. 12).

Diese Argumentation unterstreicht deutlicher denn je, dass die Erforschung der pädagogischen Vergangenheit in der DDR, so auch der musikpädagogischen, Pluralität und Synthese in ihren Ansätzen und Methoden braucht. Nur so könnten Differenzierungen innerhalb des Systems und seiner Subsysteme, Differenzierungen von Intention und Realität in der „durchherrschten Gesellschaft“ (J. Kocka) aufgespürt und widergespiegelt werden. Dazu aber brauchen wir ganz verschiedene Blicke und Sichtweisen, die zu einer spannungsreichen Mischung von Betroffenheit und Distanz zu führen vermögen.

³ Diese „doppelte Loyalität“ war besonders begünstigt aufgrund verwandtschaftlicher Beziehungen sowie medienbewirkter Effekte, die wegen der Tradition gemeinsamer Sprache und Kultur besonders wirksam sein konnten.

Anhang

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

A) Lehrpläne, vorläufige Lehrpläne und Direktiven

(Alle diese Materialien sind vom Ministerium für Volksbildung der DDR heraus gegeben worden und beim Verlag „Volk und Wissen“ erschienen. Eine Ausnahme bilden die Lehrpläne von 1946/47, die von der DVV heraus gegeben wurden.)

Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der SBZ (Hg.) (1946/1947):

Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone. Kunst- und Musikunterricht, Berlin: Volk und Wissen

Lehrplan für Grundschulen. Musik, 1.-8. Schuljahr (1953)

Lehrplan für Oberschulen (Entwurf eines Stoffplans). Musikerziehung, 9. Klasse (1953)

Lehrplan für die Unterstufe. Deutsch, Mathematik, Erdkunde, Biologie, Körpererziehung, Kunsterziehung, **Musik** (1954)

Lehrplan für Oberschulen. Musikerziehung, 9.-10. Klasse (1954)

Direktive für die Arbeit des Lehrers im Gesangunterricht, 5.-8. Klasse (1955)

Lehrplan für Mittelschulen. Gesang, 9. Klasse (1955)

Lehrplan für die Unterstufe. Gesang, 1.-4. Klasse (1956)

Lehrplan für Mittelschulen. Gesang, 5.-6. Klasse (1956)

Lehrplan für Mittelschulen. Gesang/ Musik, 10. Klasse (1956)

Direktive (vorläufiger Lehrplan) für den Gesangunterricht, 7.-8. Klasse (1956)

Direktive (vorläufiger Lehrplan). Gesang und Musik, 9.-12. Klasse (1956)

Lehrplan für Mittelschulen. Gesang, 5.-6. Klasse (1957)

Lehrplan für Mittelschulen. Gesang, 7.-8. Klasse (1957)

Lehrplan für Mittelschulen. Gesang/ Musik, 9.-10. Klasse (1958)

Lehrplan der Zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule. Singen, 1.-4. Klasse (1959)

Lehrplan der Zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule. Musik, 5.-10. Klasse (1959)

Lehrplan für die Erweiterte Oberschule. Musik, 9. -12. Klasse (1961)

B) Lehrbücher, Liederbücher, Chorbücher

Das Musikschulwerk (1946-1950), Berlin: Volk u. Wissen

- | | | |
|-------|---|---|
| Bd. 1 | - | Musik im Kindergarten. Lieder zum Singen und Spielen (1946) |
| Bd. 2 | - | Fangt fröhlich an. Musik in der Grundschule, 1.-4. Schuljahr (1947) |
| Bd. 3 | - | Musik in der Grundschule, 5.-8. Schuljahr (1947) |
| Bd. 4 | - | Lob der Musik
Musik in der Grundschule, 6.-8. Schuljahr (1950) |
| Bd. 7 | - | Chorbuch für gemischte Stimmen (5.-12. Schuljahr (1950) |

Frisch auf, singt all, ihr Musici (7.-8. Klasse) (1957), Berlin: Volk und Wissen

Fröhlich singen, vorwärts schauen (9.-10. Klasse) (1958), Berlin: Volk und Wissen

Hell klingt unser Lied (5.-6. Klasse) (1956), Berlin: Volk und Wissen

Hundert Lieder. Für die Musikerziehung 4.-8. Schuljahr (1953), Berlin: Volk und Wissen

Komm, sing mit (Klasse 1-4) (1956), Berlin: Volk und Wissen

Leben, Singen, Kämpfen (1949), Berlin: Verlag Neues Leben

Neues Liederbuch (1950), Erfurt: Thüringer Volksverlag

Ringsum erwachen Lieder. Chorbuch für Oberschulen (9.-12.Klasse) (1956), Berlin: Volk und Wissen

Singt nun im Chor (5.-10. Klasse) (1957), Berlin: Volk und Wissen

Singt und spielt (1949), Berlin: Volk und Wissen

C) Bücher, Aufsätze und Zeitschriftenbeiträge

Appel, Elvira (1958): Max Butting. Zum 70. Geburtstag, in: MiSch H. 10, S. 444-448
Aus dem Leben und Schaffen großer Musiker. Biographische Lesehefte für die 7.-12. Klasse, 5 Hefte (1955-1962), Berlin: Volk und Wissen

Barski, Sergej (1952): Ein Buch vom Untergang der bürgerlichen Kunst. Zu Thomas Manns Roman „Doktor Faustus“, in: MiSch H. 5/6, S. 228-233

Beschluß der II. Parteikonferenz der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zur gegenwärtigen Lage und zu den Aufgaben im Kampf für Frieden, Einheit, Demokratie und Sozialismus (1952), in: MiSch H. 4, S. 145-153

Bestimmungen über die Weiterbildung des Lehrers (6.7.1946), in: Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Stand vom 1. März 1948 (1948), Berlin/ Leipzig, S. 50-57

- Bimberg, Siegfried (1955): Zum Begriff des Melodiebewußtseins, in: MiSch H. 3, S. 97-99
- Bimberg, Siegfried/ Lange, Christian/ Bachmann, Fritz (1957): Vom Singen zum Musikverstehen. Musikmethodik – Lehrbuch für den Musikunterricht in Schulen und Volkskunstgruppen, Leipzig: Hofmeister
- Czerny, Peter (1957): Paul Dessau, in: MiSch H. 2, S. 77f
- Czerny, Peter (1958/ 1982): Opernbuch, Berlin: Henschelverlag
- Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1946), Weimar, (ohne Verf. oder Hg.)
- Der Siebenjahrplan fordert das polytechnische Prinzip auch für die musische Erziehung (1959), in: MiSch H. 11, S. 477f.
- Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der SBZ (1946/1947): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der SBZ. Kunst- und Musikunterricht
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne (Hg.) (1959): Methodischer Brief zum Lehrplan für das Fach Musik, Berlin
- Diekermann, Walter u. a. (1949): Rhythmische Erziehung, Berlin: Volk und Wissen
- Ders. u. a. (1950): Die Improvisation, Berlin: Volk und Wissen
- Dokumente der SED, Bd. 1 (1951), Berlin: Dietz
- Dreher, Walther (1958): Kulturkonferenz und Musikerziehung. Verstärkt die sozialistischen Akzente in unserer Musikarbeit!, in: MiSch H. 3, S. 93-96
- Einführung in das Notensingen (1950) (o. Verf.), Berlin: Volk und Wissen
- Eller, Rudolf/ Heller, Karl (1970): Geschichte der Musikwissenschaft und des Musikwissenschaftlichen Instituts an der Universität Rostock, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, H. 5
- Ellrich, Karl (1949): Die Entwicklung des Grundschulwesens in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945, in: Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone (Hg.): Die deutsche demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum pädagogischen Kongreß 1949, Berlin: Volk und Wissen
- Felix, Werner (1957): Ottmar Gerster zum 60. Geburtstag, in: MiSch H. 6, S. 271-275
- Felix, Werner (1959): Über die Parteilichkeit in der Kunst, in: MiSch H. 2, S. 49-57 und H. 4, S. 149-155
- Friedrich, Wilfried u.a. (1949): Tonika-Do, Eitz, Jale, Berlin: Volk und Wissen

- Frisch, Manfred (Hg.) (1957): *Lebensnahe Musikerziehung*, Berlin: Volk und Wissen
- Für eine sozialistische Musikerziehung. Die Musiklehrer an den Pädagogischen Instituten begrüßen die Einrichtung des Beifaches Musik (1958), in: *MiSch* H. 8, S. 337-339
- Günther, Karl-Heinz/ Uhlig, Gottfried (Hg.) (1968): *Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1945-1949* (=Monumenta Paedagogica, Bd. III), Berlin: Volk und Wissen
- Günther, Karl-Heinz/ Uhlig, Gottfried (Hg.) (1970): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik, Teil 1: 1945-1955* (=Monumenta Paedagogica, Bd. VI), Berlin: Volk und Wissen
- Günther, Karl-Heinz (1980): *Quellen zur Geschichte der Erziehung*, Berlin: Volk und Wissen
- Gutjahr, Hans (1960): *Über die Aufgaben der Musikerziehung in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule* (Referat zur Eröffnung der Schulmusiktage 1960 in Dresden), in: *MiSch* H. 7, S. 289-302
- Haase, Erhard (1959): *Das Melodram „Lilo Herrmann“ von Paul Dessau*, in: *MiSch* H. 6, S. 251-256
- Heise, Wilhelm. (1946): *Zum Gesetz der demokratischen Erneuerung des deutschen Schulwesens*, in: *die neue schule*, H. 4, Berlin: Volk und Wissen, S. 3-5
- Herzfeld, Friedrich (1948): *Allgemeine Musiklehre*, Berlin: Volk und Wissen
- Kaden, Werner (1958): *Sozialistische Erziehung im Musikunterricht*, in: *MiSch* H. 5, S. 193-196
- Keiser, Gerhard (1957): *Aus der Arbeit des Instituts für Lehrerweiterbildung (Musikerziehung) in Berlin-Weißensee*, in: *MiSch* H. 2, S. 58-62
- Keiser, Gerhard (1972): *20 Jahre Institut für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin*, in: *Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen des Instituts für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin*, Berlin-Pankow
- Kleinschmidt, Klaus (1958): *Ernst Hermann Meyer*, in: *MiSch* H. 6, S. 249-253
- Kraft, Günther (1955): *Zum Gedenken an Walter Rein (1893-1955)*, in: *MiSch*, H.5, S. 209f.
- Kurella, Alfred (1959): *Musische Erziehung – Bestandteil unseres sozialistischen Lebens*, in: *MiSch* H. 3, S. 98-107
- Lebus, Klaus-Jürgen (1980): *Zur Geschichte der Musikwissenschaft und der Musikerziehung an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald von 1945 bis 1951*, unveröff. Diplomarbeit, Greifswald

- Lorenz, Ferdinand (1934/35): Ich fange an. Tonwort und Liederarbeit auf der Mittelstufe der Volksschule, in: Völkische Musikerziehung. Monatsschrift für das gesamte Musikerziehungswesen H. III, S. 173-176
- Ders. (1936): Hymnen der Völker. Kleine Studie zur Olympiade 1936, in: ebd. H. VII/VIII, S. 329-335
- Ders./ Strube, Adolf (1940): Handbuch für die Singleiter der Wehrmacht, Leipzig: Merseburger
- Marteck, Heinz (1951): Einführung in die Klangwelt der zeitgenössischen Musik, in: MiSch 4, S.153-160
- Martens, Heinrich u. a. (1948): Tonika-Do und andere Tonnamen-Methoden, Berlin: Volk und Wissen
- Melchert, Horst (1958): Aufgaben und Bedeutung der Schul- und Jugendmusik für die sozialistische Erziehung, in: MiSch H. 9, S. 388-398
- Meyer, Ernst Hermann & Ichenhäuser, Ernst Z. (1949): Grundsätze zur Gestaltung von Musikschulbüchern, in: MiSch H. 1, S. 3f.
- Meyer, Ernst Hermann (1952): Musik im Zeitgeschehen, Berlin: Henschel-Verlag
- MfV (Hg.) (1949): Der 4. Pädagogische Kongreß vom 23. bis 25. August 1949, Berlin: Volk und Wissen
- MfV, HA Lehrerbildung (Hg.) (1951): Stundentafel der Institute für Lehrerbildung (Russisch), Berlin: Volk und Wissen
- MfV (Hg.) (1955): Lehrplan. Institute für Lehrerbildung (vierjährige Ausbildung), Musikerziehung, Berlin: Volk und Wissen
- MfV, HA Lehrerbildung (Hg.) (1956): Lehrplan. Institute für Lehrerbildung, zweijährige Ausbildung und vierjährige Ausbildung – Musik mit Methodik, Berlin: Volk und Wissen
- MfV (Hg.) (1957): Lehrplan. Institute für Lehrerbildung, Berlin: Volk und Wissen
- MfV, HA Lehrerbildung (Hg.) (1957): Lehrplan. Institute für Lehrerbildung (dreijährige Ausbildung), Musikerziehung
- Michel, Paul (1947): Musikalische Erziehungsarbeit im 1. und 2. Grundschuljahr, in: die neue schule H. 9, S. 20 ff.
- Müller, Gerhard (1986): 30 Jahre Musiklehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule „Ernst Schneller“ Zwickau, in: MiSch H. 10, S. 313-315
- Pammler, Rudolf (1950): „Wir bauen eine Stadt“ – ein Spiel für Kinder, in: MiSch H. 4, S. 205-212
- Ders. (1951): Instrumentalmusik im Unterricht. Violinduette für Anfänger von Béla Bartók, in: MiSch H. 4, S.164 und 173-181

Personal- und Vorlesungsverzeichnisse der Ernst-Moritz-Arndt-Universität
Greifswald Wintersemester 1946/47 bis Sommersemester 1951

Petsch, Kuno (1956): Zum 70. Geburtstag von Hugo Hartung, in: MiSch, H. 1,
S. 9f.

Ders. (1958): Kunst in der Offensive. Zu einigen Aufgaben des Musikunterrichts
im Anschluß an die Kulturkonferenz der SED am 23. und 24. Oktober 1957,
in: MiSch H. 1, S. 1-5

Pezold, Hans (1958a): Ernst Hermann Meyer: Mansfelder Oratorium, in: MiSch
H. 6, S. 253-271

Ders. (1958b): Sorgt, daß im Heute das Morgen reift. Zu einigen Fragen des
Musikunterrichts nach dem V. Parteitag der SED, in: MiSch H. 11, S. 481-
486

Ders. (1959): Vielseitigkeit und Fleiß. Aus Kurt Schwaens Leben und Schaffen,
in: MiSch H. 6, S. 247-251

Protokoll der Verhandlungen des 2. Parteitages der SED (1947), Berlin: Dietz-
Verlag

Protokoll über die Tagung der Fachkommission Musikerziehung beim
Ministerium für Volksbildung am 27. April 1956 in Halle (Privatbesitz)

Reuter, Fritz (1962): Grundlagen der Musikerziehung, Leipzig: Breitkopf &
Härtel

Rienäcker, Günther (1949): Jugend spielt zeitgenössische Musik, in: Die
Aussprache, H. 6-7

Rumer, M. A. (Hg.) (1955): Methodik des Musikunterrichts in der Schule. Berlin:
Volk und Wissen

Schaffer, Gordon (1948): Ein Engländer bereist die russische Zone, Berlin (Ost):
Volk und Welt

Schapowalenko, Sergej G. (1959): Polytechnische Bildung in der sowjetischen
Schule, Berlin: Volk und Wissen

Scharfenberg, Klaus-Dieter (1957): Die Ausbildung des Mittelstufenlehrers an
den Pädagogischen Instituten, in: MiSch, H. 2, S. 55-58

Schöneburg, Karl-Heinz (1983): Errichtung des Arbeiter- und Bauernstaates
der DDR 1945-1949, Berlin: Volk und Wissen

Schönewolf, Karl (1958): Konzertbuch, Berlin: Henschelverlag

Seeger, Horst (1958a): Die „Rosenberg-Kantate“ von Leo Spies, in: MiSch H. 4,
S. 145-160

Ders. (1958b): Kleines Musiklexikon, Berlin: Henschelverlag

Ders. (1966): Musiklexikon (2 Bde.), Leipzig: Deutscher Verlag für Musik

Ders. (1981): Musiklexikon. Personen A-Z, Leipzig: Deutscher Verlag für Musik

- Siebert, Hans (1949): Neue Lehrer im Kampf um die Erfüllung des Zweijahrplans, in: Baske, S. & Engelbert, M. (Hg.) (1966), S. 85-100
- Siegmund-Schultze, Walther (1952): „Musik im Zeitgeschehen“, in: MiSch H. 4, S. 177f.
- Staatliche Zentralverwaltung für Statistik (Hg.) (1957/58): Statistische Jahrbücher der DDR 1955 bis 1958, Berlin
- Stange, Hans/ Kucera, Kathrina (1961): Beiträge zur Methodik des Musikunterrichts in den Klassen 5 bis 8, Berlin: Volk und Wissen
- Dies. (1967): Beiträge zur Methodik des Musikunterrichts in den Klassen 9 und 10, Berlin: Volk und Wissen
- Stier, Alfred (1958): Methodik der Musikerziehung. Nach den Grundsätzen der Tonika-Do-Lehre, Leipzig: Breitkopf & Härtel
- Telge, Kurt (1955): Instrumentalunterricht am Institut für Lehrerbildung in Magdeburg, in: MiSch, H. 3, S. 132 ff.
- Tuch, Friedrich (1958): Dem V. Parteitag der SED zum Gruß!, in: MiSch H. 5, S. 241f.
- Uhlig, Gottfried (1965): Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945-1946, in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hg.): Monumenta Paedagogica, Bd. 2, Berlin: Volk und Wissen, S. 84-85
- Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung (1953-1961), Berlin: Deutscher Zentralverlag
- Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten. Vom 15. Mai 1953, in: Baske, S. & Engelbert, M. (1966), S. 232-234

Literatur

- Alt, Michael (1935/1986): Die Erziehung zum Musikhören: eine Darstellung der Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihrer pädagogische Bedeutung, Leipzig 1935 bzw. Frankfurt a.M. 1986
- Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen: Leske & Budrich
- Ders. u.a. (Hg.) (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen: Leske & Budrich
- Ders. (1994): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1965. Aspekte und Probleme eines Vergleichs zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik in historischer und aktueller Sicht, in: Hoffmann, Dietrich & Neumann, Karl (Hg.), S. 15-40
- Arndt, Jens (1999): Der ästhetisch rezipierende Schüler. Möglichkeiten und Grenzen eines didaktischen Modells, in: Knolle, Niels (Hg.), S. 38-63
- Baske, Siegfried & Engelbert, Martha (Hg.) (1966): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente, Erster Teil 1945 bis 1958, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Baske, Siegfried (1979): Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Dokumente, Wiesbaden: Harrassowitz
- Ders. (1998): Allgemeinbildende Schulen, in: Führ, Cristoph & Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München: C. H. Beck, S. 159-202
- Bäßler, Hans (1991): Statement zu Erbe – Wende – Aneignung. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Musikerziehung in Deutschland, in: Ehrenforth, Karl-Heinrich (Hg.): In Grenzen – über Grenzen hinaus. Kongreßbericht 18. Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990, Mainz: Schott, S. 168-172
- Ders. (1992): Rezension zu Kraemer, R.-D. (Hg.) (1992), in: Musik & Bildung H. 5, S. 53-56
- Ders. (Hg.) (1999): Musikpädagogik erlebt. Gespräche über ein künstlerisches Fach, Mainz: Schott
- Benner, Dietrich & Sladek, Horst (1998): Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961, Weinheim: Dt. Studienverlag
- Berg, Michael/ Massow, Albrecht von/ Noeske, Nina (Hg.) (2004): Zwischen Macht und Freiheit. Neue Musik in der DDR, Köln: Böhlau
- Bessel, Richard & Jessen, Ralph (Hg.) (1996): Die Grenzen der Diktatur. Staat und Gesellschaft in der DDR, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

- Bimberg, Siegfried (1993): Aktuelle Gedanken zur Musiklehrerausbildung in der DDR, in: Kaiser, Hermann J. (Hg.), S. 147-153
- Ders. (1996): Nachhall – 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR, Essen: Die Blaue Eule
- Braun, Gerhard (1957): Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform, Kassel und Basel
- Broszat, Martin (1988): Eine Insel in der Geschichte? Der Historiker in der Spannung zwischen Verstehen und Bewerten der Hitler-Zeit, in: Ders. (Hg.): Nach Hitler. Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte, München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 208-215
- Broszat, Martin & Weber, Hermann (Hg.) (1990): SBZ-Handbuch, München: Oldenbourg
- Cloer, Ernst (1994): Die Pädagogik der DDR – ein monolithisches Gebilde? – Differenzierung tut not: das Nebeneinander von Staatspädagogik und reflektierenden Pädagogik-Ansätzen, in: Ders. & Wernstedt, Rolf (Hg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanz, Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 15-36
- Ders. (1998): Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen, Weinheim: Dt. Studienverlag
- Dahlhaus, Carl & Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.) (*1992): Brockhaus/ Riemann-Musiklexikon, Bd. I, Mainz: Schott
- Danuser, Hermann (1984): Die Musik des 20. Jahrhunderts (=Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd. 7), Laaber: Laaber-Verlag
- Deutz-Schroeder, Monika & Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern. Ein Ost-West-Vergleich, München: E. Vögel
- Dies. (2009): Oh, wie schön ist die DDR: Kommentare und Materialien zu den Ergebnissen einer Studie, Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag
- Dibelius, Ulrich/ Schneider, Frank (Hg.) (1993): Neue Musik im geteilten Deutschland. Dokumente aus den fünfziger Jahren, Berlin: Henschel-Verlag
- Dietrich, Gerd (2002): Kulturbund, in: Stephan, Gerd-Rüdiger u. a. (Hg.): Die Parteien und Organisationen der DDR. Ein Handbuch, Berlin: Dietz, S. 530-559
- Döbert, Hans (1996): Das Bildungswesen der DDR in Stichworten: inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen, Berlin: Luchterhand
- Ehrenforth, Karl-Heinrich (Hg.) (1991): In Grenzen – über Grenzen hinaus. Kongressbericht 18. Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990, Mainz: Schott

- Eppelmann, Rainer/ Faulenbach, Bernd/ Mählert, Ulrich (Hg.) (2003): Bilanz und Perspektiven der DDR-Forschung, Paderborn: Schöningh
- Feurich, Hans-Jürgen & Stiehler, Gerd (Hg.) (1996): Musikpädagogik in den neuen Bundesländern: Aufarbeitung und Neubeginn. Symposium vom 2.-4.05.1996 an der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau, Essen: Die Blaue Eule
- Finscher, Ludwig (Hg.) (1995): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil (Bd. 2), Kassel: Bärenreiter
- Freitag, Siegfried (1992): Zur Lehrerbildung in der DDR, in: Günther, Ulrich & Helms, Siegmund (Hg.), S. 51-62
- Fröde, Bernd (1996a): Run auf die Zukunft oder: Wo bleiben die „schlimmen Geschichten“?, in: Neue Musikzeitung 4, S. 4
- Ders. (1996b): „Das Alte ist vergangen...“ – Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung in der DDR, in: Musik & Bildung H. 5, S. 60-63
- Ders. & Krüger, Anke (1997a): Wandel des Musikunterrichts in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer Umfrage unter Musiklehrern in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern, in: Zimmerschied, Dieter (Hg.): „Werte-Wandel“ – Musikunterricht in neuer Orientierung, Mainz: Schott, S. 200-211
- Ders. (1997b): Zwischen Tradition und Innovation – Zur Situation des Musikunterrichts in den neuen Bundesländern, in: Helms, Siegmund u.a. (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I, Kassel 1997, S. 91-104
- Ders. (2000): Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR – eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven, in: Knolle, Niels (Hg.), S. 213-234
- Ders. & Jank, Birgit (Hg.) (2002a): 10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen, Essen: Die Blaue Eule
- Ders./ Jank, Birgit/ Lange, Eckart (Hg.) (2002b): Über sieben Brücken musst du gehen... – Beiträge vom 3. Wissenschaftlichen Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung in Halle 2002, Bad Kösen: GfBB-Verlag
- Ders. (2005): Art. Geschichte der Musikpädagogik III (Sowjetische Besatzungszone [SBZ]/ DDR), in: Helms, Siegmund u. a. (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel: Bosse, S. 88-92
- Ders./ Heise, Walter/ Weber, Rudolf (2007): Gleiches Bestreben in getrennten Ländern. Musikpädagogik in den beiden deutschen Staaten nach 1945 – Zeitzeugen berichten, Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover

- Froese, Leonhard (1962): Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens, Freiburg: Herder
- Führ, Christoph & Furck, Carl-Ludwig (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (Bd. VI), 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München: C. H. Beck
- Fulbrook, Mary (2008): Das ganz normale Leben. Alltag und Gesellschaft in der DDR, Darmstadt: Primus-Verlag
- Funk-Hennigs, Erika (1996): Zum Verhältnis von Musikpädagogik und Musikkultur in den 50er Jahren, in: Nolte, Eckhard (Hg.): Musikpädagogik und Musikleben. Sitzungsbericht 1992 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz: Schott, S. 137-151
- Ganschinetz, Eva-Maria (1999): Aufarbeitung der DDR-Musikpädagogik. Kolloquium in Halle/Saale, in: Musik & Bildung H. 3, S. 71
- Geißler, Gert (1991): Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947-1949, in: Pädagogik und Schulalltag H. 4, S. 529-543
- Ders. (1994): Schulreform zwischen Diktaturen?. Pädagogik und Politik in der frühen Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, in: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 32, Weinheim und Basel
- Ders. (1994): Zäsuren in der Schulpolitik der SBZ und der DDR 1945-1965, in: Hoffmann, Dietrich & Neumann, Karl (Hg.), S. 41-55
- Ders. & Wiegmann, Ulrich (1995): Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente, Neuwied: Luchterhand
- Dies. (1996): Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse, Frankfurt (Main): Lang
- Ders./ Blask, Falk/ Scholze, Thomas (1996): Schule: Streng vertraulich!. Die Volksbildung der DDR in Dokumenten, Berlin: BasisDruck
- Ders. (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962, Frankfurt a. M.: P. Lang
- Ders. (Hg.) (2002): Karl-Heinz Günther – Rückblick. Nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990, Frankfurt (Main): Peter Lang
- Gesamtdeutsches Institut (Hg.) (1989): Deutschland 1945. Vereinbarungen der Siegermächte, Bonn
- Gesellschaft für Musikforschung (Hg.) (1993): Einheit und Spaltung der Gesellschaft für Musikforschung: zur Wissenschaftsgeschichte im geteilten Deutschland. Eine Dokumentation, Kassel: Bärenreiter

- Grimmer, Frauke (1996): Aufarbeitung individueller Lerngeschichte und Förderung didaktischer Kreativität – Zur Ausbildung von MusiklehrerInnen in den Neuen Bundesländern, in: Feurich, Hans-Jürgen & Stiehler, Gerd (Hg.), S. 157-171
- Dies. (1999): Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern, in: Knolle, Niels (Hg.) 1999, S. 64-96
- Dies. (2002): Vom Reiz des Neuen und der Durchschlagskraft des Alten. Zur biografischen Verarbeitung der „Wende“ und ihrer Auswirkung auf den Musikunterricht in den neuen Bundesländern, in: Fröde, Bernd & Jank, Birgit (Hg.), S. 227-24
- Großböling, Thomas/ Thamer, Hans-Ulrich (Hg.) (2003): Die Errichtung der Diktatur. Transformationsprozesse in der SBZ und in der frühen DDR, Münster: Aschendorff
- Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Hofheim: Wolke
- Gruner, Petra & Messmer, Horst (1996): Die Neulehrer – Biographien, Karrieremuster und Bedeutung, in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.): In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln, Berlin: Basisdruck, S. 315-446
- Dies. (2000): Die Neulehrer – ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft, Weinheim: Dt. Studienverlag
- Günther, Ulrich (1967/ 1992): Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergr-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied (2. Auflage: Augsburg: Wißner)
- Ders. (1986): Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen, in: Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (=Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1), Kassel: Bärenreiter, S. 85-173
- Ders. (1992): Opportunisten? – Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche, in: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen, Essen: Die Blaue Eule, S. 267-285
- Ders. & Helms, Siegmund (Hg.) (1992): Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerbildung, Essen: Die Blaue Eule
- Ders. (2002): Zukunft ohne Vergangenheit? – Probleme für Westdeutsche bei der Erforschung der DDR-Musikpädagogik. Selbstkritische Anmerkungen und Folgerungen, in: Fröde, Bernd & Jank, Birgit (Hg.), S. 55-64

- Häder, Sonja & Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim: Dt. Studien Verlag
- Häder, Sonja & Wiegmann, Ulrich (Hg.) (2007): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik, Frankfurt (Main): P. Lang
- Hammel, Heide (1990): Die Schulmusik in der Weimarer Republik: politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren, Stuttgart: Metzler
- Hansen, Sigrid (1992): Lehrerbild und Musikunterricht – Anmerkungen zur neuengerichteten Ausbildung in Magdeburg, in: Günther, Ulrich & Helms, Siegmund (Hg.), S. 63-66
- Heider, Magdalena (1993): Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands, in: Broszat, Martin u. a. (Hg.): SBZ-Handbuch, München: Oldenbourg, S. 714-733
- Heister, Hanns-Werner (Hg.) (2005): Geschichte der Musik im 20. Jahrhundert: 1945-1975, Laaber: Laaber-Verlag
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2009): Deutsche Zustände (Folge 7), Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hg.) (1994/ 2001): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil, (CD-Rom 2001) Kassel: Bosse
- Dies. (Hg.) (1997): Handbuch des Musikunterrichts (3 Bde.), Kassel: Bosse
- Dies. (Hg.) (2005): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel: Bosse
- Herberger, Rainer (1992): Probleme der Musiklehrerausbildung in Sachsen, in: Günther, Ulrich & Helms, Siegmund (Hg.), S. 108-112
- Hoffmann, Dietrich & Neumann, Karl (Hg.) (1994): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965), Weinheim: Dt. Studien Verlag
- Hohlfeld, Brigitte (1992): Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945-1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat, Weinheim: Dt. Studienverlag
- Hohmann, Joachim S. (Hg.) (2000): Lehrerflucht aus SBZ und DDR 1945-1961, Frankfurt a. M.: P. Lang
- Holtmeier, Ludwig (2005): Art. Reuter, Fritz, in: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Personenteil, Bd. 13, Kassel: Bärenreiter, Sp. 1588-1590

- Huschke, Wolfram (1991): Statement zu Erbe – Wende – Aneignung. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Musikerziehung in Deutschland, in: Ehrenforth, Karl-Heinrich (Hg.), S. 163-168
- Ders. (2004): Art. Richard Münnich, in: Finscher, Ludwig (Hg.): MGG. Personenteil, Bd. 12, Kassel: Bärenreiter
- Ihme-Tuchel, Beate (2002): Die DDR, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Jank, Birgit (1992): Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild!?, in: Günther, Ulrich & Helms, Siegmund (Hg.), S. 67-83
- Dies. (1995): Was aus uns geworden ist – Ergebnisse einer Befragung von Diplomlehrern für Musik und Deutsch des Absolventenjahrganges 1979 an der Humboldt-Universität zu Berlin, in: Knolle, Niels & Ott, Thomas (Hg.), S. 53 ff.
- Kaelble, Hartmut/ Kocka, Jürgen /Zwahr, Hartmut (Hg.) (1994): Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart: Klett-Cotta
- Kaiser, Hermann J. (Hg.) (1993): Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz: Schott
- Kaiser, Hermann J. (1997): Zur DDR-Musikerziehung. Erinnerungen – Fragen – Einmischungen, in: MiSch H. 5, S. 269-272
- Kater, Michael H. (1979): Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich, in: Historische Zeitschrift 228, S. 572-623
- Klemke, Peggy (2007): Taktgeber oder Tabuisierte – Komponisten in der DDR: staatliche Kulturpolitik in den fünfziger Jahren, Marburg: Tectum
- Kleßmann, Christoph (1981): Politische Rahmenbedingungen der Bildungspolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1952, in: Heinemann, M. (Hg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 233 ff.
- Ders. (1990): „Das Haus wurde gebaut aus den Steinen, die vorhanden waren.“ Zur kulturgeschichtlichen Kontinuitätsdiskussion nach 1945, in: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 19, S. 159-177
- Ders. (1991): Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955, Bonn: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ders. (1992): Zwei Diktaturen in Deutschland – Was kann die künftige DDR-Forschung aus der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus lernen?, in: Deutschland-Archiv H. 6, S. 601-606
- Klingberg, Lars (1991): Die Verurteilung des „Lukullus“ im Jahr 1951, in: Beiträge zur Musikwissenschaft H. 3, S. 188-206

- Ders. (1997): „Politisch fest in unseren Händen“: musikalische und musikwissenschaftliche Gesellschaften in der DDR. Dokumente und Analysen, Kassel: Bärenreiter
- Knolle, Niels & Ott, Thomas (Hg.) (1995): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern, Mainz: Schott
- Ders. (Hg.) (1999): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben, Essen: Die Blaue Eule
- Ders. (Hg.) (2000): Kultureller Wandel und Musikpädagogik, Essen: Die Blaue Eule
- Kocka, Jürgen (1993): Die Geschichte der DDR als Forschungsproblem, in: Ders. (Hg.): Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien, Berlin: Akademie-Verlag
- Ders. (1994): Zur Lage der historischen DDR-Forschung, in: Kocka, Jürgen/Sabrow, Martin (Hg.): Die DDR als Geschichte. Fragen - Hypothesen - Perspektiven, Berlin: Akademie-Verlag
- Ders. (1995): Vereinigungskrise: zur Geschichte der Gegenwart, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Köster, Maren (1996): Kulturhunger. Zu den Kulturbund-Konzerten von 1946 bis 1949, in: Positionen. Beiträge zur Neuen Musik, H. 27, S. 19-22
- Dies. (2002): Musik-Zeit-Geschehen. Zu den Musikverhältnissen in der SBZ/DDR 1945-1952, Saarbrücken: Pfau
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.) (1992): Musikpädagogik / Musikdidaktik in der ehemaligen DDR, Essen: Die Blaue Eule
- Ders. (2004): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium, Augsburg: Wißner
- Krüger, Anke (2001): Von der DDR zur BRD – Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts. Eine empirische Studie, Augsburg: Wißner
- Kuczynski, Jürgen (1996): Fortgesetzter Dialog mit meinem Urenkel. Fünfzig Fragen an einen unverbesserlichen Großvater, Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf
- Kurth, Wolfgang (1997): Zur Situation des Musikunterrichts in der Grundschule in den neuen Bundesländern, in: Helms, Siegmund u.a. (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe, Kassel 1997, S. 33-37
- Lange, Max Gustav (1954): Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt a. M.: Verlag Frankfurter Hefte
- Lapp, Peter Joachim (2003): General bei Hitler und Ulbricht. Vincenz Müller – Eine deutsche Karriere, Berlin: Ch. Links

- Lehmann-Wermser, Andreas (2003): „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse“: Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig, Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover
- Lenke, Michael (Hg.) (1999): Sowjetisierung und Eigenständigkeit in der SBZ/DDR (1945-1953), Köln: Böhlau
- Leonhard, Wolfgang (1992/1994): Spurensuche. Vierzig Jahre nach Die Revolution entläßt ihre Kinder, Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Lepetit, Friederike (2006): Weihnachten – ein sozialistisches Friedensfest?: Christliche Motive und Traditionen im Musikunterricht der DDR am Beispiel des Weihnachtsfestes, Leipzig: Kirchhof & Franke
- Lucchesi, Joachim (Hg.) (1993): Das Verhör in der Oper: die Debatte um die Aufführung „Das Verhör des Lukullus“ von Bertolt Brecht und Paul Dessau, Berlin: BasisDruck
- Ludz, Peter Christian (1968): Parteilite im Wandel. Funktionsaufbau, Sozialstruktur und Ideologie der SED-Führung. Eine empirisch-systematische Untersuchung, Köln: Westdeutscher Verlag
- Maas, Georg & Reszel, Hartmut (Hg.) (1997): Populärmusik und Musikwissenschaft in der DDR, Augsburg: Wißner
- Maas, Georg (1998): Musikpädagogische Forschung in der DDR im Spiegel von Dissertationen. Gedanken zu einer unerledigten Aufgabe, in: Pfeffer, Martin u.a. (Hg.), S. 241-252
- Ders. (2004): Empirische Forschung zur DDR-Musikpädagogik? Anmerkungen zur Forschungsmethodik, in: Hofmann, Bernhard (Hg.): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?, Essen: Die Blaue Eule, S. 53-62
- Malycha, Andreas (1995): Auf dem Weg zur SED. Die Sozialdemokratie und die Bildung einer Einheitspartei in den Ländern der SBZ. Eine Quellenedition, Bonn: Dietz
- Mebus, Sylvia (1999): Zur Entwicklung der Lehrerausbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresdens. Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Frankfurt a. M.: P. Lang
- Mehner, Klaus (1995): „Deutsche Demokratische Republik“ im Art. „Deutschland“, in: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil, Bd. 2, Kassel: Bärenreiter, Sp. 1188-1192
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (1996): In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln, Berlin: BasisDruck

- Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierten Bildungspolitik, Opladen: Barbara Budrich
- Mitzenheim, Paul (1994): Zu den Leistungen und zur Auflösung der Pädagogischen Fakultäten in der SBZ/ DDR, in: Hoffmann, D. & Neumann, K. (Hg.), S. 117-140
- Neitmann, Erich (1982): Das politische Lied im schulischen Musikunterricht der DDR, Frankfurt/Main: Leske & Budrich
- Neller, Katja (2006): Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und ihre politischen Konnotationen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Noeske, Nina (2007): Musikalische Dekonstruktion: neue Instrumentalmusik in der DDR, Köln: Böhlau
- Noll, Günther (1996): Musikunterricht und die Wende in der DDR – Anmerkungen über die Befreiung von der ideologischen Zwangsjacke, in: Feurich, Hans-Jürgen & Stiehler, Gerd (Hg.), S. 66-73
- Noll, Günther (1997): Musik und die staatliche Macht. Ausgewählte Beispiele aus der Geschichte der DDR zur Situation der Musiker, Musikpädagogik und Musikwissenschaft, in: Maas, Georg & Reszel, Hartmut (Hg.), S. 9-51
- Nolte, Eckhard (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation, Mainz: Schott
- Nowack, Natalia (2006): Grauzone einer Wissenschaft. Musiksoziologie in der DDR unter Berücksichtigung der UdSSR, Weimar: Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften
- Ochs, Ekkehard (2002): Art. „Greifswald“, in: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil, Bd. 3, Kassel: Bärenreiter, Sp. 1622-1626
- Olias, Günter (1990): Versuch einer Standortbestimmung zur Musikerziehung in der ehemaligen DDR, in: Musikforum. Referate und Informationen des Deutschen Musikrates H. 73 , S. 30 ff.
- Ders. (1992): Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung, in: MiSch H. 4, S. 187-198
- Ders. (2001): Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs, in: Schoenebeck, Mechthild von (Hg.), Essen: Die Blaue Eule, S. 291-316
- Ott, Thomas (1986): Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute, in: Schmidt, Hans-Christian (Hg.), S. 461-501

- Otto, Andreas (1992): Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild – Aus schulischer Sicht, in: Günther, Ulrich & Helms, Siegmund (Hg.), S. 84-87
- Ders. (1997): Erweiterte Oberschule – Gymnasiale Oberstufe, in: Helms, Siegmund u.a. (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II, Kassel: Bosse, S. 39-42
- Paschen, Harm & Wigger, Lothar (Hg.): Pädagogisches Argumentieren, Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Pehnke, Andreas (2008): Widerständige sächsische Schulreformer im Visier stalinistischer Politik (1945-1959). Biografische Skizzen, neue Befunde und eine tschechische sowie ungarische Vergleichsstudie, Frankfurt (Main): Peter Lang
- Petzold, Joachim (1993): Die Entnazifizierung der sächsischen Lehrerschaft 1945, in: Kocka, Jürgen (Hg.): Historische DDR-Forschung, Berlin: Akademie-Verlag, S. 87-103
- Pfeffer, Martin/ Vogt, Jürgen/ Eckart-Bäcker, Ursula/ Nolte, Eckhard (Hg.) (1998): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken, Augsburg: Wißner
- Plato, Alexander von & Meinicke, Wolfgang (1991): Alte Heimat – neue Zeit. Flüchtlinge Umgesiedelte Vertriebene in der Sowjetischen Besatzungszone und in der DDR, Berlin: Verl.-Anst. Union
- Prange, Klaus (1992): „Erfahrung“ als Argument, in: Paschen, Harm & Wigger, Lothar (Hg.), S.179-190
- Rieger, Eva (1977): Schulmusikerziehung in der DDR, Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Dies. (1986): Musikerziehung in der DDR – ein Überblick, in: Schmidt, Hans-Christian (Hg.), S. 342-355
- Sander, Gabriele (2007): Siegfried Bimberg erinnert sich, Essen: Die Blaue Eule
- Schäfer, Olaf (1998): Pädagogische Untersuchungen zur Musikkultur der FDJ. Ein erziehungswissenschaftlicher Beitrag zur Totalitarismusforschung, Berlin: Wiss. Verl.
- Schmidt, Hans-Christian (Hg.) (1986): Geschichte der Musikpädagogik (=Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1), Kassel: Bärenreiter
- Schneider, Frank (1990): Der andere Weg. Grundzüge einer Musikgeschichte im anderen Deutschland, in: Musik und Gesellschaft H. 7, S. 363-373
- Schoenebeck, Mechthild von (1978): Politisch-ideologische Erziehung durch Musik. Zur Rezeption von Musikwerken in der schulischen und außerschulischen Musikerziehung der DDR, Bamberg

- Dies. (Hg.) (2001): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte, Essen: Die Blaue Eule
- Schroeder, Klaus (1994): Die DDR als politische Gesellschaft, in: Ders. (Hg.): Geschichte und Transformation des SED-Staates. Beiträge und Analysen, Berlin: Akademie-Verlag, S. 11-26
- Schroeder, Klaus (1998): Der SED-Staat. Partei, Staat und Gesellschaft 1949-1990, München: Hanser-Verlag
- Schubert, Lothar (1994): Artikel „Musikunterricht in der DDR“, in : Helms, Siegmund u.a. (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, Kassel: Bosse 1994, S. 197f.
- Siedentop, Sieglinde (2000): Musikunterricht in der DDR - Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1-4, Augsburg: Wißner
- Śliwińska, Katarzyna (2005): Sozialistischer Realismus in der DDR und in Polen. Doktrin und normative Ästhetik im Vergleich, Dresden: Thelem
- Staritz, Dietrich (1968): Die National-Demokratische Partei Deutschlands 1948-1953, Berlin: Barthel
- Steininger, Rolf (1983): Deutsche Geschichte 1945-1961. Darstellung und Dokumente in zwei Bänden, Frankfurt (Main)
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Geschichte der Erziehung. Eine Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim und München: Juventa
- Weber, Hermann (Hg.) (1982): Parteiensystem zwischen Demokratie und Volksdemokratie. Dokumente und Materialien zum Funktionswandel der Parteien und Massenorganisationen in der SBZ/ DDR 1945-1950, Köln: Verlag Wissenschaft und Politik
- Ders. (1985): Geschichte der DDR, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
- Ders. (1991): DDR: Grundriß der Geschichte 1945-1990, Hannover: Fackelträger
- Ders. (2000): Die DDR 1945-1990, München: Oldenbourg
- Ders. (2002): Damals, als ich Wunderlich hieß: Vom Parteihochschüler zum kritischen Sozialisten. Die SED-Parteihochschule „Karl Marx“ bis 1949, Berlin: Aufbau
- Weber, Martin (1997): Probleme der Erforschung des schulischen Musikunterrichts in der DDR, in: MiSch H. 4, S. 208f.
- Ders. (2005): Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik, Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover

- Weigele, Klaus Konrad (1998): Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen, Augsburg: Wißner
- Weihen, Daniel zur (1999): Komponieren in der DDR. Institutionen, Organisationen und die erste Komponistengeneration bis 1961, Köln: Böhlau
- Welsh, Helga A. (1990): Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV), in: Broszat, Martin & Weber, Hermann (Hg.), S. 229-238
- Wentker, Hermann (Hg.) (2008): Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz, Berlin: Ch. Links
- Werte – Wende – Wandel. Bernd Fröde und Hans Bäßler im Gespräch mit Wolfram Huschke (1999), in: Bäßler, Hans (Hg.), S. 242-262
- Wolle, Stefan (1998): Die heile Welt der Diktatur: Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989, Berlin: Ch. Links
- Wunder, Wolfgang (1996): Kein Solo Ost und kein Solo West, sondern ein Duett gleicher Stimmen. Konzepte der Zeitschrift „Musik in der Schule“, in: Feurich, Hans-Jürgen & Stiehler, Gerd (Hg.), S. 137-147

Verzeichnis der benutzten Archive

Bundesarchiv

Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen
Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

Landeshauptarchiv Schwerin

Landesarchiv Greifswald

Stadtarchiv der Universitäts- und Hansestadt Greifswald

Stadtarchiv der Hansestadt Rostock

Universitätsarchiv Greifswald

Universitätsarchiv Rostock

Abkürzungsverzeichnis

BA	Bundesarchiv
DFD	Demokratischer Frauenbund Deutschlands
DIPF	Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
DVV	Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung
EOS	Erweiterte allgemein bildende polytechnische Oberschule
FDGB	Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
FDJ	Freie Deutsche Jugend
HfL	Hochschule für Lehrerbildung
IfL	Institut für Lehrerbildung
IfLw	Institut für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin
Jg.	Jahrgang
Jgg.	Jahrgänge
KJVD	Kommunistischer Jugendverband Deutschlands
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
KPdSU	Kommunistische Partei der Sowjetunion
LbA	Lehrerbildungsanstalt
LDPD	Liberaldemokratische Partei Deutschlands
LHA	Landeshauptarchiv Schwerin
LP	Lehrplan
MfHF	Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen der DDR
MfK	Ministerium für Kultur der DDR
MfV	Ministerium für Volksbildung der DDR
MHS	Musikhochschule
MiSch	Zeitschrift „Musik in der Schule“
NDPD	Nationaldemokratische Partei Deutschlands
NKFD	Nationalkomitee Freies Deutschland
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
PI	Pädagogisches Institut
POS	Zehnklassige allgemein bildende Polytechnische Oberschule
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SfHF	Staatssekretariat für Hoch- und Fachschulwesen der DDR
SMAD	Sowjetische Militäradministration

SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
UAG	Universitätsarchiv Greifswald
UAR	Universitätsarchiv Rostock
UMD	Universitätsmusikdirektor
VDK	Verband deutscher Komponisten und Musikwissenschaftler
VLP	Vorläufiger Lehrplan
VuM	Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung der DDR
ZK	Zentralkomitee
Zs.	Zeitschrift
Zss.	Zeitschriften

Das Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover leistet in den Feldern der historiographischen, systematischen und komparativen Musikpädagogik vielfältige Forschungsarbeit auf interdisziplinärer und integrativer Ebene. Musikpädagogischer Forschung meint neben der Grundlagenforschung immer auch Anwendungsbezug, der sich in didaktischer Theorie wie auch in praktischen Unterrichtsmaterialien konkretisiert. In der Verknüpfung von Ausbildung und Forschung sollen Studierende so früh wie möglich an den Stand der Forschung heran geführt und selbst daran beteiligt werden. Neben den laufenden Projekten unterhält das Institut mit Forschungsberichten, Praxisberichten und Monographien eine Veröffentlichungsreihe, die Ergebnisse aus der eigenen Arbeit und auch publikationswürdige Schriften von Forscherinnen und Forschern außerhalb des Instituts dokumentiert. Durch die hauseigene Publikationsmöglichkeit ist eine äußerst zeitnahe Veröffentlichung von aktuellen Forschungsergebnissen möglich.

20 Jahre nach dem Fall der Mauer und der deutschen Wiedervereinigung wird in der Publikation ein Teil der Geschichte der Schulmusik in der SBZ und in der frühen DDR rekonstruiert. Dabei geht der Autor dem Problem eines Spannungsverhältnisses nach: Inwieweit wurden nach Ende des Zweiten Weltkrieges in der SBZ fachliche Traditionen der 1920er Jahre aufgegriffen und wie stark geriet anschließend in der frühen DDR deren Bestand zugunsten einer ideologischen Okkupation des Schulfaches Musik im bildungs- und schulpolitischen Kontext in Gefahr und verlor zunehmend an Gewicht? Im Zentrum der Untersuchung stehen drei bisher kaum beachtete Aspekte: 1. der schulmusikalische Neubeginn nach Ende des Zweiten Weltkrieges in der SBZ, 2. das Verhältnis von zeitgenössischer Musik und Schulmusik, 3. die Musiklehrerbildung. Neben offiziellen Dokumenten und erstmals hinzugezogener Archivquellen bieten ergänzend verschiedene Zeitzeugenberichte ein sehr breites Spektrum von Sichtweisen auf die Problemstellung des Forschungsbeitrages.

