



Hochschule
für Musik und Theater
Hannover

ifmpf
institut für
musikpädagogische forschung

Bernd Fröde / Walter Heise / Rudolf Weber

Gleiches Bestreben in getrennten Ländern

Musikpädagogik in den beiden deutschen
Staaten nach 1945 – Zeitzeugen berichten



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

Monographien
Band 17

herausgegeben von Franz Riemer

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

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

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2007
<http://www.ifmpf.hmt-hannover.de>
e-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion und Layout: Katharina Talkner
Umschlagslayout: Frank Heymann

Preis: 21 Euro zuzüglich Versandkosten

ISSN 1617-6847
ISBN 3-931 852-77-6

Institut für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik und Theater Hannover

Bernd Fröde/ Walter Heise/ Rudolf Weber

**Gleiches Bestreben
in getrennten Ländern**

Musikpädagogik in den beiden deutschen
Staaten nach 1945 – Zeitzeugen berichten

ifmpf-Monographie Nr. 17
Hannover 2007

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
Hinweise auf die Situation in Deutschland nach 1945	9
Literatur	16
Hinweise zu den Interviews	17
Interview mit Kurt Sydow (1908-1981)	19
Interview mit Annina Hartung (1909-2007)	85
Interview mit Heinz Werner Antholz (*1917)	115
Interview mit Gertrud Meyer-Denkman (*1918)	141
Interview mit Hella Brock (*1919)	165
Interview mit Ulrich Günther (*1923)	195
Interview mit Hermann Große-Jäger (*1926)	229
Interview mit Werner Kaden (*1928)	251
Interview mit Lothar Schubert (*1930)	295
Interview mit Hans-Herbert Fehske (*1931)	323
Interview mit Lothar Höchel (*1931)	383
Literatur	413
Autoren	417

Franz Riemer

Vorwort

Seit 1989 die Vereinigung der beiden deutschen Staaten stattgefunden hat, werden mehr oder weniger intensive und erfolgreiche Versuche unternommen, die gemeinsame oder auch die unterschiedliche Vergangenheit aufzuspüren, zu erklären und aufzuarbeiten.

Die Herausgeber der vorliegenden Monographie haben sich ebendieser Arbeit angenommen und mit elf herausragenden Persönlichkeiten musikpädagogischer Profession aus der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ausgiebige Gespräche geführt.

Die Interviews bringen neben musikpädagogischen Ansichten, Einsichten und Gegebenheiten auch viel Biographisches und Persönliches. Diese Nähe zur jeweiligen Person macht die Gespräche spannend und zu wertvollen historischen Dokumenten auf der Basis originärer Quellen einer oral history. Wenn dabei der Text gelegentlich dem gesprochenen Wort näher steht als dem geschriebenen, so macht dies die Authentizität des Interviews aus.

Das Institut für musikpädagogische Forschung hat sich in seiner Monographien-Reihe der Veröffentlichung dieser Interviews gerne angenommen, denn sie bieten nicht nur Quellendokumente von Persönlichkeiten des musikpädagogischen Lebens, sondern auch einen Vergleich im Fachverständnis zwischen Ost und West vom geteilten Nachkriegsdeutschland bis zur Vereinigung.

Einleitung

Hinweise auf die Situation in Deutschland nach 1945

Die Situation in Deutschland während der ersten Jahre nach der Kapitulation der deutschen Wehrmacht im Mai 1945 wurde weitgehend durch die Aufteilung des Deutschen Reiches in die vier Besatzungszonen der Siegermächte und durch den besonderen Status der Gebiete östlich der Oder und der Görlitzer Neiße unter sowjetischer bzw. polnischer Verwaltung bestimmt. Flucht, Kriegsgefangenschaft, Zusammenbruch des Staatswesens und der wirtschaftlichen Handlungsfähigkeit führten zu Orientierungslosigkeit, sozialem Elend und Hoffnungslosigkeit in der Bevölkerung. Um diesem Trend gemäß der Vereinbarungen auf der Potsdamer Konferenz vom Juli bis August 1945 entgegen zu wirken, bemühten sich die Militärregierungen, Verwaltungsstrukturen aufzubauen, die Versorgung der Bevölkerung notdürftig zu sichern und kulturelle Erfordernisse, dabei vor allem die Erziehung und das Bildungswesen, zu entwickeln. „Entnazifizierung“ und „Demokratisierung“ waren wichtige Ziele, um neben dem politischen Leben auch das Bewusstsein des deutschen Volkes erreichen und verändern zu können. Allerdings gingen die Bestrebungen der USA und Großbritanniens einerseits und der Sowjetunion andererseits auseinander und kündigten schon bald eine Teilung Deutschlands in zwei Einflussbereiche an. Mit der Gründung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Europa (April 1948), die auch Frankreich und die Benelux-Staaten einbezog, wurden Fakten geschaffen, die Reaktionen der Sowjetunion nach sich zogen: Auf die Währungsreform im Westen folgte die Blockade der Westsektoren durch die UdSSR im Juni 1948 und ebenfalls eine Währungsreform, auf die Gründung der Bundesrepublik (BRD, 1949) folgte die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR, 1949). Während im Einflussbereich der USA und Großbritanniens ein föderales Verwaltungssystem aufgebaut wurde, dem sich letztlich auch Frankreich anschloss, steuerte die UdSSR und in ihrem Gefolge auch die DDR eine zentralistische Herrschaft an, die 1952 mit dem „demokratischen Zentralismus“ formalen Abschluss fand und die Strukturen einer Diktatur erneut befestigte.

Unmittelbar nach Ende des Krieges hatten die sowjetischen Militärbefehlshaber in ihrer „Sowjetischen Besatzungszone“ (SBZ) begonnen, das Erziehungswesen umzugestalten. Einerseits sollten alle militaristischen und nazistischen Tendenzen ausgelöscht, andererseits eine neue politische und gesellschaftliche Entwicklung angebahnt werden. Im neuen Schulgesetz für die SBZ (1946) wurde Demokratisierung festgeschrieben, ausschließliche Staatlichkeit und Religionsfreiheit für verbindlich erklärt und die Gründung von Einheitsschulen angebahnt. Eine radikale Entnazifizierung, also die Entlassung vieler Lehrkräfte, bewirkte im Zusammenhang mit den Kriegsoptionen einen außerordentlich großen Lehrermangel, der den steigenden Schülerzahlen nicht gewachsen war. In Schnellkursen von zwei bis zwölf Monaten Dauer ausgebildete „Neulehrer“ sollten diese Lücken ausfüllen, doch konnte die Schulmiserie, die auch materiell begründet war, zunächst nicht bewältigt werden.

Ebenfalls 1946 wurde ein einheitlicher Musik-Lehrplan für die SBZ für die Grundschule – mit den Jahrgängen eins bis acht – und die Oberschule – mit den Jahrgängen neun bis zwölf – erstellt. Er zeigt den anspruchsvollen Versuch, eine „neue Musikerziehung“ in Anlehnung an Ideen der Kestenberg-Reform aus den 1920er Jahren aufzubauen. Die Umsetzung dieses Planes war bei der herrschenden Notlage allerdings zum Scheitern verurteilt.

In den Sektoren der westlichen Siegermächte und anschließend in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) herrschte die Tendenz, wieder am vermeintlich Bewährten der Vorkriegszeit anzuschließen. Diese restaurative Haltung suchte nach Stabilität in einer konservativen, behaupteten Wertbeständigkeit und beruhte auf einem weitgehenden Ausblenden notwendiger Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit. Verfahren zur Entnazifizierung waren nach anfänglichen spektakulären Prozessen vielfach oberflächlich betrieben und formalisiert worden. Die personelle Kontinuität in zentralen Ämtern, die Integration von Personen, die durch nationalsozialistische Funktionen belastet waren, in Schlüsselstellen von Politik, Justiz, Wirtschaft und Wissenschaft führte dazu, dass selbst die Verfolgung von Nazi-Verbrechen immer wieder stockte und unterdrückt wurde.

Diese gesellschaftliche Situation betraf das Bildungs- und Erziehungswesen in der BRD und auch die Musikpädagogik. In den Ausbildungsinstitutionen und entsprechenden Verwaltungsämtern besetzten

nach 1945 zahlreiche Vertreter der musischen Bildungsideologie wichtige Positionen. Sie propagierten ungeachtet der präfaschistischen Seiten von Jugendmusikbewegung und musischer Bildung das Singen als Hauptanliegen des Musikunterrichts. Mit Selbstverständnis wurde unkritisch auf Lieder zurückgegriffen, deren Texte durch ihren Gebrauch in der Zeit des Nationalsozialismus belastet sein mussten. Funktionäre des 1949 gegründeten „Verband(es) Deutscher Schulmusiker“ (VDS) unterstützten die Tendenz, Musik damals zeitgenössischer Komponisten und Jazz- und Rockmusik nicht zu beachten oder bewusst aus musikdidaktischen Überlegungen zu eliminieren. Sich mit neueren Entwicklungen der Musik in der Schule zu beschäftigen war nicht angesagt. Die gemeinschaftsbildenden Kräfte des ‚Selbertuns‘ wurden berufen, eine ‚körperliche und seelische Gesundheit‘, ein ‚lebenswertes Leben‘ zum Ziel von Musikunterricht erklärt und vor allem in den Volksschulen ausschließlich herbei gesungen. In den Gymnasien wurde immerhin, wie vor dem Kriege, eine Geschichte der Musik an ‚kleinen Werken‘ (Unter- und Mittelstufe) und ‚großen Werken‘ ‚großer Meister‘ vermittelt und in Formenkunde und Harmonielehre eingeführt.

Die Kritik von Theodor W. Adorno an der Jugendmusikbewegung und ihrem Ableger, der musischen Bildung, die er zunächst als Thesen vorlegte und darauf veröffentlichte (1956), verursachte in den 1960er Jahren eine tiefgreifende Diskussion und führte zur Curriculum-Revision und damit zu Versuchen wissenschaftlicher Reflexion von Musikpädagogik. Da viele der wichtigen Positionen musikpädagogischer Ausbildung und ihrer Verbände von Anhängern der Jugendmusikbewegung bzw. der musischen Bildung besetzt waren, zeigte sich ein Wandel erst mit dem Aufkommen der folgenden Generation in der Mitte der 1960er Jahre. Ein Charakteristikum wissenschaftlicher Begründung von Musikunterricht liegt in der Loslösung von außermusikalischen Forderungen, etwa nach der religiösen Erziehung, der Volkserziehung, der politischen Volkserziehung usw. Der Musikpädagoge Walter Gieseler (siehe Lit.-Verz.) wies seinerzeit auf einige Veröffentlichungen hin, die bereits in der ersten Hälfte des Jahrhunderts ein solches Bestreben deutlich werden ließen. Es folgten in den 1960er Jahren Reflexionen über die Bedeutung des Instruments, der Sprache, des Kunstwerks usw. im Musikunterricht sowie die Institutionalisierung musikpädagogischer Forschung („Arbeitskreis Forschung in der Musi-

kerziehung“, 1965 gegründet und 1971 in den „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ umgewandelt). Diese Bestrebungen gingen damals überwiegend von Pädagogischen Hochschulen aus, die im Zuge der Wandlungen zu wissenschaftlichen Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht versehen und im folgenden Jahrzehnt oft in Universitäten integriert wurden. Musikhochschulen, denen die Ausbildung von Gymnasiallehrern anvertraut war, verhielten sich zurückhaltend. Der „Verband Deutscher Schulmusikerzieher“ löste sich erst 1970, auf seiner 8. Bundesschulmusikwoche in Saarbrücken von Begriff und Ideologie musischer Erziehung und proklamierte nun Musikunterricht als „Erziehung zur Mündigkeit“ und „Beitrag zum Welt- und Selbstverständnis“.

Getragen und wesentlich bestimmt wurden diese Intentionen durch die allgemeine Bildungsreform und Curriculum-Revision, die in der Bundesrepublik politisch bestimmt (Der Deutsche Bildungsrat, 1966) und wissenschaftlich verursacht (UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg, 1953, und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, 1963), den Anschluss an internationale Standards im Bildungswesen zu gewinnen und Wege aus der ‚Bildungskatastrophe‘ zu finden suchten. Für den Musikunterricht wurden Konzeptionen entwickelt (Musikunterricht als gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht, als auditive Kommunikation, als ästhetische Erziehung, als polyästhetische Erziehung, als Unterweisung im Musikhören usw.), weitete sich der Blick auf Musik sowohl hinsichtlich zeitgenössischer komplexer als auch populärer Musik, traten psychologische und soziologische Perspektiven in den Vordergrund (Kreativität, Handlungsorientierung, interkulturelle Musikpädagogik, Globalisierung).

In den 1970er Jahren mehrten sich kritische Äußerungen gegenüber der oft sehr einseitigen rationalistischen Sicht auf den Unterricht in Musik. Die Situation des Individuums, so die Kritik, geriete gegenüber der Verpflichtung sich am Stoff zu orientieren und gegenüber missverständener Wissenschaftspropädeutik in Vergessenheit und es resultiere daraus ein Unterricht, in dem Musik nicht mehr stattfindet. Die geforderte Operationalisierung des Stoffes und Evaluation von Lernerfolgen bestimmte die Vorlagen (Lehrwerke und Richtlinien) für den Musikunterricht. Allerdings entstammten die aktiven Lehrerinnen und Lehrer überwiegend früheren Ausbildungssituationen, waren also nicht in der

Lage und nicht Willens diesen neuen didaktischen Bestrebungen zu folgen, so dass sich musikdidaktische Lehrmeinungen an den Hochschulen vom unterrichtlichen Handeln in Schulen offensichtlich entfernten.

In der Deutschen Demokratischen Republik wirkten sich in dieser Zeit der 1960er und 1970er Jahre die zentralistischen Bestrebungen aus, „die planmäßige Errichtung der Grundlagen des Sozialismus“ in allen Facetten des Unterrichts, also auch des Musikunterrichts, zur Geltung zu bringen. Das Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens von 1959, das die Idee der Einheitsschule mit einer zehnjährigen Schulpflicht und dem Prinzip der Polytechnisierung erweiterte, wurde 1965 durch das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem ergänzt. Die damit legitimierte Gleichschaltung übertrug die Idee der Planwirtschaft auf die ‚Produktion von Personen‘, die als ‚allseitig und harmonisch entwickelte(n) sozialistische(n) Persönlichkeiten‘ zu Bausteinen der sozialistischen Gesellschaft werden sollten. Ein neues Lehrplanwerk für alle Schulfächer entstand. Seine Ziele waren aufeinander abgestimmt. Neben den fachlichen Inhalten wurde auch der stärker ausgeprägte Ideologiebezug durch äußerst kleinschrittige Vorgaben für den Unterricht verbindlich festgelegt. Die Musik-Lehrpläne waren erstmals in ‚Stoffeinheiten‘ mit jeweils vorgegebenen Stundenzahlen gegliedert; sie ergänzende Materialien, wie Lehrbücher, Unterrichtshilfen, Schallplatten, behandelten ausschließlich die vorgesehenen Inhalte, bei denen das Dreigestirn „Singen – Musikhören – musikalisches Grundwissen“ dominierte. Die Zahl der vorgeschriebenen Lieder, nämlich Volkslieder, Lieder der Arbeiterbewegung, Lieder von zeitgenössischen Komponisten des Landes, war erhöht worden. Die Musikwerke im Bereich Musikhören, „eine repräsentative Auswahl bedeutender Musikwerke aus dem sozialistischen Gegenwartsschaffen unserer Republik, aus dem Schaffen russischer Komponisten, aus dem humanistischen Erbe und aus dem progressiven bürgerlichen Musikgut der Gegenwart“ wurden mit politisch-ideologisch ausgerichteten Interpretationen versehen, Bedeutungen in den Unterrichtshilfen festgelegt. Dagegen blieb das Musizieren in Chören, Singegruppen und Instrumentalensembles, das nicht unterrichtlich gebunden war, ohne Auflagen. Lediglich Musizieranlässe, etwa Staatsfeiertage, gaben hier die Inhalte des Musizierens vor.

Mitte der 1970er Jahre kam eine wissenschaftliche Diskussion auf, die das Interpretieren und damit das Verstehen von Musik betraf und das Formalismus-Verdikt durch das Zentralkomitee der SED von 1951, demzufolge sich alle Kunst an dem in der Sowjetunion entwickelten sozialistischen Realismus zu orientieren habe, aufgriff. Die Revision ermöglichte die Aufnahme von drei Kompositionen moderner Komponisten des Landes in den Musikunterricht der zehnten Klasse, in denen kompositorische Techniken wie Aleatorik, Clustertechnik usw. verwendet werden.

In der Bundesrepublik Deutschland wirkten sich in den 1970er Jahren zunehmend wirtschaftliche Probleme aus: Die andauernde weltweite Energiekrise betraf die Bundesrepublik besonders, da hier kaum Rohstoffe und Energiequellen vorhanden waren. Der Zuwachs des Bruttosozialprodukts schwächte sich ab, die Lebenshaltungskosten stiegen, das Arbeitslosenproblem verschärfte sich, auch durch das Nachdrängen geburtenstarker Jahrgänge sowie durch die Rationalisierung in der Produktion mittels der technischen Entwicklungen. Die Steuereinnahmen gingen zurück, aber die Belastungen für die öffentlichen Haushalte stiegen an wegen der Kosten für soziale Verpflichtungen des Staates. Die Erhöhung der Kreditaufnahme und Ausgabenkürzungen führten zu Zielkonflikten um finanz- und sozialpolitische Prioritäten und zu Spannungen zwischen den Koalitionspartnern. Auch Haushaltsfestlegungen für Bildungsaufgaben wurden in den Bundesländern gekürzt, Institutionen für die Lehrerbildung zusammengelegt bzw. geschlossen, wobei vor allem mit dem Rückgang der Geburten und dem geringeren Bedarf an Lehrern argumentiert wurde. Allerdings blieb die Ausbildungssituation an den wissenschaftlichen Hochschulen bzw. Universitäten unberücksichtigt, denn im Zuge der Entfaltung der Lehramtsstudiengänge hatten sich weitgreifende Differenzierungen bei der Denomination der Stellen ergeben. Der Musikpädagoge mit schulpraktischen Erfahrungen, der alle Belange des Faches erforschen und lehren sollte, war den Spezialisten für Musikpsychologie, -soziologie, -geschichte usw. gewichen. In der praktischen Ausbildung waren Spezialisten für Jazz- und Popmusik erforderlich. Einsparungen in der personellen Ausstattung des Faches ließen oftmals einen Torso der Ausbildungspalette zurück, was die Qualität der Ausbildung erheblich minderte. Bemühungen, durch weitere Studiengänge die vorhandenen

Kapazitäten effektiver zu nutzen, wurden zu spät gestartet, scheiterten nicht selten an der Unbeweglichkeit der Lehrenden und wurden durch das obrigkeitsstaatliche Verhalten der Politiker und ihre Weisungs„kompetenz“ behindert. Auch wenn die musikpädagogische Forschung weiter geführt wurde und hinsichtlich der musikalischen Entwicklung – aufgrund sozialpsychologischer –, und hinsichtlich des Musikhierlernens – aufgrund neurologischer – wichtige Einsichten gewonnen werden konnten, blieben entsprechende Forschungsergebnisse in der Unterrichtspraxis weitgehend unberücksichtigt.

Obwohl die Rezessionen der 1970er Jahre heute (2006) überwunden wurden und die Belastungen des Unterrichts durch erhebliche, von den Eltern an die Schulen abgegebene Erziehungsprobleme gewachsen sind, verfügen die zuständigen Politiker und die nachgeordnete Bürokratie Rücknahmen innovativer Impulse und Abbau vorhandener Ressourcen. Die Lehrenden greifen dann zwangsläufig auf vermeintlich Bewährtes zurück, indem sie im Unterricht singen und praktisch musizieren, selbstverständlich unter Nutzung neuer Medien und Technologien, aber die gemeinsame Reflexion mit den Lernenden über Musik und Wirkungen von Musik meiden.

Die Situation in der Deutschen Demokratischen Republik war im letzten Jahrzehnt ihres Bestehens dadurch geprägt, dass sie sich zwar eng an die Politik der UdSSR gebunden hatte, aber die Reformansätze Michael Gorbatschows in der Sowjetunion nicht mit vollziehen wollte, so dass das Wirtschaftssystem versagte und der Staat vor dem finanziellen Ruin stand, und dass die Überalterung der Führung sowie ihr Verlust eines realen Kontaktes zur Bevölkerung jede Hoffnung auf Veränderungen schwinden ließ. Der zentrale Überwachungsstaat und die Verfolgungen durch den Staatssicherheitsdienst (Stasi) konnten die Aktivitäten der Oppositions- und Menschenrechtsbewegungen nicht aufhalten. Das Ansehen in der Staatengemeinschaft und die Einbindung in das internationale System, etwa die Auswirkungen der „Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa“ (Helsinki 1973), forderten der DDR Zugeständnisse ab. Reiseerleichterungen für die Bevölkerung und deutsch-deutsche Zusammenarbeit waren dieser Anerkennung durch andere Staaten geschuldet.

In diesem Zusammenhang sind auch Bemühungen zu sehen, die Bildungs- und Erziehungsarbeit zu modernisieren. Nach nunmehr fünf-

zehn Jahren wurden auch für den Musikunterricht neue Lehrpläne erarbeitet, um dessen Effektivität und Erziehungswirksamkeit zu verbessern. Die Individualität des Schülers sollte mehr Beachtung finden, seine Fähigkeit ästhetischen Erlebens und musikalischen Genießens gingen einher mit der Intention einer Werteerziehung, mit einer Breite und Vielfalt von wählbaren Inhalten und damit auch die Wahlmöglichkeiten der Lehrenden von Liedern und Musikwerken.

Allerdings konnten die Lehrpläne nicht mehr von den Lehrenden angewendet werden, aber sie scheiterten nicht nur an der Erosion der DDR, sondern auch an der jahrelangen Vernachlässigung des Faches und dem permanenten Lehrermangel.

Literatur

- Gieseler, Walter: Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1), Kassel 1986, S. 174-214.
- Gieseler, Walter: Curriculum-Revision und Musikunterricht, in: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.) 1986, S. 215-266.
- Conze, Werner/ Hentschel, Volker (Hrsg.): Ploetz, deutsche Geschichte. Epochen und Daten, Freiburg [Breisgau]/ Würzburg, 1996, darin: Hacker, Jens: Nationale Spaltung, Integrationspolitik und deutsche Einheit, S. 348-375; Hüttenbrenner, Peter: Ereignisse und Entwicklungen, S. 296-329; Kleßmann, Christoph: Die Bundesrepublik Deutschland als zweite deutsche Demokratie, S. 330-337; Weber, Hermann: Die Deutsche Demokratische Republik als sozialistischer Staat, S. 338-347.
- Fröde, Bernd: Geschichte der Musikpädagogik III (Sowjetische Besatzungszone [SBZ]/ DDR). In: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 88-91.

Hinweise zu den Interviews

In der vorliegenden Publikation werden elf Interviews mit Musikpädagoginnen und Musikpädagogen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dies soll dazu beitragen, Quellen zur Geschichte der deutschen Musikpädagogik im zwanzigsten Jahrhundert zu sichern.

Den Interviewten ist gemeinsam, dass sie nach dem Kriegsende 1945 maßgeblich an Entwicklungen der Musikpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik oder in der Bundesrepublik Deutschland mitgewirkt haben. Sie gewannen Einfluss aufgrund ihrer musikpädagogischen Forschung sowie ihrer musikpädagogischen Funktionen.

Um als Beiträge zur „oral history“ bzw. als Quellen zur Geschichte der deutschen Musikpädagogik gültig zu sein, war das Erstellen der Interviews den Maßstäben der Biographieforschung verpflichtet. Jedes Interview orientiert sich am Leitfaden „Lebenslauf des Interviewten“, wurde tontechnisch aufgezeichnet, transkribiert und vom gesprochenen Wort in eine Schrift-Version übertragen. Darauf wurden die Texte den jeweils Interviewten zu Prüfung, Korrektur und Ergänzung zur Verfügung gestellt. Die Interviews geben also Erinnerungen und Meinungen der Interviewten zum Zeitpunkt des jeweiligen Interviews bzw. nach der ergänzenden Durchsicht wieder.

Die so gewonnenen und gesicherten Quellen sollen einer komparativen Aufarbeitung der Nachkriegsgeschichte beider deutscher Staaten dienen. Sie machen es möglich, Einsichten in Sozialisationsprozesse zu gewinnen und dabei Wirkungen gesellschaftlicher Kontexte und ihres Wandels im Laufe der Geschichte – etwa der Perioden „Drittes Reich“, „Deutschland der Besatzungszonen“, „Neue deutsche Staatsformen“ – zu verfolgen.

Den fünf Biographien aus der BRD stehen sechs aus der DDR gegenüber. Zwar erlaubt die geringe Anzahl von Lebensläufen keine Verallgemeinerungen, aber die Interviews können helfen, Thesen zu generieren, die sowohl auf individuelle Lebensläufe als auch auf staatliche Beeinflussungen sowie gesellschaftliche Normen unter dem Aspekt ihrer Korrelationen abzielen.

Jedes der elf Interviews resümiert Lebenserfahrung und wissenschaftliche Erkenntnis, die – der Intention der Gespräche folgend – hauptsächlich Probleme der Musikvermittlung und des Musiklernens

betreffen, aber auch lebensgestaltende Kraft und Ermutigung verdeutlichen, die aus dem Umgang mit Musik erwachsen sind. Mit der Bereitstellung von Daten und Fakten verbinden sich subjektive Erlebnisse und Empfindungen, die die spezifische soziale Rolle und die sich in der Chronologie der Lebenszeiten wandelnden Auseinandersetzungen mit Lebensumständen erkennen lassen: Zwei Interviewpartner sind im ersten Jahrzehnt, zwei im beginnenden vierten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts geboren.

Trotz der staats- und kulturpolitischen Bedingungen sowie Wandlungen für das Individuum und seine jeweilige Zugehörigkeit, lassen sich Traditionen ermitteln, die in beiden Staaten gegolten haben: Zum Beispiel die Mentalität, bei aller Akzeptanz der Demokratisierungen den Obrigkeitsstaat mit seinem Verordnungs- und Erlass-Wesen zu erwarten und zu tolerieren, oder auch das Bewusstsein, eine typisch deutsche Musikkultur zu bewahren, obwohl gleichzeitig das nationale Selbstverständnis gebrochen erscheint.

Wir danken Herrn Prof. Dr. Franz Riemer, Direktor des Instituts für musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover für Betreuung und Herausgabe dieses Buches. Unser Dank gilt auch Katharina Talkner für ihre hilfreiche Mitarbeit.

Interview mit Kurt Sydow (1908-1981)¹

Das Gespräch wurde von Rudolf Weber im März 1977 in Osnabrück geführt.



- 1925-1927 Studium an der Orchesterschule
- 1927-1929 an der Hochschule für Musik in Berlin bei Wolfsthal (Violine), Höffer (Klavier), Hindemith (Kammermusik), Musiktheorie und Musikwissenschaft
- Musiklehrer an der „Schule am Meer“ (Juist), Dozent am Musikheim Frankfurt/Oder, Musiklehrer am Gymnasium in Danzig
- nach Kriegsdienst zunächst Konzertmeister am Stadttheater in Wismar, Professor für Musikerziehung an der Adolf-Reichwein-Hochschule in Osnabrück.

Weber: Lieber Herr Sydow, Stichwort „Singen“...

Sydow: Ich komme nicht aus der Jugendbewegung, bin aber mit der Singbewegung frühzeitig in Berührung gekommen.

¹ Dieses Interview ist die erweiterte Fassung eines bereits veröffentlichten Interviews, das Rudolf Weber bereits im Jahre 1977 mit K. Sydow geführt hatte. Erschienen war das Gespräch 1982 in der „Zeitschrift für Musikpädagogik“ (vgl. ZfMP 20/ 1982, S. 3-21). Damals wurde dieses Interview nur teilweise abgedruckt, weil in der genannten Zeitschrift nicht genügend Platz für eine vollständige Publikation zur Verfügung gestellt werden konnte. Diese Tatsache ließ es sinnvoll erscheinen, nun nochmals auf die Transkription zurück zu greifen, um der Öffentlichkeit den gesamten Text zugänglich zu machen.

Natürlich gab es ein Singen als Selbstverständlichkeit in meiner Generation. Auch in meinem Elternhause wurde – etwa am Silvesterabend – gesungen. Aber ein Liedgut, wie es die Jugendbewegung gepflegt hat und wie es beispielsweise im „Zupfgeigenhansl“² zu finden ist, gab es bei uns zu Hause nicht.

Meine Begegnung mit der Singbewegung beginnt mit meinem Hochschulstudium in Berlin. Die erste Singwoche, die ich mitgemacht habe, fand dabei unter Helmut Mönkemeyer³ in Hildesheim statt. Dort wurden Madrigale, weltliche Chorlieder und Motetten gesungen.

Eine nächste Station solcher Begegnungen – und nach einem Wort meines alten Lehrmeisters Martin Luserke⁴ liegt in jeder Begegnung etwas Mystisches – geschah im Kontakt mit Georg Götsch⁵. Er führte in seiner Übung an der Musikhochschule in Berlin „Gegenwartsfragen der Musikerziehung“ in das pentatonische Liedgut ein in Verbindung mit englischen Tanzmelodien. Und damit begann mein Zurkenntnisnehmen einer Melodienlehre.

Weber: Singen ist eine menschliche Äußerung, die in der frühesten Kindheit beginnt und deren Rückwirkungen als Erinnerung an die eigene Kindheit einen besonderen Wert hat. Erinnern Sie sich bedeutungsvoller Singsituationen aus der Kindheit?

Sydow: Mehrfach ist mir in meinem Leben die Frage gestellt worden nach dem Kitsch in der Musik, speziell nach dem Kitsch in Liedern. Ich habe oft versucht, mit einer Anekdote von George Bernhard Shaw darauf zu antworten, der in eine Gerichtsverhandlung geladen und gefragt wurde: „Was ist Kitsch?“ Er stand auf und antwortete: „Ich weiß es nicht.“ Entsprechend gibt es einen Kontakt zu Liedern, der sich einer Objektivierung von Liedgut, wie sie in der Singbewegung versucht wurde, entzieht. Bei diesen frühen Liedern bleibt die Frage nach dem persönlichen Wert.

² Hans Breuer (Hrsg.): Der Zupfgeigenhansl, Leipzig 1911, traditionsreiches Liederbuch, viele Auflagen

³ Helmut Mönkemeyer (1905-?), Musiker, Chorleiter, Autor von Instrumental- und anderen Musikschulen

⁴ Martin Luserke (1880-1968), Pädagoge, Erzähler, Laienspieler

⁵ Georg Götsch (1895-1956), Chorleiter, Dozent, Gründer und Leiter des Musikheims Frankfurt/Oder

Für mich ist das Folgende eine unvergessliche Erinnerung: Als ich krank an Scharlach in meinem Zimmer, im Hinterhaus, lag, aus dessen Fenster man nur abends einen Sonnenstrahl auf dem gegenüber liegenden Dach sehen konnte, sah ich diesen Sonnenstrahl und sang für mich „Goldne Abendsonne, wie bist du so schön“. Dieses Erlebnis hat mich durch Jahre außerordentlich getragen und bewegt.

Zum Vergleich ein anderes Beispiel. Die Frage nach dem Wert des Liedes „Stille Nacht“ erledigt sich doch in dem Augenblick, wenn es etwa von einer Gruppe Soldaten während des Krieges in der Stellung am Weihnachtsabend gesungen wurde.

Indirekt mag mich das Singen meines Vaters beeinflusst haben. Er war ein eifriger Sänger, zum Beispiel, wenn er in sein Büro ging. Am Sonntagmorgen sang er so laut auf der Straße, dass das Echo seiner Stimme durch die Straße hallte. Er sang dann Wanderlieder: „Das Wandern ist des Müllers Lust“ oder „Mit dem Pfeil, dem Bogen“. Ähnlich war es, wenn wir gemeinsam durch den Wald wanderten.

Weber: Bei mir zu Hause gab es – mindestens in gewissen Entwicklungsperioden von uns Kindern, ganz sicher aber zu Weihnachten – ein gemeinsames Singen der Familie, bei dem uns unser Vater am Klavier begleitete.

Sydow: Bei uns war das so nicht üblich. Am Sonntagmorgen setzte sich mein Vater ans Klavier, spielte aus den Heften „Musik für alle“ oder dann und wann Stellen aus Wagners Opern oder aus dem „Bajazzo“. Meine Mutter sang auch manchmal und von ihm begleitet Opernarien.

Am Silvesterabend fand einige Male ein gemeinsamer Singespaß statt: Wir sangen zusammen das Lied „Die Binschgauer wollten wallfahrten geh’n“ und vollführten in diesem Zusammenhange die Bewegung des Aufstehens und sich Setzens – ein großes Ereignis.

Der schulische Musikunterricht war vornehmlich darauf abgestimmt, im Winter ein Chorkonzert durchzuführen. Der Musiklehrer studierte für ein solches Konzert etwa zwölf Chorsätze ein. Es war ja so: Wenn man am Chor teilnahm, hatte man sonst keine weiteren Musikstunden. Ich kann mich kaum an reguläre Musikstunden erinnern.

Der Liedschatz, der bei diesen Chorkonzerten gesungen wurde, stammt von den allgemein bekannten Liedern und Liedsätzen des 19. Jahrhunderts: „Zu Straßburg auf der Schanz“, „Hab oft im Kreise der Lieben“ und so weiter. Sie wurden in jener Ausdruckskultur gesungen,

in der das Männerchorwesen damals seinen besonderen Charakter gewonnen hatte. Wir haben auch von Andreas Jacob Romberg⁶ „Das Lied von der Glocke“ gesungen. Ich musste auch in den wenigen regulären Musikstunden, an denen ich teilnahm, den Musiklehrer am Klavier begleiten. Er sang dann bekannte Balladen von Johann Gottfried Carl Loewe⁷, etwa „Der Erlkönig“ oder „Die Uhr“. Ich war in dieser Zeit der Schulmatador für Musik, erstens durch den Musiklehrer angeregt, die Orgel zu den Schulandachten zu spielen und zweitens wurde ich öfter in den Schulstunden von ihm gefragt, ob ich den Klassenkameraden etwas vorspielen könne.

Weber: Worin liegt nun, eventuell im Gegensatz zum diesem Musikunterricht, ihre spätere Intention im Hinblick auf das Lied.

Sydwow: Ich greife nochmals zurück auf die erwähnten Stunden bei Götsch. In ihnen hatte eine Melodienlehre wesentliches Gewicht.

Diese Melodienlehre, das Verdeutlichen einer Melodie in ihrem Ablauf, in ihrer Struktur, in ihrer Innendynamik... Die hierbei erfahrenen Anregungen sind für mich am stärksten wirksam geworden.

Als ich während meiner späteren Tätigkeit in der „Schule am Meer“⁸ auf der Insel Juist in die Situation versetzt wurde, mit den Grundschulern – wie man heute sagt: Primarstufe – Musik zu machen, habe ich weitere Literatur hierzu gelesen: beispielsweise von Fritz Jöde „Das schaffende Kind in der Musik“, oder von Ekkehard Pfannenstiel⁹ „Lehrweisen des Musikers“ und das Liederbuch „Der Musikant“.

Als ich zum ersten Male das Liederbuch „Der Musikant“ durchsah, sagte ich mir: Was soll ich damit anfangen. Das sind doch alles unbedeutende Dinge in der Musik.

Aber ich studierte die genannten Bücher und entdeckte Möglichkeiten, die im Umgang mit einem solchen Liedgut liegen.

Von da an begann sich meine pädagogische Phantasie zu beleben. Ich erhielt die Möglichkeit, darin tätig zu werden, da mir zeitweise jeden Tag eine Stunde und mehr mit dieser Grundschulstufe zur Verfügung stand. Ich konnte mit ihr Musik machen und singen.

⁶ Andreas Jakob Romberg (1767-1821), Komponist, Violinist

⁷ Johann Carl Gottfried Loewe (1796-1869), Komponist

⁸ „Schule am Meer“, Privatschule auf der Insel Juist, von Martin Luserke gegründet und geleitet

⁹ Ekkehard Pfannenstiel (1896-1986), Professor für Musikerziehung

In dieser Zeit habe ich begriffen, dass man das Liedsingen in zweierlei Hinsicht betreiben kann. Man kann fragen: wie schnell kann ich ein Lied einsingen? Und man kann fragen: wie lange kann ich mit einem Lied umgehen, ohne dass es ermüdet? Es kam mir immer mehr darauf an, das Lied von immer neuen Seiten her aufzugreifen und seine Besonderheiten entdecken zu lassen. Es galt, mit den Tönen, die in dem Lied vorkommen zu spielen. Und ähnliches mehr.

Weber: Der letzte Hinweis veranlasst mich nachzufragen, ob dieses Umgehen mit dem Lied schon den Einsatz eines Orff-Instrumentariums einschloss.

Sydow: Das Orff-Instrumentarium war ja zu dieser Zeit noch gar nicht oder mindestens noch nicht sehr weit verbreitet. Ich war in der „Schule am Meer“ von 1929-1932 tätig.

Erstmals habe ich das Orff-Instrumentarium selber auf einer Singwoche im „Musikheim in Frankfurt/Oder“¹⁰ – 1930 oder 1931 – kennen gelernt.

Mit den Kindern der „Schule am Meer“ habe ich ein großes Flaschenxylophon gebaut. An einem Ständer hingen dort die Flaschen, abgetönt und in bestimmter Stimmung. Auf diesem Instrument haben wir Bordunklänge und auch die Melodien selbst gespielt. Dann haben wir uns Texte gemacht und haben Melodien dazu erfunden. Und aus diesen selbst gefertigten kleinen Liedern haben wir Kantaten erstellt, so dass immer Zusammenhänge aus dem Einzelnen entstanden.

Hinsichtlich dieser auf das Lineare der Musik zielenden Melodienlehre bin ich auch durch das Büchlein von Waldemar Wohl „Melodielehre“ angeregt worden. Auch die Formenlehre von Reichenbach¹¹, die in der damaligen Zeit erschien, stellt einen wesentlichen Einfluss für mich dar.

Während Reichenbach mehr von der Gregorianik her Formenlehre betreibt, versucht Wohl Melodien von ihrer Innenmelodie her aufzuschließen. Ähnliche Hinweise findet man auch in den unterschiedlichen Kompositionsanweisungen und Harmonielehren von Hindemith.

¹⁰ Musikheim in Frankfurt/Oder, musische Heimvolkshochschule, von Georg Götsch (mit Unterstützung des preußischen Kultusministers Karl Heinrich Becker) 1929 gegründet und bis 1941 geleitet

¹¹ Th. Herman Reichenbach (1898-1958), Dozent für Musiktheorie und Musikerziehung

Weber: Und im Zusammenhang mit dem Erschließen der Liedmelodien stand also die Improvisation in der Klasse?

Sydow: Es klingt renommistisch, wenn ich erzähle, dass in einer solchen Stunde auch einmal Kestenberg anwesend war und nachher sagte: „Die berühmten Damen in Berlin machen so einen Aufwand von ihren Improvisationen, bei Ihnen ist das alles so selbstverständlich.“ Das war ein weiteres wichtiges Moment der Methode, durch den täglichen Umgang mit Liedern zu einer Selbstverständlichkeit zu kommen.

Weber: Ich vermute hinter diesem Umgang mit dem Lied das Prinzip der Selbsttätigkeit, dass man beispielsweise bei der Melodienlehre nicht so sehr auf Veranschaulichung und Reflexion abzielte, sondern eher im Improvisieren und eigenen Tun voran kommen wollte.

Sydow: Wenn ich mich recht erinnere, gab es derlei Ansätze schon in den Wenden der Musikerziehung der zwanziger Jahre. Ich selber war mit diesem Umgang mit Liedern bisher nicht in Berührung gekommen. Für mich wurde es ein besonderes Muster, das Lied: „muss wandern, muss wandern, wohin auf diesem grünen Plan? Kommt ein lustiger Springer herein, schüttelt mit dem Kopf, rüttelt mit dem Rock, stampft mit dem Fuß. Kommt, wir wollen tanzen gehn.“ Dieses Lied wurde für mich zum Ausgangslied in dem sich Text und Melodie für ein bewegungsmäßiges Erfassen anbieten, wie es ja in Kinderliedern oft der Fall ist.

Aber nun klingt das so, als ob der Musikunterricht in der Unterstufe die eigentliche Musikarbeit im Rahmen der „Schule am Meer“ ausmachte. Das war nicht der Fall.

Wenn wir das Thema „Lied“ beibehalten, so war ja auch in der singenden Schule, was die „Schule am Meer“ ja auch war, keinesfalls vornehmlich das Volksliedsingen zu Hause. Das Volksliedsingen blieb eigentlich beschränkt, oder ich kann sagen, ausgeweitet auf die Kultur des Kanonsingens. In den offenen Singstunden, die Sonntagabends für die gesamte Schulgemeinde stattfanden, wurden entweder Kantatenlieder gesungen, Kantatenlieder, die auch selbst komponiert wurden, die oftmals im Zusammenhang mit einer entstehenden Kantate angefertigt wurden, oder aber es fand Kanonsingen statt. Hierbei handelt es sich um ein sehr umfangreiches Repertoire, das etwa vom 15. Jahrhundert bis in die Gegenwart reichte. Durch dieses offene Singen wurden die Kanons Allgemeinbesitz, und wenn Schüler unter sich sangen, sangen

sie Kanons. Es wurde also immer eine geistig anspruchsvolle Musik, eben mehrstimmige Kanons, musiziert.

Natürlich gab es auch einen Chor, oder wie man das nun zünftig nannte, einen Singkreis, und dort wurden Chorsätze von Heinrich Schütz, Johann Sebastian Bach bis zu Paul Hindemith¹² gesungen.

Weber: Also gehörte Musik der Gegenwart durchaus zum Repertoire?

Sydow: Zumindest Musik von Hindemith wurde gesungen. Mein erster musikalischer Eindruck in der „Schule am Meer“ war, dass man die Gäste zu einem Pfingsttreffen mit Hindemiths „Frau Musika“ begrüßte. Und es war unerhört beeindruckend für mich, wie in dieser Dünenlandschaft, die durch das Fenster zu sehen war, nun plötzlich vom zehner- oder sechsjährigen Schüler an bis zum Leiter der Schule alle Lehrer und das Küchenpersonal Hindemiths Kantate „Frau Musika“ sangen.

Weber: Sind daneben auch andere zeitgenössische Komponisten aufgeführt worden?

Sydow: Vor allen Dingen muss ich den Hauptmusiker der Schule nennen. Es war Eduard Zuckmayer¹³, der Bruder des Dichters Carl Zuckmayer. Zuckmayer war ursprünglich Pianist von hohem Rang und in Mainz auch als Dirigent tätig gewesen. Er hat aus Neigung seine Konzerttätigkeit aufgegeben, um in dieser Schulgemeinde wirken zu können. Es war ja ein Zug der Zeit, dass man in Kreisen der Singbewegung und Jugendbewegung des Konzertlebens weitgehend überdrüssig war, es als einen Leerlauf-Betrieb ansah und glaubte, andere Wege suchen und finden zu müssen, um unmittelbar den Menschen in Bezug zur Musik zu bringen. So ist Zuckmayer in diese „Schule am Meer“ gegangen, er hat immer ein wenig unter diesem Zwiespalt des eigentlich anerkannten Künstlers und des Wirkens in einer solchen Schulgemeinde – ich will nicht sagen gelitten –, aber immerhin daran zu tragen gehabt.

Von der Seite Zuckmayers kam nun ein starker Anspruch, die Musik nicht nur als einen Singsang aufzufassen. „Trallalalismus“, wie Adorno es genannt hat, war im Musizieren der „Schule am Meer“ nicht anzutreffen, sondern man strebte immer den geistigen Anspruch an, ob nun beim Singen eines Kanons oder einer Kantate.

¹² Paul Hindemith (1895-1963), Komponist, Bratschist, Musiktheoretiker, Dirigent, Dozent

¹³ Eduard Zuckmayer (1890-1972), Pianist, Komponist, Musiklehrer

Zuckmayer selbst hat für den Bedarf komponiert und Texte entworfen. Seine Herbstkantate, die später auch im Druck erschien und in Berlin aufgeführt wurde, war ein Höhepunkt dieses Schaffens.

Natürlich gab es auch einfache, fröhliche Dinge wie Schlager in der Karnevalszeit oder Gesänge mit kabarettistischer Tendenz. Aber das so genannte schlichte Volkslied, wie es häufig vermutet wird, das gab es in der Schule am Meer zumindest nicht.

Weber: Dieser Hinweis ist sehr wichtig, denn oft wird die musikalische Selbsttätigkeit auf jenen „Trallalalismus“ reduziert, den Theodor W. Adorno beklagt. Dabei muss allerdings bedacht werden, wie weit die musikalische Situation einer „Schule am Meer“ sich auf normale Schulen der Zeit übertrug, ob etwa jüngere Lehrer Anregungen neuerer Art in ihre Schule trugen.

Sydow: Ich glaube nicht, dass es so war. Zumindest in die höhere Schule sind die Einflüsse der Singbewegung zu der Zeit kaum geraten. Das „Handbuch der Musikerziehung“¹⁴ zeigt, dass aus der Singbewegung nur Fritz Jöde in Fußnoten zitiert ist, aber kein von ihm verfasster Beitrag enthalten ist. Selbst wenn die Schulreform unter Leo Kestenberg¹⁵ im Zusammenhang mit der Musikerziehung weitgehend von Fritz Jöde beeinflusst ist – und das muss man vermuten – so ist doch ein Einfluss auf die höhere Schule sehr gering. Die höhere Schule hat immer und ungebrochen Kenntnisse in Musiklehre angestrebt. Manchmal geriet diese Faktenlehre zu einer Werkbetrachtung. Doch das Entscheidende der Singbewegung, elementare Kenntnisse im Umgang mit den Dingen zu vermitteln, fehlt.

Fritz Jöde ist frühzeitig an die Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin berufen worden, um dort seine Anschauung über Musikerziehung zu vertreten. Unter einem Stichwort gefasst lässt sich sein Bestreben am treffendsten mit „Organik“ benennen. Man muss dabei den Zusammenhang sehen mit den Auffassungen von Ernst Kurth¹⁶ und

¹⁴ Hans Fischer: Handbuch der Musikerziehung, Berlin 1954

¹⁵ Leo Kestenberg (1882-1962), Pianist, Professor, Ministerialrat, reformierte in der Weimarer Republik das Musikausbildungs- und -erziehungswesen

¹⁶ Ernst Kurth (1886-1946), Musikforscher, Professor für Musikwissenschaft

Hans Mersmann¹⁷. Außerdem hatte die Musikerziehung in den Landerziehungsheimen wesentliche Impulse durch August Halm¹⁸ bekommen.

Kurth, der Schüler in Wickersdorf war, ist dort durch Halm beeinflusst worden. In der Musik das Organische zu sehen, findet man dann bei Mersmann wieder, wenn man die Melodienbetrachtungen in seinem bekannten Buch „Musik hören“ liest, angefangen mit „Alle meine Entchen“.

Noch etwas zu meinem eigenen Umgehen und Lehren eines Liedes. Ich bezeichne es als ein dialogisches Verhalten, dialogisch in mehrfacher Hinsicht. Der Lehrende sollte selbst einen Dialog mit dem Lied führen, woran sich dann der Dialog mit denen schließt, denen man auf einer pädagogischen Ebene begegnet. Sie sollen dieses Stück begreifen und lernen, wozu es nötig ist, die Situation der Singenden zu verstehen, mit ihnen in Kontakt zu kommen. Das bedeutet auch, dass sie das Lied singen, dass sie beim Singen des Liedes die Struktur des Liedes erfahren und erfassen, dass sie nun in einem dialogischen Verhältnis zu diesem Lied angeregt werden, sich mit dem gesungenen Gegenstand zu befassen, sich in dieses Stück zu verwandeln. Reflexion ist in diesem Falle also ein Mittel, um mit der Musik selber in engsten Kontakt zu kommen.

Es wird häufig der Fehler begangen, in der Schule nur Schüler sehen zu wollen, die unterrichtet werden sollen. Man muss sich aber vergegenwärtigen, dass es sich hier um Menschen handelt. Erst dann ist die Persönlichkeit des Einzelnen auch angesprochen.

Die Singbewegung hat ja die Auffassung propagiert, dass das Singen zum Menschen gehöre. Der Mensch sollte zu einem singenden Menschen werden, um „ein ganzer Mensch“ zu werden, wie man es ausdrückte. Diese Auffassung konnte zum Formalismus werden. Und manche Ausprägungen in der Singbewegung oder in der Jugendmusikbewegung – namentlich nach dem politischen Umschwung – zeigen solchen Gesangsformalismus.

Weber: Kann man aus Ihren Worten heraushören, dass insofern die Singbewegung der späteren Singpraxis – etwa in der Hitlerjugend – Vorschub geleistet hat?

¹⁷ Hans Mersmann (1891-1971), Professor für Musikwissenschaft

¹⁸ August Halm (1869-1929), Musiklehrer, Dozent für Musikpädagogik

Sydow: Die ursprüngliche Intention der Singbewegung war das nicht. Man könnte so etwas vermuten, wenn man heute Bücher sieht mit dem Titel „Singende Mannschaft“ und ähnlichem, dann gerät eine solche Veröffentlichung in Gefahr, mehrdeutig zu werden.

Zweifellos spielen hierbei auch die bekannten Wandervogelerinnerungen – in dem benannten Falle von Götsch – eine Rolle, wo dann eine Wandergruppe, wenn sie ins Dorf zieht, sich formiert und nun singend durch das Dorf wandert. Hier wurde demonstriert, wie ein bestimmtes Liedgut zum Lebensgut geworden war. Dieser Vorgang lässt sich mit dem Auftreten einer Militärkapelle vergleichen, wenn sie unter Abspielen ihrer Marschmusik durch die Stadt zieht. Das Liedgut als Lebensvollzug anzusehen, kann in dieser Ausprägung erfolgen. In den kleinen überschaubaren Gruppen des Wandervogels oder der Jugendmusikbewegung ist das zweifellos auch ein erfülltes Leben gewesen. Nachher, in den Massenorganisationen, entstand daraus ein ganz anderer Zug.

Nebenbei muss man auch darauf hinweisen, dass sich in den verschiedenen Formationen der nationalsozialistischen Massenvereinigung Singkreise gebildet hatten, die genau so wie in der Singbewegung ein erfülltes Madrigalsingen fortgeführt haben.

Weber: Im Verlauf Ihrer Veröffentlichungen zeigt sich ein Standortwechsel, der sich vielleicht am einfachsten mit der Verbindung von Begriffen wie „Volksschule“, „Volksgesang“, „Volkslied“ usw. abzeichnet, Begriffe, die in späteren Veröffentlichungen von Ihnen nicht mehr oder doch nur sehr relativiert begegnen.

Sydow: Zunächst spukt in Aufsätzen von mir die Tendenz der volkstümlichen Bildung. Sie war ja ein Schlagwort. Und ich höre noch den vorwurfsvollen Ton eines bekannten Pädagogen in den ersten Jahren der Lehrerfortbildung, wie er geradezu zornig zu mir sagte: „Ja, ich weiß schon, Bach für jedermann.“

Von meiner Herkunft her war es kaum vorstellbar, dass ich mich je hätte bescheiden können mit dem Singen und der Weitergabe von Volksliedern. Für mich ist die Vielschichtigkeit der Musik immer eine Selbstverständlichkeit gewesen. Den Situationen entsprechend, in die ich jeweils gestellt war, dominierte mehr die eine oder die andere Musikart. Und wenn ich in der Zeit der sechziger Jahre die klassisch-romantische Musik wieder stärker für mich entdeckt habe, dann war

das eine Wiederentdeckung einer Musik, die ich schon einmal geliebt habe.

In diesem Zusammenhang muss man auch bedenken, dass das Lehren im Volksschulbereich nach dem Kriege nur mit außerordentlich begrenzten Möglichkeiten gegeben war. Mit der anwachsenden Verfügung über technische Mittler eröffnete sich dann auch der Volksschule ein ganz anderer Horizont. Schon 1956 habe ich darauf aufmerksam gemacht, dass es auch für die Volksschule weit mehr Möglichkeiten gibt, als sich auf das Singen zu beschränken. Aber die Tendenz im Rahmen der damaligen Lehrerbildung richtete sich auf diese Beschränkung.

Weber: Bei manchen Autoren der zwanziger, dreißiger Jahre findet man Hinweise – etwa bei Halm – ein möglichst breites Spektrum in den Musikunterricht einzubeziehen. Wie war das während Ihrer Tätigkeit in der „Schule am Meer“?

Sydow: In der „Schule am Meer“ wurde Musik sehr vielschichtig betrieben. Wir hatten in jeder Woche einen Musikabend, an welchem Werke der Kunstmusik musiziert wurden, genauer, eingeführt und musiziert wurden. Es handelte sich dabei um die großen Werke der Literatur von Bach, Beethoven bis in die Moderne. Ich gebe zu, dass die Romantik wenig vertreten war. Manchmal war es wie eine Sensation, wenn wir ein Schubert-Trio gespielt haben. Und ich erinnere mich noch genau der Empörung von Zuckmayer, als ein Schüler der Oberstufe dazu eine Filmreportage schrieb. Denn dieser Schüler war es gewöhnt, jeden Morgen ein Bachsches Präludium zu hören – ein Präludium aus dem „Wohltemperierten Klavier“.

Jeden Morgen hörte die Schulgemeinde dieses Präludium stehend an. Doch an den Musikabenden wurde ein wesentlich breiteres Spektrum der Musikkultur geboten.

Weber: Wie lässt sich diese Distanz zur Musik der Romantik erklären?

Sydow: Die Gesamttendenz zielte auf eine „Objektivierung“. Nicht die subjektive, individuelle Ausprägung von Musik, nicht der Individualist der auf sich bezogen Musik in seinem Kämmerchen hört oder der Musik mit dem subjektiven Weltschmerz einer Schubertschen „Winterreise“ für sich in Anspruch nimmt, war Zielvorstellung, sondern es galt die Tendenz, auf die musikalische Linie zu hören, die Musik in einer objektivierten Weise als Mittel geistiger Orientierung zu betrachten und in dieser Weise zu erfahren. – Eine besonders eindrucksvolles Beispiel gibt

das Kanonbuch¹⁹ von Jöde. Man sollte hierzu die Einleitung von Herman Reichenbach und die „Anweisung über die Ausführung der Kanons ...“ von Fritz Jöde lesen.

Weber: Dann sehen Sie also in dieser Hinsicht keine Querverbindung zum Volksliedbegriff der Romantik.

Sydow: Im Landerziehungsheim hat es das gemühtiefe oder sentimentale Lied nicht gegeben. Neben dem Kanonsingen, wie bei Jöde gezeigt, gab es auch heitere und ausgelassene Lieder. Ich erinnere mich daran, dass Eduard Zuckmayer ein Stück gemacht hatte, das so ähnlich wie „ei wa du wei, wa du wutschang bu sa moa“ klang, ich selbst hatte einen Fußballsong, einen Cowboysong und auch einen Kanon geschrieben, in welchem der Boxkampf persifliert wurde, den Max Schmeling gegen John Louis gewann. In diesen Liedern wurden mit einfachen Mitteln Erscheinungen der Zeit im Chanson oder Schlager dargestellt. Aber das Private, Individuelle eines subjektiv befangenen Liedes hat damals dort nicht Raum gefunden. Ich meine, dass hierfür an anderer Stelle Platz war. Martin Luserke hat in seinem Buch „Die Grundlage deutscher Sprachbildung“ (1925) darauf hingewiesen, dass beim dichterischen Schreiben in der Schule Stimmungen des Schreibenden nicht durchbrochen werden dürfen, sondern durchgehalten werden müssen, da ganz bestimmte Gefühls- oder Gemütswerte einzufangen sind. Und wer wollte es leugnen, dass bei Musikstücken, etwa beim gemeinsamen Singen des Kanons „Sanctus“ eine Atmosphäre entstehen kann, ein Sichverhalten, eine Bestimmtheit, die den Einzelnen gefangen nimmt.

Weber: Das Singen in der Schule hat für Sie einen gleich bleibenden musikpädagogischen Wert?

Sydow: Das möchte ich nicht leugnen. Ich will mir auch an diesem Punkt nicht untreu werden. Ich meine, wenn ich an Schule denke, dann sehe ich Kinder, und wenn ich Kinder sehe, dann erinnere ich mich auch an ihr Vergnügen, das sie haben können, wenn sie singen. Ich sehe auch und weiß, wie gerne sie ihre Sprechwerkzeuge und ihre Stimme benutzen. Ich weiß auch, wie sehr in solchem Tun der geistige Bezug zugleich mit erlernt wird.

¹⁹ Fritz Jöde (Hrsg.): Der Kanon. Ein Singbuch für alle, Wolfenbüttel 1959

Diesem allen, einer solchen Bewegtheit durch das Singen, rechne ich immer ein Grundlagenrecht und eine besondere Qualität im schulischen Raum zu.

Diese Lust am Selbertun kann man selbstverständlich auch bei älteren Menschen feststellen.

Das heute wieder auflebende Streben, sich in Folklore oder Songgruppen zusammenzutun, wobei man sich dann manchmal wild, aber immerhin doch engagiert betätigt, scheint mir Ausdruck dieser Freude zu sein.

Ich brauche nicht extra zu betonen, dass in meiner Vorstellung eine spezielle Singkultur liegt, die in einer Schule durchgehend entwickelt werden sollte. In einem solchen Tun sollte eben meiner Vorstellung nach nicht die Blindheit eines geistlosen Singens, sondern immer nur die Wachheit eines geistbetonten Singens liegen. Dass das Singen heute noch so zurückgedrängt ist, liegt meiner Meinung nach wesentlich an den Lehrern selbst. Es zeigt sich immer wieder, dass ein Lehrer, der selber gerne singt und das Metier beherrscht, mit dieser Möglichkeit eine Klasse begeistern und für Musik gewinnen kann.

Ich erinnere nur an das Beispiel von Herrn Langener. Dabei zeigt sich, dass eine Jungenklasse von Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen keinerlei Hemmung hat, auch anspruchsvoll und gut zu singen. Der instrumentale Satz, das instrumentale Musizieren kann Ersatz sein aus Unvermögen. Auf der anderen Seite ist es ein anderer Ansatz. Wer wollte die Möglichkeit von Kindern, die im Singen weniger begabt sind, ausschließen, sich hier in besonderer Weise auszubilden.

Dabei ist auch der Anreiz zu sehen, dass ein Ding zu bewältigen ist. Eine Sache, die außer dem Kind ist, die es beherrschen kann. Das spielt doch eine große Rolle. So wie man einen Berg sieht und man ihn ersteigen möchte, so ist auch das Instrument eine Herausforderung, die es zu bewältigen gilt.

Ich habe in meiner Elementarlehre²⁰ im Schlusskapitel von Kurt Wiesemann berichtet, der in einer Dorfschule ganz vom Singen her gearbeitet hat. Das war eine Dorfschule wie jede andere, wo Kinder verschiedener Begabungen und verschiedener Fähigkeiten anzutreffen waren.

²⁰ Kurt Sydow: Wege elementarer Musikerziehung. Mit einem Beitrag von Kurt Wiesemann, Kassel 1955

Er hat diese ganze Schule zu einem hoch qualifizierten Singen gebracht. Dann hat er dieses Singen in den Zusammenhang von Festen gestellt. Es waren nicht Konzerte, aber Feste, die er mit den Schülern und mit den Eltern zusammen gefeiert hatte. Über das Singen hinaus wurde die Freude an der Bewegung geweckt, wie Kurt Wiesemann sie im „Musikheim in Frankfurt/Oder“ kennen gelernt hatte. Polonaisen wurden mit den Kindern aufgeführt, Kontratänze mit ihnen getanzt. Nach einer Zeit wurden die Feste dieser Schule so anziehend, dass – wenn ein Fest gefeiert wurde – die Menschen aus der nahen Stadt hinströmten, um dabei zu sein. Und das geschah, so scheint mir, weil etwas Atavistisches sich Bahn brach, etwas, was die Menschen an ihre – sagen wir ruhig – seelische Heimat erinnerte.

Weber: Ist in diesem Zusammenhang auf eine besondere pädagogische Intention hinzuweisen, die sich mit dem Singen verbindet?

Sydow: Wenn ich an die „Schule am Meer“ zurückdenke, so hat man dort immer vermieden, pädagogische Absichten oder ästhetische Begründungen für das Musizieren und das Singen zu geben und zu suchen.

Man war der Überzeugung – und hier eben der Gründerkreis der Schule –, dass Musik nicht eingesetzt wird, um zu überzeugen, sondern dass Musik als zum Menschen gehörig zu bejahen ist, als eine bewegende Kraft. Es ging also nicht darum, Musik für Zwecke einzusetzen, sondern höchstens darum, dass Musik ein gemeinsames Leben bestätigt. Dass Musik zugleich Ausdruck dieses gemeinsamen Lebens ist, ist nun wieder meine Formulierung.

Man hat in der „Schule am Meer“ also immer vermieden, zu sagen, Musik sei gemeinschaftsbildend. Martin Luserke hat für alle diese kritischen Bemühungen gesagt: „Sie ist höchstens gemeinschaftsbestätigend.“

Dabei ist sicher nicht zu bezweifeln, dass in der Musik die Möglichkeit liegt, Menschen zusammenzubinden. Mit dem Sich-Hineinstellen in die Musik oder in die Verwirklichung eines Kunstwerkes oder in die Gemeinsamkeit eines Liedes ist zugleich ein Zusammenhalt für die Ausführenden gegeben. Jedes Pathos von Gemeinschaft und gemeinschaftsbildender Kraft wurde aber dort vermieden.

Wenn ich hier von Kurt Wiesemann gesprochen habe, so ist es mit dem Gedanken geschehen, daran zu erinnern, dass er die Kinder und

Jugendlichen zu einer Entfaltung bringen wollte, die sie zugleich fröhlich, glücklich macht und ihnen zur Ausprägung ihres Wesens verhilft.

Es ist meiner Meinung nach ein Zeichen der Jugendmusikbewegung – oder auch Singbewegung genannt –, dass es nie nur darum ging, etwa ein Musikstück zu lernen, um es dann lediglich zu kennen, sondern dass in dem Vorgang des Beibringens ein Werden ist, dass dieser Vorgang selbst ein Ziel ist. So ist das auch bei dem Vorgang des Einsingens oder des Lernens eines Liedes. Der Vorgang des Einsingens ist selbst Wert und ein wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Handelns. Man wächst in die zu lernende Sache hinein und in diesem Hineinwachsen liegt schon das Vergnügen.

Es ging also nicht darum, aufzuzählen, dass man jetzt vierzig Lieder kenne.

Weber: Hinter einer solchen Formulierung sehe ich die Vorstellung, dass Musik – in den Lebensvollzug eingebunden – einen positiv prägenden Wert in sich birgt, der den Menschen insgesamt positiv beeinflusst. Es bleibt jeweils zu fragen, was unter positiv zu verstehen ist. Aber es könnte beispielsweise das Verhalten den Mitmenschen gegenüber darunter verstanden werden.

Sydow: Das ist sicher. Mir ist das nicht so sehr in der Schulgemeinde der Schule auf der Insel Juist, aber um so deutlicher beim offenen Singen geworden, beim offenen Singen, wie es Fritz Jöde durchgeführt hat, etwa in der Jungfernheide in Berlin.

Dort haben mehrere tausend Menschen teilgenommen und das Verhalten dieser teilnehmenden Menschen änderte sich im Vollzug des Singens.

Es gibt einen Bericht über dieses Singen, in dem beschrieben wird, wie die Gruppen verschiedenster politischer Couleur, vom Kommunisten bis zum ganz rechts Stehenden mit Fähnchen dorthin zogen und sich in der Gemeinsamkeit dieses offenen Singens trafen und fanden.

Weber: Ein solcher Bericht weist darauf hin, dass es in der Vorstellung, genauer in der Vorstellung des Autors, den Gedanken einer Volksgemeinschaft gab.

Sydow: Diese Gedankengänge waren in der Zeit der zwanziger Jahre zweifellos vorhanden. Die Möglichkeit, in einer solchen Volksgemeinschaft zu leben, nachdem die dynastischen Verhältnisse 1918 gewichen waren, gab es mindestens bei all denen, die in der Laienarbeit und der

Bildungsarbeit tätig waren. Man arbeitete unter dem Gesichtspunkt, an einer Idee der Volksgemeinschaft mitwirken zu können.

Weber: Wann und in welchen Zusammenhängen ist Ihnen eigentlich Jöde in Berlin begegnet?

Sydow: Es ist geradezu originell, dass mir sowohl Götsch als auch Jöde im Rahmen der Berliner Hochschule für Musik begegnet sind. Jöde gab in der Berliner Musikhochschule seine offenen Singstunden. In einer dieser offenen Singstunden hatte er mit einem Instrumentalkreis zusammengewirkt, an dessen erstem Pult z. B. Lothar von Knorr²¹ saß. Knorr war Lehrer der Volksmusikschule in Neukölln.

Zu diesem Singen war eingeladen worden, und es kamen natürlich die Kreise, die mit der Jugendmusikbewegung zusammenhingen. Aber es kam auch eine Reihe von Studenten, nicht zuletzt Studenten der Akademie für Kirchen- und Schulmusik, an der ja Jöde lehrend tätig war. Und wenn ich es recht erinnere, nahmen auch Leo Kestenberg und Georg Schünemann an diesem Singen teil.

Diese Veranstaltung war eine einmalige Unternehmung. Es ist mir ein unvergesslicher Eindruck, wie Jöde ein Lied einsang. Das sind ja Dinge, die sich dann später ähnlich wiederholten. Mir ist erinnerlich, wie er das Lied „Alleweil ein wenig lustig“ nun in seiner innendynamischen Bewegung durch die „singende Hand“ verdeutlichte und in Bewegung brachte. Jöde hat den Begriff „singende Hand“ eingeführt. Gemeint ist damit der Versuch, den Vorgang der Musik im Auf und Ab, in der rhythmischen Feinheit mit der Hand mitzuzeichnen. Die „singende Hand“ trat natürlich auch im Zusammenhang mit Handzeichen auf, wie z. B. den Handzeichen der Tonika-Do-Methode. Nur, dass die „singende Hand“ mehr die rhythmische Bewegung und eine allgemeine Darstellung des Melodienverlaufs nachzuzeichnen versuchte.

Es war faszinierend zu beobachten, wie Jöde mit diesen wenigen Hilfsmitteln die Menschen in Bewegung brachte, wie er das Singen zum Klingen brachte, wie er Menschen anzusprechen verstand und in diesem Kontakt ein Hin und Her entstand – eben ein außerordentlich bewegtes Singen.

Weber: Sie erwähnten im Zusammenhang mit Jöde auch den Namen Götsch.

²¹ Ernst Lothar von Knorr (1896-1973), Musiklehrer, Komponist, Dozent für Musik

Sydow: Bei Götsch ist immer spürbar gewesen, dass auf seinem Weg die Begegnung mit der englischen Tanzgruppe von Rolf Gardiner²² liegt und dass dadurch ein tänzerischer Einfluss im Sinne englischen Kontratanzes und weiter gesehen von Schwert- und Stocktänzen und von Morris Tänzen sich auswirkte. Diese Tanzkultur, die in Deutschland nicht überliefert wurde, weist sehr starke Parallelen zu linearer Musik auf. Das scheint mir ein bestimmendes Moment für die Lehrintention von Götsch und auch für den ihn umgebenden Kreis an Mitarbeitern. Das war zunächst die märkische Spielgemeinde, später der deutsche Singkreis und selbstverständlich auch der Kreis der Mitarbeiter und von ihm Auszubildenden im Zusammenhang mit dem „Lehrerfortbildungsheim Frankfurt/Oder“.

Während Götsch den kleinen Kreis bevorzugte und dort auf zuchtvolles Verhalten ein Hauptaugenmerk richtete, war Jöde sehr viel vitaler und hatte eine besondere Möglichkeit, die große Menge anzusprechen. Er war auch vielseitiger im Sinne einer volkstümlichen Verbreitung von Musik.

Jöde ist der authentische Sprecher und ursprüngliche Anreger im Rahmen der Jugendmusikbewegung, der durch das zahlreiche Schrifttum gerade aus der Anfangszeit die Dinge bestimmt hat. Um ihn sammelte sich bald ein Kreis von Menschen, auch von Musikern, die nicht ursprünglich aus der Jugendmusikbewegung gekommen sind oder aus der Jugendbewegung, aber die von ihm angesprochen sich in diese Bewegung hineinstellten.

Weber: Man muss wohl, um die Situation weiter zu kennzeichnen, darauf hinweisen, dass im Süden Deutschlands eine etwas anders geartete Ausprägung der Jugendmusikbewegung stattgefunden hatte.

Sydow: Nun, das ist ja bekannt, dass sich in Süddeutschland um die Person Walter Hensels²³ die Singbewegung gegründet hat.

Ich habe einmal ein Singen mit Walter Hensel mitgemacht: Walter Hensel saß auf einem Stuhl mit der Gitarre in der Hand und sprach zu den Liedern im Sinne einer Volksliedkunde – einer Volksliedkunde, deren Liedbeispiele er dann auch singen ließ. Hier ging es mehr um den

²² Rolf Gardiner (1902-1971), englischer Dichter, Sänger, Tänzer

²³ Walter Hensel (Geburtsname Julius Janiczek) (1885-1956), Volksliedsammler, Gründer der Finkensteiner Bewegung

Versuch einer Verinnerlichung des Singens und Erlebens von Liedgut. Doch ich muss zu bedenken geben, dass sich im Laufe der Jahrzehnte der Eindruck etwas verwischt hat durch die vielen Dinge, die ich zu diesem Thema gelesen habe.

Ich muss zu Götsch noch etwas hinzufügen.

Das ganze Wirken hatte bei Götsch immer auch einen politischen Akzent. Die Begegnung mit dem englischen Kreis und mit Rolf Gardiner führte, oder ich könnte auch sagen, verführte dazu, die Stilbildung einer jungen Generation mitbestimmen zu wollen, die zugleich die Zukunft für sich hat. Gardiners Ausgangsidee ist die eines nordischen Raumes gewesen. Er selber hat eine finnische Verwandtschaftslinie. Die Reisen, nun auch die von deutscher Seite, führten in nordische Länder und sollten dieser Grundidee dienen, Jugend der nordischen Länder zusammenzuführen. Das klingt außerordentlich konform mit Mythologien, wie sie im Nationalsozialismus empor keimten; aber man tut diesen Bestrebungen unrecht, sie hier einzuordnen, denn ganz andere Vorstellungen galten, eben auch sehr aristokratische, etwas vom englischen Lebensstil, von politischer Führung bestimmter Kreise.

Weber: Spielt bei diesem Interesse auch das Reisen der Wandervögel und der bündischen Jugend mit?

Sydow: Ohne Zweifel. Wenn wir zum Beispiel an ein Lied denken „Der Käpt’n, der Stürmann, der Bootsmann und ich“ ist das ein Lied, das aus England stammt. Es ist durch Reisen nach Deutschland gekommen und anlässlich eines großen Treffens der bündischen Jugend in den zwanziger Jahren, bei dem Luserke Theater spielte, bekannt geworden. Das Lied wurde nämlich bei einer Aufführung von Shakespeares „Sturm“ verwandt. Soweit ich es erinnere, entstand damals auch der deutsche Text.

Weber: Götsch war mit der Wandervogelbewegung verbunden?

Sydow: Götsch war zweifellos ein echter Wandervogel. Seine Entwicklung in dem Kreis der Wandervögel wurde durch den ersten Weltkrieg und seine sibirische Gefangenschaft unterbrochen. Nach der Rückkehr aus der Gefangenschaft begann er einen neuen Aufbruch auf Grund der neuen Erlebnisse und neuen Erfahrungen. Das Ausgreifen in die Welt, in Wandervogelgruppen und später in Gruppen der bündischen Jugend war für Götsch eine Selbstverständlichkeit.

Ich glaube auch zu wissen, dass vornehmlich durch Götsch das englische Liedgut nach Deutschland gekommen ist. Es wurde von ihm in seine Gruppen hineingetragen und von hier aus verbreitet. Jöde, so scheint es mir, hat eher schwedisches Liedgut und schwedische Volkstänze bevorzugt.

Weber: Sie nannten eben in einem Nebensatz die Gruppen um Jöde und Götsch Multiplikatoren von deren Ideen. Welche Wirkung hat Jöde im Bereich der Lehrer ausgelöst oder gar im akademischen Bereich?

Sydow: Jöde war seit 1924 Professor an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin. Das war die Ausbildungsstätte für Musikstudienräte und sie kamen bei ihm mit seiner Auffassung des Singens und Musizierens in Berührung. Dabei muss man betonen, dass sich mögliche Erfahrungen für die Studierenden nicht alleine auf das Singen bezogen. Die Veröffentlichungen von Jöde verdeutlichen doch einen viel breiteren musikpädagogischen Horizont.

Jöde hat beispielsweise ein kleines Büchlein geschrieben, das damals von der Musikwissenschaft sehr umstritten diskutiert wurde. Dieses Büchlein über die Inventionen Johann Sebastian Bachs²⁴ behandelt im ersten Kapitel und im Vorwort Jödes Verständnis von Organik in der Musik. Diese Idee von der Organik zielt immer auf die Lebendigkeit des Musizierens, eines Musizierens, das den Vorgang zu erlauschen versteht.

Das Hineinhorchen in die Musik galt Jöde als ein wesentlicher Ansatz beim Umgang mit Musik. Es gibt einen Satz von ihm, der sich auf das Singen und auf jedes andere Musizieren beziehen lässt, den ich selber für mich immer groß geschrieben habe, auch während meiner Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule. Er lautet: „Lasst erst mal Musik unter Euch sein.“ Jöde hat ihn zweifellos so gemeint, dass erstmal Musik gemacht werden sollte, Musik erklingen sollte.

Zwar hat Jöde viele Singwochen gehalten, hat bei der Organisation der Musikantengilde gewirkt, sogar ein Arbeitsamt der Musikantengilde, die als Vermittlungsstelle diente, gegründet, aber seine Wirkung konnte nur soweit gehen, wie solche Erfahrungen von Studierenden aufgenommen wurden.

Weber: Sie waren zunächst also Partizipierender bei Singwochen. Von wann ab haben Sie selbst Singwochen geleitet?

²⁴ Fritz Jöde: Die Kunst Bachs. Dargestellt an seinen Inventionen, Wolfenbüttel 1926

Sydow: In diesem Zusammenhang möchte ich mit der Geschichte meiner Verbindung zu Götsch anfangen.

Als wir damals die Singwoche in Hildesheim hatten, zu deren Abschluss wir drei Konzerte gaben, bei denen ich u. a. auch als Geiger gefordert war, hatten wir eine Einladung zu einer Tagung, die Götsch leitete. Ich habe vergessen, an welchem Ort in der Nähe von Hildesheim diese Tagung stattfand. Wir kamen also an, es war gegen Abend. Man sah von weitem Fackeln, man hörte eine Okarina blasen. Und als wir näher kamen, wurden wir von den dort anwesenden Teilnehmern der Tagung zur Polonaise aufgefordert. Man umzog die Burg in einer Polonaise, zog dann in den Saal und schritt verschiedene Polonaise-Figuren, gab dann eine gesprochene Begrüßung und ließ ein gemeinsames Singen folgen. Dann saß man zusammen zur ersten Begegnung beim Tee.

Plötzlich wurden wir aufgefordert zu singen. Wir sangen damals die Bachmotette „Jesu, meine Freude“. Hinterher sang Götsch den „Echokanon“ und ein „Hahaha“ mit allen Anwesenden in einer, wie mir damals schien, sehr exaltierten Form, also indem er mit seinen Armen im Sinne der singenden Hand außerordentliche, weit ausladende Kurven führte. Als wir dann die Burg wieder verließen, warteten wir draußen auf unseren Leiter. Es dauerte ziemlich lange, dann kam er und sagte: „Wisst Ihr, was er zu mir gesagt hat (nämlich Götsch)? Mir müsste verboten werden, Chor zu dirigieren.“

Das war ein Einbruch in diese so erfüllte Singwoche, wie man ihn sich ärger kaum vorstellen kann. Wir empfanden diese Worte von Götsch als herausfordernd in der Art und waren darüber sowohl erschrocken als auch empört.

Später erst habe ich begriffen, was er gemeint hat. Er meinte wohl eine elastische Chorführung, eine, die die Stimmen nicht forciert, die verlangte, dass schnelle Bewegungen oder Koloraturen in dieser Bachmotette weich und fließend gesungen werden müssten, während wir ja die schnellen Figuren alle konsequent staccato gesungen hatten.

Als ich dann in der Musikhochschule im nächsten Semester wieder in Berlin war, war im Seminar für Musikerziehung dann eine Übung „Gegenwartsfragen der Musikerziehung“ von Götsch angesetzt, und ich bin dort hingegangen, um planmäßig zu stören. Das gelang mir auch in der ersten Übung, so dass Götsch abbrach und sagte, es wäre niemand genötigt zu bleiben.

Dann machte er die Wendung am Schluss. Er forderte auf, dass in der nächsten Seminarübung ein Kanon eingesungen werden solle. Er zeigte auf mich und beauftragte mich: ich möge das tun. Er gab mir den Kanonband von Jöde, und wer das nicht gewöhnt ist, damit umzugehen, für den ist das eine schwierige Angelegenheit, diese einzeiligen Melodien recht zu verstehen, die erst im Kanon gesungen erblühen.

Ich suchte mir also etwas aus, was ich als besonders, na sagen wir, lächerlich fand. Es war der Kanon von Röttgen „Eine Harfe bin ich in tausend Hauch und zerstückle mich – das Lied ist aus“.

Ich sang also beim nächsten Mal dieses Stück ein. Anschließend fand eine Diskussion statt. Bei dieser Diskussion meldete auch ich mich zu Wort und sagte, dass ich dieses Stück außerordentlich dumm fände. Als Götsch mir dann bestätigte, dass es ihm auch so ginge, hatten wir uns wiederum angenähert.

Von da an begann ich wacher hinzuhören. Götsch gründete bald darauf einen kleinen Singkreis aus Studenten. Zwar kam dabei nicht sehr viel heraus, aber es waren doch Zusammenkünfte, die auch dazu führten, dass er einmal nach einem Geiger für eine Musik fragte, die er während einer Englandfahrt aufzuführen beabsichtigte. Ich meldete mich dazu. Und es war für mich wieder bewegend, von Götsch einen Brief zu bekommen, wie ich ihn in dieser Art bisher nicht bekommen hatte. Götsch schrieb nicht wie üblich „Sehr geehrter Herr“ oder „Sehr geehrter Herr Sydow“, er schrieb: „Lieber Kurt Sydow“. Eine solche persönliche Ansprache war mir vollkommen fremd, und sein Brief begann mit den Worten „Schwankend ist das Schicksal“. Dieser Brief hat mich bewegt.

Da aus dieser Möglichkeit, nach England zu kommen, nichts wurde, bin ich fast aus Trotz, aber auch aus Gelegenheit mit einem Freund per Rad nach England gefahren, und zwar zu einem Musikfest des Instrumentenbauers Arnold Dolmetsch. Das Musikfest, das er zusammen mit seiner Familie durchführte, galt der Musik für alte Instrumente. Es waren Blockflötenquartette, Violenquartette, Gamben, das Klavichord, Cembalo usw. zu sehen und zu hören.

Man muss dabei bedenken, dass erst etwa von 1927 an die Blockflöte bei uns bekannt wurde. Peter Harlan war ja wohl derjenige, der die erste Blockflöte in Deutschland wieder gebaut hat. Peter Harlan ist bei Dolmetsch gewesen, wie viele andere, die alte Instrumente bauten.

Man konnte in der damaligen Zeit Ensembles, beispielsweise ein Blockflötenquartett oder ein Violonquartett nur selten hören. Ich hatte zwar zuvor schon einmal ein Konzert mit dem Duo Harlan – Lucas in Berlin, Laute und Klavichord bei Kerzenlicht, gehört, aber solche Ereignisse gab es nur wenige.

Auf dem Musikfest in England habe ich einen Mann kennen gelernt, der für mich von entscheidender Bedeutung werden sollte, auch als Wegweiser: Herbert Just²⁵. Er war eine Zeit lang Leiter der Arbeitsstelle der Musikantengilde in Berlin. Er hat mich im Wesentlichen veranlasst an die „Schule am Meer“ zu Martin Luserke nach Juist zu gehen. Und darin sehe ich einen integrierenden Bestandteil meiner Tätigkeit. Seit dieser Zeit, von etwa 1927 an, habe ich regelmäßig an Singwochen, -freizeiten und Chorreisen von Georg Götsch teilgenommen. Diese Erfahrungen begleiteten meine Studienzeit an der Musikhochschule in Berlin bis 1929 und meine Lehrtätigkeit in der „Schule am Meer“ von 1929 bis 1932.

Einerseits ist es diese Bewegung, die mich beeinflusst hat, andererseits die Musik und das Musikleben des Landerziehungsheims, das aus der Tradition von Gustav Halm kommend mit einer sehr breiten Anlage des volkstümlichen Singens bis hin zur Verwirklichung anspruchsvoller Musik und der Darstellung großer Kunstwerke reichte.

Meine eigentliche Leiterfunktion – wie Sie es nannten – beginnt mit meiner Tätigkeit in der „Schule am Meer“. Aber man muss eben beachten, dass sich im Rahmen meiner Studienzeit, die ja darauf gerichtet war, Geiger zu werden, eine Einflussphäre ergab, die auf mich magische Anziehungskraft ausübte. Es ist unschwer vorzustellen, dass hier meine eigene musikalische Phantasie und Anschauung eine wesentliche Erweiterung erfuhr, eine Erweiterung, die ich vorher nicht geahnt hatte. Hinzu kam, dass auch mich die Tendenz ergriff, dem traditionellen Konzertleben gegenüber kritisch zu sein. Es stand die Aufgabe im Raum, Menschen für Musik aufzuschließen in einer Weise, die sie ganz erfasst. Mir schien diese Aufgabe sehr verlockend zu sein. So bin ich vom Geigengstudium weggegangen. Sicher wäre ich kein großer Geiger geworden, ich hätte aber wohl mein Auskommen in einem Orchester, vielleicht sogar als Konzertmeister finden können. Immerhin war ich ja

²⁵ Herbert Just (1898-1975), Organisator, Geschäftsführer, Redakteur, Dozent

Schüler einer so genannten Meisterklasse eines der prominentesten Geiger, Josef Wolfsthal. Aber meine Neigung wurde von der Seite der Jugendsingbewegung so stark in Anspruch genommen, dass ich gar keine Gewissensnöte hatte und mich sofort und unmittelbar entschied.

Zu meiner musikalischen Entwicklung möchte ich noch sagen, dass, wenn auch in der „Schule am Meer“ eine Vielschichtigkeit der Musik bestand – immerhin wurden beispielsweise Instrumentalmusik von einfacher Spielmusik bis hin zu anspruchsvollen komplexen solistischen Musikwerken aufgeführt, ich habe mit Eduard Zuckmayer zusammen viele Duette für Geige und Klavier gespielt – so herrschte doch im „Musikheim Frankfurt/Oder“, in das ich 1932 kam, die Vokalmusik vor. Es begannen jetzt Jahre, in denen das Singen von Motetten von Schütz und Bach oder verschiedener Werken der Niederländer zum Mittelpunkt des Musizierens wurde. Das prägte sich so stark aus, dass mich Instrumentalmusik in dieser Zeit nicht mehr interessierte. Diese Versunkenheit in a cappella-Musik ließ mich nicht mehr dazu kommen, ein Streichquartett von Beethoven mitzuspielen.

Ich habe damals meinen ersten Geigenlehrer, der Konzertmeister an der Berliner Philharmonie war, der später wegen seiner Frau emigrierte, in das „Musikheim Frankfurt/Oder“ zu einer symphonischen Konzertaufführung eingeladen. Er spielte ein Konzert von Mozart. Und wir sangen nach dem Konzert einige Kanons und Chorsätze. Er sagte erstaunt zu mir: „Ich habe so etwas noch nie gehört.“

Weber: Dazwischen eine kurze Frage zur Orientierung: Sie haben also 1932 von der „Schule am Meer“ ins „Musikheim in Frankfurt/Oder“ übergewechselt?

Sydow: Nein, ich bin von der „Schule am Meer“ mit einer kleinen Gruppe von Lehrern weggegangen, um eine ländliche Produktionsschule mitzubegründen.

Es war die Idee, eine soziale Schule zu schaffen, die nicht abhängig war von Leuten, die ein hohes Schulgeld bezahlen konnten, und nicht abhängig war von anderen Geldgebern, sondern sich mittels ihrer Produktion selber tragen konnte. Dieses Abenteuer ist für mich bereits nach einem Vierteljahr beendet gewesen. Es taten sich hier Dinge auf, die für mich ein unerhörter Einbruch waren.

Nun, ich bin einfach zu meinen Eltern gefahren und habe von dort aus begonnen, mich umzusehen und nach einem anderen Betätigungs-

feld zu erkundigen. Dabei lag es nahe, auch bei Georg Götsch, zu dem ich damals ein großes Vertrauen hatte, anzufragen.

Götsch trachtete mich auf eine Schiene zu bringen, die damals in der Luft lag. Es war der von der bündischen Jugend eingerichtete freiwillige Arbeitsdienst, der noch nichts mit dem späteren staatlich verordneten Arbeitsdienst zu tun hatte, der allerdings daraus entwickelt wurde. Diese Arbeitslager sollten durch Personen zum musischen Tun in der Freizeitgestaltung angeleitet werden.

Ich bin damals in ein Haus der bündischen Jugend, speziell der Deutschen Freischar, in der großen Boberschleife an der Oder bei Krossen nach Schlesien gefahren, aber es kam zu keinem direkten Kontakt.

Auf der Rückreise machte ich übrigens in Hassitz, dem Jugendhof Hassitz, Station und besuchte eine Musiktagung des Quickborn. Hier, 1932, habe ich zum ersten Male jenes einfache Liedsingen gefunden, in einem verhältnismäßig großen Kreis von etwa hundert Teilnehmenden. Es war für mich sehr eindrucksvoll zu hören, mit welcher Hingabe dort zum Beispiel „Kein schöner Land in dieser Zeit“ gesungen wurde. Es waren keine „schlichten“ Menschen, die dort zusammengekommen waren. Ich wohnte mit drei Kaplanen zusammen in einem Zimmer und die Gespräche waren pointiert und mit viel Ironie gewürzt.

Ich fuhr also zum Musikheim zurück und erfuhr dort, dass für das Wintersemester ein humanistisches Seminar der bündischen Jugend geplant wurde. Ich sollte doch versuchen, dafür Gelder zu bekommen. Man wies mir den Weg, mich an bestimmte Leute im Kultusministerium zu wenden. Das waren der Oberbürgermeister meiner Heimatstadt, der Regierungspräsident des Landes und der Dezernent im Kultusministerium, Leo Kestenberg. Ich vermute, dass die Zuwendung, die ich bekam, eine der letzten Amtshandlungen Kestenbergs war. Wie üblich bekam ich vom Oberbürgermeister und Regierungspräsidenten Ergänzungsbeträge, so dass ich am Seminar im Musikheim teilnehmen konnte.

Das Seminar wurde von Helmuth Kittel²⁶ geleitet. Mit ihm wirkten u. a. Georg Götsch, Ewi Eschmann und Ludwig Kellwitz. Im Laufe des Semesters kamen viele namhafte Persönlichkeiten, etwa der Minister Carl Heinrich Becker, um dort Vorträge zu halten, an die sich jeweils Diskussionen anschlossen.

²⁶ Helmuth Kittel (1902-1984), evangelischer Theologe und Pädagoge

Im Rahmen dieses humanistischen Semesters wurde ich herausgefordert etwas zu betätigen, was ich in der „Schule am Meer“ kennen gelernt hatte, nämlich das Laienspiel Martin Luserkes. So habe ich mich in diesem Convivium im Laienspiel versucht. Wir haben in höchst ausgelassener Weise ein Stück zusammengebastelt „Die zweite Besteigung des Chimborazo“. Daneben habe wir Shakespeares „Was ihr wollt“ gespielt.

In dieser Zeit wurde ich auch aufgefordert, in den Dozentenkreis des Musikheims Frankfurt/Oder einzutreten. Nach dem Semester wurde ich dann gebeten zu bleiben.

Dass sich in dieser Zeit die politischen Ereignisse überstürzten, ist bekannt, aber sie haben das Geschehen im Semester zunächst nicht beeinflusst. Man war abgeschlossen, entfernt von den Dingen der Außenwelt.

Weber: Fand dieses von Helmuth Kittel geleitete Konvivium auch im Zusammenhang mit Lehrerbildung statt?

Sydow: Nein. Es war ein Semester für Studenten der bündischen Jugend.

Das Musikheim – das Kind musste ja einen Namen haben – hatte den Auftrag, pro Jahr drei staatliche Lehrgänge zur Lehrerfortbildung durchzuführen. Alles andere stand eben zur freien Verfügung. Das Musikheim war auch keine Institution des Staates oder der Stadt Frankfurt an der Oder. Es beruhte auf einer Gesellschaft, die von Mitgliedern des Staates, der Stadt und des Musikheims beschickt wurde. Deshalb war das Musikheim über längere Zeit politisch unangreifbar. Es musste allerdings jemanden geben, der seine schützende Hand über das Musikheim hielt.

Götschs Interessen lagen keinesfalls bei der Lehrerfortbildung. Ihm lag mehr daran, Kreise zu finden, wie den Deutschen Singkreis, mit denen er das verwirklichen konnte, was ihm unter „Musischer Bildung“ vorschwebte. Dann gab es diese Wechselbeziehung England – Deutschland hinsichtlich kultureller als auch „politischer“ Fragen und jene Utopie, wie ich sie nennen will, der kulturellen Ausbreitung.

Man muss auch sagen, dass die Entstehung des Musikheims nicht von der Tatsache zu trennen ist, eine kulturelle Gründung in ostdeutscher Landschaft, eine kulturelle Siedlung zu schaffen, die als Mittelpunkt für den kulturarmen Osten gedacht war. Das Musikheim konnte nicht am Rhein gebaut werden.

Zum Bau des Musikheims muss man noch folgendes berichten: Im Großen Schauspielhaus in Berlin fand ein Abend statt, auf dem der „Deutsche Singkreis“ oder die „Märkische Spielgemeinde“ – das weiß ich nicht so genau – mit Rolf Gardiner und seine Tänzer englische Volkstänze getanzt hatten, ein Abend, in dessen Anschluss ein Architekt auf Götsch zukam und sagte: „Was Sie heute gesungen haben und was hier getanzt wurde, das möchte ich bauen.“ Dieser Architekt war Otto Bartning²⁷. Er hat also später versucht, als es soweit war, die Lebensformen, die hier geprägt waren, mit dem Gebäude des Musikheims zu Architektur werden zu lassen. Nicht zuletzt auch im Sinne eines Naturschutzes. Das Haus wurde so gebaut, dass kein Obstbaum gefällt werden musste. Das bedeutete auch, dass für Rundgespräche ein Turmzimmer gebaut wurde, für Polonaisen lange Gänge, dass die Halle eine Galerie hatte mit Treppenaufgängen, die für alle möglichen Formen von Figurentheater geeignet waren, dass auf der einen Seite eine Bühne entstand, die den Vorstellungen Luserkes entsprach, dass man an Bewegungsspiel gedacht hatte und eine Gegenempore baute. Schließlich ließ man in der Halle noch eine Öffnung für eine Orgel, die allerdings aus Geldmangel nie gebaut werden konnte.

Das Gebäude steht heute noch, allerdings umgebaut zu einem Theater. Damit ist alles das, was die Halle einmal verkörpert hat, verschwunden. Die Normen der traditionellen Theaterkultur verlangten nach einer Kulissenbühne.

Aber, ich will versuchen, nach diesen Abschweifungen auf das „Singen“ zurückzukommen.

Auf der einen Seite meine ich, dass die Lebensäußerung im Singen für jeden Menschen an irgendeinem Punkt spontan eintritt. Zum anderen meine ich, dass er vielleicht gar keine andere Möglichkeit hat, bestimmte Dinge seines Lebens, seines Innenlebens, zum Ausdruck zu bringen als durch seine Stimme. Drittens meine ich, dass der Reichtum, der auch in dem überlieferten Liedgut, das ich ja zunächst gar nicht gekannt habe, und das mir später, eigentlich im pädagogischen Umgang erst ans Herz wuchs, dass dieser Reichtum zweierlei gibt: Einmal Sprache in verschiedenartigsten Formen kennen zu lernen, die Dichte der

²⁷ Erich Bitterhof (Hrsg.): Das Musikheim Frankfurt/Oder 1929-1941 (=Schriftenreihe des Archivs der deutschen Jugendbewegung; Bd. 3) Burg Ludwigstein 1980

Sprache, die landschaftsgebundene Sprache und dann, sofern man in der Liedauswahl strenger ist, die Melodie in ihren vielfältigen Formen. Hier gehe ich so weit, auf Béla Bartók hinzuweisen, der ja tausende von Melodien des europäischen Südostens gesammelt hat, wodurch sein kompositorisches Schaffen entscheidend beeinflusst worden ist. Die Melodiebildungen zu betrachten, schärft eben den Sinn für Linearität und für Formung.

Es gibt weitere Komponenten. Wie ich es früher schon sagte, ist im Singen eben eine Bestätigung von Gemeinsamkeit möglich. Was allerdings nicht ausschließt, dass – wenn man das Singen ernst betreibt – ein sehr kritisch-inhaltliches Verhältnis zum Liedgut entstehen kann. Hier liegt ja auch der Vorwurf, der von Adorno erhoben wurde, dass im Singen der Jugendmusikbewegung oder Singbewegung ein unverbindlicher Trallalalismus vorgeherrscht habe. Für mich ist nach wie vor das Singen einer Schütz-Motette, das lediglich den Klang wiedergeben wollte ohne die Sprache auszusingen, unerträglich. Die Schärfung des Verständnisses für die Inhalte der Gesangskompositionen, im Falle der Schütz-Motetten, die Textinhalte, ist für mich immer auch ein wesentlicher Ertrag im Umgehen mit Liedern.

Vielleicht ist es so, dass man an den Musikhochschulen zu viel voraussetzte, oder dass man sich täuschte über das Vermögen der Studierenden. So war zum Beispiel an der Musikhochschule in Berlin bei der Mehrzahl der Professoren Unterricht in Rhythmik verpönt. Man war der Meinung, dass man so etwas eben können müsse. Ähnliches habe ich im Hinblick auf das harmonische Hören erfahren. Es zeigte sich häufig die Situation, dass die Studierenden erst in der Institution diese Fähigkeiten trainieren mussten.

Im Zusammenhang mit solchen Inhalten ist mir das Lied immer hilfreich gewesen. Ich habe es an mir erfahren und fand es bei meiner Lehrtätigkeit bestätigt, dass durch das Singen und durch den Umgang mit Liedern und Chorgesang diese wesentlichen Bestandteile einer Musikausbildung intensiver und direkter erfahren werden konnten als beim Instrumentalspiel. Mir persönlich ist es erst mit dieser Erhellung möglich geworden, solche Erfahrungen auf den instrumentalen Sektor zu übertragen.

Weber: Das können persönliche Lernerfahrungen sein, es kann aber auch das direktere Erfassen musikalischer Merkmale oder eigener Aus-

drucksmöglichkeiten beim Singen sein, das ohne ein Hilfsmittel wie das Instrument auskommt.

Sydow: Ich habe zur Genüge im Laufe meiner Lebensjahrzehnte erfahren, dass es unterschiedliche Fähigkeiten gibt. Doch meine ich, dass der Prozentsatz derer, die sich mit Hilfe des Singens die Musik erschließen nicht gering ist. Wenn man sich heute nicht so außerordentlich dieser Möglichkeit verschließen würde, könnte das Singen sehr wirkungsvoll sein.

Weber: Sie haben verschiedentlich schon angedeutet, dass die Art und Weise, in der man mit dem Liedgut bzw. mit Vokalmusik umgeht, für ihre Wirkungen sehr wichtig sind.

Sydow: Ich habe eine elementare Musikerziehung geschrieben und hatte hinterher große Zweifel, ob ich nicht Wesentliches meiner Auffassung in zu kleiner Münze verarbeitet hatte. Leider habe ich während meiner Lehrtätigkeit bei Besuchen von Lehrerstudenten erfahren müssen, dass aus dieser kleinen Münze häufig Bröckelkram wurde, was mein Zweifeln an mir verstärkt hat.

Man muss immer wieder hervorheben: Eingang und Ausgang dieser Sache ist es, die Qualität in den melodischen Verlauf eines Liedes hineinzuhorchen. Man muss das Spannungsgefüge, die Dynamik, die Qualitäten von Melodie und Textzusammenhang usw. aufspüren. Erst wenn man das sozusagen vollkommen bei einer Melodie durchdacht und erfahren hat, kann die pädagogische Phantasie in Gang gebracht werden.

Bei meinem eigenen Umgang mit Schulklassen, mit Kindern, habe ich feststellen können, wie sehr Kinder helfen können bei der Suche nach einem solchen Umgang. Kinder sind im Hinblick auf die Methodik sehr einfallsreich. Sie können eine Melodie erfassen, wie sie im kindlichen Spiel viele Dinge der so genannten Erwachsenenwelt erfassen können. Sie finden Entsprechungen, die nicht unbedingt im Wort begründet sein müssen, sondern sich in Bewegungen ausdrücken, mit denen sie wiedergeben, was eine Melodie tut. Das ist eigentlich der Ausgang, von dem jedes weitere Detail sich entwickelt. Es ist der Ausgang zum Hinzuziehen von Begleitinstrumenten, die Form eines Liedes bewusst zu machen, zu verdeutlichen, und diese Formerfassung wieder zum Klingen zu bringen. Hinzu kommen alle Fragen der Stimmbildung.

Weber: Ist darin nun etwas anderes zu sehen als die Analyse einer Melodie?

Sydow: Im Grunde ist es das gleiche: Die Analyse verlangt nur immer das entsprechende Wort. Bei mir konnte es sich auch darum handeln. Aber es war auch möglich, Vorgänge zu erschließen, ohne sie zu verbalisieren. Es ist nicht immer nur die verbale Möglichkeit, es gibt andere entsprechende Möglichkeiten, der Musik zu begegnen.

Weber: In Ihren Berichten über die „Schule am Meer“ und über Ihre Tätigkeit im „Musikheim Frankfurt/Oder“ spielt das Laienspiel eine wesentliche Rolle. Ich vermute, dass dieses Interesse bei Ihnen schon frühzeitig geweckt wurde.

Sydow: Zum Theater gibt es frühe Verbindungen, schon weil ich als Junge im Stettiner Stadttheater hinter der Bühne den „Parsifal“ mitgesungen habe. Im zweiten Akt konnte ich dann stets zwischen den Kulissen liegend die Szenen der Blumenmädchen und das Auftreten der Kundri beobachten.

Ich durfte Clemens Krauss²⁸ die Noten in sein Zimmer tragen, und ich empfand dabei, welch eine Autorität Clemens Krauss ausstrahlte. Wo er auch hinkam, lag ein Blumensträußchen oder es wurde mucksmäuschenstill. Wenn er über die Bühne schritt, blieben alle stehen, schwiegen und sahen ihm nach.

Ich habe auch als Junge als Aushilfe mitgespielt. So sprang ich als Ratsherr in „Turandot“ ein, ohne je eine Probe mitgemacht zu haben. Das sind, so nichts sagend sie dem Außenstehenden erscheinen mögen, unvergessliche Erinnerungen an Theater und das Fluidum der Bühne.

Weber: Wie alt waren Sie damals?

Sydow: Damals war ich wohl vierzehn Jahre alt.

Es gab auch große Aufführungen am Stettiner Stadttheater, die ich aus Geldmangel nicht besuchen konnte, aber ein Freund von mir, ein temperamentvoller, dunkeläugiger Mann, der aus dem polnischen Heer nach dem ersten Weltkrieg nach Stettin gekommen war, der war immer mit dabei, wenn wir draußen bis zur Pause warteten und in der Pause versuchten, vom dritten Rang aus das Stück vom zweiten Akt ab anzusehen. So habe ich viele Stücke vom zweiten Akt an kennen gelernt. Es gelang mir auch manchmal bei Aufführungen mit bekannten Sängern aus Berlin, etwa Leo Schützendorf oder Barbara Kemp, der Wagnersängerin, mich ins Theater zu schummeln.

²⁸ Clemens Krauss (1893-1954), Dirigent

Meine Neigung zum Theater war also unübersehbar. An meiner Schule, der Bismarck-Oberrealschule, gab es einen Theaterverein, an dem einmal ein Theaterstück von Hugo von Hofmannsthal, nämlich „Tod und Teufel“ gespielt wurde. Ein ortsansässiger Komponist, Hans-Maria Dombrowski, Schüler von Hans Pfitzner, hatte dazu eine Musik für Geige und Klavier geschrieben. Die Geige spielte ich, während der Komponist am Klavier die Sache anführte. Durch dieses Musizieren kam ich dann wiederum in Kontakt zu einer Gruppe von Hausmusikanten, einem illustren Kreis, wie er ähnlich in Ludwig Schleichs „Besonnte Vergangenheit“²⁹ beschrieben ist. Durch dieses hausmusikalische Musizieren bin ich erstmals mit Musik von Johann Sebastian Bach in Kontakt gekommen. Wir spielten dort die Bach-Konzerte in h-Moll und E-Dur und die bekannten Leute der Stadt, der Tierarzt Dr. Iwers und der alte Pioch die Solopartien. Die Tochter des so genannten Bach-Müllers spielte das d-Moll-Konzert für Cembalo, allerdings auf dem Flügel. Es wurde dann auch das Konzert für zwei Klaviere in C-Dur musiziert und bei anderer Gelegenheit Arien von Bach aufgeführt.

Der eigentliche Anstoß, mit den Dingen des Theaters näher in Kontakt zu treten, geschah in der „Schule am Meer“. Denn wenn mich mit Martin Luserke etwas in besonderer Art verbindet, dann sind es seine Shakespeare-Aufführungen und seine Shakespeare-Forschung.

Es gibt ja von frühester Zeit an Berichte, nach denen er in Wickersdorf, in dieser Schulgemeinde, Shakespeare gespielt hatte.

Luserke hat einen ganz bestimmten Stil vertreten und entwickelt, einen Stil, der sich von anderen Sparten des Laienspiels deutlich abhebt. Am eindeutigsten unterscheidet er sich von dem religiösen, weltanschaulichen Laienspiel, wie es sich vor allem mit dem Namen Rudolf Mirth verbindet. Hier war Luserke ein ausgesprochener Antipode.

Es wird zwar von anderer Seite behauptet, Luserkes Art des Laienspiels sein nur in einer Schulgemeinde möglich gewesen, was ich aber bestreiten möchte, denn es zeigte sich doch darin eine grundsätzlich andere Lebensanschauung, die sich in der Art des Spielens verdeutlicht.

Weber: Mir ist noch nicht deutlich, worin sich die Intention Luserkes von der anderer Laienspielbestrebungen unterscheidet.

²⁹ Carl Ludwig Schleich: *Besonnte Vergangenheit*, Berlin 1920

Sydow: Luserkes Spielweise wurde zunächst unter dem Namen „Bewegungsspiel“ bekannt. Er hat eine Dramaturgie entwickelt, die aus den Shakespeare-Stücken selbst resultiert. Sie schließt in besonderer Weise das Arrangement von Sprache, Musik und Bewegung ein.

Luserke selber hat diese Shakespeare-Dramaturgie in seinem Buch „Pan-Apollon-Prospero“ gültig niedergelegt. In dieser Dramaturgie „Pan-Apollon-Prospero“ klingen vier Grundlinien an: die Idee und der Gedankengang, Bewegung, Musik und das Publikum. Die Einbeziehung des Publikums in den Spielvorgang, d. h. dass das Spiel selbst das Publikum einbezieht, dass das Spiel das Publikum umströmt, dass das Publikum mit seinen Reaktionen in den dramaturgischen Ablauf des Spieles mit hineingezogen wird. Ob dieser Zug der Dramaturgie gelungen ist, verdeutlichte sich stets im Lachen und in anderen Reaktionen des Publikums.

Weber: Die Wahl der Theaterstücke ist also wichtig, aber die Umgangsweise mit den Stücken ist entscheidend.

Sydow: Ja. Das Spiel von Rudolf Mirth sollte religiöse Lebensanschauungen fördern und begleiten. Es wurde besonders von religiösen Gruppen gepflegt. Man muss dabei auch an frühe, fast berufsmäßige Reise-Theatergruppen denken, wie sie Haas-Berkow leitete, die dann Totentänze, Mysterienspiele und ähnliches aufführten. Auch beim Totentanz, wie ihn Haas-Berkow aufführte, gab es eine kulissenlose Stilbühne mit nur einem Hintergrundsvorhang, auch bei diesen Stücken wirkte Musik mit. Aber das ganze Spiel ging eindeutig in die Richtung eines Kultes.

Als ich in die „Schule am Meer“ kam, wurde ich zum Musiker einer Spielfahrt, die Luserke zusammen mit einer Gruppe der bündischen Jugend, der deutschen Freischar, als Werbefahrt durch deutsche Städte geplant hatte für den Bau einer Halle auf Juist, die als Lehrstätte für Laienspiel dienen sollte.

Eigentlich war für diese Fahrt verabredet worden, dass Georg Götsch die Musik übernehmen sollte. Götsch musste jedoch wegen des Baus des „Musikheims Frankfurt/Oder“ – verständlicher Weise – absagen. Er wies auf mich hin, der ich nun an der „Schule am Meer“ als Musiklehrer tätig war. Luserke hat dem nur widerwillig zugestimmt. Man besorgte mir einen Band alter Musiken zu Theaterstücken von Shakespeare und Luserke gab mir einen Zettel und besprach mit mir, in welcher Art die Musiken sein müssten. Es handelte sich im Wesentli-

chen um Aufzugsmusiken und um Stellen, die als besondere Passagen herausfallen und teilweise Höhepunkte des Stückes ausmachen.

Meine Gruppe bestand aus vier Musikern: einer Flöte, einer Geige, einer Bratsche und einer Gitarre. Unser Platz war auf der Bühne, wir waren also kostümiert. Immer wurde die Musik so benutzt, dass sie unmittelbar an der Spielhandlung beteiligt war, indem die Spieler selbst den Einsatz für die Musik gaben. Oder umgekehrt, dass die Musiker den Spielern ihren Einsatz zurückgaben.

Diese Spielfahrt ging, glaube ich, durch achtzehn Städte, sie endete im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. Die erste Veranstaltung fand im „Musikheim in Frankfurt/Oder“ statt. Meine Musikanten waren stets so von dem Spiel gefesselt, dass sie oftmals nur mit Not ihren Einsatz brachten. Dass das nach achtzehn Aufführungen noch möglich war, so gefesselt zu sein, bezeugt ja, mit welcher Hingabe und mit welchem Eifer die Spielhandlung getragen wurde.

Der Erfolg dieser Spielfahrt war sicher eher ideell als finanziell; es hat nicht sehr viel für den Bau der Halle auf Juist eingebracht.

Weber: Sie hatten also die Aufgabe unter Verwendung der vorliegenden Musikstücke entsprechende Arrangements zusammen zu stellen.

Sydow: Ja, man konnte aus der Sammlung alles herausfinden, was nötig war. Es handelte sich bei dem Theaterstück um „Was ihr wollt“. Ich erinnere mich, dass ich diese Aufgabe mit viel Interesse und Spaß an der Sache gesehen habe, aber doch nicht unbedingt als eine Situation, mich dem Laienspiel gegenüber besonders verbunden zu sehen oder etwas zu sehen, was für mich besondere Bedeutung haben könnte.

Weber: Das ist allerdings erstaunlich bei Ihrem bisher berichteten Interesse am Theater. Aber vielleicht haben auch die Reserve bei Luserke und das Wissen, nur Ersatz für Götsch zu sein, gebremst.

Sydow: Wenn ich es richtig weiß, hatte Luserke vorher schon einmal zusammen mit Götsch bei einem Treffen der bündischen Jugend ein Spiel verwirklicht. Götsch hatte dort als Musiker mitgewirkt und Luserke sah in Götsch, der als Autorität in der Musik bekannt war, die schon etablierte Persönlichkeit. Ich dagegen war ein Anfänger. Luserke empfand das Verhalten von Götsch als Treulosigkeit gegenüber einer Zusage. Das war sein erster Groll. Der zweite, dass er nun mit einem Anfänger, der außerdem bisher keine weitere Beziehung zum Laienspiel hatte,

die Sache machen sollte, stellte auch für ihn ein neues Wagnis dar. Ich war ja erst vier Wochen an seiner Schule tätig.

Weber: Lässt sich die besondere Intention des Laienspiels von Luserke noch eingehender charakterisieren und anhand des traditionellen Theaters herausstellen?

Sydow: Es hat erst in späterer Zeit eine Auseinandersetzung zwischen Laienspiel und dem traditionellen Bühnenspiel gegeben. Ich würde niemals diese Laienspieldarbietungen in Bezug auf ihre Sprachgestaltung und in Bezug auf ihre mimische und gestische Qualität untersuchen wollen. Aber ich erinnere mich genau, wie wir später von Frankfurt/Oder aus nach Berlin gefahren sind, um unser Spiel des Wintermärchens mit einer Aufführung des Deutschen Theaters in Berlin zu vergleichen. Und ich sehe noch die riesengroße Enttäuschung auf unseren Gesichtern, die sich angesichts dieser Aufführung zeigte, die sicherlich eine Komponente des Unterschiedes besonders deutlich werden ließ:

In der Spielweise, die sich von Luserke herleitet, ergibt sich der Versuch, alles Mögliche ins Spiel zu bringen, d. h. mitzuspielen, was sich aus der Sprache ergibt. Die Sprache wird als Ansage zum spielerischen Gestalten benutzt, wogegen in einem Berufstheater die Sprache häufig nur philosophisch benutzt wird.

Am deutlichsten wurde das mal bei der Stelle des Schafschur-Festes im „Wintermärchen“. Wir hatten in unserer Laienspielgestaltung versucht, dieses Fest wirklich als Fest zu gestalten, als Spaß und Spott. Wir gingen davon aus, dass das Fest angesagt war und die Schauspieler es ausführen mussten. In der Theateraufführung war das alles reduziert auf ein Minimum, damit die literarische Aussage zur Geltung kommt und die Wichtigkeit der Sprache auch bei einer solchen Szene in Führung bleibt.

Weber: Ob das an einer Tradition beim üblichen Theaterspiel liegt, sich nicht die Zeit zu nehmen, Handlungen auszuspielen, oder sich nicht zu trauen vor den Kollegen?

Sydow: Sie wollen es oft nicht und sie können es auch nicht.

Man kann etwa das, was Luserke mit Laien immer wieder gezeigt und entwickelt hat, am besten kontrollieren an Shakespeare-Aufführungen, wie man sie in England antrifft. Dreimal hatte ich Gelegenheit, in England Shakespeare-Aufführungen zu sehen. Einmal im

Old-Wig-Theater den „Hamlet“, dann von einer Wanderbühne „Macbeth“ und zuletzt in Edingburgh „Maß für Maß“. Immer fand ich dort die alten Shakespeare-Bühnen: nämlich den frei in den Raum ragenden Vorbau, der es ermöglichte, dass man auch noch Treppenaufgänge hatte, die in die Höhe führten und von denen aus man „aus Fenstern“ spielen konnte. Dann fand ich immer das pausenlose Spiel, das sich diesem letztlich kulissenlosen Spiel zu einem polyphonen Einsatz der Stimmen verband. Das bedeutet einen Bezug der Auftritte, ein Ineinander der Szenen, was minutiös jeweils klappte. Dazu trat die Mitwirkung von Musik, wenn sie auch nicht so stark hervortrat, wie bei Luserke. Aber auch hier war Musik nicht nur Musik zwischen den Akten, sondern sie leitete Szenen ein, führte sie an.

Das alles sind Prinzipien, die sich in England auf eine Tradition gründen. Man kann also nicht sagen, dass diese Spielweise eine Erfindung von Luserke ist. Sie knüpft bewusst an diese Tradition an.

Dazu habe ich beobachtet, dass sich die etablierten Theater in Deutschland mehr und mehr auf diese Wege begeben haben. Man konnte in Bochum die großen Dramen unter Saladin Schmidt sehen. Hier war sehr viel von der Polyphonie des Shakespeares-Spiels trotz der vorhandenen Kulissenbühne eingefangen. Was bei Luserke der Weg durch den Saal war, wurde hier durch Aufgangstreppen aus dem Orchesterraum ermöglicht.

Das Theater ist seit längerer Zeit von der Guckkastenbühne abgekommen und versucht neue Wege zu finden. Mir zeigt das deutlich, dass zumindest von der Theaterwissenschaft etliches aus den Überlegungen Luserkes ernst genommen wurde.

Luserke war ein Außenseiter, schon durch seine Arbeit mit Laien. Das große Gewicht, das ich dieser Theaterform hier gebe, ist – wie mir scheint – nicht allein ein Vergnügen an der Sache, sondern die Erkenntnis, dass hier etwas sehr Bedeutungsvolles geleistet worden ist. Etwas Bedeutungsvolles, das leider keine breitere Bekanntheit bekommen hat.

Wie schon gesagt, sah Luserke die Sprache als eine „ansagende Sprache“ an, während normalerweise die Sprache als eine „aussagende Sprache“ betrachtet wird. Luserkes Apologet, Herbert Giffey, hat das Wort von der „handelnden Sprache“ geprägt. Darin ist ein anderer Umgang mit der Sprache selbst angezeigt.

Um ein Beispiel zu nennen: Wenn man die Rede des Jaques aus „Wie es Euch gefällt“ nimmt, wie er sagt: „Die ganze Welt ist eine Bühne“, so kann man in dieser Rede, die dann folgt, sich einen sitzenden, philosophierenden Jaques vorstellen. So wird es meistens auf der Berufsbühne dargestellt. Bei Luserke wurde jeder der drei sprachlich dargestellten Lebensakte auch zu einem Spielvorgang des Jaques selbst, der nun also vor der Gruppe der Jäger das Schauspiel seines Lebens vorführt. Ein ganz großer Höhepunkt für das Stück.

Weber: Und wie setzte sich Ihr erstes Zusammentreffen mit Luserke weiter fort?

Sydow: Es war in der „Schule am Meer“ üblich, viel Laienspiel zu spielen. Das ging von verschiedenen Gruppen aus und wurde häufig zu einem Ereignis der ganzen Schule.

Mein eigener Anfang als Laienspieler war, dass ich in die Rolle eines englischen Theaterstückes einsprang. Ich musste in drei Tagen eine englische Rolle lernen, bei der ich die Worte zum Teil gar nicht verstand. Ich habe sie nur als Worte, als Klang, gelernt. Aber immerhin, es ging um einen melancholischen Arzt, der seine Frau verloren hatte. Ich spielte diese Rolle und nach der Aufführung sagte Luserke zu mir: „Herr Sydow, Sie sind entdeckt.“ Ich habe später eine größere Rolle in einem Luserkestück gespielt „Der kupferne Aladin und der Großwesir“. Dabei führte nicht nur Luserke Regie, sondern ein im Theaterleben bekannter Mann, der zuletzt als Professor für Schauspielunterricht an der Hochschule in Freiburg tätig war, Walter Jokisch. Er war damals Referendar an der „Schule am Meer“. Bei den übrigen Aufführungen war ich immer bei der Musik beteiligt.

Die bedeutendste Aufführung, die ich mitgemacht habe, kam zustande, als der Hallenbau fertig war, und nun Shakespeares „Wie es Euch gefällt“ gespielt wurde. Eduard Zuckmayer, der ältere Bruder von Carl Zuckmayer, hatte dazu eine höchst edle Musik geschrieben. In dem neuen Hallenbau war eine den Luserkeschen Vorstellungen entsprechende Bühne entstanden; eine in den Raum ragende Podiumsbühne mit einem Hintergrund, der in den Musiksaal führte, durch den eine mit Hilfe von Vorhängen aufdeckbare Aufzugsstraße gebaut wurde. Es gab eine Treppe in die Unterwelt, eine Treppe in die Oberwelt und daran anschließend einen Balkon, so dass also eine mehrstufige Etagenbühne

gegeben war. Dazu, wie schon gesagt, eine Vordergrunds- und eine Hintergrundsbühne.

Mir ist diese Aufführung auch deshalb unvergesslich, weil wir ein jugendliches Liebespaar hatten, das eine ideale Besetzung darstellte. Ich darf hierzu eine Zeugin rufen, die Schauspielerin Maria Becker, die damals vielleicht zwölf Jahre alt war und bei uns zur Schule ging. Sie bestätigte mir nach vierzig und mehr Jahren: „Das größte Theatererlebnis für mich war die Shakespeare-Aufführung ‚Wie es Euch gefällt‘, und es hat für mich bisher kein schöneres und unvergesslicheres Paar gegeben als dieses Liebespaar, das damals die Hauptrolle gespielt hat.“

Im Übrigen gab es eine Aufführung, die zu diesem Hallenbau führte. Anlässlich der ersten Grundsteinlegung wurde „Der Turm von Famagusta“, ein Stück von Luserke aufgeführt. Es handelte sich um ein Stück mit wechselnden Schauplätzen. Es begann in einem kleinen Speiseraum, in dem wir bislang in einem geschlossenen Raum gespielt hatten, aber in dem nur mit Mühe die Schulgemeinde Platz fand. Von dort aus gab die Handlung den Anlass, nach draußen zu ziehen, wo ein Zigeunerwagen angekommen war, auf dem das Spiel fortgesetzt und durch den fahrenden Wagens zur Halle hingeführt wurde. Dort endete das Spiel mit einem über die Bühne kriechenden riesigen Drachen und in einer Kampfhandlung. Vierzig Schüler der Schule waren Träger des Drachenleibes, der Reiter mit ihren Pferden verschlingen konnte. Seine glühenden Augen waren Autoscheinwerfer, aus seinem Maul sprühte Dünensand in weitem Bogen. Mit diesem Drachen war eine Dimension erreicht, wie sie selten auf Freilichtbühnen zustande kam. Es wurde ein unbändiger Spaß am Spiel verwirklicht. Die Texte waren voller heiterer Ironie und zwangen den Spielfaden in die Fröhlichkeit, aber nicht in ein albernes Gelächter, sondern in verständiges Schmunzeln.

Weber: Das scheint mir ohnehin eine bemerkenswerte Tendenz der Luserkeschen Texte zu sein: Humorvolle Distanz und gleichzeitig Berührungspunkte zum Publikum.

Sydow: Ja. Es ist immer wieder ein Anlaufen. Und dann kommt der Moment, wo alles still steht, irgendeine Erlebnisweisheit gesprochen wird, die die Handlung überhöht. Immer taucht dabei das Bild der Woge auf, die sich überschlägt, die einen Augenblick stillsteht und dann den Blick auf eine andere Situation freigibt. Hierin liegt ein Leitfaden

seiner Texte, solche Sentenzen oder Aphorismen oder Weisheiten in das Spiel einzuflechten.

Weber: Was für eine Erscheinung war Luserke eigentlich?

Sydow: Es gibt einen Ullstein-Roman, in dem über ihn der schöne Satz steht: „Der Leiter, ein wuchtiger, vitaler Mann.“ Ich möchte meinen, besser kann man es nicht ausdrücken. Er ging durch die Schule und sang durch ein Schallrohr „Auf, zum Aufstehen!“ Er leitete jahrelang die Gymnastik, er arbeitete beim Werken mit, er leitete die Befestigung der Dünen, er half Rasensoden anlegen und betätigte sich bei ähnlichen Arbeiten.

Er unterrichtete auch, er hielt Morgenansprachen, in denen er von seiner Lebensschau aus die Dinge des Lebens zusammenzufassen suchte, die die Schule, die das Leben in der Schule, die die pädagogische Intention bewegten.

Er war unumstrittener Mittelpunkt für den Lehrkörper und für die Schüler und für alles, was in der Schule am Meer tätig war. Sein Wort galt und war gültig. Es wurde an ihm nicht gezweifelt. Er selbst ist in einer Herrenhuter Schule unterrichtet worden. Er war studierter Mathematiker. Er beherrschte die Musik so weit, dass er Fugen komponieren konnte. Er spielte Klarinette und Bratsche. Zum Beispiel wurde mit Ironie von ihm an der Fastnacht zu dem bewussten Präludium von Bach die Melodie von Gounod auf der Bratsche gespielt. Er war der Klabautermann der Schule, um jenen reinigenden Prozess durchzuführen, der in einer solchen Ansammlung von Menschen von Zeit zu Zeit notwendig ist. Er war dieser Klabautermann, indem er alles das, was dort passierte und Reibungen mit sich brachte, durch eine durchaus dichterische Fassung aufspießte.

Morgens, wenn andere noch aufstanden, war er schon in seinem Arbeitszimmer, um die ersten Seiten zu lesen. Das tat er mit einer großen Regelmäßigkeit.

Er war auch ein großer Erzähler. Das ist wohl das Thema, das ihn Zeit seines Lebens am stärksten beschäftigt hat. Sein Buch „Reise zur Sage“ ist eines, das auch autobiographisch etwas dazu aussagt. Auch seine Lebensphilosophie, die in letzter Zusammenfassung von Herbert Gipfel herausgegeben worden ist, berührt das Thema des Erzählens. Es wird berichtet, wie Luserke als „Dichterling“ in die Bretagne reiste und dort erfuhr, wie urständiges Sagen-Erzählen auf einer bretonischen Insel

zu erleben war. Er wirft dann alles Literarische von sich, um jene Unmittelbarkeit der Erzähler wieder zu gewinnen, um selber erzählen zu können.

In seiner Kriegsgefangenschaft hatte er ein Erlebnis dazu, das er in seinem Buch „Reise zur Sage“ berichtet. Hunderte saßen im Kriegsgefangenen-Lager zusammen gepfercht. Es bildeten sich kleine Kreise, die miteinander reden wollten. Als er in einer dieser Gruppen ins Gespräch kommt, sagt ihm einer: „Ja, Ihr Gebildeten, Ihr könnt das. Ihr könnt lesen und Euch über alles unterhalten. Aber was sollen wir anderen machen?“ Luserke fühlte den Ruf: Er musste sich in dieser Situation bewähren, musste von seinem Wissen weitergeben, also erzählen, um nicht zu versagen. Und so fängt er an zu erzählen.

Dieses Erzählen von Geschichten, das wir in der „Schule am Meer“ bei ihm erfahren konnten, war eines seiner Grunderlebnisse.

Von Zeit zu Zeit trafen wir uns im Mondsicheltal in den Dünen, und Luserke erzählte eine seiner Seegeschichten oder Legenden. Noch ehe es aktuell war, dass die Schule geschlossen wurde, hat Luserke immer davon gesprochen, er wolle auf ein Wohnschiff gehen, um dort zu leben, zu schreiben und zu erzählen. Diese Intention hat sich später verwirklicht. Luserke hat ein Fischerboot zum Wohnschiff umgebaut bzw. umbauen lassen und einige Jahre darauf gelebt. Es ereignete sich dann, wenn seine Ankunft sich im Hafen herumsprach, dass sich Leute, zu meist Jugendliche, auf seinem Schiff versammelten und er abends Geschichten erzählte. Ich selber habe eine kleine Fahrt in früherer Zeit mit ihm zusammen gemacht und erlebt, wie er jeden Abend Geschichten erzählte, meistens Fortsetzungsgeschichten. Dann und wann bei dieser Fahrt war es so, dass er sagte: „Heute Abend erzählt Sydow.“ Und dann ging es mir genau so, wie ihm auf den bretonischen Inseln: Ich bekam nichts zustande, oder ich schämte mich. Ich machte eine ähnliche Erfahrung wie Luserke in seiner Jugendzeit. – Nur ist aus mir kein Erzähler geworden.

Später hat Luserke dann sein Boot an Land festgemacht, ist nach Meldorf in Holstein gegangen und hat dort seinen Lebensabend verbracht.

Er hat wieder Laienaufführungen begonnen und zwar mit den Schülern der dortigen Gelehrtschule, einem Gymnasium. Unvergesslich ist

mir eine Aufführung des „Sommernachtstraumes“, in der Shakespeare in der Rahmenhandlung selber auftrat.

Weber: Ist die Schließung der „Schule am Meer“ von außen her bedingt gewesen?

Sydow: Die „Schule am Meer“ wurde nicht aufgrund äußerlicher Anlässe geschlossen, sie hatte zweifellos schon innere Schwierigkeiten in mehrfacher Hinsicht. Erstens gab es eine Menge jüdischen Geldes in der Schule und die Zeitumstände zwangen zu einer Trennung von diesem Einfluss. Zweitens gab es unmittelbare politische Bedrängnisse auf der Insel selbst. Drittens war man abhängig von wirtschaftlich wohlhabenden Kreisen. Es war immer Luserkes Idee gewesen, von dieser Abhängigkeit loszukommen. Er meinte im Zusammenhang mit der politischen Entwicklung, es sollte nun, nachdem ein Staat sich so gesetzt hat, diese Schule auch vom Staat übernommen werden. Er bot die Schule dem Staat an, z. B. in der Form einer nationalpolitischen Erziehungsanstalt, wie sie auch in den zwanziger Jahren üblich war. Diese Bemühungen gingen jedoch fehl, und Luserke selbst war nicht willens, die Schule weiterzuführen. Man muss die verschiedenen Komponenten zusammenziehen, um zu begreifen, dass er die Schule aufgeben musste. Es fand sich auch niemand, der bereit gewesen wäre, das zwiespältige Erbe zu übernehmen.

Ich selbst bin ja 1932 im April dort weggegangen und weiß um diese Querelen nur indirekt. Zu meiner Zeit beispielsweise war der Kontakt zu Ortsansässigen nur sehr schwach ausgeprägt. Ich kann mir allerdings vorstellen, dass es im Verhältnis zu der Bevölkerung der Insel immer wieder zu Eifersüchteleien hat kommen können, denn der eine verdiente an der Schule, der andere nicht.

Zudem muss man anmerken, dass andere Landerziehungsheime im damaligen Deutschland des beginnenden Nationalsozialismus haben weiter existieren können. Ich erinnere an Holzminden und an Marienau. Allerdings mussten diese Privatschulen gewisse Höflichkeitsverbeugungen zu den politischen Gegebenheiten absolvieren. Sie blieben aber dann weitgehend ungestört in ihrer Arbeit.

Weber: In Frankfurt/Oder begann Ihr Engagement im Laienspiel. Wie ging es dann weiter?

Sydow: Im Musikheim arbeitete eine Sprecherzieherin, Wilma Mönckeborg, die ebenfalls Laienspiellübungen machte, die allerdings in großem

Gegensatz zu dem standen, was ich bei Luserke kennen gelernt hatte. Wenn hier zum Beispiel ein Zug Menschen durch den Saal ging, etwa „Zug der Gefangenen“, dann war es erforderlich, sich in diese Situation hinein zu denken. Es ist schwierig, sich zusammen mit einer Gruppe Mitwirkender in die Stimmung, die Mimik und Gestik, das schleppende oder nicht schleppende Laufen der Gefangenen hinein zu denken. Eine solche Aufgabe wurde nicht von der Spielhandlung getragen, sie blieb gewissermaßen abstrakt. Und in diesem Zusammenhang dachte ich an die vielen schönen Scharadenspiele, die wir bei Luserke gemacht hatten. Ich kontrastierte also diese Laienspielübungen durch Scharadenspiele, wobei auch immer gleich eine ironische Note in die Darstellung hinein genommen wurde. Diese Scharaden fanden bei den Teilnehmern des Konviviums großen Anklang. Es breitete sich Heiterkeit aus und eine gelöste Atmosphäre mit viel Witz und Einfallsreichtum kam auf. Dann kam die Aufforderung mit der ganzen Teilnehmergruppe Laienspiel zu machen, wobei ich die Erfahrungen, die ich bei Luserke gemacht hatte, gut nutzen konnte.

Danach wurde ich aufgefordert bei den staatlichen Lehrgängen, die dreimal im Jahr stattfanden, Laienspiele zu führen.

Weber: blieb denn während der Lehrgänge genügend Zeit für Laienspiele?

Sydow: Wenn die Teilnehmer acht Wochen zusammen waren, von morgens bis abends wissenschaftliche Arbeit gefordert wurde, sie andauernd über das musische Tun reflektieren sollten, dann war es wohl Zeit, diese Dinge auch zu tun. Es gab in diesen Lehrgängen immer einen Zeitraum von vierzehn Tagen, in denen das musische Tun dominierte.

Die Planung zu den Laienspielen dauerte immer länger, musste also schon früher beginnen. Aber auch hierbei hatte ich bei Luserke gelernt. Ich erinnere mich an ein Stück, das Luserke mit den Oberklassen der Schule zusammen gebaut hatte. Es trug den Titel „Vorsicht, der Mond“ und beschrieb die Landung von Menschen auf dem Mond. Darin gab es einen Kampf zwischen dem Mann im Mond und den Eindringlingen. Hier wurde Technik ins Spiel gebracht, wenn Schwere und Leichtigkeit darzustellen waren, wenn an unsichtbaren Stricken hängende Spieler durch den Raum sausten, wenn Raketen mit einem fahrradstuhlförmigen Gehäuse abgeschossen wurden. Wegen der technischen Erfindungen wurde das ein Jugendspiel par excellence.

Zu solcher Vehemenz habe ich es mit den älteren Lehrerinnen und Lehrern nie gebracht. Aber das Laienspiel setzte doch immer einen Höhepunkt in den Ablauf des Zusammenlebens. Im Laufe dieser Zeit in Frankfurt/Oder sind immerhin achtzehn abendfüllende Spiele entstanden, die dadurch, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich ihre Rollen auf den eigenen Körper geschrieben haben, eine überzeugende Unmittelbarkeit bekamen. Die Texte dieser Stücke sind schwach, aber die erlebten Situationen waren überzeugend.

Weber: Für Laienspiel-Aufführungen war – wenn ich das richtig sehe – Musik nötig. Welche musikalischen Mittel benutzten Sie?

Sydow: Ich habe mich auch dabei der Spielweise Luserkes bedient. Die Musik gehörte zu den Aufzügen, Abzügen, zu Liedern, zu kleinen Musikszenen und zu den Stellen, die zu unterstreichen waren. Es gibt von Luserke das Wort „Wo das Unsagbare eintritt, an dieser Stelle muss die Musik einsetzen“. In den Lehrgängen habe ich immer darauf geachtet, dass einer der Teilnehmer diese Musik zusammenschreibt. Zum Teil waren das ganz einfache Musiken, das sei nicht geleugnet. Eine erste Ausgabe, die ich 1934 für Laienspiele machte, gibt diese Art von Musik in etwa wieder. Es sind Tanzformen, Aufzugsmusiken, kleine Vorspiele, Kanons und Lieder. Es kam bei diesen Instrumentalstücken darauf an, überschaubare, geschlossene Formen zu entwickeln, die es erlaubten, der Situation gemäß ausgedehnt oder verkürzt zu werden.

Wenn es heißt, dass das Unsagbare mit Hilfe der Musik zum Erklären gebracht werden sollte, so bedeutet das etwa, dass der Mensch, der an den Rand der Welt gerät, diesen Rand der Welt, der ja nicht durch eine Bühnenkulisse dargestellt werden konnte, musikalisch und also in der Illusion bereitgestellt bekommt.

Diese Verwendung der Musik geht nicht in die Richtung der Wagnerschen Opernmusik, die seelische Erregungen zum Ausdruck bringen wollte.

Ich darf hier vorgreifen, dass ich z. B. zu einem Scherenschnittfilm „Das gestohlene Herz“ die Musik zu schreiben hatte. Ursprünglich existierte eine Musik zu dem Film, die den verschiedenen Szenen des Filmes Volkslieder zuordnete. Wenn beispielsweise der Mond aufging, erklang „Der Mond ist aufgegangen“ – ein typisches Beispiel für solche Doppelungen.

Von meiner Luserke-Auffassung her habe ich es also vermieden, das schon im Bild Gesagte durch Musik noch einmal zu sagen. Ich habe mit dieser Musik nicht die Zustimmung des Verfassers dieses Filmes, nämlich von Herbert Just, gefunden.

Weber: Wie hat sich dann diese Betätigung mit dem Laienspiel weiter fortgesetzt?

Sydow: Zunächst hatte ich nach meiner Tätigkeit im „Musikheim Frankfurt/Oder“ den Eindruck, dass ich den Bereich der Spielmöglichkeiten umschritten hatte. Mein eigener Hunger, darzustellen und Spiele zu produzieren, war gesättigt.

Erst nach dem Kriege, als ich an der Pädagogischen Hochschule tätig wurde, ist mir das Laienspiel wieder näher gekommen.

Zunächst bekam ich den Auftrag, ein Buch über Laienspiel zu schreiben. Das lag vor dem Neubeginn der praktischen Laienspieltätigkeit.

Dieser Auftrag kam von Otto Haase³⁰, dem damaligen Initiator der neuen Lehrerbildung, dem späteren Ministerialdirigenten im Kultusministerium Niedersachsens. Er gab eine Buchreihe heraus, und als Protagonist der musischen Bildung förderte er alle Dinge des musischen Tuns. Er wusste von meiner früheren Tätigkeit und forderte mich wohl deshalb auf, ein solches Buch zu schreiben.

Weber: Dann hatte Otto Haase also Kontakt zu Georg Götsch.

Sydow: Haase war Leiter einer Pädagogischen Akademie in Frankfurt/Oder, die in nächster Nachbarschaft zum Musikheim stand, aber nicht lange existierte. Als ich nach Frankfurt kam, war Otto Haase nicht mehr da. Er hat wohl kaum eine Aufführung gesehen, die ich geleitet habe.

Zunächst wollte ich dieses Buch in Briefen schreiben, Haase jedoch meinte, dass sei der Stil des achtzehnten Jahrhunderts. Darauf entschloss ich mich eine Art Formenlehre des Laienspiels zu entwerfen. Ich habe versucht, ähnlich wie bei den Ausformungen der Musik solche Ausformungen zu beschreiben. Damit war auch gleichzeitig ein pädagogischer Ansatz eingenommen. Ich ging also von Kinderspielformen aus, kam dann zum Aufzugsspiel, zum Erzählspiel usw. Die letzte er-

³⁰ Dietrich Otto Haase (1893-1961), Lehrer, Schul- und Heimleiter, Ministerialdirigent

strebenswerte Form des Laienspiels ist für mich das selbst geschriebene Stück, das Rahmenspiel und ähnliches.

Als ich dieses Buch zunächst an Georg Götsch schickte, schrieb er mir zurück, dass doch die ersten vierzig Seiten überflüssig seien. Beim Kinderspiel könne man doch nur schmunzelnd zusehen. Meine Antwort: Wenn nicht einmal Gänseblümchen wachsen, dann muss man auch diese säen. Das ist eine Meinung, die ich auch heute noch vertrete.

Erst als ich an der Pädagogischen Hochschule in Göttingen war, habe ich erst richtig wieder begonnen, Laienspiel zu betreiben; wieder in drei Formen, wir spielten gedruckte Stücke, wir spielten selbstgefertigte Stücke, wir spielten Theaterwerke von Shakespeare.

Weber: Ich möchte gerne ein anderes Kapitel in unserem Gespräch aufschlagen: Der Umbruch zum Nazireich, die Kriegsjahre, die frühen Nachkriegsjahre.

Sydow: Wie gesagt fand 1933 im Musikheim unter Helmut Kittel das Konvivium Viadrinum, das humanistische Hochschulsesemester, statt. Es versammelte etwa dreißig Studierende, die überwiegend der bündischen Jugend verbunden waren. Unter den Studierenden und dem Lehrkörper gab es ein starkes bindendes Eigen- und Innenleben. Aus dieser inneren Verbindung heraus wurde auch zu den politischen Ereignissen Stellung genommen.

Nach meiner Erinnerung kommentierten wir die Ereignisse aber mit der Sicherheit von Menschen, die der festen Meinung waren, dass Veränderndes, die Umstände gravierend Beeinträchtigendes nicht eintreten werde.

Die kurze Regierungsphase des Generals Kurt von Schleicher wurde begrüßt, er benannte sich ja selbst als einen sozialen General. Diese Tendenz, das Preußische mit sozialen Gedanken zu verbinden, war etwas, das in der bündischen Jugend viel Anklang gefunden hat.

Dann kam dieser Umbruch, und ich weiß, dass wir Ereignisse mit abständiger Ironie betrachteten. Wir haben die Dinge gar nicht ernst genommen und die großen Fackelzüge und ähnliche Erscheinungen als nicht zu uns gehörend ignoriert.

Das Musikheim war eine Institution, die nicht direkt dem Staat unterstand, sondern eine gewisse Eigenständigkeit besaß – aber zweifellos den Segen des Staates brauchte.

Es hat sich dann immer wieder so ergeben, dass Leute, die mit dem Musikheim in Verbindung standen, Parteigenossen geworden waren und nun aus dieser Position heraus eine solche schützende Funktion wahrnehmen konnten. Auch Leute der bündischen Jugend schwenkten schnell in die Vereinheitlichungstendenzen des Nationalsozialismus ein. Auch bei ihnen fand das Musikheim weitergehende Unterstützung.

Mit kleinen Zugeständnissen wie dem täglich Fahnenhissen oder der vormilitärischen Ausbildung von Tagungsteilnehmern, also dem wöchentlichen Geländespiel abgesehen blieben wir in unserem Tun unbehelligt.

Später hörten wir dann Berichte aus dem Kultusministerium, die wenig erfreulich waren. Es waren die nicht offiziellen Gespräche in den Vorzimmern der Dezernenten, bei denen sich auch gewisse Leute ihrer „Heldentaten“ rühmten, die sie gegenüber den „Staatsfeinden“ ausgeübt hatte.

Um die Situation noch etwas zu charakterisieren: 1935 organisierte ich eine Chorreise nach Schweden. Trotz der allgemeinen Devisensperre bekamen wir Umtauschmöglichkeiten.

Hier, im Ausland führten wir interessante Gespräche, die zu Hause so freimütig nicht mehr möglich waren und die uns bestimmte Erscheinungen verdeutlichten. Das betraf die Judenfrage. Die Schweden waren in dieser Frage immer liberal gewesen. Für mich war diese Liberalität völlig unbekannt – bis dato.

Dann kamen aber auch in Deutschland politische Ereignisse von erschreckendem Format in die Öffentlichkeit. Ich denke etwa an die Röhm-Affaire.

Als ich 1936 in der Schweiz war, konnte ich in einem Buch lesen, in dem aufgezählt war, wer alles bei dem so genannten Röhm-Putsch umgekommen war: die persönlichen Feinde, die politisch anders Denken, die zufällig dabei Umgekommenen. Und es wurde aufgeführt, wer seitens der Täter uns allen als Politiker bekannt war. Ich habe dieses Buch zunächst mit Staunen gelesen und wollte die dort geschilderten Tatsachen nicht recht glauben.

Ich leitete damals in der Schweiz einen Lehrgang für Laienspiel und Tanz. Den Tanz führte mein Freund Albrecht Gaupp an. Wir spielten den zweiten Teil von Shakespeares „Wintermärchen“. In einem Schlussgespräch mit den Leitern verschiedener Theaterverbände wur-

den wir gefragt, ob man diese Dinge in Deutschland denn noch machen dürfe. Wieder war ich voll Erstaunen und sagte: „Ich mache in Deutschland dasselbe, ungestört.“

Dass ist ja immer so, dass auch ein totalitärer Staat nicht alles torpedieren kann. Bis er in die entlegensten Winkel vordringen kann, vergeht sehr viel Zeit. In den Anfangszeiten des „Dritten Reiches“ gab es in dieser Hinsicht noch etliche Freiräume.

Trotzdem muss ich bekennen, dass mit den Zugeständnissen, von denen ich gesprochen habe, jeweils immer Konzessionen an den Staat gegeben wurden. Und es war ein berechtigter Vorwurf an uns, wenn wir als Unpolitische abseits stehen und Dinge geschehen lassen.

In diesem Zusammenhang erinnere ich eine Begegnung mit dem Soziologen Hans Freyer, der vielfach als ein Mann von rechts angesehen wird. Freyer hatte vor 1933 ein Buch mit dem Titel „Revolution von rechts“ geschrieben. In einem persönlichen Gespräch sagte er mir, das Geschehen könne nur im Blut enden. Es gäbe in der Geschichte kein anderes Beispiel. Die Röhm-Affaire weise darauf hin, dass es nur schief gehen kann. Diese Worte haben mich damals außerordentlich beschäftigt und beeindruckt.

Als Fachmann für das Singen wurde ich mit verschiedenen Funktionen betraut: Bundestreffen der Deutschen Studentenschaft oder Zusammenkünfte der Deutschen Turnerschaft oder im Rahmen der Partiformationen einen ständigen Singkreis der Frauenschaft.

In diesem Singkreis kamen Frauen aus dem Arbeiterstand zusammen. Dabei wurde selbstverständlich auch nationalsozialistisches Liedgut gesungen. Aber der Textpathos, wie er auf Parteitag zu hören war, kam hier nicht auf. Immerhin habe ich in diesem Zusammenhang bei einem Gau-Frauenschaftstreffen dreitausend Frauen dirigiert in einem vierstimmigen Kanon. Als man mich dann hofieren und mich in den Kreis der hohen Nazi-Würdenträger einladen wollte, habe ich das erfolgreich abgelehnt.

Weber: Aus all dem höre ich heraus, dass Sie sich dem neuen System nicht zugehörig fühlten. War das Ihre persönliche Distanz oder galt sie auch für alle „Gleichgesinnten“ im Musikheim?

Sydow: Es gab auch ganz andere Einstellungen als meine. Ich höre noch die Aussage eines Musikers der Jugendmusikbewegung, dass doch nun unsere große Chance gekommen sei, die wir nutzen müssten. Es war die

naive Hoffnung auf eine Musikalisierung des ganzen Volkes, einer musikalischen Grundlegung im Volkstum, und dass mit der propagandistischen Herrschaft einer solchen Bestrebung der Weg bereitet sei. Dieser Irrtum geht zweifellos auch darauf zurück, dass die Parteiführer in ihrer Terminologie solche Annahmen unterstützten, dass sie Begriffe der Jugendmusikbewegung in ihrem Vokabular brauchten, Worte wie Volkstum, Treu und Glauben, Überlieferung alter Werte usw. Man ahnte und sah nicht, welche Schrecknisse noch kamen.

Hätte man mit Sorgfalt jenes Buch von Adolf Hitler, „Mein Kampf“, gelesen, dann hätte man wohl etwas mehr aus diesem Buch erfahren können. Aber auch das Buch und die darin enthaltenen programmatischen Aussagen nahm man nicht ernst oder las sie nicht.

Ich selber habe mal in einem kleinen Kreis, in dem wir uns gegenseitig etwas vorlasen, ein Kapitel aus „Mein Kampf“ vorgelesen, um damit die Absurdität anzusprechen. Ich erreichte aber das Gegenteil meiner Absicht: Man meinte ich stände dahinter.

Man ist auch an mich herangetreten, um mich zum Gau-Kulturwart zu machen. Man hatte mich vom damaligen Kampfbund für deutsche Kultur, dem einst der Geiger Gustav Havemann vorstand, eingeladen, Lehrgänge für Laienspiel durchzuführen. Sie fanden ihren Abschluss in einem „deutschen Abend“, zu dem ich eingeladen wurde. Dort hörte ich auch die Beratungen zur Vorbereitung der Feier des 9. November und die Parolen, wie alles zu handhaben wäre: dreißig Trommeln. zwanzig Fanfaren usw. Dabei stellte ich an mir fest, dass ich so etwas nicht könnte. Ich traf die glückliche Entscheidung, diese Zusammenarbeit abzulehnen.

An anderer Stelle geschah es anders. Einer der Freunde des Musikheims trug nun das goldene Parteiabzeichen und teilte uns mit, dass er nun für die Herren des Musikheims alles geregelt habe, damit sie ungestört arbeiten könnten. Dafür sollten sie alle auf einmal in die Partei eintreten. Ich kann mir das bis heute nicht verzeihen; ohne eine Entscheidung getroffen zu haben, bin ich mit einer solchen Pauschalunterschrift 1936 Parteimitglied geworden. Und das ist für mich um so bedauerlicher, als die Ereignisse, die ich spöttisch „Wellen der Begeisterung“ nennen möchte, auch in das Musikheim getragen wurden, hauptsächlich allerdings durch Lehrgangsteilnehmer.

Weber: Sind damals in der Abgeschlossenheit des Musikheims kulturpolitische Vorgänge, wie die Verfolgung namhafter Komponisten und Musiker in das Bewusstsein gekommen? Immerhin handelte es sich um Berufskollegen, die plötzlich das Land verlassen mussten.

Sydow: Es war nicht so, dass wir im Musikheim ohne Kenntnisse solcher Vorkommnisse blieben. Besonders erschreckend waren für mich die tragischen Ereignisse der „Kristallnacht“, wie wohl für viele Menschen damals. Durch diese Ereignisse wurden mir in entscheidender Weise die Augen geöffnet. Hinsichtlich der Vertreibungen und Berufsverbote fällt es mir schwer, die damalige Situation zu erklären. Wie auch heute in totalitären Staaten üblich, gab man auch damals dem Volke Spiele, damit es zufrieden ist, und Normen, nach denen man sich auszurichten hatte, denen auch die offizielle Kulturpolitik unterworfen war. Einschränkend lässt sich immer wieder beobachten, dass sich Musik nur gering politisieren lässt. Es geht noch am ehesten über die Texte bei Liedern. Aber sehr schnell wurde auch dieses politisierte Liedgut zu einem formelhaften Singsang, selbst wenn unter den neuen Liedern eine Reihe recht guter Melodien ist.

Außerdem muss man feststellen, dass das nationalsozialistische Regime es in ausgezeichneter Weise verstand, sich Bestrebungen und Tendenzen der Jugend und in der Lehrerschaft zunutze zu machen. Die Idee, Musik in das Volk zu tragen, wurde aufgegriffen und schien für viele Anhänger der Jugend- und Singbewegung sich nun zu verwirklichen.

Ein anderes Beispiel kulturpolitischer Entscheidungen ist die Hindemith-Affäre. Obwohl ich ein Anhänger Hindemiths bin, befand ich mich doch im Musikheim inmitten einer sehr rückwärts gewandten Musikpflege. Wir lebten ganz in der Welt des Josquin de Prez, des Schütz und Bach. Neuere Musik wurde damals nicht oder kaum musiziert, Götsch lehnte damals solche Musikentwicklungen ab. Er predigte ja, man sollte Schaffensaskese einhalten, um überhaupt zur Besinnung zu kommen.

Trotzdem stellte sich die Hindemith-Affäre als eine bedenkliche Angelegenheit dar. Das Eintreten Furtwänglers für Hindemith, sein Ausweichen in die Türkei und seine Emigration in die Schweiz schienen sich fast wie eine gütliche Lösung darzustellen.

Auch bei meinem Freund Eduard Zuckmayer, der nach der Schließung der „Schule am Meer“ zu Paul Geheeb an die Odenwald-Schule gegangen war, habe ich ähnliche Bemühungen festgestellt, sich in dem neuen Staat, in seiner Arbeit und in seinem Bekenntnis zu Deutschland rechtfertigen zu wollen. Als Halbjude wurde ihm nahegelegt, die Hochschule in der Türkei, in Ankara, zu leiten. Zunächst war dabei nur an ein halbes Jahr gedacht, aber als er dort war, wurde er mit der Entscheidung konfrontiert, entweder dort zu bleiben oder in ein anderes Land zu emigrieren. Er ist dort geblieben und hat bis zu seinem Tode vor ein paar Jahren außerordentlich für die europäische Musik in der Türkei gewirkt und das Musikdenken dadurch in der Türkei entscheidend mit beeinflusst.

Weber: Nun unterscheiden sich aber die Fälle Hindemith und Zuckmayer erheblich voneinander. Im Falle Zuckmayers galt der Irrsinn der Rassengesetze. Hindemith dagegen war mehr der entartete Künstler, dessen Musik offensichtlich der Staat fürchten musste.

Sydow: Wir sind nicht für Hindemith auf die Barrikaden gegangen, und das mag im Nachhinein doch ein Vorwurf sein. An mich selbst wurde 1934 die Frage gerichtet, ob ich bereit sei, mit zu emigrieren. Man wollte in Schweden eine Schule gründen. Ich habe mir damals gesagt, dass für mich die Emigration nicht eigentlich aktuell sei. Erstens war ich kein Verfolgter des Staates, zweitens fühlte ich mich in meiner Arbeit völlig ungestört. Das Bekenntnis, und auch meines, zur modernen Kunst war keinesfalls ungetrübt. Man war als Mitglied des Musikheims sehr im Zweifel, ob die künstlerisch neuen Wege die richtigen seien. Und wenn man nachprüft, findet man in diesen Kreisen, zu denen ich damals gehörte, nur bedingt künstlerische Avantgardisten. Die Intention der Jugendmusikbewegung, der Jugendbewegung allgemein, war auf eine volksnahe Kunst gerichtet, eine Kunst, die in das Volk hineingetragen werden konnte.

Weber: Wie endete ihre Zugehörigkeit zum „Musikheim Frankfurt/Oder“?

Sydow: Das Hauptmotiv war, dass ich mich mit Götsch auseinandergelebt hatte. Es war wohl so, dass man bei ihm Gefolgsmann sein konnte, dass aber eine echte Partnerschaft, wie ich sie verstehe, nicht zustande kommen konnte. Dazu kam eine Fülle von Missverständnissen.

Ich habe mich mit verschiedenen Bewerbungen ab 1938 weggewandt. Wieder spielte Herbert Just eine Rolle, der mich zunächst zu einer Tagung nach Danzig empfahl. Auf dieser Tagung traf ich dann mit Hugo Soćnik zusammen, der eine Landesmusikschule gründen wollte. Ich bekam zunächst eine Stelle als Musiklehrer an der Oberschule und am Gymnasium Konradinum in Danzig, während der bisherige Musiklehrer, Walter Karp, schon für die Gründung der beabsichtigten Landesmusikschule freigestellt wurde.

Am 1. April 1939 sind wir dort hingezogen und am 1. September oder 2. September hörte ich die ersten Schüsse der „Schleswig Holstein“ von meiner Wohnung aus und erlebte den Beginn des Kampfes an der Westernplatte mit. Meine Familie war wegen der brenzligen Lage nach Trier gereist. Ich sah dann, aus dem Haus tretend, wie ein Lastwagen vor einem in der Nähe liegenden Haus vorfuhr und wie dort Juden abtransportiert wurden. Als ich zuguckte, wurde ich angeschrien wegzugehen und bedroht: „Wo haben Sie denn Ihr Parteiabzeichen?“

Am Nachmittag dieses ersten Tages ging ich in die Stadt und besuchte Quartettfreunde, den Gaukonservator Vollmar, den Museumsdirektor Dost, den Getreidehändler Münchow. Sie alle standen fassungslos vor dieser Situation und sagten, dass sie doch mit Polen hier in Freundschaft gelebt hätten, dass sie sich mit vielen duzten und sie in diesen Personen keine Feinde sehen konnten.

Die Gründung der Landesmusikschule fand in den Kriegsjahren statt und nannte sich dann Gaumusikschule. Der Leiter Soćnik hat immer versucht, mich für eine Stellung dort frei zu bekommen, was aber nie gelang.

Ich bin nach dem Polenfeldzug eingezogen worden und war während der ganzen Kriegszeit Soldat.

Weber: Was macht nun ein Musikpädagoge, wenn er in den Krieg gerät?

Sydow: Zunächst vergisst er alles, er muss sich ja dem Geschehen stellen, das an ihn herankommt. Ich war zunächst in einer Flakabteilung, die in Danzig stationiert war und die ausschließlich aus Danzigern bestand. Kurz nachdem ich eingezogen war und dieser Abteilung zugeordnet war, zog diese Flakabteilung an den Bodensee. Ich glaube, dass ich zehn Tage mit dieser Abteilung in Zivil mitgereist bin, man hatte keine Uniform für mich.

Man hat mich auch gefragt, ob ich Sanitäter werden wollte. Man meinte wohl, ein Musiker sei dafür am besten geeignet. Zu meinem Bedauern habe ich „nein“ gesagt. Während des ersten Kriegsjahres habe ich viele lange Stunden Wache gestanden und die elenden Situationen in den Unterständen, die Feuchtigkeit, das stehende Wasser, erdulden müssen. Meine Empfindlichkeit gegen Grippe-Erreger ist wohl damals besonders verstärkt worden. Im weiteren Verlauf des Krieges war ich dann in Österreich, in Rumänien und habe dort die Ölfelder von Ploesti bewacht.

Einmal saß ich in einer Rot-Kreuz-Station auf einem Bahnhof und sah dort einen Oberleutnant sitzen, der in einer Partitur las. Ich war so freimütig, ihn anzusprechen.

Dieser Oberleutnant Doerlimann war Chorleiter im Rheinland, der auch eine Chorschule für Zwölf-Ton-Musik geschrieben hat. Als ich mich nun mit ihm bekannt gemacht hatte, bekannte er mir, dass er jemanden wie mich gesucht habe. Er wollte jemanden finden, der aktiv in der Wehrbetreuung tätig sein könne. Er erreichte dann sehr bald, dass ich nach Bukarest abkommandiert wurde.

Meine erste Tätigkeit unter diesem neuen Zeichen bestand darin, aus den verschiedenen Einheiten, die an der Schwarzmeerküste lagen, eine kleine Auslesegruppe von Musikbeflissenen zusammenzuholen. Sie sangen dann unter meiner Regie dreistimmige Chorsätze. Nach einer gewissen Zeit wurden diese Gruppen wiederum zusammengefasst zu einem größeren Chor, und wir hatten in den einzelnen Batterien Kameradschaftsabende und andere Musikveranstaltungen durchzuführen.

Diese Tätigkeit hielt verhältnismäßig lange an. Bis meine Truppe nach Russland versetzt wurde. Der Russlandfeldzug hatte schon begonnen. Meinem Batteriechef war diese Tätigkeit von mir schon immer ein Dorn im Auge, und er pflegte zu bemerken: „An solchen Leuten wie Ihnen ist schon der vorige Krieg verloren gegangen.“ Unsere Batterie ist damals immer hinter der kämpfenden Truppe gewesen, um Flakschutz zu bieten. So haben wir etwa auch den Flakschutz für Göring abgegeben bei Winetza. Wir sind auch Flakschutz in Kiew gewesen und in der Rominter-Heide.

Als ich dort sah, wie selbst hier Stellungen ausgehoben wurden, Befestigungen und Schutzmaßnahmen errichtet wurden, da wurde mir deutlich, wie pessimistisch man doch in der Führung die Lage bereits

beurteilte. Als dann über unsere Stellungen in der Rominter-Heide Flugzeuge flogen und Flugblätter abwarfen, da verstärkte sich dieser Eindruck.

Es war zur Zeit der Kämpfe um Stalingrad und auf den Flugblättern wurde für die Bewegung geworben, die General Paulus gegründet haben soll.

Inzwischen war ich Wachtmeister eines leichten Flakzuges geworden und hatte besonders während der Zeit in Russland viel Muße, konnte viel lesen. Trotz aller Ablehnung gegenüber dem Krieg, trotz aller Widrigkeiten, die ich wie alle im Krieg erlebt habe, bin ich auch dankbar für diese Zeit, die mir hier geschenkt war. Ich habe damals viele Gedichte geschrieben, vieles überdacht und habe versucht im Bedenken meines eigenen Lebens neuen Standort zu finden. Der Dichter, der mir so eigentlich die Zunge gelöst hat, war Josef Weinheber.

Ich war mittlerweile zum Unteroffizier avanciert; meine Qualitäten als Wachtmeister waren nicht besonders. Man war schließlich bereit, den verschiedenen Bemühungen von Herbert Just nachzugeben und mich für die Wehrbetreuung in der Kriegsmarine freizugeben. So bekam ich Anfang 1944 den Auftrag, zunächst nach Berlin und später nach Kühlungsborn zu gehen. Hier wechselte ich die Farbe der Uniform vom Wachtmeister der Flak zu einem Bootsmann der Marine.

Just hatte wohl eine Denkschrift geschrieben, die von irgendeinem Angehörigen der Admiralität entdeckt wurde und ihn zum Sonderführer und Kapitänleutnant hat werden lassen

Just bemühte sich nun einen Kreis zu versammeln, der eben die Selbsttätigkeit der Truppe anregen sollte. Gerade bei der Marine, wo sehr viele Gruppen lange Zeit still liegen mussten, bestand die Gefahr des Versackens besonders.

Wir taten dort alles das, was wir schon früher im Namen der musischen Bildung getan hatten. Wir arbeiteten als Laienspieler, als Musiker, Sänger, Singeleiter – das war ja am stärksten ausgeprägt: die Singeleitung –, aber es gab auch Werkarbeit, Puppenspiel und anderes.

Weber: Haben Sie in diesem Kreis auch Bekannte getroffen?

Sydow: Ja, zum Beispiel Wilhelm Ehmann³¹, Felix Oberborbeck³² und auch Leute aus der großen Kunst, wie Wolfgang Fortner³³. Fortner war übrigens als Zivilist dabei.

Just verfolgte die Idee, Militärkapellen aufzulösen und den einzelnen kämpfenden Truppen spielfähige kleine Musiziergruppen zuzuordnen. Diese kleinen Gruppen sollten bei Gelegenheiten in der Lage sein, musizieren zu können. Dieser Auftrag der Auflösung und Neugliederung musste geübt werden. Die Spielleute mussten mit Notenmaterial versorgt werden und in die Lage versetzt werden, mit diesem Notenmaterial umgehen zu können. Hierbei waren vor allem Wilhelm Ehmann, Wolfgang Fortner, der Braunschweiger Kapellmeister Heinz Zebe und ich tätig.

Ich habe den Hauptsinn meiner Tätigkeit bei der Wehrbetreuung darin gesehen, Menschlichkeit zu wahren und zu mitmenschlichem Verhalten anzuregen. Offiziell lief Wehrbetreuung unter der Überschrift der Stärkung der Kampfbereitschaft. Ich habe an diese Intention nie glauben können und meine, dass sie auch nicht zu verwirklichen ist.

Dennoch, als der Krieg zu Ende war, als die Russen mich nach dem Krieg verhörten und ich ihnen von der Wehrbetreuung erzählte, da sagten sie: Wir hatten zwar keine Wehrbetreuung, aber wir sind jetzt hier.

Ich habe bei der Wehrbetreuung ein Spiel aufgeführt, das ich selber produziert hatte, ein launiges Soldatenstück, „Traumulus erscheine!“. Hier waren alle Wünsche der Soldaten vereinigt und wurden ausgespielt. Dabei entstand eine ganz große Atmosphäre. Die Lords, wie die einfachen Soldaten der Marine genannt werden, waren spontan dabei und haben ihre Rollen glänzend gespielt. Und in diesem Zusammenhang fiel der Satz, den einer der Soldaten zu mir sagte: „So wie Sie hat uns hier noch niemand angesprochen.“

Ich will diesen Satz nicht mir zugute halten, sondern will mit ihm nur etwas Wichtiges beleuchten. Es zeigt, dass bei dieser Art „Wehrbetreuung“ eine andere Seite zum Zuge kam, die bei noch so guter Truppenführung nicht erscheint, nämlich die, die den Menschen

³¹ Wilhelm Ehmann (1904-1989), Kantor und Professor für Kirchenmusik

³² Felix Oberborbeck (1900-1975), Professor für Musikerziehung

³³ Wolfgang Fortner (1907-1987), Komponist

innerlich berührt. Der Umgang bleibt sonst immer formal, es sei denn, dass Kampferlebnisse die Menschen zusammenbinden und Kameradschaft entstehen lassen.

Das Kriegsende selber fand mich im Lazarett. Ich hatte mir beim Radfahren auf dem Eis einen komplizierten Unterschenkelbruch zugezogen. Das war am zehnten Januar 1945, zwei Tage, bevor wir alle in die so genannte kämpfende Truppe abkommandiert werden sollten. Dadurch war ich, da der Bruch schlecht verheilte, noch im Lazarett, als die Russen nahten. Es gab dann die Order, jeder der sich absetzen könne, möge sich absetzen und versuchen, nach Westen zu kommen.

Diesen Schreckensmarsch werde ich nie vergessen.

Dass Humpelnde, Hinkende, Noch-Blutende sich in Bewegung setzten, doch hoffnungslos, weit zu kommen. Aber es soll hier nicht der Ort sein, die Schrecken zu erzählen, die sich dann ereignet haben. Ich selber hatte schon vorher meine Familie nach Kühlungsborn holen können, und meine Frau hatte dadurch einen Wohnsitz erhalten können, so dass sie als Lehrerin tätig wurde. So hatte die Familie eine Bleibe in dem Leuchtturmort Bastorf in der Nähe von Kühlungsborn und dorthin habe ich mich humpelnd bewegt. Wir beschlossen dann auch noch, auf die Flucht zu gehen zusammen mit besarabischen Bauern, aber es ist uns nicht gelungen, die Westseite zu erreichen. Die russischen Panzer überundeten uns und, wie es so schön hieß, dann waren wir befreit.

Weber: Und wo ereignete sich diese „Befreiung“?

Sydow: Das geschah auf der Höhe Altbukow in Mecklenburg.

Wir, meine Familie und ich, kehrten für ein paar Wochen in den Ort Bastorf zurück, wo meine Frau in der Schule unterrichtete. Sie wurde dann denunziert. Man sagte ihr eine Parteizugehörigkeit nach, was nicht stimmte. Man bot ihr an, in die neue Partei einzutreten und damit früheres ungeschehen zu machen. Sie tat das nicht und wurde aus dem Schuldienst entlassen, wie so viele im Osten des Landes.

Ich selber wurde wegen meines so genannten Intelligenzquotienten als Kalfaktor eingestellt. Ich musste täglich durch den weiten Kreis der Gemeinde wandern und auf Listen zusammentragen, was am jeweiligen Tage gearbeitet worden war. Da wohl die Meinung herrschte, ich sei ein Gewährsmann der Russen, waren die Bauern immer freundlich und gaben mir zu essen.

Im Ort selbst lebten wir wie Gefangene, hatten eine Bewachung und wurden von den Posten morgens um sieben Uhr geweckt und überwacht, dass wir zur Arbeit gingen. Zeitweilig beherrschte mich die Vorstellung, dass wir nie wieder aus diesem Zustand herauskämen. Wir waren froh, wenn wir unbehelligt blieben. Ich plante damals, eine Gärtnerei zu übernehmen oder zu pachten von einem Gärtner, der der Arbeit nicht mehr gewachsen war. Ich bin sicherlich ungeeignet zu einer solchen Arbeit. Aber man kann so etwas auch lernen.

Es kam die Zeit, in der unser letzter fünfzig Markschein angebrochen werden musste und sich die Frage stellte: Wie geht es jetzt weiter?

Freunde in Neubukow, eine Tierarztfamilie, die in gefestigteren Verhältnissen lebten und deshalb auch weniger depressiv dachten als wir, rieten mir, mich – bei meinem Beruf – in die nächste Stadt zu begeben. Und an dem Tag, an dem ich in die Stadt fuhr, las ich in der Zeitung, dass in der Stadt Wismar ein Bekannter aus meiner Studienzeit zum Spielleiter am Theater geworden war. Er wurde mein Anknüpfungspunkt. Auf meinen ersten Wunsch als Dramaturg zu arbeiten reagierte er mit dem Hinweis, es würden Musiker gesucht. So landete ich nach einigen Schwierigkeiten im Orchester. Zunächst wirkte ich in einem Schrammel- oder Unterhaltungsorchester mit. Ein unvergesslicher Abend wurde mir ein Vorspiel vor russischen Offizieren, der in absolut kultivierter Form ablief. Doch zum Schluss tanzte der General vor seinen Offizieren jene russische Volkstanzkultur, die man aus anderen Beispielen kennt. Es gab bei den Anwesenden keine Trunkenheit, es gab einige Offiziere, die sich um uns kümmerten und ein paar Worte Deutsch konnten. Und zum Schluss durften wir Esswaren mitnehmen, so viel und was wir wollten. Es gab allerdings kein Papier, um etwas einzuwickeln. Die Hosen- und Manteltaschen mussten herhalten.

In der Stadt Wismar bin ich im Herbst 1945 beim Theater gewesen und nach kurzer Zeit zum Konzertmeister avanciert. Wir spielten kleine Opern, Operetten und Schauspielmusiken. Wir hatten außerdem Sinfoniekonzerte – und da der Kapellmeister Galenbeck in Schwerin nicht dirigieren durfte, sich erst mal wieder im Kleinen zu bewähren hatte, durfte er in Wismar dirigieren und so haben wir unter dem nicht ganz unbekannten Galenbeck recht anspruchsvolle Sinfoniekonzerte durchgeführt. Es fanden dann auch Kammermusikkonzerte statt, die ich in die Welt gesetzt habe. Auf Anregung des Kulturberaters, eines Ingeni-

eurs an der Ingenieurakademie, habe ich Einführungsvorträge zu den Sinfoniekonzerten gehalten.

Weber: Wurden diese Aktivitäten nun von der russischen und der „neuen“ deutschen Verwaltung unterstützt, ideologisch gerichtet und welches Echo fanden diese Bemühungen in der Bevölkerung?

Sydow: Ich glaube, es kommen mehrere Komponenten zusammen. Da es kaum industriebezogene Tätigkeiten gab, strebten alle Kunstbesseren, die früher in künstlerischer Tätigkeit nur Liebhaberei sahen, eine solche Tätigkeit an, um eben nicht Straßenarbeiten oder dergleichen machen zu müssen. Dann ist es so, dass der Künstler, der Artist, bei den Russen immer ein höheres Ansehen hat als der sonstige Werkschaffende, der grobe Arbeiten verrichtet. Und nach meiner Meinung haben die Russen jene „Spiele fürs Volk“ sehr gefördert. Außerdem hungerte die Bevölkerung nach diesen Dingen. Das Theater war eine begehrte Institution. Man konnte immer gewiss sein, dass das Haus ausverkauft ist. Ich selber spreche trotz aller Bedrängnisse von meinen sorglosen Jahren. Sorglos auch deshalb, weil das Musizieren nicht viel Verantwortung fordert von einem, der im Orchester sitzt. Übrigens eine Auffassung, die ich bis heute vertrete: Der Orchestermusiker muss zweifellos etwas können, aber die Verantwortung für die Leistung liegt beim Dirigenten. Der einzelne Musiker muss seine eigentlichen Möglichkeiten unterordnen und einordnen. Aber ich empfand das damals als eine sorglose Zeit hinsichtlich der Arbeit, jedoch immer bedroht durch die Sorge um die Familie in Bastorf.

Durch verwandtschaftliche Bindungen wurde das Streben bestärkt, sich nach dem Westen abzusetzen. Hier war eigentlich Wilhelm Ehmann derjenige, der den Lockruf aussprach. Wilhelm Ehmann wollte in Herford eine Kirchenmusikschule aufbauen, was er dann auch tatsächlich getan hat, und suchte mich als Mitarbeiter. Er hatte mir geschrieben. Als das Theater einmal wegen der Kälte geschlossen wurde, habe ich mich dann auf den Weg gemacht und versucht, im Westen einen Pollerpfahl zu finden, um dort anlegen zu können. Ich bin zweimal so über die Grenze gegangen, eh wir dann mit der Familie übersiedelten.

Ehmann bemühte sich sehr, und ich war absolut willens, in diese Kirchenmusikschule zu gehen. In der Wartezeit hielt ich mich im Jugendhof Vlotho auf, der damals von Klaus von Bismarck, dem heutigen Rundfunk-Intendanten, geleitet wurde. In Vlotho bemühte sich Herbert

Just darum, jenen Kreis zu versammeln, der am Kriegsende in Kühlungsborn tätig geworden war. Er dachte wohl an etwas, wie ein musikalisches Volkshochschulheim.

Die Atmosphäre des Jugendheims Vlotho war damals elektrisierend. Klaus von Bismarck war von einer außerordentlichen Vitalität. Die Diskussionen, die dort mit der Kriegsgeneration und den jungen Leuten zustande kamen, waren mehr als bewegend.

Ich gestehe, dass ich an dem Geigen im Orchester von Wismar so viel Gefallen gefunden hatte, dass ich zunächst zögernd war, an die Kirchenmusikschule Herford zu gehen. Ich machte auch Versuche, mit Theaterleuten in Kontakt zu kommen, um im Westen ans Theater zu gehen.

Es gab noch ein bedrückendes Element; ich meinte, nach all diesen Erlebnissen und Geschehnissen nicht die innere Freiheit zu haben, um in die Pädagogik gehen zu können.

Weber: In diesem Zusammenhang die Bemerkung: Es ist doch erstaunlich, dass jemand wie Dr. Just unangefochten von den Ereignissen immer wieder versucht, eine Idee von Erwachsenenbildung zu verwirklichen. Sind das durchgehaltene Ideen oder setzt er immer wieder neu an?

Sydow: Ich bin der Meinung, dass es sich bei Just und vielen anderen um einen durchgängigen Strom gleich bleibender Auffassung handelt, nämlich die Menschen zu aktivieren, zur Selbsttätigkeit zu bringen. Und dass sich für die Verwirklichung solcher Bestrebungen in den Laienkünsten – wenn man dieses Wortgebilde akzeptiert – eine besondere und gute Möglichkeit dafür bietet. Es ist das eine Aufgabe der Menschenbildung und Menschenführung und unter diesem Gesichtspunkt ungebrochen.

Die Auseinandersetzungen mit der großen Kunst sind dabei nebenrangig. Man hat eine solche Meinung jeweils, aber doch oftmals mit Vorbehalten, reserviert, dann auch wieder mit klarem Blick und treffen der Meinung darüber, was wirkliche Kunst ist. Man versteht sehr wohl zu unterscheiden – das möchte ich behaupten – zwischen Kunst und Talmi.

Aber viele Bestrebungen der Musikbewegung sind rückwärts gewandt. Die Wiederentdeckung alter Musik, die doch die Musikbewe-

gung charakterisiert, ist über lange Zeit so rege und ausfüllend gewesen, dass der Blick für das Neue in der Kunst gar nicht frei war.

Weber: Die Gespräche in Vlotho, an denen auch Klaus von Bismarck aktiven Teil hatte, haben sich doch sicher auch mit den Problemen der Kriegs- und Nachkriegszeit beschäftigt. Die Frage: Was soll nun werden? Und ich vermute, dass jemand wie Herbert Just mit seinen Ideen zur Volksbildung in diese geäußerten Gedanken hineingezogen wurde. Wurden dort auch gegenteilige Meinungen laut, die auf wesentlich andere Wege verwiesen?

Sydow: Man muss davon ausgehen, dass dieser Gedanke immer wieder für die Allgemeinheit neu ist. Für die meisten Anwesenden bestanden eher die jüngsten Erfahrungen mit HJ, BDM³⁴ und Frauenschaft. Sie haben nur wenige künstlerische Qualitäten erfahren, sondern waren durch die negative Sinnggebung einer solchen „Menschenbildung“ mit Laienkünsten beeinflusst. Die Aufgabe der Menschenbildung und Menschenführung in dem allgemeinen Sinne besteht doch durchgängig und muss immer wieder neu eingepackt werden.

Aber die Diskussion in Vlotho wurde stark bestimmt durch die Selbstdarstellungen der Verbände. Es war neu, dass die Verbände mit ihrer Eigenständigkeit in das Bewusstsein treten konnten. Sie haben ihre Anliegen vorgetragen, und die konträren Vertreter zeigten trotz aller Gegensätze das Bemühen, Verständnis füreinander zu gewinnen.

Für mich war die Anwesenheit in Vlotho entscheidend. Es wurde dort – neben vielen anderen Kursen – auch ein Laienspielkurs unter der Leitung von Dr. Gentges durchgeführt. Es hatten sich etwa sechzig bis siebzig Teilnehmer eingefunden. Das Stück selber brauchte nur fünf oder sechs Spieler. Alle anderen mussten bei den Proben zuhören. Sie wurden unzufrieden. Und aus dieser Situation heraus fing ich nun mit Scharaden-Spielen und allerlei theatralisch-geselligen Versuchen an. Die Reaktion war, dass mich die jungen Leute dort geradezu auf den Schultern getragen haben, nicht nur mit Worten, sondern tatsächlich.

Es war das Erlebnis: Du wirst hier von einer Generation gebraucht. Im Orchester sitzen, das können auch andere.

³⁴ HJ, BDM, Hitlerjugend, Bund Deutscher Mädchen waren Jugendorganisationen der Nationalsozialisten

Ich war nun bereit – auf welcher Stelle auch immer –, eine entsprechende Aufgabe zu übernehmen. Es lief also die Angelegenheit mit der Kirchenmusikschule. Man bemühte sich eine Stelle für mich zu erhalten. In diese Situation hinein kam ein Anruf aus Hannover, der mich nach Hannover rief mit der Ankündigung, es gäbe Positionen in der Lehrerbildung. Ich fuhr nach Hannover, und es erfolgte ein schnell geschlossener Vertragsabschluß.

Otto Haase, der damalige Ministerialrat und spätere Ministerialdirigent, saß zusammen mit dem englischen education officier und befragte mich über meinen bisherigen Lebensweg, der ihm teilweise bekannt war. Auch der englische Offizier fragte mich aus und dann bekam ich einen Vertrag vorgelegt, den ich ohne längere Bedenkzeit unterschreiben musste. Da ich an meine Familie dachte und nicht wusste, wie sich die Dinge mit der Kirchenmusikschule weiter entwickeln würden, habe ich also unterschrieben.

Als ich nach Vlotho zurückkam, rief einen Tag später der damalige Superintendent Kunst, der später Militärbischof wurde, an, um mir mitzuteilen, dass nunmehr die Stelle an der Kirchenmusikschule für mich da sei und ich auch eine Wohnung in einer Pfarrerwohnung bekommen könne. Ich sagte: „Es tut mir leid, ich habe gestern beim Staat unterschrieben.“ Das war eine sehr peinliche Situation, nicht zuletzt deshalb, weil der findige Denker glaubt, man habe die Kirche nur benutzt, um beim Staat eine Stelle zu bekommen. Das war keinesfalls so. Jetzt, nach vielen Jahren, glaube ich, dass ich das mir gemäßigere Feld im Rahmen der Pädagogischen Hochschulen gefunden habe. Aber, wer will das so genau wissen.

Weber: An dieser Stelle, die ja so etwas wie eine Zäsur darstellt, sollten Sie versuchen, ein Resümee zu ziehen, wie der Beginn sich für Sie, aber aus heutiger Sicht, darstellt, aufdrängt.

Sydow: In bestimmten Situationen gibt es gar nichts anderes, als: Man muss das Nächste tun, um das Leben zu bewältigen. „Der Handelnde hat keine Gedanken.“

Ich habe schon erwähnt, dass ich in den Flak-Stellungen viel Zeit hatte nachzudenken. Bei diesem Nachdenken ist immer die Frage aufgetaucht, welches sind die bleibenden Dinge und die beständigen Werte. Es ist so ähnlich, als würde jemand gefragt, welche Bücher würden Sie mitnehmen, wenn Sie auf eine einsame Insel verbannt werden.

Ich kann es eigentlich nur pauschal erklären. Es gibt Dinge im Leben, die einem lieb und wert geworden sind, Dinge, an denen man hängt, und die auch in Notsituationen immer wieder auftauchen. Das sind zumeist ganz einfache, vielleicht als elementar zu bezeichnende Dinge.

- Als wir während der ersten Fluchtsituation in einem Barackenlager mit sechszwanzig Personen zusammen in einem Raum dahingevegetierten und an einem Abend meine Frau und ich anfangen zu singen „Der Mond ist aufgegangen“, da verdeutlichte sich in diesem Singen alles das, was uns lieb und wert war.

Oder in einer anderen Situation: Wir lebten in diesem Lager in ständiger Furcht vor dem nächsten Augenblick, waren unvorhersehbaren Verhören ausgesetzt und mussten immer gewärtig sein, von diesen Verhören nicht zurückzukommen. Es lebten nun auch sehr viele Kinder unter uns. Für die machten wir ein Kartoffeltheater, das heißt also, dass die Figurenköpfe aus Kartoffeln hergestellt wurden. In diesem Theaterspiel spiegelten wir ein wenig die Angst wider. Dabei wurden situationsbedingt die Russen in ihrer Eigenart auch spaßig dargestellt, sie wurden verharmlost. In dieser heiteren Spiegelung dessen, was uns als Not auf der Seele brannte, sehe ich etwas, das mir deutlich ist, und das in unseren künstlerischen Bemühungen verborgen sein kann.

Ich hatte in der damaligen Zeit ein Gespräch mit einem Verwandten. Er empörte sich darüber, dass man als erstes wieder eine Kirche bauen wollte. Ich suchte ihm zu erklären, dass, wenn Not und Elend herrschen, nichts die Menschen so sehr ansprechen kann, als ein Haus, das in seiner Existenz und in seinem Raum auf andere Dimensionen des menschlichen Lebens hinweist.

Ähnliches habe ich kürzlich aus unserer Wohlstandsperspektive heraus auf Madeira wieder gesehen. Neben dem luxuriösen Hotelleben der Touristenwelt existieren dort große Not und Armut. Wir haben beobachtet, wie die arme einheimische Bevölkerung am Sonntag kilometerweit ging, um in einer sehr schönen strahlenden Kirche am Gottesdienst teilzunehmen. Sie finden dort einen Widerschein des Himmels auf Erden, einen Trost, der sie trägt und erfüllt.

Weber: Bei Aufenthalt in Warschau ist mir eindrücklich bewusst geworden, dass die Bevölkerung der Stadt und auch die Bevölkerung des Umlandes viele individuelle Opfer gebracht haben, um die zerstörte Altstadt mit dem Schloss und anderen Gebäuden wiederaufzubauen.

Dieses Engagement habe ich als Zeichen für die Verbundenheit mit der eigenen kulturellen Heimat verstanden, in der sich Vertrauen in die Kraft dieser Kultur und Bestätigung durch diese Kraft ausdrückt. Man identifiziert sich als Teil der Kultur.

Sydow: Sie meinen, man geht zurück, um sich in der früheren Geschichte wieder zu finden?

Weber: Nein, nicht so sehr das Aufsuchen der früheren Geschichte, sondern eher das Vertrauen auf die Wertbeständigkeit von Kultur überhaupt. Krieg bedeutet doch einen vehementen Einschnitt. Und besonders im Deutschland der damaligen Zeit war der Einbruch in das Vertrauen auf Wertbeständigkeit total.

In den Wiederaufbaubemühungen der Polen sehe ich ein Anzeichen für die bewusste Identifikation mit der eigenen Geschichte, die Ruhepol und Ausgangspunkt für den Wiederbeginn zugleich wird.

Sydow: Also Restauration?

Weber: Ja, wenn man diesen Begriff nicht von vornherein negativ besetzt. Es kommt leicht der Verdacht auf, es handele sich um eine Flucht in die Vergangenheit, um sich den Herausforderungen der Gegenwart zu entziehen. Sich mit der eigenen Geschichte und Kulturgeschichte in ihrer Rekonstruktion zu beschäftigen hat aber zweifellos auch immer die Komponente der Auseinandersetzung.

Sydow: Ich erinnere mich, dass eine Kollegin an der Pädagogischen Hochschule sich ein Haus bauen wollte, das genauso gestaltet sein sollte, wie das Haus, welches sie oder ihre Eltern vor dem Kriege in der „Heimat“ bewohnten. Das steigerte sich bis zur Inneneinrichtung, alles wurde wiederholt. Wenn man an Sitte und Brauchtum denkt, sind es deren Merkmale, dass alles so bleiben und sein muss, wie es angeblich immer gewesen ist. Ich sage nicht Tradition, sondern Sitte und Brauchtum. Unter diesem Kennzeichen: „So ist es und nicht anders!“ haben ja viele bäuerische Lebenskreise bis in die Gegenwart hinein gelebt. Nach meiner Erfahrung ist der Zerfall in solchen Lebenskreisen, die durch Brauchtum und Sitte geregelt und geprägt sind, besonders stark. Wenn ihnen diese Grundfesten ihres Lebens genommen sind, diese Regeln zerbrechen, dann bleibt nichts übrig. Eine nötige Neufindung ist chaotisch.

Das Beispiel der Stadt Warschau ist mir sehr einleuchtend. Wenn die Polen nach dem schrecklichen Kriegsgeschehen einen Stadtteil wieder

so aufbauen, wie er war, dann spiegelt sich darin eine Notwendigkeit. Ich kann mir aber vorstellen, dass dieselben Menschen, die das aus Notwendigkeit nach einem Krieg getan haben, zwanzig, dreißig Jahre später auch bereit wären, das alles fallen zu lassen und unter gewandelten Anschauungen dort anstelle des Restaurierten Neues zu gestalten. Denn die Identifikation ist ja zu dem bestimmten Zeitpunkt erfüllt worden. Die Dinge, die gelebt wurden, können durchaus ihre ehemalige Notwendigkeit verlieren.

Weber: Ist es Ihnen und anderen ähnlich gegangen, als Sie nach dem Krieg auf bestimmte Einschätzungen von Musikkultur zurückgegriffen haben?

Sydow: Das scheint mir ein bedenkenswerter Gedanke!

Der Vorwurf, der beispielsweise von Ulrich Günther in der Musikpädagogik gemacht wird, dass man nach dem Kriege an die Vorstellungen der Zeit der Weimarer Republik angeknüpft habe, dass man nicht darüber nachgedacht habe, wie sehr diese Auffassungen in der Musikpädagogik den nationalsozialistischen Staat ermöglicht haben, findet unter diesem Aspekt eine Antwort und Erklärung. Nach dem Kriege knüpften die meisten in der Musikpädagogik an Vorhergegangenes wieder an und ein Identifikationsvorgang hat hierbei zweifellos eine Rolle gespielt.

Und es lässt sich hierbei auch der Zeitpunkt ausmachen, zu dem dieser Prozess abgeschlossen war, eine Notwendigkeit nicht mehr in diesem Sinne bestand. Neue Einflüsse, die hauptsächlich durch Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Musik angeregt wurden, lösten ein umfassendes Neubedenken der musikpädagogischen Zielsetzung aus.

Die vermeintlich bleibenden Werte sind bekannt. Man hat sie verkürzt auf einige wesentliche Inhalte. Die Sache ist damit in sich geschlossen – so scheint es mir zu sein.

Es gibt ein Wort, das ich gerne benutze: Für alles im religiösen und kulturellen Bereich sind die bewegenden Kräfte Maßstäbe. Sie verlassen nicht irgendeine Grundlinie, die in Vorigem wirkte, es wandelt sich nur die Äußerung.

Wir kennen ja den Satz des Rabbi ben Akiba aus Karl Gutzkows Tragödie „Uriel Aeosta“: „Alles (ist) schon dagewesen.“ Aber dass es immer wieder neu gelebt werden muss, in immer neuen Verwandlun-

gen und somit Veränderungen gelebt werden muss, darüber besteht wohl kein Zweifel.

Es gab für uns auch in der Musik Nachholbedarf, nämlich die Aneignung neuer musikalischer Sprachen, die durch die zeitgenössischen Komponisten geformt worden waren, die aber während der Zeit des Nazi-Regimes in Deutschland nicht mehr erklangen. Es gab die Schwierigkeit, diese Musik verständnisvoll zu hören, und die Schwierigkeit, sie verständnisvoll aufzuführen. Ich erinnere mich, dass die Aufführung der Orchesterstücke zu „Mathis der Maler“ von Paul Hindemith auf Widerspruch stieß, der heute nicht mehr denkbar wäre.

Dieses Einholen einer verweigernten und totgeschwiegenen musikalischen Entwicklung war sicher nicht ohne Mühe, denn es war gleichzeitig ein Anerkennen und Verstehen der Komponisten dieser neuen Musik, die zuvor totgeschwiegen und deren Existenzberechtigung verweigert worden war. Dieses Einholen verlangt viel Geduld und Zeit, denn hier muss verarbeitet werden, um Besitz zu werden, lebendiger Besitz und nicht nur intellektueller Lernstoff.

Weber: Gab es bei Ihnen nach dem Krieg Aversionen gegen bestimmte Ausprägungen von Musik, etwa Militärmusik?

Sydney: Militärmusik im eigentlichen Sinne spielte bei meinen Tätigkeiten keine Rolle. In Deutschland war in den letzten Jahrzehnten die Militärmusik auch nicht mehr hoch entwickelt. Ganz im Gegensatz dazu in England, wo auch heute noch die Militärmusik von einiger Besonderheit ist. Mein indifferentes Verhalten gegenüber der Militärmusik bedeutet nicht, dass ich nicht nach dem Krieg jede Militarisation ablehnte. Bei der Diskussion um die Wiederbewaffnung habe ich entschieden die These vertreten: Es lohnt sich für die Neutralität zu kämpfen, in ideeller Weise zu kämpfen.

Ein entschiedenes Ablehnen von bestimmten Musikarten setzte bei mir später ein, nicht im Zusammenhang mit den Kriegseignissen, Ablehnung gegenüber der Fülle von Barockmusik. Nachdem wir in der Musikbewegung den „objektiven Geist“ so bevorzugt hatten, entstand bei mir das Bedürfnis über diese „Strickmuster-Musik“ hinaus – die oft mit dem Namen Telemann in Verbindung gebracht wird, obwohl man diesem Komponisten damit Unrecht tut, – die Welt des Expressiven, des persönlichen Ausdrucks musikalisch zu begehen. Ich habe das besonders stark bei meinen eigenen Kindern erfahren, die aus dieser Welt

musikalischer Verinnerlichung, in die sie von mir in der Tradition der Musikbewegung zunächst hinein gezogen waren, ganz entschieden ausbrachen. Es geht soweit: Die Entdeckung von Wagner wurde eine Entdeckung!

Mir ging es nicht anders als ihnen. Ich habe zu dieser ausdrucksstarken Musik, die mir vor meinem Wirken in der „Schule am Meer“ und im „Musikheim Frankfurt/Oder“ durchaus vertraut war, ein neues Verhältnis gewonnen.

Weber: In Ihrem Hause hängen Gemälde und Grafiken, Originale zu meist. Außerdem stehen in den Regalen zahlreiche Bildbände zur Malerei und zu einzelnen Malern.

Sydow: Der bisherigen Gepflogenheit des Gesprächs entsprechend beginne ich biographisch.

In der Schule hatte ich in „Zeichnen“, wie dieses Fach damals benannt wurde, ein „Ungenügend“. Das hielt an bis zu einem bestimmten Jahr, in welchem sich unser Zeichenlehrer einer Kur unterzog und durch einen Kollegen vertreten wurde. Bisher mussten wir Schmetterlinge oder Fliesen und ähnliches mit größter Exaktheit abmalen, was ich nicht konnte. Der neue Lehrer nun forderte uns auf, aus der Phantasie heraus zu Themen wie „Baum“, „Berg“, „Reh im Wald“, „Einsamkeit“ zu malen. Bei dieser Aufgabenstellung kam ich in Gang. Er sammelte die fertigen Bilder ein und zeigte sie dann der Klasse. Als mein Bild dran war, brach ein Gelächter in der Klasse aus. Der Lehrer aber sagte: „Ich halte es für das beste der Bilder.“ Und zur Bestätigung seiner Einschätzung wurde es in der Schule öffentlich ausgestellt. Ältere Schüler kamen auf mich zu und äußerten ihre Zustimmung. Dass es ein merkwürdig visionäres Bild von Zukunft war, ist mir heute zeichenhaft. Es gehörte zum Thema „Einsamkeit“ und stellte ein zerfallenes Haus dar, vor dem eine Frau hockte. Also genau das, was uns im und nach dem Krieg tausendfach begegnete. Von dieser Zeichenstunde an konnte ich malen. Welche Aufgabe auch immer gestellt wurde, ich konnte sie mehr oder weniger gut bewältigen. Nun war auch dieser Lehrer dem Lehrplan verpflichtet und er musste zu den Übungen des Abzeichnens zurückkehren. Wir mussten perspektivische Studien absolvieren. Hierbei war ich wieder vollkommen verloren. Als der Lehrer seinen Rundgang machte, saß ich noch vor einem leeren Blatt. Schnell kritzelte ich etwas hin. Er kam, sah es sich längere Zeit an und sagte: „Ich würde es

Zerstörung nennen.“ Dieses Erlebnis hat mich außerordentlich beschämt. Der Vertretungslehrer wurde nach diesem Jahr Professor an der Kunsthochschule in Berlin, vorher war er Volksschullehrer. Sein Name ist Paul Holz und in der Kunstgeschichte Erfahrene kennen ihn und seine Werke als einen Zeichner, etwa in der Richtung von Käthe Kollwitz. Ich erinnere mich an eine Kunstausstellung, in der auch Zeichnungen von ihm zu sehen waren. Es gab viele Studien über Menschen in Not, etwa im Gefängnis, Trinker usw. Ein Bild, das ich nach dem Krieg bekommen habe, ist benannt: „Bernd Hasselblad ist blind und singt ‚Lobe den Herren‘“.

Weitere Kontakte zum Malen ergaben sich durch Studienkollegen in Berlin. Besonders mit einem, mit dem ich bis auf den heutigen Tage in Verbindung stehe und der während meiner Studienzeit in Berlin an der Kunsthochschule dort studierte, bin ich oft zusammengekommen und konnte verfolgen, was er malte. Unter anderem hat er auch mich in Ölfarben portraitiert, ein Bild, das auf einer Ausstellung mit dem Titel „Der Geiger S.“ zu sehen war. Von ihm habe ich in letzten Jahren wieder eine Reihe Bilder bekommen, die ich ganz besonders schätze, weil in ihnen die pommersche Landschaft eingefangen ist, ein Sujet, das mir atmosphärisch sehr nahe liegt. Es handelt sich um Wilhelm Gohlke. Er war Zeichenlehrer an der Humboldt Universität und auch im Schuldienst.

Stettin hatte auch einen sehr rührigen Museumsdirektor, Walter Riezler³⁵, der später als Musikwissenschaftler in München von sich hat Reden machen. Sein Beethovenbuch ist ja bekannt. Walter Riezler förderte außerordentlich die zeitgenössische Malerei und Plastik. Unvergesslich sind mir die damals ausgestellten Werke von Pechstein oder die heftige Diskussion die „Das Kruzifix“ von Gieß auslöste. Die sonst recht aufgeschlossenen Stettiner konnten sich kaum beruhigen über dieses expressionistische Kunstwerk.

Ich musizierte damals regelmäßig mit einer Malerin. Wir hatten in Stettin auch einen Plastiker, Schwertfeger, der nach dem Kriege an der Pädagogischen Hochschule in Ahlfeld tätig war. Ihn bewunderte ich schon als Schüler. Er war modern und auffällig gekleidet und wurde

³⁵ Walter Riezler (1878-1965), Kunsthistoriker, Musikwissenschaftler, Professor für Musikwissenschaft; das angesprochene Buch: Beethoven, Berlin/ Zürich 1936

bekannt, weil er ein Kriegerdenkmal geschaffen hatte, das in reaktionären Kreisen heftig Anstoß erregte.

In der „Schule am Meer“ auf Juist unterrichtete ein ausgezeichnete Kunsterzieher, der die Begabung hatte, die Schüler zu einer außerordentlich freien Gestaltung herauszufordern, besonders was den Gebrauch von Farben betrifft. Im Gegensatz war seine eigene Malerei quasi eine Ziselierarbeit. Bevorzugt malte er Blumen in einem fast japanischen Stil. Das hing wohl damit zusammen, dass er auch Biologe war. Ich besitze einen Sanddorn am Strande von ihm, der in einer solchen Weise gearbeitet ist.

Der Maler, welcher für mich als Musiker am meisten Bedeutung gewonnen hat, ist Paul Klee. Nicht nur in seinen Bildern finde ich viele Parallelen zur Musik, sondern in seinen Schriften auch viele Anregungen zum Verständnis neuester Musik.

Er hat in besonderer Weise die malerischen Elemente auf Grunderfahrungen zurückgeführt, Grunderfahrungen von Linie und Punkt, von Linie und Fläche und so weiter, die er in seinem eigenen Schaffen für mein Verständnis auch verwirklicht. Und Gegensätze von Linie und Fläche zum Beispiel scheinen mir in der Musik auch gegeben, wenn man entsprechend Melodien und Klangflächen so empfindet. Gerade in neuerer Musik, die nicht mehr durch funktionelle Harmonik begründet ist, verdeutlicht sich mir die Parallelität zur klanglichen Erscheinung, abgesehen von der übereinstimmenden Benennung. Und dann kompositorische Verfahren wie Spiegelungen und ähnliches. Es gibt zahlreiche Anknüpfungspunkte, die allerdings zu systematisieren wären.

Bei allen bildnerischen Gestalten sind mir Radierungen am nächsten, und bei ihnen wiederum Schwarz-Weiß-Arbeiten. Auf diese visuellen Eindrücke reagiere ich am stärksten.

Beim Puppenspiel sind es einmal die plastischen Erscheinungen der Puppen, ihre Ausdrucksstärke, dann aber auch die Möglichkeiten des Spiels, der Inszenierung.

Zuerst ist es Harro Siegel gewesen und die von ihm meisterhaft geformten Figuren seines Marionettentheaters, die mir besonders nahe gekommen sind. Zu Marionetten-Spielen von ihm habe ich oftmals die Musik gemacht: Zu „Bastian und Bastienne“ von Mozart, zu „Kaffee-Kantate“ von Bach oder auch zu Kabarett-Szenen. Seine Figuren hoben

sich von den üblichen Klischees ab durch eine einfühlsame Charakterisierung des darzustellenden Individuums.

Dann war es auch das Zusammenspiel mit den Hohensteiner Puppenspielern. Auch hier begegnet die Verschiedenheit der Figurengestaltung, die im Laufe der Zeit verschiedentlich wechselte. Bei den Hohensteinern habe ich selbst Regie geführt. Das hat meine Empfindsamkeit für Anregungen meiner musikalischen Erfindungen durch die Charakteristik der plastischen Gestalten noch erhöht.

Weber: Hier war wohl hauptsächlich die dramatische Situation des Spiels Triebfeder. Doch ich frage mich, ob nicht immer, wenn jemand künstlerisch produktiv ist, er den jeweils anderen Bereichen künstlerischen Ausdrucks verbunden ist, obwohl ihm die jeweils spezifische handwerkliche Materie fremd ist.

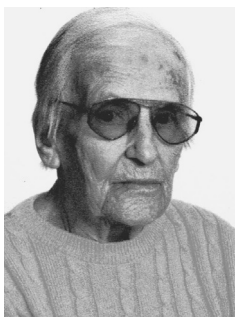
Sydow: Als der Architekt Otto Bartning englische Kontratänze gesehen hat, regte er an, die Fußsohlen der Tänzer mit Kreide einzufärben: Man würde eine phantasiereiche Ornamentik vorfinden. Diese Idee hat dann viele Ausführungen gefunden. Nicht zuletzt hat mein Freund Erich Bitterhof etliche Kontratänze durch ornamentale Grafiken dargestellt. Das ging soweit, dass solch ein Figurenwerk – zum Beispiel von meiner Frau – gestickt und dabei mit farbigem Ausdruck versehen wurde. Wir haben eine solche Tischdecke. Das ist für den Außenstehenden zunächst nicht zu bemerken. Um den Ausgangspunkt der Vorlage zu verstehen, braucht es die Erläuterung. Insofern kann man auch bei einem solchen handwerklichen Produkt von einer Querverbindung sprechen.

Pädagogisch hat man den Kontakt zwischen Musik und bildnerischen Gestalten oft genutzt. Dabei sollten die Linien und Flächen in beiden Künsten besondere Beachtung finden. Sie können als gemeinsames Ausdrucksmittel ohne das begrifflich Programmatische bestehen und auf Gestaltungsmittel beider künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten und ihr Verständnis hinweisen.

Weber: Herr Sydow, ich danke Ihnen für das Gespräch.

Interview mit Annina Hartung (1909-2007)

Das Gespräch wurde von Bernd Fröde und Rudolf Weber am 26. November 2001 in Berlin geführt.



- Studium der Musik in Heidelberg und Berlin
- Instrumentalpädagogin in Königsberg
- 1953-1974 Leiterin der Abteilung Musik beim Verlag Volk und Wissen in Berlin (Ost)

Weber: Beginnen wir bitte mit Ihrer musikalischen Sozialisation.

Hartung: Ich bin 1909 in Königsberg (Preußen), dem heutigen Kaliningrad, geboren und lebte dort bei meinen Eltern bis zum Abitur: Musik und Mathematik „sehr gut“. So schwankte ich auch für die Wahl meines Studiums zwischen diesen beiden Fächern. Aber mit Musik war meine Mutter absolut nicht einverstanden, und Mathematik erwies sich damals als unmöglich für Frauen. Ich begann mein Studium in Heidelberg.

Weber: Wie sind Sie denn auf die Idee gekommen, zum Studium nach Heidelberg zu gehen?

Hartung: Damals war es gang und gäbe, dass man nicht im Heimatort studierte. Meine Eltern hatten ihre ersten Ehejahre in Heidelberg verbracht. Dadurch reizte mich Heidelberg. Außerdem studierte meine ältere Schwester in Freiburg, also nicht weit von Heidelberg entfernt.

Da ich nicht Musik studieren durfte, habe ich mit Biologie begonnen, ein Gebiet das mich auch sehr interessierte, und die Musik habe ich nebenbei betrieben. Ich hatte vom neunten Lebensjahr an Geigenunterricht und meine Geige natürlich mitgenommen. Unter Prof. Bessler³⁶ beteiligte ich mich am collegium musicum – sowohl vokal wie instru-

³⁶ Heinrich Bessler (1900-1969), Musikwissenschaftler, war tätig an den Universitäten Heidelberg, Jena und Leipzig, Autor und Herausgeber zahlreicher Publikationen

mental – und nahm auch an Musik-Exkursionen teil; z. B. hörten wir dabei in einem Kloster echten Gregorianischen Gesang.

Zum zweiten Semester bin ich nach Berlin gegangen und habe neben dem Biologiestudium auch Musikvorlesungen gehört und zwar bei Prof. Hans Joachim Moser³⁷ und Prof. Curt Sachs³⁸. Nach anderthalb Jahren auswärtigen Studiums musste ich wieder nach Königsberg zurückkehren.

Ich hatte in allen Semesterferien an längeren ornithologischen Exkursionen unter Leitung von Prof. Horst Wachs teilgenommen und hätte mich gern in Königsberg intensiv auf diesem Gebiet weitergebildet. Doch im Zoologischen Institut in Königsberg fehlten dazu die Voraussetzungen.

Also habe ich meine Eltern sehr gequält und argumentiert: Wenn ich schon nach Königsberg zurückkommen muss, dann möchte ich wenigstens endlich zum Musikstudium überwechseln. Meine Mutter verneinte die Bitte von neuem. Mein Vater dagegen wollte mich erst prüfen lassen, ob meine musikalische Begabung für ein Musikstudium ausreiche. Er hat mich von Hugo Hartung³⁹ (meinem späteren Mann) prüfen lassen. Damals ahnten wir beide noch nicht, dass wir einmal zusammengehören würden.

Hugo Hartung hat mich 14 Tage lang intensiv auf den unterschiedlichen Musikgebieten geprüft und dann meinen Vater, ohne mein Wissen, angerufen und – wie mein Vater mir später erzählt hat – eindringlich geraten, mich Musik studieren zu lassen.

Damals war Josef Maria Müller-Blattau⁴⁰ als Professor, akademischer Musikdirektor und Leiter des musikwissenschaftlichen Seminars in

³⁷ Hans Joachim Moser (1889-1967), Musikwissenschaftler, war tätig an den Universitäten Halle (Saale), Heidelberg, Berlin und Jena sowie an der Musikhochschule Weimar

³⁸ Curt Sachs (1881-1959), Musikforscher, war tätig an der Musikhochschule Berlin und der dortigen Universität, lehrte nach seiner Emigration an der Sorbonne in Paris, später in den USA

³⁹ Hugo Hartung (1885-1963), Musikpädagoge und Chorleiter, wirkte während der 1920er und 30er Jahre v. a. in Königsberg und Tilsit, war ab 1950 an der Humboldt-Universität Berlin tätig

⁴⁰ Josef Müller-Blattau (1895-1976), Musikwissenschaftler, war tätig an verschiedenen Hochschuleinrichtungen in Königsberg, Frankfurt (Main), Freiburg (Breisgau) und Saarbrücken

Königsberg tätig und das Institut für Kirchen- und Schulmusik leitete Professor Walter Kühn⁴¹.

Weber: Und die Biologie?

Hartung: Die Biologie habe ich als Nebenfach zu meinem Studium der Musikpädagogik gewählt. Noch etwas zu pädagogischen Erfahrungen, die ich neben meinem Studium an der Universität gewinnen konnte. Schon während meiner Schulzeit habe ich Nachhilfestunden gegeben und hatte einen beträchtlichen Schülerkreis. Als ich eingeseignet wurde, machte mir sogar eine der Mütter den Vorschlag, meine Schulzeit zu beenden, um bei ihr Hauslehrerin zu werden.

Den Nachhilfeunterricht musste ich anfangs heimlich erteilen, da er in meinem Alter noch nicht gestattet war. Aber ich wollte Geld verdienen, um meine häufigen Konzertbesuche bezahlen zu können.

In Musik habe ich erst während meines Studiums unterrichtet, zunächst Blockflöte, ein Unterricht, der mir selbst zugute kam, da ich noch nicht Blockflöte spielen konnte und es nun lernte. Dann habe ich Geigenunterricht gegeben.

1932 haben Hugo Hartung und ich geheiratet. Nun muss ich noch etwas erläutern: Ich bin Halbjüdin, mein Vater war jüdischer Abstammung. Er war zwar schon 1906 (also vor meiner Geburt) aus dem Judentum ausgetreten, aber die Nazis wussten von der jüdischen Abstammung. Sie haben meinem Mann und mir ungeheuer geschadet und das Leben erschwert. Mein Mann hatte einen Kollegen, dessen schulpraktische Ausbildung er durchgeführt hatte, vor der Nazizeit, der ihm sogar dankbar in einem Brief geschrieben hatte: *Sie sind mir ein zweiter Vater geworden* und der nun gegen meinen Mann intrigierte und die Leitung der Chöre – „Vereinigte Musikalische“ und „Singakademie“ sowie „Sängerverein“ –, die mein Mann leitete, übernehmen wollte. Aber die Chöre hielten zu meinem Mann und sagten einheitlich: *Wir singen unter Hartung oder gar nicht*.

Man muss wissen, dass die Chorarbeit meines Mannes auch in der Schule sehr umfassend war. Er versuchte mit Erfolg, alle Schüler des Hufengymnasiums für das Singen zu gewinnen. Er bildete keine Auswahlchöre, sondern die Chöre umfassten alle Schüler von der Quinta bis zur Oberprima.

⁴¹ Walter Kühn (1883-1963), Musikpädagoge, Dozent

Mit diesen Klassenchören konnte er sowohl gleich- als gemischtchörige Werke einstudieren. Höhepunkte waren Bach: „Matthäus-Passion“ mit etwa 500 Schülern, Brahms: „Ein deutsches Requiem“, Haydn: „Die Schöpfung“. Alle mitwirkenden Schüler konnten vom Blatt singen. Der ostpreußische Schriftsteller Ernst Wichert, auch Studienrat am Hufengymnasium, hat wiederholt zu Hartungs Schülerkonzerten Einleitungen geschrieben, z. B. „Fünfhundert Schüler singen die Matthäus-Passion“.

Doch all das konnte uns nicht davor bewahren, dass mein Mann ab 1933 Schwierigkeiten in der Schule bekam, strafversetzt wurde, erst an ein anderes Gymnasium in Königsberg, dann nach Gumbinnen. Letztere Stelle trat er nicht an, zumal er durch die Schwierigkeiten gesundheitlich schwer geschädigt war.

1936 plante die Bachgesellschaft das 23. Deutsche Bachfest in Königsberg zu feiern. Bedingung war die Mitwirkung Hugo Hartungs. Das Bachfest fand in Königsberg statt, Hugo Hartung durfte aber nicht das Hauptwerk, die „Johannes-Passion“, dirigieren. Er führte mit der Singakademie das „Magnifikat“, die Motette „Singet dem Herrn ein neues Lied“ sowie Kantaten auf.

Fröde: Wie ist Ihr Mann mit dieser Situation umgegangen, wie hat er dem getrotzt, lässt sich das irgendwie beschreiben?

Hartung: Er hat aktiv darauf reagiert. Die Familie hatte sich vergrößert, zwei Töchter haben wir bekommen, und wir mussten ja schließlich von etwas leben. So gründete mein Mann 1936 die private Hugo-Hartungsche Musikschule. Selbstverständlich hat er keine Zuschüsse oder Unterstützungen bekommen. Doch wir hatten uns, als wir heirateten, ein Einfamilienhaus gebaut. Also haben wir an das Haus Wohn- und Unterrichtsräume angebaut, auch den Keller zu Unterrichtsräumen ausgebaut, was auch nötig war, da für viele Schüler ein Internat eingerichtet werden musste.

Bei der großen Schülerzahl war die Einstellung weiterer Lehrkräfte notwendig. Ich habe neben der Verwaltung des 25-Personen-Haushaltes und der Schrift- und Kassenführung noch ein paar Geigenstunden gegeben und immer im Chor mitgesungen sowie im Orchester mitgespielt.

Den Unterrichtsschein für den Geigenunterricht hatten mir die Nazis zwar entzogen, da ich nicht rein arisch war, doch ich hatte bei der Musikammer eine Genehmigung beantragt. Als Halbarierin hätte ich diese

Genehmigung nie bekommen dürfen, aber der Vertreter der Musikammer, der meine Arbeit kennen gelernt hatte, half mir. Er riet mir den Antrag zu stellen, der dann in seinem Schreibtisch verschwinden würde. Solange über den Antrag nicht entschieden sei, gälte die Berechtigung zur Arbeit.

Fröde: Sie haben also um der Existenz willen eine Gegenwelt aufgebaut. Wie reagierten diejenigen darauf, die als Schüler zu ihnen kamen?

Hartung: Die erfuhren nichts davon. Wir haben trotz aller anfänglichen Raumnot mit einer sich ständig erweiternden Musikschule angefangen. Ich habe meine ersten Geigenstunden im Schlafzimmer gegeben. In dem Raum, in dem der Flügel stand, unterrichtete mein Mann. Es war ein großes Zimmer, so dass wir noch einen zweiten Flügel aufstellen konnten. Dort wurden dann auch Chorproben und Proben mit kleinen Instrumentalgruppen abgehalten. Mein Mann leitete nach wie vor die Singakademie, den Sängerverein (einen Männerchor), die Philharmonie (ein Laienorchester) und auch den Jugendchor der Singakademie. Das passte den Nazis nun gar nicht. Sie stellten die Bedingung, dass das ein Hitlerjugend-Chor werden müsse. Dazu hatten wir jedoch wieder keine Meinung. Mein Mann löste also diesen Jugendchor auf und gründete an seiner Stelle einen Nachwuchschor der Singakademie. Die Jugendlichen haben davon nichts gemerkt.

Weber: In diesem Nachwuchschor sangen doch sicherlich eine ganze Reihe von Hitlerjungen oder Mädchen aus dem BDM mit. Hat das zu Komplikationen geführt?

Hartung: Die jungen Menschen mussten ja alle in diesen Verbänden sein. Die Auswahl der Kompositionen unterschied sich sowohl hinsichtlich der Musik als auch der Texte so deutlich von den Liedern, die sie bei der Hitlerjugend singen mussten, dass es zu keinen Diskussionen kam.

Mein Mann schuf beim Musizieren eine so intensive Arbeitsstimmung, ein allgemein motivierendes Arbeitsklima, dass nichts anderes mehr interessierte. Das galt ebenso für den Nachwuchschor wie für die Singakademie oder den Kammerchor der Musikschule.

In der Singakademie versuchte der Intrigant, von dem ich erzählte und der weiter dort mitsang, die Chormitglieder aufzuhetzen. Aber er kam bei niemandem an. Rausschmeißen konnte man ihn ja nicht. Aber er war ja in seiner Gesinnung bekannt.

Fröde: Hat Ihr Mann bei dieser Chorarbeit, die vor allem mit Laien erfolgte, bestimmte Verfahren, Methoden angewandt? In den zwanziger Jahren gab es eine intensive Diskussion um diese Methoden, etwa die Solmisation.

Hartung: Mein Mann war ein entschiedener Gegner der Silbenmethoden. Er hat stets gleich mit Noten angefangen, und ich habe das nachher, als ich an der Schule war, genauso gemacht. Von der zweiten bis zur zwölften Klasse, damals gab es die zwölfklassige Schule, habe ich unterrichtet und von der zweiten Klasse an mit Noten angefangen, das ging sehr gut.

In dieser Frage haben wir später, wenn ich vorgreifen darf, einen ganz schlimmen Gegner gehabt, nämlich Professor Bimberg⁴². Er hat unsere Nerven oft sehr belastet – ebenso wie der erwähnte Intrigant in Königsberg.

Mein Mann wusste, was er wollte. Er hat zwar sehr unter den Infamien gelitten, sich aber nicht klein kriegen lassen, er geriet höchstens in Wut.

Fröde: Ist das auch jetzt auf diese Intriganz zurückzuführen, dass Ihr Mann in den frühen fünfziger Jahren jene Lehrplankommission, die den Lehrplan der DDR für 1953 erstellt hat und deren Arbeit sich auf Grund von Unstimmigkeiten stark verzögerte, verlassen musste, beziehungsweise, wie ich es den Akten des Bundesarchivs entnommen habe, aus dieser Lehrplankommission entfernt wurde?

Hartung: Ja. So war es.

Weber: Wir kommen auf diese Zeit sicherlich noch zurück.

Hartung: Also, unsere Musikschule. Ich sagte ja, dass wir mit ihr viel Erfolg hatten. Einige der Schüler sind gute und zugleich erfolgreiche Musiker geworden. Als wir die Schule aufgeben mussten, hatten wir ungefähr 300 Schüler. Wir mussten nach den schweren Luftangriffen auf Königsberg Ende August 1944 die Stadt verlassen.

Mein Mann, der vom Ersten Weltkrieg her magenkrank war, durfte mit den Kindern und mir zusammen wegziehen, das war unser Glück. Er selbst war Thüringer, und so sind wir zunächst nach Thüringen in das Dorf Ufhoven, das heute zu Langensalza gehört, geflohen. Dort hat

⁴² Siegfried Bimberg (*1927), Komponist und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Halle (Saale)

er sofort versucht, seine Berufstätigkeit fortzusetzen. Er konnte auch sehr bald in einer Schule in Langensalza mit dem Unterricht beginnen.

Aber schon wenige Tage später wurde er von den Nazis verhaftet, weil er auf dem Flugplatz Langensalza spioniert haben sollte. Er hat zwar bis zu seinem Tod nie den Flughafen Langensalza gesehen, aber ein Bäcker aus Langensalza hatte ihn angezeigt, denn mein Mann trug zu der Zeit eine Augen- und eine Ohrenklappe sowie einen schwarzen, breitrandigen Hut. So hatte sich der Bäcker wohl einen Spion vorgestellt.

Mein Mann hatte sich bei den Angriffen in Königsberg sowohl eine Hornhautentzündung als auch eine Mittelohrentzündung zugezogen. Das erklärt die Ohren- und die Augenklappe, die er bereits in Königsberg tragen musste.

Er wurde also in ein Lager für Nichtarisch-Versippte bei Weißenfels verschleppt. Da er auf der Stelle verhaftet wurde und nur das, was er anhatte und bei sich trug, im Lager hatte, bin ich zu ihm gefahren und habe ihm weitere Bekleidung gebracht, damit er sich wenigstens warm anziehen konnte. Ein ebenfalls verhafteter ehemaliger SPD-Journalist half mir, durch ein Kellerfenster zu meinem Mann vorzudringen. Bei allem Unglück bewahrte ihn seine Krankheit vor Schlimmerem. Er kam in ein jüdisches Krankenhaus in Berlin, und die Ärzte bewirkten, dass er entlassen und nach Gotha strafversetzt wurde.

Diese Begebenheit soll nur andeuten, wie stark wir der Willkür der Menschen ausgesetzt waren.

Wir haben es überlebt, das war entscheidend. Und wir konnten nun wieder einigermaßen normal leben und arbeiten. Wir sind also nach Gotha umgezogen, wo wir beide gleich Arbeit bekamen.

Weber: Haben Sie später nochmals Kontakt zu einigen der Schüler aus Königsberg gehabt?

Hartung: Ich habe immer noch Kontakt zu einer Schülerin, die bei uns im Musikheim war und heute in Australien lebt. Zu einer anderen, in Hamburg, besteht ein regelmäßiger Schreibkontakt, zu einer weiteren ist die Verbindung sehr lose. Mit mehreren hatte ich noch kurze Zeit Kontakt – bis zu deren Todesnachrichten.

Manchmal höre ich noch etwas von Schülern meines Mannes aus dem Hufengymnasium, obwohl mein Mann 1963 gestorben ist. Mit einem dieser ehemaligen Schüler, der in Berlin wohnt, habe ich noch heute Kontakt. Übrigens gehört auch der Dirigent Kurt Sanderling zu

den ehemaligen Schülern meines Mannes. Mit ihm habe ich mehrmals telefoniert.

Das hat zwar mit Musik gar nichts zu tun, doch will ich eine Begebenheit aus unserer ersten Berliner Zeit erzählen: Mein Mann bekam eine schwere, lebensgefährliche Thrombose, so dass er keinesfalls den Transport zum Krankenhaus vertragen hätte. Ich habe ihn also zu Hause gepflegt. Da es damals kaum Medikamente gab, verordnete ihm der Arzt Blutegel. Doch wo sollte ich die herbekommen? Also ich bin von Apotheke zu Apotheke gegangen – ohne Erfolg. Schließlich kam ich zu einem Apotheker, der bei dem Namen Hugo Hartung aufhorchte und nachfragte: „Stammt der aus Königsberg?“ Als ich es bejahte, sagte er: „Das war mein Lehrer.“ Und er hat mir geholfen bei der Blutegelsuche. Mit ihm hatte ich begreiflicher Weise weiterhin gute Verbindung – bis er starb.

Fröde: Sie haben Ihre Musikschule in Königsberg als Musikheim bezeichnet. Das erinnert mich an das Musikheim in Frankfurt an der Oder, das Georg Götsch⁴³ geleitet hat. Fanden dort bei Ihnen in Königsberg ebenfalls Lehrgänge für Musik statt?

Hartung: Nein. Wir beherbergten Schüler unterschiedlicher Art, die von außen kamen, unter ihnen auch einige, die Musik studierten oder studieren wollten und sich auf die Aufnahme- oder Abschlussprüfungen vorbereiteten, andere, die nach ihrem Schulabschluss aus Liebe zur Musik sich für ein Leben mit Musik das nötige Können und die erforderlichen Kenntnisse erwerben wollte. Die meisten Schüler der Musikschule kamen aus Königsberg und der Umgebung, wo kurz zuvor das Konservatorium geschlossen worden war. In unserer Musikschule hatte mein Mann auch einen Kammerchor, ein Kammerorchester und Kammermusikgruppen sowie eine Singgruppe für Kinder gebildet. Die im Internat wohnenden Musikschüler nahmen alle neben ihrem Einzelunterricht am Chor und an den für sie geeigneten Gruppen teil.

In der Weimarer Republik gab es auch Kontakte zu den Kreisen um Kestenberg, den auch ich kennen lernte, als er während meiner Studien-

⁴³ Georg Götsch (1895-1956), Musikpädagoge, war tätig an der Musikhochschule Berlin (1926-1929) und leitete das „Musikheim Frankfurt/Oder“ 1929-1943; Götsch gilt neben Fritz Jöde und Walther Hensel als wegweisender Anreger der Jugendmusikbewegung

zeit das Institut für Kirchen- und Schulmusik besuchte. Später habe ich durch meinen Mann mehr vom Wirken Kestenbergs erfahren.

Mein Mann hatte wohl Kontakt zu Kestenberg gehabt anlässlich einer Reichsschulmusikwoche, die in Königsberg stattfand. Dabei bewies er mit seinem Chor des Hufengymnasiums, der das „Große Halleluja“ aus Händels „Messias“ vom Blatt sang, welche Erfolge ein systematischer Musikunterricht haben kann. Die Schüler waren von dieser Musik so begeistert, dass mein Mann anschließend das ganze Werk mit ihnen einstudierte und aufführte.

Weber: Doch kehren wir zum Kriegsende zurück.

Hartung: Wir sind noch vor Kriegsende nach Gotha gegangen. Nach dem Kriegsende 1945 hat mein Mann wiederum sofort angefangen, in Schulen zu unterrichten und Chöre zu gründen. Wir kamen aber zunächst nicht zur Ruhe, mussten in drei Jahren fünfzehn Mal die Wohnung wechseln, weil die Besatzungsmächte, zuerst die Amerikaner, dann die Russen, sie besetzten.

Um Schulmusik zu machen, mussten wir auch Instrumente besorgen. Außerdem wollten wir auch Musiklehrer ausbilden. Ehemalige Nazis unter den Lehrern wurden zumeist aus dem Schuldienst entlassen. Es gab also auch kaum noch Musiklehrer. Musik wurde zudem von vielen als nicht wichtig angesehen. Doch wir ließen nicht locker, denn wir wussten beide, welche ungeheure Bedeutung Musik für die charakterliche und ethische Erziehung der Schüler hatte und wie notwendig das bei den vielen Flüchtlingskindern war, überhaupt bei den Kindern, die viel durchgemacht hatten, vor allem den Waisenkindern und denen, die auf schiefe Bahnen gekommen waren.

Ich hatte zwar kein Examen, – ich durfte ja mein Studium bei den Nazis nicht zu Ende führen, – wurde aber dennoch in den Schuldienst eingestellt.

Zunächst habe ich mit Geigenunterricht in einer Schule begonnen. Das war in Gotha, in einer Schule, in der offensichtlich zuvor ein gutes Orchester bestanden hatte, denn es waren viele Instrumente da, auch Einzelteile von Geigen und anderen Instrumenten. Ich habe mich daher mit Instrumentenbauern in Verbindung gesetzt, die dann aus mehreren Instrumenten oder Instrumententeilen wieder brauchbare Instrumente herstellten, habe interessierte Schüler in der Schule gesucht und gefunden und habe mit vielen Schwierigkeiten die Genehmigung erwirkt,

diese Schüler zu unterrichten. Dieser Unterricht wurde mir dann beim Wechsel des Schulleiters wieder entzogen, weil der Neue das für völlig überflüssig hielt, aber meinte, ich solle doch lieber Schulunterricht geben. Ich wurde also mit Unterricht betraut, zunächst in allen Fächern, außer Sport, Musik und in Fremdsprachen.

Das war 1946 an einer Grundschule, der Nachfolgerin der Volksschule.

Die Direktoren waren froh, wenn sie Lehrkräfte in den Klassen hatten. Es hat sich keiner drum gekümmert, wie und was die einzelnen Lehrkräfte unterrichteten. Ich kannte außer in Musik keine fachspezifische Methodik oder Didaktik. Doch mit den Schülern hatte ich nur selten Schwierigkeiten. Man muss bedenken, dass noch viel Chaos herrschte. Eine deutsche Verwaltung gab es zwar schon, aber sie war den damals besonderen Schwierigkeiten nicht gewachsen.

Damit ich unterrichten konnte, haben die Schüler Holz- und Brikkettstücke 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.

Aber ich wechselte die Schule bald. Mein Mann wurde nach Erfurt versetzt, und ich beantragte, wegen der Familienzusammenführung ebenfalls mit den Kindern nach Erfurt versetzt zu werden. Dort kam ich zuerst an eine Mittelschule⁴⁴ und unterrichtete Biologie und Musik. Später übernahm ich dort auch den Chor.

In dieser Schule hatte ich übrigens einen phantastischen Direktor, der nahezu jeden Tag irgendwann und irgendwo im Unterricht zuhörte. Er hatte ja Neulehrer⁴⁵ in seiner Schule wie mich und musste sich vergewissern, was die können und wie sie unterrichten. Leider wurde er bald Schulrat. Doch er hat mich dann an eine Oberschule versetzt.

⁴⁴ Die Mittelschule gab es in der DDR in den 1950er Jahren und umfasste die Jahrgänge 5-10.

⁴⁵ Durch die radikale Entnazifizierung der Lehrerschaft in der SBZ nach Kriegsende war ein außerordentlich großer Lehrermangel entstanden, den man durch „Neulehrer“ auszugleichen suchte, die in Kursen unterschiedlicher Dauer – anfänglich zwei bis drei Monate, ab 1946 acht Monate – ausgebildet wurden. Statt des Begriffes „Neulehrer“ waren anfangs auch Bezeichnungen wie „Schulhelfer“, „Laienlehrer“, „Hilfslehrer“, „Behelfslehrer“, „Volkslehrer“ oder „Junglehrer“ üblich. (Vgl. Petra Gruner 2000; Brigitte Hohlfeld 1992)

Fröde: Wie waren die Kollegien zusammengesetzt, zu welchem Prozentsatz gab es noch ältere Kollegen, Kolleginnen?

Hartung: Genaue Prozentangaben kann ich nicht machen. Aber am Beispiel der Oberschule lässt sich dieses Verhältnis darstellen. Hier waren zwei Schulen zusammengefasst, so dass die zweiten bis zu den zwölften Klassen unter einem Dach waren. Allerdings gab es zwei Direktoren und zwei Kollegien. Es gab in den Kollegien einige erfahrene Lehrer und auch unter den Neulehrern waren unterschiedliche Vorerfahrungen anzutreffen.

Ich habe damals zufällig ein Gespräch gehört zum Beruf der Lehrerin: „Du, das ist eine prima Sache. Wir haben morgens vier bis allerhöchstens fünf Stunden, den übrigen Tag haben wir frei.“ Es gab auch Neulehrer, die die Rechtschreibung nicht beherrschten. Doch es gab eine große Anzahl von Neulehrern und -lehrerinnen, die sich mit großem Fleiß eingearbeitet haben und gute Lehrkräfte geworden sind.

Mein Mann sah die Notwendigkeit, diese schwierige Anfangssituation auch für den Musikunterricht zu überwinden, indem er Musikbegeisterte, möglichst mit einigen Vorkenntnissen, in Kurzlehrgängen vorbereitete. Sie durften so lange Musikunterricht geben, bis es voll ausgebildete Musiklehrer gab. Er meinte, es wäre immerhin besser, wenn mit den Kindern gesungen und etwas Musik gemacht wird, als das gar nichts geschieht.

In Erfurt machte er in der Gutenbergschule eine Musikpädagogische Fachschule auf, die vom Ministerium in Weimar⁴⁶ unterstützt wurde. Entsprechend haben sich dann die Weiterbildungsanstalten für Musik, zuerst in Halle und dann in Berlin entwickelt.

In diesen Fachschulen unterrichteten Dozenten. In Erfurt am Anfang Professor Albrecht Kraus aus Weimar, verschiedene Klavierlehrer usw.

Mein Mann war ein strenger Lehrer, der viel forderte, aber auch viel förderte. Ich wurde in diese Fortbildung eingebunden, hatte allerdings zunächst noch meine Tätigkeit in der Schule, die ich aber später aufgeben habe. In der Musikpädagogischen Fachschule wurden zunächst alle Interessierten aufgenommen. Wir hatten sogar eine Anwärtlerin dabei, der ich erst einmal Noten beibringen musste. Sie ist sicher nicht

⁴⁶ Bis zur Verwaltungsreform in der DDR im Juni 1952 existierten Länder. In Weimar hatte die Regierung des Landes Thüringen ihren Sitz.

Lehrerin für die Oberschule geworden, aber in den unteren Klassen konnte sie nach Beendigung des Lehrgangs zur Not unterrichten, sie war sehr interessiert. Einige Lehrer haben anschließend an der Universität weiter studiert und manche haben sich später sogar zu Fachberatern⁴⁷ hochgearbeitet.

Fröde: Ich komme noch mal auf die Akten des Bundesarchivs zurück, in denen zu lesen ist, dass in der Sowjetischen Besatzungszone alle Lehrer entlassen wurden, die in der NSDAP waren. Bis auf ein Viertel ausgebildeter Lehrer arbeiteten in den Schulen also Neulehrer. Wie haben die Schulen das verkraftet? Sie haben ja mehrere Schulen erlebt, waren selber Lehrerin.

Hartung: Nach dem Krieg gab es in vielen Bereichen der Gesellschaft einen Neuanfang. Dabei wurde vieles erprobt und verändert. Von 1961/62 an sollten in den Schulen Fachberater, die sehr viel hospitieren mussten, darauf achten, dass die neuen Lehrer sich weiterbildeten und nach und nach wirkliche Lehrer wurden. Das ging manchmal auch daneben. Ich habe ebenfalls viel hospitiert und dabei Musiklehrer getroffen, die unmöglich waren. Aber Neulehrer wurden behalten, wenn sie wenigstens mittelmäßig waren. Es war doch eine Notzeit.

Und dann gab es noch die Anleitung für Lehrer durch Lehrpläne. Die ersten Lehrpläne, die um 1950 ausgegeben wurden, waren in enger Anlehnung an die Lehrpläne angelegt, die es in Deutschland zur Zeit der Weimarer Republik gegeben hat, die damals für gut vorgebildete Fachlehrer bestimmt waren.⁴⁸ In diesen Plänen wurde dem Lehrer außerordentlich viel Freiheit gelassen. Es wurde die Richtung vorgegeben, doch welche Lieder oder Musikstücke zu behandeln waren, war weitgehend freigestellt. Die mangelnde Ausbildung der Neulehrer machte es notwendig, durch Lehr- und Stoffverteilungspläne genau vorzuschreiben, was gemacht werden musste. Das war für manche Lehrer sicher gut, für gute Lehrer mitunter aber hinderlich. Die gut vorgebildeten Lehrer haben sich meistens nicht zwanghaft an diese Vorschriften –

⁴⁷ Fachberater waren ausgewählte Fachlehrer, die in unterschiedlichen Abständen im Unterricht ihrer Fachkollegen hospitierten, um fachlich-methodisch zu beraten und die Lehrenden zu kontrollieren. Die Fachberater waren den jeweiligen Pädagogischen Kreiskabinetten zugeordnet. (Vgl. Hans Döbert 1996, S. 134)

⁴⁸ Die ersten Lehrpläne für den Musikunterricht in der SBZ gab es 1946 bzw. 1947. Diese wurden erst 1953 durch neue Pläne abgelöst.

vor allem in Bezug auf die Liedauswahl – gehalten. Sie konnten unterrichten. Insbesondere für viele Unterstufenlehrer, also Lehrer in den Jahrgängen 1 bis 4, waren diese Pläne jedoch eine gute Stütze und Hilfe.

Ich weiß aus Erfahrung, je früher man mit der Musikerziehung anfangen kann, desto besser ist es für die Kinder. Das habe ich auch in meiner Verlagsarbeit später zu berücksichtigen versucht. Zwar war im Verlag die Vorschulerziehung abgekoppelt von der Musikerziehung, aber es bestand eine enge Zusammenarbeit. Meine erste Berührung mit dem Verlag „Volk und Wissen“ war ja die Vorschulerziehung. Ich arbeitete bei der Entwicklung eines Liederbuches für die Vorschulerziehung mit. Damals wusste ich noch gar nicht, dass ich zur Verlagsarbeit wechseln würde. Ich hatte zu der Zeit einen Lehrauftrag am Institut für Musikerziehung der Humboldt-Universität. Einer meiner dortigen Studenten war nach seinem Staatsexamen in die Musikabteilung des Verlags „Volk und Wissen“ gekommen.⁴⁹ Er hat mich dem Verlag empfohlen. Ich wurde zunächst versuchsweise eingestellt und nach einem Vierteljahr mit der Leitung der Musikabteilung betraut.

Fröde: Noch eine Zwischenfrage, bevor wir weiter zur Verlagsarbeit kommen: Haben Sie als Lehrerin nach dem Kriege auch einen politischen Druck zu spüren bekommen?

Hartung: Ja, das war schon der Fall. Ich habe ihn jedoch nicht als schlimm empfunden, weil ich in der Nazi-Zeit viel Schlimmeres erlebt hatte.

Fröde: Waren das eher Kontrollen oder Gespräche, die man mit ihnen geführt hat, oder mussten Sie etwas tun auf Anforderung?

Hartung: Als ich in Erfurt an der Oberschule war, wurde ich zum Beispiel aufgefordert, mit meinem Schulchor den gefangenen deutschen Soldaten, um sie ein bisschen aufzuheitern, in einem Lager Lieder vorzusingen, sie aber auch politisch zu beeinflussen. Damals habe ich rührende Szenen erlebt, denn es waren Soldaten, die jahrelang keine deutschen Kinder mehr gesehen hatten. Auch für die Kinder, also für meine Schüler, waren das beeindruckende Erlebnisse.

⁴⁹ Der Verlag „Volk und Wissen“, der bereits im September 1945 gegründet wurde, war für die Herausgabe sämtlicher Schulbücher in der SBZ/ DDR zuständig.

Dann wurde ich einmal aufgefordert, zu irgendwelchen Wahlen mit den Kindern Lieder zu singen. Ich habe es auch gemacht. Auch das war für die Kinder ein schönes Erlebnis, für mich eher eine Belastung.

Fröde: Gab es zu dieser Zeit in den Schulen schon politische Schulungen, die späterhin Parteilehrjahre genannt wurden? Auch Lehrer, die nicht in der Partei waren, mussten doch später innerhalb des Parteilehrjahres alle vier Wochen an einem entsprechenden Kurs teilnehmen.⁵⁰

Hartung: In Gotha gab es das noch nicht. Das mit dem Parteilehrjahr habe ich erst in Berlin erlebt.

Weber: Sie hatten wegen Ihrer besonderen Belastung in der Nazizeit doch wohl eine andere Position in dem neuen Deutschland, in der beginnenden DDR?

Hartung: Darüber habe ich eigentlich nie nachgedacht. Aber einiges war sicher ungewöhnlich. Ich habe es immer auf die ungewöhnlichen Nachkriegszeiten geschoben: Ich hatte das Glück, in Berlin an der Humboldt-Universität Vorlesungen und Praktika halten zu dürfen, obwohl ich selbst kein Staatsexamen gemacht hatte. Entsprechend ungewöhnlich waren auch die Anstellung im Verlag und später die Ernennung zum Studienrat.

Fröde: Nicht alle, die im Nationalsozialismus Lehrer oder Hochschullehrer waren, wurden aus dem Dienst entfernt. Es gibt auffällige Ausnahmen. Mir fällt in dem Zusammenhang Ferdinand Lorenz⁵¹ ein, den Sie sicher auch kennen gelernt haben.

Hartung: Was meinen Sie mit auffälligen Ausnahmen? Natürlich war mir Lorenz bekannt, der war ja am DPZI.

Fröde: Also am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, wo man für die neuen Lehrpläne zuständig war. Lorenz hat während der Nazi-Zeit

⁵⁰ Aus meiner Erfahrung (B. Fröde) als parteiloser Lehrer an einer POS in den Jahren 1986 bis 1990 gestaltete sich das „Parteilehrjahr“ folgendermaßen: Alle Lehrer, die Mitglieder der SED waren, kamen wöchentlich ein Mal zu einer Parteiversammlung oder einem Parteilehrjahr zusammen. Alle vier Wochen mussten auch die parteilosen Lehrer am „Parteilehrjahr“ teilnehmen. Inhalte dieser Veranstaltungen waren außen- oder innenpolitische Themen, die in Form von Vorträgen und Diskussionen abgehandelt wurden.

⁵¹ Ferdinand Lorenz (?), Musiklehrer und Chorleiter, Anfang der 1950er Jahre in der DDR Referent für Schulmusik im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI)

aktiv mit Strube⁵² zusammen gearbeitet, ist aber in der DDR an recht prominente Stelle gelangt. Wie ist das zu erklären, wie ist das möglich?

Hartung: Wir hatten miteinander dienstlich zu tun, aber von seiner Privatsphäre wusste und weiß ich ebenso wenig wie von seinem Aufenthalt nach der Wende.

Fröde: Lorenz ist irgendwann von der Bildfläche verschwunden.

Hartung: Bevor ich das erste Schulmusiklehrbuch herausgab, wurde er mir empfohlen, und ich gab ihm den Auftrag, ein Versuchsexemplar für das Musiklehrbuch der Unterstufe zu entwickeln. Dieses Buch war nicht in meinem Sinne, denn es war ein reines Liederbuch und wurde auch von vielen Musiklehrern, die es zur Erprobung erhalten hatten, abgelehnt.

Da es in der DDR viele Vertreter der Silbenmethoden gab, haben wir dann ein Musiklehrbuch „Komm, sing mit“ herausgegeben, das sowohl von Silbenvertretern als auch von Musiklehrern, die wie ich sehr gut ohne die Silben auskamen, benutzt werden konnte. Dieses Buch erschien in vielen Auflagen, bis wir ab 1969 von Klasse zwei an klassenweise Schulmusikbücher herausgaben.

Weber: Können Sie nochmals erläutern, wie und warum Sie zum Verlag „Volk und Wissen“ gekommen sind?

Hartung: Mein Mann wurde schwer krank und hatte auch das Alter, um in Rente gehen zu können. Ich blieb zunächst noch am Universitäts-Institut in Berlin, das von Professor Graupner⁵³ geleitet wurde. Da wir sehr unterschiedliche musikpädagogische Auffassungen hatten, fühlte ich mich dort nicht mehr wohl. Als ich vom Verlag „Volk und Wissen“ gebeten wurde, mich vorzustellen – ihnen fehlte ein Abteilungsleiter – kam ich dieser Aufforderung gerne nach und wurde probeweise für ein Vierteljahr als kommissarische Abteilungsleiterin engagiert. Aber wie schon gesagt, erhielt ich nach einem Probevierteljahr die feste Anstellung als Abteilungsleiterin.

⁵² Adolf Strube (1894-1973), Chorleiter Musikpädagoge und Verleger, war tätig an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik Berlin (1935-1945), ab 1935 Schriftleiter der „Völkischen Musikerziehung“

⁵³ Friedrich Graupner (1899-1956), Musikwissenschaftler, Musikpädagoge und Sänger, war tätig an der Universität Greifswald (1939-1951) und an der Humboldt-Universität Berlin (1951-1955)

Das war 1953. Das erste Buch, das unter meiner Leitung erschien, war die „Methodik des Musikunterrichts in der Schule“ von M. A. Rumer, eine Übersetzung aus dem Russischen, die ich begonnen vorfand.

Fröde: Diese „Methodik...“ war damals sehr verbreitet.

Hartung: Sie gibt auch viele gute Anregungen und Hilfen, ist aber eben nicht auf die deutsche Schule ausgerichtet. Es war eine wichtige Übergangslösung.

Fröde: Damals herrschte ohnehin der Trend, etwa seit den späten vierziger Jahren, sich von der Reform-Pädagogik Deutschlands zur Sowjet-Pädagogik hinzuwenden.

Hartung: Das war in der Allgemeinen Pädagogik noch viel stärker ausgeprägt als in der Musik.

Weber: Und wie wurde das begründet? Wollte man sich dem großen Brudervolk und Vorbild zuwenden und selber nichts verkehrt machen?

Hartung: Es war zuerst so, dass man sich im Politischen in allem nach Lenin richtete, leider auch nach Stalin. Das galt auch für den Schulunterricht. Es war ja nichts Brauchbares da. Und um den Verdacht einer nazistischen Übernahme rigoros zu bannen, versuchte man jetzt, in übertriebener Weise zu viel aus der Sowjetunion zu übernehmen.

Weber: Ich frage auch, weil in Westdeutschland die gesellschaftskritische Diskussion um ideologische Hintergründe der reformpädagogischen Bemühungen, die durch Adorno angeregt worden ist, verhältnismäßig spät einsetzte. Das Singen mit seiner gemeinschaftsbildenden Funktion stand noch lange im Mittelpunkt der Kritik, denn der musisch ausgerichtete Musikunterricht wurde nach dem Zusammenbruch 1945 wie selbstverständlich wieder aufgegriffen und weiter geführt, vor allem in der Volksschule.

Hartung: Von diesen Diskussionen ist mir nichts bekannt. Zumindest hat sich das auf unser Fach in der DDR nicht ausgewirkt. Zunächst musste ich mich auch im Verlag einarbeiten und konnte nicht viele Diskussionen verfolgen. Doch habe ich im ersten Jahr den Parteilehrgang mitgemacht, schon um zu sehen, was ich von dieser Seite mitbekomme. Das war auch in den ersten Jahren sehr interessant. Die Leitung hatten im Wesentlichen tüchtige Dozenten übernommen, zum Beispiel

der Professor für Pädagogik Robert Alt⁵⁴, an dessen Parteilehre ich teilnahm. Und später habe ich bei Professor Ernst Z. Ichenhäuser mitgemacht, der übrigens im gleichen Haus wie ich wohnte. Er war Chefredakteur der Lehrerzeitung und später der Zeitschrift „Elternhaus und Schule“.

Fröde: Herrschten auf den Lehrgängen zu Anfang eher offene Diskussionen?

Hartung: Die Lehrgänge, die ich mitgemacht habe, waren offene und meistens sehr interessante Diskussionen, und die Dozierenden waren keine Hundertfünfzigprozentigen, die andere Meinungen nicht gelten ließen, bei denen man besser auswendig lernen sollte, was sie verkündeten.

Das war eine interessante Zeit, wie ich auch der Überzeugung bin, dass die DDR unter Wilhelm Pieck eine sehr gute Leitung gehabt hat. Das ist immer weiter abgesackt, bis es dann bei dem unseligen Honecker landete.

Fröde: Als Sie sich aus dem Kreis des Parteilehrjahres verabschiedeten, gab es danach irgendwelche Reaktionen?

Hartung: Da ich keine Parteigenossin war, war ich nicht verpflichtet, an den Lehrgängen teilzunehmen. Später wurden außerdem nur Parteigenossen zu den Lehrgängen zugelassen.

Fröde: War das grundsätzlich so?

Hartung: Später wurde es Grundsatz. Es gab auch eine Abend-Universität für Genossen. Ich musste einen Antrag stellen, um an ihr teilnehmen zu dürfen. Er wurde ohne Schwierigkeiten bewilligt. Das war noch vor der Verlagstätigkeit. Ich wollte mich informieren, unter welchen Zeitumständen wir hier in der DDR lebten. Ich wollte nicht ganz ahnungslos leben.

Dazu muss ich sagen, dass mein Vater noch die Ansicht vertrat, Politik verdirbt den Charakter. In Königsberg habe ich mich lange Zeit nicht mit Politik beschäftigt. Ich interessierte mich für Musik, für Literatur und Naturwissenschaften, aber nicht für Politik. Mich mit Politik zu beschäftigen, habe ich erst in der DDR gelernt.

⁵⁴ Robert Alt (1905-1978), Pädagoge, war nach Ende des 2. Weltkrieges tätig an der Pädagogischen Hochschule Berlin und an der Humboldt-Universität Berlin

Mit dem Nationalsozialismus musste ich mich ja beschäftigen, denn er hat uns sehr zugesetzt. Und ich wusste genug von den Gräueltaten der Nazis, zumal Verwandte von mir in Auschwitz vergast worden sind. Hitler, SA und SS waren mir verhasst.

Fröde: In den sechziger Jahren gab es an den Universitäten eine strukturelle Neuordnung, die dritte Hochschulreform. Institute wurden zu Bereichen zusammengefasst und einem Bereichsdirektor unterstellt.

Hartung: Etwas Ähnliches gab es auch im Verlag. So wurden zum Beispiel die Abteilungen Kunst, Musik und Sport zusammengefasst. Die Leitung wurde dem Kunsterzieher übertragen. Ich war dann Fachgruppenleiterin für Musik.

Fröde: Möglicherweise sollte auch eine stärkere Interdisziplinarität angestrebt werden.

Hartung: Ja, das kann sein. Aber diese Querverbindungen habe ich immer gesucht. Für den Musikunterricht ist die Querverbindung mit Deutsch, Geschichte und Kunsterziehung sehr wichtig. Hella Brock hat sich ja dieser Thematik besonders angenommen.

Weber: Spielte bei der Besetzung der Positionen im Verlag die Parteizugehörigkeit eine Rolle? Wenn Sie eine so herausgehobene Position innehatten, war es dann nicht erstaunlich, dass Sie nicht in der Partei waren?

Hartung: Bei Neubesetzungen wurde großer Wert auf die Parteizugehörigkeit gelegt. Dass Ausnahmen gemacht wurden, zeigte meine Einstellung. Vielleicht hängt es auch damit zusammen, dass es nur um das Fach Musik ging, das nicht so angesehen war wie Deutsch, Geschichte Mathematik usw.

Vor meiner Zeit waren sogar im Wesentlichen Westberliner für die Musikredaktion tätig. In den ersten Liederblättern des Verlages erschienen viele Lieder, deren Autoren unter Pseudonymen angegeben waren. Inhaltlich entsprachen sie den Forderungen der DDR.

Meine Parteilosigkeit hat mir im Verlag keine Schwierigkeiten gemacht. Ich habe trotzdem viele Auszeichnungen erhalten – bis zum „Verdienten Lehrer des Volkes“.

Weber: Man hat es also damals toleriert.

Fröde: Ich habe noch eine weitergehende Frage. Sie haben ja nun vom 1. September 1953 bis zum 1. Januar 1979 in diesem Verlag gearbeitet, eine lange Zeit mit vielen Umbrüchen und Veränderungen: 1953 ist zum Beispiel Stalin gestorben, dann folgte eine Tauwetterperiode, schließlich

wurde Ulbrich gekippt und Honecker kam an die Macht. Schlug sich das in der Arbeit, im Klima des Verlages nieder?

Hartung: Ich will versuchen, das an einigen Beispielen zu verdeutlichen. In den ersten Jahren meiner Verlagszeit konnten wir noch eine ganze Reihe in der BRD entstandener Lieder bzw. Liedsätze aufnehmen. Beispielsweise enthält das Chorbuch „Ringsum erwachen Lieder“ (1956) Kompositionen von Helmut Bräutigam, Hugo Distler, Arthur Honegger, Carl Orff, Jens Rower und Chorsätze von Cesar Bresgen, Siegfried Borris, Armin Knab, Hermann Scherchen. Ähnlich war es auch bei den Klassenliederbüchern. In dieser Zeit wurde das gern gesehen, weil man noch eine Vereinigung der BRD mit der DDR bzw. der Besatzungszonen anstrebte und erhoffte. Mit dem Schwinden dieser Hoffnung wuchsen auch die Einschränkungen bei der Liedauswahl. Wir durften dann auch nicht mehr z. B. „Schwäbisches“ oder „Bayrisches Volkslied“, sondern nur noch „Deutsches Volkslied“ angeben. Westdeutsche Kompositionen oder Liedsätze durften wir gar nicht mehr in die Bücher aufnehmen.

Bei Neuauflagen mussten die westdeutschen Kompositionen und Liedsätze herausgenommen werden. Das alles betraf sowohl die Musik als auch die Texte.

Für neue Schulmusikbücher wurde unsere Liedauswahl immer mehr eingeschränkt. Das ging allmählich so weit, dass für jede Unterrichtsstunde Pflichtlieder in Lehr- und Stoffverteilungsplänen vorgeschrieben wurden und nur zusätzlich einige Lieder freigestellt waren. Hierfür fügten wir den Liederbüchern jeweils einen Anhang mit Liedern zur Auswahl bei.

Weber: Wenn die Weisungen für die Herausgabe von Schulbüchern sich zunehmend änderten, müssen doch in kürzerer Abfolge neue Bücher aufgelegt worden sein.

Hartung: Zu diesem Problem einige Beispiele. Noch vor meiner Verlagszeit erschien 1950 als Musikschulwerk Band 7 das „Chorbuch für gemischte Stimmen“ für 5. bis 12. Schuljahre, das von einer Arbeitsgemeinschaft unter Leitung von Professor Dr. Siegfried Borris entwickelt wurde. Es enthält viele schöne alte Lieder und Chorsätze, aber kaum politischer Lieder. Als Anhang musste die Musikabteilung ein Heft „Lieder unserer Zeit“ beifügen.

Solche Anhänge haben wir mehrfach auch später Schulmusikbüchern beilegen müssen. Es kamen in der DDR ständig neue Lieder her-

aus, die bald – den Stoffverteilungsplänen entsprechend – den Schulen als Pflichtlieder zur Verfügung stehen mussten.

Ein anderes Beispiel aus meiner Zeit: Für die Klassen sieben und acht gaben wir 1957 das Schulmusikbuch „Frisch auf, singt all, ihr Musici“ heraus. Da die Schulbücher in der DDR sehr viel billiger waren als die heutigen Schulbücher, konnte man erwarten, dass jeder Schüler auch selbst ein für sein Schuljahr gültiges Musiklehrbuch besaß. Dieses Buch für die 7./8. Klassen kostete zwei Mark und fünfundsiebzig Pfennige, DDR-Mark. Jede neue Auflage musste vor ihrem Erscheinen in der Redaktion geprüft und, wenn es der neueste Stand verlangte, überarbeitet werden.

Je nach Umfang der Überarbeitung gab es einen UN, einen unüberarbeiteten Nachdruck, einen DN, einen durchgesehenen Nachdruck, einen BN, einen bearbeiteten Nachdruck oder einen SN, einen stark bearbeiteten Nachdruck. Wenn diese Möglichkeiten nicht mehr bestanden, erschienen Beilagen, wie ich sie zum Chorbuch beschrieben habe.

Die dritte Auflage von „Frisch auf, singt all, ihr Musici“ erschien 1959 als BN, die fünfte Auflage 1960 als BN, die elfte Auflage 1965 als DN und die sechzehnte Auflage 1969 als UN. Danach wurden neue Schulmusikbücher entwickelt.

Wie gesagt: Der Umfang der Bearbeitung richtete sich nach den Änderungen in den Lehr- und Stoffverteilungsplänen. Die Überarbeitungen wurden im Manuskript Musiklehrern zur Begutachtung übersandt, bevor sie dem Verlagsausschuss und dann dem Ministerium zur Genehmigung vorgelegt wurden.

Als die Schulen mit Musiklehrbüchern und Chorbüchern von der 2. bis zur 12. Klasse versorgt waren, konnten wir Ergänzungsmaterial für die musikalische Allgemeinbildung der Schüler herausgeben.

1955 erschien das erste Heft der Reihe „Aus dem Leben und Schaffen großer Musiker“. Es enthielt Biographien von Bach, Händel, Haydn, Mozart und Beethoven. Die Biographien gaben wir Musikwissenschaftlern in Auftrag mit der dringenden Bitte, so zu schreiben, dass die Texte für Schüler von der siebenten Klasse an, also etwa für Dreizehnjährige, gut verstanden werden könnten und ihr Interesse anregten.

Für die Lehrer erschien als wichtige Ergänzung das erste Heft der Reihe „Aus dem Schaffen großer Musiker“, das Notenbeispiele geeigneter Werke derselben Komponisten zum Vorspiel im Unterricht enthielt.

Diese Reihen wurden bis zu fünf Heften weitergeführt. Im zweiten Heft standen die Biographien von Weber, Schubert, Mendelssohn, Schumann, Wagner und Brahms, im dritten von Glinka, Mussorgski, Tschaikowski, Chopin, Smetana, Dvorák, Verdi, Bizet und Grieg, im vierten von 23 Komponisten aus der DDR, im fünften Schönberg, Bartók, Strawinsky, Kodály, Orff, Prokofjew, Hindemith, Gershwin, Egk, Chatschaturjan, Kabalewski, Schostakowitsch und Britten. Die Preise für die Hefte lagen zwischen sechzig Pfennige und einer Mark und sechzig Pfennigen. Das konnte sich jeder Schüler leisten. Der Inhalt dieser Hefte ging weit über die Forderungen der Lehrpläne hinaus. Das hatte zur Folge, dass viele Studenten – auch aus der BRD – und viele andere Interessierte zu diesen Heften griffen, um sich zu informieren, denn so kurz nach der Nazizeit und nach dem Krieg mangelt es noch an entsprechender Literatur. Die Reihe erschien also in vielen Auflagen.

Begrüßt wurde von den Schulen auch eine andere Reihe: „Neue Lieder erklingen“. Der Komponistenverband unterstützte uns bei diesen Heften, die viele Lieder von DDR-Komponisten und Lieder befreundeter Völker enthielten. So konnte neues Liedgut schnell den Schulen und Singegruppen angeboten werden, was in diesem Ausmaß nicht durch die Schulmusikbücher möglich war. Das erste Heft erschien 1963, das dreizehnte 1987. Jedem Heft war ein bestimmtes Thema zugewiesen, z. B.: Erste Folge: Ergänzungen für die Klassen fünf bis zehn, vierte Folge: Lieder aus der Singebewegung für die Klassen sieben bis zwölf, dreizehnte Folge: Volkslieder in neuen zwei- und dreistimmigen Sätzen.

Ebenso wichtig wie das Singen in den Musikstunden – leider gab es nur eine Musikstunde pro Woche – wurde das Musikhören. 1960 erschienen zwei Hefte „Schüler hören Musik“, Heft eins für die Unterstufe, Heft zwei für die Oberstufe, Noten zum Vorspiel im Musikunterricht.

Auch die Hilfsschule erhielt Material. Ich hatte mehrfach in einer Hilfsschule hospitiert und war erstaunt, welche Leistungen da erzielt wurden, manchmal bessere als in manchen Normalschulen. So folgte ich der Aufforderung, Musikbücher für den Unterricht in Hilfsschulen zu entwickeln. Sie sind für die Klassen zwei bis vier, fünf und sechs sowie sieben und acht erschienen.

Weber: Und diese Bücher wurden von allen Schülerinnen und Schülern angeschafft?

Hartung: Nicht alle. Die Musiklehrbücher sollten alle Schüler haben. Aber z. B. die Biographien „Aus dem Leben und Schaffen großer Musiker“ erhielten die Schulen in Klassensätzen und konnten je nach Erfordernis an die Schüler ausgegeben werden. Sie waren aber auch im Buchhandel erhältlich, so dass interessierte Schüler sie kaufen konnten. Für Kinder aus minderbemittelten Familien wurden die Schulbücher ausgeliehen.

Heute sind die Schulbücher auf besserem Papier gedruckt und in der Ausstattung viel eleganter, aber wenn dann ein Schulbuch so teuer ist und es lediglich für das einstündige Fach Musik gebraucht wird, sagen viele Eltern: Die kaufen wir nicht.

Fröde: Diese Preise ergaben sich allerdings durch die staatliche Unterstützung, was in der Bundesrepublik damals nicht der Fall war und die es heute auch nicht gibt. – Und sicher hat der Staat in der DDR dadurch auch Einfluss und Kontrolle ausgeübt.

Hartung: Es ist sehr viel Geld in die Bildungsaufgaben geflossen, wie überhaupt in die Kultur.

Fröde: Andererseits wurden Bildung und Kultur auch zensiert kanalisiert. Man wusste um die Beeinflussung des Bewusstseins durch Bildung und Kultur.

Hartung: Sicherlich spielte das eine große Rolle. Ich will ein Beispiel dazu geben. Ich wollte eine Schrift des sowjetischen Komponisten Dmitri Kabalewski herausgeben, die kritisch und sehr interessant sozialkulturelle Fragen im Hinblick auf die Diskussion in der Sowjetunion behandelte, Probleme, die mir auch als Grundlage für Diskussionen in der DDR wichtig erschienen. Zunächst haben wir das Manuskript von verschiedenen Wissenschaftlern und Musikpädagogen begutachten lassen. Die Kritikpunkte haben wir dann eingearbeitet oder verworfen, was eine erneute Argumentation von unserer Seite erforderlich machte. Anschließend wurde das Vorhaben dem Verlagsausschuss vorgelegt. Der Verlagsausschuss bestand aus einem dem Verlag zugehörenden Leiter und mehreren dem Fach entsprechenden Gutachtern und fachlich geeigneten Personen. Die eingehenden Gutachten wurden der Redaktion zur Stellungnahme übergeben, die zu Änderungswünschen Stellung nahm und vorgeschlagene Änderungen gegebenenfalls einarbeitete oder begründete, wenn sie die Änderungen für ungeeignet hielt. Dabei auftretende Probleme wurden in der Verlagsausschusssitzung, an der

die Gutachter und die Redaktion teilnahmen, diskutiert und die Ergebnisse für notwendige Überarbeitungen bestimmt. Nachdem die Redaktion die gewünschten Änderungen bei der neuerlichen Überarbeitung vorgenommen hatte, übersandte der Verlagsausschuss das Manuskript zur Genehmigung an das Ministerium für Volksbildung.

Im Ministerium erfolgte eine weitere Begutachtung durch Fachgutachter. Manchmal wurden auch Änderungswünsche mitgeteilt, bevor schließlich die Druckgenehmigung erteilt werden konnte.

Bei dem Beispiel handelte es sich wie gesagt um eine sehr kritische Schrift von Kabalewski, die aber vom Verlagsausschuss angenommen war. Da es sich um eine sowjetische Schrift handelte, wurde sie zur Sicherheit noch dem Zentralkomitee der Partei vorgelegt. Die Antwort lautete: Eine solche Schrift könnte man vielleicht in der Sowjetunion veröffentlichen, jedoch nicht in der DDR. Das Projekt wurde gestrichen.

Übrigens musste in diesen Jahren jeder Titel, bevor ich ihn in den Plan aufnahm, von der Verlagsleitung genehmigt werden. Das war zu Beginn meiner Verlagstätigkeit nicht so. Da konnte ich meine Ideen weitgehend auch verwirklichen. Später durfte ich nur noch Vorschläge machen, sie begründen und um Genehmigung nachsuchen, die von der Verlagsleitung nach politischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten erteilt oder abgelehnt wurde.

Fröde: Ich kann mir vorstellen, dass Sie mit Ihrer relativ bürgerlich humanistischen Bildung als Leiterin der Abteilung Musik auch in Konflikt geraten sind bei dem, was in manchen Lehrbüchern als Beethovenbild oder das anderer Klassiker zu lesen ist.

Hartung: Ich musste mich mitunter schon auf Konzessionen einlassen und mir immer wieder Rechenschaft darüber geben: Wie weit kannst du nachgeben, ohne Schaden anzurichten. Andererseits war mir vieles von dem, was ich politisch gelernt hatte, durchaus einleuchtend. Nur sah ich, dass die Menschheit einfach nicht reif dafür war. Viele Probleme tauchten auch gerade bei den Anleitungen für Lehrer auf. Es gab in der DDR sehr gute Musiklehrer und Chorleiter, aber auch eine Reihe wenig ausgebildeter, die dringend Hilfe brauchten. So wurden für alle Klassen Unterrichtshilfen herausgegeben, die sich genau nach den Lehrplanforderungen richteten.

Hier möchte ich auch einige Schriften meines Mannes, Professor Hugo Hartung, erwähnen, die nicht in meiner Abteilung, sondern in der

Abteilung „Pädagogik“ bearbeitet wurden. Ich wollte nicht, dass mir böse Zungen Familienbevorzugung nachsagen könnten. Es geht um folgende Schriften: „Musikunterricht im ersten Schuljahr“ (1953), „Chorunterricht in der 9. Klasse. Hinweise für den Musikunterricht in Mittel- und Oberstufe“ (1957), „Musiklesen im Gesangunterricht der Unterstufe“ (1958), „Zu einigen Fragen der Methodik des Musikunterrichts“ (1964).

Für Musiklehrer, Musikstudierende und musikinteressierte Laien gaben wir die „Musikalische Formenlehre mit Beispielen und Analysen“ heraus. Es war das Ergebnis einer sehr erfreulichen Zusammenarbeit mit dem Autor Professor Günter Altmann⁵⁵. Die erste Auflage erschien 1960, die vierte dieses inhaltsreichen Werkes 1979. Es war die letzte Auflage, die ich betreute.

Da es in der BRD keine gleichwertigen Formenlehren gab, haben sie mehrere Verlage als Lizenzausgabe nachgedruckt, z. B. K.G. Saur (München London/ New York/ Paris, in zweiter Auflage 1989), die bisher letzte „Überarbeitete Neuauflage“ erschien 2001 im Verlag Schott Musik International (Mainz u.a.), allerdings ohne einen Hinweis auf den Verlag „Volk und Wissen“ bzw. auf die Verlags-Urheberschaft.

Für mich war die Entstehung dieser Formenlehre eines der schönsten Arbeitsergebnisse und -erlebnisse meiner Verlagszeit.

Nach meiner Zeit gab es neben den Büchern für die Schüler weitere Veröffentlichungen der Musikabteilung, die sich allgemeineren Fragen zuwendeten: Musikhören, Stimmbildung usw. Da ich von diesen Ausgaben keine Exemplare mehr habe, kann ich sie nicht genau benennen.

Weber: Das Problem des Verlages wurde sicherlich dadurch verstärkt, dass die Bücher ihre Autoren hatten und gegen die Auffassung der Autoren kann man sich nicht stellen, es sei denn es liegen eindeutige Fehler vor.

Hartung: Es war wohl in unserem Schulbuchverlag anders als bei anderen Verlagen. Bei uns handelte es sich ja nicht um persönliche Anschauungen der Autoren, wir mussten die Forderungen des Ministeriums, die Lehrpläne zu erfüllen suchen. Die Redaktion suchte selbst die Autoren

⁵⁵ Günter Altmann (*1925), Musiktheoretiker und Musikpädagoge, v. a. bekannt durch seine „Musikalische Formenlehre“

aus. Ich habe viel hospitiert, um bei der Autorenauswahl nicht ahnungslos zu sein.

Wenn die Manuskripte vorlagen, haben wir sie erst einmal durchgearbeitet und alle Änderungswünsche mit den Autoren mündlich oder schriftlich besprochen, bis eine Einigung, die Annahme oder – in ganz seltenen Fällen – die Ablehnung des Manuskripts erreicht war. Vielfach hatten wir Autorenkollektive, an deren Sitzungen der verantwortliche Mitarbeiter der Redaktion teilnahm, so dass dann schon Änderungsnotwendigkeiten besprochen wurden.

In seltenen Fällen konnte der Umgang mit einem Autor schwierig sein. Ich habe z. B. mit Paul Dessau große Schwierigkeiten bei der Entstehung seiner Biographie für das Heft „Aus dem Leben und Schaffen unserer Komponisten“ gehabt. Wir schickten alle Biographien vor der Abgabe an den Verlagsausschuss dem betreffenden DDR-Komponisten zu, um falsche oder unerwünschte Angaben zu vermeiden und eventuell Ergänzungen einzufügen. Paul Dessau reagierte dabei – mit der Anschrift „An den Verlag Volk und Unwissen“ – sehr heftig. Da er mit keinem Autor für seine Biographie zufrieden war, schrieb er sie schließlich selbst. Mit den übrigen 27 DDR-Komponisten, deren Biographien wir in diesem Heft veröffentlichten, gab es keine Schwierigkeiten.

Weber: Welche Rolle spielte die finanzielle Seite? Mussten Sie manchmal sagen: Wir haben kein Geld dafür, wir können das nicht produzieren?

Hartung: Wissen Sie, die Honorare waren verglichen mit den heutigen sehr gering. Bevor Verträge für die Entwicklung eines Buches abgeschlossen wurden, mussten Kostenanschläge gemacht werden. In den Verträgen mit den Autoren wurden die Honorare entsprechend vereinbart. Diese Kosten sollten möglichst nicht überzogen werden.

Fröde: Hatten Sie Zugriff auf bzw. Einblick in die Literatur der Bundesrepublik?

Hartung: Das war sehr unterschiedlich. Anfangs konnte ich mir die Zeitschrift „Musik im Unterricht“ halten, und ich habe auch andere westdeutsche Zeitschriften gelesen. Das wurde später unterbunden, wir wurden immer mehr abgegrenzt. Das galt erst recht für die Bücher aus dem Westen. Selbst in Bibliotheken waren Bücher aus dem westlichen Ausland kaum zu bekommen. Ich habe selbst einige besessen, die durch Verwandte oder Bekannte in meine Hände geraten waren.

Fröde: Ich dachte an Veröffentlichungen, die in der musikdidaktischen Diskussion im Westen für Furore sorgten, wie Michael Alts „Didaktik der Musik“ (1968) oder „Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts“ (1975) von Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke.

Hartung: Davon habe ich nichts mitbekommen.

Fröde: An den Universitäten – ich weiß es von Halle und Greifswald – gab es Literatur aus der Bundesrepublik.

Hartung: Die Universitäten unterstanden auch nicht dem Ministerium für Volksbildung, sondern dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen. Da gab es gravierende Unterschiede. Wir versuchten, uns mit beiden Ministerien zu verständigen und wurden mitunter auch zur Kommissionsarbeit der Ministerien und zu Beratungen zwischen den Ministerien hinzugezogen, was allerdings nicht besagt, dass etwa meine Auffassung angenommen wurde.

Fröde: Wir waren schon auf Bimberg zu sprechen gekommen.

Hartung: Mein Mann war in allen seinen Positionen, auch zuletzt als Professor, ein kämpferischer Vertreter seiner aus langjähriger Arbeit und Erfahrung gewonnener Erkenntnisse und Auffassungen. Dabei ist er in heftige Auseinandersetzungen mit Bimberg verstrickt worden.

Als mein Mann gestorben war, hatte Bimberg nichts Besseres zu tun, als ihn, wo es ging, zu diskriminieren. Er versuchte, auch meine Position im Verlag anders zu besetzen, worauf sich die Verlagsleitung – ohne Rücksprache mit mir – nicht einließ.

Bimberg hatte auch eigenartige Denkweisen. Er schrieb ja viele Lieder, die er vielfach – wie auch einige seiner Aufsätze – unter Pseudonym veröffentlichte.

Ich habe die Pseudonyme, soweit ich von ihnen erfuhr, zusammengestellt, denn bei der Veröffentlichung der Lieder musste ich ja wissen, wem das Honorar zu überweisen war.

Fröde: Die Pseudonyme würden mich sehr interessieren, schon um die Lieder von ihm zuzuordnen. Ich kann mir vorstellen, dass er dadurch auch versucht hat, bestimmte Sachen zu veröffentlichen, die er heute vielleicht sich selber nicht so gern zuschreiben würde. Aber das ist schwer einzuschätzen.

War Bimberg auf das Geld angewiesen? Kam er aus ärmlichen Verhältnissen?

Hartung: Ich weiß nicht, aus welchen Verhältnissen er kam. Ich glaube es ging ihm finanziell nicht schlecht. – Eine andere Sache, die ich mit ihm erlebte: Bimberg hat mich mal heftig während einer Sitzung im DPZI⁵⁶ angegriffen und mir vorgeworfen, meine Arbeit wäre unwissenschaftlich, worauf ich ihn aufforderte, das nachzuweisen. Da er diesen Nachweis nicht sogleich antreten wollte und konnte, wurde eine weitere Sitzung vereinbart, die dann in Leipzig stattfand. Wer dazu nicht erschien, war Professor Bimberg. Aber er schickte einen Vertreter. Mit dem Vertreter haben wir diskutiert und am Ende der Sitzung hat er sich bei mir bedankt, er habe viel dazugelernt. Über den Vorwurf von Bimberg habe ich nichts mehr gehört.

Fröde: Diese anekdotischen Zwistigkeiten sind nicht ganz unwichtig, zumal sie verdeutlichen, wie anders sich einige Leute heute darzustellen versuchen. Bimberg sucht sich heute in der Musikdidaktik zu präsentieren, andere sind völlig ins Schweigen versunken, um keinerlei Rechenschaft ablegen zu müssen. Die Verhaltensweisen finde ich sehr bezeichnend.

Aber ich habe noch eine weitere Frage: Inwieweit hatten Sie mit der Zeitschrift „Musik in der Schule“ zu tun oder gab es keine Verbindungen zum Verlag?

Hartung: Doch. Ich war Mitglied des Redaktionskollegiums, das die vorliegenden Artikel, die uns zur Stellungnahme zugeschickt wurden, in der Sitzung diskutierte, über ihr Erscheinen und über Änderungsvorschläge befand. Dann wurde unter der Leitung des Chefredakteurs über ihr Erscheinen und über Änderungsvorschläge entschieden. Das erste Heft von „Musik in der Schule“ erschien im November 1949. Chefredakteur war Professor Dr. Richard Petzoldt⁵⁷ aus Leipzig. Daher tagte auch das Redaktionskollegium einmal im Monat in Leipzig. Zwischen der

⁵⁶ Das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI) wurde 1949 gegründet. Die Hauptaufgabe des DPZI war die Einführung einer marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR nach sowjetischem Vorbild und ihre Umsetzung bei der Erarbeitung der Lehrpläne 1951, 1959 und 1965/66. Außerdem oblag dem DPZI die Koordinierung der pädagogischen Forschung in der DDR. 1970 wurde das DPZI in die Akademie der pädagogischen Wissenschaften (APW) umgewandelt. Diese wurde dann 1991 abgewickelt. (Vgl. Döbert, H. 1996, S. 7)

⁵⁷ Richard Petzoldt (1907-1974), Musikwissenschaftler und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Leipzig, langjähriger Chefredakteur der Zeitschrift „Musik in der Schule“ (1949-1959)

Buch- und der Zeitschriftenredaktion bestand zu meiner Zeit ein sehr gutes Verhältnis.

1961 wurde die Zeitschriftenredaktion nach Berlin verlegt. Chefredakteur wurde Günter Diezel. Das Verhältnis beider Redaktionen war nicht schlecht, aber – vielleicht durch Überlastung auf beiden Seiten – nicht so eng. Günter Diezel erkrankte nach einiger Zeit schwer an Krebs. Zunächst übernahm Kuno Petsch⁵⁸, der schon einige Jahre im Redaktionsskollegium mitgearbeitet hatte, die Vertretung bis Wolfgang Wunder⁵⁹ 1972 Chefredakteur wurde und als Leiter die Zeitschrift „Musik in der Schule“ mit Erfolg bis zu ihrem Ende nach der Wende betreute. In dieser Zeit gehörte diese Musikzeitschrift, ebenso wie andere Zeitschriften, die bisher vom Verlag „Volk und Wissen“ für die einzelnen Fächer herausgegeben worden waren, nicht mehr zum Verlag, sondern zum „Pädagogischen Zeitschriftenverlag“. Die Arbeitsräume der Redaktionen blieben allerdings im Volk-und-Wissen-Gebäude. Auch die gute Verbindung beider Redaktionen, also zwischen Zeitschrift und Buch, erhielt sich in erfreulicher Weise. Wir sind noch heute gute Freunde.

Fröde: Der Verlag „Volk und Wissen“ wird bisweilen als staatsopportunistischer Verlag eingeordnet und bezeichnet. Im Unterschied dazu gilt dann der „Hofmeister-Verlag“ in Leipzig als Gegenstück, als Verlag, in dem die Literatur und Liederbücher erschienen sind, die sich dem Opportunismus entzogen haben.

Hartung: Hat das Herr Bimberg erzählt? Der hat nämlich bei Hofmeister gearbeitet.

Fröde: Ja, der hat das auch behauptet.

Hartung: Ich meine dafür gibt es einen anderen Grund. Es ist ein Unterschied, ob ein Verlag für die Allgemeinheit produziert, damit man sich mal dies oder das kaufen kann, oder ob ein Verlag im Auftrag des Staates für die staatliche Einrichtung „Schulen“ produziert. Die Schulen standen in jeder Hinsicht unter der Aufsicht des Staates, unter der Kontrolle des Ministeriums für Volksbildung. Dem musste man sich fügen.

Weber: Gab es im Verlag „Volk und Wissen“ einen Bereich, in dem speziell wissenschaftliche Literatur verlegt wurde, Literatur, die nur die Universitäten und Universitätsprofessoren interessierte?

⁵⁸ Kuno Petsch (1923-1967), Komponist

⁵⁹ Wolfgang Wunder (*1936), Musikpädagoge, Chefredakteur der Zeitschrift „Musik in der Schule“ von 1972 bis 2001

Hartung: Es gab in der Abteilung Pädagogik eine auf wissenschaftliche Fragen ausgerichtete Richtung, die interessierte Lehrer und Hochschul-lehrer ansprechen sollte. Ähnlich war das auch bei der Zeitschrift „Pä-dagogik“, die später ebenfalls aus dem Verlag herausgelöst wurde und die mit der Behandlung wissenschaftlicher Fragen ein anderes Ziel ver-folgte als die Produktion von Schulbüchern.

Weber: Auf einer theoretischen Ebene lassen sich ästhetische oder ge-sellschaftliche Probleme offener diskutieren, als wenn vermeintliche Lösungen dieser Probleme für Anwender im schulischen Bereich be-stimmt sind. Ähnliche Einwirkungen der staatlichen Aufsicht lassen sich auch in der Schulbuchproduktion der Bundesrepublik beobachten.

Hartung: Wir hatten zum Beispiel im Bereich Musik die Zeitschrift „Musik und Gesellschaft“, die nicht von unserem Verlag herausgegeben wurde und der solche theoretischen Diskussionen vorbehalten waren.

Mit Professor Knepler⁶⁰ wollten wir beispielsweise für Lehrer ein Buch zur Musikgeschichte herausgeben, hatten von ihm auch schon einen sehr guten Entwurf und so weiter. Dieses Projekt durfte nicht weitergeführt werden, mit der Begründung, dass es zu weit über den schulischen Rahmen hinausginge.

Fröde: Bekamen Sie nach dem Erscheinen von Lehrbüchern eine Rück-meldung von Lehrerinnen und Lehrern, eine Reaktion also?

Hartung: Ja. Erstens hatte ich diese Rückmeldung, weil ich, soweit ich konnte, in den Schulen hospitiert und mit den Lehrern diskutiert habe. Das war mir sehr wertvoll.

Dann habe ich in Bezug auf die Liedauswahl – soweit sie nicht durch den Lehrplan bestimmt war – viele Lehrer angeschrieben und um Aus-kunft gebeten, welche Lieder besonders gut angekommen sind, welche aus welchen Gründen abgelehnt wurden. Solche Anfragen richtete ich besonders dann an die Musiklehrkräfte, wenn stärkere Bearbeitungen der Schulmusikbücher oder Neuauflagen geplant waren.

Drittens haben wir für die Unterstufe, also für die erste bis dritte Klasse, Versuchsaufgaben zur Erprobung an einige Schulen geschickt und deren Stellungnahme für die neuen Ausgaben ausgewertet. Leider wurde uns die Ausgabe von Musikbüchern oder -heften für die erste

⁶⁰ Georg Knepler (1906-2003), Musikwissenschaftler, war tätig an der Musikhochschule Berlin (Ost) und an der Humboldt-Universität Berlin

Klasse nicht genehmigt, obwohl viele Unterstufenlehrer die Planung sehr begrüßt hatten.

Außerdem haben wir Diskussionen geführt, z. B. in Ludwigsfelde bei den Weiterbildungstagungen unter Leitung von Dr. Lothar Schubert, oder auch bei den Schulmusikwochen.

Weber: Eine außerordentlich praxisorientierte Arbeit, wie sie in den Verlagen der Bundesrepublik oder Österreichs seltener zu finden ist.

Hartung: Das ist mir auch bei westdeutschen Büchern aufgefallen, wenn ich sie in die Hand bekommen habe, ebenso bei österreichischen Büchern. Ich habe mich immer bemüht, das in der Schule Machbare zu unterstützen. Das lässt sich an den zahlreichen Zugaben feststellen, die neben den Schulmusikbüchern nach und nach alle Bereiche des Musikunterrichts mit Materialien zum Musizieren und Lesen versahen.

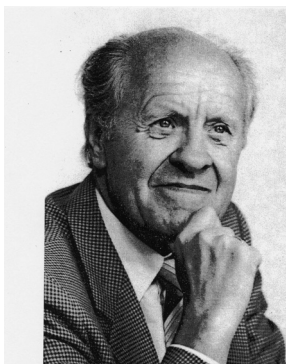
Wie schon gesagt, haben wir sogar Schulmusikbücher für behinderte Schüler herausgegeben, in denen wir versucht haben, den besonderen Belangen dieser Kinder zu entsprechen. Es gab ja auch besondere Lehrpläne für die Hilfsschulen, die ebenso bis ins Einzelne ausgeführt waren wie bei Normalschulen. Und im Verlag gab es eine Abteilung Hilfsschulen, die mich zur Herausgabe dieses Materials veranlasste. Ich glaube, das gibt es nur selten.

Ich habe selbstverständlich wieder in Hilfsschulen hospitiert, um eine Ahnung zu bekommen, was man bei diesen Kindern im Musikunterricht erreichen kann. Wie gesagt, wenn gute Lehrkräfte unterrichten, war es erstaunlich zu beobachten, was diese Kinder zu leisten in der Lage sind.

Weber: Frau Hartung, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Interview mit Heinz Werner Antholz (*1917)

Das Gespräch wurde von Walter Heise und Rudolf Weber im November 1999 in Hildesheim geführt.



- nach Arbeitsdienst, Kriegsdienst und Kriegsgefangenschaft Beendigung des Studiums in Kiel, Berlin und Köln (Musikerziehung, Geschichte, Philosophie) mit dem Staatsexamen für Lehrämter an Volksschulen und Gymnasien, Prüfung für Organisten und Kantoren, Promotion
- von 1950-1960 Lehrer und Leiter eines Gymnasiums, Referendarausbilder und nebenamtlich Kirchenmusiker in Rheydt
- 1960 an die Pädagogische Akademie Bonn berufen und dort 1968 zum ordentlichen Professor und Direktor des Seminars für Musik und ihre Didaktik ernannt, zunächst an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn, seit 1980 an der Universität Bonn.
- Vorstandsmitglied in Fachverbänden; seit 1982 mit Auflösung des Seminars emeritiert.

Heise: Zum Einstieg zeige ich Ihnen ein Bild.

Antholz: Es ist schwierig für mich, darauf jemanden zu erkennen. Der rechts erinnert mich an Boris Blacher⁶¹.

Heise: Ja, das ist er auch; und zwar vor dem Grab von Josef Joachim, das kann man hier



⁶¹ Boris Blacher (1903-1975), Komponist, 1953-1970 Direktor der Hochschule für Musik in Berlin

unten erkennen.

Antholz: Ach ja. Und wer ist das in der Mitte?

Heise: Das ist der Kern meiner Frage an Sie. Einer Ihrer Lehrer immerhin. Der war damals so alt wie Sie es heute sind.

Antholz: Also, die meisten Lehrer, die mir was bedeutet haben oder mit denen ich länger zusammen war, habe ich auch physiognomisch sehr deutlich noch vor Augen, als wenn ich sie gestern gesehen hätte. Aber wenn es flüchtigere, um nicht zu sagen flüchtige Bekanntschaften waren, dann geht bei mir viel weg.

Heise: Es ist Heinrich Martens⁶².

Antholz: Oh, jetzt darf ich mich ein ganz klein bisschen dafür entschuldigen, dass ich das nicht erkannt habe. Als ich mit Heinrich Martens zusammen war in Berlin, an der Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik⁶³ – wobei die meisten schon im Dritten Reich das letzte wegließen, damit sie nicht als reaktionär erschienen – da war er relativ alt. Älter als auf dem Bild, meine ich heute. Und mit Heinrich Martens bin ich nur durch den Chorgesang in Verbindung gekommen. Ich erinnere mich, dass ich unter ihm Brahms' Zigeunerlieder gesungen habe.

Sein Vorgesetzter war damals Eugen Bieder⁶⁴, an den ich nun interessanterweise ganz deutliche Erinnerungen habe.

Bieder gab eine sogenannte einführende Musikpädagogik. Bieder war Direktor und wir hielten uns zurück, zumal er sehr einflussreich war. Er hat bei mir innere Konfrontationen ausgelöst. Ich hatte immer das Gefühl: Er ist kein Pädagoge, kein denkender Pädagoge... Wenn er etwa anfang zu verkünden, um das mal mit einem Beispiel zu sagen, das Schlimmste, was er sich unter Pädagogen vorstelle, sei Paul Hindemith. Er behauptete von ihm: Der Mann hätte ja nicht alle auf'm Kasten.

⁶² W.C.E. Heinrich Martens (1876-1964), Professor für Musikerziehung und Methodik der Schulmusik an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik Berlin

⁶³ Akademie für Kirchen- und Schulmusik Berlin, ab 1935 Staatliche Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik in Berlin-Charlottenburg, vgl. Karl Rehberg: Erinnerungen an die Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik Berlin 1936-1945, in: Zeitschrift für Musikpädagogik, Mai 1982, H. 18, S. 3-21

⁶⁴ Eugen Bieder (1914-1991), Professor für Musikerziehung, ab 1934 Direktor der Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin-Charlottenburg, gleichzeitig Herausgeber der Zeitschrift „Völkische Musikerziehung“. (Vgl. Fred K. Prieberg: Handbuch Deutsche Musiker 1933-1945, Version 2005, S. 442 ff.)

Blacher bin ich nie persönlich begegnet, später öfter klingend, hörend, lesend, wahrscheinlich auch seinem Foto. Ich war mir nicht so ganz sicher, aber ich dachte: Das ist er.

Weber: Der Jüngste auf dem Foto ist übrigens Herr Heise als Student. Woher sollte er sonst so ein Bild haben? Am Grabe von Josef Joachim, an dessen 50. Todestag, das war also 1957.

Doch eine Nachfrage zur Studiensituation oder zum Studienbeginn in Berlin 1938. Baute das Studium auf Ihrer Kieler Studienzeit auf, nach einem Auswahlverfahren und für künftige Musikdozenten an Hochschulen für Lehrerbildung? Wir haben das von unseren Kollegen Professor Walter Söthje⁶⁵ aus Osnabrück erfahren und auch von Helmut Segler⁶⁶. Beide waren im gleichen Semester.

Antholz: Ich habe versucht, auf diese Weise weiter zu studieren. Nach den vier Semestern an der Hochschule für Lehrerbildung in Kiel, nach dem Abschluss, empfahl mir – und den sehe ich nun noch ganz deutlich vor mir – Professor Iversen, weiter zu studieren. Er wies mich auch auf diesen von Ihnen angedeuteten Weg hin, doch ich musste in den Arbeitsdienst, weil mittlerweile jedes Weiterstudium und auch jeder Eingang in ein Staatsamt, und sei es ein – damals hieß es nicht so – Referendariat, als Voraussetzung die Ableistung des Arbeitsdienstes hatte. Und den Arbeitsdienst hatte ich nicht absolviert.

Als ich den Arbeitsdienst hinter mir hatte, wurde ich aus der einen Ecke unseres Vaterlandes, meiner Heimat Ostfriesland, in die andere versetzt, nach Merseburg. Und dann hat vor allen Dingen mein Vater, der auch Pädagoge war und damals mehr von Laufbahnverordnungen verstand als ich, herausgefunden, welche Möglichkeiten es gab. Er hat alles in Bewegung gesetzt, damit ich nicht nach Merseburg kam. Das war vielleicht auch ein kleines elterliches Anliegen: Nicht so weit weg. Und dann hat er auch Möglichkeiten gefunden durch allerhand Gutachten, auch wieder von Iversen, dass Merseburg schließlich kapitulierte. Den Briefverkehr habe ich noch heute. Ich wurde aus Merseburg auf den Aufbaustudiengang, den Sie eben erwähnten, hingewiesen, nur läge dort mein Name nicht vor. So bin ich auf eigenem Wege in dieses Weiterstudium gelangt.

⁶⁵ Walter Söthje (1914-1991), Professor für Musikerziehung

⁶⁶ Helmut Segler (1914-1992), Professor für Musikerziehung

Noch einen Hinweis zu Eugen Bieder: ich habe nie etwas mitgeschrieben in seinen Seminaren, wogegen ich z. B. Aufzeichnungen von Walter Rein⁶⁷ habe, der eine relativ gute Vorlesung über Volkskunde hielt und dabei nicht bei der Ideologie stehen blieb, sondern auch in musikimmanente Fragen eintrat. Bieders Äußerungen jedoch schienen mir damals nicht wert, aufgezeichnet zu werden.

Weber: Haben Sie damals beide Studienmöglichkeiten, Kirchenmusik und Schulmusik, gleichzeitig und gleichgewichtig belegt, oder hatten Sie für sich schon eine Vorentscheidung getroffen?

Antholz: Wenn ich das an dieser Stelle sagen darf: Es waren nicht nur zwei Gleise, ich bin mindestens immer drei gefahren während des Studiums. Zunächst habe ich die Kirchenmusik studiert und dabei besonders das Orgelspiel. Orgelunterricht hatte ich zunächst bei dem Domorganisten Fritz Heitmann⁶⁸. Ich wurde dann Joseph Ahrens⁶⁹ zugewiesen, vor dem ich heute noch einen unheimlichen Respekt habe, im positiven Sinn. Ahrens war Organist an der Hedwigskathedrale. Was der verlangte im triomfartigen Orgelspiel – so weit war ich damals noch nicht! Ahrens war gefürchtet und verehrt; er forderte und förderte. Das ist auch einer meiner Grundsätze geworden: fördern durch Fordern.

Dann habe ich auch an der Universität in Berlin studiert. Arnold Schering habe ich zwei Semester gehört im Studium in Geschichte. Im Rückblick sehe ich ihn noch am Katheder als Professor, wie er seine Vorlesungen hielt, nur verbal und ohne Klangbeispiele!

So viel Pädagogik hatte ich mittlerweile auch für unser Fach erfahren. Ich habe seine Vorträge zwar mit Gewinn gehört, aber eigentlich nur mit einem Ohr, da er nie etwas ad aures demonstrierte.

Doch ich will hier ergänzen. Nach dem Kriege durfte ich bei einigen bedeutenden Professoren studieren, denen ich sehr viel verdanke. Außer Karl Gustav Fellerer war das mein Doktorvater, Theodor Schieder, der ein Gelehrter war, wie ich ihn mir nicht besser vorstellen kann. Er war auch musisch interessiert. Er geigte gut, wir haben viel zusammen musiziert. Aber ein Seminar halten, mit Interaktion? Da hatte er seine Schwierigkeiten.

⁶⁷ Walter Rein (1893-1955), Komponist, Musikpädagoge

⁶⁸ Fritz Heitmann (1891-1953), Organist

⁶⁹ Joseph Johann Clemens Ahrens (*1904-?), Komponist und Organist

Es stellt sich für mich also die Frage, ob der Universitätsprofessor unbedingt eine pädagogische oder gar didaktische bzw. hochschuldidaktische Kompetenz haben muss? Ich bin öfter großen Gelehrten begegnet, die das nicht oder nur gering hatten und mir trotzdem viel gegeben haben, – eben nun nicht pädagogisch, sondern auf ihrem fachlichen Gebiet.

Die Statusinkonsistenz, unter der ja auch wir Musikpädagogen, wenn wir ganz ehrlich vor uns selber sind, mehr oder weniger leiden: dass wir sowohl Pädagogen, Didaktiker, um es noch weiter zuzuspitzen auf ein späteres Berufsfeld hin, dass wir Musikwissenschaftler, dass wir aber auch Künstler sein sollen. Allein diese Trias gleichermaßen abzudecken, das ist nach meiner Erfahrung die Ausnahme von der Regel. Denn die meisten von uns haben doch entweder auf einem dieser drei Gebiete ihren Schwerpunkt oder haben auf allen drei Gebieten lediglich verschiedene Grade der Erfahrung, auch der praktisch-pädagogischen.

Wenn ich gefragt werde, wie ich mir den akademischen Idealtyp vorstelle – ähnlich gilt die Frage auch für die Schule – dann lautet meine Antwort: Es muss nicht unbedingt einer sein, der auf allen relevanten Gebieten gleich kompetent ist. Ein künftiger Musiklehrer sollte auf der akademischen Ebene möglichst verschieden gewichteten Typen begegnen, die jeweils aus ihrer Kompetenz heraus ihm etwas geben können. Ich wünsche mir allerdings nicht, um einen klaren Fall ohne Namen zu nennen, jenen Klavierpädagogen, der keinen Unterschied macht, ob er nun jemanden unterrichtet, der sich im Lehramtsstudium befindet oder jemanden, der ein künstlerisches Abschlussexamen einer Musikhochschule oder eine Meisterklasse anstrebt.

Weber: Um nochmals auf die Berliner Situation zu kommen. Etliche sind dort mindestens mit der Doppelausbildung Kirchenmusik und Lehramt ausgebildet worden. Die waren nach Beendigung ihres Studiums vor eine Entscheidung gestellt, die keinesfalls einfach war. Das haben mir sowohl Walter Söthje als auch seine Frau bestätigt und ebenfalls mein Orgel- und Klavierlehrer, Werner Ingo Schmidt, der 1936 dort sein Studium beendete.

Antholz: Ich halte diese Möglichkeit für fruchtbar für die Berufslaufbahn eines Musikpädagogen, damit er sich nicht gleich im 1. Semester entscheidet, sondern Alternativen offen hat.

Auf mich gemünzt möchte ich sagen, dass der Grund, warum ich auch Kirchenmusik studiert habe, zunächst mal am Ambiente der Familie, des Elternhauses und so weiter, zumal im Dritten Reich, lag, weil wir eng mit der Kirche verbunden waren, auch mit der Bekenntenden Kirche. Zum zweiten hat mich damals, obwohl ich auf dem Klavier schon eine gewisse Stufe erreicht hatte, die Orgel sehr interessiert. Und dass ich in Kiel ab dem zweiten Semester auf der großen Aulaorgel üben durfte, gehört zu den schönsten Stunden, die ich damals als junger Student, wieder auch im Hinblick auf das Dritte Reich, als Ausgleich empfunden habe.

Ich habe später einmal darüber nachgedacht, warum ich nicht Kirchenmusik weiter studiert habe mit dem Ziel A-Examen. Nachher, gegen Ende des Dritten Reiches, als einem immer mehr die Augen aufgingen, was nun passieren würde: Nachdem ich im Dritten Reich, so wie ich es auch geschildert habe in meinem Buch⁷⁰, fast automatisch von einer Parteiorganisation in die andere kam, als junger Schüler in die HJ, dann in den eben genannten Arbeitsdienst und als ich achtzehn Jahre alt wurde automatisch in die SA, dann wieder automatisch in die Wehrmacht, auch wenn ich das jetzt nicht ganz sauber klassifiziere, da habe ich manchmal gedacht: Wenn du nun Kirchenmusik studiert hättest, dann hätte auf deinem Anmeldebogen nicht wie in Kiel und auch in Berlin gestanden: Nachweis: Mitarbeit in einer Parteiorganisation. Denn das Kirchenmusikstudium konnte man auch ohne diesen Nachweis absolvieren. Aber das ist eine Erkenntnis a posteriori.

Heise: Es gab später in der DDR eine ganz ähnliche Situation. Sie galt für diejenigen, die erstmal ihre gesellschaftliche Arbeit nachweisen mussten, um überhaupt studieren zu können. Und dabei bot das Kirchenmusikstudium wiederum die einzige Ausweichmöglichkeit.

Antholz: Es hat mich dann doch das Pädagogische mehr interessiert, obwohl auch der Kirchenmusiker weithin ein Pädagoge ist. Aber ich habe dieses Kirchenmusikstudium gar nicht unter solchem pädagogischen Gesichtspunkt gesehen. Und im nachhinein war ich froh, dass ich hier das Richtige gefunden habe. Wenn man mich wohl fragt: Was sind Sie denn nun: Künstler, Wissenschaftler, Pädagoge? Dann scheue ich,

⁷⁰ Heinz Antholz: Zur (Musik-)Erziehung im Dritten Reich – Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse, Augsburg 1993

mich als einen Allroundtätigen zu behaupten, obwohl Kestenberg den Künstlerpädagogen immerhin legitimiert hat. Ich antworte dann, dass das Pädagogische bei mir wohl das Fundamentale ist. Das habe ich von meinen Eltern mitbekommen, es ist also erfahrungs-verhaltens-genetischen Ursprungs. Doch rückblickend habe ich ebenfalls das Künstlerische und auch das Wissenschaftliche geliebt und gelebt. Ich habe es in den Dienst des Pädagogischen gestellt. Bis heute macht es mir Freude, verum gaudium, mit jungen Menschen über Musik, Musikwissenschaft und Musikpädagogik ins Gespräch zu kommen.

Heise: Wie haben Sie sich vorgestellt, soll ein künftiger Lehrer, sagen wir mal in der Hauptschule, sein? Haben Sie ein ganz bestimmtes Leitbild und sagen dabei, er muss sensibilisiert werden für viele Bereiche, muss aber auch die Chance haben, in einem Bereich besonders zu vertiefen, um später möglicherweise das Begonnene ausweiten zu können?

Antholz: Ich verstehe ihre Frage im Hinblick auf die aktuelle Situation der Hauptschule heute. Ich habe praktische Verbindungen gehabt zur Hauptschule, die etwa ab 1980 abgebrochen sind. Ich weiß dennoch, was dort los ist.

Vor einigen Wochen besuchte mich einer meiner Studenten aus Bonn, der schwerpunktmäßig Musikant war, in den anderen Bereichen nicht so hoch entfaltet. Er wurde Lehrer an der Hauptschule, stieg auf zum Rektor. Man trifft sich gelegentlich. Und dann frage ich nach dem Befinden. Vor kurzem überraschte er mich: „Ich bin jetzt pensioniert!“ Und es stellte sich heraus, dass er sich mit zweiundsechzig Jahren hat pensionieren lassen, seine Pensionsgrenze jedoch bei dreiundsechzig Jahren liegt. Dabei habe er manches versucht in der Schule, zum Beispiel eine Band gegründet und so weiter, doch jetzt sei er am Ende und müsste Atem schöpfen.

Seit meiner Emeritierung 1980, also seit zwei Jahrzehnten, bin ich kaum noch in Berührung mit der Hauptschule gekommen. Damals habe ich darüber auch geschrieben.

Die Didaktik „Unterricht in Musik“⁷¹ ist in den 1960er Jahren entstanden. 1970 wurde sie publiziert, 1976 in 3. Auflage erneut gedruckt. Doch diese Didaktik wird dem heutigen Hauptschulklima und Hauptschulniveau nicht mehr gerecht. Heutzutage eine Hauptschuldidaktik in

⁷¹ Heinz Antholz: Unterricht in Musik, Düsseldorf 1970

unserem Fach zu entwickeln, traue ich mir nicht zu: Mir fehlt die Erfahrung.

Heise: Aber was tun Sie dann jetzt als Lehrbeauftragter, wenn Sie so weitgehend von der Praxis abgekoppelt sind? Selbst wenn man jede Woche im Zusammenhang mit Praktika die Schule aufsucht, das habe bei mir gesehen, beginnt man, seine Erfahrungen zu idealisieren. Und ich frage mich weiter: Was strebe ich denn eigentlich an? Kann ich lehren, dass jemand ein guter Lehrer wird? Das kann ich doch wohl nicht. Was kann ich aber stattdessen tun? Soll man dem Studierenden so viel Erfahrung ermöglichen und Wissen vermitteln, wie nur irgend möglich, so dass er auf breiter Basis zwar ausgerüstet ist, aber seine Erfahrungen eben doch selber machen muss, mit dem Risiko, dass er scheitert.

Weber: Die Resignation des Hauptschulrektors lässt doch vermuten, dass er in seiner beruflichen Tätigkeit mit Situationen konfrontiert ist, auf die ihn eine Ausbildung immer nur unvollkommen vorbereiten kann.

Antholz: Zu diesem Fall noch einen Satz: Dieser Lehrer, aber auch andere ehemalige Studierende, haben mir niemals zu verstehen gegeben, dass das, was sie studiert haben, für ihre spätere Berufspraxis unwesentlich war. Der Hauptschulrektor hat nach meinem Eindruck aufgehört, weil der Beruf zu anstrengend wurde, weil er ihn nicht mehr bewältigte. Aber zu Ihrer weitergehenden Frage. Ich könnte sie beantworten a) aus meiner Lebensgeschichte heraus, oder b) - ich versuche es miteinander zu verbinden - unter einem systematischen Gesichtspunkt:

Wie bilden wir Lehrer, Musiklehrer aus, damit sie später in der Schule bestehen können? Wir sollten unsere Möglichkeiten auf der akademischen Ebene nicht überschätzen.

Ich selber bin vor dem Dritten Reich nicht als Lehrer ausgebildet worden. Dann wurde ich Lehrer. Da saß ich im Referendariat, damit geht's ja schon los, und da wurde nicht mehr viel nachgeholt, dennoch war ich nun zum ersten Mal selbst verantwortlicher Lehrer. Ich konnte nicht in die Tasche greifen und sagen: So, da habe ich nun die Rezepte.

Wie werten denn die Lehrer oder die Studenten das Verhältnis von Theorie und Praxis? Mir ist die Klage oft begegnet: Das haben wir nicht gelernt; das fehlt. Ich habe Studenten auch befragt: Was haben Sie verwerten können, was nicht? Und die Antworten zielen oftmals auf schulpraktisches Üben, Spielen, Leiten. Und im klärenden Gespräch stellte

sich heraus, dass die sechs bis acht Semester Studienzeit für Entwicklungen in der Musizierpraxis zu kurz sind, wenn nicht der größte Teil der erforderlichen Fähigkeiten bereits vorhanden ist. Und bei anderen Studierenden stellte sich heraus, dass sie nicht zurechtkommen mit den Hilfen, die man ihnen geben konnte.

Eine Hochschule kann – jetzt kommt eine Formel – aber entschuldigen Sie, wenn ich ihnen die noch als Antwort anbiete, den berufsfähigen Lehrer, aber nicht den berufsfertigen ermöglichen.

Heise: Man könnte bei den Fähigkeiten fragen, ob sich die erzieherische Kompetenz, das pädagogische Sich-Einfühlen-Können und so weiter bei jemandem erwecken lässt.

Antholz: Aus diesem pädagogisch-praktischen Unvermögen lässt sich ja nicht die Konsequenz ziehen: „Hören Sie, bei Ihnen haben wir noch Bedenken, Sie müssen noch mal eine Veranstaltung in soundso absolvieren.“ Wir müssen doch bei einem Studenten, den wir in den Beruf entlassen, auf Hoffnung setzen.

Doch das reicht allein immer noch nicht als Antwort auf Ihre Frage. Hinsichtlich der Beurteilung von Studierenden sollten wir sehr vorsichtig sein. Ich erinnere mich an einen Studenten, der war wie verliebt in sein eigenes Cembalo. Er baute Cembali, spielte recht gut auf dem Cembalo und war bei Bach und anderen Komponisten der Barockzeit besser zu Hause als ich. Den lernte ich erst im Hauptstudium kennen und bemerkte an ihm eine mich beunruhigende Hilflosigkeit. Ich sprach mit ihm und habe auch mit Kollegen, die ihn kannten, über ihn gesprochen und wir machten uns gemeinsam ein Bild von dem, was er nach unserer Beobachtung außer Cembalo studiert haben konnte. Dann hatten wir zu dritt ein Gespräch mit dem Studenten, das ich nie vergessen werde. Wir stellten zusammen fest, dass er im Grundstudium einen Pro-Seminarschein gemacht hatte zum Thema Cembalo-Bau, bei einem anderen Kollegen über die Frage der Bach-Interpretation auf dem Cembalo und einen dritten Schein, der wiederum mit dem Lieblingsthema Cembalo zusammenhing. Das ergab einen gewissen Hintergrund. Dann habe ich mit diesem Studenten gesprochen, nicht spontan, das kann gefährlich werden, und ich habe ihm meine Einschätzung offengelegt und gefragt, warum er das Lehramtstudium machen wolle. Darauf kamen von ihm Hinweise auf den Wunsch seiner Eltern, die Dauer eines anderen Studiums usw. Er hat nachher ein gutes künstlerisches Examen

gemacht, er hat auch wissenschaftliche Fragen überzeugend behandelt. Ich habe ihn leider aus den Augen verloren. Schade! Dass wir diesen Durchblick nicht haben, ist bedauerlich und gehört zu den vacua unserer Forschung. Dass Hans Günther Bastian in seinen Forschungen jetzt erstmals über einige Jahre hindurch gleiche Personen verfolgen konnte, gehört zu den Ausnahmen. Kant spricht, was berufliche Kompetenz betrifft, von den Zwangseinwirkungen von außen und dem unverzichtbaren Selbstzwang. Beides zusammenzubringen ist die Aufgabe jedes Lehrers, nämlich das, was er in der Hochschule gelernt hat, nicht rezeptologisch, sondern mit den Möglichkeiten vor Ort selber zu kombinieren. Aus meinen Erfahrungen als junger Lehrer – ich war kein „Überflieger“ – weiß ich, man ist nicht davon dispensiert, die recht bescheidenen Verhältnisse in der Schule umzusetzen in die fachverhältnismäßigen Mittel. Da kann auch die beste und längste Hochschulausbildung nichts tun.

Weber: Erfahrungen in der Schule als Lehrender sollten beim Musikpädagogogen in der Hochschule also vorhanden sein?

Antholz: Jeder Hochschullehrer, der Musikpädagogik vertritt, sollte auch pädagogische Erfahrung haben, wenigstens in der Jugendarbeit oder ähnlichem.

Ich selber biete schon seit einiger Zeit keine Praxis-Veranstaltungen mehr an, etwa zu improvisations- und spieltechnischen Übungen für die Grundschule. Das gehörte früher selbstverständlich zu meiner Lehre.

Heute herrscht übrigens in der Schule eine andere Aura, ein anderes Flair. Und was besorgniserregend ist: Unsere Schulen sind noch lauter als zu der Zeit, als ich meinen letzten Unterricht vor Ort gehalten habe. Musik braucht als Voraussetzung die Stille. Und in einer Schule, in der der Rektor und das ganze Kollegium es nicht schaffen, diese Ruhe in der Schule herzustellen, ist auch der Musiklehrer verloren.

Ich behandle heute in meinen Veranstaltungen allgemeinere Themen, z. B.: „Warum überhaupt Musikunterricht in der Allgemeinbildenden Schule heute?“ Ganz egal ob einer nun Früherziehung macht oder im Gymnasium Leistungskurse in Musik: Es ist ein Thema, das man zwar differenziert sehen kann, das aber alle angeht. Oder ich wende mich meinem Lieblingsgebiet „Musik und Politik“ zu.

Heise: Ich bin immer wieder ehemaligen Studierenden begegnet, die unmittelbar nach dem Beginn ihres Schuldienstes fürchterlich auf ihre

Ausbildung geschimpft haben. Das verlor sich im Laufe der Zeit zu meist nach und nach, wenn sie allmählich merkten, dass sie offensichtlich doch etwas Sinnvolles gelernt hatten. Das ist das eine. Zum anderen habe ich noch eine stufenspezifische Didaktik angeboten.

Antholz: Wir mussten das. Das war vorgeschrieben.

Heise: Ich meine, man kann gar nicht mehr tun, als Systematiken bzw. Kriterien dafür zu vermitteln, was Unterricht ausmacht, in der Hoffnung, dass die Studenten eines Tages im Schuldienst sich an diese Erfahrungen erinnern.

Antholz: Hinter Ihrer Frage steht das Motivationsproblem, nämlich: Spürt der Student in jeder Veranstaltung, die er besucht, warum er sie besuchen soll?

Heise: Dieses Vermittlungsproblem ist besonders schwierig, wenn jemand im ersten Semester eine Einführung in Musikpädagogik besuchen soll.

Antholz: Diese Einführungsveranstaltungen sind weit schwerer als jede Veranstaltung in höheren Semestern, etwa ein Doktorandenkolloquium. Wer eine Einführung hält, muss ja das Ende kennen.

Manchmal freut man sich als Lehrer oder Hochschullehrer, wenn man auch mal ein Lob bekommt. Einer der schönsten Lobsätze, die ich je bekommen habe als Hochschullehrer, ist mir eben eingefallen und das war so: Einer unserer Studenten hatte sein Musikpädagogik-Examen gemacht und wurde ins Referendariat entlassen. Er hat mir folgendes gesagt, Lob und Kritik in feinster Weise, – ob es ihm bewusst war, weiß ich nicht: „Darf ich noch einmal zu Ihnen in Ihre Einführung in die Musikpädagogik kommen?“ Er hat also am Ende richtig verstanden, worum es ging.

Ich würde nie mit irgendeiner Systematik beginnen, womöglich mit einer der zahlreichen musikdidaktischen Konzeptionen. Dagegen sollten die Studierenden vom ersten Semester an Einblicke in die Praxis bekommen. Einblicke durch Unterrichtsmitschau – nicht das eigenständige Unterrichten – so dass ein Student, nachdem er bisher nur in der Schulbank gesessen hat, zum ersten Mal aus der Distanz heraus einen Lehrer arbeiten sieht und dann sich ja selber auch fragen kann: „Na? Möchtest du das auch mal so von dieser Seite aus machen?“ Das sind neue Perspektiven für den Studenten. Ich bin auch zum Beispiel in die Seminarbibliothek gegangen und habe gezeigt, wie sie aufgebaut ist. Ich

bin also vom Konkreten ausgegangen. Und dafür gibt es viele Möglichkeiten, auch im 1. Semester. Dann sollte das, was man gesehen hat, in einer Unterrichtsstunde oder in der Bibliothek, zum Gespräch führen, wobei die Studenten fragen, nicht der Dozent. Von dort aus kann man dann zu systematischem Denken, z. B. zu wissenschaftssystematischem, kommen, oder auch zu Begriffen, etwa der „Motivation“: „Warum haben die Schüler da so mitgemacht?“

Der Student, der sich die Einführungsveranstaltung nochmals wünschte, hatte nur dürre Notizen von meinem Vortrag und die wollte er nun wieder etwas näher haben, so zu sagen mit Fleisch und Blut füllen.

Heise: Welche Rolle spielt für Sie die Geschichte des Faches oder: wie wichtig ist es für den Lehrer, die vermeintlich neuen Vokabeln der didaktischen Konzeptionen historisch einzuordnen?

Antholz: Also, da stoßen Sie bei mir ein Thema an, bei dem ich aufpassen muss, dass ich nicht zu viel und zu lange rede. Es ist eine rhetorische Frage.

Früher habe ich angeboten „Geschichte der Musikpädagogik“, man kann es auch anders akzentuieren: „Geschichte der Musikerziehung oder Didaktik“. Sie begann bei mir mit Platon, dessen Überlegungen nach wie vor aktuell sind. Heute biete ich lieber „Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts“ an.

Ich beschränke mich, um mich nicht zu übernehmen. Und ein Jahrhundert ist auch eine ganze Wegstrecke für ein Semester.

Und auf welche Probleme ist unbedingt zu verweisen? Das Bild zum Beispiel, das wir von der Reformpädagogik früher hatten und auch noch haben, das uns durch die kritische Musikpädagogik vermittelt wurde, ist eine verengte Sichtweise und das Bild, das wir vom 19. Jahrhundert haben, das ist uns als Studenten etwa durch Jöde⁷² vermittelt worden. Korrekturen wie die von Ihnen, Herr Heise, haben doch gefehlt. Es lässt sich in der Fachgeschichte beobachten: Damit das eigene musikpädagogische 'Positivkonzept' deutlich heraustritt, schiebt man ein 'Negativkonzept' aus früherer Zeit darunter.

Ein Thema, das mich brennend interessiert. Und manchmal habe ichs auch nachgewiesen: Das 19. Jahrhundert ist nicht ganz so dumm

⁷² Fritz Jöde (1887-1970), Dozent und Professor für Musikerziehung

gewesen, wie Jöde, Adorno⁷³ oder andere gemeint haben. Ich lese z. B. das Vorwort bei Franz-Magnus Böhme⁷⁴, er schreibt: Ich wende mich gegen diese „schreckliche Kindergarten- und Schulpoesie“. Das klingt fast wörtlich wie bei Adorno, ist jedoch um 1870 geschrieben.

Aber, wo fange ich mit dem 20. Jahrhundert an? Ich beginne damit, dass ich mein Thema vorstelle, dabei auch sage, was ich vorhabe, Fragen zum Thema erbitte und dann auch auf das Interesse der Studierenden, auf ihre Schulerfahrungen z. B., zu sprechen komme. Immerhin kommen meine Studenten in Köln freiwillig zu dieser Veranstaltung.

Dann lege ich einige musikpädagogische Texte aus verschiedenen Zeiten vor, die wir gemeinsam durchgehen. Die Studierenden sollen versuchen, diese Texte zeitlich ungefähr zu datieren, worüber man in ein interessantes Gespräch über Historizität und Aktualität kommt.

Hierdurch gewinne ich eine gewisse Motivation. Die historische Systematik muss allerdings einbezogen werden: Es sollte zwar im 20. Jahrhundert etwa die „Jugendmusikbewegung“ für sich betrachtet werden, aber ebenso sind von ihr Verbindungen zu anderen und der gegenwärtigen Situation zu ziehen.

Weber: Hierzu möchte ich gern eine biografische Frage einwerfen: Sie haben ja nach 1945 „hautnah“ miterlebt, wie Neuorientierungen oder vielleicht auch nur Orientierungen stattfanden. Sie waren damit konfrontiert oder auch besetzt, haben sich mit dem auseinandergesetzt, was musische Erziehung transportierte und wie etwa die Reformansätze Kestenbergs erneut in das Blickfeld kamen. Das ist ja erlebte Geschichte.

Antholz: Das ist ein Problem der oral-history: sich aus der Gegenwart rückerinnern. Wie weit kann man sich frei machen von gegenwärtiger Befangenheit, sich gewissermaßen noch mal in das Damalige hineinversetzen.

Besser als in der Musikpädagogik ist mir das politisch-historisch gelungen. Durch die Erfahrung des Dritten Reiches war die Motivation da, sich neu zu orientieren, was nicht einfach durch einen bloßen Rückgriff zu machen ist. Auch ist die Weimarer Republik nicht das große Vorbild für uns Junge gewesen.

⁷³ Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), nach Emigration Rückkehr und Gründungsprofessor des Instituts für Sozialforschung an der Universität Frankfurt am Main

⁷⁴ Franz Magnus Böhme (1827-1898), Volksliedsammler, Musikpädagoge

Es ist mir gelungen, mit Hilfe von Professoren, geschichtlich-politologisch langsam Fuß zu fassen, langsam. Darauf liegt der Akzent.

Mich zu orientieren, das hat lange gedauert, dieses Wieder-sich-Orientieren, einen Halt finden. Man hatte zunächst eine negativ begründete, aber keinesfalls eine Orientierung im demokratischen Sinne.

Die in unserem Fach den Vorwurf erhoben haben, es wäre schlimm, dass man damals nicht gleich wie 1968 an „Verfassungspatriotismus“ gedacht habe, die haben keine Ahnung von geschichtlichen Verläufen. Es gibt keine Stunde Null, weder in einer Lebensgeschichte und schon gar nicht in der allgemeinen. Was sich später entwickelt hat, erscheint mir fast wie ein Wunder, bis zum Mauerfall.

Ich kam 1946 nach einem Jahr Gefangenschaft zurück nach Köln ins akademische Studium. Was mir da begegnete, wurde für mich entscheidend. In Köln wirkte Paul Mies⁷⁵. Ihn können Sie kaum einordnen in Musische Erziehung oder Jugendmusikbewegung. Bei Paul Mies begegnete mir ein weiter gefasster Musikbegriff als er sonst üblich war, zumal für die unteren Schulstufen, die auf volkstümliche Bildung angelegt waren. Ich bin aber durch die Arbeit von Paul Mies, den ich schätze, im Rückblick übrigens auch negativ angeregt worden. Dass wir bei Paul Mies, wenn es „ins Didaktische“ ging, Schlimmes gemacht haben, das merkte ich damals schon. Denn wir gingen nicht in die Schulen, sondern mussten uns als Studenten wie Schüler hinsetzen: Mies gab eine Aufgabe, etwa eine Einführung in eine Kirchentonart. Einer von uns musste dann „wirklich“ unterrichten!

Heise: Das war übrigens das, was Dietrich Stoverock in Berlin zu meiner Zeit auch machte.

Antholz: Aber immerhin habe ich durch Paul Mies einen neuen Zugang zur Musikpädagogik bekommen. Die völkische Musikerziehung hatte ja vieles aus der musischen Reformpädagogik aufgenommen, und als junger Lehrer habe ich so eine Art volkstümlicher Bildung für Unterstufen kennen gelernt. Damals war ich auch im Gymnasium, dabei erfuhr ich etwas von der Kunstwerkorientierung.

Und dann habe ich Prof. Lehmacher getroffen, ein altes Mitglied der Gesellschaft für Neue Musik. Bei ihm lernte ich in Köln etwa Musik von

⁷⁵ Paul Bartholomäus Mies (1889-1976), Musikwissenschaftler, Musikpädagoge, Leiter der Schulmusikabteilung der Musikhochschule Köln

Igor Strawinsky kennen. Das können sich junge Menschen heute nicht mehr vorstellen, wie rigoros wir von Musikentwicklungen abgeschnitten waren im Dritten Reich. Das galt auch für Jazz und andere Bereiche der Musik, die man sich dann selber erarbeiten musste.

Aber das gilt in anderer Hinsicht auch allgemein für Lehrer, die doch später an Orte gestellt sind, an denen sie nicht nur einfach in die Taschen greifen können, sondern sich aufgrund der sich wandelnden Zeit immer wieder neu orientieren müssen. Wenn ich heute Lehrer werden wollte, müsste ich mich mit Techno mehr beschäftigen als ich das am Rande höchstens beiläufig mitkriege.

Also, um auf ihre Frage zurückzukommen: Diese Addition unterschiedlicher Studienerfahrungen ist es wohl gewesen, die dazu führte, dass wir in den unteren Klassenstufen nicht nur kleine Werke großer Meister brachten, sondern ruhig mal einen ganz anderen Mozart auch schon einem dritten oder vierten Schuljahr zumuteten.

Es war eine Art Verbindung dieser beiden Richtungen, der volkstümlichen und der gymnasialen, bis man dann merkte, dass eine neue Didaktik zu entwickeln sei.

Die sogenannte U-Musik, die hat sich unsereiner langsam erarbeiten müssen. Auch hierzu hatte ich allerdings Voraussetzungen: Im Arbeitsdienst etwa formte sich eine Lagerkapelle zu drei Mann, ich am Klavier. Ich hatte damals alle gängigen Schlager drauf. Abgesehen davon war ich mit Volksliedern, Kirchenliedern und volksläufiger „ernster“ Musik, zum Beispiel Brahms „Die Blümelein sie schlafen“, am Klavier von der Mutter begleitet, in der Familie ganz gut „gefüttert“ worden.

Weber: Waren Ihre Eltern auch durch die Wandervogelbewegung infiziert, also auch mit deren Liedern und Lebensführung vertraut?

Antholz: Nein, gar nicht. Ich selber bin auch nicht der Jugendmusikbewegung nahe gewesen.

Sie sprachen von der Flut der Didaktiken. Wenn Sie gesagt hätten: Flut der didaktischen Textproduktionen, dann stimmte das. Die ist weiß Gott umfangreicher als etwa in den 1920er Jahren. Allein aufgrund unserer Population. Auch auf dem Bereich der Forschung, möchte ich sagen, sind wir quantitativ, vielleicht auch qualitativ gesehen den Musikpädagogen der 1920er Jahre voraus.

Aber haben wir eine Flut? Sie meinen doch bestimmt Musikdidaktik, Herr Kollege, und zwar in Buchform? Ich meine, die haben wir gar nicht!

Hier meine Begründung: 1969 erschien von Dankmar Venus⁷⁶ „Unterweisung im Musikhören“. Obwohl er einen Schwerpunkt hat, das Hören, sehe ich hierin eine Didaktik. Etwa zur gleichen Zeit erschien von Siegfried Vogelsänger⁷⁷ „Musik als Unterrichtsgegenstand“ und etwas vorher, 1968, brachte der Schwann-Verlag Michael Alts⁷⁸ „Didaktik der Musik“ heraus.

Als der Schwann Verlag kurz darauf an mich herantrat, habe ich gesagt: „Hören Sie mal, Sie haben doch einen Autor für diesen Bereich.“ Dann haben wir einen Vormittag über diese Frage diskutiert, und da ich wusste, welche Verdienste Alt hatte, war ich erst zögernd. Andererseits wusste ich auch, an welchen Punkten ich nicht mit ihm konform ging. Doch sollte ich nun im selben Verlag meine anderen Vorstellungen präsentieren? Damals war ich vielleicht noch empfindlicher als heute. „Unterricht in Musik“ hat sich dennoch gut verkauft, hat also trotz der Didaktik von Michael Alt im gleichen Verlag Interessenten gefunden.

Damit ich niemanden vergesse, 1976 erschien von Heinz Lemmermann⁷⁹ „Musikunterricht“. Man kann darüber streiten, ob seine Synopse, die er vorlegt, – eine sehr geschickte Synopse! – ob man die als besondere didaktische Konzeption bezeichnen kann. Michael Alts „Didaktik der Musik“, – man mag dazu stehen, wie man will, – ist eine in sich geschlossene Didaktik. Ab der dritten Auflage hat er auf den Untertitel „Orientierung am Kunstwerk“ verzichtet; ich habe in der Festschrift für Alt darüber geschrieben. Alt hat mindestens fünf, wenn nicht sieben Auflagen erlebt. Noch 1985 ist die x-te Auflage erschienen. Damals gab es also Didaktiken in Buchform. Doch wer schreibt heute noch eine „Didaktik der Musik“ oder „Musikdidaktik“, die eine gewisse theoretische Konsistenz hat! Es gibt eine Fülle von Arbeiten, die ich als Teildi-

⁷⁶ Dankmar Venus (*1929), Professor für Musikpädagogik

⁷⁷ Siegfried Vogelsänger (*1927), Professor für Musikpädagogik

⁷⁸ Michael Alt (1905-1973), Professor für Musikpädagogik

⁷⁹ Heinz Lemmermann (1930-2007), Professor für Musikpädagogik

daktiken bezeichnen kann, in denen aber nie das ganze Gebiet behandelt ist, sondern ein Aspekt der musikpädagogischen Aufgaben.

Hier spielt gewiss das Dual von Forschung und Lehre in unserem Fach und in der Profession als Professor eine Rolle. Im vertrauten Kreis, bei Tischgesprächen unter Kollegen äußere ich mich manchmal so: Wenn Sie Musikpädagogik lehren und Stufendidaktik anbieten, dann müsste doch auch mal – Professor für Forschung und Lehre! – eine Didaktik dabei rausspringen. Es braucht ja keine für alle Stufen zu sein. Und im weiteren Gespräch fällt mir das Wort von Nietzsche über Brahms ein, und das kann eine Antwort auf den Mangel an Didaktiken sein: Melancholie des Unvermögens.

Doch wenn wir die Situation weiter denken, kommen wir zum Pluralismus der so genannten Postmoderne, und die Kollegen antworten, sie muteten es sich nicht oder nicht mehr zu. So sehe ich die heutige Situation anders als in den 1970er Jahren.

Wo bleibt nun aber der Student? Der Student, der nun mal nicht Zeitschriften liest. Er kann sich doch nicht den neuen Forschungsstand zusammenholen aus Zeitschriften oder Sammelwerken, von denen es unendlich viele gibt.

Vor einem Jahr etwa erlebte ich folgende kleine Szene: Ein Kollege ruft mich an, ein Pädagoge aus Nordrhein-Westfalen, und bittet um Mitarbeit. Ich bat ihn um Bedenkzeit. Er insistierte jedoch und meinte, er sei etwas im Gedränge. Er gäbe mir so und so lange noch Zeit, dann könne er disponieren: „Geben Sie mir doch in den kommenden Tagen ein Ja oder Nein durch, das genügt mir.“ Also rufe ich ein paar Tage später dort an, treffe den Kollegen jedoch nicht an, sondern einen Studenten, der Telefondienst macht. Ich gab ihm also meinen Bescheid durch und nannte meinen Namen. Darauf entgegnete er: „Ach, Sie sind Heinz Antholz?“ – „Ja, warum fragen Sie?“ – „Ich habe gerade ihre Didaktik vor mir.“ – „Ach, die lesen Sie?“ – „Ja, ich habe Telefonwache und nutze die Zeit, um mich auf mein Examen vorzubereiten.“

Ich habe nicht mehr gefragt, unter welchem Aspekt er meine Didaktik studiere. Es hat mich schon nachdenklich gemacht, nach so langer Zeit noch gelesen zu werden, schließlich war es 35 Jahre her. Schneller Zugriff zwischen zwei Buchdeckel? Ein Student kann die Vielzahl gegenwärtiger Aufsätze und Hinweise zur Musikdidaktik gar nicht bewältigen. Er sucht also nach diesen Konzepten in Buchform.

Weber: Doch ich vermute, dass man zwar Anregungen geben kann, einige didaktische Perspektiven oder Teildidaktiken in ihrem theoretischen Konzept kennen zu lernen, doch damit lässt sich noch nicht die Flut didaktischer Anregungen verstehen. Eine „Didaktik“ als einzige Vorgabe für eigenes pädagogisches Handeln in der späteren Berufstätigkeit erscheint mir wiederum einem Studium nicht angemessen zu sein; selbst für eine schmale Berufsausbildung halte ich das für zu kurz gegriffen.

Antholz: Das bezweifle ich natürlich nicht. Wissen Sie, ein Kollege von uns kündigt seit vier, fünf Jahren eine Einführung in die Musikpädagogik an. Nun hat er eingeräumt: „Ich tue es nicht mehr. Eine solche Darstellung ist kaum zu leisten. Wenn Sie glauben, Sie haben eine systematisierende Konzeption gefunden, dann ist Ihnen schon die nächste unter die Finger gekommen oder Sie müssen Wesentliches auslassen.“

Wir haben damals ebenfalls den Versuch gemacht und diese Zusammenschau, das möchte ich doch sagen, gerade noch geschafft. Und zwar weil wir eine gewisse Wertigkeit der geschichtlichen Entstehungszusammenhänge als Maß eingeführt haben. Aber das genügt heute nicht für den Studenten; er muss eine gewisse Breite von Konzeptionen haben, um eigenständige Entscheidungen treffen zu können.

Wenn wir von dem mündigen Menschen sprechen, auch von dem mündigen Lehrer, dann können wir ihn nicht nur mit einer pädagogischen „Idee“ entlassen, auch nicht mit der von Antholz. Darum habe ich mich auch geweigert, in den Prüfungen meine systematische Konzeption zu prüfen. Etwas anderes ist es, danach zu fragen, was diese einzelne Konzeption ausmacht, dass der Student sich dessen bewusst ist, das war für mich wichtig.

Heise: Also ich vermute, es ist nicht mehr opportun, ein Gesamtgerüst vorzulegen, weil es sich nicht mal ansatzweise umsetzen ließe. Davon kann man zurzeit als Autor ausgehen. Ich nehme beispielsweise Michael Alt, der noch die Möglichkeit hatte zu hoffen, dass seine didaktischen Überlegungen ihren Niederschlag in Richtlinien finden und dadurch auch in die Praxis einfließen würden.

Antholz: Sind sie es ja auch, zumal er dazu praktische Hilfen gegeben hat.

Weber: Auch bei Dankmar Venus lässt sich das noch nachzuvollziehen. Dessen Überlegungen bilden sich bis heute in vielen Richtlinien ab.

Aber das ist doch heute nicht mehr zu sehen. Die Richtlinien lassen sich von Einzelbegriffen oder Aspekten wie „Lebenswelt“, „didaktische Interpretationen“, „Handlungsorientierung“ oder anderen leiten und werden dann immer mal wieder in einem Teil ausgeweitet, in einem anderen gekürzt, ohne dass man generelle Änderungen vornimmt: Das ist doch nicht im Sinne einer didaktischen Konzeption, wenn man additiv aneinanderreicht, was gängig und im Gespräch ist.

Antholz: Das ist eine Antwort, die ich gerne annehme. Wenn ich recht verstanden habe, bezweifeln Sie auch die Möglichkeiten einer Umsetzung solcher Konzeptionen in der Schule.

Das galt übrigens früher auch schon. Ich habe oftmals, selbst in Hochschulen festgestellt, dass das, was ich selber geschrieben habe, missverstanden und falsch umgesetzt wurde. Mein Begriff von Kultur etwa wurde in Diskussionen gleichgesetzt mit „Hoher Kunst“.

Doch ich habe noch eine andere Antwort auf diese gegenwärtige Situation. Ist es typisch für die Postmoderne – mit diesem Begriff habe ich noch Schwierigkeiten – als dem zurzeit Modernen, dass wir in einen Neopluralismus geraten sind? Der Pluralismus war ja schon Ende der 1970er Jahre bei uns auch in der Diskussion didaktischer Fragen fruchtbar geworden. Teilweise kann man ihn auch schon in den 1950ern beobachten.

Theodor Warner⁸⁰ hat manches heilsame Wort hierzu gesagt. Aber dass der Neopluralismus so weit greift, dass wir nicht nur befürchten, didaktische Konzeptionen nicht umsetzen zu können, sondern sie auch nicht in den Griff zu bekommen! Ich weiß nicht, ob ich nochmals einen solchen Versuch leisten könnte. Ob es im Teamwork vielleicht möglich wäre? Man sollte doch den Studierenden Übersichten und Einsichten ermöglichen, etwa von der Kritik Adornos ausgehend, oder von der Idee der Emanzipation oder Lernbestimmungen usw., um die Vielfalt der didaktischen Ideen unter unterschiedlichen Verständnissen von Pädagogik aufzugreifen und so dem Pluralismus zu begegnen, ohne die berufliche Entscheidung des einzelnen Lehrers vorwegzunehmen.

Ich befürchte auch, dass in unseren Schulen angesichts dieser geltenden Unverbindlichkeit mancher Lehrer sagt: Alles kann ich ja nicht, habe jedoch eine gut funktionierende Big-Band, also was will ich mehr?

⁸⁰ Theodor Warner (1903-1980), Professor für Musikpädagogik

Und der andere präferiert sein Cembalo und wendet sich ausschließlich der alten Musik zu. Das ist doch gefährlich, wenn Lehrer so einspurig verfahren und nicht wenigstens selektiv breitere Erfahrungen mit Musik klanglich deutlich machen! Untersuchungen zur Musikpräferenz bei Kindern und Jugendlichen machen uns deutlich, dass trotz aller auch durch Moden bestimmten Auswahl und Festlegung immer einige der Befragten von der Norm abweichende Vorlieben ansprechen, Flexibilität oder Toleranz zeigen.

Doch ich will es wiederholen: Es sollte den Studierenden eine solche Lektüre griffig in die Hand gegeben werden, zwischen zwei nicht zu dicken Buchdeckeln.

Es gibt auch Beispiele hierfür. „Musikunterricht“ von Heinz Lemermann haben wir schon genannt, die Synopsen von Lehrplänen und Richtlinien von Eckhardt Nolte kann man hinzufügen und die Schrift von Nolte und Kaiser „Musikdidaktik“, die unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Systematik einzelne Ansätze vergleicht, sollte nicht vergessen sein. Es wird hier das Bestehende analysiert, systematisiert. Aber es müssen auch neue Ideen und auch weitergreifende Konzeptionen entwickelt werden, um der gegenwärtigen Situation entsprechen zu können.

Ein Gegenbeispiel: Ich las vor ein paar Tagen in der Neuen Musikzeitung ein Gespräch mit dem Staatsminister für Kultur, Michael Naumann. Darin geht es nun um alles Mögliche, Orchesterschließungen und so weiter. Dann kommt auch die Frage was die Politiker beitragen könnten zur Förderung des Musikunterrichts an Allgemeinbildenden Schulen. In der Antwort des Ministers kommen erst große Worte, wie das immer bei Politikern zunächst geschieht; schöne Worte, etwa dass Musik „die Fenster zur eigenen Seele öffnet“. - Ist ja auch Lyrik, was? Aber dann kommt er auf die Realität zu sprechen, oder der Gesprächspartner bringt ihn drauf, und nun räumt er interessanterweise ein, dass die Musik in den Schulen ins Hintertreffen geraten ist wie übrigens auch der „Zeichenunterricht“. Dieser Hinweis ist doch bemerkenswert! Als ich es las, dachte ich, nun beginnt er gleich hinsichtlich der Musik vom Gesangsunterricht zu reden! Doch der Gesprächspartner der Neuen Musikzeitung gibt sich nicht zufrieden und fasst weiter nach, worauf Naumann folgendes einfällt: Ach, Sie wissen ja, dass wir jetzt auch in einigen Ländern Musikgymnasien haben.

Auf den Einwand, nötig wäre doch der allgemeine Unterricht, entgegnet dann Naumann, gleich sich assimilierend oder soll ich sagen akkommodierend, dass es auch nicht der Sinn sein könne, dass die besten Talente des Landes in Spezialschulen versammelt werden und dort erstklassige Sinfonieorchester aufbauen mit einem Durchschnittsalter von siebzehn Jahren, sondern es darauf ankäme, dass der Musikunterricht in ganz Deutschland wieder auf das Niveau zurückgeführt werden müsse, das er einmal gehabt habe.

Weiter kommt nichts von ihm. Doch das hat mich zum Nachdenken gebracht. Was steckt dahinter? Der Minister hat also die Vorstellung, dass es mal eine Zeit gab, in der die Lage in unseren Schulen besser war.

Da es ein altes didaktisches Prinzip ist, dass nicht nur der Befragte immer nur antworten muss, drehe ich jetzt die Sache um und frage die Befrager.

Heise: Sicherlich war in Deutschland, wenn man in die Historie geht, aus der Sicht der Engländer, Amerikaner und so weiter, das 19. Jahrhundert voll von mustergültigen Vorstellungen zum Musikunterricht.

Außerhalb der Schule sind auch erstaunliche Einzelfälle von Musikveranstaltungen bekannt. Aber als Regelfall in der Schule, in der allgemeinbildenden Schule im 19. Jahrhundert?

Antholz: Diese Ausnahmesituationen gibt es heute ja auch. Es gibt immer wieder die Aufrufe der Verbände an die Politiker. Das ist gewiss auch nötig, schon um sich ins Gedächtnis zu bringen. Aber hat es was genützt? Vielleicht so viel, dass es nicht noch schlechter geworden ist.

Heise: Möglicherweise verbirgt sich beim Minister Naumann auch noch eine andere Sehnsucht hinter seiner Äußerung, nämlich dass er sich ein erzieherisches Moment durch die Musik erhofft, er also mehr in die Richtung von Erziehung und nicht in die Richtung der Musikpädagogik denkt. Es ist ja bei Politikern durchaus üblich, dass man die „Fenster in die Herzen der Schüler“ öffnen will, um dann eine andere Art von Verträglichkeit, Gewaltlosigkeit und ähnliches zu erzeugen, eine etwas blauäugige Vorstellung.

Antholz: Also im Sinne einer formalen Bildung.

Weber: Wenn die Schüler singen, dann machen sie keinen anderen Unsinn. Eine naive Vorstellung, die ich mir durchaus bei Politikern vorstellen kann. Denn generelle Forderungen gehen ja zurzeit daraufhin,

dass die Schulen erzieherische Aufgaben übernehmen sollen, um mangelhafte Erziehung im Elternhaus zu kompensieren.

Antholz: Vielleicht ist Naumann durch Argumentationen neuerer Erziehungswissenschaften angeregt worden, Erziehung in den Vordergrund zu stellen und den Fachunterricht erst an die zweite Stelle. Andererseits, wenn er vom Zeichenunterricht spricht?

Heise: Herr Antholz, was würden Sie denn nun einem Politiker sagen, in leicht verständlicher Weise, wozu diese Anstrengungen mit Ausbildung und Stundentafeln und so weiter, wozu diese Anstrengungen dienen sollen?

Früher, sagen wir mal bis etwa 1920, war das relativ einfach zu sagen. Da ging es um bürgerliches Musikverstehen und so ähnlich. Danach beginnt es schwieriger und vielseitiger zu werden. Und wo stehen wir heute? Der Politiker braucht doch Gründe, um die Bezahlung von Musikunterricht zu legitimieren.

Antholz: Also, diese Frage kann ich heute Abend nicht mehr beantworten und mit drei Sätzen schon gar nicht. Aber ich kneife nicht.

Ich habe kürzlich mit einem unserer sehr tüchtigen Funktionäre – ich meine das Wort jetzt nicht abträglich – darüber diskutiert. Ich bin immer froh, dass es auch in unserem Fach Funktionäre gibt, weil ich keiner bin.

Dabei wurde deutlich, dass es verkehrt ist, Vorwürfe zu erheben: Ihr tut nicht genug, die Schulklassen sind zu groß, es muss mehr gefördert werden usw. Das ist ja alles richtig, doch zunächst müssen wir uns selber fragen, welchen Sinn wir in unserem Bemühen um die Kunst sehen oder welche Bedeutung unser Fach hat.

Manchmal kommt dann zur Sprache, was Künstler geantwortet haben, wenn sie nach dem Sinn ihrer Kunst befragt wurden. Sie haben durchaus in positivem Sinne sich selbst in Frage gestellt: Sie wandten sich dann gegen das Utilitaristische, das Verzwecken, Systematisieren und damit auch gegen das Instrumentalisieren ihrer Kunst.

Wir bringen in unserem Fach viele gute Gründe vor: Aus der Geschichte, aus der Gegenwart, humanistische Bildung, Sozialkompetenz, Toleranz oder Mitmenschlichkeit im Sinne: Wer Musik macht, bombt nicht. Das halte ich im Übrigen für einen ganz gefährlichen Satz. Viele Leute im Dritten Reich haben Musik gemacht, Himmler und Heidrich waren begeisterte Musiker.

In der Zeit, als Kirche und Schule noch eins waren, da waren die Fernziele festgelegt. Heute reicht das nicht. Wir müssen etwas einbringen in unser Erziehungs-Motivations-Repertoire, etwas, das nur die Musik bringt und kein anderes Fach. Wenn ich nämlich sage „Fairplay“, kommt doch der Sport und reklamiert das gleichermaßen für sich. Gehen wir die anderen üblichen Begründungen durch wie Humanität, Toleranz, Kreativität usw., werden wir immer wieder einräumen müssen, dass das auch von anderen Fächern abgedeckt wird. Diese Argumentation reicht also nicht. Letztlich kommt man dahin, dass Musik eine Kunst ist mit Wesenseigentümlichkeiten, die keine andere Kunst so bietet. Musik ist etwas Undingliches und doch Konkretes wie keine andere Kunst. Undinglich heißt, dass hier Klänge etwas mit sich tragen, etwas, was nicht außerhalb der Musik ist, wie die Sprache. Auch Sprache klingt, spricht aber etwas außerhalb an. Wenn ich „Tisch“ sage, ist das etwas anderes, etwas Dingliches, Konkretes. Musik hat nichts dinglich Konkretes sondern hat etwas Konkretes, was im Klang enthalten ist. Musik eröffnet uns eine Begegnung mit einer Erscheinung der Welt in einzigartiger Weise. Es gibt zwar Überschneidungen zu anderen Bereichen, etwa zur Lyrik, die oft eher „musikalisch“ ist als dinglich berichtend, oder auch zur modernen Kunst.

Aber diese Dinge deutlich zu machen, das ist nicht allein von Antholz. Ich greife auf das zurück, was der alte Wilhelm Flittner wiederholt formuliert hat: Die Allgemeinbildende Schule muss ein anthropologisch möglichst vollständiges Angebot vorgeben.

Das ist jetzt ein Gesichtspunkt, der Politikern etwas schwerer zu verklickern sein wird. Ich habe eben in die Ästhetik hineingelugt, das müsste man noch weiter ausführen. Es gibt noch andere Gesichtspunkte. Kaum ein anderes Gebiet stellt so stark die Verbindungen her zu philosophischen Fragen unseres Lebens auf Erden. Da lässt sich schon bei Hegel nachlesen, dass Musik ein Seinsbereich ist, der nicht ins Daseins-hafte, Griffig-Fassbare reicht. Viele andere Bereiche in der Schule haben immer Griffiges. Das ist jetzt nicht abwertend gemeint. Aber die Aufgabe von Musik in der Schule besteht darin, mit etwas umzugehen, das wir auch ohne Sprache begreifen, verstehen können. Diese spezifische Art der Vermittlung über „reine“ Klänge, das schafft kein anderes Fach. „Der Fluch zur Inhaltslehre der Musik“ – Hegel – ist ihr bildungstheoretischer „Segen“!

Heise: Mich erinnert das an die Beschreibung der Inhaltlichkeit von Musik bei Zofia Lissa⁸¹. Sie äußert sich sehr vorsichtig und spricht von „nicht konkreter Konkretheit“.

Antholz: Ganz klar. Es gibt keine Gesellschaft ohne Musik.

Das ist weniger ein anthropologisches Moment, mehr ein Sozialkulturelles. Das kann man Politikern möglicherweise noch etwas besser verkaufen.

Eine der Schwierigkeiten, das Besondere der Musik als Unterrichtsfach zu erklären, scheint mir auch darin zu beruhen, dass eben Musik sehr stark dieses unter Verschluss gehaltene Moment der Emotionen anrührt, – und dass in unserer geschäftigen Welt viele der Politiker genau das fürchten. Man kann diese Emotionen nicht kontrollieren. Man kann sie auch nicht einfangen und nicht verkaufen.

Der Begriff der Emotionen hat in mir eine Erinnerung ausgelöst, eine emotionsgeladene, die sich mit Kleist und seinem 'Prinzen von Homburg' fassen lässt, als dort vom 'Wehen der Geschichte' und dem Erleben eines solchen Augenblicks die Rede ist. Das habe ich einmal auch in unserem Fach gespürt: Das war auf der Bundesschulmusikwoche 1966 in Düsseldorf. Ich habe nie wieder vor einem so großen Publikum gesprochen! 1100 Lehrer! Egon Kraus⁸² fragte an, ob ich zu Beginn in einem Einführungsreferat über Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft sprechen könnte. Nach vielem Überlegen habe ich das übernommen. Ich habe also ein Referat gehalten unter fünffachen Reklamationen und ein Kapitel davon lautete: „Reklamation der Emotion“. Da habe ich gefordert, wir müssten wieder neben anderem die Emotionen reklamieren nach diesem übermächtigen Einfluss der so genannten, auch vom Bildungsrat immer wieder geforderten Wissenschaftsschule. Und es folgten noch zwei weitere Referate nach meinem, in denen ebenfalls diese Besinnung auf die Emotionen angesprochen wurde, obwohl wir doch noch voll waren von Adorno und endothyme Erlebnisweisen hinter uns gelassen hatten.

Damals habe ich bei mir gedacht: Jetzt kommt wieder eine Wende in der Geschichte unseres Faches. Und sie kam und war in der Mitte der

⁸¹ Zofia Lissa (1908-1980), polnische Musikwissenschaftlerin

⁸² Egon Kraus (1912-2001), Professor für Musikpädagogik, Leitungsfunktionen in Verbänden der Musikpädagogik

1970er Jahre unübersehbar. An der Erscheinungsweise der „Sequenzen“ lässt sich das nachweisen. Im ersten Band ist nur ein einziges Mal, im Zusammenhang mit dem dritten Satz der ersten Sinfonie von Gustav Mahler und dem oft zitierten Jäger-Bild, die Rede davon, dass man den zugrundeliegenden Kanon des Trauermarsches auch singen „könne“! Doch der erste Ergänzungsband befasst sich dann ausdrücklich mit dem Singen.

Ich freue mich manchmal über die List der Geschichte. Sie ist auch darin zu sehen, dass Lehrer nicht alles annehmen, was wir so im Augenblick verzapfen, um uns zu profilieren. Hegel hat von der Rache der beleidigten Wirklichkeit gesprochen. Ein Satz, den wir uns als zerebrale Musikpädagogen merken sollten.

Weber: Ulrich Günther⁸³ betont immer, dass alle Reformbemühungen oder didaktische Neukonzeptionen in der Lehrerbildung von der Schulpraxis sich dadurch entfernen, dass diese neu ausgebildeten Lehrer, wenn überhaupt, dann aber erst mit Verzögerung in die Schule kommen und dort auf Lehrerinnen und Lehrer treffen, die anders ausgebildet und ausgerichtet sind. Insofern ist diese „List der Geschichte“ schon programmiert.

Antholz: Ja. Unsere Lehrer haben es nicht leicht gehabt und haben es nicht leicht mit dem Konzeptpluralismus nach dem 2. Weltkrieg und dem Neopluralismus der Postmoderne zurzeit.

Heise: Ich meine, sie haben es noch nie so schwer gehabt wie gegenwärtig. Auch, weil völlig neue Probleme jenseits der Musik anfangen hineinzuwirken.

Weber: Viele Lehrer machen es sich heute aber auch sehr schwer, weil sie sich selber nicht bewegen.

Wenn in unserer schnelllebigen Zeit, in der so viele neue Dinge das tägliche Leben bestimmen, mit denen jedoch die Kinder und Jugendlichen aufwachsen, die Lehrenden sich nicht um Einsichten in diese Veränderungen bemühen, dann verlieren sie die Möglichkeit, die Lernenden zu verstehen in ihren Lebensumständen und Erfahrungen. Zum Beispiel haben nahezu alle Kinder, auch diejenigen, die die Grundschulen besuchen, zu Hause einen Computer stehen, mit dem sie umgehen können. Viele Lehrerinnen und Lehrer, die dort unterrichten, stehen

⁸³ Ulrich Günther (*1923), Professor für Musikpädagogik

dieser 'fremden Welt' hilflos gegenüber. Wie sollen diese Lehrenden den ihnen anvertrauten Lernenden noch gerecht werden?

Antholz: Nun: Wir haben kein „zufriedenes Zeitalter“, um nochmals Hegel zu bemühen. Er hat in seiner Geschichtsphilosophie den Begriff des „zufriedenen Zeitalters“ gebraucht. Und damit hat er gemeint, dass die Menschen einst in ihrer Lebensführung eine Mitte hatten, von der aus alles bestimmt wurde. Ich meine „Mitte“ jetzt nicht nur politisch, sondern auch weltanschaulich, glaubensmäßig und so weiter.

Herr Heise, Sie kennen und überschauen ja das 19. Jahrhundert. So weit ich weiß, gibt es rein positiv rechtlich und in Richtlinien kodifiziert für die Allgemeinbildende Schule kein größeres Volumen an vorgeschriebener Musik, „Gesang“ hieß es im 19. Jahrhundert, als nach 1848 in den Stiehlschen Regulativen, was noch besonders für die Evangelische Elementarschule galt, wo neben Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang mit drei Wochenstunden in den Stundentafel stand.

Heise: Allerdings muss man bedenken, dass das Singen funktional gebunden war. Wenn in den Überlegungen von Nägeli etwa noch musikalische Zielsetzungen bestimmend waren, so sind sie nach den Stiehlschen Regulativen nahezu verschwunden, Singen hatte eigentlich nur noch eine Hilfsfunktion für anderes.

Antholz: Dennoch. in diesen Richtlinien, möchte ich ergänzen, sind nicht nur die drei Stunden Gesang vorgesehen, sondern, wenn Sie nur das Fach Religion durchlesen, – das hab ich mal gemacht vor längerer Zeit, – da ist auch die Musik drinnen. Und wenn Sie Deutsch ansehen, finden sich dort auch Verbindungen zur Musik. Es gab insgesamt nur vier Fächer. Zeichnen etwa war noch nicht als einzelnes Fach vorgesehen.

Doch dann lesen wir auch die Hinweise, dass an Gedenktagen, was wir heutzutage als politische Bildung bezeichnen würden, die Dinge der Schule in Dienst genommen werden müssen, was besonders das Singen aber auch anderes betrifft. Keiner wird mich missverstehen, als ob ich das wieder haben will. Es bleibt zu bedenken, dass diese Funktion von Gesang positiv rechtlich, also kodifiziert vorgesehen war. Es ist eine andere Frage, wie die Vorschrift ausgefüllt wurde. Doch eine Mitte seines Tuns in der Schule konnte ein Lehrer damals durchaus finden, anders als es ihm heute möglich ist.

Heise: Herr Antholz, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Interview mit Gertrud Meyer-Denkmann (*1918)

Das Gespräch wurde von Walter Heise, Rudolf Weber und Meike Berndt (Studentin) am 20. Januar 2000 in Oldenburg geführt.



- Pianistin, Dozentin für Musikpädagogik
- hatte zunächst Klavier- und Orgelunterricht und legte das Examen für Organisten ab, dann das Examen für Privatmusikunterricht
- Studium für neue und experimentelle Musik bei E. Steuermann und D. Tudor, Kompositionsstudium bei K. Stockhausen und M. Kagel⁸⁴
- Lehrtätigkeit an den Hochschulen in Köln, Düsseldorf, Bremen und der Universität Oldenburg.

Weber: Wie sind Sie zur Musik gekommen, lässt sich das an bestimmten Ereignissen darstellen?

Meyer-Denkmann: Mein Vater war Tischlermeister, Kunst-Tischlermeister. Sein Meisterstück steht nebenan, ich habe es aus einem Museum entliehen. Ein Kunde meines Vaters konnte nicht bezahlen und gab als Tauschobjekt ein altes Klavier. Meine großen Schwestern – ich war ein Nachkömmling – bekamen also dann Klavierunterricht. Ich spielte, so wurde mir erzählt, das nach, was sie spielten oder eben auch Schlager, die ich im Ohr hatte. Das war der Anfang.

Klavierunterricht habe ich später, mit sieben Jahren für achtzig Pfennige pro Stunde bekommen, zusammen mit einem anderen Mädchen. Der Lehrer unterrichtete im Souterrain, hatte sein Baby auf dem Schoß und ein Kanarienvogel sang in einem Käfig an der Wand. Das andere Mädchen habe ich dann bald überrundet und meinen Eltern wurde geraten, mir richtigen Klavierunterricht erteilen zu lassen. Den

⁸⁴ Edward (Eduard) Steuermann, (1892-1964), österreichisch-amerikanischer Komponist und Pianist; David Tudor (1926-1996), US-amerikanischer Pianist und Komponist; Karlheinz Stockhausen (*1928), Komponist; Mauricio Kagel (*1931), Komponist (aus Argentinien stammend)

bekam ich bei einer alten Dame, die mich rührend unterrichtete, mit Mitsingen und Mitspielen und so weiter. Sie zog leider weg und ich bekam, wieder auf Anraten von Bekannten, Unterricht bei dem Landeskirchenmusikdirektor Dr. Wissig.

Weber: In welcher Stadt war das?

Meyer-Denkman: Ich habe immer in Oldenburg gelebt.

Dieser Unterricht nun war total anders: Der Landeskirchenmusikdirektor saß am Schreibtisch, ich saß am Klavier und er sagte von weitem: „Noch mal.“ oder: „Weiter.“ Mir kullerten dann bald die Tränen, weil ich das gar nicht gut fand. Nach einiger Zeit meinte er, ich könnte ja zusätzlich noch Orgelunterricht nehmen. Er verfolgte damit einen Hintertgedanken, nämlich dass ich seine Hochzeiten, Begräbnisse, Andachten, bei denen er spielen musste, übernehmen sollte. Mein Vater hatte ein Telefon, was für ihn praktisch war: Er konnte mich anfordern, wann immer es erforderlich wurde. Ich bekam keinen Pfennig für die Vertretungen.

Mit 15 Jahren habe ich dann mein Orgelexamen gemacht. Das war auch ganz lustig: Die Herren, die mich prüfen sollten, wussten wohl nicht, mit wem sie es zu tun hatten. Da kam ein kleines Mädchen im Sommerfähnchen daher und die Herren erschienen im schwarzen Anzug und mit Zylinderhüten. Und dann habe ich meine Sachen runtergebetzt, mein Orgelexamen gemacht und anschließend überlegt, wie es weiter gehen könnte. Es war Kriegszeit.

Meine Eltern hatten kein Geld, mir eine akademische Ausbildung zu bezahlen, und es gab in Oldenburg keine Universität und damals auch keine Pädagogische Hochschule. Ich habe selber Geld verdient, als Unterrichtende an der damaligen Jugendmusikschule, und habe in den letzten Kriegsjahren mein Examen als Privatmusiklehrerin am Konservatorium in Bremen gemacht.

Aber halt, ich erinnere mich: Es gab doch eine Pädagogische Hochschule, besser eine Pädagogische Akademie. Dort war ich als letzte Lehrende am Piano tätig mit Studierenden, bevor die Akademie geschlossen wurde.

Als ich dann das nötige Geld gespart hatte, habe ich also in Bremen meine Privat-Musiklehrer-Prüfung abgelegt. Für mich war es das große Erlebnis, lernen zu dürfen und mit selbstverdientem Geld in einem

Bereich, der Musik, intensiven Unterricht zu bekommen. Das ist ein Gefühl, das sich heute junge Menschen nicht mehr so vorstellen können.

Weber: Was umfasste denn diese Ausbildung zur Privat-Musikerzieherin damals?

Meyer-Denkman: Wie üblich die Harmonielehre, Geschichte der Musik, instrumentale Ausbildung bis zur Fähigkeit zum Konzertieren, Unterrichtspraxis für den Instrumentalunterricht wohl kaum.

Weber: Methodik, die heutzutage in der entsprechenden Diplombildung eine wichtige Rolle spielt, gab es also nicht?

Meyer-Denkman: Ich kann mich nicht daran erinnern.

Ich jedenfalls war begierig, alles über Musik zu erfahren, über das Komponieren, die Harmonielehre, Chorleitung und so weiter. Möglicherweise war doch jemand zuständig für Methodik. Außerdem gab es ja auch die entsprechende Literatur.

Diese Ausbildung in Bremen war mit Kriegsende zwar vorbei, aber für mich galt unvermindert das Bestreben: Wo kann ich weiterhin lernen.

Weber: Noch mal zur Ausbildung am Konservatorium. Sie sagten, dass Ihr besonderes Interesse dem Komponieren galt, dem Erfinden von Musik. Gab es dort Gelegenheit dazu?

Meyer-Denkman: Es handelte sich eher um eine konventionelle Harmonielehre, aber doch in der Weise, dass man auch bestimmte Aufgaben bekam, die dann auszuarbeiten waren.

Nach dem Ende des Krieges war für mich ausschlaggebend: Wie geht's weiter?

Etwa 1948 oder 1949 habe ich damals eine Tagung „Musikerziehung“ in Bayreuth mitgemacht und bin dabei zum ersten Mal mit der Musik von Bartók in Berührung gekommen. Ich habe mir sofort den Mikrokosmos⁸⁵ angeschafft und die Stücke daraus meinen Schülern vermittelt und mit ihnen aufgeführt, denn etliche der Stücke lassen sich gut zum Ensemblespiel umarbeiten.

Ein ausschlaggebendes Erlebnis war für mich, 1956 eine Musik im Radio zu hören, die ich einfach als verrückt empfand. Ich hörte dann, es seien Klavierstücke von Stockhausen gewesen, der seine Musik selber

⁸⁵ Béla Bartók: Mikrokosmos. Klaviermusik vom allerersten Anfang an (1926-1939), 6 Bde., Boosey and Hawkes Ltd., London 1940

erläuterte. Ich empfand diese Musik als so außerordentlich und wollte mehr darüber wissen. Also habe ich ihm geschrieben und wurde dann aufgefordert, nach Köln zu kommen. Der Maestro spielte mir in seinem Zimmer Bandaufnahmen seiner Musik vor und ich sagte nur: Ich verstehe das nicht. Ja, dann müsse ich nach Darmstadt kommen. Doch ich hatte kein Geld dazu. Stockhausen animierte mich dazu, ein Stipendium zu beantragen. Und das habe ich auch bekommen und bin ab 1957 nach Darmstadt⁸⁶ gefahren, um dort zu studieren. Ich habe Kompositionsunterricht bei Stockhausen genommen, Klavierunterricht bei David Tudor und am Anfang auch noch Unterricht bei Edward Steuermann, einem Freund von Arnold Schönberg, der aus New York zu den Kursen in Darmstadt „rüber kam“. Damit fing für mich eine neue Einstellung zur Musik an.

Ich habe immer wieder mit Karlheinz Stockhausen oder Mauricio Kagel Kontakt gehabt. Besonders geprägt wurde ich aber vor allem durch meine Bekanntschaft und Freundschaft mit John Cage⁸⁷. Er war 1958 das erste Mal in Darmstadt, wurde aber dann lange Zeit nicht wieder eingeladen und beachtet. Ernst Thomas, der Nachfolger von Wolfgang Steinecke, der 1961 verunglückte, schätzte Cage nicht.

Meine Erfahrungen in Darmstadt, die Bekanntschaften und Freundschaften, die ich dort knüpfen konnte, haben meine Einstellung zur Musik wesentlich geprägt.

Weber: John Cage konfrontierte dort mit seinen Ideen eine auf serielle Kompositionsvorstellungen eingerichtete Avantgarde. Er musste damit auf - im Sinne des Wortes - taube Ohren stoßen. So ist das zumindest berichtet worden.

Meyer-Denkman: Ja, das war außerordentlich. Eben 1958, es war ja noch die hohe Zeit der seriellen Musik, in der man sich gegenseitig in diesen Techniken bestätigte. Und John Cage kam mit seinem schönen breiten Lachen und sagte: Shit! Er machte ganz was anderes.

Es gab heftige Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Komponisten. Stockhausen und Nono⁸⁸ standen sich wie zwei Kampfhähne gegenüber und mussten getrennt werden, damit es nicht tötlich zuing. Der Vorwurf gegenüber Cage: Verantwortung abwälzen mit

⁸⁶ Darmstädter Ferienkurse für Neue Musik, ab 1946

⁸⁷ John Cage (1912-1992), US-amerikanischer Komponist

⁸⁸ Luigi Nono (1924-1990), italienischer Komponist

seiner Zufallsmanipulation, so nach der Auffassung von Nono und Stockhausen, der allerdings damals noch eher pro Cage eingestellt war. Ich spürte es sofort, hier gab es eine total andere Denkweise, eine total andere Haltung, nicht nur der Musik, sondern auch dem Leben gegenüber.

Ich habe dann auch Konzerte, am Anfang auch mit Stockhausen, mitgemacht in Darmstadt, später mit John Cage und David Tudor musiziert und bin in den Kursen auch mit Mauricio Kagel zusammengekommen. Nach meinem Dafürhalten - und andere haben mir das bestätigt - bin ich eine der Ersten gewesen, die eine wissenschaftliche Betrachtung über die Strukturprinzipien Neuer Musik herausgearbeitet hat, sicherlich in Zusammenarbeit mit Karlheinz Stockhausen, Mauricio Kagel und John Cage. Das ist in einem Kapitel in „Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht“⁸⁹ festgehalten. Mein Fehler dabei ist gewesen, dass ich diese Erkenntnisse in die Pädagogik hinein genommen habe. Denn es gibt, wie Sie wissen, eine strenge Hierarchie in den Ausbildungsstätten, die bis heute gilt, überhaupt im Amte und überhaupt im Umgang mit Musik: Da sind an der Spitze die Komponisten, eventuell noch mit einer Aura umgeben, die Stardirigenten und die Starinterpreten, dann kommt das Fußvolk, die Orchestermusiker, ganz unten jedoch stehen die Pädagogen, die dann alles vermitteln sollen. Ich habe das nochmals vor zwei Jahren in Mainz erfahren, bei der großen Tagung „50 Jahre Darmstadt“. Die ganze Tagung war so gegliedert. Als letzte kamen die Pädagogen zum Zuge. Die Anderen waren aber alle abgereist. Es war kaum noch jemand da.

Die Vorträge, die auf dieser Tagung gehalten wurden, sollten veröffentlicht werden. Ich habe in meinem Beitrag dieses Verhalten moniert und beschrieben. Daraufhin wurde ich gefragt, ob ich das nicht herausnehmen könnte aus meinem Aufsatz. - Diese Erfahrung habe ich in meinem Leben oft gemacht, besonders als ich versucht habe, die Strukturprinzipien Neuer Musik auf den Unterricht zu übertragen, - und was ich dabei an Affront erlebt habe von den Chef-Didaktikern, das ist heute kaum nachzuvollziehen.

Weber: Wir kommen gleich nochmals darauf zurück, doch gestatten Sie eine Nachfrage zu den Konzerten, die Sie angedeutet haben, zusammen

⁸⁹ Meyer-Denkmann, Gertrud: Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht, Wien 1972

mit Tudor und anderen. Waren das pädagogisch ausgerichtete Veranstaltungen?

Meyer-Denkmann: Nein. Konzerte sind Konzerte, aber keine Pädagogik.

Weber: Ich frage, weil es immer wieder Bemühungen gibt, besonders auf dem Sektor der Neuen Musik, zu versuchen, die Ohren des Publikums für das „Unerhörte“ zu interessieren.

Meyer-Denkmann: Damals gab es das überhaupt nicht und eigentlich gibt es das bis heute nur selten. Es werden jetzt wohl Gesprächskonzerte veranstaltet, bei denen die Komponisten selber mit dem Publikum sprechen und ihre Werke erläutern. Das ist ausgezeichnet, aber sie bleiben Ausnahmen.

Sie wissen vielleicht, dass die Avantgarde nicht sehr gut auf die Pädagogen zu sprechen war und auch Publikumsannäherungen eher vermied. Schönberg⁹⁰ hatte seinen Privatverein gegründet mit dem „Verein für musikalische Privataufführungen“⁹¹. Es war eine Reaktion auf die heftigen Auseinandersetzungen mit dem Publikum. So etwas habe ich in den frühen 1960er Jahren miterlebt. Man kann sich das heute kaum mehr vorstellen. Zum Beispiel habe ich 1963 John Cage und David Tudor hierher nach Oldenburg eingeladen. Über Sponsorengelder hatten wir das Konzert ermöglicht. Vorher sollte ich, vom NDR-Studio beauftragt, eine Einführung in die Musik des Konzertes geben, das damals im Kulturhaus „Die Brücke“ stattfand. Ein Schulmusiker hatte davon Nachricht bekommen und schickte seine Schüler: „Ihr könnt da ruhig ein bisschen Randal machen. Die Frau Meyer-Denkmann, die hat ‘ne kleine Meise.“ Das taten die Schüler gerne mit Schmackes und der Direktor vom NDR-Studio meinte: „Wenn das jetzt schon losgeht, wie soll das erst im Konzert werden. Dann bekomme ich keine Aufnahme zustande.“ Es wurde ein sehr schönes Konzert. Doch die angeforderten Polizisten waren wohl etwas schlecht informiert. Denn nach dem Stück oder Konzert darf das Publikum ‚Buuh‘ schreien, so viel es will. Ein Polizist schnappte sich aber unglücklicher Weise den 1. Kapellmeister vom Staatstheater und führte ihn hinaus.

⁹⁰ Arnold Schönberg (1874-1951), Komponist der Zweiten Wiener Schule

⁹¹ Der „Verein für musikalische Privataufführungen“ wurde 1918 gegründet.

Das war in den 1960er Jahren. Der Graben zwischen Avantgardemusikern und Publikum hat sich verhärtet und verfestigt, so dass diese Überbrückungen in Gesprächskonzerten heutzutage schon ein Zugeständnis sind. Um so ‚abseitiger‘, sagen wir mal, waren selbstverständlich meine Bemühungen, mit Schülern Klangexperimente zu unternehmen.

Ich habe Aufnahmen dieser Schülerversuche mit nach Darmstadt genommen und den Komponisten, wie Kagel und Stockhausen, vorgespielt. Die waren völlig überrascht: Wieso machen die Schüler Neue Musik? Sie machten nicht in deren Sinne Neue Musik. Den Unterricht konnte ich nur privat durchführen, hier in diesem Haus. Es wurde alles ausgeräumt, damit genügend Platz war. Für mich war es einfach eine, man würde heute sagen, eine Forschungstätigkeit: Wie gehen Kinder mit einem anderen Klangmaterial um, wie reagieren sie in ihrer Weise darauf und wie reagieren sie in anderen Lernvorgängen auf Musik? Als nun die Komponisten diese Aufnahmen hörten, sagte Stockhausen sofort: Darüber musst du jetzt ein Buch schreiben. Auf meinen Einwand, ich habe noch nie ein Buch geschrieben, schleppte er mich zum Gerig-Verlag in Köln. Der gab mir dreitausend Deutsche Mark Vorschuss und ich setze mich hin und habe zwei Jahre daran gearbeitet. Das Buch wurde immer dicker, weil ich den Fehler beging, alles mit unterzubringen über Komposition, Improvisation, entsprechende Pädagogik, was mir dazu zu gehören schien. Der Gerig-Verlag sagte dann, das Manuskript sei zu dick; außerdem verstehe keiner, worum es gehe, und sie gaben mir das Manuskript zurück. Dann lag das Manuskript vier Jahre auf Eis. Danach bekam ich einen Anruf von jemand, den ich nicht kannte, der aber in Darmstadt meine Bandaufnahmen gehört hatte. Der wies mich darauf hin, dass in der Universal Edition in Wien eine neue Schulbuch-Reihe herausgegeben würde, in der man meine Sachen gerne veröffentlichen möchte. Der Umfang der Publikation solle fünfzig Seiten nicht übersteigen. So sind also 1970 die „Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter“ entstanden. Ein Jahr darauf wurde ich eingeladen, bekam einen großen Bahnhof auch vom damaligen Direktor des Instituts für Musiksoziologie und musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik in Wien, dem berühmten Prof. Dr. Kurt Blau-

kopf⁹². Ich begriff diese Aufmerksamkeit nicht, bis der Lektor zu mir sagte: „Ja wissen `s nett, Ihr Buch hat die ganze Reihe finanziert.“ Es war für mich völlig überraschend, auf eine solche Resonanz zu stoßen.

Ich nahm weiterhin an Kursen bei Mauricio Kagel in Köln teil, wirkte auch mit ihm zusammen bei Kursen in Schweden und nahm als Pianistin an Konzerten teil, die er in verschiedenen Europäischen Ländern durchführte.

Nach einem Jahr bekam ich die Aufforderung der Universal Edition, den Rest meiner Ausführungen zu liefern. Das wurde dann das Buch „Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht“.

Und um das noch zur Sprache zu bringen: Die Einstellung in der musikpädagogischen Diskussion begann sich zu ändern, wie Sie wissen. Man versuchte in den 1970er Jahren, Musikpädagogik als Wissenschaft zu etablieren. Außerdem wollte man auch damals schon versuchen, Rock- und Popmusik mit in den Unterricht einzubeziehen. Es war eine Einstellung, die in Oldenburg speziell auf musiksoziologischer Basis diese Bestrebungen verfolgte. Man überlegte sich: In welcher Weise kann man Schüler von ihrer musikbezogenen Sozialisation abholen.

Damals fand hier in Oldenburg eine Tagung statt, zu der unterschiedliche Didaktiker eingeladen waren, unter anderem auch Hans-Christian Schmidt⁹³, der neben mir saß, mich aber persönlich nicht kannte. Der sagte etwa: „Naja, die Frau Meyer-Denkman weiß auch nicht mehr, was sie mit ihren Geräuschsachen da machen will. Im Übrigen hat sie ja nur in ihrer Industriellenvilla Privatunterricht gegeben.“ Das hat mich bitter getroffen, weil er nie hier gewesen ist, keine Ahnung von den Zusammenhängen hatte.

Aber das war wirklich so eine Einstellung in der Zeit, und es sind nicht die einzigen Erlebnisse, die ich so speziell mit Musikpädagogen gehabt habe. Und das geht bis heute so. Ich habe am letzten Wochenende an der Musikhochschule in Saarbrücken einen Vortrag und einen Workshop gehalten. Sie kennen ja das neue Buch von mir: „Körper - Gesten - Klänge. Vorschläge zur Improvisation, Interpretation und Komposition Neuer Musik am Klavier“?

Heise: Leider noch nicht!

⁹² Kurt Blaukopf (1914-1999), österreichischer Musiksoziologe

⁹³ Hans-Christian Schmidt, (*1942), Musikpädagoge

Meyer-Denkman: Das wollte zunächst kein Verlag haben. Doch der kleine Pfau-Verlag in Saarbrücken, den ich auf Empfehlung von Hespos⁹⁴ entdeckt habe, der hat das übernommen. Über dieses Buch habe ich in Saarbrücken gesprochen. Doch man bekommt in seinem Leben, wenn man sich mit einer Sache intensiv beschäftigt hat, eine Garderobenmarke, einen Stempel, und das sind bei mir die Klangexperimente mit Kindern. So hatte man in der Musikhochschule Saarbrücken wohl die Ausbildungsklasse Frühpädagogik animiert, mit Blockflöten und solchen Sachen zu dem Vortrag zu erscheinen. Es waren bei den Teilnehmerinnen überhaupt keine Grundlagen vorhanden, bei denen ich hätte ansetzen können, von der Musik im Allgemeinen nicht und von der Neuen Musik schon ganz und gar nicht. Und das ist charakteristisch. Die fruchtbarsten Kurse habe ich am Mozarteum⁹⁵ gemacht. Auch in Berlin an der Hochschule der Künste, aber sonst herrscht an den Musikhochschulen, auch in Bremen, die totale Einseitigkeit.

Weber: Ich meine, das ist ein kulturelles und gesellschaftliches Problem unserer Zeit. Die einseitige Ausrichtung auf das Reproduzieren von Musik an den Hochschulen, die dahin geht, dass der Bereich Komposition nicht nur kritisch betrachtet wird, sondern dass Professoren für Komposition eher Harmonielehre oder Formenlehre erteilen müssen, also das vermeintlich gediegene, überprüfbare Handwerk, das in den Horizont dieser Institutionen passt, als dass sie das kreative Potential von Musikern erweitern dürfen. Engagierte Komponisten suchen bald das Weite, weil sie dort schwerlich Verständnis und ihre Studierenden finden.

Meyer-Denkman: Ich weise immer wieder darauf hin, wie einseitig Musikpädagogik verstanden wird. Entweder wird sie als Wissenschaft verstanden, was unter dem Gesichtspunkt der Musiksoziologie noch nachvollziehbar wäre, aber Musik wird kaum als Angelegenheit der

⁹⁴ Hans-Joachim Hespos (*1938), Komponist und Verleger

⁹⁵ Das Mozarteum wurde 1841 in Salzburg als Musikschule gegründet. Es erhielt 1970 den Status einer Hochschule und ist seit 1998 eine Universität für Musik und Darstellende Kunst, die Universität Mozarteum Salzburg. Zum Zwecke der Förderung von Musikbegabten wurde 1870 die Internationale Stiftung Mozarteum gegründet. 1931 folgte die Errichtung des "Zentralinstitutes für Mozartforschung". Durch sie erschien 1953 die Neue Mozart-Ausgabe. Das Mozarteum ist auch eine der Aufführungsstätten der Salzburger Festspiele und verfügt über eine solide und renommierte Ausbildung für Schauspiel.

Musikästhetik gesehen. Mit denjenigen, die vom Jazz herkommen, hier an der Hochschule, mit denen lässt sich am besten zusammen arbeiten.

Heise: Ich will das mit einem Beispiel unterstützen: Ich hatte irgendwann das Buch von Schnebel „Denkbare Musik“ rezensiert und schickte die Rezension an die Redaktion der Zeitschrift „Musik & Bildung“. Ich bekam die Rezension postwendend zurück mit der Bemerkung, sie sei für das Anliegen der Zeitschrift unbrauchbar.

Weber: Dieser Einseitigkeit begegnet man auch immer wieder gegenüber populärer Musik, etwa bei der Ablehnung von Rock- und Popmusik.

Meyer-Denkman: In den letzten Jahren habe ich meine Lehrveranstaltungen immer so angelegt, dass ich von einem Thema ausgehe, das im Zentrum steht, und dieses Thema bietet dann Beziehungen zu den verschiedensten Musikarten. Dieses Verfahren habe ich bereits - ein bisschen vereinfacht - in meinem Buch „Struktur und Praxis neuer Musik“ gewählt, nur es hat keiner gemerkt.

Ich habe zum Beispiel eine Veranstaltung betitelt „To beat or not to beat - Warum mochte John Cage keinen Jazz?“ Dabei geht es um das Problem des Rhythmus. Wir haben Phänomene des Rhythmus untersucht in afrikanischer Musik zum Beispiel, sie verglichen mit dem Rhythmus im Jazz, im Vergleich dazu dann Tabla-Metren aus der indischen Musik herangezogen, die sich wieder finden lassen in der minimal-music von Steve Reich⁹⁶ und anderen, gefragt, warum in Europa eine taktmetrische Musik dominiert, wie sie sich entwickelt hat und so weiter.

Wenn man von einem solchen Thema ausgeht, erreicht man ganz verschiedene Bereiche, kommt selbstverständlich zum Verständnis von Rhythmus der Avantgarde, zu deren total anderen zeiträumlichen Dimension. Das ist auch etwas, das ich in dem Buch klarmache: In dem Moment, wo ein breites Material und die Gleichwertigkeit aller Töne berücksichtigt wird, müssen andere Strukturen gelten. Wenn ich „Hänschen Klein“ mit Clustern spiele, hält man sich die Ohren zu, weil man beim Hören der Struktur den Phänomenen „Melodie“ und „Begleitung“ folgt. Erst Anton von Webern löst doch diese Struktur auf durch die Einführung einer Diagonalen, einer dritten Dimension. Und damit

⁹⁶ Steve Reich (*1936), US-amerikanischer Komponist

kommt ein völlig neues zeiträumliches Gefühl zur Sprache. Man hat immer Webern darauf hin untersucht, wie viel Serielles schon bei ihm zu finden ist, und bei Schönberg zählt man die 12 Töne ab. Aber das Prinzip ihres Denkens wird außer Acht gelassen. Das habe ich auch zu übertragen versucht in die Methodik des Klavierspiels bzw. in dem klavierpädagogischen Ansatz ‚Improvisation, Interpretation, Komposition‘.

Weber: Bei Systematiken in der Musikpädagogik dominieren eher additive Vorstellungen, Vorstellungen, die aufeinander aufbauend eines dem anderen voraussetzen, das heißt dass das Regelwerk tradierter Musik als Fundament aller folgenden Musik angesehen wird. Nur so kann ich mir auch erklären, dass in den Ausbildungsinstituten, man kann fast sagen von der Schule bis in die Hochschule, das Regelwerk und mit ihm das Reproduzieren von Musik im Vordergrund steht. Alles Improvisieren oder Erfinden von Musik wird nachrangig behandelt.

Meyer-Denkmann: Ja, ich nehme an, dass diese starre Haltung mit einem obsoleten Denken zusammen hängt. Ich habe viel mit bildenden Künstlern zusammen gearbeitet und auch bei den Komponisten, die ich eben genannt habe, treffen wir ein neues, anderes philosophisches Denken, auf ein neues ästhetisches Denken, das die Musikpädagogik bislang versäumt hat. Nehmen Sie auch die neuen Einsichten der Gedächtnis- und Gehirnforschung.

Heise: Die bildenden Künstler haben von vornherein den Kunstunterricht anders und auch leichter angefangen, sie sind immer produktiv. Sie sind im zweiten Schuljahr produktiv wie später an den Akademien. Die Zeit des Kopierens ist bei ihnen längst vorbei, ein Verfahren früherer Jahrhunderte. Die Musikpädagogen versuchen dagegen, den Weg über das Kopieren, über das Reproduzieren zu gehen. Und sie scheitern nur allzu oft auf diesem Weg.

Meyer-Denkmann: Diese Einseitigkeit lässt sich aber vermeiden.

Bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts gab es doch die Integration von Improvisation, Interpretation und Komposition. Wenn Johann Sebastian Bach seine Inventionen schreibt, um einen Vorgeschmack der Komposition zu geben, oder Béla Bartók mit seinem Mikrokosmos ebenfalls darauf aufmerksam macht, so war das für meine Klavierschüler Programm. Die Sechs- und Siebenjährigen haben mit den Klangelemen-

ten, die Bartók in seinem Mikrokosmos verwendet, frei improvisiert, haben mit diesem Material eigene Musik erfunden.

So ist auch mein Buch „Körper - Gesten - Klänge“ konzipiert, allerdings mit einem anderen Klangmaterial. Ich gehe von der Körpersprache, von körpergesetzten Klängen aus, davon, dass man dieses natürliche Körpergewicht als Cluster nimmt. Der wird dann bis ins Detail musikalisiert und anschließend steht die Überlegung: Wenn der Cluster ein anderes Klangmaterial ist, kann ich nicht mehr so komponieren oder spielen, als wenn es sich um klassische Musik handelt.

Und bei Anton von Webern ist etwa in Opus siebenundzwanzig, Nummer drei, das Klavierstück nicht mehr in führende Melodie und begleitende Nebstimmen aufgeteilt, - beide Hände sind gleichwertige Glieder einer gemeinsamen vertauschbaren Beweglichkeit. Dieses Zusammengehen von musikalischem Denken mit der Körpersprache und dem gewählten Klangmaterial kann man in jedem Unterricht anwenden. Dieses Denken in Beziehungsnetzen hat eine total andere Methode zur Folge.

Wenn man dagegen sieht, wie traditionell unterrichtet wird: Erst kommt der Dreiklang, dann seine Umkehrungen und dann kommt das und das, - additiv, linear und historisch. Wir fangen von unten an: Erst die Klassik, ja, die müssen wir erstmal können, und dann kommt die Neue Musik. Dieses lineare, additive Denken blockiert absolut jeglichen Zugang zu einem veränderten Denken, das wir in Kultur und auch in gesellschaftlichen Entwicklungen heute vorfinden.

Wenn wir nicht lernen, interdisziplinär zu verfahren, bleiben wir in dieser Kästchenposition. Meine besten Partner hier an der Universität sind Literaturwissenschaftler, Philosophen, Filmemacher und Vertreter der bildenden Kunst. Mit denen kann ich fantastische Gespräche führen, Veranstaltungen durchführen, die mir und dann auch den Studierenden unsere Zeit überhaupt erst erklären.

Das meine ich, wäre in der Ausbildung zu leisten. Die Anfänge dazu, hier an der Universität Oldenburg, waren optimal. Das Bestreben zur Projektausbildung, zum Unterricht in interdisziplinären Projekten. In den siebziger Jahren gab es hochinteressante Projekte in dieser Hinsicht. Aber die wurden gestrichen, aus unterschiedlichsten Gründen.

Weber: An Universitäten, auch an Gymnasien, in anderer Weise auch in Grundschulen spielen die institutionellen Probleme eine alles erschwe-

rende Rolle. Ich kenne das aus der Universität Hildesheim, wo wir große Schwierigkeiten hatten in dem kulturpädagogischen Studiengang ein Projektsemester einzurichten. Die üblichen Kontrollen nämlich sind nicht mehr durchführbar. Zum Beispiel lässt sich nicht mehr feststellen, - wenn zwei Lehrende an einem Projektvorhaben beteiligt sind, um die Integration zweier Fachrichtungen herbeizuführen, - wie viele Stunden ihrer vorgeschriebenen Arbeitszeit sie damit erfüllen.

Meyer-Denkman: Leben wir denn in einem Polizeistaat?

Heise: Zumindest in einem Staat, der als Obrigkeit mit Hilfe der Bürokratie die Vergabe der Ressourcen lenkt und so seine Zielvorstellungen zu verwirklichen trachtet.

Wir haben an der Universität in Osnabrück am Anfang auch versucht, ein Projektstudium zu beginnen. Im Fachbereich „Kommunikation/ Ästhetik“ wurde zum Beispiel eine Kunsthistorikerin berufen, die nichts anderes tun sollte, als diese Integration zustande zu kriegen. Die geplante Integration ist nie zustande gekommen, weil die Beteiligten unfähig waren, über ihre eigenen Denkschemata der Fachdisziplinen hinaus zu kommen.

Meyer-Denkman: Damals, in den siebziger Jahren, als es die großen Projekte gab, war ich an einem Projekt beteiligt, das „Spiel und Umwelt“ hieß. Es sollte Sport, Soziologie, Musik, Geschichte und andere Fächer - ich weiß nicht mehr welche noch - zusammenführen. Es wurde organisatorisch so gehandhabt, dass jeder Lehrende einen projektorientierten Kurs durchführte, bezogen auf das generelle Thema, dass wir in einem Plenum zusammen kamen, um die Ergebnisse aus den verschiedenen Kursen zu diskutieren und Gemeinsamkeiten zu suchen. Es entstand eine enorme Mehrbelastung für die Lehrenden. Und wer will heute schon Mehrarbeit über sein Deputat hinaus leisten, zumal wenn man lediglich für eine bestimmte Anzahl von Stunden bezahlt wird? Das verlangt ein ideelles Denken, um eine solche Ausbildung durchzuführen und nicht jeder an der Universität wollte das.

Heise: Aber ein Problem liegt auch darin, dass eine auf Projekten aufbauende Ausbildung, wie sie uns wohl vorschwebt, sehr viel breiter angelegt sein müsste als es ein normales Kurs- und Vorlesungssystem eines Studiums leisten kann.

Als Sie anfangen, diese Dinge zu denken, waren Ihre musikalischen Vorbildungen schon weitgehend gereift. Sie hatten schon vieles gemacht,

hatten vielfältige Erfahrungen sammeln können, die den Studierenden jedoch meist fehlen.

Meyer-Denkman: Das Verfahren muss von Anfang an so sein. Die Kinder zeigen doch immer wieder, dass sie produktiv mit Musik umgehen können, ob es sich um Musik von Cage oder Bach handelt ist gleichgültig, wichtig dagegen ist, jeweils von einem bestimmten Thema auszugehen. Nicht unverbindliche Aufgabenstellungen wie: „Jetzt hören wir mal ein bisschen...“ oder „Hört mal, wie diese Musik klingt“, sondern ganz dezidiert von einem bestimmten Thema aus der Musik begegnen sowie von konkreten Erfahrungen mit Klangexperimenten.

Ich habe den Kindern Bilder gezeigt, zum Beispiel Materialbilder, die wir mit einem Tonabnehmer wieder abgetastet haben, so dass sie zu Klang wurden. Wir ertasten ein Material und dieses Material, wenn es rau ist, erzeugt auch einen rauen Klang. Oder wir haben beim Hören von Musik diese in Grafiken gesetzt und diese wiederum in Klänge verwandelt. Bei Kindern blüht das, hingegen werden von vielen Erwachsenen dann Kreise, Dreieckchen, Kreuzchen gezeichnet, abstrakte Zeichen gesetzt. In Schulen lassen sich solche Erfahrungen nicht durchführen. Ich durfte es damals auch nicht in den Schulen machen.

Heise: Vielleicht sehen Lehrer sofort Probleme, die Ergebnisse beurteilen und in Zensuren fassen zu können.

Meyer-Denkman: Also, ich meine schon, dass es ein musikalisches Lernen gibt, das sich auch beurteilen lässt. Nur, wie ich es eben schon andeutete, dieses Lernen muss anders organisiert sein, muss den entsprechenden Forschungen angepasst sein, nämlich denen, die verdeutlichen, wie unser Gehirn, unser Gedächtnis aufnimmt und lernt. Wir wissen alle, dass die grauen Zellen miteinander vernetzt sind, dass es nicht festgefahrene Regionen im Gehirn sondern ein In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen gibt. Das hat bis heute in der Musikpädagogik zu wenig Beachtung gefunden.

Ich habe 1984 in Hamburg auf einer Tagung der Musikpädagogischen Forschung einen Vortrag gehalten über „Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musikkernens“. Der machte ziemlich Furore damals, weil er eben auf wissenschaftlichen Untersuchungen beruhte, um meinen Ansatz zu untermauern. Er ist im Band 5 „Kind + Musik“ des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung abgedruckt. Ich wundere mich immer, dass diese Einsichten in

Lernprozesse, die doch wissenschaftlich fundiert sind, nicht methodisch übersetzt werden. Speziell beim Beginn des Musiklernens. Meine These lautet: Je mehr Sinnesorgane angesprochen werden bei einem Wahrnehmungsvorgang, desto mehr wird auch gespeichert, also desto besser wird gelernt. Daraus resultiert mein Vorhaben, nicht nur Hören und Sehen miteinander zu verbinden, sondern Körperbewegung, Körpersprache, vor allen Dingen das Tastempfinden mit einzubeziehen. Dabei habe ich erstaunliche Erfahrungen mit Kindern gemacht, auch mit Erwachsenen. Das Buch „Körper - Gesten - Klänge“ ist schließlich der Versuch, diese Erfahrungen auf das instrumentalpädagogische Gebiet zu übertragen. Dabei ist es in meinem Verständnis selbstverständlich, dass Improvisation und Komposition einbezogen sind, um zu begründen, warum jetzt dieses oder ein anderes Klangmaterial zusammen kommt.

Weber: Geraten Sie nicht in die Nähe jener Bemühungen, „Musik und Bewegung“ oder „Musik und Tanz“ eine besondere Bedeutung in der Musikpädagogik zu geben?

Meyer-Denkmann: Ich spreche von Körpersprache. Und Gestik ist Körpersprache. Der Gestus ist die Haltung des ganzen Körpers, die durch verschiedene Gesten wahrnehmbar wird. Dabei habe ich noch nicht „Musik und Bewegung“ im Sinne einer Bewegung im Raum angesprochen. Das habe ich auch sowohl mit Kindern als auch in der Ausbildung mit Studierenden betrieben, weil ich die Notwendigkeit sehe, dass Musik und Bewegung zusammen gehören, nicht in dem musischen Sinne, der von den Nazis verhunzt wurde und nicht mehr zu gebrauchen ist. Der Begriff des Musischen ist vergleichbar neueren Forschungen sehr verwaschen wie auch der Begriff der Synästhesie, der am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts vielen Komponisten Schwierigkeiten gemacht hat, wenn sie der Verbindung zwischen Malerei und Musik nachgingen.

Weber: Aber ist nicht die Körpergeste eine besondere Ausprägung des Gesamtbereichs Musik und Bewegung?

Meyer-Denkmann: Das kann man schon sagen. Aber ich neige dazu, erstmal die einzelnen Segmente für sich zu belassen und nicht einzuordnen in Bestrebungen, die vereinheitlichende Richtungen vorgeben.

Ich habe noch Elfriede Feudel⁹⁷ kennen gelernt, habe auch in der Rhythmik oder rhythmischen Erziehung mitgearbeitet. In solchen Gruppierungen liegt für mich immer die Gefahr der Einseitigkeit.

Ich nehme Möglichkeiten der rhythmischen Erziehung für ganz bestimmte Aufgaben, in denen sie helfen, aber ich lasse mich nicht einordnen, etwa: Das ist die Frau der rhythmischen Erziehung.

Ich habe mit Kindern Klangexperimente gemacht, mich aber ebenfalls von Komponisten über ihr musikalisches Denken, über ihre Strukturprinzipien der Neuen Musik informieren lassen.

Und das geht weiter. Ich schreibe jetzt an einem Essay über Aspekte des Gestischen bei Arnold Schönberg und Anton von Webern⁹⁸. Wenn Anton von Webern in einer Partitur selbst geschrieben hat „enthusiastisch“, „empfindsam“, so wurde das bislang kaum beachtet. In Darmstadt habe ich erlebt, wie alles sauber abgezählt gespielt wurde. Aber Webern war ein absolut lyrischer Komponist. Von da aus versuche ich zu ergründen: Welches ist die hier gemeinte Spielgeste? Von der gestischen Bewegung ausgehend eine Komposition zu interpretieren, ist eine meiner Absichten. Und diese gestische Bewegung nutze ich weiter und kann sie als Grundlage einer Improvisation einsetzen. Außerdem berücksichtige ich das Klangmaterial und die strukturelle Gliederung, die in dem jeweiligen Musikstück bevorzugt wird. Das zu diesem Thema entstandene Buch ist: „Mehr als nur Töne - Aspekte des gestischen in neuer Musik und im Musiktheater“, Pfau, Saarbrücken 2003.

Karlheinz Stockhausen hat eine Analyse von Weberns op. 27 gegeben, genauer, von seinem Denken zur Gruppenkomposition. Ich habe sie vom Radio aufgezeichnet, da sie nicht gedruckt vorliegt. Er geht von einzelnen Gruppen aus und nennt deren Zusammenwirken einen Gruppenverband. Anton Webern spricht von einem Satz und davon, dass jeder Satz vom anderen durch einen Wechsel getrennt ist. Das Ganze einer Gruppenkomposition ist ebenfalls durch einen bestimmten Gestus charakterisiert, der aus den Klanggesten der Klanggruppen resultiert.

So gehören für mich eben kompositorisches Denken, Spielbewegungen und Improvisationen zusammen.

⁹⁷ Elfriede Feudel (1881-1966), Lehrerin und Seminarleiterin für Rhythmische Erziehung

⁹⁸ Anton von Webern (1883-1945), Komponist der Zweiten Wiener Schule

Heise: Trotzdem. Wie kann ich, ein in solchen Dingen unerfahrener Mensch, ein Gespür dafür bekommen, welcher Gestus jeweils gemeint ist? Muss ich zweiundzwanzig Pianisten beobachten, wenn sie das gleiche Musikstück spielen, um herauszufinden, welcher Gestus diesem Stück innewohnt? Ich fürchte, ich bekomme zweiundzwanzig Antworten - oder gar keine.

Meyer-Denkman: Es wäre ein Missverständnis, eine musikalische Geste allein als eine instrumentale Spielbewegung zu verstehen. Deren Resultat ist die Klanggeste als bedeutungstragender Sinn. Dank des Pianisten Peter Stadlen, der zusammen mit Anton Webern die Klaviervariationen op. 27 einstudierte, wissen wir mehr über Weberns Interpretationsvorstellungen. Weberns verbale Bezeichnung im Arbeitsexemplar zeigt sein Bestreben: „die Poetik des Werkes bis zur kleinsten Nuance zu vermitteln, taktierend, gestikulierend, singend“ - so nach dem Bericht von Peter Stadlen.

Im Unterricht kann ich zwar von der Bewegungsgeste ausgehen, binde sie aber ein in die neue zeit-räumliche Struktur der Komposition, deren einzelne „Gruppen“ jeweils einer Klanggeste entsprechen.

Ein anderer Ansatz zum „Gestischen Prinzip“ ist folgender:

Bertolt Brecht⁹⁹ soll Hanns Eisler¹⁰⁰ immer wieder gebeten haben, ihm Bach-Oratorien vorzuspielen, weil, wie Bertolt Brecht meinte, Bach eine gestische Musik geschrieben habe. Wir wissen, dass Bach dann, wenn es heißt: „Und er stieg vom Kreuz herab“, diese Bedeutung auch durch musikalische Figuren unterstützt hat, Figuren, die er aus der musikalisch-rhetorischen Figurenlehre ableitete. Hanns Eisler erzählt in seinem Gespräch mit Hans Bunge, was Bert Brecht dabei unter dem Begriff des Gestus, des Gestischen für sich entdeckt hat: Er hielt das für so wichtig wie Einsteins Relativitätsformel. Darauf habe ich mich hingestellt und Brecht und Eisler studiert, vor allen Dingen auch Walter Benjamins¹⁰¹ „Versuche über Brecht“, weil er darin Brechts Ideen in erkenntnistheoretische und ästhetische Dimensionen weitergeführt hat. Schließlich schreibt der Philosoph Vilém Flusser¹⁰², der leider 1991 ver-

⁹⁹ Bertolt Brecht (1898-1956), Dichter

¹⁰⁰ Hanns Eisler (1898-1962), Komponist

¹⁰¹ Walter Benjamin (1892-1940), Essayist, Literaturkritiker und -wissenschaftler

¹⁰² Vilém Flusser (1920-1991), Philosoph und Medienkritiker

unglückte, eine Phänomenologie der Geste. Er nennt es einen Versuch, weil er letztlich nicht theoretisch begründen kann: Was ist eine Geste?

Dieter Schnebel¹⁰³ hat in seinem Buch „An- und Ausschläge“, so lautet auch der Titel einer Komposition von ihm, sehr anregend über das Gestische in der Musik geschrieben.

Also ich habe sowohl die Komponisten befragt, habe die Schriftsteller befragt, die Philosophen befragt und bin mitten drin in einer Auseinandersetzung mit dieser Problematik.

Ein Beispiel: Der Ostberliner Komponist Helmut Oehring¹⁰⁴ kommt von der Gebärdensprache. Er ist etwa fünfunddreißig Jahre alt, aufgewachsen mit gehörlosen Eltern. Er konnte erst nur Gebärdensprache, lernte erst mit vier-fünf Jahren sprechen, hörte mit 24 Jahren zum ersten Mal Neue Musik. Zuvor hat er Rock-Gitarre gespielt. Heute nun schreibt er eine Musik, die Gebärdensprache in Musik umsetzt, ohne damit Storys erzählen zu wollen.

Ich habe ihn in Bremen bei einem Gesprächskonzert gefragt, welche Komponisten er denn schätze. Zunächst wollte er darauf lieber nicht antworten. Letztlich hat er auf den frühen Stockhausen und Webern verwiesen, weil sich bei ihnen Musik „gruppieren“.

Und das war mein Stichwort. Die Klanggruppen und das Gruppendenken, das findet man auch in Oehring's Musik. Eine Gebärde, eine Geste als eine „Erlebnisqualität“, wie Stockhausen formuliert.

Heise: Zwischendurch möchte ich gern eine Frage stellen, die gar nicht dazu zu gehören scheint: Wie haben Sie selber eigentlich Noten gelernt?

Meyer-Denkman: Nun, bei meinem Klavierunterricht für achtzig Pfennige und anhand der Dammschule, die es damals üblicher Weise gab. Ich bin Jahrgang 1918, da galt diese Dammschule als wichtigste Klavierschule. Ich weiß nicht, ob Sie sie heute überhaupt noch kennen?

Heise: Ich kenne sie noch aus dem Besitz meiner Eltern. - So lernte man also Noten. Und wie machte man das? Heute hört man überall Klagen, dass es nahezu vergeblich ist, Kindern Noten beizubringen....

Meyer-Denkman: ... Sie haben ja in meinem Beitrag zur Roten Reihe gesehen, dass Kinder in unterschiedlichster Weise Notationen finden. Für mich war dabei damals die tollste Entdeckung, dass diese Gören die

¹⁰³ Dieter Schnebel (*1930), Komponist

¹⁰⁴ Helmut Oehring (*1961), Komponist

eher symbolische Notation Neuer Musik durchaus adäquat interpretieren.

Heise: Ich habe mit Kindern ein Verfahren entwickelt, zunächst die Dauer eines Musikstückes an der Tafel abzustecken, dann das Stück immer wieder zu hören und bei jedem neuen Hören die neuen Hörerergebnisse an der Tafel einzuordnen. Das Ganze nannten die Kinder dann einen Musikfahrplan. Noten oder grafische Partituren waren ihnen nicht bekannt.

Meyer-Denkmann: Es entstand also eine Art Hörprotokoll?

Heise: Ja, ein Hörprotokoll, das zum Schluss einer grafischen Partitur ähnlich sah, aber in den von den Kindern verwendeten Zeichen völlig unsystematisch blieb. Es gab analoge Symbole ebenso wie andere Zeichen für die Hörergebnisse. Diese Kinder lernten keine Noten, verstanden nichts vom Notensystem. Es wäre aber auch nicht sinnvoll gewesen, die eng begrenzte Unterrichtszeit durch das Lernen von Noten zu füllen.

Meyer-Denkmann: Sicherlich machen wir es heute nicht mehr so wie Egon Kraus¹⁰⁵, erst der „Kuckucksruf“ mit seinen zwei Noten, dann kommt eine dritte Note hinzu, die dann auf Linien gesetzt werden usw. Dieser Ausdruck eines additiven Denkens ist vorbei.

Ich bin mit den Kindern immer vom Machen ausgegangen und dann zur Frage gekommen: Was ist ein Klang, was können Klänge für Eigenschaften haben? Dazu brauche ich keine Bildergeschichten, sondern ich gehe eben von dem Klang als „Person“ aus. In dieser Weise kann man dann übergehen zur Notationen Neuer Musik, die auch zum Teil symbolhaft sind.

Ich gehe also weniger vom Hören einer Sinfonie oder eines ganzes Musikstückes aus, sondern richte meine Aufmerksamkeit auf das, was die Kinder selber vermögen. Es kommt für mich darauf an, die Schüler dort abzuholen, wo sie sind, und auf das unterrichtliche Thema überhaupt. Beim Anfangsunterricht erscheint es mir außerordentlich wichtig, dass Kinder verschiedenartige Klangeigenschaften durch eigene Erfahrungen kennen lernen. Als Bestätigung dient mir dann die Notation. Sie ist uns dann eine Hilfe, das Erfahrene auch benennen zu können.

¹⁰⁵ Egon Kraus (1912-2001), Professor für Musikpädagogik, Leitungsfunktionen in Verbänden der Musikpädagogik

Das, was wir dann selber gefunden und in einer Art Klangspur aufgezeichnet oder übersetzt haben, das vergleichen wir mit einer Komposition, in der adäquate Erfahrungen aufgetaucht sind.

Die Systematik, die mein Verfahren trägt, ist durch die Klangeigenschaften bestimmt. Unter der Überschrift Strukturprinzipien behandle ich die Klangfunktionen, also die Parameter, die ich von der Analyse der Komposition ausgehend feststelle und in Improvisationsbeispielen mit den Kindern erarbeite, - um, wie schon gesagt, wieder zu Kompositionen zurück zu kehren.

Weber: Es läge nahe, die Klangeigenschaften oder Klangfunktionen mit Entsprechungen in der Bewegung, der Farbgebung und auch der Sprache in Verbindung zu bringen.

Meyer-Denkman: Die Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache sind doch allgemein bekannt.

Weber: Beim Rhythmus sind die Zusammenhänge sofort klar, aber gibt es andere Aspekte der Verbindungen?

Meyer-Denkman: In der Sonderpädagogik hier an der Universität habe ich meine Erfahrungen, wie man mit Sprache in der Neuen Musik umgeht, in die Sprachförderung eingebracht. Ich bin zunächst in eine Sonderschule gegangen, um vor Ort erstmal festzustellen, wie sich die Situation dieser Schüler mir darstellt. Und die ist bejammernswert.

In der Weise, wie zum Beispiel Kurt Schwitters¹⁰⁶ im Dadaismus Sprache in Laute aufgelöst hat, bin ich dann auch in der Sprachförderung vorgegangen. Ich habe mich bei Roman Jakobson¹⁰⁷ und anderen Sprachtheoretikern informiert, wie sich das Sprachvermögen bei einem Kind normaler Weise entwickelt. Dabei habe ich dann gelernt, dass die Fingerbewegung sehr eng vernetzt ist mit der Sprachbewegung, mit Bewegungen überhaupt. Sprache und Bewegung gehören also eng zusammen und bedingen einander.

In „Körper - Gesten - Klänge“ habe ich diesem Zusammenhang ein ganzes Kapitel gewidmet. Ich habe gefragt: Wie gehen Komponisten heute mit Sprache um? Angefangen bei Erik Satie¹⁰⁸, der sich manchmal in absurden Bezeichnungen an die Interpreten wendet, oder unser Heimatkomponist, Hans-Joachim Hespos, der dafür bekannt ist, dass er

¹⁰⁶ Kurt Schwitters (1887-1948), Maler, Graphiker und Schriftsteller

¹⁰⁷ Roman Jakobson (1921-1971), Literaturwissenschaftler

¹⁰⁸ Erik Satie (1866-1925), Komponist

absonderliche, aber sehr bildhafte Spielbezeichnungen in seinen Kompositionen gibt. Sie sind bereits gesammelt worden; es gibt bei ihm über tausend unterschiedliche Bezeichnungen, die beim Improvisieren sehr anregend wirken können. Ich habe zum Beispiel in dem Buch versucht, solche Bezeichnungen als Anregung in grafische Zeichen zu übersetzen, um damit improvisatorisch umzugehen, etwa: „Ketten heftiger Hetzgestalten“. Wozu kann das anregen?

Weber: An der Universität in Oldenburg, an der Sie lehren, hat in den siebziger Jahren die Hinwendung zur populären Musik eine große Rolle gespielt. Sie sind sicherlich auch mit dieser Frage konfrontiert worden, ob denn nicht letztlich der ausgeprägte Bezug zu Neuer Musik, zur Musik der Avantgarde, den Sie in Ihren Veröffentlichungen und auch in den momentanen Überlegungen immer wieder ansprechen und anstreben, eine elitäre Begrenzung des musikdidaktischen Anspruchs darstellt.

Meyer-Denkmann: Das ist eine Frage, die mir meistens gestellt wird: „Wie verbinden Sie musikalische Avantgarde mit Rockmusik?“ - Ein Thema der siebziger Jahre.

Damals gab es doch dieses fatale Missverständnis, man müsse die in der Schule zu behandelnde Musik aktualisieren und verstand unter aktueller Musik „Neue Musik“. Damit erlitt man Schiffbruch, denn aktuelle Musik ist für Schüler nicht musikalische Avantgarde. Für Schüler ist Rockmusik aktuell und modern. Ja und wie soll man beides verbinden?

Weber: Das könnte problematisch sein, doch ich stelle mir vor, dass es sich bei diesen beiden Musikarten für die Schüler um getrennte Welten handelt.

Meyer-Denkmann: Es sind auch getrennte Welten. Es handelt sich um total unterschiedliche Funktionen von Musik.

Ich habe seit den siebziger Jahren durch die Studenten eine für mich neue Musik kennen gelernt, habe erfahren, was in der Rockmusik gang und gäbe ist und was in der Jazzmusik. Ein Student kam nahezu jede Woche mit einem Koffer voll Schallplatten und wir haben dann bis nachts avancierte Rockmusik gehört. Dabei ist mir eine völlig neue Welt aufgegangen.

Ich bin ja nicht mit solcher Musik aufgewachsen. In meiner Jugend war Jazzmusik verpönt. Doch nun habe ich gemerkt, was es da für fantastische Musik gibt. Zum Beispiel, dass die Gruppe The Grateful Dead,

eine Gruppe, die es wohl jetzt nicht mehr gibt, ein Stück gespielt hat, das „Feedback“ benannt ist. Feedback, eine Rückkopplung mit der elektrischen Gitarre, die mich sofort an die „Mikrofonie I“ von Karlheinz Stockhausen erinnerte. Am Schluss der Aufnahmen gab es noch ein Lied, das für den Psychedelic-Rock steht.

Wie bei jeder Musikart gibt es auch hier gute und schlechte Rockmusik, guten und schlechten Jazz und gute und schlechte Neu Musik, abgesehen davon, dass diese Musikarten kulturell verschiedene Funktionen haben.

Man kann von einem musikalischen Begriff, etwa „Rhythmik“ ausgehen und dann entdecken, wie unterschiedlich in den Musikarten der Rhythmus behandelt wird, aber man muss gleichzeitig bedenken, wenn man Ähnlichkeiten entdeckt, dass es um Ähnliches im Verschiedenen geht.

Heise: 1984 wurde Ihr Buch „Kassettenrekorderspiele und Tonbandproduktionen“ durch den Bosse Verlag in Regensburg veröffentlicht. Auch hierbei haben Sie das Erfinden von Musik in den Mittelpunkt gestellt. Würden Sie heute eher sagen, die Kinder sind zu Hause oder als Schüler ohnehin eher in der Gefahr, durch die technischen Möglichkeiten der Musikelektronik aufgefressen zu werden, man muss dagegen halten?

Meyer-Denkman: Man sollte Medien nicht als Konsumgegenstände verstehen, als Fertigware, sondern man sollte sie im Umgang verändern. Wir haben in der Universität Fernsehapparate auseinander genommen. Wer weiß schon wie es drinnen aussieht? Hochinteressant. Und wie sieht ein Computer von drinnen aus? Das hat sich auch noch kaum jemand angesehen. Und da sagte ein Student: Das sieht aus wie eine Großstadt von oben. Also habe ich von einem befreundeten Architekten einen ganzen Stapel von Fotos bekommen, Luftaufnahmen vom Hochhaus aus.

Also das wäre so ein Punkt, um mit Medien auch mal anders umzugehen, der Ansatz mit den Fotografien oder eben dieses Kassettenrekorder-Buch. Es gibt sehr viele Beispiele dafür, wie man mit diesem Kassettenrekorder flexibel umgehen kann.

Heise: Bei Tonbandgeräten und Kassettenrekordern hatten wir noch die Möglichkeit, direkt die analogen Tonproduktionen zu handhaben, mit einer unmagnetischen Schere die Bänder zu schneiden und wieder zu-

sammen zu kleben. Aber wenn ich die heutigen, digitalen Geräte, die bei uns im Tonstudio stehen, angucke, sehe ich nur die Kisten. Ich habe eigentlich keine direkten Eingriffsmöglichkeiten mehr.

Meyer-Denkmann: Ich finde das auch sehr problematisch. Ich wüsste auch kein Rezept dagegen. Ich meine, dass es auf jeden einzelnen Lehrenden ankommt, Inseln zu bilden, auf denen etwas anderes versucht wird, als das was üblich ist, also ein produktiver Umgang, wenn die Geräte uns zum Konsum zwingen wollen, um von da aus ein bisschen auszustrahlen, andere Umgangsweisen aufzuzeigen. Das habe ich mein Leben lang getan. Und aus dem Grunde bin ich noch tätig.

Heise: In Osnabrück haben wir seit 1974 eine Prüfungsaufgabe, nach der auch heute noch jeder Student vor seinem Examen eine Tonbandproduktion absolvieren muss. Damals hatten wir eine gut ausgebaute Analogtechnik, die jeden herausfordern konnte. Die heutige Digitaltechnik macht dagegen alles so verdammt glatt. Wenn wir früher unseren großen Synthesizer gebrauchen wollten, dann mussten wir ihn freitags anschalten, damit er montags stabil war. Man hatte dennoch immer mit kleinen Abweichungen zu tun. Was wir heute kriegen: da wird eine Frequenz eingestellt und dann erscheint sie und die Bearbeitungen sind zumeist langweilig und steril.

Meyer-Denkmann: Es gibt aber ein technisches Gerät, den Sampler, mit dem hier viel gearbeitet wird. Ich meine, er eröffnet ganz neue Aspekte, neue Möglichkeiten. Vor zwei Jahren habe ich in Darmstadt einen Vortrag gehalten über Neue Musik und Musikerziehung und das Altern der Neuen Musik. Durch die totale Reproduzierbarkeit aller Musik haben wir die Möglichkeit, alle Traditionen präsent zu haben. Die Chance ist es, wie man damit umgeht.

Jetzt haben wir den Sampler. Sie können auf jede Taste nicht nur einen Ton legen, sondern eine ganze Komposition. Man komponiert also nicht mehr mit Tönen oder mit Geräuschkomplexen, sondern auch mit Teilen von Kompositionen. Das hat Bernd Alois Zimmermann¹⁰⁹ schon in den sechziger Jahren gemacht, ohne den Sampler zu ahnen. Aber ich entdecke nun Musik neu unter dem Gesichtspunkt, sie miteinander in Verbindung zu bringen. Ich entdecke plötzlich Ravel oder Rachmaninow, den ich sonst immer abgelehnt habe. Jetzt entdecke ich ihn, ein

¹⁰⁹ Bernd Alois Zimmermann (1918-1970), Komponist

toller Komponist. Ich stelle also Kompositionsteile für ein Remix zusammen. Es sind verschiedene Inseln, die irgendwie verbunden sind. Es ist das, was Walter Benjamin von der „Jetzt-Zeit“ sagt, dass durch bestimmte Konstellationen der anderen Zeiten eine Erkenntnis im Jetzt aufscheinen könnte. Das bedeutet, ich muss in der Vergangenheit, in der Gegenwart zu Hause sein, nicht um Zukunft als Prognose vorauszusehen, sondern um das Mögliche, das Jetzt zu gestalten.

Das ist ein Ansatz, der mir immer wieder entgegen kommt – ich möchte es nochmals betonen –, ein Strukturprinzip herauszuarbeiten, ein bestimmtes musikalisch-philosophisches Denken. Dazu muss man sich eben aufmachen und nicht nur in der Musik zu Hause zu sein, sondern eben auch bei anderen Fächern gucken, die etwas über die Gegenwart zu sagen haben. Und dann merkt man, es kommt in der Komposition plötzlich zum Tragen. Ganz konkret als Komposition, als Musik.

Ich möchte dazu noch auf einen anderen Komponisten verweisen, der für mich ausschlaggebend wurde: Heiner Goebbels¹¹⁰. Er verwendet Sprache als Sprache. Er vertont sie nicht. Wenn er fremde Musik übernimmt, etwa in seinem Musiktheaterstück „Glücklose Landung“, dann beachtet er deren Eigentümlichkeit. Zum Beispiel nimmt er zwei Afrikaner in dieses Musiktheaterstück, die Musik machen, einen Mann und eine Frau, wunderschön anzusehen und wunderschöne Musik. Die bleibt aber ihre eigene Musik. Heiner Goebbels nimmt sie nicht kolonialistisch, um seine eigene Musik aufzuhübschen, sondern die zwei Afrikaner werden mit Namen genannt, haben ihren Auftritt und dann bricht das Jazzorchester ein und seine, Heiner Goebbels Musik ist präsent.

Die Autonomie einer jeden Musik hat eben auch einen politischen Background. Man sollte jedem das Seine lassen und gleichzeitig auffordern: Können wir etwas miteinander musizieren, produzieren? Nicht die Integration ist angesagt sondern die Pluralität, in der die Autonomie zur Sprache kommt.

Heise: Frau Meyer-Denkman, wir danken Ihnen für das Gespräch.

¹¹⁰ Heiner Goebbels (*1952), Komponist, Hörspielautor und Regisseur

Interview mit Hella Brock (*1919)

Das Gespräch wurde von Bernd Fröde, Walter Heise und Rudolf Weber am 30. März 2000 in Leipzig geführt.



- Studium der Musikerziehung, Musikwissenschaft und Anglistik in Breslau und Wien
- 1955 Dissertation „Dramaturgie der Schuloper des 20. Jahrhunderts“, 1960 Habilitation „Inhalt und Funktion des deutschen Schulliederbuches von der Gründung des dt. Reiches bis zum Ende des zweiten Weltkrieges“
- 1963 Professorin für Musikpädagogik an der Universität Greifswald, ab 1972 an der Universität Leipzig
- 1980 Emeritierung

Heise: Was hat Sie veranlasst, sich so intensiv mit der Schuloper zu befassen?

Brock: Das hat ganz eindeutig mein Doktorvater Professor Fritz Reuter¹¹¹ angeregt. Er hat mich auf diesen Bereich gelenkt, ich wäre selber nicht darauf gekommen.

Ich kam 1952 als Aspirantin zu ihm; es gab ja bei uns diese Aspirantenmöglichkeit. Er war an der Universität in Halle Ordinarius für Musikerziehung. Im Zusammenhang mit meiner beabsichtigten Doktorarbeit regte er mich zu dieser Thematik an, die mich dann auch sehr interessierte. Fritz Reuter hatte selber eine Schuloper geschrieben und ein Hörspiel: „Der Hase und der Igel“. Ich habe mich in diese Aufgabe reinge-

¹¹¹ Fritz Reuter (1896-1963), Komponist, Musikwissenschaftler und Musikpädagoge, war in der DDR tätig an der Universität Halle (Saale) und an der Humboldt-Universität Berlin

kniert, woraus sich unter anderem eine intensive Beziehung zu Bertolt Brecht entwickelte.

Ich habe Bertolt Brecht besucht und er hat ganz rührend eine Stunde lang mit mir gesprochen, mit der kleinen Dummen aus Halle.

Mit gütigem Lachen hat er meine Fragen beantwortet, die aus seiner Sicht gewiss recht einfältig waren; vor allen Dingen meine erste Bemerkung, die ich machte: Ich war um 8.00 Uhr zu ihm bestellt. Er stand schon wartend vor der Tür, als ich Punkt 8.00 Uhr die wackelige Stiege in der Chausseestraße 125 raufkam. Er ging dann rückwärts, wie er sagte „mit kinesischer Höflichkeit“, er sagte *kinesisch* statt *chinesisch*, also mit „kinesischer Höflichkeit“ ging er rückwärts, um mir nicht den Rücken zuzudrehen. Und das hat mich sehr beeindruckt, mich, die ich schon damals sehr für ihn schwärmte.

Er wohnte im Hinterhaus und in dem kleinen Hof hing eine dicke Frau Wäsche auf, ein Hund bellte. Wir gingen in sein Zimmer und ich setzte mich auf den großen Stuhl, ich habe ein Bild von diesem Zimmer und dem großen steifen Stühlen darin. Er setzte sich mir gegenüber, so dass wir beide in den Hof hineinsahen. Das Fenster war geöffnet, ein Kastanienzweig reichte nahezu ins Zimmer, die Frau im Hof schimpfte auf den Hund, dass der so laut bellte, und da sagte ich den Satz, der angesichts Brechts der unmöglichste war, den man sagen konnte: „Das ist ja so romantisch!“

Weber: Wie hat er darauf reagiert?

Brock: Ach, das war so entzückend. Er guckte mich gütig an und sagte: „Na, es geht.“

Heise: War das Thema Schuloper damals, also in den 1950er Jahren ein Bereich, der wissenschaftlich untersucht wurde?

Brock: Nein, das war im Kopf von Reuter gewachsen, der gerne wollte, dass jemand darüber arbeitete. – Und dabei musste ich mich sehr intensiv mit Brecht befassen, mit Weill, Hindemith und allen, die damals Schulopern schrieben oder geschrieben hatten. Paul Dessau hatte seine „Wir bauen eine Eisenbahn“, Paul Höffer seine Spiele für Kinder „Das schwarze Schaf“, „Das Matrosenspiel“ und „Johann, der muntere Seifensieder“ geschrieben. Diese Werke habe ich zunächst katalogisiert und untersucht. Später habe ich auch selber mal ein Libretto geschrieben, doch davon kann ich nachher vielleicht erzählen.

Fröde: Das ist doch „Die Nachtigall“.

Brock: Ja „Die Nachtigall“, die hat ein Kochan-Schüler¹¹², Burkhard Meier¹¹³, ein sehr guter junger Komponist in Rostock vertont. Komponiert er noch?

Fröde: Ja. Er ist derzeit an der Hochschule für Musik und Theater in Rostock tätig und unterrichtet vor allem schulpraktisches Klavierspiel, aber auch Tonsatz. Außerdem ist er Vorsitzender des Komponistenverbandes in Mecklenburg-Vorpommern. Er komponiert also nach wie vor.

Brock: Das ist gut. Also, er hat „Die Nachtigall“ komponiert. Ich war damals an der Universität in Greifswald und hatte das Libretto nach der Vorlage des Märchens von Christian Andersens „Der Kaiser und die Nachtigall“ geschrieben und zwar für Kinder, die in einer allgemein bildenden Schule unterrichtet werden, also nicht für ausgesuchte Kinder. Das Stück wurde damals mit großem Erfolg aufgeführt.

Doch es gab in dieser Zeit schon deutliche Anzeichen von Dogmatismus bei uns, der an den kleinen Universitäten besonders ausgeprägt war. – Ich habe gehört, ähnliches soll sich in Jena auch zugetragen haben. Jena und Greifswald waren darin also ausgesprochen beengt. – Es gab Leute von der Partei, die mir vorwarfen, dass ich, die ich als progressiv angesehen wurde, als Abgeordnete der Volkskammer, vom Kulturbund aufgestellt, nicht einen Stoff aus der Gegenwart, etwas was die Arbeiterklasse betrifft, gewählt und geschrieben habe. Das war 1969 oder 1968/69. Da ich mich gegen diese merkwürdigen Unterstellungen wehrte, wurde das Ganze aufgebauscht und für mich zum Anlass dafür, mich aus Greifswald weg zu melden. Das war dann letzten Endes auch der Grund dafür, dass ich später kein weiteres Libretto geschrieben habe.

Allerdings habe ich auf dem Gebiet weitergearbeitet. Ich habe Werke dieser Art rezensiert. Außerdem habe ich mich allgemeiner mit dem Zusammenwirken von Musik und anderen Künsten beschäftigt, was letztlich zu meiner umfangreichen Grieg-Forschung führte.

Das begann dann mit Unterrichtsversuchen, die entzückenden lyrischen Stücke von Edward Grieg malerisch oder tänzerisch zu erfassen und auszudrücken. Darüber habe ich geschrieben etwa in „Edward

¹¹² Gemeint ist hier der Komponist Günter Kochan (*1930).

¹¹³ Burkhard Meier (1943-2001), Komponist, war tätig an der Universität Greifswald und an der Hochschule für Musik und Theater Rostock

Griegs Musik für Kinder“. Ich habe selber jahrelang diesen Ansatz im Musikunterricht erprobt, manchmal zusammen mit einer Gymnastiklehrerin oder Sportlehrerin.

Fröde: Nochmals zu den angesprochenen Schwierigkeiten mit dem Libretto: Waren das fachfremde Personen, die Sie so gestört haben oder kam auch von fachlicher Seite Kritik?

Brock: Nein, von der fachlichen Seite kam gar keine Kritik. Im Gegenteil. Doch es ereigneten sich tragische Verstrickungen. Vielleicht kennen Sie noch Albrecht Krauß? Der war ein sehr guter Chorleiter und Improvisator, den ich seinerzeit nach Greifswald holte, weil er in Weimar Schwierigkeiten bekommen hatte.

Krauß war als Nachfolger von Richard Münnich¹¹⁴ in Weimar Leiter der Abteilung Schulmusik geworden. Krauß war überzeugter Christ, also kein Sozialist. Anlässlich irgendeiner Wahl haben Studenten seiner Abteilung Plakate abgerissen und darauf hin wurde er, wie das oftmals geschah, zur Verantwortung gezogen. Er wurde zwar nicht von der Musikhochschule in Weimar entfernt, aber man nahm ihm die Leitung der Abteilung Schulmusik. Ich wusste davon und konnte ihn als tüchtigen Dozenten nach Greifswald holen. Wir standen also in einem guten Verhältnis zueinander.

Als sich dann die Diskussion um mein Libretto zuspitzte, obwohl das Stück von Seiten der Musik sehr gelobt worden war, sogar im Zusammenhang mit einer Lehrerweiterbildung von Lehrern aus zahlreichen Bezirken aufgeführt werden sollte, stimmte er zwar in das Lob mit ein, meinte aber dennoch: „Es ist ja so schade, dass Hella Brock ein solches Libretto geschrieben hat zu dieser guten Musik von Burkhard Meier. Könnte man nicht diese gute Musik zu einem besseren Text von Benno Pludra verwenden?“ So etwas gab es, Menschen, die selber heftig kritisiert und geschmäleret worden sind in ihrer Wirksamkeit, wollten sich nun besonders herausstellen.

Das hat mich damals heftig geschmerzt. Zuvor hatte er mein Libretto gelobt und war dann überraschend auf der Seite der Kritiker. Doch er war der einzige Musiker, der sich in dieser Weise verhalten hat. Diese

¹¹⁴ Richard Münnich (1877-1970), Musikpädagoge, war tätig an der Berliner Akademie für Kirchenmusik und Schulmusik sowie an der Musikhochschule Weimar, gilt als eine der bedeutendsten Persönlichkeiten auf dem Weg zu einer wissenschaftlichen Musikerziehung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Umfalltechnik ist natürlich nahe liegend für diejenigen, denen, wie man so sagt, das Hemd näher ist als der Rock.

Fröde: War Ihr Weggang, Frau Brock, von Greifswald bzw. das Zurück nach Leipzig ausschließlich durch diese Geschichte um das Nachtigall-Libretto verursacht?

Brock: Es war der hauptsächliche Anlass. Ich bin ja in der Folge schwer krank geworden, bekam eine Herzkrankheit, weil mich das Ganze so gequält hat, weil ich's einfach nicht verstehen konnte. Ich bin in diesem Staat groß geworden, habe mich entwickeln können. Man hat mir die Aspirantur gegeben. Und als Frau mit zwei Kindern – ich musste mich sehr früh scheiden lassen und mein Mann ist auch früh gestorben – eröffnete man mir Möglichkeiten zu einer Laufbahn durch diese Aspirantur. Ich stand ein für die Ziele dieses Staates, für den Friedenskampf, den Aufbau des sozialistischen Staates nach 1945. Man ging ja mit großem Elan daran, diese Welt neu zu gestalten.

Heise: Frau Brock, ich möchte das besser verstehen. Was geschah bei Ihnen vor der Aspirantur?

Brock: Bei mir? – Ich will mal chronologisch erzählen.

Weber: Vielleicht sollten Sie zuvor diesen begonnenen Gedanken noch zu Ende bringen, nämlich der zweite Grund Ihres Wechsels nach Leipzig.

Brock: Der zweite Grund bestand in dieser 3. Hochschulreform¹¹⁵, die man bei uns in der DDR durchgeführt hat. Die war idiotisch hoch drei, und zwar besonders wieder für die kleinen Universitäten.

Eine große Universität wie Leipzig war wie andere große Universitäten weitgehend souverän. Aber was hat man in Greifswald gemacht? Es ging bei der Hochschulreform darum, verschiedene Bereiche der Universität zu koordinieren, zu einer besseren Zusammenarbeit zu bringen, – an sich ein guter Gedanke. Aber das wurde ad absurdum geführt,

¹¹⁵ Die Dritte Hochschulreform wurde 1967 eingeleitet und führte zu einer völligen Neugestaltung des Hochschulwesens in der DDR. Sie zielte darauf ab, die inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen zu schaffen, unter denen eine beschleunigte Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis und die Aufnahme wichtiger praktischer Probleme in die wissenschaftliche Fragestellung möglich erschienen. Schwerpunkte dieser Reform waren: die verstärkte Einbeziehung der Universitäten und Hochschulen in den gesamtgesellschaftlichen Planungsprozess; die Reform der Organisationsstruktur der Universitäten und Hochschulen (Auflösung der Fakultäten und Bildung von Sektionen); Studienreform; Reform der Forschungsorganisation; verstärkte Beteiligung der Universitäten und Hochschulen an der Weiterbildung. (Vgl. DDR-Hb. 1985, S. 1382)

indem man Sektionen schaffte: In unserem Falle arbeiteten Deutsch, Kunsterziehung und Musik zusammen. Es gab also einen Bereich für Deutsch-Methodik, Musikmethodik und Kunsterziehungsmethodik, einen für Geschichte der Musik, der Deutschen Literatur, der Kunst und einen für die Sprecherziehung, als Praxis in Deutsch, für das Malen und Zeichnen, für das Singen und Spielen. Diese drei Fachbereiche hatten wenig miteinander zu tun. Das betraf in erster Linie nicht die Studenten, die niemals alle drei Fächer zusammen studierten, höchstens zwei Fächer miteinander kombinierten, aber die Organisation dieser Fächer musste nun zusammen erfolgen, wobei der Bereich Deutsch die anderen Fächer immer dominierte.

Ich war dagegen und habe Eingaben gemacht beim Rektor und an anderen Stellen. Aber man war so gefangen in dieser Koordinierungs-idee, dass die offensichtlichen Nachteile übersehen wurden.

Fröde: Als ich in Greifswald studierte, war ein Germanist Sektionsleiter, ein bekannter Mittelalter-Forscher. Der war bemüht, bei der Vergabe von Geldern und Stellen die Germanistik besonders zu unterstützen, so dass beispielsweise die Musik relativ in den Hintergrund geriet.

Brock: Die Missachtung der Studenten hat mich ebenfalls veranlasst, mich aus Greifswald weg zu melden. Da ich als Kulturbundabgeordnete in der Volkskammer war, hatte ich die Möglichkeit, mich zu wehren. Ich bin also nach Berlin gefahren ins Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und habe den Stellvertreter des Ministers aufgesucht und ihm meine schwierige Situation und die Problematik der Strukturreform vorgetragen. „Haben Sie für mich irgendwo in der DDR eine andere Stelle?“ Er konnte mir zwei Stellen anbieten: Das Rektorat der Weimarer Hochschule für Musik oder die Leitung der Methodik an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Da ich nicht reisen und repräsentieren wollte, habe ich das Letztere gewählt. Bedingung war allerdings, einen Nachfolger für Greifswald zu finden. Ich konnte bald Lothar Höchel, der in Berlin an der Universität Dozent für Theorie und Methodik der Musikerziehung war, jedoch dort damit nicht glücklich wurde, für diese Aufgabe interessieren; dadurch konnte ich dann tatsächlich weg.

Heise: Nun möchte ich nochmals darum bitten, mir die Funktion der Aspirantur in der DDR zu erklären und damit Ihren beruflichen Werdegang etwas genauer zu schildern.

Brock: Also, ich war zunächst Lehrerin, gleich nach dem Krieg, und zwar mit ganz großem Elan. Ich komme aus einem antifaschistischen Elternhaus. Mein Vater war während der Nazizeit arbeitslos, meine Mutter hat die Familie mühsam mit Nachhilfeunterricht – für zwei Reichsmark pro Stunde – über Wasser gehalten und trotzdem uns drei Kinder studieren lassen. In Breslau und anschließend in Wien habe ich Englisch und Musikerziehung studiert. Als nach dem Zusammenbruch des Nazireiches schon im Herbst 1945 die Schulen wieder geöffnet wurden, bin ich mit großem Enthusiasmus und Einsatz für diesen neuen Staat in den Schuldienst gegangen. Ich habe an verschiedenen Schulen unterrichtet, erst in Halle dann in Merseburg.

Man hatte wohl in Berlin durch Dienststellen gehört, dass ich einen einfallsreichen Unterricht erteilte und nicht nur in Englisch und Musik, sondern auch in anderen Fächern eingesetzt werden konnte. Und man brauchte eine Lehrkraft für Englisch an der Arbeiter- und Bauernfakultät¹¹⁶ der Humboldt-Universität Berlin. Diese Fakultät war eine Einrichtung für Leute, die wegen des Krieges nicht ihr Abitur haben machen können, und auch für Arbeiter, die aus finanziellen Gründen nicht studieren konnten.

Das war damals eine sehr schöne Einrichtung. Ich wurde also gefragt, ob ich dort Englisch unterrichten wollte. Unternehmungslustig, wie man in jungen Jahren ist, und dann noch mit der Aussicht, in Berlin leben zu dürfen, habe ich zugesagt.

Später wurde ein Zweig der Hochschule für Musik in Berlin, an dem die zukünftigen Komponisten und Musiker ausgebildet wurden, dieser Arbeiter- und Bauernfakultät angegliedert, damit auch die künftigen Komponisten und Musiker zuvor ihr Abitur erwerben konnten.

Englisch und Musik ließ sich für diese Personen gut mit einander verbinden, indem ich von englischen Liedern ausging. Eine Zeit lang unterrichtete ich auch Deutsch, obwohl ich das nicht studiert hatte. Die

¹¹⁶ Die 1949 gegründeten Arbeiter- und Bauernfakultäten (ABF) gingen aus den 1946 geschaffenen Vorstudienanstalten an den Universitäten und Hochschulen hervor. Sie hatten zum Ziel, sozial benachteiligte Schulabsolventen, v.a. aus der Arbeiter- und Bauernschaft, in einem dreijährigen Sonderstudium zur Reifeprüfung zu führen und auf ein nachfolgendes Fachstudium vorzubereiten. Darüber hinaus verfolgten sie den Zweck, über eine stark ideologisch beeinflusste und ausgerichtete Studentenschaft den sozialistischen Charakter des Hochschulwesens zu befördern. 1963 wurden die ABF, bis auf zwei (Halle/S. und Freiberg/Sa.), wieder aufgelöst. (Vgl. Döbert, Hans 1996, S. 9; DDR-Handbuch, S. 52f.)

Zeitumstände nach dem Kriege machten diese besonderen Einsätze erforderlich.

Ein Musikunterricht fand nicht statt, der galt als Luxus, doch ich konnte einen Chor gründen, der dann die Keimzelle des Meier-Ensembles wurde. Ich durfte also einen Chor leiten, so dass ich mein Mütchen kühlen konnte, auch angesichts einer offiziell nicht vorhandenen Musikerziehung.

Die Arbeiter- und Bauernfakultät war damals in der Prinz-Louis-Ferdinand-Straße, die später in Geschwister-Scholl-Straße umbenannt wurde, untergebracht.¹¹⁷ Im dritten Stock dieses Hauses stand für uns ein altes und entsprechend mindestens vier Zentner schweres Klavier zur Verfügung. Das haben Arbeiter- und Bauernstudenten einmal die Treppe herunter- und bis zur Unterführung der S-Bahn-Station Friedrichstraße geschleppt, damit wir dort Lieder von Hans Eisler auf Texte von Bertolt Brecht singen und schmettern konnten. Das hallte so schön: „Vorwärts und nicht vergessen...“ – „Und weil der Mensch ein Mensch ist...“.

Diese Aktion sprach sich herum, mein Engagement wurde zur Kenntnis genommen und man fragte bei mir an, ob ich denn nicht noch eine Aspirantur machen wollte in Musik. Und das wollte ich gerne.

Derjenige, der für die Betreuung meiner Aspirantur am meisten in Frage kam, das war Professor Reuter in Halle. Also wurde ich nach Halle geschickt, zurück nach Halle, denn ich war doch zuvor dort gewesen.

Fröde: Obwohl Reuter ja dann nach Berlin ging.

Brock: Ja, später ging er nach Berlin. Doch zu jener Zeit hatte ich meine Promotion schon gemacht. Reuter hat mich gar nicht eingehend getestet, ich musste lediglich meine Fähigkeit nachweisen, etwas prima vista spielen zu können. Er führte damals „Die Jahreszeiten“ von Joseph Haydn auf und ich musste aus dem Klavierauszug begleiten. Dabei kam ich zwar ins Schwitzen, aber es ging gut.

¹¹⁷ Höchstwahrscheinlich eine Verwechslung: Prinz-Friedrich-Karl-Straße wurde zur Geschwister-Scholl-Straße und mündet in die Universitäts-Straße; Prinz-Louis-Ferdinand-Straße wurde in Planck-Straße umbenannt und mündet in die Charlottenstraße

Ich habe früher mit meinem Bruder, Walther Siegmund-Schultze¹¹⁸, häufig vierhändig alle möglichen Klavierauszüge, Opern, Oratorien, Sinfonien usw. vom Blatt durchgespielt und war entsprechend erfahren darin, wenn auch nicht mehr geübt.

Heise: Ich habe vor etlichen Jahren zusammen mit Helmut Hopf und Hans-Joachim Vetter ein Interview mit Ernst Hermann Meyer und ihrem Bruder gemacht.¹¹⁹

Weber: Die Aspirantur war also eine Förderungsmöglichkeit des Staates, die nicht durch die Institution sondern zentral und individuell vergeben wurde? Hatten die Hochschulen solche Stellen gewissermaßen zur Verfügung?

Brock: Die Hochschulen konnten Aspiranturen an Einzelpersonen geben, die als besonders tüchtig angesehen wurden. Ich weiß aber nicht genau, ob sie solche Stellen zur Verfügung hatten, oder ob die Stellen jeweils neu beantragt und geschaffen werden mussten.

Für mich war das eine sehr gute Einrichtung und überhaupt für Frauen. Als allein stehende Mutter mit zwei Kindern – von meinem psychopathischen Mann hatte ich mich ja trennen müssen – hätte ich niemals eine Promotion oder gar Habilitation erreichen können, wenn es diese Förderung für mich nicht gegeben hätte.

Als Aspirantin habe ich zwar schon Lehrveranstaltungen an der Hochschule durchgeführt und ich musste auch eine Studentengruppe betreuen, aber das alles konnte ich auf den Vormittag legen, wenn meine Kinder im Kindergarten waren. Ich brauchte mir keine Sorgen um sie zu machen. Die Kindergärten waren bei uns hervorragend. Und abends war ich wieder frei für die Kinder.

Ich bekam vierhundert Mark Stipendium, das war damals ausreichend; das Stipendium wurde später auf vierhundertfünfzig Mark erhöht, weil ich die Promotion rechtzeitig abschloss. 1952 war ich Aspirantin geworden, 1955 habe ich promoviert. Darauf wurde ich in die Habilitations-Aspirantur übernommen. Eine solche Förderung wünsche ich all den jungen Leuten heute.

Fröde: Hatten Sie in dieser Zeit noch Kontakt zur Schule?

¹¹⁸ Walther Siegmund-Schultze (1916-1993), Musikwissenschaftler, war v. a. tätig an der Universität Halle (Saale)

¹¹⁹ Vgl. Heise, Walter/ Hopf, Helmut/ Vetter, Hans Joachim: Interview mit Ernst Hermann Meyer. In: Zeitschrift für Musikpädagogik Heft 4/ 1977, S. 3-13.

Brock: Eigentlich nicht oder nur sehr geringen Kontakt. Das lag an der Situation, in die ich in Halle gekommen bin. Reuter selber war zwar mal in der Schule gewesen, aber sein Arbeitsschwerpunkt lag nun in der Musiktheorie. Ich habe in meinen Lehrveranstaltungen oftmals die Übungen auf sein Buch „Aufgaben der Harmonielehre nach dem System Karg-Elerts“ ausgerichtet, war also seltener mit Methodik befasst. Zwar habe ich manchmal über die eigentlichen Aufgaben hinaus bei Dr. Mertens hospitiert und dann auch ein paar Stunden gegeben, aber das war relativ wenig und nicht zureichend. Andererseits hat mir das intensive Befassen mit Harmonielehre später geholfen, musikalische Werke zu besprechen.

Anschließend an meine Habilitation wurde ich 1959 bzw. 1960 an die Universität in Greifswald berufen, um dort ein Institut für Musikerziehung aufzubauen. Das war eigentlich Wahnsinn, doch ich bin mit dieser Aufgabe fertig geworden. Neben etlichen anderen Fächern musste ich hier nun auch Methodik der Musikerziehung unterrichten, hatte jedoch recht wenig Praxiserfahrung, wenn man von meiner Tätigkeit als Lehrerin mal absieht. Darum habe ich bei meinen beiden Kindern in der Schule jede Woche je eine Stunde Musikunterricht gegeben. Und auf diese Weise habe ich die Schulzeit bis zur 8. Klasse selber unterrichtet und kennen gelernt.

Weber: War das von Ihnen in den 1950er Jahren schon so geplant, Musikpädagogik im akademischen oder Ausbildungsbereich zu betreiben?

Brock: Nein, ich war nicht ehrgeizig in diesem Sinne. Mir machte aber alles Spaß. Mir machte der Unterricht Spaß an der Schule und mir macht der Unterricht Spaß an der Hochschule, mir machten das Chorleiten und Singen Spaß, doch damals habe ich nicht gedacht, jemals eine akademische Leiter hochzuklettern. Das hat sich dann so ergeben.

Weber: Aber von außen betrachtet, greift eines in das andere: Die Lehrererfahrungen, die Aspiranturen, der Aufbau eines Institutes – hierbei sind doch die Erfahrungen aus der einen Berufstätigkeit in die nächste Position zu übertragen.

Brock: Sicherlich erscheint das so. Aber ich hab' zum Beispiel am Anfang, wie viele Lehrer neben mir, viele Dummheiten gemacht im Schulunterricht. Mein Unterricht war keinesfalls immer herausragend und perfekt. Dabei habe ich sicher wieder meine Erfahrungen gemacht und habe versucht, die Ungeschicklichkeiten des Anfangs dann zu vermei-

den. Aber tiefere Einsichten in die Methodik habe ich damals noch nicht gehabt.

Weber: Und dennoch wird es wohl in Ihrer Kindheit oder Jugend grundlegende Erfahrungen gegeben haben, die später Ihre Lust am Unterrichten und Ihre Lust an der Musik wach gehalten haben, denn es war wohl diese Lust, dieser „Spaß“ an der Musik und am Unterrichten, die Sie motivierten.

Brock: Während meiner Schulzeit hatte ich keine besonders guten Lehrer. Ich habe die gesamte Schulzeit in Liegesitz in Schlesien, dem heutigen Legnica, erlebt. Ich bin in einem kleinen Dorf in der Nähe von Wittenberg geboren, aber wir sind, als ich schulpflichtig wurde, nach Liegesitz gekommen. An meiner Schule gab es zwar einen Musiklehrer, Krause hieß er, der war sicherlich mal ein Privatmusiklehrer gewesen, wie es das ja so oft gab, doch er hatte eigentlich keine Ahnung von Musik und schon gar keine Ahnung vom Lernen der Kinder.

Aber mein Elternhaus spielte in meiner Entwicklung eine große Rolle. Meine Mutter hatte eine wunderbare Stimme, eine ganz große warme Mezzosopranstimme. Sie hat viel gesungen, sämtliche Brahms-Zyklen und Brahms-Lieder, sämtliche Schumann-Lieder und vieles andere. Mein ältester Bruder, der leider schon gestorben ist, spielte recht gut Klavier. Mein zweiter Bruder, Walther Siegmund-Schultze, der später Musikwissenschaftler wurde und sich in Halle als Händel-Forscher hervorgetan hat, der spielte Geige, später auch Klavier. Es blieb nicht aus, dass ich ein dazu passendes Instrument, nämlich Cello, erlernte. Dann haben wir zusammen Trios gespielt und haben zu Hause überhaupt sehr viel musiziert.

Weber: Und in welchem Alter haben Sie Cellounterricht bekommen?

Brock: Ich war neun Jahre alt, als ich Klavierunterricht bekam, und etwa vierzehn oder fünfzehn Jahre alt, als ich mit dem Cellounterricht begann. Mein Bruder Walther, der schon von klein auf, nicht erst als Gymnasiast, ein richtiger Musik-Forscher war.... – Ich sehe ihn noch auf der Chaise liegen nach der Schule, die Beine hochgelegt, so studierte er in den dicken Verdi-Riccardi-Partituren die Opern. Ich, als die kleine Schwester, musste mit ihm dann diese Werke auf dem Klavier spielen oder mit meiner Piepsstimme die Arien singen, wobei er mich begleitete.

Also waren mein Bruder und meine Mutter in erster Linie diejenigen, die mich in der Kindheit musikalisch geprägt haben, indem sie viel mit mir musiziert haben.

Wie ich schon sagte, hat meine Mutter in dieser Zeit die Familie mit ihrem Nachhilfeunterricht ernährt. Außerdem hatten wir zeitweise neun Pensionäre im Hause, Jugendliche aus Familien von Großbauern und Gutsbesitzern, die in Liegesitz ihr Abitur machen wollten, – auf dem Lande war das nicht möglich. Die meisten von ihnen waren schlecht vorgebildet und denen gab meine Mutter dann auch Nachhilfeunterricht. Mit einigen dieser Jugendlichen, manchmal auch zusammen mit deren Geschwistern, musizierten wir ebenfalls, so dass schließlich kleine Hauskonzerte zustande kamen. Ich erinnere mich zum Beispiel noch an eine Aufführung der Liebeslieder-Walzer von Johannes Brahms.

Fröde: Die musikalischen Fähigkeiten ihrer Mutter resultierten wohl von deren Eltern her oder wo liegt da die Linie?

Brock: Woher das bei meiner Mutter kommt, das weiß ich nicht. Ihr Vater war ... na ja, der war sicher musikalisch, denn er war Mittelschullehrer und Kantor. Damals war doch die Ausbildung zum Lehrer sehr praktisch ausgerichtet und kombinierte oftmals den Schul- mit dem Kirchendienst. Meine Großmutter war eine Bauerntochter. Ob die musikalisch war, weiß ich nicht. Aber meine Mutter war geradezu genial. Sie sang vom Blatt, schwierige Sachen, wie Lieder von Hugo Wolf, ohne eine Ausbildung gehabt zu haben.

Weber: Und von ihrem Vater kamen keine Anregungen?

Brock: Nein, mein Vater saß still dabei, ganz lieb, und hörte begeistert zu. Meine Mutter sorgte dafür, dass Musikinstrumente angeschafft wurden, billige und preisgünstige zwar, doch ermöglichten sie das Musizieren zu Hause.

Weber: Im Krieg sind sie also nach Wien umgezogen?

Brock: Ich muss das genauer erzählen: Ich habe 1939 mein Abitur gemacht. Um studieren zu dürfen, musste man zuvor in den Reichs-Arbeitsdienst. Das habe ich dann auch gemacht. Wir waren an der polnischen Grenze in Osenberg eingesetzt. Am 1.09.1939 begann der Krieg mit Polen und wir hörten den Kanonendonner, als unsere Soldaten in Polen einmarschierten. Zunächst war der Arbeitsdienst von einem halben Jahr vorgesehen, doch nun sollten wir noch länger dort bleiben, es sei denn, wir würden Flakhelfer oder wären immatrikuliert für Medizin

oder Pharmazie. Ich habe dann meine Eltern telefonisch gebeten, mich unter diesen Umständen für die Medizin zu immatrikulieren. Meine rührenden Eltern haben irgendwie die erforderlichen zweihundertfünfzig Reichsmark für die Immatrikulation zusammengekratzt, so dass ich nach Hause zurückkehren durfte.

Dann habe ich in Breslau ein Trimester Medizin studiert, von September bis Dezember 1939, habe einen Bauch, eine Brust und ein Bein präpariert und habe mich nebenbei auf die Eignungsprüfung für Musik an der Uni in Breslau vorbereitet. Aber das durfte niemand wissen, es war nicht ganz legal und deshalb gefährlich. Ich habe also vorgegeben, dass mir beim Präparieren schlecht wird, was überhaupt nicht stimmte, denn das Präparieren war für mich ein objektiver Vorgang an einem leblosen Stoff, der schon eine bräunliche Farbe angenommen hatte. Ich habe sogar das Vorphysikum absolviert, um keinen Verdacht aufkommen zu lassen. Aufgrund dieser Vortäuschung wurde ich aus der Verpflichtung entlassen. Ich habe darauf im Januar 1940 die Eignungsprüfung für Musik abgelegt und gleichzeitig begonnen, auch Englisch zu studieren.

1942 wurden alle Lehrkräfte des Instituts für Musikerziehung in Breslau eingezogen, auch Dr. Ringmann, ein bedeutender Dozent, der den Spitzerschen Chor leitete, doch den Studierenden wurde die Möglichkeit eröffnet, entweder in Berlin oder in Wien das Studium fortzusetzen; diese Hochschulen waren noch geöffnet. Ich habe mich für Wien entschieden und habe dort 1944 mein Studium abgeschlossen.

Das Studium an der „Reichshochschule für Musik“ in Wien war für mich recht anstrengend im künstlerisch-praktischen Bereich. Ich musste viel Klavier üben, um den hochgesteckten Ansprüchen meines Lehrers, die sich an der Ausbildung von Pianisten orientierten, zu entsprechen. Methodik und Musikgeschichte wurden zwar kaum qualifiziert angeboten, aber die Anforderungen im praktischen Musizieren waren umfangreich und auf hohem Niveau. Zu den Studien in Anglistik fand ich kaum Zeit, zumal die Universität und die Reichshochschule weit auseinander lagen. Das Staatsexamen in Englisch hätte ich wohl nie bestehen können, wenn mir nicht meine in jungen Jahren gewonnenen Englischkenntnisse zugute gekommen wären.

Im Jahr 1938, noch in meiner Schulzeit, habe ich während der großen Ferien eine jüdische Freundin illegal nach England gebracht, die dort

von Quäkern¹²⁰ adoptiert wurde. Ich blieb, um den Schein eines längeren Ferienaufenthaltes zu wahren, fünf Wochen in England, sprach dort nur Englisch und hatte mir – in jungen Jahren ist der Mensch gewöhnlich aufnahmefähig für fremde Sprachen – eine solide Vorbildung angeeignet.

Diese Reise nach England war recht schwierig. Ein Bruder meines Vaters, Siegmund Schultze, ein recht bekannter Theologe, war wegen seines antifaschistischen und sozialen Engagements bereits 1933 von der SS bedroht worden. Er konnte nach Zürich fliehen, bekam dort eine Professur für Theologie und hatte aufgrund seiner guten Kontakte zahlreichen christlichen Juden zur Flucht aus Deutschland verhelfen können. Meine Mutter ist einmal nach Zürich gefahren und hat von ihm nötige falsche Pässe und Reiseunterlagen erhalten. Ich, die ich sehr blond und deutsch aussah, habe dann Bettina Mann, meine Freundin, bei ihrer Flucht aus Deutschland begleitet.

Heise: Was haben Ihre Brüder während dieser Zeit, als Sie studiert haben, gemacht?

Brock: Die waren im Felde. Zunächst wurde Walther eingezogen. Er war bei den Nachrichten-Pionieren und musste Drähte ziehen. Der andere war herzkrank und wurde zurückgestellt, zum Schluss jedoch ebenfalls eingezogen.

Weber: Und wie haben sie in Wien die so genannte „Stunde Null“ erlebt?

Brock: Ende 1944 gab es in Wien einen furchtbaren Bombenangriff. Ich wohnte in einem sehr dünn gebauten Studentinnen-Wohnheim, habe immer bei solchen Angriffen mein Cello unter den Arm geklemmt und bin in die benachbarte Kirche an der Ecke Servitengasse/Grünentorgasse gegangen, weil dort die Wände etwas fester waren. Doch schließlich wurden die Angriffe auf Wien so schlimm, dass uns geraten wurde, die Stadt zu verlassen. Ich kehrte also im November oder Anfang Dezember 1944 nach Liegesitz zu meiner Mutter zurück. Mein Vater war gestorben.

Für mich war es aber trotz der bedrohlichen Situation sehr schmerzlich, dass ich mein Examen in Anglistik nicht habe ablegen können. Ich

¹²⁰ Von engl. Quakers: Zitterer; christliche Glaubensgemeinschaft (v. a. in den USA), die im 17. Jh. in England entstand und sich offiziell „Religiöse Gesellschaft der Freunde“ nennt. Für ihre sozialen Hilfsdienste nach den beiden Weltkriegen erhielten die Quäker 1947 den Friedensnobelpreis. (Vgl. Harenberg-Lexikon 1994, Bd. 4, S. 2464)

habe es zwar nochmals in Breslau versucht, doch dort gab es niemanden mehr, der dazu berechtigt war. Der nahende Kanonendonner trieb uns alle aus der Stadt, und ich bin zu Fuß die etwa sechzig Kilometer nach Liegesitz gelaufen, den Rucksack auf dem Rücken.

Nun mussten wir auch aus Liegesitz flüchten und sind nach Wegeleben im Harz gegangen. Dorthin waren Tanten von mir mit ihrer Schule evakuiert, bei denen wir unterkommen konnten. Von Wegeleben aus habe ich in der Universität Halle telefonisch angefragt, ob mich dort jemand prüfen könnte. Und tatsächlich fand sich ein Dr. Schärping, mit dem ich Themen verabreden und zu dem ich dann nach Halle trampeln konnte zur mündlichen und schriftlichen Prüfung. Es war im März 1945 kurz vor dem Ende des Krieges: Während der mündlichen Prüfung über „Shakespeare und die Musik“ und dem „Viktorianismus im 19. Jahrhundert“ begann der schwere Angriff auf Halle. Die Klausur schrieb ich im Keller während dieses Angriffs. Dr. Schärping war ein rührender Mensch. Er hat die Klausur sofort durchgesehen und meine Examensleistung mit Auszeichnung beurteilt; aber das kennzeichnet wohl eher die damalige Situation als die Qualität meiner Leistungen. Doch nun hatte ich einen gültigen, sogar gestempelten Beleg für das Fach Englisch.

Die Bombardierung von Halle war sehr heftig. Nach der Prüfung, also der Klausur, wurde mir das erst richtig bewusst. In Wegeleben lag meine an Diphtherie erkrankte Mutter, in ihrem Alter eine lebensgefährliche Erkrankung, zumal wir kaum Medikamente bekommen konnten. Ich stand also in Halle im Keller und hoffte darauf, nicht zu sterben in den Bomben, sondern der Mutter von dem erfolgreichen Examen erzählen zu können, damit sie dadurch vielleicht wieder froh und gesund wird.

Nun, ich bin lebend aus Halle weggekommen, habe mich wiederum auf verschiedenen Güterzügen und zu Fuß nach Wegeleben begeben und auch meine Mutter überstand die Krankheit. Wir wurden zunächst von den Amerikanern befreit, dann kamen die Engländer.

Unmittelbar nach Beendigung der Kampfhandlungen arbeitete ich bei den Besatzungsmächten als Dolmetscherin. Als dann die Russen einzogen, endete diese Tätigkeit. Doch ich freute mich darauf, dass im September die Schule wieder anfangen würde. Entschuldigen Sie, dass ich so viel erzählt habe.

Weber: Aber das wollen wir doch gerne. Doch mir geht noch ein anderer Gedanke durch den Kopf: Wodurch sind sie angeregt worden, sich so nachhaltig mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen. Am Gymnasium und anderen höheren Schulen waren die Lehrenden – und das hat sich bis in die Gegenwart kaum geändert – darauf eingestellt, dass die Schülerinnen und Schüler etwas lernen wollen oder lernen müssen, sie zu motivieren, zu interessieren war also nebensächlich. Wie ist bei ihnen eine pädagogische Konzeption entstanden, ihr Denken über Pädagogik, über Musikpädagogik im speziellen Sinne?

Brock: Ich habe in der Schule selber einen sehr schlechten Musikunterricht gehabt. Wir wurden überhaupt nicht aktiviert, nicht gefordert und gefördert. Alles, was ich mit Musik erlebte und von Musik erfuhr, fand zu Hause statt. Aus dieser Erfahrung entwickelte sich bei mir die Vorstellung, dass es doch darum gehen sollte, Schüler anzusprechen, sie zu aktivieren, damit sie möglichst selbständig tätig werden können, sich in Beziehung setzen können zu dem, was sie hören und was sie musizieren. Daraus wiederum entstand dann die Idee, im Zusammenwirken mit anderen Künsten solche Beziehungen zur Musik zu erreichen. Die Schuloper bot hierzu besonders gute Möglichkeiten. Doch das muss ich immer wieder betonen: Es ging mir niemals um ein amorphes Zusammenwirken von Musik mit anderen Fächern, um eine allgemeine ästhetische Befindlichkeit. Mir ging es immer um die Aktivierung des Hörens. Das Hören von Musik sollte dadurch intensiviert werden, dass viele Bereiche des Lebens und der Wahrnehmung in den Vorgang einbezogen sind, dass die Beziehungen zur Musik vielfältig sind. Sich aktiv zur Musik in Beziehung zu setzen, dass war der Mittelpunkt meiner Idee. In dieser Weise wollte ich das aktive Hören der Werke von Händel, Beethoven oder Bach anregen.

Heise: Aber in der Nachkriegszeit und in den 1950er Jahren konnte das eigentlich noch keine Rolle gespielt haben. Man besaß nicht die erforderlichen Medien in den Schulen und außerdem spielte doch das Singen eine dominierende Rolle.

Fröde: Ich nehme an, dass Sie diese musikpädagogische Idee in den 1960er und 1970er Jahren entwickelt haben. 1985 haben Sie dann das

Buch „Musik hören – Musik erleben“¹²¹ herausgegeben, in dem diese Konzeption nochmals zusammengefasst ist.

Brock: Ja. Als ich zur Universität kam und in Greifswald auch leitend tätig war, musste ich über die tägliche Arbeit hinaus etwas tun. Ich habe mich dafür eingesetzt, die Musikerziehung voranzubringen. Dabei beschäftigte mich besonders die Tätigkeit des Schülers, also die Frage, wie diese Eigentätigkeit gefördert werden kann, außerdem eine Klärung des Tätigkeitsbegriffes allgemein. Zur verbalen Auseinandersetzung mit Musik sollten die Schüler in Problemsituationen gebracht werden, also musikalische Aufgaben gestellt bekommen, die sie herausfordern. Dabei wurde mir die Improvisation sehr wichtig. Leider sind entsprechende Aufgaben in den Lehrbüchern nur selten zugelassen worden. In dieser Frage war man im Verlag Volk und Wissen sehr stur. Lediglich in den Unterrichtshilfen konnte ich einige dieser Anregungen unterbringen.

Weber: War den Entscheidungsträgern im Verlag diese Art der Aufgabenstellung möglicherweise zu wenig überprüfbar?

Brock: Ja, solche Aufgaben waren unüblich und nur zum Teil zu überprüfen. Die Vertreter des Ministeriums für Volksbildung setzten sicherlich eher auf das traditionelle Test-System, um Lernerfolge zu sichern bzw. nachzuweisen. Dabei galt die Systematik eines Lernfortschrittes als grundlegend und ich muss sagen, dass ich zurzeit eine solche Systematik in den Schriften zum Musikunterricht vermissem. Es werden immer wieder schöne Angebote gemacht zum Malen, Bewegen usw. zur Musik, eine diesen Angeboten zugrunde liegende Idee oder Konzeption von Lernzusammenhängen aber vermissem ich. Hier fehlen mir auch die weiter greifenden Forschungsprojekte.

Fröde: Gab es denn entsprechende Forschungsvorhaben in der DDR?

Brock: Durchaus! Wir haben versucht dieser Problematik des Zusammenwirkens der Künste nachzugehen. Dazu gibt es auch drei Veröffentlichungen, drei Broschüren, die anlässlich dreier Konferenzen mit internationaler Beteiligung, mit Polen und der CSSR, entstanden sind. Das Buch „Musik hören – Musik erleben“ ist ein Resultat dieser Bemühungen. Kennen Sie das Buch?

Fröde: Ich kenne es.

¹²¹ Hella Brock (Hrsg.): Musik hören – Musik erleben, Berlin (Ost) 1985

Brock: Das Buch hat aus heutiger Sicht Fehler. Erstens müsste man andere Musikwerke mit einbringen, zeitgenössische Werke. Zum anderen gibt es das einleitende Kapitel, das Günter Olias¹²² übernommen hatte. Darin wird das Ganze in den Auftrag einer kommunistischen Erziehung eingeordnet. Ich war zwar Leiterin des Autorenkollektivs, habe auch die meisten Beiträge geschrieben, aber diese Einleitung mochte ich nicht verfassen, das war mir zu wenig konkret. Ich war Günter Olias dankbar, dass er das übernommen hat. Statt einer Einordnung in den Zusammenhang einer „kommunistischen“ Erziehung lässt sich ohne Schwierigkeiten auch von „humanistischer“ Erziehung sprechen.

Fröde: Gehörte es zu Büchern der Art, die, zumindest im Vorwort oder in einer Einleitung, in den Bildungsauftrag des Staatssystems einzuordnen waren?

Brock: Ja. Das musste man doch. Das Buch wäre sonst nie erschienen. Margot Honecker verlangte, dass jeweils ein Beitrag zur kommunistischen Erziehung enthalten ist, eine Einschränkung oder Aufgabe, die man also auf sich nehmen musste.

Eine andere negative Einschränkung war das Verbot, Fachliteratur aus dem Westen zu zitieren oder in der eigenen Forschung zu berücksichtigen. Ich hatte eine Tante, die im Westen wohnte und mir westdeutsche Schul- und Fachbücher schickte. Ich habe also die Entwicklungen dort verfolgen können, habe bestimmt auch einige Ideen übernommen, nur durfte ich sie nicht kenntlich machen. Manchmal habe ich Literatur aus dem Westen in die Literaturliste aufgenommen. Sie wurde mir dann gestrichen.

Günter Olias, Rainer Herberger¹²³ und ich hätten zwar auf eine Veröffentlichung unter diesen Umständen verzichten können – wir drei haben das Buch geschrieben –, aber es steckte ein großer Teil unserer Lebensarbeit in diesem Buch.

Fröde: Es konnte doch auch geschehen, dass man aufgefordert wurde, sich kritisch mit der westdeutschen Literatur auseinander zu setzen, so dass gewissermaßen durch die Hintertür dennoch Literatur aus dem Westen bekannt wurde.

¹²² Günter Olias (*1938), Musikpädagoge, war tätig an der PH/ Universität Potsdam

¹²³ Rainer Herberger (*1939), Musikpädagoge, war tätig an der Universität/ Hochschule für Musik und Theater Leipzig

Brock: Ich habe viele Dissertationen betreut. Darunter gibt es einige, die sich mit westdeutschen Musiklehrbüchern beschäftigen. Die liegen bei mir unten im Schrank. Das waren manchmal sehr kritische und DDR-zentrierte Arbeiten, die ich sicher heute nicht mehr so akzeptieren würde; damals waren wir jedoch kämpferisch. An eine Arbeit von Jochen Hahn denke ich dabei besonders. Er war am Zentralinstitut für Jugendforschung tätig. Selbstverständlich hat er auch einige Entwicklungen in Westdeutschland gut befunden, aber insgesamt sind seine Äußerungen sehr parteiisch.

Heise: Unsererseits konnten wir im Westen die in der DDR entwickelten Systematiken auch nicht verfolgen. Wir bekamen höchstens Ergebnisse zu lesen. Der Verlag Volk und Wissen lieferte kaum Bücher aus, wir konnten sie im Westen nicht beziehen. Wir mussten selber in die DDR einreisen, um uns kundig zu machen. Dann kauften wir Lehrbücher, die gerade zu haben waren. Die Diskussionen in den Zeitschriften, etwa „Musik in der Schule“ oder „Musik und Gesellschaft“, waren uns also verschlossen.

In dem schon benannten Gespräch mit Ernst Hermann Meyer und Ihrem Bruder habe ich mich darüber beschwert und gesagt: Warum ist es nicht möglich, diese Literatur, zumindest eine Zeitschrift wie „Musik in der Schule“ zu bekommen?

Wenn wir dann vereinzelt die Unterrichtshilfen und manchmal auch die Lehrbücher bekommen hatten, konnten wir ihnen schon entnehmen, dass es eine zentrale und bis in die letzten Einzelheiten durchdachte Systematik gab. Dann stellte sich bei uns, die wir selber vor der Hochschultätigkeit unsere Schulerfahrungen über Jahre hin gemacht hatten, die Frage, wie man diese minutiösen Vorschriften jemals einhalten kann, wenn man mit Kindern und Musik umgeht, wenn man den Schülern also nicht nur irgend einen Stoff überstülpt.

Ich erinnere mich an ein Gespräch zu dieser Frage mit einem Herrn Schulze, Helmut Schulze.

Brock: Helmut Schulze war im Kulturministerium der DDR für Musikschulen zuständig.

Heise: Irgendwann in den 1970er Jahren bekam ich einen Termin im Kulturministerium, um bestimmte Dinge nachzufragen. Dabei habe ich dann auch diese, in meinen Augen problematische Festlegung nachgefragt, eine Festlegung durch das Lehrwerk, die ja die einzelne Musik-

stunde bis zu den Merksätzen für die Kinder regelte. Kann das eigentlich funktionieren?

Brock: Und was hat er geantwortet?

Heise: Nun, er war zurückhaltend. Er wusste ja nicht, wer ich war, einerseits, andererseits war er Ministerialbeamter, da muss man sich immer überlegen, was man sagt.

Brock: Diese Systematik konnte leicht ausarten. Sie bot zu wenige Freiräume. Bei uns gab es natürlich immer den Wunsch, den Schüler in seiner Ganzheit, mit seiner Persönlichkeit in den Unterricht einzubeziehen. Der Wunsch bestand immer und fand ja auch in den besagten drei großen Konferenzen seinen Ausdruck. Aber wir kamen nicht gegen die fast zwangsläufig folgende unterrichtliche Festlegung an.

Das Erleben von Musik wurde durch diese Art der Stoffvermittlung verhindert. Gute Lehrer haben manchmal die völlige Inanspruchnahme durch den Lehrplan ignoriert, haben bestimmte Dinge vertieft und andere dafür übersprungen. Das war immer riskant, denn sie mussten dabei ihr Vorgehen vertuschen.

Weber: Sie haben meines Erachtens zu recht darauf hingewiesen, dass der Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen heute wenig koordiniert erscheint und ins Belanglose abzugleiten droht. Wie könnte man denn eine Lösung finden, die nicht zwanghaft aber doch verbindlich hinsichtlich der Grundlagen von Musik den Unterricht festlegt?

Brock: Ich bin dagegen, den Musikunterricht nur als Spiel- und Spaßunterricht durchzuführen. In der Schule muss Wissen vermittelt werden. Einen gewissen Schatz an elementaren Kenntnissen sollten die Schüler dort erfahren können und dieser Schatz sollte auch durch Lehrpläne festgelegt sein.

Selbstverständlich sollte der Unterricht auch Freude machen, und das Lernen kann doch Freude machen, wenn man etwa lernt, immer genauer Musik hören zu können, wenn man lernt, selber zu musizieren usw.

Weber: Sollten die elementaren Kenntnisse auch Notenkenntnisse umfassen?

Brock: Ja. Ich bin der Meinung, dass sich mit Notenkenntnissen auch eine gewisse Tonvorstellung verbindet, die sich sonst so nicht einstellt. Dagegen wird sich in der Schule das so genannte Vom-Blatt-Singen

nicht vermitteln lassen, wenn der Unterricht nicht einseitig auf das Singen ausgerichtet bleibt.

Die JALE-Methode von Richard Münnich ist hervorragend geeignet, Tonvorstellungen zu wecken und zu verwirklichen. Ich habe das selber bei meinen Kindern unterrichtet, mit Hilfe der Blockflöten, die wir spielten, beginnend mit einfachen Signalen, die dann erweitert wurden usw.

Fröde: Und welche anderen Bereiche sollte man als Grundlagen einfordern?

Brock: Selbstverständlich die Instrumente, auf denen Musik gemacht wird. Instrumentenkunde ist ja immer wieder ein beliebtes Thema, bei dem sich die Instrumente der Eltern, Geschwister, der Kapellen usw. bis hin zu den Orff-Instrumenten einbeziehen lassen. Auch die für Musik charakteristischen Erscheinungen wie Steigerung, Zurücknahme, Wiederholung, Variante, Kontrast usw. sind in anderer Weise grundlegend, um Musik erleben und verstehen zu können.

Fröde: Im Musikunterricht der DDR haben psychologische und soziologische Aspekte kaum eine Rolle gespielt. Auch sie lassen sich kategorisieren und in den Musikunterricht einbringen.

Brock: Damit habe ich mich eigentlich nicht befasst. Sicherlich sollte man heute die Frage der Populärmusik einbeziehen.

Fröde: Ich dachte eher an die Verbindung Mensch und Musik: Was bedeutet Musik für mich? Was bedeutet sie unserer Gesellschaft? Wie gehen wir damit um?

Brock: In den oberen Klassen wird man das behandeln können. Aber die Hauptsache bleibt doch immer das Musikalische selber, die Musik selber.

Weber: Wenn man mit Kindern im Grundschulbereich darüber spricht, kommt man sehr schnell auf ihre Befindlichkeiten gegenüber der Musik zu sprechen, auf ihre Vorlieben und Umgangsweisen mit Musik. Die Kinder sind außerordentlich kompetent im Umgang mit Musik und wir Erwachsenen wissen viel zu wenig über die kindlichen Bedürfnisse hinsichtlich der Musik.

In der Bundesrepublik war und ist der Aspekt „Musik und Bewegung“ sehr wichtig geworden, natürlich zunächst für den Grundschulbereich. Damit verbindet sich die Meinung, dass sich Kinder durch Bewegung nonverbal besonders gut zu Musik äußern können.

Brock: Musik selber ist doch Bewegung. Wir haben versucht diesen Zusammenhang in vieler Hinsicht genauer zu untersuchen und Bewegungszugänge zur Musik von Schülern auch realisieren zu lassen. Ausgangspunkt war die Unterscheidung von tänzerischer und pantomimischer Bewegung zur Musik. Bewegung war bei unseren Schülern sehr wichtig. Zum Beispiel auch beim „Kleinen Eisenbahnspiel“ von Paul Dessau¹²⁴.

Weber: Haben Sie Dessau auch persönlich kennen gelernt?

Brock: Ja, ich bin ganz stolz drauf, ihn wegen seiner intensiven Beziehungen zur Musikerziehung zur Ehrung durch den Doktor honoris causa hier in Leipzig vorgeschlagen zu haben. Damals habe ich auch die Laudatio gehalten.

Kurt Schwaen¹²⁵ ist auch auf meinen Antrag hin zum Ehrendoktor in Leipzig ernannt worden, auch bei dieser Ernennung habe ich die Laudatio gehalten.¹²⁶

Weber: Sie haben sich nun in Ihrem Ruhestand verstärkt der historischen Forschung zugewandt.

Brock: Aber nicht ganz. Ich verbinde immer, wenn Sie meine Grieg-Biographie lesen, pädagogische Neigungen mit den musikhistorischen.¹²⁷ Da guckt immer durch, dass die Hella Brock auch Lehrerin ist.

Weber: In welcher Weise?

Brock: Na ja, ich gehe immer vom Leser aus und verlasse die normalen Formen biographischer Darstellungen. Das erste Kapitel in der Biographie ist zum Beispiel der Popularität Griegs gewidmet. Es ist hochinteressant, wie der Grieg selber darauf bedacht war, sich ins rechte Licht zu rücken und seine Kompositionen anzubringen. Unter der Frage des Pro und Contra seines Strebens nach Popularität habe ich den „Lyrischen Stücken“, die seinerzeit durch die Klavier spielenden Töchter sehr bekannt geworden sind, eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Das sind zum Teil entzückende kleine Miniaturen. Sie sind bei Grieg aus seiner musikerzieherischen Tätigkeit heraus, aus seiner ersten Tätigkeit

¹²⁴ Paul Dessau (1894-1979), Komponist und Dirigent

¹²⁵ Kurt Schwaen (*1909), Komponist, er hat u. a. auch Musik für Kinder komponiert

¹²⁶ Die Ehrendoktorwürde der Universität Leipzig wurde Kurt Schwaen im März 1983 verliehen. Die erwähnte Laudatio von Hella Brock ist veröffentlicht in: Ekkehard Ochs/ Nico Schüler (Hrsg.): Festschrift Kurt Schwaen zum 85. Geburtstag, Frankfurt am Main 1995, S. 184-188

¹²⁷ Hella Brock: Edvard Grieg: Eine Biographie, Mainz 1998

in Kristiana, im heutigen Oslo, entstanden, wo er eine kleine Musikakademie gegründet hatte. Die ging zwar bald wieder ein, aber er hat auch weiterhin Klavierunterricht geben müssen, um sich über Wasser zu halten.

Dieser musikpädagogischen Seite seiner Tätigkeiten, die sich auch auf sein Komponieren auswirkte, bin ich also nachgegangen. Das hat dann dazu geführt, dass ich neben etlichen anderen Veröffentlichungen zu Edvard Grieg auch ein Buch geschrieben habe: „Edvard Grieg im Musikunterricht - Betrachtungen unter interkulturellen und polyästhetischen Aspekten“¹²⁸

Fröde: Sie haben vor einigen Jahren, etwa 1994/95, in Greifswald vor künftigen Musiklehrerinnen und -lehrern über dieses Thema gesprochen und dabei auch ein Video vorgeführt. Ihr Buch war damals noch nicht veröffentlicht.

Brock: Ich bin in der vergangenen Zeit oft zu Vorträgen eingeladen worden und dabei auf großes Interesse gestoßen.

Fröde: Haben Sie bei Ihren Aufenthalten in Norwegen auch Erfahrungen sammeln können, wie man dort musikpädagogisch mit Edvard Grieg umgeht; anders als in Deutschland?

Brock: Die Kollegen in Norwegen sind in ihrer musikdidaktischen Diskussion nicht so weit wie wir. Doch ich bin einige Male eingeladen gewesen, um an dieser Entwicklung mitzuwirken. Meine Englischkenntnisse helfen mir dabei sehr. Ich kann zwar das Norwegische lesen, habe auch alle Quellen, die ich in meinem Buch herangezogen habe, selber übersetzt, doch das norwegisch Sprechen wirft andere Probleme auf. Ich will versuchen, auch das zu lernen. Doch dabei merke ich, wie schwer das einem fällt, wenn man 80 Jahre geworden ist.

Heise: Welche Akzente setzen denn die Norweger in ihrer Musikpädagogik, dass sie sich dergestalt von der deutschen unterscheidet?

Brock: Nun, dort steht die norwegische Volksmusik im Mittelpunkt des Unterrichts. Das ist ja auch eine wunderschöne und ursprüngliche Musik. Aber das Singen und Musizieren der eigenen Musik führt nicht dazu, dass sie etwa Werke von Komponisten in der Schule anhören. Doch das ändert sich wohl auch, schließlich bin ich jetzt einige Jahre

¹²⁸ Altenmedingen 1995.

dort nicht mehr in der Schule gewesen, sondern habe in Akademien Vorträge gehalten.

Fröde: Wenn Sie aus Ihrem Abstand als Pensionärin die heutige Situation der Musikpädagogik in den so genannten neuen Bundesländern, also den Regionen der ehemaligen DDR, einschätzen, zu welchem Urteil kommen sie?

Brock: Mit der ganzen Musikerziehung in Deutschland steht es nicht allzu gut. Es gibt einige innovative Personen, etwa Günter Olias, der immer wieder neue Ideen hat und vielleicht deswegen nicht soviel schriftlich vorlegt. Außerdem ist er leider viel krank. Ähnlich ist das auch mit meinem Nachfolger Rainer Herberger, der seit Jahren durch Krankheit gezeichnet ist. Er ist ein sehr kluger Mensch und was er geschrieben hat, hat immer Hand und Fuß. Auch ist er kein Dogmatiker.

Fröde: Können Sie etwas zu Werner Busch¹²⁹ sagen?

Brock: Der hat ganz wenig gemacht. Aber menschlich kann ich nichts Negatives von ihm sagen.

Fröde: Er hatte doch immerhin die Nachfolge von Fritz Reuter an der Humboldt-Universität Berlin übernommen. Das ist ja nicht gerade das Geringste.

Brock: Er hatte bei Reuter auch promoviert, irgendetwas über Blasmusik. Doch dann hat er nichts mehr geforscht und auch kaum etwas veröffentlicht.

Fröde: Wie lässt es sich erklären, dass er auf den Lehrstuhl von Reuter kam?

Brock: Das ist einfach zu erklären. Reuter hat, als er nach Berlin ging, alle, die in seiner Nähe waren, sehr gefördert und Busch war sicherlich sehr fleißig in der Lehre und außerdem ein aktiver Gewerkschaftsmann. Ich hab ihn selber nicht erlebt, aber ich könnte mir vorstellen, dass er aufgrund seines Fleißes und auch dieser Arbeitsstreue in das Amt gekommen ist.

Fröde: Und wie schätzen Sie die Südecke ein mit den Lehrenden in Zwickau und Chemnitz: Werner Kaden, Hans-Herbert Fehske, Siegfried Freitag¹³⁰ etwa?

¹²⁹ Werner Busch, Musikpädagoge, war tätig an der Humboldt-Universität Berlin (Nachfolger von Fritz Reuter)

¹³⁰ Siegfried Freitag (*1928), Musikpädagoge, war tätig an der Musikhochschule Weimar

Brock: Werner Kaden hat sich der Musikästhetik zugewandt und damit auch übergreifenden Fragestellungen, – meines Erachtens ein bisschen dogmatisch. Von Hans-Herbert Fehske habe ich den Eindruck eines guten Praktikers, der sich jedoch bis auf eine Mitwirkung an einem Buch wenig zur Methodik geäußert hat. bei Siegfried Freitag war das wohl ähnlich.

Fröde: Gab es einen regelmäßigen Kontakt zwischen den Kolleginnen und Kollegen?

Brock: Wir Hochschullehrer haben uns eigentlich gut verstanden. Die regelmäßige Zusammenarbeit erfolgte in der „Fachkommission Musikerziehung“ des Ministeriums.¹³¹ In monatlicher oder zweimonatiger Abfolge trafen wir uns zu Sitzungen, die Frau Dr. Kiesling aus dem Ministerium für Volksbildung organisierte, – wir unterstanden außerdem noch dem Ministerium für Hoch- und Fachhochschulwesen. Die Leitung dieser Zentralen Fachkommission lag bei wechselnden Personen, zuerst bei Prof. Reuter, für kurze Zeit bei Siegfried Bimberg¹³², dann bei Lothar Höchel.

Unsere Aufgabe bestand immer in der Erarbeitung übergeordneter Lehrpläne. Es sind ja etliche Lehrpläne aufgestellt worden. Und ihnen folgten entsprechende Stoffverteilungspläne. Wir hatten also immer viel zu tun und waren sehr gestresst, wenn so ein Tag vorüber war.

Ich musste aus Greifswald anreisen, vier Stunden hin, vier Stunden zurück, es war jedes Mal eine Strapaze. Jene Frau Dr. Kiesling war, wie man so sagt, frömmere als der Papst. Wenn wir eine Präambel formuliert hatten, also: *...die harmonisch zu entwickelnde Persönlichkeit...* und ähnliches, dann war ihr das immer nicht genug.

Wir kamen zwar zunächst zu den Inhalten des Unterrichts, also zu Gesang, Instrumentalspiel, Instrumentenkunde und so weiter, immer unter der Zuarbeit oder Vorlage der entsprechenden Spezialisten auf

¹³¹ Bei den beiden Ministerien, Ministerium für Volksbildung und Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen, gab es seit etwa Ende der 1960er Jahre zwei Fachkommissionen für Musikerziehung: Zum einen die Zentrale Fachkommission Musikerziehung und zum anderen die Fachkommission Methodik der Musikerziehung. Diese Kommissionen setzten sich v. a. aus Hoch- und Fachschullehrern zusammen. Diese Kommissionen waren in erster Linie für die Erarbeitung von Studienprogrammen für die Ausbildung von künftigen Musiklehrern zuständig. Dabei hatte die Zentrale Fachkommission die fachliche Ausbildung im Blick und die Methodikkommission die methodisch-pädagogische.

¹³² Siegfried Bimberg (*1927), Komponist und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Halle (Saale)

dem jeweiligen Gebiet. Doch wenn wir froh waren, alles fertig zu haben, um unsere Heimreise anzutreten, kam Frau Dr. Kiesling und wollte nun, vielleicht um 17.00 Uhr, nochmals auf die Präambel zurückkommen, da diese ihr nicht prinzipiell genug oder was auch immer ausgefallen war. Darunter haben wir alle ein bisschen gelitten. Das war die Tendenz im Ministerium für Volksbildung: prinzipielle Bekenntnisse dem Konkreten voranzustellen.

Fröde: Wie viele Professoren gehörten zu dieser Kommission?

Brock: Das waren eigentlich alle Leute, die an der Musiklehrerausbildung teilnahmen. Zum Beispiel auch Richard Petzoldt¹³³, der die Musikgeschichte hier in Leipzig vertrat, zeitweise auch mein Bruder, Walther Siegmund-Schultze. Es waren mindestens zehn Vertreter der Hochschulen und Hochschulabteilungen zusammen.

Manchmal haben wir auch zeitgleich mit den Untergruppen getagt. Dann gab es auch, etwa für das Thema Gesang Zusammenkünfte von Gesangspädagogen aus den verschiedenen Ausbildungsinstituten für Musikerziehung, in Greifswald Frau Hillemann, in Leipzig Frau Petzoldt, also die Frau von Richard Petzoldt, und so weiter. Es war eine mühsame Arbeit und sie beinhaltete mit den Lehrplänen ein andauern-des Diskutieren der Methodik unseres Faches.

Heise: Wenn man diese Präambeln herausnimmt, dann werden doch die Traditionen der Reformpädagogik sichtbar.

Brock: Aber natürlich. Genau das lässt sich feststellen. Wir standen in der Tradition der Kestenbergschen Reformen aus der Weimarer Republik und haben uns, wenn man von den Präambeln absieht, wie damals, an den Grundlagen der Musik orientiert. Dabei wollten wir durch den Musikunterricht auch erzieherisch wirken: Frieden, sozialistische Verhältnisse, also Gerechtigkeit. Soziale Gerechtigkeit, – das Wort Sozialismus ist ja in Verruf gekommen. – Hierbei wurde das Singen besonders wichtig, mit Liedern wie „Frieden auf unserer Erde“ auf den Text von Brecht. Hierbei verdeutlicht sich eine starke Triebkraft in uns.

Fröde: War das Singen dieser Texte auch zeitweise eine Legitimation für das Fach Musik? Es gab ja immerhin die Phase, in der das Fach umbenannt wurde zu „Gesangunterricht“, etwa von 1956 bis 1959.

¹³³ Richard Petzoldt (1907-1974), Musikwissenschaftler und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Leipzig, langjähriger Chefredakteur der Zeitschrift „Musik in der Schule“ (1949-1959)

Brock: Ja. Das war sicherlich auch Legitimation.

Fröde: Denn staatliche Stellen brauchen doch immer so etwas.

Brock: Ja, selbstverständlich. Ich muss aber sagen, dass Margot Honecker¹³⁴ trotz ihres Dogmatismus im Amt der Ministerin eine fleißige Frau war. Sie hat sich in die Lehrpläne aller Fächer eingearbeitet und war bestens vorbereitet. Alle zwei, drei Jahre hat sie einige Vertreter der Kommission zu sich gebeten. Ich erinnere mich noch genau: Da war ein langer Tisch, an dessen schmalem Ende saß sie dann, wie gesagt, bestens vorbereitet, hatte in einer roten Mappe, – ich bilde mir ein, das war eine rote Mappe, vielleicht war sie auch anders in der Farbe, aber das ist meine Assoziation jetzt – in ihr hatte sie unsere Vorschläge vorliegen. Sie hatte sich dann vermerkt, was ihr nicht so gefiel, was noch zu diskutieren bzw. zu ändern war. Diese Sitzungen begannen immer um 8.00 Uhr am Morgen, wie sie ohnehin, so wurde gesagt, selber jeden Morgen um 8.00 Uhr zum Dienst kam.

Also, fleißig war sie, aber furchtbar eng. Sie hatte nur Gesellschaftswissenschaft studiert und von der Schule kaum Ahnung. Ich erinnere mich noch einer Szene mit ihr. Sie wollte den Musikunterricht in der elften und zwölften Klasse streichen. Und da habe ich eine kleine Rede gehalten, war selber sehr erregt, habe sie auch direkt angegriffen und zum Schluss verkündet: „Ich sage jetzt nichts mehr, ich werde überhaupt nicht mehr reden!“ Die Sitzung ging noch lange Zeit weiter, aber ich bockte und enthielt mich jeder Stellungnahme. Wolfgang Lesser¹³⁵ vom Komponistenverband pflichtete mir bei und unterstützte meinen Protest, wenn auch etwas zaghaft. Zuerst hat er sich nicht getraut, wie das bei den Männern oft so ist. – Entschuldigen Sie, Sie sind ja Männer, aber oft sind die Frauen mutiger, vielleicht haben Frauen nicht so viel zu verlieren. Margot Honecker hatte an dem Sitzungstag Geburtstag und vor ihr auf dem Tisch stand ein großer Strauß Tulpen. Am Schluss der Sitzung, und das war irgendwie ganz rührend, am Schluss der Sitzung nahm sie aus der großen Vase den Strauß, schmiss mir den auf den Schoß und sagte: „Damit Sie mir nicht mehr böse sind.“

¹³⁴ Margot Honecker (*1927), Ministerin für Volksbildung in der DDR von 1963 bis 1989

¹³⁵ Wolfgang Lesser (1923-1999), Komponist, neben seiner Kompositionstätigkeit hatte Lesser führende Ämter im Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR sowie im Musikkartell der DDR inne

Aber ich habe Ihre Frage nun nicht beantwortet. Sie fragten nach der Tradition, nach der Kestenberg-Reform. Wir hatten damals das Gefühl, wir machen was Neues, wir preschen nach vorn, wir wollen vorwärts. Wir wollten wirklich mit unserem kleinen Beitrag in der Musik zur Vorwärtsentwicklung, zur Progression der Gesellschaft beitragen, im Sinne sozialer Gerechtigkeit, im Sinne des Friedens.

Heise: Der Unterschied zur Entwicklung in der DDR liegt im Vergleich wahrscheinlich doch darin, dass man im Westen in unserem Fach historisch zurückgedacht hat, um Vergangenheit zu bewältigen und nicht wieder früheren Irrtümern aufzusitzen.

Brock: Bei uns war der Blick stärker auf die Bewältigung der Zukunft gerichtet, das Vergangene war uns dabei nicht wichtig. Doch das Fundament, die musikalischen Grundlagen, sie waren wohl einander sehr ähnlich und stammten aus der gleichen, gemeinsamen Tradition.

Weber: Wie können Sie das Gelingen Ihres Anliegens aus der Rückschau heute einschätzen?

Brock: Ach das Gelingen des Anliegens! Es ist viel weniger, als wir uns erhofft haben. Viel, viel weniger.

Weber: Liegt das mehr an staatlichen Einengungen oder eher daran, dass der zugrunde liegende Ansatz nicht so stimmig war?

Brock: Wenn sich eine Gesellschaft so negativ von ihren verschiedenen Seiten zeigt und formt, was soll dann die kleine Musikerziehung in Ordnung bringen? Ja?! Was soll die da ... Das ist doch ganz schwierig. Was sollen wir Kleinen da machen?

Weber: Man kann das wohl generalisieren: Die Möglichkeiten in der Institution Schule sind außerordentlich gering. Der überwiegende Teil der Erziehung oder Sozialisation geschieht woanders.

Brock: Trotzdem! So einige Lieder wirken dennoch weiter. Also, wenn ich mit Schülern oder Kollegen, oftmals jüngeren, zusammenkomme, dann merken wir beim Singen und Hören dieser Lieder, wie tief sie verankert sind.

Neulich hat mir ein Großneffe zum Geburtstag eine CD mit Kinderliedern aus der DDR geschenkt, eine Neuauflage. Sie hat mich sehr angerührt. Da ist soviel von unserem damaligen Zukunftsglauben drinnen und es sind ja auch zum Teil sehr schöne Lieder. Und auch mein Großneffe hat mir versichert, dass diese Lieder noch in seiner Generati-

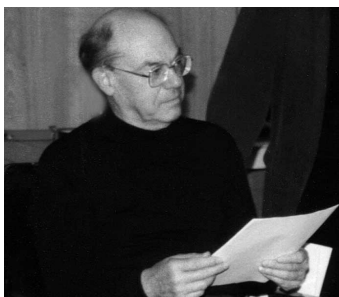
on lebendig sind, nicht ausschließlich, aber doch mit eigenem Gewicht. Wir hatten unsere Ideale und die sind in den Liedern am ehesten hörbar.

Insofern ist da etwas übergeblieben. Aber mir ist auch klar, dass dieses Ein-Stunden-Fach nichts ausrichten kann gegen die Bedrohungen der Welt. Andererseits müsste man genauer recherchieren, wie die jüngere Generation, die Enkelgeneration also, sich orientiert angesichts der furchtbaren Kriege, der Globalisierung usw.

Weber: Frau Brock, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Interview mit Ulrich Günther (*1923)

Das Interview wurde von Rudolf Weber im Juli 1998 in Oldenburg geführt.



- studierte nach Kriegsdienst und Kriegsgefangenschaft in Celle und Frankfurt a. M. Erziehungswissenschaft, Schulmusik, Musikwissenschaft, Theologie und Soziologie;
- Lehrer an Volks- und Berufsschulen, Gymnasien und Studienseminar
- seit 1973 Dozent, Professor für Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule/ Universität in Oldenburg; 1991 emeritiert.

Weber: Beginnen wir mit Deinen beruflichen Anfängen nach dem Krieg, Deiner Berufsausbildung in der Pädagogischen Hochschule in Celle und den ersten musikpädagogischen Erfahrungen und Intentionen.

Günther: Für mein Unterrichten in der Schule seit 1948 wurden nach meiner Erinnerung vor allem zwei Personen wichtig. Da war einerseits Dr. Vater, der spätere Leiter der „Waldwegschule“, an der meine Frau unterrichtete, ein älterer Lehrer mit langjähriger Berufserfahrung und großem Einfallsreichtum, die der schwierigen schulischen Situation zugute kamen.

Andererseits fand ich viele Anregungen seit meinem Praktikum von meinem Mentor und späteren Kollegen und Freund Dirk Huisken, der unter anderen Voraussetzungen und mit anderen Interessen auch für mich neue Möglichkeiten entwickelte, miteinander umzugehen, was die Zusammenarbeit und das gegenseitige Hospitieren anregte und meine Einsichten in pädagogisches Handeln wesentlich förderte.

Mein Unterricht als Lehrer fand dann in der Versuchsschule der Pädagogischen Hochschule in Celle¹³⁶ statt.

¹³⁶ Adolf-Reichwein-Hochschule, 1946 in Celle, ab 1953 in Osnabrück, ab 1973 Universität

Sie war im „Glashaus“, dem Gebäude der Pädagogischen Hochschule, sowie in einer Baracke neben dem Glashaus untergebracht. Die besondere Organisationsform des Jena-Plans, nach der Schülerjahrgänge in Gruppen gegliedert wurden, bestimmte den Unterricht. Wenn ich mich richtig erinnere, waren die Klassen eins bis drei, vier bis sechs und sieben bis neun jeweils zusammengefasst; es gab dort also schon ein neuntes Schuljahr!

Mein besonderes Interesse galt dem Lese- und Schreiblehrgang im ersten Schuljahr, und ich bekam hier die Gelegenheit, neben meiner Klassenlehrertätigkeit, in den acht Parallelklassen verschiedene Verfahren kennen zu lernen, wobei die schulischen Bedingungen mit Klassenfrequenzen von 40 bis 50 Kindern, Unzulänglichkeiten jeder Art und keinerlei unterrichtlichen Hilfsmitteln dazu anregten, selber Fibeln zusammenzustellen oder entstehen zu lassen.

Musikunterricht gab ich im Laufe der Zeit in allen Gruppen oder Jahrgängen. Hierbei bemühte ich mich, angeregt durch Kommilitonen und Dozenten der Pädagogischen Hochschule und Kollegen in der Versuchsschule, anderes zu machen, als lediglich, wie sonst üblich, zu singen.

Vom Musikdozenten der Pädagogischen Hochschule, Fritz Schmidt, zu dem wir engen familiären Kontakt hatten, wurde ich dann, etwa 1949 oder 1950, angeregt, „Schulmusik“ zu studieren, wobei ich zunächst zurückfragen musste, was das eigentlich sei.

Ich war 26, 27 Jahre alt, hatte fünf Jahre meines Lebens mit nichts anderem verbracht, als Arbeitsdienst zu leisten, Soldat zu sein, in Gefangenschaft zu geraten. Ich hatte keine rechte Vorstellung von Berufsmöglichkeiten oder vom Berufsleben. Aber nach meinen ersten Erfahrungen als Lehrer konnte ich mir vorstellen, noch anderes zu versuchen - mehr aus Neugierde, auch mir selbst gegenüber. Ich habe dabei keine Laufbahn verfolgt, mir auch überhaupt keine Vorstellungen gemacht, wo das hinführen könnte.

Als älterer Jahrgang war ich inzwischen Beamter auf Lebenszeit geworden. Dennoch habe ich mich zum 15. Oktober 1951 aus dieser Beamtschaft entlassen lassen, um in Frankfurt am Main Schulmusik¹³⁷ zu studieren.

¹³⁷ Musikhochschule Frankfurt am Main, Universität Frankfurt am Main

Die Wahl des Studienortes Frankfurt hing damit zusammen, dass ich Theologie studieren wollte. Ich wollte endlich Klarheit gewinnen über meine Kindheit und Jugend, über die NS-Zeit, Klarheit, die ich in der Pädagogischen Hochschule nicht gefunden hatte.

Die Kombination „Evangelische Theologie“ und „Schulmusik“ gab es selten. In Köln konnte man Anfang der 1950er Jahre noch keine evangelische Religionspädagogik, also nur katholische Theologie studieren, in Hamburg hatte die Musikhochschule gerade unter Jöde geöffnet, war also noch nicht entwickelt. Dann habe ich Stuttgart angeschrieben und bekam vom Direktor der Musikhochschule die handschriftliche Antwort, dass ich bei dieser Fächerkombination jede Woche nach Tübingen fahren müsste, und das wäre unter den gegebenen Bedingungen Anfang der 1950er Jahre zu aufwendig. Es blieben schließlich die Studienorte Mainz und Frankfurt am Main übrig, weil Freiburg und München für mich nicht in Frage kamen und in Berlin nur Bewerber unter 25 Jahren aufgenommen wurden.

Ich kannte weder Frankfurt noch Mainz. Ich wusste zwar, wo die Städte liegen, aber weitere Anhaltspunkte hatte ich nicht. Da aber eine ehemalige Sopranistin aus unserer Kantorei in Celle schon in Frankfurt studierte, konnte ich mir wenigstens vorstellen, was Frankfurt mit Hedda, der Sängerin, zu tun hatte. Wir haben uns dann während des Studiums allenfalls Mal „guten Morgen“ gewünscht, hatten aber sonst nichts miteinander zu tun. So jedenfalls wählte ich Frankfurt.

Dort machte ich die Aufnahmeprüfung an der Musikhochschule. Viel später habe ich erfahren, dass der Gesanglehrer gegen meine Zulassung gestimmt hatte unter dem Eindruck, ich sei zu ernsthaft, um Musiklehrer zu werden. - Das ist doch bemerkenswert, nicht?

Ich war einer von den acht Bewerbern, die aufgenommen wurden. Gleichzeitig musste ich mich auch an der Universität bewerben, was zum Problem wurde: Ich hatte ja kein Abitur, sondern kriegsbedingt lediglich einen „Reifevermerk“¹³⁸. Ich war nämlich fünf Tage vor der mündlichen Prüfung zum Reichsarbeitsdienst eingezogen worden, ganz überraschend.

Die Universität in Frankfurt hat den Reifevermerk akzeptiert. Ich hatte inzwischen immerhin zwei Lehrerprüfungen gemacht. Aber das

¹³⁸ „Reifevermerk“ oder Kriegsabitur

Ministerium in Wiesbaden schrieb an die Musikhochschule, ich müsse nachträglich noch eine Prüfung ablegen, und zwar sollte ich einen Aufsatz schreiben und mündlich geprüft werden, vielleicht in Deutsch, Geschichte, oder Englisch, ich weiß es nicht mehr genau.

Mein Institutsleiter, Friedrich Schöneich, fuhr sofort nach Wiesbaden und hat dort interveniert, und gegen Ende meines ersten Semesters in Frankfurt erreichte mich ein Schreiben, das besitze ich noch: 'Unter Aufrechterhaltung meines Standpunktes vom soundsovielten bin ich damit einverstanden...!'

An der Musikhochschule wurde in meinem ersten Semester eine Vorlesungsreihe angeboten, zu der Vertreter unterschiedlichster Fachdisziplinen eingeladen wurden. Diese Veranstaltung hat mich weitgehend enttäuscht. Einmal kam Leo Rinderer¹³⁹, im weißen Kittel wie ein Arzt, und gab uns eine Einführung in seine Musikpädagogik, die ich grob gesagt aus dem 19. Jahrhundert kannte. Meine Reaktion war: „Das kann doch wohl nicht wahr sein!“ Aber es kam auch Adorno¹⁴⁰. Er stellte sich hin und redete eine Stunde lang frei und faszinierte mich. Anschließend habe ich mich an ihn gewendet und dann sieben Semester bei ihm studiert.

Weber: Und Dein Studium der Theologie bzw. Religionspädagogik?

Günther: Frankfurt hatte erst Anfang der 50er Jahre, also als ich mit dem Studium begann, damit begonnen, die Theologie dort aufzubauen mit den grundlegenden Lehrstühlen für Dogmatik, Altes Testament, Neues Testament. Die Ausbildung galt nicht für Pastoren, sondern nur für Lehrer: also Religionspädagogik.

Zunächst kamen Lehrbeauftragte aus Gießen, Mainz, und nur einige Vertreter waren bereits in Frankfurt.

Frankfurt gehörte zur hessischen Landeskirche, die eine bemerkenswerte Geschichte hatte. Sie nannte sich Unionskirche und suchte enge Beziehungen zur katholischen Kirche. Das führte an der Universität in Frankfurt dazu, dass gleichzeitig die katholische und die evangelische Fakultät eingeführt wurden, Schritt für Schritt. Es wurden also im Studienangebot auch Themen gewählt, zu denen beide Fakultäten zu-

¹³⁹ Leo Rinderer (1895-1987), österreichischer Musikpädagoge, Fachinspektor für Musik, Professor h.c. und Hofrat

¹⁴⁰ Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), nach Emigration Rückkehr und Gründungsprofessor des Instituts für Sozialforschung an der Universität Frankfurt am Main

sammenkommen konnten, wobei beide Konfessionen durch Professoren vertreten waren. Das hatte einen besonderen Charakter und war auch sehr anregend, sehr interessant und – sagen wir mal – sehr nachdenklich stimmend.

Aber, was ich mir davon versprochen hatte, wurde nicht erfüllt. Die Vorträge und Gespräche blieben im Grunde Theorie, Papier. Es ging nicht um uns Menschen. Es ist ja auch gut, solche Erfahrungen machen zu können. Nur hatte ich mir andere Erfahrungen gewünscht. Ich suchte nach größerer Klarheit über meine Situation und meine Existenz.

Das war nun für mich mit Theodor W. Adorno und Carlo Schmid ganz anders. Der Professor für Soziologie und der Professor für Politische Wissenschaften gehörten zur fünften Fakultät, „Wiso“, die damals ebenfalls neu aufgebaut wurde. So etwas hatte es bis dahin an einer deutschen Universität noch nicht gegeben.

In Frankfurt waren damals dreitausend Studenten immatrikuliert, heute sind es 40.000. Ich erwähne das, weil damit auch andere Verhältnisse herrschten. Bei Adorno saß man mit etwa sieben Leuten zusammen, alles war sehr persönlich und unmittelbar. In jedem Seminar musste man ein Referat halten und eine Semesterarbeit schreiben. Dann ging man in den Semesterferien oder am Ende des Semesters zu Adorno und hat mit ihm ein Thema ausgehandelt: „Ja, doch, vielleicht noch diesen Aspekt, gut, machen Sie das so. Und der Umfang: siebzehn Seiten, keine Seite mehr.“ Das hat außerordentlich erzogen.

Aber das Entscheidende war für mich die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, mit der Nazizeit. Wir waren Jugendliche im Dritten Reich gewesen. In unseren Familien wurde darüber nicht gesprochen, auch in meiner Familie nicht. Ich war zuletzt Jungstammführer gewesen, bevor ich eingezogen wurde. Und das Schweigen setzte sich fort. Als Eltern beschäftigten wir uns zwar damit, wollten doch aber unsere Kinder nicht damit belasten. Als die erwachsen waren, haben sie uns zu Recht vorgehalten, dass wir sie über das Dritte Reich nicht informiert hatten. Das hat auch uns natürlich wehgetan. Wir hatten zwar unsere Gründe, nur haben das die Kinder nicht akzeptiert.

Die Vergangenheit, die Nazizeit, war allgemein ein Tabuthema. Man guckte nicht nach hinten, sondern bewältigte zunächst die Gegenwart, und das war schwierig genug.

Um auf die Studienzeit zurückzukommen: Von Adorno hörte ich erstmals 1952 während einer Tagung in Darmstadt (Institut für Neue Musik und Musikerziehung), kurz nachdem ich in der Uni mit ihm Kontakt bekommen hatte, einen Vortrag, der für mich eine Erleuchtung wurde: Ein kritischer Rückblick auf das Dritte Reich. Aber die Zuhörer, das waren zumeist Musiklehrer, saßen wie gelähmt. In der Pause wurde deutlich, sie wussten gar nicht, wovon Adorno eigentlich sprach. Für mich aber waren das Erlebnisse, Erfahrungen, die mich dann immer neugieriger machten. Wie kann man die Vergangenheit erklären? Zunächst nur für mich erklären, denn es ging mir eigentlich immer nur darum, selber Klarheit zu gewinnen, Klarheit über meine eigene Kindheit und Jugend, wie es dazu gekommen war usw.

Weber: Du hast Dich manchmal kritisch gegenüber der Musikwissenschaft geäußert. Hast Du während Deines Studiums negative Erfahrungen mit diesem Fach gemacht?

Günther: Was meine Erfahrungen bei Adorno betrifft: Dort konnte ich gar nicht mitsprechen, nur zuhören. Dazu war er eine viel zu autoritäre Person. Man konnte dem ja auch nichts entgegensetzen. Wenn der beispielsweise sagte: „Ich denke jetzt an den 13. Takt hinter B im 2. Satz,“ und ging dann auch noch ans Klavier und spielte das mal eben, ohne Noten. Wenn wir dagegen mühsam versuchten, den 13. Takt nach dem Buchstaben B zu Hause nachzulesen, dann war man ihm im Grunde völlig ausgeliefert. Ich erfuhr, da ist was, damit musst du dich beschäftigen, das hilft dir weiter, aber die Auseinandersetzung konnte immer erst nachträglich erfolgen.

Meine Kritik an manchen Musikwissenschaftlern richtet sich gegen deren Überheblichkeit und Ansprüche. Sie behandelten – und manche noch immer – die Musik völlig herausgelöst aus Zusammenhängen. Sieht man dagegen die Vielfalt der Musik, etwa der musikalischen Formen, die bei jedem Komponisten anders sind, dann müsste man sich doch fragen, warum das so ist. Also, damit wir uns nicht missverstehen: Ich habe nichts gegen die historische oder die systematische Musikwissenschaft, nur meine ich, sie muss zur Funktion werden und sich nicht selbst als Ziel verstehen. Sie muss eine Rolle spielen, um mir zu helfen, meine Fragen zu beantworten hinsichtlich meiner Beziehung zur Musik. Das gilt aber zum Beispiel auch für meine Auffassung von didaktischer Theorie.

Weber: Ist das ein grundlegendes Anliegen von Dir, das sowohl das Studium als auch Deine spätere Berufstätigkeit als Musikdidaktiker geleitet hat, nämlich die Sicht auf den betroffenen Menschen? Eine Sichtweise, die sich auch an Deinen Erfahrungen in der Nachkriegszeit entzündet hat?

Günther: Ich versuche mal, darauf zu antworten. Zum einen war es die Enttäuschung, dass diejenigen, von denen ich abhing, dieses Thema „Nazizeit und ihre Folgen“ ausgeblendet haben. Im Grunde haben sie sich nicht um mich gekümmert. Und ich meine, von daher leitet sich mein pädagogischer Standpunkt oder - anders formuliert - meine pädagogische Theorie ab. Ich bin davon überzeugt, dass alles, was mit Unterricht zu tun hat, den Menschen zu dienen hat. Und zwar den jeweils direkt betroffenen Menschen, nicht Menschen an sich, sondern denen, die mir anvertraut sind, für die ich verantwortlich bin, seien es hier Studenten oder da Kinder im ersten Schuljahr. Diese betroffenen Personen sind mir nicht in erster Linie anvertraut, um das zu lernen, was ich für wichtig oder für richtig halte. Das bedeutet: Wenn eine Situation eintritt, dass es den Schülern, die mir anvertraut sind, helfen kann, eine Erklärung für irgendetwas zu finden, dann versuche ich das erforderliche Material bereitzustellen, etwa die Dur-Tonleitern oder was auch immer. Aber eine Dur-Tonleiter an sich, weil sie vermeintlich zur Musik gehört, ohne einen solchen Bezug zu behandeln, das halte ich für unsinnig. Und wenn ich der Meinung bin, dass Fontane mir in einer Situation besser und weiter helfen kann als Goethe, dann greife ich auf Fontane zurück und nicht auf Goethe, nur weil dieser bekannter ist oder umfangreicher veröffentlicht hat oder aus ähnlichen Begründungen. Das bedeutet, dass mein Repertoire als Lehrer, als Verantwortlicher, groß sein muss, gar nicht groß genug sein kann, also nicht geringer, sondern umfangreicher sein muss.

Auch muss ich dafür sorgen, nachdem ich zunächst auf solche Situationen mehr oder weniger spontan reagiert habe, dass das, was in der gemeinsamen Arbeit entstanden ist, auch systematisiert wird, damit die Schüler oder Studenten nicht nur wissen, worum es geht, sondern sich in dem betreffenden Bereich selbständig zurechtfinden können.

Es geht mir also nicht lediglich um Spontaneität oder gar Beliebigkeit anstelle von Systematik, sondern ich verfare in der Reihenfolge

umgekehrt. Es geht nicht darum, nur Systematik zu vermitteln, sondern Systematik hat ihrerseits wiederum eine Verstehensfunktion.

Überdies können wir, wenn wir systematisieren, erkennen, wo noch Fragen offen sind, wo sich Dinge überschneiden oder widersprechen. Daraus folgen wiederum neue Fragen, auf die wir Antworten suchen müssen. Und letztlich wird uns deutlich, dass das Lernen nie abgeschlossen sein kann.

Außerdem liegt es nahe zu fragen, ob andere Leute sich auch schon mit unserem Anliegen beschäftigt haben, um Ähnliches herauszufinden. Auch bei diesem Nachsehen und Vergleichen kommt man zu neuen Einsichten, etwa dass meine Frage hundert Jahre früher bereits Menschen beschäftigt hat, aber meine Ergebnisse wahrscheinlich anders aussehen müssen, weil vieles aus unserer Zeit damals noch nicht bekannt war oder umgekehrt heute nicht mehr bekannt ist.

Die Unmittelbarkeit ist wichtig, damit Ergebnisse aus Lexikon oder Fachbuch einen gleichen Wert bekommen wie meine selbstgefundenen Erkenntnisse. Denn was ich mir jetzt überlege oder was ich ausspreche, das konnte ich ja nicht vor 60 Jahren herausfinden; und wenn jemand, der heute 15 ist, zu Ergebnissen kommt, dann kann er eben nur mit den Erfahrungen umgehen, die er bis zu seinem 15. Lebensjahr erlebt oder anders erlebt hat.

Weber: Obgleich Du diese Gedanken jetzt formulierst, vermute ich, dass bereits während der Frankfurter Studienzeit solche Fragestellungen für Dich relevant waren. Möglicherweise hast Du dort auch anders studiert als während Deines Erststudiums in Celle.

Günther: Ja, in vielem war das so. Ich suchte eben Antworten auf Fragen, die mir in Situationen entstanden waren, in denen meine Erwartungen nicht erfüllt werden konnten. Ich wollte während des Studiums gerne etwas für mich klären, was sich mit den Methoden, denen ich vorher ausgeliefert war, nicht klären ließ. - Zunächst galt das für mich ganz persönlich.

Weber: Wie hast Du Dein Studium in Frankfurt finanziert?

Günther: Als ich in Frankfurt studierte, musste man noch Studiengebühren bezahlen. Nur die Hessen hatten dort das Studium frei. Ich bin deshalb nach Frankfurt umgezogen. Meinen Lebensunterhalt musste ich selber verdienen. Doch hatte ich das große Glück, dass mich jemand aus der evangelischen Kirche ansprach - möglicherweise war das ein Kon-

takt aus dem Theologiestudium, ich erinnere mich nicht mehr -, dass Lehrkräfte für den Religionsunterricht an der Berufsschule gesucht würden. Dafür bekam ich etwa 100 Mark im Monat. Ich hatte also regelmäßige Unterrichtsverpflichtungen: morgens um 7.00 und noch mal nachmittags von 15.00 bis 16.00 Uhr, viermal pro Woche.

Ich habe den Religionsunterricht so erteilt, wie ich es Dir eben geschildert habe. Ich hatte den Eindruck, dass der Unterricht bei diesen jungen Menschen auf große Zustimmung stieß, so, als ob sie zum ersten Mal jemanden trafen, der sich zusammen mit ihnen mit ihrer eigenen Situation beschäftigte.

Beinahe noch wichtiger war für mich, dass ich zu der Vergütung eine Straßenbahn-Monatskarte bekam, mit der ich auf allen Linien und zu jeder Zeit fahren konnte. Das gehörte mit dazu, weil ich ziemlich weit draußen wohnte, etwa acht Kilometer vom Stadtinnern entfernt.

Das war also die eine Verdienstquelle. Die andere resultierte aus meinem Geigenunterricht als Kind bei Herrn Werner, von dem ich gelernt hatte, vom Blatt abzuspielen. Durch die Verbindung mit Leuten aus dem Frankfurter Rundfunkorchester bekam ich die Gelegenheit, bei Krankheitsfällen einzuspringen. Da bekam man für eine Probe etwa zehn Mark, für eine Aufführung fünfundzwanzig Mark und für eine Uraufführung fünfzig Mark. Weil das gut funktionierte, traten die Musiker nicht nur an mich heran, wenn es mal brannte, sondern sie ließen es dann auch brennen. So habe ich da eine ganze Menge Erfahrungen sammeln können.

Zum Lebensunterhalt brauchte ich etwa hundertfünfzig Mark. Wenn ich nach Celle fuhr, das dauerte damals acht Stunden, kamen die Fahrtkosten dazu. Ich erlebte noch, wie die dritte Bahnklasse abgeschafft wurde.

1953 hat meine Frau unseren Sohn geboren. Zu der Zeit hatten wir eine Hilfe von der Nachbarsfrau. Als aber die Tochter, das zweite Kind, geboren wurde, hörte meine Frau auf, als Lehrerin zu arbeiten, das war 1956. Ich machte meine Schulmusikprüfung, ein Jahr später die Prüfung in Theologie an der Uni. Dann ein Jahr nach Lüneburg ins Referendariat. **Weber:** Also, bist Du doch zielstrebig nach Niedersachsen zurückgegangen.

Günther: Ich bin nach Niedersachsen zurückgekommen, weil wir dort Fuß gefasst hatten. Aber was daraus nun wurde, ahnte ich natürlich nicht.

Damals gab es Fachberater auch für Musik, und zwar je einen für die drei niedersächsischen Landesteile: für die ehemalige preußische Provinz Hannover, das Herzogtum Braunschweig und das Großherzogtum Oldenburg. In Lüneburg war der für uns beiden Musikreferendare, wir waren nur zwei, zuständige Fachleiter Hanns Simon.

Simon stammte noch aus der Lehrergeneration mit einer Seminar- ausbildung. Er war nun Oberstudienrat an der Schule, am Johanneum, an der in Lüneburg die Musikreferendare ausgebildet wurden, seinerzeit waren wir zwei. Herr Simon war sehr nett, und er hat, – wie wir zwei den Eindruck hatten, – eine Menge von uns gelernt. Die erste Stunde, die wir bei ihm miterlebten, werde ich nie vergessen. Es war in einer fünften Klasse, die bei ihm ihre erste Musikstunde bekamen. Thema war „Die fünf Notenlinien und der Violinschlüssel“. Zuerst wurden fünf Notenlinien an die Tafel gezeichnet und von den Schülern ins Heft übertragen, dann wurden die Violinschlüssel an der Tafel in die Notenlinien genau eingepasst und ebenfalls in das Heft übertragen. Als Hausaufgabe vom Dienstag auf Donnerstag galt es dann, eine ganze Seite mit Violinschlüsseln zu füllen. Na ja, so kamen wir ein bisschen ins Gespräch mit ihm. Er hat dann bald den Unterricht weitgehend uns beiden überlassen.

Ein wichtiger Mann für den niedersächsischen Musikunterricht war Wilhelm Drangmeister¹⁴¹, der zunächst Musiklehrer in Soltau gewesen war und dann nach Celle wechselte – ans Mädchengymnasium, die „Kaiserin-Auguste-Viktoria-Schule“. Drangmeister war aber auch Fachberater für Musikunterricht an den höheren Schulen in Niedersachsen (außer Braunschweig und Oldenburg) und verteilte die Assessoren auf die Schulen im Bezirk Hannover. Ich ging als „neuer Assessor“ zu ihm, stellte mich vor und bekam dann Bescheid: nach Clausthal-Zellerfeld; das wurde aber widerrufen; warum, weiß ich nicht. Dann hieß es: nach Hildesheim. Aber im letzten Moment schickte mich Drangmeister nach Hannover, an die Tellkampfschule, ein Jungengymnasium.

¹⁴¹ Wilhelm Drangmeister (*1905), Oberschullehrer und Studienrat für Musik, Fachberater für den Musikunterricht an höheren Schulen des Landes Niedersachsen

Dort war nämlich folgendes passiert: Da dieses Realgymnasium auch die Ausbildungsschule für das hannoversche Studienseminar III war, damit auch für Musikreferendare, hatte es dort vier Musiklehrer gegeben. Der erste war gerade pensioniert worden; er war viele Jahre auch als Fachleiter tätig gewesen. Der zweite war an die Musikhochschule Hannover berufen worden. Der dritte, ein Oberschullehrer, kam mit seinem Musikunterricht nicht zurecht und hatte sich wegbeworben an eine Privatschule; und der vierte war im Gefängnis gelandet. Ich habe ihn später zufällig kennen gelernt, als ich meine Dissertation schrieb, im Musikverlag Voggenreiter, wo er als Mitarbeiter tätig war.

So stand ich in der Tellkampfschule in Hannover zunächst ganz allein da; die Schule hatte damals immerhin 36 Klassen, darunter zwölf Oberstufenklassen.

Mir war inzwischen klar geworden, warum man mich für diese Stelle ausgewählt hatte: Ich war schon etwas älter und hatte Lehrerfahren. Ein Student entlastete mich im Chor und in einer Klasse, das war Willi Gundlach¹⁴². Er übernahm zunächst nur den Chor, da er noch nicht fertig war mit seinem Studium an der Musikhochschule in Hannover. Ursprünglich war er zum Volksschullehrer an der PH in Braunschweig ausgebildet worden. Nach seinen Prüfungen kam er zu uns als Referendar, machte dann seine Assessorprüfung und sollte die zweite Stelle bekommen, für die eigentlich Theodor Warner vorgesehen war. Was Willi Gundlach betrifft, war alles geregelt; er hatte schon eine Wohnung in Barsinghausen, bei uns um die Ecke. Dann erhielt er jedoch einen Ruf an die Pädagogische Hochschule in Flensburg. Das war 1960.

Die Tellkampfschule war damals vierzügig. Es gab die A-Klassen mit Englisch und Französisch, die B-Klassen mit Englisch und Latein, die C-Klassen waren naturwissenschaftlich ausgerichtet, hier wurde zu den Naturwissenschaften Englisch unterrichtet, in den D-Klassen Latein.

Ab 1960 wurde in der Bundesrepublik die Wahlmöglichkeit eingeführt, sich in den beiden obersten Klassen zwischen Musik und Kunst zu entscheiden. Der Anlass waren die Frankenthaler Bestimmungen, die ersten Anzeichen einer Bildungsreform, die auch das Zusammenführen der gymnasialen Klassenstufen von neun auf acht vorsah, und an die

¹⁴² Willi Gundlach (*1929), Professor für Musikpädagogik

Stelle der lateinischen Jahrgangsnamen Sexta bis Oberprima traten die Nummern 1 bis 8.

Weber: Hat sich die mit der Bildungsreform vorgenommene Ablösung der Oberstufenklassen mit ihrer vorwissenschaftlichen Spezialisierung bewährt? Es sind zur Zeit zunehmend Stimmen zu hören, die den Verlust einer Allgemeinbildung beklagen und als Ursache hierfür eben diese vorwissenschaftliche Spezialisierung und das damit verbundene Abwählverfahren nennen.

Günther: Teilweise zu Recht. Zum einen ist die Spezialisierung dermaßen weit getrieben worden, dass nur noch Biologen wissen, wie man Biologie schreibt. Bei dieser Spezialisierung fehlt vor allem das, worum es auch mir geht, nämlich die größeren Zusammenhänge kennen zu lernen. Man muss sich doch fragen, welche Rolle spielen die Schulfächer eigentlich in unserem Leben? Die Biologie ist ja nicht um ihrer selbst willen da. Sie ist nur zu verstehen, wenn man ihre Funktionen innerhalb des Gesamten erkennt.

Zum anderen werden wir in Zukunft mit Sicherheit keinen Beruf mehr lernen, den wir das ganze Leben ausüben können. Wir brauchen eine Basis, die es uns auch ermöglicht umzusteigen. Einen Biologen zu animieren, Experimentalphysiker zu werden, das geht bei dieser Oberstufenausprägung nicht mehr. Die Schüler sind zu einseitig auf ihre Wahlrichtungen festgelegt.

Der Grund für diese Entwicklung liegt aus meiner Sicht bei der Wichtigtuerei der Gymnasiallehrer bzw. ihrer „wissenschaftlichen“ Zunft, die auf diese Weise der Außenwelt zeigen wollen, dass sie eigentlich an die Universität gehören. - In München und Stuttgart heißen sie auch Studienprofessoren, wie das im 19. Jahrhundert allgemein üblich war, als es ja auch eine kommunikative Verbindung von Gymnasien und Universitäten gab.

Wichtig ist doch, dass Lebenszusammenhänge verdeutlicht werden in all ihren unterschiedlichen wechselseitigen Beeinflussungen und dass Schüler einen Überblick über das Ganze gewinnen.

Man sollte nicht verkennen, was es bedeutet, wenn niemand mehr Ingenieur werden will, nur weil dort die Angst vor der Arbeitslosigkeit umgeht.

Weber: Warst Du nur als Fachlehrer an der Tellkampfschule tätig?

Günther: Ich war jedes Mal auch Klassenlehrer. Als ich in die Teilkampfschule kam, empfing mich der Direktor Ellwanger: „Ich habe schon von Ihnen gehört und habe mich auch nach Ihnen erkundigt. Woran mir besonders liegt, das sind das Orchester und der Chor.“ Worauf ich ihm geantwortet habe: „Herr Direktor, erst kommt für mich der Klassenunterricht, und dann kommt das Orchester. Ich bin hier nicht für das Orchester eingestellt, sondern für den Musikunterricht.“ Das hat er zunächst geschluckt, dann aber alles das, was ich haben wollte, für mich besorgen lassen. Neben dem Klassenunterricht habe ich ein Musikleben an der Schule in Gang gesetzt, womit der Direktor gar nicht gerechnet hatte. Dazu gehörte ein Schulorchester auch mit Ehemaligen, mit Kollegen, einige sogar von der Musikhochschule. Es gab auch kleine Spielgruppen, die aus verschiedenen Jahrgängen besetzt wurden, und so weiter.

Weber: Sicherlich ist die Klassenlehrerfunktion wichtig, um in die Schule eingebunden zu sein, anstatt als Fachlehrer nicht mehr aus dem Fachraum rauszukommen, also außerhalb zu stehen.

Günther: Diese Gefahr bestand in diesem weitläufigen Schulgebäude ganz besonders. Die beiden Musikräume mit ihrem Lehrerzimmer lagen weit entfernt von den Klassenräumen und dem großen allgemeinen Lehrerzimmer. Dorthin ging ich aber häufig auch, um den Kontakt zu den Kollegen nicht zu verlieren. Ich unterrichtete ja nicht nur Musik, sondern auch Religion und Geschichte und war Klassenlehrer einer Unterstufenklasse, wo ich auch noch Erdkunde gab.

Weber: Hast Du Dich nun von dieser Schule aus beworben, - und das muss ja dann relativ bald gewesen sein - um nach Oldenburg zu kommen?

Günther: Ja, ich war von Egon Kraus¹⁴³ gefragt worden, ob ich daran interessiert sei. Kraus war während meines Studiums an der Frankfurter Musikhochschule in den fünfziger Jahren zwei Semester lang Gastdozent. Ich war seinerzeit AStA¹⁴⁴-Vorsitzender. Dadurch hatten wir einen regelmäßigen Kontakt. Ich schrieb auch bei ihm 1956 meine Examensarbeit „Kestenbergs Schulmusikreform. Entstehung, Bedeutung und

¹⁴³ Egon Kraus (1912-2001), Professor für Musikpädagogik, Vorsitzender des Verbandes deutscher Schulmusiker (VDS) und der International Society for Music Education (ISME)

¹⁴⁴ AStA, Allgemeiner Studenten Ausschuss, Gremium der westdeutschen Hochschulen, durch das Hochschulrahmengesetz (HRG) begründet

Wirksamkeit“. Kraus war als Vorsitzender des VDS zweimal fünf Jahre lang von seiner Musiklehrertätigkeit an einem Kölner Gymnasium beurlaubt worden und nutzte diese Zeit auch, um an verschiedenen Hochschulen als Gastdozent zu unterrichten und um sich an der Uni Innsbruck auf seine Doktorprüfung – dort 1957 – vorzubereiten. Im selben Jahr wurde er an die PH¹⁴⁵ in Oldenburg berufen, wo sein Kollege Ernst Duis bald darauf pensioniert wurde.

Bis ich ab Wintersemester 1961/62 dort tätig wurde, vertrat meine künftige Stelle zwei Semester lang die Tochter des hannoverschen PH-Kollegen Hans Otto¹⁴⁶. Meine beiden Mitbewerber waren Martin Schulze und Jobst-Harro Schmidt, der Sohn meines Musikprofessors an der PH Celle.

Weber: An dem Gymnasium in Hannover hattest Du es mit heranwachsenden Jugendlichen zu tun, es gab also keinen großen Unterschied zu den Studentinnen und Studenten. Und wenn ich mich an meine pädagogische Hochschulzeit in Osnabrück erinnere, wurden wir aufgrund der Wahlfachkonstruktion¹⁴⁷, ähnlich wie in der Schule, in konstanten Seminaren gehalten. War das in Oldenburg anders?

Günther: Es war dort auch so. Ich nahm die Studierenden des Sommersemesters und Kraus die vom Wintersemester - oder umgekehrt.

Weber: Bei Kurt Sydow und Walter Söthje in Osnabrück galt die Regelung, dass im Sommersemester begonnen wurde und das Wintersemester, in welchem nur wenige Anfänger aufgenommen wurden, gleichsam angehängt wurde. Es entstand also ein Jahreszyklus bei einem Dozenten.

Günther: Das war in Oldenburg ähnlich. Jedenfalls kann ich mich an die ersten Semester, sagen wir mal an die ersten vier Gruppen, recht genau erinnern. Mit einigen gibt es heute noch Kontakte, obwohl es nun schon lange her ist; denn ich habe vor jetzt über vierzig Jahren hier angefangen. Immer mehr der damaligen Studierenden sind inzwischen pensioniert.

Was ich lehrte, hatte mit dem, was Kraus unterrichtete, nichts zu tun. Die Zuordnung der Studierenden erfolgte nach organisatorischen, nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Ich hatte das Orchester übernommen und er den Chor. Hier fanden sich die Studierenden zusammen.

¹⁴⁵ PH, Pädagogische Hochschule

¹⁴⁶ Hans Otto (1905-1997), Professor für Musikerziehung

¹⁴⁷ Wahlfächer beim Lehramtsstudium an Pädagogischen Hochschulen

Insgesamt hatten wir damals ungefähr fünfunddreißig Hauptfach- und etwa siebzig bis achtzig Nebenfachstudenten. Die Hochschule bildete insgesamt etwa dreihundert bis vierhundert Studenten aus. Die Gebäude waren auf fünfhundert Studierende ausgelegt. Doch bald gingen die Zahlen steil hoch.

Ich bekam bald Kontakt zu Lehrern, speziell aus der Grundschule. Das ergab sich daraus, dass Kraus vom Gymnasium kam und ich mich als Lehrer besonders intensiv mit dem ersten Schuljahr beschäftigt hatte. Über Praktika, die wir betreuten, und eigene Praxiserfahrungen ergaben sich diese Kontakte mit Lehrern.

Damals spielte die Mitarbeit von Freerk Huiskens, auch ein ehemaliger PH-Student aus Oldenburg, den ich noch in Celle als Grundschullehrer unterrichtet hatte, eine große Rolle. Wir haben beispielsweise versucht, mit dem ersten Schuljahr Unterrichtsinhalte zu probieren, die man üblicherweise nur mit dem achten Schuljahr behandelte, und so weiter. Die Lehrerinnen und Lehrer waren keine Fachleute im engeren Sinne. Sie hatten freilich als Klassenlehrer(innen) eine andere, nähere Beziehung zu Kindern, waren aufgeschlossen, dachten nicht gleich an eine vermeintliche Systematik des Faches. Aus diesen Versuchen und den sich anschließenden Gesprächen entstand nach und nach eine Gruppe, die sich 1965 zu einer Arbeitsgemeinschaft musikpädagogischer Unterrichtsforschung entwickelte und schließlich ca. hundert Mitglieder hatte, darunter zahlreiche Hochschulkollegen. Dazu kam meine Lehrerfortbildung ab 1962 in Dreierbergen. Dadurch kamen weitere Interessenten hinzu, Leute, die ebenfalls bisherige Perspektiven des Faches Musik erweitern wollten.

Wir haben uns zum Beispiel ganz intensiv mit der damals „unerhörten“ Musik von Karlheinz Stockhausen beschäftigt. 1965 sind wir im Bus nach Bonn zur Bundesmusikschulmusikwoche¹⁴⁸ gefahren und haben da einen Besuch bei Stockhausen beim WDR in Köln gemacht. Das war für damalige Zeiten ungewöhnlich.

Einmal im Jahr gab es ein Treffen der Musikdozenten in Niedersachsen. Das fand an wechselnden Hochschulorten statt, in Hannover, Göttingen, Lüneburg usw. Es waren wichtige Gespräche, bei denen gemein-

¹⁴⁸ Bundesschulmusikwoche, seit 1955 regelmäßig stattfindende Tagung des Verbandes deutscher Schulmusiker (VDS)

sames Vorgehen innerhalb des Landes für die Lehrerausbildung besprochen wurde und nebenbei auch der Austausch von Informationen unkompliziert möglich war.

Schon 1962 begann ich mit drei Oldenburger Kollegen, die gleichzeitig mit mir an die PH Oldenburg berufen worden waren, ein fächerübergreifendes Arbeiten. Es waren zwei Pädagogen und ein Politikwissenschaftler. Die Politikwissenschaft war 1961 in Oldenburg neu eingeführt worden. Mit den beiden Pädagogen hatte ich engen Kontakt: mit Hans-Jochen Gamm wegen dessen intensiver Auseinandersetzung mit dem Dritten Reich, und mit Werner Loch, weil wir im Bereich der Pädagogik in vielem übereinstimmten. Seine anthropologische Ausrichtung war mir sehr nahe.

1963 fuhren wir gemeinsam zu einer Tagung in Dreierbergen. Damals hatte ich gerade mein goldenes Sportabzeichen gemacht - aus Jux. Wir standen zusammen, um uns dort anzumelden, und ich erzählte den beiden von meinem neuen Sportabzeichen, worauf sie lachten und dann sagten, fast wie verabredet oder eingeübt: „Und als nächstes kommt die Promotion!“ Ich hatte gerade mein Buch über die Nationalhymne geschrieben, das beide gelesen hatten und meinten, dass ich doch diese Studie als Doktorarbeit vorlegen könne. Doch das empfand ich als unter meiner Würde. Wir kamen dann auch auf meine Frankfurter Examensarbeit über Kestenberg zu sprechen, die ich ihnen zum Lesen gab. Die Folge: Beide Kollegen empfahlen mir, dieses Thema zum Ausgangspunkt einer Dissertation zu machen. Allerdings habe ich über das Dissertationsthema lange nachgedacht und mich schließlich an dem Dissertations- und Buchtitel von Gerhard Braun (1957) orientiert: „Die Schulmusikerziehung in Preußen - von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform“¹⁴⁹. So wählte ich die Formulierung „Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches“.¹⁵⁰

Im Wintersemester 1965/66 wurde ich - unterstützt von den Oldenburger Kollegen - beurlaubt, damit ich mit der Arbeit an meiner Disser-

¹⁴⁹ Gerhard Braun: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform (= Musikwissenschaftliche Arbeiten, hrsg. v. Gesellschaft für Musikforschung Nr. 11), Kassel und Basel 1957

¹⁵⁰ Ulrich Günther: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied 1967 (Augsburg 21992)

tation beginnen konnte. Im Sommersemester 1966 hielt ich dann wieder eine Vorlesung und veranstaltete zwei Seminare mit meiner Thematik, eins davon gemeinsam mit Werner Loch und mit Hans-Jochen Gamm. Ab Herbst 1965 war ich in ganz Westdeutschland und Westberlin unterwegs zum Literaturstudium in vierundzwanzig Archiven und Bibliotheken und zu Gesprächen mit neunzehn Kollegen, die im Dritten Reich aktiv waren (meine entsprechenden Anträge an die DDR wurden nicht genehmigt), darunter dreimal mit Wolfgang Stumme¹⁵¹ in Essen sowie mehrere Male mit Fritz Jöde¹⁵² in Hamburg. Die Treffen mit Jöde gehörten mit zu den makabersten und aufschlussreichsten Erfahrungen und Erlebnissen während meiner Dissertationsarbeit und weit darüber hinaus.

Hinter dem Schauspielhaus in Hamburg steht eines der ältesten Hamburger Schulgebäude. Dort befand sich im ersten Stock das Jugendmusikarchiv, das Heinrich Schumann¹⁵³ leitete, der an meinem Vorhaben großes Interesse hatte. Ich arbeitete in diesem Archiv den ganzen Tag. Dabei kamen viele Fragen auf, und er versuchte dann, einschlägige Dokumente herauszusuchen. Wenn ich am nächsten Morgen um halb neun kam, war er schon da mit den Unterlagen, um mir zu helfen.

Nachmittags um halb fünf war Teestunde, und Jöde kam. Es war draußen dunkel, zwei Kerzen leuchteten in einem früheren Klassenraum. - Jöde hat zweimal täglich über anderthalb Monate versucht, mich von meinem Vorhaben abzubringen. Das wurde inzwischen peinlich, denn er verstieg sich mit der Begründung, dass diese Thematik nur jemand bearbeiten könne, der sie selber erlebt habe. Worauf ich ihn fragte: „Sagen Sie mal, das ist dann aber schwierig für Forscher, die sich beispielsweise mit Babylonien beschäftigen; denn die meisten Babylonier sind ja auch schon tot.“ Er wusste nicht so recht, wie er damit fertig werden sollte. Doch auf die Idee zu kommen, dass jemand aus einer Generation stammt, der um seiner selbst willen, um der Klärung seiner eigenen Vergangenheit willen diese Zeit aufarbeiten will, das leuchtete

¹⁵¹ Wolfgang Stumme (1910-1994), Dozent für Musikerziehung, 1935-1945 Musikreferent der Reichsjugendführung

¹⁵² Fritz Jöde (1887-1970), Dozent und Professor für Musikerziehung,

¹⁵³ Heinrich Schumann (1903-1988), Musikdozent und langjähriger Leiter des Archivs der Deutschen Jugendmusikbewegung

ihm nicht ein. Heinrich Schumann saß dabei und war immer auf meiner Seite.

Einer, mit dem ich engen Kontakt hatte, war Heinrich Spitta¹⁵⁴ in Lüneburg. Der hatte ebenfalls großes Interesse an meiner Arbeit. Wir hatten uns während meines Referendariats dort kennen gelernt. Wir haben viel korrespondiert und uns häufig getroffen.

Spitta hat nie zu verheimlichen versucht, dass er sich in der NS-Zeit mit seinen Veröffentlichungen für die Hitlerjugend engagiert hat. Er fühlte sich offenbar dadurch nicht mehr belastet. Er hatte zwar dazu gehört, aber nun sei es vorbei, „nun orientiere ich mich neu“.

Dass solch ein Mann an eine pädagogische Hochschule kam, war aber charakteristisch für die Nachkriegszeit.

Von Spitta bekam ich einen eingehenden Bericht über die Ereignisse, die 1935 zur Entlassung von Fritz Jöde führten:

In Berlin an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik arbeitete ein relativ kleiner Lehrkörper. Daran hatte sich auch ab 1933 wenig geändert. Während Hans Joachim Moser¹⁵⁵ die Akademie von 1927 bis 1933 leitete, hatte er alle Namen und Adressen der Lehrenden notieren lassen. Die wurden also 1935 spät abends durch einen Eilboten auf dem Fahrrad zu einer außerplanmäßigen Konferenz am nächsten Morgen um 8.00 Uhr aufgefördert. Jeder musste die Einladung gegenzeichnen.

Spitta war Assistent von Jöde, war Jahrgang 1902, also ein junger Mann Anfang 30. Und am nächsten Morgen standen sie nun in der Akademie und warteten, was geschehen würde.

Eugen Bieder¹⁵⁶, seit 1934 Akademiedirektor, leitete dann diese Konferenz. Er gab bekannt, Jöde sei diszipliniert worden aufgrund eines Gerichtsverfahrens wegen sexueller Belästigung. Er solle jemandem beim Chorsingen an die Brust gefasst oder ähnliches getan haben. Es sei ihm der Professortitel aberkannt, und er sei aus dem Dienst entlassen worden. Danach war Jöde „Freiwild“.

¹⁵⁴ Heinrich Arnold Theodor Spitta (1902-1972), Professor für Musikerziehung

¹⁵⁵ Hans Joachim Moser (1889-1967), Professor für Musikwissenschaft

¹⁵⁶ Eugen Bieder (1914-1952), Professor für Musikerziehung, ab 1934 Direktor der Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin-Charlottenburg, gleichzeitig Herausgeber der Zeitschrift „Völkische Musikerziehung“. (Vgl. Fred K. Prieberg: Handbuch Deutsche Musiker 1933-1945, Version 2005, S. 442 ff.)

Einer, der ihn damals unterstützte, war Wolfgang Stumme. Für Stumme war Jöde nicht nur noch immer sein Lehrer, sondern gewissermaßen sein Übervater. Jöde hatte seinerzeit dafür gesorgt, dass er, Stumme, als arbeitsloser Lehrer Sendungen im Deutschlandsender machen durfte: Jugendmusik von drei bis vier am Nachmittag oder etwas ähnliches¹⁵⁷.

Nach dem Kriege kam Fritz Jöde wieder nach Hamburg und wurde Leiter des Amtes für Jugendschule und Jugendmusik. Am Abend vor der feierlichen Eröffnung des Amtes durch den Bürgermeister hatte jemand in den Akten entdeckt oder durch Mundpropaganda erfahren, dass Jöde der Professorentitel aberkannt worden war, worauf der Bürgermeister ihn eigenständig und ad hoc wieder zum Professor ernannte, damit er am nächsten Morgen sagen konnte: Und das ist Herr Professor Jöde. Das sind sicher Banalitäten. Aber sie werfen ein Licht auf die Situation nach dem Kriege.

1950 hat Jöde in Hamburg die Musikhochschule mitgegründet, zusammen mit Gottfried Wolters¹⁵⁸. Nebenbei bemerkt, habe ich Wolters, der bei der Kriegsmarine gewesen war, 1945 in der Gefangenschaft in Heiligenhafen kennen gelernt.

Während meiner Forschungsarbeiten für die Dissertation habe ich zweimal längere Zeit im Bundesarchiv Koblenz recherchiert. Auch dort zeigte der Leiter des Archivs großes Interesse an meiner Thematik und hat mich durch Hinweise und Tipps unterstützt. Seine guten Beziehungen zum Institut für Zeitgeschichte in München, wo ich dann ebenfalls zweimal längere Zeit war, verhalfen mir auch dort zu einer wohlwollenden Unterstützung. Dieses Interesse, dem ich begegnete, lag wohl auch darin begründet, dass unser Fach als eines der ersten sich mit diesem Kapitel der Fachgeschichte beschäftigte.

Weber: Ich meine, die einzige entsprechende Veröffentlichung, die es zu dieser Zeit gab, waren die fünf Bände von Joseph Wulf¹⁵⁹ zur Kunst und Kultur im Dritten Reich.

¹⁵⁷ Wolfgang Stumme war von 1934-1936 Musikreferent im Jugendfunk des Deutschlandsenders Berlin

¹⁵⁸ Gottfried Wolters (1910-1989), Chorleiter

¹⁵⁹ Joseph Wulf: Musik im Dritten Reich. Eine Dokumentation, Gütersloh 1963

Günther: Ja, doch behandeln sie keine musikpädagogische Fachgeschichte.

Übrigens habe ich Wulf mehrmals in Berlin besucht. Der hat sich damals bannig gefreut, dass jemand kommt und an seinen Arbeiten interessiert ist. Mitte der 60er Jahre wurde er nämlich seine Manuskripte zunächst bei keinem Verlag los.

Mir hat der Leiter des Koblenzer Archivs geraten, Angelegenheiten, die noch lebende Personen betreffen, in meiner Dissertation zu umschreiben, damit nicht Gerichtsverfahren angestrengt werden, die dann zumeist Jahre dauerten. Mit solch einem Prozess hätte ich meine Dissertation vergessen können.

Solche Detaildarstellungen sind zumeist auch nicht so wichtig. Nimm die Angelegenheit mit Jöde. Sie ist überwiegend im Anhang meiner Dissertation dokumentiert. Ich wollte das zwar lesbar machen. Doch was tatsächlich passiert war, kannte ich nur aus den Äußerungen von Spitta, die nicht veröffentlicht werden konnten. Das führte dann dazu, dass immer wieder, bis heute, zu lesen ist: Jöde wurde entlassen. Das stimmt zwar, klingt aber so, als wäre er entlassen worden, weil er Gegner der Nazis war, aber davon konnte nun überhaupt keine Rede sein. Jöde war überhaupt nichts. Er war immer das, was gerade verlangt war, damit er vorne und oben war, egal was kam.

Im Grunde waren die meisten Vertreter der musischen und der Singbewegung unpolitisch, und deswegen konnten sie auch von den Nazis so leicht „benutzt“ werden.

Weber: Warum ist eigentlich Jöde später zu Hohner, der Firma für Harmonikabau, gegangen? Er war doch in der Musikhochschule gelandet.

Günther: Er war Jahrgang 1887. Das heißt also, er konnte nach Gründung der Hamburger Musikhochschule 1950 gerade noch Luft holen, da war er schon pensioniert. Bei seinem Betätigungsdrang musste er irgendetwas anderes machen. Bei Hohner in Trossingen wurde ihm ein Betätigungsfeld eingeräumt.

Weber: Aber er wohnte offensichtlich noch in Hamburg?

Günther: Ich glaube: ja. - Ich war mal in Trossingen und habe dort Leute getroffen, die ihn noch kennen gelernt und erlebt hatten. Jöde ließ sich dort unschwer in die Hohnersche Philosophie integrieren, und sein Name hatte einige Zugkraft.

Weber: Es gab in Niedersachsen regelmäßige Treffen der Musikdozenten, eine interessante Institution, die es offenbar in dieser Form in anderen Bundesländern nicht gab.

Günther: In Nordrhein-Westfalen gab es sie auch und gibt sie bis heute.

Weber: Die Musikhochschule in Hannover galt den Lehrenden an den Pädagogischen Hochschule nach meiner Erinnerung als Gegenüber in den hochschulpolitischen Bestrebungen, und ihr Leiter, Richard Jacoby¹⁶⁰, wurde als Vertreter einer anderen Musikdidaktik zur Herausforderung, die diesen Kreis der Hochschuldozenten in Anspruch nahm und über alle sonstigen Differenzen hinaus einte.

Günther: Bei einem Treffen der Musikdozenten an den acht niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen 1964 in Hannover war Jacoby zu Gast und wurde um seine Meinung zur Musiklehrerbildung gebeten. Seine Reaktion war eindeutig: Der Abstand zwischen Musikhochschule und PH sei riesig, aber auch von PH zu PH sehr unterschiedlich. Deshalb sei er auch dafür, dass nicht an allen niedersächsischen PHs in Musik geprüft werde, sondern nur an einigen, die dazu fähig seien. Vechta zum Beispiel gehöre keineswegs dazu. Das sagte er, obwohl er den Unterrichts- und Prüfungsalltag an den niedersächsischen PHs noch gar nicht kennen konnte; denn er hatte ja gerade erst mit seiner Tätigkeit an der Musikhochschule Hannover begonnen.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen 1969 und ihren „Abteilungen“, den früheren eigenständigen Pädagogischen Hochschulen, haben wir im Fach Musik einen Gesprächskreis gegründet, der paritätisch besetzt war, was damals bedeutete, dass neben den Wissenschaftlichen Mitarbeitern auch die Studierenden vertreten wurden. Es gab vieles zu regeln, etwa die Anerkennung der Prüfungen für die Realschulen. Ich erinnere mich noch an eine Tagung zum ersten Mal in Hildesheim, das muss Anfang der 1970er Jahre gewesen sein, an der auch Herbert Pfaff¹⁶¹ von der Musikhochschule teilnahm. Pfaff war mein Vorgänger an der Tellkampfschule und dann Leiter der Schulmusikabteilung und gleichzeitig langjähriger Leiter der dortigen Realschullehrer-Abteilung.

¹⁶⁰ Richard Jakob (*1929), Professor für Musikwissenschaft und Musikpädagogik

¹⁶¹ Herbert Pfaff (1912-1989), Professor für Musikerziehung

Mit der Gründung der Universitäten in Oldenburg und Osnabrück am 01. Dezember 1973 fiel diese intensive Zusammenarbeit wieder auseinander. Die Probleme, die bei der Universitätsgründung zu lösen waren, spielten nun eine viel größere Rolle: Probleme mit der Gründungskommission, mit der Besetzung von Lehrstühlen und so weiter. Wir Musikpädagogen trafen uns allenfalls noch mal, um über Angelegenheiten zu sprechen, die Osnabrück einschließlich Vechta und Oldenburg betrafen und zwar, als wir unseren neuen gymnasialen Studiengang definierten. Der sollte und musste ja anders angelegt werden als an der Musikhochschule.

Weber: In der Zeit damals wurde von Dir, Gottfried Küntzel¹⁶², Rudolf Frisius, Willi Gundlach und Peter Fuchs¹⁶³ die Konzeption der „Sequenzen“ entwickelt und auch in Lehrbücher umgesetzt.

Günther: Ich habe den Eindruck, dass Ideen, die den „Sequenzen“ zu Grunde liegen, allmählich Allgemeingut werden, und zwar nicht nur in unserem Fach. Das betrifft vor allem die Frage nach der Elementarität und nach der Musik als einem Bereich des sozialen Lebens. Damals wurde dieses Denken als Provokation empfunden.

Dem Verlag war es generell wichtig, ein Schulbuch zu publizieren. Neu war der umfangreiche Lehrerband. Dort zeigt sich deutlich unser Vorhaben, eine Alternative zum üblichen Musikunterricht zu entwickeln, wobei wir allerdings seinerzeit mit dem Begriff und mit dem Phänomen „Singen“ noch nicht zurecht kamen.

Wichtig wurde auch, dass zunächst erst ein Band von dreien erschien. Der zweite hatte dann schon nichts mehr mit dem ersten zu tun, da er ihn nicht einfach fortsetzte. Von dem dritten war bald nicht mehr die Rede. Der Verlag bekam Angst, nachdem die ablehnende Einstellung zu spüren war.

Weber: Es spielte doch auch die prinzipiell andere Vorstellung von der „Systematik“ des Faches eine Rolle.

Günther: Ja. Der Gesangunterricht war ursprünglich ein siamesischer Zwilling des Religionsunterrichts. Wenn es diesen Religionsunterricht nicht gegeben hätte, hätte es in den Schulen niemals Gesangunterricht gegeben. Gegen Ende des 19. und im 20. Jahrhundert, wesentlich durch

¹⁶² Gottfried Küntzel (1925-1996), Professor für Musikerziehung

¹⁶³ Peter Fuchs (*1925), Musiklehrer und Musikdozent

Hermann Kretzschmar ausgelöst und dann vor allen Dingen von Leo Kestenberg ins Spiel gebracht, wurde ein Musikunterricht gefordert, dessen Vorstellungen sich vorrangig auf das Gymnasium ausrichteten. Das hing sicher mit Kestenbergs Mitarbeitern zusammen, die ja gar nicht aus der Schule kamen, sondern vornehmlich Musiker und Musikwissenschaftler waren. Nimm einen so einflussreichen und wichtigen Mann wie Georg Schünemann. Der schreibt zwar über „Musik in Kindheit und Jugend“, doch hatte er nie beruflich mit Kindheit und Jugend zu tun gehabt und auch nicht entsprechend geforscht.

Das spricht nicht gegen dieses Buch. Nur haben Personen damals entscheidende Beiträge geleistet und beigetragen zur geplanten Schul- und Erziehungsreform in den 1920er Jahren, die gar nicht aus der Schule, sondern „von außen“ kamen. Die, die in der Schule waren, haben sich gehütet, Alternativen zu sich selbst zu suchen. Alternativen konnten nur von außen kommen. Und so war es dann auch mit den restaurativen Entwicklungen nach 1945.

Wir versuchten uns also mit den „Sequenzen“ von herkömmlichen Auffassungen unseres Faches zu trennen. Dass das natürlich denjenigen, die sich dann hätten von ihrem Selbstverständnis trennen müssen, nicht passte, ist doch klar. Dennoch bin ich der Auffassung, dass unsere neue Position durchaus Auswirkungen hatte, schon dadurch, dass man nicht darum herum kam, „Musik Aktuell“ und „Sequenzen“ zu diskutieren.

Weber: Wann hat Deiner Meinung nach diese Diskussion um Bildungsgüter und ihre Fragwürdigkeit begonnen?

Günther: Nach meiner Auffassung hat es nur Sinn, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden emotional getroffen werden, zumal im Musikunterricht. Der fraglos weitergegebene Unterrichtsstoff, wie er schon seit der Weimarer Republik gelehrt werden konnte, in hundert Kapiteln aufgelistet und abgearbeitet, konnte denen, die nach dem Zweiten Weltkrieg einen Aufbruch in die Zukunft anstrebten, nicht genügen. Hier liegt wohl der Keim der Veränderungen.

Man kann meines Erachtens nur aus der Situation heraus und für eine bestimmte Klassen- und Unterrichtssituation didaktische Entscheidungen treffen. Dem Lehrer muss einfallen, wie er aufkommende Probleme mit Hilfe von allgemein musikbezogenen Mitteln gemeinsam mit den Schülern löst oder gemeinsam mit ihnen eine Antwort darauf findet. Dabei ist es besser, eine oder zwei Sachverhalte intensiv zu betreiben,

die dann zu emotionalen Begegnungen führen können, und dafür auf anderes verzichten.

Um überhaupt Kontakt zu den Lernenden zu bekommen, ist es sinnvoll, das mit ihnen zu behandeln, was sie am stärksten interessiert; denn: Lernen ist ohne Vertrauensverhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden nicht möglich, bleibt Leerlauf.

Aber es ist auch zu bedenken, dass Themen, Probleme, Fragen, die heute überhaupt nicht interessieren, übermorgen lebenswichtig werden können. Und das ist bei jedem einzelnen seine individuelle Situation. Also, ich meine, es gibt keine umfassende Lösung für didaktische Fragen.

In der Festschrift für Hermann J. Kaiser habe ich 1997 einen Beitrag geschrieben mit dem Titel „Schulmusikunterricht – weiter wie bisher?“, wo ich dieses Problem erörtere. Ein halbes Jahr später sah ich mich veranlasst, noch zwei Seiten hinzuzufügen. Ich möchte daraus zitieren:

„Nachtrag Juni 1998, zum Aufsatz ‚Schulmusikunterricht – weiter wie bisher?‘: Seitdem ich diesen Beitrag verfasst habe, sind in einer ganzen Reihe von erwähnten Teilbereichen und Teilaspekten Veränderungen zu beobachten, die sich keineswegs dazu eignen, die angesprochenen Probleme zu lösen. Im Gegenteil, sie spitzen diese immer noch zu. Dazu ein paar Anmerkungen und Überlegungen:

1. Die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung, nicht nur in Deutschland, wird immer mehr und drängender europaweit, ja weltweit beeinflusst und ist weiterhin bestimmt von Technik, Spezialistentum und Individualität und damit Vereinsamung. Damit hängt auch zusammen, dass immer mehr traditionelle Berufe zum Teil schon jetzt, erst Recht in Zukunft nicht mehr gebraucht werden. Und immer mehr zeichnet sich ab, dass künftig im Laufe eines Berufslebens mehrere, ganz verschiedene Berufe ausgeübt und deswegen erlernt werden müssen. So kann es nicht verwundern, dass Wirtschaftler, Politiker und speziell Kultusminister, aber auch Elternverbände mehr Leistung von Schülern und Lehrern fordern sowie Leistungskontrollen und Leistungsvergleiche. Dafür werden, so vor kurzem ein Beschluss der KMK, bundesweit anerkannte Kriterien entwickelt und neuerdings zunächst in Bayern und Baden-Württemberg eine Abschlussprüfung auch für Realschüler eingeführt. Auch eine für Hauptschüler wird erwogen. Nebenbei bemerkt sind in Bayern schon die ersten Versuche auf den Weg gebracht. Und immer heftiger wird auch die Forderung nach Eliteschulen entsprechend englischen, französischen und amerikanischen Vorbildern er-

hoben. Wie man allerdings mit den dann zwangsläufig eintretenden Problemen fertig werden will - davon ist bisher nichts zu lesen. Zum Beispiel: Was wird mit den Schülern und Schülerinnen, die das alles nicht schaffen? Wobei ich auch an Immigrantenkinder denke. Und mit den Lehrkräften, deren Belastung schon jetzt so groß ist, dass nach einer Information des Niedersächsischen Landesamtes für Statistik fast jede 2. Lehrkraft, exakt 48 %, mit durchschnittlich 55 Jahren aus dem Schuldienst ausscheidet.

2. Fast alle Richtlinien zeigen, dass die Unterrichtsinhalte immer mehr ergänzt und akzentuiert werden (sollen) in Richtung Fächerkombination und Praxisorientierung (was natürlich zu begrüßen ist). Aber nicht zu übersehen ist auch, dass die KMK bereits beschlossen hat, auf der Gymnasialoberstufe die Anforderungen in den Kernfächern sowie in der Abiturprüfung zu erhöhen. Diskutiert wird auch darüber, in den beiden letzten Jahrgängen der S II¹⁶⁴ das Kurssystem abzuschaffen und zum Klassenunterricht zurückzukehren. Eine Forderung, die allerdings noch umstritten ist. Alles dies ist oder wäre nur zu realisieren zu Lasten der 'Nebenfächer'. So wird, ebenfalls in Bayern, der Plan des Kultusministers heftig diskutiert, den Sportunterricht erheblich einzuschränken sowie Geschichte als selbständiges Unterrichtsfach abzuschaffen und es stattdessen zu einem Schwerpunkt einer Fächerkombination zu machen.

Da stellt sich spontan die Frage: Was geschieht wohl mit dem Nebenfach Musik, das ja ohnehin nur noch als Wahl-Pflichtfach angeboten wird, also auch abgewählt werden kann - wie jetzt beispielsweise von 98 % der bayerischen Schülerinnen und Schülern beim Übergang vom 6. zum 7. Schuljahr. -Auskunft des Bayerischen Musikrates.

3. Leistungssteigerung, Eliteschulen, Vorbereitung auf das Berufsleben mit mehreren Berufen - dies alles unter dem wachsenden Einfluss von Globalisierung und Europäisierung. Vor allen diesen Aufgaben steht die Politik. Sie muss entscheiden, also auch über die Organisation der Schule, ihre Fächer, ihre Inhalte, ihre Ziele, damit auch über unser Fach Musik. Ich wiederhole: Die Politik entscheidet darüber, nicht die Sache Musik. Auch nicht die musikpädagogischen Verbände, gleich welcher Art. Gibt es dabei eine Chance für das Fach

¹⁶⁴ S II, das ist „Sekundarstufe zwei“; anstelle der schulischen Institute „Grundschule“, „Hauptschule“, „Realschule“, „Gymnasium“ stehen die Schulstufen Primar-, Sekundar-I, Sekundarstufe II, die in etwa den Klassenstufen eins bis vier, fünf bis zehn, elf bis zwölf entsprechen.

Musik in Schul- und Lehrerbildung, wenn man die Zukunft, auch schon die nahe Zukunft, nüchtern reflektiert?“¹⁶⁵

Weber: Wie sind nun die Hochschuldozenten gerüstet, mit diesen Problemen fertig zu werden. Musikpädagogik wird heute als wissenschaftliche Disziplin definiert. Es gibt eine breite Fächerung von Spezialthemen, die mal eher zur Erziehungswissenschaft, dann wieder mehr zur Psychologie oder Soziologie neigen. Entsprechend finden sich auch viele Spezialisten unter den Kolleginnen und Kollegen, darunter nur wenige, die aufgrund ihrer eigenen Ausbildung in der Lage sind, eigene Schulerfahrungen in ihre Lehrtätigkeiten einfließen zu lassen. Die Reaktionsmöglichkeiten, die Flexibilität der Dozenten ist eingeschränkt. Das hat möglicherweise Auswirkungen auf zukünftige Inanspruchnahme.

Günther: Mir ist das selber in Oldenburg auch so gegangen. Ich habe mich, als andere Fachkollegen hinzukamen, zunehmend nur noch um meine Spezialgebiete gekümmert. Mit diesen Spezialisierungen haben die Studierenden auch die Auswahlmöglichkeit, sich für dieses oder jenes zu entscheiden und dabei ihren Neigungen und Interessen zu folgen, selbstverständlich im Rahmen der Prüfungs- und Studienordnungen. Aber die Vorschriften sind nicht so ausgeprägt wie zum Beispiel in der Musikhochschule. Das hat Vor- und Nachteile. Der Vorteil besteht meines Erachtens darin, dass jeder „seinen Weg suchen kann“, der Nachteil darin, dass jeder nur das sucht, was sich schon in seiner Vorstellung befindet. Selten setzt sich jemand mit Dingen auseinander, von denen er bisher nichts weiß, was ihn aber später unbedingt erreicht.

Weber: Ein Projektstudium wäre hierbei eventuell ein sinnvoller Lösungsansatz, um die Vielfalt der Interessen und auch der Erfahrungen zu bündeln und gleichermaßen die Weite der Fragestellung zu berücksichtigen. Das setzte voraus, dass auch die Lehrenden zur gemeinsamen und interdisziplinären Arbeit bereit und in der Lage sind. Viele benötigen also eine anders geartete hochschuldidaktische Einstellung und die Bereitschaft, entsprechende Erfahrungen zu sammeln.

¹⁶⁵ Ulrich Günther: Schulmusikunterricht – weiter wie bisher? In: Pfeffer, Martin/ Vogt, Jürgen/ Eckart-Bäcker, Ursula/ Nolte, Eckhard (Hrsg.): Systematische Musikpädagogik oder Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hermann Josef Kaiser. Augsburg 1998. S. 329-347.

Du hast Dich immer für Projektveranstaltungen ausgesprochen. Gibt es dafür besondere Gründe, hast Du in Deiner Kindheit oder Jugend selber projektähnliche Situationen erlebt, die diese positive Erfahrung angebahnt haben? Denn diese Einstellung ist für Lehrende Deiner Generation nicht charakteristisch.

Günther: Hierzu fallen mir spontan Landheimaufenthalte ein. Wir hatten ein Landheim im Südharz, in Stolberg. Jede Klasse fuhr bis zum Kriegsanfang einmal pro Schuljahr für vierzehn Tage dort hin. Im Landheim wurde manches gemacht, wofür man im Schulalltag keine Zeit zu haben meinte. Beispielsweise haben wir uns dort über eine längere Zeit ein Freibad gebaut. Das musste dann ausgemessen werden, die Materialien waren zu bestimmen und zu besorgen usw. Oder es wurden naturkundliche Untersuchungen angestellt. Ein anderes Beispiel: Ein Oberprimaner hatte eine Schulooper komponiert, die eingeübt und in einem der Theater in Magdeburg aufgeführt wurde. - Solche Erlebnisse vergisst man nicht. Zwar ist das bald siebzig Jahre her, aber das emotionale Moment wirkt immer noch nach.

Und Erfahrungen mit dem projektorientierten Unterricht habe ich auch in der Versuchsschule in Celle gemacht, als Praktikant und Gehilfe von Dirk Huiskens. Aus mir selbst heraus hätte ich das nicht gekonnt, und an der Hochschule wurde das auch nicht gemacht.

Es ist mir selber nicht bewusst gewesen, wie durchgängig diese Denkweise mein Handeln bestimmt hat.

Erinnerungen an die Kindheit

am 1. Dezember 1998 (während einer Lehrerfortbildung in Hessenkopf)

Günther: Noch vor meiner amtlichen Einschulung (1930) bin ich schon 1929 mit meinen etwas älteren Spielkameraden, die offiziell eingeschult worden waren, in die Schule gegangen. Es gab damals große Klassen mit fünfzig bis sechzig Kindern, deshalb fiel so etwas kaum auf, bis der Lehrer die Namen aufrief, – und einer war zu viel „anwesend“. Das war ich. Für mich war das mehr eine kleine Attraktion: mal mit den anderen mitgehen, anschließend gemeinsam weiterspielen. Da sich Lehrer und Direktoren untereinander kannten, kamen sie mit meinem Vater, ebenfalls ein Kollege, überein, dass ich in der Schule bleiben sollte.

Da war ich fünf Jahre alt.

Allerdings hat sich das in meiner gesamten Schulzeit negativ ausgewirkt. Denn irgendwann hätte ich zurück gemusst, da ich vieles einfach nicht kapiert habe - nicht von der Intelligenz her, sondern von der Reife. Doch je stärker sich der Nationalsozialismus auswirkte, desto weniger wollte ich meine Klassenkameraden und Lehrer, vor allem den Klassenlehrer verlassen. Ich blieb also in der Gruppe, in der das Alter nicht abgefragt wurde, wenn man zusammen spielte. Man war Torwart oder Linksaußen.

Ich erwähne das, um die Spielsituation zu schildern in unserem Vorort, von dem aus man mit der Straßenbahn in die Magdeburger Innenstadt fahren musste. Autos fuhren damals noch kaum, wir konnten sogar auf der Hauptstraße Fußball spielen.

Dann stand eine Kirche in unserem Vorort, die war wichtig, auch der Pastor. Er hat zum Beispiel Kindergruppen eingerichtet, was damals keinesfalls üblich war. Dort ging ich hin und lernte zum Beispiel „Leise rieselt der Schnee“. Es schneite draußen gerade.

Außerdem war die Kirche wichtig für uns, weil sie immer fünf Minuten vor sechs Uhr abends geläutet hat. Das war für uns Kinder das Zeichen, dass wir nach Hause gehen mussten.

Eine andere wichtige Sache war für mich, dass wir einen Garten hatten, den man zu Fuß in einer viertel Stunde erreichen konnte. Den hatte mein Großvater angelegt. Unser Garten umfaßte zwei Morgen Land, war also sehr groß. Der Großvater war von Beruf ursprünglich Gärtner gewesen, hatte später in Hildesheim ein Waisenhaus für blinde und taube Kinder geleitet. Als er dann pensioniert wurde, ging er nach Magdeburg zurück und gestaltete diesen Garten mit seinen etwa 280 Bäumen.

Und noch etwas wurde für mich bedeutsam im Winter 1928/29, also kurz bevor ich mit in die Schule ging.

Bei uns wurde viel Kammermusik gemacht. Wir hatten in unserer Wohnung ein Herrenzimmer und ein Esszimmer, außerdem auch Schlafzimmer, Kinderzimmer und Wohnzimmer und so weiter. Und in dem Herrenzimmer standen ein Rauchertisch und eine Chaiselongue, und darunter lag eine Geige, die nie benutzt wurde. Ich war natürlich neugierig und habe an dem Instrument herumgespielt. Daraufhin hat mich zunächst mein Vater im Geigenspiel unterrichtet. Ich bekam also eine halbe Geige und bald auch Unterricht bei Ernst Werner. Der war in

Mainz im Kino Geiger gewesen und hatte Stummfilme begleitet. Dann wurde der Tonfilm eingeführt – und er wurde arbeitslos. Bei meinem Vater hat Werner sich auf eine Prüfung für irgendeinen städtischen Beruf vorbereiten lassen. Als Gegenleistung gab er mir Geigenunterricht.

Jede Unterrichtsstunde begann mit dem Abspielen vom Blatt, seiner wichtigsten Erfahrung als Kinogeiger. Er sagte immer, – das habe ich noch im Ohr, – „raus kommt jeder, aber rein kommt nicht jeder“. Dadurch habe ich Abspielen gelernt. Als ich etwa zwölf Jahre alt war, meinte er: „So, jetzt kann ich Dir nichts mehr beibringen.“ Das konnte ich überhaupt nicht verstehen. Dennoch bekam ich nun Geigenunterricht bei Otto Kobin, dem Konzertmeister des Städtischen Orchesters Magdeburg, der zugleich Professor in Halle wurde, als man dort die Musikhochschule gründete.

Dieser neue Geigenunterricht wurde für mich eine ganz große Sache. Der Konzertmeister wohnte damals mit seiner Schwester und seinem Vater zusammen in der Stadt. Vater und Schwester waren ebenfalls gute Musiker und es wurde dann oftmals Quartett oder Trio gespielt. Hierbei spielte meine Fertigkeit im Vom-Blatt-Spielen eine Rolle. Diese Beschäftigung mit dem Instrument war für mich ein wichtiger Bestandteil meiner Kindheit.

Neben dem Spiel auf der Straße gab es also auch diese Orte: Garten und Geigenspiel und im Sommer das Baden in der Elbe.

Unabhängig davon, – man kann beinahe sagen: im Gegensatz dazu – spielte alles das in der Schule keine Rolle. An Musik oder Singen in der Grundschule etwa kann ich mich nicht erinnern.

Weber: Gab es im Zusammenhang mit der Schule auch keinen Ausflug, keine Wanderung oder so etwas?

Günther: Irgendwelche Fahrten sicher. Da haben wir zum Beispiel „über die Elbe gesetzt“. Auf der anderen Elbseite gab es die sogenannte Kreuzhorst, ein Naturschutzgebiet. Dort haben wir Tiere beobachtet und Pflanzen kennen gelernt. Aber das war nur einmal im Jahr und gehörte nicht zum Unterricht im engeren Sinne.

Das einzig Moderne, an das ich mich erinnern kann, war ein großer Sandkasten, der damals ganz neu mit der Schulreform kam. Der eine oder andere Lehrer bezog ihn in seinen Unterricht ein, und es wurde irgendwas gebaut und demonstriert: Straßen, Häuser, Flussverläufe zum Beispiel.

Dieses ungetrübte Leben ging dann bis 1933. Ich kann mich noch genau erinnern, an diese Januarzeit 1933:

Wir hatten zu Hause ein Radio, was damals noch selten war. Es stand auf dem Klavier, links war der Radioapparat, rechts der Lautsprecher und dazwischen der Kopf von Beethoven, hinter der Klavierlampe. Immer wenn es wichtige Ereignisse gab, es waren ja dauernd Wahlen, kamen Leute zu uns, Verwandte, Bekannte, die noch kein Radio besaßen. Dann wurde Skat gespielt und Radio gehört. – Deswegen konnte ich schon ganz früh Skat und auch Schach spielen. – Dann saßen die da immer und warteten auf Meldungen. Ihre Reaktion: Na ja, also diese Regierung, das sind man bloß sieben Leute, das dauert auch nicht lange, dann sind die auch wieder weg.

Aber es lief nun anders, ab Ende Januar 1933.

Wir wohnten im Vorort Salbke, acht Kilometer von der Innenstadt entfernt. Für damalige Zeiten war das eine erhebliche Entfernung. Als ich in die „Höhere Schule“ gehen sollte, wurde eine gewählt, die in der Nähe des Hauptbahnhofs lag, weil ich noch mit dem Zug hinfahren musste. Ich landete in der Wilhelm-Raabe-Schule. Das war ein Real-Gymnasium. Meine Mutter aber wollte gern, daß ich ins Domgymnasium komme, weil die weiße Mützen hatten, in der Wilhelm-Raabe-Schule grüne, aber es war vor allem zu weit vom Hauptbahnhof entfernt.

Wir mussten damals noch eine Aufnahmeprüfung machen für das Gymnasium. Nur, ich wurde krank, konnte also nicht teilnehmen, wurde aber dennoch aufgenommen, weil ich ein gutes Zeugnis hatte. Ich hatte das gute Zeugnis aber nicht so sehr aufgrund meiner Leistungen bekommen, sondern weil ich aus einer Lehrerfamilie kam.

Der Unterricht begann damals Ostern. Es folgten bald die Sommerferien, die seinerzeit nur vier Wochen dauerten.

In unserem großen Garten war „immer was los“. Die vierzig Kirschbäume, Schattenmorellen, mussten in relativ kurzer Zeit tagtäglich gepflückt werden, morgens vor der Schule. Meine Mutter kochte viel Obst ein.

Ich habe Mitte September Geburtstag, meine Schwester kurz danach, sie lud immer ihre Klassenkameradinnen in unseren Garten ein. Das war am 24. September, es war eine schöne Herbstzeit, so meine Erinnerung.

Am 24. September 1933 passierte folgendes: Meine Mutter hatte sich beim Einmachen an einem Glas geschnitten, es war Sonntag. Der Arzt wohnte im Nachbar-Vorort Westerhüsen, kam erst am Montag. Da war meine Mutter aber schon sehr krank, Blutvergiftung, und musste ins Krankenhaus; und am Sonntag darauf ist sie gestorben, am 1.10.1933. Dieses Erlebnis prägte meine Kindheit nachdrücklich. Meine Mutter war damals neunundvierzig Jahre alt. In meiner Erinnerung ist sie allerdings noch immer älter gewesen, als ich jetzt bin, und ich kann mir nicht vorstellen, dass sie, verglichen mit meinem Alter jetzt, damals etwa dreißig Jahre jünger war, als sie starb.

Durch den Wechsel an die Schule in der Innenstadt bekam mein Alltag einen anderen Charakter. Der Hauptmaßstab wurde die Schule in Magdeburg. Dort gab es ein Orchester und andere Schuleinrichtungen. Durch meine Erfahrungen im Städtischen Opern- und Konzertorchester war ich besonders vorgeprägt, denn der Konzertmeister, mein Geigenlehrer, nahm mich schon als Neunjährigen mit, wenn im Stadttheater ein großes Orchester gebraucht wurde. Dann saß ich am vierzehnten Pult in meinen kurzen Hosen und spielte mit. Ich hatte also für mein Alter ungewöhnliche musikalische Erfahrungen als Geiger, so dass auf mich der Musikunterricht in der Schule lächerlich wirkte.

Auch die Familiensituation veränderte sich nach dem Tod meiner Mutter erheblich. Meine Schwester ging zum Studium nach Leipzig. Tante Lenchen, eine Kusine meiner verstorbenen Mutter, kümmerte sich um uns. 1935 kam eine Hausdame, wie man das nannte, die mein Vater dann geheiratet hat. Sie wurde meine zweite Mutter.

Aber das war erst 1937, gut drei Jahre später bin ich schon Arbeitsdienstler und dann Soldat geworden. Diese Zeitspanne war rechnerisch gesehen nicht lang. Ich kam immer mehr als Gast nach Hause. Meine zweite Mutter wollte mich mehr erziehen, als ich das gerne sah.

Wir waren 1935 an den Rand der Magdeburger Innenstadt gezogen, wo kaum jemand aus meiner Klasse wohnte. Das Stadtzentrum lag drei bis vier Kilometer entfernt, das war eine andere Welt als die meiner Kindheit. Die Stadtteile hatten ein Eigenleben, ein Selbstverständnis. Wir zogen in das Haus meiner Großmutter in Sudenburg, mein Großvater war schon gestorben.

Als wir dort wohnten, kamen andere Interessen hoch, die von der Schule ausgelöst wurden.

1936, vor Pfingsten war das, kam ein Jungenschaftsführer und fragte meinen Vater, ob ich bei der Pfingstfahrt in den Harz mitfahren dürfte. Wir fuhren mit dem Rad zunächst nach Halberstadt, dann weiter nach Wernigerode. Das allerschönste dabei war, dass wir uns unterwegs selbst verpflegten, also mit kleinen Maggiwürfeln und Speck und Erbsen am Wegesrand das Essen kochten.

Darauf bin ich im Jungvolk geblieben, da war ich fast dreizehn Jahre alt. Das von mir erlebte Jungvolk war nicht militärisch oder politisch aggressiv. Man traf sich, machte Sport, fuhr ins Lager. Der Dienst fand immer mittwochs nachmittags und sonnabends statt.

Doch meine Tage waren vor allem durch Schule und Hausarbeiten gefüllt. Dann übte ich noch Geige. Doch die unterschiedlichen Beschäftigungen hatten nichts miteinander zu tun. Das Geigen hatte nichts mit dem Jungvolk und das Jungvolk nichts mit der Schule zu tun. Wir Klassenkameraden waren ja fast alle im Jungvolk, nur ein paar in der Hitlerjugend.

Wir hatten damals einen Klassenlehrer, Dr. Hans Ahrbeck, der bis 1933 an der Pädagogischen Akademie Breslau und dann in Halle als Professor tätig gewesen war und, wie sich später herausstellte, der Bekennenden Kirche¹⁶⁶ angehörte. Wir hatten alle das Gefühl, dass er nicht mitspielte bei den damals üblichen Aktionen. Doch hat das uns, seine Schüler, nicht etwa veranlasst, ihn anzuzeigen. Es war eher interessant, aufregend. Wir bekamen insgesamt gute Lehrer, – alle mochte ich allerdings nicht –, weil der Sohn unseres Direktors in meiner Klasse war. Der Direktor war wiederum ein Nazimitläufer, vom Krieg her noch mit Liebe zur Uniform.

Mein Vater war, wie ich bereits erwähnt habe, jemand, der mitmachte, um nicht bei den Dingen gestört zu werden, die ihn interessierten. Er kassierte Geld für das Winterhilfswerk und anderes. Aber er war kein Antinazi, während meine Mutter, sehr eindeutig gegen den Nationalsozialismus eingestellt war. Das wurde zeitweilig wirklich riskant.

Weber: Sind eigentlich die üblichen Lieder, die man damals lernen musste, bei Dir hängen geblieben?

¹⁶⁶ Bekennende Kirche, seit 1934 eine Bewegung innerhalb der protestantischen Kirche, die dem Machtanspruch der Nationalsozialisten und den mit ihnen sympathisierenden „Deutschen Christen“ entgegentrat.

Günther: Ja. Als ich 1997 an einer Veranstaltung in Mannheim zum Liedgut der Hitlerjugend teilnahm, stellte ich fest, dass ich von den etwa hundertdreißig Liedern, die in dem offiziellen Liederbuch stehen, – ein Liederbuch, das ich aber als Junge nicht kannte, weil es erst 1939 erschien, von Stumme herausgegeben, – fast alle kannte.

Aber man hat sich damals im Jungvolk keine Gedanken darüber gemacht. Man hat die Lieder gelernt, aber über ihre Texte wurde nicht nachgedacht. Außerdem muss man bedenken, dass nicht, wie es heute selbstverständlich ist, auch ständig allgemein opponiert wurde.

Aus allen Ecken erfuhr man eigentlich immer das gleiche: aus dem Volksempfänger oder den Zeitungen oder im Beruf beziehungsweise in der Ausbildung.

Wenn dann meine Mutter sagte: Aber ich habe heute das und das im BBC¹⁶⁷ gehört, dann wusste man nicht so ganz genau, was davon stimmt und was nicht. Man konnte die Widersprüche nicht einschätzen, denn es fehlte jeglicher Maßstab.

Für meine Mutter war das Opposition. Aber auch sie wusste nicht, wie der „Feindsender“ einzuschätzen war. Im Nachhinein weiß man, was war, aber wenn du drinsteckst, weißt du nicht, wohin das Ganze sich entwickeln wird. 1938 fanden die Münchner Verhandlungen statt, bei denen die wichtigsten europäischen Mächte Hitler zustimmten. Ja, was denn nun?

Das Leben spielte sich also für mich in verschiedenartigen Bereichen ab, die sich nach meiner Erinnerung kaum berührten. Neben der intensiven Beschäftigung mit dem Geigenspiel und dem täglichen Üben von ein bis zwei Stunden, gab es den Sport, außerdem auch die Pflichten in der Schule und als Jungvolkführer. Es wäre mir nicht in den Sinn gekommen, in einer der Musikeinrichtungen der Hitlerjugend, etwa im Bannorchester, mitzuwirken, also die Musiksphäre mit der Sphäre des Jungvolkdienstes zu vermischen. Und auch in der Schule fand ich nicht den Ort, meine privat erworbenen Erfahrungen im Musikunterricht oder im Schulorchester einzubringen, dafür war aber auch der Musiklehrer ausschlaggebend.

Anfang 1941 wurde ich in den Reichsarbeitsdienst einberufen und entschied mich dann für den Wehrdienst in der Luftwaffe. Das Abitur

¹⁶⁷ BBC, British Broadcasting Corporation. Es war verboten diesen Feindsender zu hören.

hatte ich nur schriftlich absolvieren können und wurde mit einem „Reifevermerk“¹⁶⁸ entlassen.

Nach der Kriegszeit und der anschließenden Kriegsgefangenschaft kam ich 1946 nach Celle, an eine der neugegründeten niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen¹⁶⁹.

Weber: Lieber Ulrich, ich danke Dir für das Gespräch.

¹⁶⁸ Solche Abschlüsse galten manchmal auch als Kriegsabitur.

¹⁶⁹ Vgl. Ulrich Günther: Organisatorische Bedingungen musikbezogener Sozialisation – Ein autobiographischer Versuch, in: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin, Sitzungsbericht 1986 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Beiheft 3), Mainz 1989, S. 56–66.

S. 59: „Hier studierte ich bis 1948, hatte aber schon in meinem letzten Semester einen Lehrauftrag für ein erstes Schuljahr. Im PH-Studium spielte die Musik eine herausragende Rolle, nicht nur weil seinerzeit niemand immatrikuliert wurde, der nicht auch den musikalischen Teil der sehr umfangreichen und anspruchsvollen Aufnahmeprüfung bestanden hatte (es ging um 60 Studienplätze bei 400 Bewerbern), sondern weil der gesamten Ausbildung das Konzept Musischer Bildung mit der Musik als Zentrum zugrunde lag und auch intensiv praktiziert wurde. Damit führte die niedersächsische Lehrerbildung die Tradition der preußischen Pädagogischen Akademien vor 1933 fort. Ein Grund dafür war, dass sich in Niedersachsen nach Kriegsende eine beträchtliche Anzahl früherer Akademieprofessoren und -dozenten, aber auch Bildungspolitiker aus der Zeit vor 1933 niedergelassen hatte, darunter Erich Weniger, Otto Haase, Helmuth Kittel, Erich Lehmensiek und Hans Bohnenkamp sowie Adolf Grimme, 1930–1932 Kulturminister im Preußen der Weimarer Republik und nun wieder im 1946 neugeschaffenen Lande Niedersachsen. Das Studium in Celle war vielfältig und dicht. Dem kamen unser Interesse und Engagement entgegen; denn wir wollten alle nach so langer und unproduktiver Soldatenzeit und in einer gewissen Aufbruchstimmung endlich etwas lernen und produktiv werden, auch im musikalischen Bereich. [...]

Enttäuscht wurden wir allerdings in anderer Hinsicht: Wie in allen gesellschaftlichen Bereichen damals wurde auch an der Celler PH eine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ausgeblendet; einige (darunter tonangebende) Professoren wiederholten sogar ihre Vorlesungen aus der Zeit vor 1933 wortwörtlich, ohne jede kritische oder gar selbstkritische Reflexion und Distanz. Das führte zu heftigen Protesten unsererseits und zu Verblüffung und Unverständnis auf der anderen Seite.“

Interview mit Hermann Große-Jäger (*1926)

Das Gespräch wurde von Walter Heise und Rudolf Weber im Dezember 1999 in Gütersloh geführt.



- Nach Kriegsabitur und Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft 1948-1950 Ausbildung zum Volksschullehrer, bis 1959 Volksschullehrer an einer Dorfschule und in Münster
- Leiter des Lehrerchores in Münster
- 1959-1964 parallel zur Berufstätigkeit Studium der Schulmusik – Realschule – an der Musikhochschule Detmold sowie Musikwissenschaft, Pädagogik, Volkskunde und Liturgiewissenschaft an der Universität Münster
- 1961-1972 nebenamtlich Lehrer für Musikpädagogik an der Sozialpädagogischen Fachschule, 1964 Studienprofessor an der Pädagogischen Hochschule Münster und zeitweilig Lehrbeauftragter für Kirchenmusik an der Katholischen-Theologischen Fakultät der Universität Münster
- 1976 Professor für Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe
- 1978 - 1980 Dekan der Abteilung Bielefeld
- Nach der Eruimierung Initiator und Moderator von Konzerten für Kinder und Familien

Weber: Beruhen Ihre späteren Berufe als Lehrer und Hochschullehrer auf familiären Vorgaben?

Große-Jäger: Aus der Familie kann es nicht kommen, denn ich stamme aus einer Arbeiterfamilie des Ruhrgebiets. Meine Großväter waren Kumpel, wie man heute sagen würde. Mein Urgroßvater war Steiger im Ruhrgebiet. Er hat die erste Bergmannskapelle gegründet. Insofern pulsiert also etwas musikalisches Blut in unserer Familie. Dieser Urgroßvater stammte aus Böhmen.

Auch mein Vater war Arbeiter. Deshalb konnte ich auch kein Gymnasium besuchen, weil das vor dem Krieg Geld kostete. Und als es in der Kriegszeit möglich gewesen wäre, war ich bereits Fahrschüler, der eine „Aufbauschule“ besuchte. Wir wohnten in Wanne-Eickel und ich fuhr also jeden Tag mit dem Zug nach Recklinghausen.

Ich hatte Mandoline spielen gelernt, ein Instrument der Arbeiterfamilie. Meine Schwester spielte Gitarre. Wir musizierten Volkslieder alten Stils, heute sagt man oftmals „Schnulzen“. Einmal sprach mich der Musiklehrer an: „Unser Cellist ist Soldat geworden. Hier ist ein Cello. Willst du das nicht spielen?“ Ich habe es probiert und bekam Spaß daran. Und dann habe ich nach einigen Wochen den Solo-Cellisten der Bochumer Philharmoniker als Lehrer bekommen. Der hat zunächst gelacht, als er sah, wie ich das Cello griff, nämlich mit den drei Fingern wie auf der Mandoline und nicht auch mit dem vierten Finger. Er hat mich also unterrichtet und er wurde mein erstes Ideal, dieser stille Solo-Cellist. Mein zweites Vorbild war der Leiter eines Oratorienchores in Wanne-Eickel. Ich hatte damals gerade meinen Stimmbruch überwunden. Der Chorleiter warb um mich: „Du hast eine halbwegs gute Tenorstimme. Wir haben keine Männer mehr wegen des Krieges.“ So habe ich dann das „Dies irae“ im Verdi-Requiem gesungen und ähnliches mehr und am Singen Freude gewonnen. Dieser Chorleiter, Herr Klein, wurde mein zweites Vorbild. Aber das hatte noch nichts mit dem Lehrerberuf zu tun. Zum Lehrerberuf regte mich – als Vorbild – der Direktor unserer Schule, Severin Daniel, an. Das war ein Lehrer, wie ich ihn mir zeitlebens gewünscht hatte. Er war der Leiter dieser Aufbauschule.

Heise: Wie funktionierte das mit der „Aufbauschule“? War das ein Sammelbecken für Schüler, die aus verschiedenen Orten kamen, an denen es keine höhere Schule gab?

Große-Jäger: Ja. Diese „Aufbauschule“ begann normaler Weise mit dem fünften Schuljahr, war aber kein Gymnasium mit der typischen Gymnasialausbildung, altsprachlich und so weiter, sondern sie bot von den Ausbildungssträngen lediglich eine Richtung an.

Ich bin verspätet hinein gekommen, habe zunächst während der fünften Klasse privaten Englisch- und Mathematikunterricht bekommen, damit ich die fünfte Klasse überspringen konnte und dass ich meines Alters wegen halbwegs in der richtigen Gruppe war. Dazu verhalf Severin Daniel solchen verspäteten Schülern wie mir.

Ich glaube, er hat nie Didaktik studiert und doch hat er einen tollen Unterricht gehalten. Er kam in die Klasse, wir standen auf: „Guten Morgen!“ und fügte hinzu „Jungens und Mädchen,“ denn wir hatten zwei Mädchen in der Klasse. Wir antworteten: „Guten Morgen, Herr Direktor!“ und setzten uns hin. Sofort ging es los. Er hatte beispielsweise zuvor schon an die Tafel eine Zeichnung gemacht und fragte: „Was sagt denn Pythagoras zu dem, was dort steht?“

Er hat mich auch ermuntert, fleißig auf dem Cello zu spielen: „Schabe das Cello, schäbiger Schuft!“ sagt ein alter Spruch. Doch dann kam Folgendes, heute würde man sagen ein Schlüsselerlebnis. Immer, wenn die Nachricht gekommen war, dass ältere Schüler an der Front gefallen waren, wurde die gesamte Schülerschaft mit Ausnahme der Kleinen versammelt und wir spielten das Largo von Händel. Ich versuchte den Generalbass zu übernehmen. Nach dem Largo sprach ein Lehrer Erinnerungen an diesen Schüler. Darauf mussten wir spielen: „Ich hatt' einen Kameraden“, und zwar so lange, bis Severin Daniel hinten in der Aula den Namen des betreffenden Schülers eigenhändig in das Holz geschlagen hatte. Nichts hat mir die Grausamkeit des Krieges so in die Seele gehauen wie dieses Gedenken damals. Severin Daniel wurde mein Vorbild, Lehrer zu werden.

Weber: Das Verhalten des Rektors zeigt doch, dass er die Schülerinnen und Schüler ernst genommen hat.

Große-Jäger: Dazu folgendes: Einer meiner Mitschüler war der Sohn des Besitzers von einem großen Holzfachgeschäft, Elmar Krabbe – er ist übrigens später Ordinarius in Braunschweig geworden. Unser Chemielehrer hatte uns beigebracht, wie man Schwarzpulver herstellt. Das wollten wir beide mal probieren und haben etwas davon auf die Straßenbahnschienen gelegt, vor dem Bahnhof Recklinghausen. Es knallte auch heftig und löste Nachforschungen nach den Übeltätern aus. Die Spur führte in unsere Schule. Und nun begegnete mir wieder Severin Daniel. Er ging durch die Klassen und sagte: „Es müssen Schüler unserer Schule gewesen sein. Bis heute Mittag um 12.00 Uhr können die Betroffenen mich im Direktorzimmer erreichen.“ Das brannte dann bei uns. Fünf Minuten vor zwölf Uhr waren wir beide bei ihm: „Elmar!“ sagt er: „Du Anton?“ Ich hieß nicht Hermann sondern Anton bei ihm, weil ich der Klingel-Anton war. Ich hatte die Aufgabe, mit der Schelle die Stundenzäsuren einzuläuten. Und da war es wieder, dieses

persönliche Ernstnehmen. „Erzählt mal, warum?“ Nach unserem Bericht sagte er nur: „Verstehe. Und wie stellt ihr euch vor, dass das jetzt wieder gutgemacht wird?“ Wir überlegten gemeinsam und kamen zum Ergebnis: „Also, Morgen geht ihr zum Direktor der Stadtwerke und erzählt ihm, dass ihr es wart.“ Keine Strafe, keine Veröffentlichung! Schlimmeres kann einem ja gar nicht passieren, als dass man zum Direktor der Stadtwerke gehen und bekennen muss. Wir haben unsere Handlung dort bekannt.

Heise: War das während des Krieges?

Große-Jäger: Das war 1943. Und dann bin ich Soldat geworden, genau gesagt, ich wurde zunächst Luftwaffenhelfer. Als Luftwaffenhelfer wohnte man in der Flakstellung, ich in der Nähe von Recklinghausen. Wir hatten bestimmte Dienste zu tun mit Ausnahme des Schießens und des Ladens der Batterie. Das war verboten. Ich war in der Abteilung, in der die Flugrichtungen der feindlichen Flugzeuge gesammelt und weitergegeben wurden. Ende 1943 lagen die Hauptbombardements auf dem Ruhrgebiet. Wir mussten auch ausrücken. Das ist etwas, was man nie vergisst, die brennenden Häuser mit den brennenden Menschen darin.

Und ein schreckliches Erlebnis: Ich musste die Daten, die an das Funkmessgerät gegeben wurden, ausrechnen. Mit ihnen wurden dann die Flugzeuge ausgemacht. Und wenn wir jemanden im Scheinwerfer hatten und nicht genau wussten, zu welcher Nationalität das Flugzeug gehörte, haben wir ihm das Signal des Tages heraufgeschossen, beispielsweise zweimal rot, einmal weiß. Das haben wir dreimal wiederholt. Wir haben das so gemacht, aber der Pilot hat nicht reagiert. Darauf wurde er abgeschossen. Doch es handelte sich um einen deutschen Piloten, nämlich den Bruder des späteren Rot-Kreuz-Präsidenten, der sich vertan hatte und nun ums Leben kam.

Als Soldat wurde ich dann in Dänemark ausgebildet, und von dort sollte es nach Russland gehen, das war die Zeit der Schlacht um Stalingrad.

Da sprach mich ein Hauptmann an: „Große-Jäger? Hast du Verwandte in Telgte?“ „Jawoll, Herr Hauptmann, dort wohnt der Großonkel meines Vaters.“ „Dann sind wir beide verwandt. Kommt rein zu mir! Und das ist dein Freund?“ „Jawoll, Herr Hauptmann, Heinz Weiß aus Dortmund.“ „Ich schlage euch vor, werdet Offiziere.“ „Nein,“ habe

ich gesagt, „ich will nicht Offizier werden.“ „Wenn du Offizier wirst, dann bleibst du zunächst im Westen, sonst gehst du nächste Woche ab nach Stalingrad. Überleg' es dir.“

Wir haben unterschrieben, aber ich bin nie Leutnant geworden. Unsere Ausbildung begann in Detmold. Sie wurde bald abgebrochen und wir kamen nach Köln zu einer Spezialausbildung, die ebenfalls abgebrochen werden musste, weil wir ein Bataillon gegen die Amerikaner unterstützen sollten. Es begannen verlustreiche Kämpfe, zuletzt in der Nähe von Hamm. Und hier bin ich gewissermaßen untergegangen oder untergetaucht.

Nach dem Krieg musste ich noch das Abitur¹⁷⁰ machen, wie alle, die eingezogen worden waren. Danach wollte ich Lehrer werden. So kam ich 1948 an die Pädagogische Akademie Emsdetten.

Jeder musste etwas in Musik zeigen, vorsingen und unsere musikalischen Fähigkeiten nachweisen bei Professor Josef Brandhofe¹⁷¹, Gott hab ihn selig, bei dem ich später, viel später, Assistent war. Er war großzügig. Wenn einer, wie soll ich sagen, engagiert sang, war das schon genug. Aber er hatte es lieber, wenn man Gitarre oder Blockflöte spielte. Leute, die Klavier oder Cello spielen konnten, waren rar, aber immerhin hat er mit uns ein kleines Kammerorchester bilden können. Ich habe also vier Semester an der Pädagogischen Akademie Emsdetten gelernt.

Heise: Wo ist die eigentlich geblieben? Ist sie später aufgelöst worden?

Große-Jäger: Sie war das Gegenstück zur evangelischen Akademie in Münster. Wir beide sind uns doch in Münster begegnet, als dann die konfessionelle Ausprägung der Lehrerausbildung aufgehoben wurde. Emsdetten war katholisch, Münster evangelisch. Die Emsdettener kamen nach Münster und die Hochschulen wurden zusammen gelegt.

Heise: Aber Professor Brandhofe kenne ich nur noch dem Namen nach.

Große-Jäger: Er ist 1963 gestorben. Ich habe 1950 in Emsdetten die Volksschullehrerprüfung abgelegt. Ein Referendariat gab es damals noch nicht. In dem Dorf Greffen suchte man einen Kirchenchorleiter. So kam ich in die Dorfschule nach Greffen, leitete dann zehn Jahre lang den Kirchenchor. Insofern habe ich Erfahrung mit einem ländlichen Kirchenchor gewonnen, mit den einfachen Leuten, die sonst in der Schuh-

¹⁷⁰ Kriegsabitur

¹⁷¹ Josef Brandhofe (1905-1963), Professor für Musikmethodik

fabrik oder in der Landwirtschaft arbeiteten. Von Greffen aus bin ich zweimal in der Woche nach Detmold gefahren, um dort – gewissermaßen ambulant – Schulmusik zu studieren. Professor Berekoven¹⁷², der die Initiative für die ambulanten Pädagogen leitete, ermöglichten uns damals ein solches Studium. Es waren Personen, die im Verband der Schulmusiker bestimmend wurden.

Das Studium erfolgte neben dem vollen Unterricht in der Volksschule. Ich erinnere mich, dass mir zwei Stunden erlassen wurden. Dafür musste ich öfter mal, ich sag's jetzt mal scherzhaft, das Singen üben für den Gottesdienst; so etwas machte man außerhalb des Stundenplans.

Weber: Wurde Ihnen von der bisherigen Akademieausbildung etwas anerkannt, Harmonielehre, Fertigkeiten auf dem Instrument, Singen, Chorleitung?

Große-Jäger: Formal wurde nichts anerkannt. Das war mir auch sehr sympathisch. Zum Beispiel am Klavier, das war nie meine Stärke, bekam ich nun nochmals eine Gelegenheit. Bei Frau Reichling bekam ich – zusätzlich zum Cellounterricht – Unterricht auf der Blockflöte, der Barock-Blockflöte. Daher rührt auch meine Neigung zur Barockmusik, die sich verstärkte und mir das Generalbass-Spielen eröffnete.

Das Studium wurde recht großzügig gehandhabt. Ich konnte mich sogar kritisch mit neuerem Liedgut auseinandersetzen, worüber ich auch meine Staatsarbeit geschrieben habe.

Weber: Hat es bei dieser Auseinandersetzung auch eine Rolle gespielt, dass die Texte, zumindest in einigen Fällen sehr deutlich durch frühere Zeiten geprägt waren?

Große-Jäger: Das roch man! Und wenn ich mal unbescheiden sein darf: Ich hab die Arbeit vor einigen Monaten nochmals gelesen, es hat für mich damals etwas mehr als gerochen: „Wer nur den lieben langen Tag, ohne Plag ohne Arbeit vertändelt, wer das mag, der gehört nicht zu uns.“ Das ist doch verrückt. Nichts gegen Jens Rohwer¹⁷³ als Person oder gegen Hans Baumann¹⁷⁴, den ich dann auch persönlich kennengelernt habe. Kontakte hatte ich auch – das wird Sie interessieren, weil Sie aus

¹⁷² Hanns Berekoven, Professor für Musikerziehung

¹⁷³ Jens Rohwer (1914-1994), Komponist und Musikpädagoge.

¹⁷⁴ Hans Baumann (1914-1988), Komponist

Osnabrück kommen – mit Kurt Sydow¹⁷⁵, mit dem ich darüber immer wieder diskutiert habe.

Das waren für mich damals – als etwas älterem Studenten – problematische Hintergründe. Dabei spielte meine Vergangenheit, mein Elternhaus und das katholische Arbeitermilieu, aus dem wir stammten, entscheidend mit. Wir sind als Messdiener in der Untergrundjugend gewesen, ohne militant zu sein. Aber wir mussten schon in die Organisationen der Hitler-Jugend eintreten. Ich habe im HJ-Bann-Orchester mitgespielt. Da konnten wir uns Kultur erlauben. Barockmusik spielten wir und sie war mehr Inhalt unseres Musizierens als die Nazilieder, die wir selbstverständlich auch lernen mussten. Wir standen dem Nationalsozialismus kritisch gegenüber. Mein Vater ist als Arbeiter auch nach dem Krieg keiner Gewerkschaft beigetreten. Der war einfach so. Er kam aus der katholischen Arbeiterbewegung, die skeptisch allem Politischen gegenüber war. Und das steckt mir heute noch in den Knochen. Also, manche Lieder von Hans Baumann fand ich großartig, doch dann kommt die dritte Strophe und plötzlich kippt alles um. In einem Lied heißt es: „Und die Fahne ist mehr als der Tod.“ Ich werd nie vergessen, wie meine Großmutter, als ich das sang, ihren Lappen rausgenommen hat und mir links und rechts um die Ohren gehauen und gesagt hat: „Ich werde dir helfen zu singen: ‚Und die Fahne ist mehr als der Gott‘.“ Sie hatte das missverstanden. Das hat mir mit vierzehn Jahren einen Schock versetzt. Und solche Schocks, die helfen dabei, später skeptisch zu sein.

Weber: Wie wurde denn an der Musikhochschule Ihre Arbeit aufgegriffen?

Große-Jäger: Ich hab eine gute Zensur bekommen. Mehr nicht.

Weber: Es gab anschließend keine Dispute?

Große-Jäger: Nein.

Heise: Sie legten in Detmold also Ihre Realschullehrerprüfung ab.

Große-Jäger: Ja, das war die Realschullehrerausbildung, die neben der gymnasialen angeboten wurde.

Heise: Gab es damals die gymnasiale Ausbildung in Detmold schon?

Große-Jäger: Die wurde aufgebaut. Die Realschullehrerausbildung diente als Brücke dazu.

¹⁷⁵ Kurt Sydow (1908-1981), Professor für Musikerziehung

Bevor ich den Abschluss in Detmold gemacht hatte, wurde ich schon nach Münster versetzt, um dort unter anderem neben der Arbeit in der Schule den dortigen Lehrerchor zu leiten. Paul Kötters, mein guter Freund, hatte mich empfohlen, als er zum Schulmusikstudium nach Köln ging. Außerdem war ich durch mein Zweitstudium aufgefallen. Der zuständige Schulrat kam zu mir in die Landschule, um mich in zwei Stunden zu prüfen; vorher hätte er mich nicht genommen. In Münster begann ich dann mein drittes Studium, nämlich Musikwissenschaft, mit den Zweifächern Volkskunde, Pädagogik, Liturgiewissenschaft. Letzteres wählte ich, weil ich eine Dissertation schreiben wollte über das erste katholische Diözesangesangbuch in deutscher Sprache, das in Reaktion auf die Reformation auf Empfehlung des Bischofs Christoph Bernhard von Galen, die Münsteraner nannten ihn den Kanonen-Bernd, herausgegeben wurde. Während ich damit begann, war Herr Mikat Kultusminister von Nordrein Westfalen. Der hat nicht nur die nach ihm benannten „Mikätzchen“¹⁷⁶ erfunden, sondern er hat auch zehn Stellen geschaffen für Lehrerinnen und Lehrer, die nicht alle Voraussetzungen leisten konnten – etwa Promotion, Habilitation usw. – um Professoren an Pädagogischen Hochschulen werden zu können. Von diesen Stellen waren neun für die Naturwissenschaften bestimmt und eine für die Geisteswissenschaften. Diese letztgenannte Stelle bekam ich.

So wurde ich freigestellt und war, wie man scherzhaft sagte, Hilfsarbeiter an der Pädagogischen Hochschule, die inzwischen von Emsdetten nach Münster gekommen war. Das war 1963.

Die Pädagogische Hochschule war überfüllt, so dass ich Veranstaltungen durchführen musste an Stelle des Professors. Herr Brandhofe war damals außerdem sterbenskrank geworden, starb dann auch. Ich habe ein Jahr lang seine Tätigkeit übernommen als Nicht-Dozent. Professor Everding¹⁷⁷ kam auf eine zweite Stelle, ein Jahr oder ein Semester bevor Herr Brandhofe starb. In dieser Zeit starb auch Josef Heer¹⁷⁸, der an der Pädagogischen Akademie in Köln eine Professur hatte. Sein Kol-

¹⁷⁶ Unter diesem Namen verstand man Hausfrauen, die in einem Kurzstudium zu Volksschullehrerinnen mit begrenzter Lehrkompetenz ausgebildet wurden, um der damaligen Mangelsituation abzuhelpfen.

¹⁷⁷ Alfons Everding (1913-1988), Professor für Musik und ihre Didaktik

¹⁷⁸ Josef Heer (1906-1961), Professor für Musikpädagogik

lege, Gotthard Speer¹⁷⁹, forderte mich auf, mich in Köln zu bewerben. Das habe ich getan und in diesem Zusammenhang wurde mir die „*venia docendi*“ verliehen, also die Fähigkeit ausgesprochen, als Dozent wirken zu können. Die Stelle, auf die ich mich beworben hatte, bekam zwar Walter Gieseler¹⁸⁰, der wiederum in Münster im Zusammenhang seiner Bewerbung die „*venia docendi*“ verliehen bekam. Aber mit der außerhalb von Münster verliehenen „*venia legendi*“, hatte ich nun die erforderlichen Voraussetzungen für die Stelle in Münster erworben und wurde auch genommen. Ein umständliches Verfahren, doch es sollten Hausberufungen eingeschränkt werden. Die Dozentenstelle wurde später in eine Studien-Professorenstelle umgewandelt.

Das war also 1964. Ich war nicht mehr Hilfsarbeiter, sondern Dozent, ich war nicht mehr verpflichtet, in der Schule zu unterrichten, was ich bis dahin noch zwei, drei Stunden pro Woche getan hatte. Jetzt tat ich das aus ideellen Gründen, betreute Praktika. Bald darauf wurden in Nordrhein Westfalen die Pädagogischen Akademien in Hochschulen umgewandelt. Ich war lange Dekan, das erfordert immer mehr Arbeit hinter dem Schreibtisch, doch ich habe den Lehrerchor weiter geführt und auch den Hochschulchor in Münster geleitet, ein künstlerischer Ausgleich.

1975 starb Professor Kurt-Erich Eicke¹⁸¹, der Professor für Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld, war. Ich wurde aufgefordert, mich auf diese Stelle zu bewerben, was ich auch erfolgreich tat, so dass ich ab 1976 diese Position bekleidete, wie man so sagt. Von 1978 bis 1980 war ich nicht nur Dekan des Fachbereichs, sondern auch der Abteilung, also Leiter der Abteilung Bielefeld. Die allgemeine Verwaltung der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe war zentral organisiert, die Abteilungen blieben jedoch selbständige Gebilde.

In der Zeit meines Dekanats begann der Integrationsprozess von Pädagogischen Hochschulen in Universitäten, für uns also die Intergration in die Universität Bielefeld, in der wir dem Fachbereich Sprachen und Musik zugeordnet wurden. Als Abteilungsdekan habe ich zwei bis

¹⁷⁹ Gotthard Speer (*1915), Professor für Musikpädagogik

¹⁸⁰ Walter Gieseler (1919-1999), Professor für Musikpädagogik

¹⁸¹ Kurt-Erich Eicke (1925-1975), Professor für Musikpädagogik

drei Jahre kaum noch etwas anderes gemacht, als diesen Vorgang zu verwalten und, wenn es möglich war, zu gestalten. Wir fanden für unser Fach zunächst recht gute Bedingungen. Die personelle Ausstattung: Die Professur für Musikpädagogik hatte ich, Gerd Lisen¹⁸² wurde Studienprofessor, Eckhard Nolte¹⁸³, der in Marburg 1970 promovierte, ab 1972 zunächst bei Professor Sigrid Abel-Struth¹⁸⁴ Wissenschaftlicher Assistent und nach seiner Habilitation Privatdozent geworden war, Roland Meissner¹⁸⁵, Gott hab ihn selig, der 1977 promovierte und die Musikpsychologie und -soziologie vertrat, wurde 1980 Akademischer Rat und Dr. Werner Hümmeke als Akademischer Oberrat. Es gelang mir auch, da ich die Mechanismen einer Universität durchschaute und wusste, wie man den Haushalt einrichten kann, einen relativ großen Pool für studentische Hilfskräfte einzurichten.

Wir fanden für unser Fach viel Verständnis in anderen Fakultäten. Wir hatten ja in Bielefeld eine nicht unbedeutende Biologische Fakultät mit international anerkannten Dozenten, eine Juristische Fakultät, von denen einige Kollegen später Bundesrichter wurden. Solche Lehrenden waren mir in jeder Hinsicht behilflich und hatten Verständnis für die Alltagssorgen unseres Faches: die Reparaturkosten, den Instrumentalunterricht. Es war ein gutes Klima, im Unterschied zu anderen Universitäten, wie ich manchmal hörte.

Aber Bielefeld als Ganzes war im Hinblick auf die Lehrerbildung damals sehr positiv eingestellt. Auch wenn die bisherige Erziehungswissenschaftliche Fakultät zunächst gegenüber der ehemaligen Pädagogischen Hochschule Vorbehalte hatte.

Doch dann kam die Geldknappheit und es wurde nur noch auf die Geburtsdaten der Professoren geschaut. Die bestimmten die Reihenfolge für den Abbau ehemaliger Pädagogischer Hochschulen, obwohl sie in die Universitäten integriert waren. Heinz Antholz¹⁸⁶, Professor in Bonn, war vor mir dran. Das klingt fürchterlich, nicht wahr? Dann wurde einfach gesagt: Diese Stelle bekommt einen KW-Vermerk, was bedeutete,

¹⁸² Gerd Lisen (*1928), Komponist und Dozent für Musikpädagogik

¹⁸³ Eckhard Nolte (*1943), Professor für Musikpädagogik

¹⁸⁴ Sigrid Abel-Struth (1924-1987), Professorin für Musikpädagogik

¹⁸⁵ Roland Meissner (1945-1992), Akademischer Rat für Musikpsychologie, Lehrbeauftragter für Musikpsychologie und Musiksoziologie in Berlin, Detmold und Münster

¹⁸⁶ Heinz Antholz (*1917), Professor für Musikpädagogik

sie kann wegfallen, da der Bedarf an Lehrern zurückging. Die gesamte Universität hat sich dagegen gesträubt, man hat Befragungen durchgeführt in Ostwestfalen bei Studenten: Wenn sie den Grundschulstudiengang und als Fach Musik wählen würden, wohin würden sie gehen? Die Mehrheit sagte „Bielefeld“. Alle Bemühungen, auch die der Studierenden, waren jedoch vergeblich. Meine Stelle wurde mit meiner Emeritierung aufgelöst, dann aber doch wieder mit Prof. Dr. Heinz-Jürgen Bräuer¹⁸⁷ besetzt. Jedoch kann in Bielefeld Musik nur noch in Kombination mit Kunst studiert werden. Diese Kombination ist nicht sinnvoll. Wir wissen alle, dass man viel Zeit braucht, wenn man Musik studieren will. Man kann dann nicht in gleicher Intensität auch Kunst studieren. Also, das ist jetzt ein Übel, das sich nicht abwenden ließ, so würde ich das bezeichnen, das bis zum Augenblick noch fortwährt. Und wie das weiter geht? Ja, das ist schwer zu sagen.

Heise: Gab es damals in Bielefeld auch eine Realschullehrerausbildung im Fach Musik?

Große-Jäger: Nein. Die durften wir nicht durchführen, weil sie zum Aufgabenbereich der Musikhochschule Detmold gehört. Aber dort studierte das kaum jemand. Wir haben uns in Bielefeld auf die Ausbildung für den Primarstufenbereich konzentriert, außerdem auf das Zweitfachstudium in einigen Diplom- und Magisterstudiengängen, etwa für Kulturwissenschaften. Dabei gab es schon Spannungen mit einigen Fakultäten, wer denn außer mir, dem Professor, Veranstaltungen für solche Studierenden anbieten dürfe und ähnliches mehr. In Einzelfällen wurden Diplom- oder Magisterarbeiten im Fach Musik geschrieben. Ich hab einige solcher Arbeiten dann betreut.

Weber: Die Zweitfach-Angebote sind in einer Universität wichtig, um in das Gefüge integriert zu sein.

Große-Jäger: So ist es! Ich hätte gerne einen Magister oder Diplomstudiengang „Musikvermittlung“ eingerichtet, neben dem Lehramtsstudium mein zweites Thema, „Außerschulische Musikvermittlung“. Wir konnten damals beobachten, dass ein solcher Bereich bedeutsamer wird als Musikunterricht in der Schule. Aber aus politischen Gründen war uns das nicht möglich. – Ein solches Studium dürfte auch Perspektive für die Zukunft sein. Ich stelle mir vor, dass in der Zukunft eine musik-

¹⁸⁷ Heinz-Jürgen Bräuer (*1942), Professor für Musikpädagogik der Primarstufe

pädagogische Ausbildung in beiden Bereichen, im schulischen und außerschulischen, im selben Institut stattfinden sollte.

Weber: Mit der Ausrichtung auf ein allgemeines Fach „Ästhetische Erziehung“ scheinen doch einige Kulturpolitiker und Fachkollegen in diese Richtung zu argumentieren.

Große-Jäger: Es wäre eine Gefahr für die Anliegen des Faches Musik, wenn es bedenkenlos anderen künstlerischen Fächern zugeschlagen würde.

Ich denke, die Gefahr ist nicht mehr aufzufangen durch Einzelmaßnahmen, sondern nur durch weitergehende Überlegungen: Wie kann man das Bewusstsein in der Gesellschaft überhaupt verändern? Einzelmaßnahmen sind inzwischen immer weniger wirksam. Ich will ein Beispiel nennen, das auch mit meinem Selbstverständnis als Musikpädagoge zusammen hängt. Wir haben in Statistiken nachgewiesen, dass wir für den Grundschulbereich etwa vier bis sechs Prozent der zukünftigen Grundschullehrerinnen und -lehrer in Musik ausbilden; das ist sicherlich von Land zu Land unterschiedlich, aber was geschieht eigentlich in den Klassen der anderen zweiundneunzig Prozent, die nicht von den ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern geführt werden? Die können über ihre Ausbildung allein, so wie sie ist, nicht gefördert werden. Da bleibt nur zweierlei: Die erste Perspektive, eine Frage, die Frau Laurin¹⁸⁸ während der Bundesschulmusikwoche 1985 in Berlin gestellt hat, wieviele Fächer könnte man jungen Leuten zumuten, die sie als Nebenfächer an-studieren, neben ihren üblichen Fächern? Das wäre die eine Richtung: Anstudieren. Und zweitens sollte die Fortbildung für Lehrer verstärkt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer spüren doch, dass sie die Musik brauchen in der Schule.

Als Frau Laurin Kultusministerin in Rheinland-Pfalz war, hat sie das in Gang gebracht mit dem berühmten Sil-Projekt, SIL.

Das hat Horst Weber, mein guter Freund, viel zu früh verstorben, in Nordrhein Westfalen übernommen und der Landtag von Nordrhein-Westfalen hat in den 1970er und 1980er Jahren hunderttausende Mark pro Jahr hineingegeben, um das Modell umzusetzen. Ein gutes Modell, nämlich das Schneeballsystem. Im Landesinstitut werden musikalisch befähigte Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet. Diese wurden für etwa

¹⁸⁸ Hanna Renata Laurin, Ministerin für Kultur in Rheinland-Pfalz

zwei Tage pro Monat an ihrer Schule freigestellt und verpflichtet, sich vor Ort weiter zu bilden, um als Multiplikatoren bei den Kolleginnen und Kollegen zu wirken. Man konnte die Auswirkungen dieser Fortbildung bis vor kurzem noch spüren, beispielsweise wenn ich Lehrerarbeitsgemeinschaften betreute. – Das Kultusministerium hat seit mehreren Jahren kein Geld mehr für dieses Fortbildungsprojekt zur Verfügung gestellt.

Wir haben zwanzig Jahre lang deutlich gesehen, dass wir nicht genug Lehrerinnen und Lehrer im Fach Musik für die Grundschule ausbilden. Das lag nicht an uns, sondern an den Rahmenbedingungen, die wir alle kennen, aber die wir nicht verändern konnten. Wir haben, wo es ging, darauf hingewiesen. Dann kam für kurze Zeit diese Fortbildung. Und nun ist auch dieses Bewusstsein nicht mehr da. Sie finden niemanden mehr in den Landtagen, der das mit trägt. Der dann etwa diesen Abbau kritisiert und nach Prioritäten fragt, zum Beispiel: Warum wird die Fortbildung Musik Grundschule gestrichen, warum nicht andere Fortbildungsmaßnahmen?

Es besteht deshalb die Gefahr, dass Musik in der Schule ganz verschwindet, weil ein Bewusstsein für die Notwendigkeit in der Gesellschaft nicht vorhanden ist. Das wird man auf Dauer durch behördliche Maßnahmen nicht aufhalten können, nur durch eine Änderung des gesellschaftlichen Bewusstseins.

Weber: Man kann gleichwohl feststellen, dass Musik sehr beliebt ist in der Gesellschaft, einen hohen Wert besitzt.

Große-Jäger: In der Tat. Und das hängt, lieber Herr Weber, damit zusammen, dass eine andere Vorstellung von Musik vorherrschend ist. Musik ist beliebt, weil sie ein angenehmes Lebensgefühl fördern kann. Das muss aber nicht selbst musizierte Musik sein, man kann Musik doch kaufen. Es herrscht ein anderer Begriff von Musik, der sich von unserer Vorstellung musikalischen Lebens entfernt hat.

Weber: Wobei Politiker durchaus begreifen können, wie wichtig eigenes Musizieren im Laienverband ist. Mein Studienkollege Karl-Jürgen Kemmelmeier¹⁸⁹, der neben seiner Professorentätigkeit an der Musikhochschule in Hannover auch Präsident des Niedersächsischen Musikrates ist, stand mit dem Kultusminister Wernstedt in Kontakt, um das

¹⁸⁹ Karl-Jürgen Kemmelmeier (*1943), Professor für Musikpädagogik

Laienmusizieren in Niedersachsen zu verstärken. Als er dem Minister klar machen konnte, dass man etwas tun müsse, damit die Männergesangsvereine besser versorgt würden, gingen bei dem sofort die Ohren auf, denn da sah er eine ziemlich ausgeweitete politische Kraft oder auch ein Wählerpotential dahinter. – Kleine Kinder wählen ja noch nicht!

Große-Jäger: Solche Reaktionen muss man sich mal vorstellen! Zwischenbemerkung: Kemmelmeyer und ich haben die beiden einleitenden Referate gehalten bei der Bertelsmannstiftung, als deren Initiative an die Stelle der auslaufenden Fortbildung Musik an Grundschulen trat. Wir haben über diese Dinge gesprochen und die Diskussion, die dort begonnen wurde, die wünschte ich mal unseren Kolleginnen und Kollegen. Diskussionspartner war auch Peter Maffay, der dasselbe denkt wie wir, oder die Manager von Großkonzernen zum Vertrieb von Musik, die in der musikalischen Ausbildung von Kindern die Voraussetzungen für ihre wirtschaftlichen Interessen sehen, wie auch der Verband Deutscher Kinderärzte oder der Verband der Hals-, Nasen- und Ohrenärzte, die die gesellschaftliche Bedeutung der Musik für die Gesundheit der Gesellschaft sehen.

Wir müssen als Musikpädagogen nach solchen Verbündeten suchen, die die Meinung über Musik in der Gesellschaft beeinflussen können. Wir müssen darüber diskutieren, wie Musik zu einem unerlässlichen Faktor des alltäglichen Lebens werden kann, ohne dass man Musik studieren muss. Welche Lebensbedeutung hat Musik? Jenseits aller Fragen nach Stil, Epoche, nach komplexer und unterhaltender Musik.

Weber: Sie haben sich immer intensiv für die Bereiche Kindergarten und Primarstufe der Schule eingesetzt, auch eine Zeitschrift herausgegeben.

Wie kam diese erfolgreiche Zeitschrift zustande? Welche Konzeption haben Sie dafür entworfen? Wie wurde diese Konzeption möglicherweise modifiziert? Was ist heute aus diesem Projekt geworden?

Große-Jäger: Der Anfang ist schnell beschrieben. Wir haben auf Fortbildungstagungen für Kindergarten-Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen gemerkt, dass es, ein bisschen salopp gesagt, Zeitvergeudung ist, wenn wir alles aufschreiben, was wir zusammen erarbeitet haben. Also hat einer von uns ein Protokoll geführt, das wir dann den Teilnehmerinnen nach Hause geschickt haben. Diese Benachrichtigungen mehrten

sich. In dieser Situation habe ich die Familie Holzmeister, Inhaber des Fidula-Verlages, gefragt: „Wollt Ihr nicht die Vervielfältigung übernehmen?“ Und so ist die Zeitschrift „Musikpraxis“ entstanden. Das war 1978 oder 1979. In der didaktischen Diskussion für Musikunterricht in der Grundschule wurden bald Inhaltsfelder konzipiert: Singen, wie immer mit Stimmbildung und Singbegleitung auf Orff-Instrumenten, aber auch Bewegung, Stichwort: Kindertanz. Nicht wir haben den erfunden, sondern die Kinderparties, auf denen Kinder tanzten, kamen auf. Wir haben es lediglich aufgegriffen. Ein dritter Inhalt: Verklanglichung von Texten; 1970 erschien der erste Band in der Universaledition Wien, „Klangexperimente“ von Gertrud Meyer-Denkman¹⁹⁰. Der vierte Bereich ist „Musik hören“. Der wurde dann für mich mehr und mehr zum wichtigen Punkt in der Zusammenarbeit mit Orchestern. Diese Inhaltsfelder haben „Musikpraxis“ in den 1980er Jahren bestimmt. Andere Zeitschriften, die bewusst auf Grundschule ausgerichtet waren gab es nicht. Die Zeitschrift ‚Musik und Bildung‘ hat zwar „gelbe Blätter“ für die Grundschule in ihr Blatt für das Gymnasium eingebunden, aber diese „gelben Blätter“ waren eher ärgerlich, praxisfern und gegenüber Grundschullehrerinnen und -lehrern recht arrogant.

Da es viele Lehrerfortbildungsveranstaltungen gab, war man immer am Puls der Zeit. Die meisten der Autoren sind keine Professoren aus Hochschulen, es sind Lehrerinnen und Lehrer, deren Beiträge ich aufgearbeitet habe. Das war eine mühselige Arbeit, aber ich war nahe bei dem, was die Leute brauchten. So bin ich auch auf die Verklanglichung von Bilderbüchern gekommen. Ich werde nie vergessen, wie einer mit einem Bilderbuch kam und sagte: „Können wir das nicht mal verklangelichen?“ Man steht plötzlich vor einem neuen musikpädagogischen Problem.

Seit zwei Jahren gebe ich „Musikpraxis“ nicht mehr heraus. Das hängt damit zusammen, dass der Verlag nicht bereit war, die Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, also das was möglich ist bei einer zeitgemäßen Zeitschrift: Vierfarbendruck, Erweiterung, mit jeder Ausgabe eine CD. Daran sind unsere Verhandlungen gescheitert.

Weber: Zunächst gab es in „Musikpraxis“ auch ein Vermittlungsbestreben, das man allgemein „Musiklehre“ nennen könnte.

¹⁹⁰ Gertrud Meyer-Denkman (*1918), Professorin h.c. für Musikpädagogik

Große-Jäger: Das hat sich nicht bewährt. Ich hatte dabei einige idealistische Vorstellungen, dass es ein Interesse an diesen Dingen gäbe. Das dahinter liegende Bewusstsein von Musiktheorie, auf dem Musik gründet, ist immer weniger gefragt.

Weber: Es ist doch auch fragwürdig, ob Musiklehre für die Leute wirklich dahinter liegt oder ob für sie anderes Musik begründet?

Große-Jäger: Genau, das ist die Frage. Die Interessen sind sehr unterschiedlich und man kann niemanden zwingen. Auch zum Beispiel Gitarrengriffe, die zu jedem Lied mitgegeben wurden, haben sich nicht bei der Mehrheit der Leserinnen und Leser der Zeitschrift bewährt.

Heise: Ich beobachte bei meiner Tätigkeit, dass immer mehr Studierende nicht in der Lage sind, zu einer einfachen Melodie eine Begleitung mit zwei Tönen zu finden. Doch woher sollen sie es lernen? Sicher nicht durch unsere Lehrer in der Schule. Wenn wir „Musiklehre in der Schule“ anbieten in Lehrveranstaltungen, wird das nicht viel fruchten, jedenfalls nicht, wenn es in der normalen akademischen Tour gemacht wird. Es geht doch um eine Hörfähigkeit. Und da stellt sich die Frage, ob heutzutage das Musikhören so komplex, auch harmonisch so komplex geworden ist, dass einfache Grundfunktionen gar nicht mehr aufgenommen werden?

Große-Jäger: Richtig. Zum Beispiel fällt mir auf, wenn ich eine Rückung bewusst zu machen versuche, ist das nichts Aufregendes. Für unsereinen war das oder ist das ein Ausnahmefall, in zeitgenössischen poplarmusikalischen Ausrichtungen ist das etwas Alltägliches, und die Kinder sind durch diese Musik in ihrem Hören geprägt. Dieselbe Veränderung findet man auch beim Melodiehören. Eine Melodie, wenn sie nicht in neuer Farbe kommt, ist uninteressant. Die Melodie an sich wird nicht so bewusst gehört wie der Farbwechsel.

Weber: Doch immer in dem Augenblick, in dem man mit ihnen Musik musiziert, selbst erfindet, spielen alle diese Fragen der voraus gegangenen Sozialisation keine so dominierende Rolle. Dann taucht das Interesse wieder auf, welche Klänge wie miteinander verschmelzen und wie Instrumente zu behandeln sind, damit die gewünschten Klänge erklingen.

Große Jäger: Vielleicht ist das eine der wichtigsten Antworten. Die allerwenigsten Kinder und Jugendliche machen solche praktischen

Erfahrungen mit Musik und haben deshalb zu den Phänomenen der Musik keinen direkten Zugang.

Weber: Ihre immer noch anhaltende, lebhafte Tätigkeit, Konzerte für Kinder und Jugendliche ...

Große-Jäger: ... und Familien. Konzerte für Jugendliche habe ich seit zehn Jahren aufgegeben.

Weber: Können Sie das für uns etwas erläutern?

Große-Jäger: Es begann 1975 in Münster. Mitglieder des Sinfonieorchesters Münster mit ihrem Generalmusikdirektor Alfred Walter traten an mich heran: „Herr Große-Jäger, wir kommen nicht mehr über die Rampe.“ Mir wurde es damals mehr und mehr klar, auch im Gespräch mit Eltern und Musikpädagogenkollegen, dass das Musikhören viel wichtiger ist als zunächst gedacht oder genauso wichtig wie das Singen und Tanzen in der Schule. Aber wie geschieht das Hören von Musik? Wenn man Musik nicht selbst macht, kommt sie aus der Konserve. Damals erinnerte ich mich nicht nur an Peter Petersen¹⁹¹, sondern auch an Martin Buber¹⁹²: Die originale Begegnung fehlt. Ohne sie bekommt auch Musik kaum Bedeutung. Wir müssen zu den Musikern gehen und miterleben, wie Musik gemacht und aufgeführt wird. Daraus habe ich nach und nach das entwickelt, was „Münstersches Modell“ genannt wird, nämlich in Zusammenarbeit und mit Unterstützung durch das Schulamt der Stadt Münster das jeweilige Musikprogramm des Sinfonieorchesters im Kontakt mit dem Orchester zu erarbeiten. Dazu sind unterschiedliche Begegnungen mit der Musik erforderlich. Beim „Feuervogel“ von Strawinsky wird man zum Beispiel malen und darstellen. Also, dass je nach Werk unterschiedliche Ergebnisse des Unterrichts in den Konzertbesuch einfließen konnten. Diese Ergebnisse, etwa Kinderbilder, können dann hinter dem Orchester, während die Musik erklingt, auftauchen. Ähnlich können Bewegungsgestaltungen, weil wir beim Feuervogel sind, in einer Choreographie vom Tanz der Prinzessinnen auf der Bühne neben dem Orchester aufgeführt werden. Der Zuspruch war so lebhaft, dass wir von den zunächst zwei Programmen pro Spielzeit auf drei gehen konnten. Das bedeutet für das Sinfonieorchester der Stadt Müns-

¹⁹¹ Peter Petersen (1884-1952), Pädagoge

¹⁹² Martin Buber (1878-1965), jüdischer Religionsphilosoph

ter: Es hat in den 1980er Jahren in einer Spielzeit vierundzwanzig Sinfoniekonzerte gespielt und 20 Familienkonzerte, Sonntag morgens.

Ich habe weiter geforscht, welche Musikwerke sich hierfür eignen. Zunächst fallen einem die Musiken für Kinder ein, also „Karneval der Tiere“ und so weiter. Aber dann habe ich mich auch an den „Zauberlehrling“ gewagt und an andere Programme, die bisher noch nie für Kinder aufgeführt wurden. Und dazu wurde ich unter anderem durch denselben Alfred Walter ermuntert, der als Gastdirigent in Spanien, auf Gran Canaria, Fernando Palacios¹⁹³ kennen lernte, ein Komponist, der dort zweimal im Jahr für alle Kinder der Insel aus dem dritten bis fünften Schuljahr Konzerte durchführt. Von Palacios stammt eine Komposition „Die kleine Staubglocke“, die ich ins Deutsche übersetzt habe und die auch in unseren Konzerten aufgeführt wurde.

Weber: Nun sind diese Konzerte keine einmaligen Events. Es steht sicher eine Intention dahinter.

Große-Jäger: Das ist richtig. Erstens, wie schon gesagt, Musik erlebbar machen für Kinder, was Konsequenzen hat für die Dramaturgie des Konzerts. Zweitens charakteristische Strukturen verdeutlichen, also Musik verständlich machen für Kinder; das kann beispielsweise die Instrumentierung oder aber auch mal der programmatische Inhalt sein. Drittens die Hoffnung, dass von den Lehrerinnen und Lehrern diese Anregungen aus dem Konzert aufgegriffen und im folgenden Musikunterricht fortgeführt werden.

Und was dann daraus wird, das will ich gerne der Zukunft überlassen. Manchmal kommen Leute zu mir und sagen: „Herr Große-Jäger, ich war als Kind in Ihrem Konzert. Ich spiele jetzt Oboe.“ Ich frage: „Woran kannst Du Dich erinnern?“ Die konnten mir nicht sagen, welche Stücke wir gespielt haben, wohl aber die Atmosphäre beschreiben, die sie erinnerten, zum Beispiel: „Das war in Münster und die Lichter gingen aus und dann, meine Mutter war dabei, haben Sie etwas gemacht mit einem Menuett und dann haben Sie meine Mutter zum Tanzen auf die Bühne geholt. – Jetzt weiß ich, es war Leopold Mozart.“ Da erfährt man, was hängen bleibt. Ich mache mir von diesen Begegnungen Notizen und wenn ich mal Zeit habe, schreibe ich das alles auf. Das wird inzwischen schon ein kleines Büchlein.

¹⁹³ Fernando Palacios (*1952), Komponist, Leiter Musikpädagogischer Programme in Spanien

Das ist so für mich der Kern des Ganzen. Inzwischen gibt es sechs- und dreißig solcher Programme mit Musik aller Art.

Weber: Gibt es Unterschiede bei den Partnern, sowohl den Dirigenten als auch bei den verschiedenen Orchestern?

Große-Jäger: Oh ja. Einige junge Dirigenten, mit denen ich jetzt längere Zeit zusammen arbeite – etwa der Kollege Harder¹⁹⁴, der auch wegen dieser Aktivitäten die Professur an der Musikhochschule Detmold bekommen hat –, gewinnen viel Erfahrung, wie unterschiedlich mit dem Publikum umgegangen werden kann. Das gilt auch für die Musiker in den Orchestern. Auf Abruf kommen die gewünschten Klangbeispiele. Und man merkt auch, dass sie das mit Freude machen. Ein simples Beispiel: Beim „Karneval der Tiere“ ertönt der Kuckucksruf auf der Klarinette. Ich hole dann den Klarinettenisten nach vorne und nachdem er seinen Kuckucksruf wiederholt hat, frage ich ihn scherzhaft: „Kannst Du auch noch anderes auf der Klarinette spielen?“ Dann spielt er, was ihm gerade einfällt. Einer spielt das Thema der Katze aus „Peter und der Wolf“, der nächste spielt das Mozart-Klarinetten-Konzert an. Und sie reagieren auch auf Reaktionen der Kinder. Das dauert eine Zeit, bis man so weit ist. Andere Orchestermusiker sind überhaupt nicht ausgerichtet auf ihr Publikum. Im Erwachsenenkonzert fällt so etwas nicht auf. Da sind die Abläufe so festgelegt, dass niemand aus der Rolle fallen kann. Aber im Kinderkonzert lockern sich die Regeln, weil das Publikum sie nicht kennt und beachtet. Dann sieht man auf einmal, für wen der Musiker mich als Adressaten hält. Mir scheint, das hängt mit der Art der Ausbildung – beinahe hätte ich gesagt, seit Brahms Zeiten – an den Musikhochschulen zusammen, nämlich auf das Kunstwerk an sich und auf sonst nichts gerichtet zu sein¹⁹⁵.

Orchester, die einige Zeit solche Konzerte für Kinder oder die Familienkonzerte durchgeführt haben, verändern sich in ihrem Selbstverständnis. Das findet unabhängig vom biologischen Alter der Orchestermitglieder statt.

¹⁹⁴ Joachim Harder (*1950), Dirigent, Professor für Dirigieren

¹⁹⁵ Hermann Große-Jäger: Anmerkungen zum Musikstudium in der Postmoderne, in: Hartmuth Kinzler (Hrsg.): Vermittelte Musik. Freundesgabe für Walter Heise zur Emeritierung (=Schriftenreihe des Fachbereiches Erziehungs- und Kulturwissenschaften/ Universität Osnabrück; Bd. 17), Osnabrück 2001

Weber: Und welche Zielsetzung verfolgen Sie mit den Familienkonzerten, die keine Kinderkonzerte sind?

Große-Jäger: Wenn ein Mensch etwas erlebt hat, dann möchte er es ausdrücken. Und es ist schlimm, wenn ein Kind etwas erlebt und es findet niemanden, dem es das sagen kann. Die meisten Eltern sagen: Ach, das war aber für mich auch interessant. Eine Gefahr bei der Anwesenheit von Eltern liegt in der Überpädagogisierung. Eltern sagen ihren Kindern gerne etwas ins Ohr, damit ihre Kinder in der Öffentlichkeit glänzen. Das sind Probleme, die erst in den letzten fünf bis acht Jahren auftauchen. Übrigens auch: Es steht deutlich auf der Einladung oder dem Plakat „Konzert für Kinder und Familien, nicht unter 6 Jahren“. Aber die Eltern oder Großeltern kommen mit Babys zum Konzert; oft genug geschieht es, dass da Babys schreien. Hier finden Veränderungen in der Gesellschaft statt.

Weber: Oft ist in diesem Zusammenhang zu hören, es ginge darum das Publikum der Zukunft zu gewinnen.

Große-Jäger: Das kann eine natürliche Folge sein, sollte aber nicht die Konzeption bestimmen.

Heise: Wenn Sie sagen sollten, welches Fundament in den Grundschulen oder bereits in der musikalischen Früherziehung gelegt werden müsste, um diese Begegnungen mit Musik zu ermöglichen, wie würden Sie das beschreiben?

Große-Jäger: Das Fundament liegt darin, möglichst viele Begegnungen mit Musik zu schaffen, ohne Frage nach Stil und Techniken und so weiter. Das kommt alles nach, wenn erst einmal Interesse da ist. Ich finde, diese Frage ist eine der allerwichtigsten aufgrund der Vergangenheit unseres Faches. Zu glauben, dass die Kenntnis von Vokabeln und Regeln der musikalischen Grammatik die Fähigkeit eröffnet, auch musikalisch sprechen zu können, ist irrig. Auch alle Aufschreiberegeln sind ein nachfolgender Schritt. Wenn ich mir etwas aufschreiben will, muss ich das doch vorher erlebt haben, gehört haben. Das Fundament liegt also in der Begegnung, allerdings in einer originalen Begegnung nach Martin Buber. Für diese Aussage spricht die gesamte Geschichte der Musik und der Musikpädagogik. Wie hat Johann Sebastian Bach seine Söhne erzogen? Indem er mit ihnen Musik gemacht hat. In dem Zusammenhang haben sie dann Kontrapunkt gelernt und so weiter. Und was machte Bartók? Der sagte: Fang so an, nimm die linke Hand so und auf einmal

kommt der Zusammenklang heraus. Irgendwann später erkläre ich dir auch mal, wie das zusammen hängt.

Heise: Und dennoch gibt es den Druck, der ganz offensichtlich auf den Lehrern lastet, dass den Kindern, wenn sie zu weiterführenden Schulen gehen wollen, bestimmte Dinge abverlangt werden, bestimmtes Wissen vorausgesetzt wird. Wie lässt sich dieser Teufelskreis durchbrechen, Noten schreiben, Tonleitern lernen, Kadenzen aufsagen usw.?

Große-Jäger: Nach meiner Erfahrung nimmt dieser Unsinn rapide ab, auch in anderen Fächern.

Heise: Weil so etwas auch im Gymnasium nicht mehr verlangt wird?

Große-Jäger: Und weil immer mehr Grundschulkollegen sagen: Wir sind keine Zubringeranstalt für das Gymnasium. Das gilt für andere Fächer genauso.

Heise: Nur müsste das Verfahren, wenn Lernerfolge beabsichtigt sind, in irgendeiner Weise systematisiert werden.

Große-Jäger: Als ideale Zielvorstellung, lieber Herr Heise, würde ich das genau so sehen. Wir beide haben unser Leben lang versucht, auf die Frage nach der Systematik im Musikunterricht eine Antwort zu finden. Das wird zunehmend schwerer, weil das biologische Alter immer weniger über das Lernalter aussagt. Sie finden im 3. Schuljahr Kinder, die nicht so differenziert hören wie solche im Kindergartenalter und umgekehrt. Alle Ihre Fragen zielen auf einen Lehrgang, aufbauenden Unterricht, zunehmende Differenzierungen und Qualifikationen, doch in allen Fächern, die es mit Kultur zu tun haben, bei der Sprache ebenso, gibt es die auffallende Erscheinung, dass das biologische Alter nicht mehr als Ausweis für entsprechende Fähigkeiten gilt. Das dürfte auch damit zusammen hängen, dass in der geltenden Entwicklungspsychologie, die allen Lernvorstellungen zugrunde liegt, seit den 1920er Jahren verständlicherweise die Beobachtungen auf die bürgerliche Mittelschicht bezogen wurden, wo das Verhalten relativ gleich war. Das bricht auseinander, wie wir alle deutlich erfahren. Dies zwingt uns doch Abschied zu nehmen von einem Denken, pädagogischem Denken, dass aufbauend vermitteln will. Die Verhältnisse, würde Brecht sagen, sie sind nicht mehr so.

Weber: Zumal auch die kulturelle Einheit durch die vielen aus dem Ausland zugewanderten Familien nicht mehr vorausgesetzt werden kann.

Heise: Aber ohne ein aufbauendes Lernen lässt sich die Idee der allgemeinbildenden Schule nicht aufrecht erhalten. Unter Umständen ist Musik ein Fach, das überhaupt in die Systematik einer Schule nicht reingehört und man sollte es rauslassen.

Große-Jäger: Das wäre aber eine falsche Folgerung aus dem, was ich eben sagte. Man kann lediglich die aktuellen Aufgaben des Musikunterrichts nicht mehr generalisieren. Wenn jemand mit einem zweiten Schuljahr beginnt und dieses bis zum vierten Schuljahr behält, muss er wegen der anwesenden Kinder mit ihren Fähigkeiten seine Zielsetzung planen und trotzdem dauernd modifizieren. Diese Arbeit kann nicht mehr vom Ministerium her geleistet werden, in einem Lehrplan festgeschrieben werden oder vom Studium her ein für alle mal erarbeitet werden, sondern sie muss in der individuellen Situation immer wieder neu entworfen und durchgeführt werden.

Heise: Der grundlegende Ausgangspunkt ist für Sie eine Hördifferenzierung.

Große-Jäger: Das interessierte Zuhören. Der nächste Schritt ist das differenzierende Hören. Und beim Differenzieren bedarf es des Aufschreibens, mit welchen Zeichen auch immer, weil dann der Erkenntnisprozess gefördert wird, weil das Gedächtnis, die Erinnerung an bestimmte Musik gestärkt wird. Schulischer Musikunterricht bedarf dieser schriftlichen Ebene, damit gemeinsam über eine Musik nachgedacht werden kann, auch, damit eine Gemeinsamkeit in der Schulklasse hergestellt werden kann.

Heise: Herr Große-Jäger, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Interview mit Werner Kaden (*1928)

Das Gespräch wurde von Bernd Fröde, Walter Heise und Rudolf Weber am 22. April 2002 in Chemnitz geführt.



- Studium der Musikerziehung an den Universitäten Halle (Saale) und Leipzig
- 1963-1974 Inhaber des Lehrstuhls für Musik (in der Fachrichtung Musikerziehung) am Pädagogischen Institut Zwickau/ PH Zwickau
- Habilitation 1973
- ab 1974 Professor für Musikästhetik an der Pädagogischen Hochschule Zwickau
- 1973-1986 Vorsitzender der Zentralen Fachkommission Musikerziehung beim Ministerium für Volksbildung der DDR

Fröde: Sind Sie mit dem Soziologen Christian Kaden, der eine Professur an der Humboldt-Universität in Berlin hat, verwandt? Der Name ist ja nicht sehr häufig.

Kaden: Nein, wir sind nicht miteinander verwandt. Die Namensgleichheit könnte man darin vermuten, dass im Zusammenhang mit der Gegenreformation viele Protestanten aus Böhmen kamen, auch aus der Stadt Kaaden (cz. Kadan, im Sudetenland) an der Eger. Nachweislich gehen meine Vorfahren in ein Gebiet zurück, wo sich die Exulanten sesshaft gemacht haben.

Ein Schlossbesitzer, ein Herr von Schönberg, der übrigens auch in der Bergbaugeschichte des Erzgebirges eine bedeutende Rolle spielt, stellte Land zur Verfügung, damit sich diese Vertriebenen im Gebiet von Olbernhau niederlassen konnten. Nach ihm sind die Orte Oberneuschönberg, Niederneuschönberg und Kleinneuschönberg (heute Stadt Olbernhau) benannt. Meine Familienbeziehungen gehen also dahin, während Christian Kaden mit uns überhaupt nichts zu tun hat. Aber ich kenne ihn, auch seine Schriften.

Er ist übrigens aus dem gleichen Institut gekommen wie ich, denn ich habe bei Georg Knepler¹⁹⁶ an der Humboldt-Universität 1964 promoviert. Allerdings war Christian Kaden noch nicht dort.

Fröde: Er ist erheblich jünger als Sie?

Kaden: Er könnte mein Sohn sein.

Weber: Könnten Sie versuchen nachzuzeichnen, wie ihr musikalischer Werdegang erfolgt ist, wie Sie sich der Musikpädagogik angenähert, wie Sie die Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegszeit überstanden haben?

Kaden: Meinen Geburtsort Olbernhau erwähnte ich bereits. Er liegt im Spielzeugland des Erzgebirges und im Zentrum der Holzindustrie überhaupt. Alle meine Vorfahren väterlicherseits kommen aus der Holzindustrie, sind dort Arbeiter gewesen. Ein Großvater hat in der Möbelbranche die Spezialarbeiten des Furnierens ausgeübt und mein Vater war Packer.

Ich muss hinzufügen, dass mein Vater durch eine missglückte Operation körperbehindert war. Ihm waren als Kleinkind die Sehnen im Oberschenkel zerschnitten worden, so dass seine beiden Beine ungleich lang wuchsen. Sein Glück war, deswegen nicht in den Ersten Weltkrieg einrücken zu müssen, er war dienstuntauglich. Sein Unglück war es, dass er mit seiner Familie sieben arbeitslose Jahre durchstehen musste. Ich hätte mir gern noch einen Bruder oder eine Schwester gewünscht, meine Eltern ebenso noch ein zweites Kind gehabt. Es war für sie finanziell halt nicht möglich.

So bin ich im Erzgebirge groß geworden. Mein Vater war leidenschaftlicher Musiker, aber lediglich Hobbymusiker, er hatte ja seinen Beruf. Doch in der Zeit der Arbeitslosigkeit konnte er wenigstens durch sein Violin- und Tenorhornspiel nebenbei etwas Geld verdienen und damit die Familie über Wasser halten.

Bei uns wurde Hausmusik gepflegt und der Filius musste selbstverständlich mit einsteigen. Als erstes bekam ich mit acht Jahren eine Geige, eine halbe Geige, in die Hand und hatte die (Homann)-Heim-Schule als Anleitung. Ich bin also Geiger.

¹⁹⁶ Georg Knepler (1906-2003), Musikwissenschaftler, war tätig an der Musikhochschule Berlin (Ost) und an der Humboldt-Universität Berlin

Das Musizieren hat mir viel Spaß bereitet, so dass ich während meiner Schulzeit in Olbernhau auch viel musizierte. Ich hatte sehr gute Musiklehrer.

Wenn Sie das Erzgebirgslied vom „Raachermannel“ kennen, es stammt von Erich Lang, meinem Musiklehrer, den ich sehr verehrte. Auf jeden Fall bin ich auch mit Musik in der Schule groß geworden.

Ich wäre gern in die Oberschule gegangen. Das war aus finanziellen Gründen nicht möglich. Es gab zwar eine Freistelle, doch diese bekam eine Vollwaise, ganz verständlich. Ich konnte also nicht zur Oberschule gehen, obwohl ich das Zeug dazu gehabt hätte.

Es kam dann noch hinzu, dass mir mein Vater sagte: „Wenn wir schon die 20 Mark Schulgeld aufbringen würden, dann müsstest du aber auch entsprechende Kleidung haben, du musst dich doch in dieser Gesellschaft bewegen können, das Geld haben wir einfach nicht.“

Ich berichte das deshalb so ausführlich, weil man unbewusst auch eine Haltung entwickelte, die auf Bescheidenheit, die dem Erzgebirger ohnehin eigen ist, auf Ordnung, Sparsamkeit und so weiter tendierte.

Da ich die Oberschule nicht besuchen konnte, wies mich mein Klassenlehrer darauf hin, dass 1941 in Annaberg wieder eine Lehrerbildungsanstalt¹⁹⁷ errichtet worden ist.

Dieser Klassenlehrer war auch ein sehr guter Musikant. Die Lehrer dieser Generation sind ja alle aus Lehrerseminaren hervorgegangen und die Seminare waren hervorragende Pflanzstätten für die Musikkultur des Erzgebirges überhaupt.

Ich kam 1942 nach Annaberg und hatte wiederum das große Glück, dort einem hervorragenden Musiklehrer begegnen zu können. Er war ein ausgezeichnete Orgelspieler, der auch ein großes Symphonieorchester mit 60 Schülern leitete. Als guter Geiger wurde ich sofort ins Orchester aufgenommen, ein größeres Glück konnte mir überhaupt nicht widerfahren.

Ich bin nicht notgedrungener Weise in diese Anstalt gegangen, in der Lehrer ausgebildet wurden, ich wollte es auch. Allerdings war es

¹⁹⁷ Solche „Lehrerbildungsanstalten“ (LbA) existierten im nationalsozialistischen Deutschland. Diese LbA waren 1941/42 gegründet worden und waren aus Aufbaulehrgängen an den damals existierenden „Hochschulen für Lehrerbildung“ hervor gegangen. 1943 gab es über 200 solcher LbA im Deutschen Reich, wo fast 35.000 Volksschulanwärter ausgebildet wurden. (Vgl. Ott, Th. 1986, S. 489)

eine nationalpolitische Erziehungsanstalt, an der auch Uniformzwang herrschte. Von Anfang an wurde uns gesagt, dass wir für den Einsatz im Osten ausersehen seien, um den Osten zu germanisieren. Es ging in der Schule und in deren Internat streng militärisch zu.

Doch gab es in Annaberg eine sehr gute Spielschar der Hitlerjugend. Ein – wiederum beinbehinderter – Lehrer leitete sie, und dort haben wir sehr viel musiziert. Wir hatten in dieser Spielschar ein kleines Orchester, – ich war dort erster Geiger, – und einen Chor. Also: Ich wuchs weiterhin richtig mit Musik auf und konnte dadurch auch manchen Unannehmlichkeiten im HJ-Dienst entgehen, denn ich hatte keine Lust zu Geländediensten. Das war nicht meine Sache. Es gab noch einen kleinen positiven Nebeneffekt: In dieser Anstalt hatten wir keinen Ausgang, nur am Wochenende drei, vier Stunden. Aber wegen der Spielschar konnten wir einmal in der Woche am Abend aus dem Haus heraus, und Mädchen waren auch im Chor mit dabei.

Dann kam der Kriegsdienst. Als ich im November 1944 zum Arbeitsdienst eingezogen wurde, war ich sechzehn Jahre alt, und zehn Tage nach meinem 17. Geburtstag musste ich zur Wehrmacht, zum Heer nach Naumburg. Einer kurzen Ausbildung folgte sofort der Einsatz an der Oder/ Neiße-Front. Zum Glück lagen wir nicht im Kessel südlich von Berlin, aber wir gehörten zur legendären Schörner-Armee. Schörner war ja ein Bluthund. Ich will das alles nur angedeutet haben, denn wenn ich wieder an meine Kindheit im Elternhaus denke, an die Entwicklung zur Musik und dann an das Kriegserlebnis, dann hat mich alles verständlicher Weise nachhaltig geformt, hat Haltung ausgebildet. Und wenn Christa Wolf in ihrem Buch von „Kindheitsmustern“ spricht, dann waren dies meine Kindheitsmuster.

Ich kam in sowjetische Kriegsgefangenschaft, war total unterernährt, so dass ich dann, bevor das Lager den Polen übergeben wurde, weil es auf polnischem Gebiet lag, als unterernährt und krank (noch) entlassen wurde.

So kam ich also zum Glück im September 1945 nach Hause und musste nicht mit den übrigen Gefangenen in die Kohlengruben nach Oberschlesien ziehen.

Lehrer wollte ich werden, doch Lehrer wurden im September noch nicht gebraucht. Aber dann kam ein Aufruf, es würden neue Lehrer

gesucht. Zunächst wollte ich ihm nicht folgen, aber mein Vater sagte: „Du wolltest, jetzt meldest du dich.“

Und wie das damals unmittelbar nach Kriegsende so war, musste man natürlich Legitimationen beibringen und da in meiner Familie, vom Großvater und vom Vater her, eine sozialdemokratische Haltung dominierte, hatte mein Vater auch einen guten politischen Leumund. Mein Antrag wurde vom Antifa-Ausschuss befürwortet, so dass ich mit siebzehn Jahren die Aufnahmeprüfung ablegen konnte, zusammen mit Kollegen, die ebenfalls gerade aus der Kriegsgefangenschaft gekommen waren.

Vierzehn Tage später, am 15. Oktober 1945, war ich Lehrer, ohne abgeschlossene Ausbildung, nur mit dem guten Willen, jetzt mit Kindern etwas Gutes anzufangen.¹⁹⁸

Weber: Vierzehn Tage später?

Kaden: Ja. Ich bin am 5. Oktober 1945 geprüft worden – Aufsatz, Mathematikarbeit und Diktat – und vierzehn Tage später stand ich vor der Klasse.

Heise: Was hat Sie denn, wenn ich mal zwischenfragen darf, an diesem pädagogischen Beruf so gereizt, hatten Sie irgendwelche Vorerfahrungen?

Kaden: Eigentlich nicht. Wie gesagt: Wäre ich über eine Freistelle zur Oberschule gekommen, wäre mein Weg sicher anders gelaufen. Ich hätte Abitur gehabt, dann das Studium angeschlossen. So aber war nur dieser Weg möglich und den hab' ich mir zu Eigen gemacht. Erfahrungen im pädagogischen Umgang mit Kindern hatte ich nicht, ich hatte keine Geschwister.

Weber: Oder es gab Begegnungen, die sich pädagogisch ausgewirkt haben könnten?

Kaden: Im Nachhinein kann ich vermuten, dass meine Lehrer Vorbilder waren, die genannten Lehrer, dass ich in deren Fußstapfen treten wollte.

¹⁹⁸ Auf der Grundlage der Potsdamer Beschlüsse von 1945 wurde in der SBZ eine radikale Entnazifizierung der Lehrerschaft durchgeführt. So wurden nach Kriegsende von den etwa 40.000 Lehrern etwa 20.000 sofort vom Dienst suspendiert, da sie der NSDAP angehört hatten. Den so entstandenen Lehrermangel versuchte man durch in Schnellkursen (2-12 Monate, anfänglich sogar nur zwei Wochen) ausgebildete Neulehrer auszugleichen, die als politisch zuverlässig galten. (Vgl. Joachim Petzold: Die Entnazifizierung der sächsischen Lehrerschaft 1945, in: Jürgen Kocka [Hrsg.]: Historische DDR-Forschung, Berlin 1993, S. 88)

Und dass ich immer mit der Musik zu tun hatte wie einige meiner Lehrer auch, war vielleicht eine doppelte Vorbildwirkung.

Weber: Obwohl sicherlich Musik zu unterrichten noch nicht zur Debatte stand?

Kaden: Nein. Wir waren Lehrer für alle Grundschulfächer, die in den Schuljahren 1-8 unterrichtet wurden. Dann begann die Entnazifizierung. Zunächst arbeiteten alle Altlehrer, die auch meine Lehrer gewesen waren, noch im Kollegium und ich war ihr großes Baby, wie sie mich bezeichneten. Am 26. November 1945 bekamen jedoch alle – gemäß alliierter Festlegungen – den blauen Brief.

Das war eine entsetzliche Situation. Es waren zwar zuvor bereits Schritte eingeleitet worden, nach denen schwer Belastete, aktive Mitglieder der NSDAP, gehen mussten, zum Beispiel der Rektor, ein eifriger Nazi, den ich auch so kennen gelernt hatte. In einem zweiten Schritt waren drei weitere Stellen frei zu machen, also drei Kollegen zu entlassen, deren Wahl dem Kollegium freistand. Wir saßen zusammen. Ich hatte zwar einen Sitz aber keine Stimme in dem Beratungskreis. Dabei wurde abgewogen: Sie sind ledig, Sie brauchen keine Familie zu ernähren, Sie sind noch jung, Sie können sich eine andere Karriere aufbauen usw. Daraufhin wurden drei Kollegen entlassen und am 26. November dann alle übrigen, sofern sie der NSDAP angehört hatten.

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 Neulehrern¹⁹⁹ ohne pädagogische Erfahrung.

Weber: Wissen Sie noch, wer diese Maßnahmen durchgeführt hat?

¹⁹⁹ Statt des Begriffes „Neulehrer“ waren anfangs auch Bezeichnungen wie „Schulhelfer“, „Laienlehrer“, „Hilfslehrer“, „Behelfslehrer“, „Volkslehrer“ oder „Junglehrer“ üblich. (Vgl. Petra Gruner 2000; Brigitte Hohlfeld 1992)

Kaden: Es war ein Befehl der sowjetischen Militäradministration. Die Ausführung lag bei deutschen Instanzen. Es gab eine Landesregierung oder Landesbehörde, die dann im Auftrage der Militäradministration diese Entnazifizierung ausführte.

Weber: Und wie haben Sie sich auf den Unterricht eingelassen?

Kaden: Auf jeden Fall habe ich meine Neigung ausgespielt und das war die Musik. Ich bin mit der Geige in die Klassen gegangen, habe mich auslachen lassen, denn die Jungen waren teilweise zwei Jahre jünger als ich. Es waren auch ältere Mädchen darunter, umgesiedelte Kinder, die dann ihre Reize ausspielten. Doch ich hab' versucht, das was ich in Musik gelernt hatte, mit der Geige zu vermitteln. Das machte ihnen und auch mir schließlich Spaß.

Unsere Aufgabe war es auch – eine selbst gestellte und nicht verordnete Aufgabe –, die Kinder von der Straße wegzubringen, ihnen zu helfen, mit der Not fertig zu werden, mit der materiellen und der geistigen Not. Auch dabei half mir wiederum die Musik. Ich habe dann recht schnell, es muss 1946 gewesen sein, Kinder um mich geschart, die gern sangen. Im Nu hatte ich einen großen Chor von sechzig bis achtzig Kindern beisammen. Auch Instrumentalisten waren darunter, die Mandoline, Violine, Akkordeon oder Zither spielten. Bald hatte ich auch sechzig Musikanten im Orchester. Wenn ich bei dem Letzten mit dem Stimmen des Instrumentes fertig war, musste ich bei dem ersten wieder anfangen, so ungefähr.

Aber die Kinder kamen am Nachmittag, ohne dass uns jemand dazu angewiesen hätte, in die Schule und verbrachten damit sinnvoll ihre Freizeit.

Dadurch gab es auch viele persönliche Bindungen. Beglückend ist für mich, wenn ich jetzt wieder nach Olbernhau komme, zu Klassentreffen eingeladen werde, stets kommt die Rede darauf: Wissen Sie noch? Schulchor, Schulorchester?

Wir haben bescheidene Stücke gespielt, Volkslieder, selbst instrumentierte Volkstänze, mehr war nicht zumutbar. Aber die Freude am Erfolg war riesengroß, auch die Freude, anderen wieder Freude bringen zu können.

Das war die eine Seite meiner beruflichen Entwicklung und parallel dazu, wiederum durch Zufall durch den Lehrer, der mich für die Lehrerbildungsanstalt motiviert hatte, ab Oktober 1945 die Leitung einer

kleinen Instrumentalgruppe in der Antifa-Jugend. Damals schlossen sich spontan Jugendliche, die den Krieg restlos satt hatten, als Antifa-Jugend zusammen, die FDJ²⁰⁰ gab es noch nicht. In diesen Gruppen fanden sich Christen, Sozialdemokraten, Kommunisten und Parteilose, alles bunt durcheinander.

Der besagte Lehrer hatte hier eine kleine Instrumentalgruppe gebildet, mit der er zu irgendeinem Kreisjugendtreffen auftreten sollte. Doch dann kam die Entnazifizierung dazwischen, die auch diesen Lehrer betraf, so dass er sofort die Leitung dieser Antifa-Musikgruppe niederlegte. Er bat mich, diese Arbeit fortzusetzen. Ich habe daher mit vielleicht fünfzehn, sechzehn Instrumentalisten begonnen, daneben einen Chor aufgebaut, dort auch meine Frau kennen gelernt. Parallel zur Schule habe ich diese Jugendarbeit betrieben, so dass dann auch ältere Schüler mit in diese Gruppe kamen. Sie werden daher verstehen, dass sich auf Grund der Kriegserlebnisse und dieses Umgangs politische Haltungen entwickelten.

In der Schule hatte mich die Musik gefesselt und durch die Musik konnte ich auch die Schüler fesseln. Parallel dazu war ich in der Jugendgruppe tätig, die dann im März 1946 FDJ-Gruppe wurde. Dieser anfängliche Zusammenschluss von Jugendlichen ist überhaupt nicht vergleichbar mit der späteren FDJ, die dann meist als staatstragend bezeichnet wurde.

Heise: Die Jugendorganisation FDJ gab es zunächst auch im Westen. Ich erinnere mich, dass unmittelbar nach 1945 in unserem kleinen Wohnort eine FDJ-Gruppe eröffnet wurde. Sie trugen die aufgehende Sonne als Zeichen.

Kaden: Und als wir 1950 das erste Deutschlandtreffen hatten, waren auch Jugendgruppen aus Westdeutschland zu Gast.

Fröde: Wie lange haben diese Gruppen im Westen existiert?

Heise: Ich weiß nicht, ob sie immer noch existieren, sie spielten dann keine Rolle mehr. In unserem Bewusstsein war das eine der zahlreichen Jugendgruppen.

²⁰⁰ Die Freie Deutsche Jugend (FDJ) war in der DDR die einzige offiziell zugelassene Jugendorganisation, die sich in ihrem Statut zur führenden Rolle der SED und zum wissenschaftlichen Sozialismus bekannte. Im März 1946 war die FDJ unter Vorsitz von Erich Honecker gegründet worden. (Vgl. DDR-Hb., S. 451f.; Weber, Hermann 1991, S. 30)

Weber: Doch man sollte sich erinnern, dass in Westdeutschland eine regelrechte Verfolgung von Kommunisten einsetzte, die dann zum Verbot der KPD und wahrscheinlich auch der zugehörigen Jugendorganisationen führte.²⁰¹

Kaden: Für uns war es die Jugendzeit und die Freizeitgestaltung. Ein Abend FDJ-Chor, ein Abend FDJ-Orchester, ein Abend FDJ-Laienspiel und dann noch ein Diskussionsabend. Die übrigen drei Abende haben wir Tanzmusik gespielt.

Weber: Mit dem Orchester?

Kaden: Nein, nein. Mein Vater spielte mit anderen Kollegen in einer Kapelle, der ich mich mit anschloss, auch zum Ausgleich.

Ich will jetzt nicht über alle Jahre meiner Schultätigkeit sprechen. Ich war zunächst ein unqualifizierter Lehrer. Deshalb musste ich die erste und die zweite Lehrerprüfung ablegen, allgemeine, nicht fachbezogene Prüfungen. 1950 wurden dann in Hellerau bei Dresden, in der früheren Jacques-Dalcroze-Schule, Lehrgänge für Lehrer eingerichtet, die keine Ausbildung hatten, aber Musikunterricht erteilten. So kam ich zu Fritz Spies, einer legendären Figur im Dresdener Musikleben, ein glühender Pädagoge und ein begnadeter Musiker. Zum Kurs gehörten vielleicht fünfzig Kolleginnen und Kollegen, die meisten konnten nicht mal ein Instrument spielen. Spies hat verstanden, innerhalb eines halben Jahres Hemmungen abzubauen, so dass sie sich ans Klavier setzten und mit Tonika- und Dominantbass einfache Dinge begleiteten, praktisch zu musizieren begannen. Das war meine erste fachliche Qualifikation, ein halbes Jahr in Hellerau.

Dann kam ich zurück nach Olbernhau und habe wieder mit meinen Schülern musiziert. Jugendchor und Jugendorchester waren inzwischen zusammengebrochen, weil während meines Kurses kein anderer Leiter gefunden wurde.

1951 bekam ich die Gelegenheit, einen Jahresfachlehrgang an der Martin-Luther-Universität in Halle zu besuchen, den Professor Fritz

²⁰¹ Die KPD war nach Ende des Zweiten Weltkrieges in der Bundesrepublik legal und im 1. Bundestag noch mit 13 Abgeordneten vertreten. Im August 1956 wurde sie durch das Bundesverfassungsgericht verboten, existierte jedoch weiterhin illegal. Im September 1968 wurde die KPD quasi als „neue“ Partei mit demokratischen Grundsätzen, jetzt als Deutsche Kommunistische Partei (DKP) wieder gegründet. (Vgl. DDR-Hb., S. 736f.)

Reuter²⁰² eingerichtet hatte. Dort kamen aus der ganzen DDR Musiklehrer zusammen, die im Krieg gewesen waren und keine abgeschlossene Fachausbildung nachweisen konnten. Das Durchschnittsalter lag etwa bei dreißig, fünfunddreißig Jahren. Wir waren 120 Personen.

Es war das große Verdienst von Fritz Reuter, diesen Lehrgang durchgesetzt und vielen von uns erstmals eine Chance eröffnet zu haben, einen Fachabschluss mit Lehrbefähigung bis zur Klasse 8 zu erwerben.

1951/1952 lernte ich auch Siegfried Bimberg²⁰³ kennen, er war Assistent. Als Lehrer hatten wir den Historiker Max Schneider²⁰⁴ sowie Walther Siegmund-Schultze²⁰⁵ und Johannes Piersig. Wir absolvierten eine geschlossene akademische Ausbildung, die einem Dreijahresstudium gleichzusetzen, allerdings in einem Jahr zu durchlaufen war.

Danach kam ich wieder zurück nach Olbernhau. In der Zwischenzeit hatte ich alles in die Wege geleitet, um hier eine Volksmusikschule einrichten zu können. Das hing damit zusammen, dass ich, bevor ich nach Halle ging, während der Weltfestspiele in einem Ensemble sächsischer Lehrer mitwirkte. Dabei lernte ich Herbert Kettwig²⁰⁶ kennen, einen begeisternden Pädagogen, der aus der Reformschulpädagogik kam und an der Chemnitzer Humboldtschule Hervorragendes in der Ganztagschule leistete. Er ging von dem Prinzip aus, Musik und Bewegung müssten sich im Musikunterricht immer korrespondierend begegnen. Herbert Kettwig leitete unser Ensemble in Berlin, daher kamen wir bald ins Gespräch über Volksmusikschulen, die er im Lande Sachsen aufbaute. Da meldete ich mein Interesse an. Während des einen Jahres in Halle habe ich mir in Olbernhau Instrumentallehrer gesucht, Privatmusikerzieher, wobei die so genannten Volksinstrumente, Mandoline, Gitarre, Zither, Akkordeon dominierten, aber auch Klavier, Violine, Violoncello in Frage kamen. So konnte ich nach dem Abschluss der Jahresausbil-

²⁰² Fritz Reuter (1896-1963), Komponist, Musikwissenschaftler und Musikpädagoge, war in der DDR tätig an der Universität Halle (Saale) und an der Humboldt-Universität Berlin

²⁰³ Siegfried Bimberg (*1927), Komponist und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Halle (Saale)

²⁰⁴ Max Schneider (1875-1967), Musikwissenschaftler, war tätig an den Universitäten Breslau (1915-1928) und Halle/Saale (1928-1960)

²⁰⁵ Walther Siegmund-Schultze (1916-1993), Musikwissenschaftler, war v. a. tätig an der Universität Halle/Saale

²⁰⁶ Herbert Kettwig (*1903), Musikpädagoge

derung in Halle in Olbernhau die Musikschule einrichten. Die Situation war dafür günstig, weil in der DDR die Länder aufgelöst wurden, Sachsen seine Landeshoheit verlor, Bezirke gebildet wurden.²⁰⁷ Dadurch hatte die Landesregierung zweieinhalb Planstellen frei, die sie nicht unterbringen konnte. Ich hatte also das Glück, über diese zweieinhalb Planstellen verfügen zu können. Ich verteilte sie auf mehrere Kollegen und konnte am 15. September 1952 die erste Volksmusikschule des Erzgebirges eröffnen. Darauf bin ich sehr stolz.

Doch nach einem Jahr wurde ich als Direktor an die, wie es damals hieß, Erweiterte Oberschule Olbernhau berufen. Heute ärgere ich mich darüber, dass ich diese Aufgabe angenommen habe. Ich war im Jahre 1952 erst fünfundzwanzig Jahre alt, besaß selbst kein Abitur. Es war eine kleine Oberschule mit zwölf, dreizehn Kollegen, aber der ehemalige Direktor war mein Vorgesetzter an der Grundschule gewesen, ein erfahrener Altlehrer, den die Nazis gemäßregelt hatten. Ihm verdanke ich außerordentlich viel, weil er uns Neulehrer die wichtigsten Schritte beigebracht hat. Er wurde 1952 an der Erweiterten Oberschule aus politischen Gründen als Direktor abgelöst. Das habe ich damals nicht erfahren, nicht durchschaut. Es hing mit den Slanski-Prozessen in der CSSR zusammen, bei denen massiv auch gegen sozialdemokratische Strömungen vorgegangen wurde.²⁰⁸ Es lief darauf hinaus, auch in der DDR alle sozialdemokratischen Relikte zu beseitigen und Ottomar Laux, mein Lehrer, war ein überzeugter Sozialdemokrat, ein hervorragender Mensch.

Und der arbeitete nun in meinem Kollegium weiter als Lehrer. Wenn ich mir das heute noch vor Augen führe, frage ich mich: Was hast du da eigentlich gemacht!?

Fröde: Wussten Sie, wie das gelaufen war?

²⁰⁷ Ende Juli 1952 löste die DDR-Führung die bisherigen fünf Länder auf und schuf stattdessen 14 Bezirke mit 256 Kreisen. Damit wurden in der DDR die letzten Reste von Föderalismus und Landestradiationen beseitigt. Man hatte damit das sowjetische Strukturmodell übernommen, um die zu diesem Zeitpunkt schon existierenden neuen Herrschaftsstrukturen zu festigen. (Vgl. Weber, H. 1991, S. 46)

²⁰⁸ Am 27. November 1952 ging in Prag einer der größten politischen Schauprozesse zu Ende. In diesem wurden 11 Angeklagte, darunter der ehemalige Generalsekretär der Kommunistischen Partei Rudolf Slansky, wegen angeblicher Verschwörung gegen den Staat zum Tode verurteilt.

Kaden: Nein, ich wusste es nicht. Ich war zum Kreisschulrat bestellt worden, wo man mir sagte: Wir bieten dir das und das an. Darauf schränkte ich ein: Das geht nicht, ich habe Pläne mit meiner Musikschule, die ich gerade aufgebaut habe und nun zur Entfaltung bringen möchte. Darauf gab man mir Zeit zum Überlegen. Der einzige Grund, warum ich dann zustimmte war, dass ich in der Oberschule mehr musikalische Entfaltungsmöglichkeiten für mich sah. Ich brauchte keinen Geigenunterricht für Anfänger zu geben, konnte mich musikalisch mit einem Chor bewähren, auch pianistisch einiges leisten. Das waren ausschlaggebende Gründe. Die politischen Hintergründe habe ich, wie gesagt, erst viel, viel später begriffen.

So war ich nun drei Jahre Direktor einer Oberschule und legte das Schwergewicht meiner Tätigkeit auch wieder auf die Musik. Diese Schule war nur zweizügig, so dass mich die Verwaltung nicht zu sehr in Anspruch nahm. Dennoch lag mir die administrative Arbeit nicht und ich bemerkte auch, dass politisch Verschiedenes im Gange war, was mir nicht behagte. Ich bin daher in Gedanken immer mehr von der Oberschule weggegangen.

Als hier in Chemnitz, damals Karl-Marx-Stadt, 1956 ein Pädagogisches Institut eingerichtet wurde, sah ich eine Chance, die Direktorenfunktion aufzugeben.²⁰⁹ Ich kam wieder zu Herbert Kettwig, der im Pädagogischen Institut die Ausbildung für Musiklehrer aufbaute, vorausgegangen war die Einrichtung eines Instituts für Körpererziehung, an dem Kettwig als Musiklehrer arbeitete. Er verfolgte hier wiederum seinen Grundsatz, Musik und Bewegung zusammenzuführen. Die angehenden Sportlehrer wurden nicht auf Leistungssport getrimmt, insofern konnte Kettwig auch Rhythmische Erziehung, Gymnastik und Volkstanz in den Mittelpunkt der Ausbildung stellen. Als Tanz- und Liedbegleiter, als Improvisator hat er dort außerordentlich viel bewirkt, auch einen Chor geleitet, so dass das Pädagogische Institut mit den Fachrichtungen Musik und Sport das Institut für Körpererziehung ab-

²⁰⁹ 1953 wurden in der DDR „Pädagogische Institute“ zur Ausbildung von *Fach*lehrern für die Mittelstufe (Jgg. 5-8) gegründet. Diese Institutsgründungen hängen mit einer grundsätzlichen Neustrukturierung der Lehrerbildung zusammen, die am System der Lehrerbildung in der Sowjetunion orientiert war. Um 1970 löste man diese Institute wieder auf bzw. man wandelte sie in „Pädagogische Hochschulen“ um. (Bernd Fröde 2006, S. 30)

löste. Dafür suchte er natürlich Kollegen, die er kannte und die mit ihm zusammen arbeiten konnten, unter anderen Hans-Herbert Fehske. Es wurden Fachkombinationen festgeschrieben, wobei für Chemnitz oder Karl-Marx-Stadt vorerst nur Sport und Musik in Frage kam.

Heise: Waren das Impulse, die Herbert Kettwig aus den 1920er Jahren aufgegriffen hatte?

Kaden: Ja, zweifellos aus der Reformpädagogik.

Heise: Der Ortsname Hellerau hört sich ja schon danach an.

Kaden: Während meines Lehrganges in Hellerau an der Menzel-Marsmann-Schule, lebte diese reformpädagogische Bewegung auch noch. Wir haben dort als angehende Musiklehrer Volkstanz und rhythmische Gymnastik betrieben, auch als zukunftsweisende Idee verstanden, die die allgemeinbildende Schule voranbringen könnte.

Heise: Haben Sie Erfahrungen sammeln können oder wissen Sie darum, inwieweit sich das, was bei Kettwig gelehrt wurde, auch an Schulen auswirkte?

Kaden: Ja und nein. Wir hatten Studienbewerber, die mehr Ambitionen hatten, Sportunterricht zu erteilen und andere, die eher zum Musikunterricht neigten. Es ist nur wenigen gelungen, diese Verbindung von Sport und Musik herzustellen. Das lag auch daran, dass sie in der Schule als Fachlehrer voll gefordert wurden. Der Direktor verlangte von ihnen, als Musiklehrer einen Chor aufzubauen und als Sportlehrer gleichzeitig Sportgruppen zu betreuen. Die Tendenz ging dann auch immer mehr in die Richtung Leistungssport.

Aber, um auf Ihre Frage nach der Reformschule zurückzukommen: Die Humboldtschule in Chemnitz war eine der bedeutendsten sächsischen Reformschulen, auch nach 1945. Der Erziehungswissenschaftler Andreas Pehnke hat die Entwicklung der Reformpädagogen in der Humboldtschule und das unglückselige Ende zu DDR-Zeiten in mehreren Publikationen beschrieben, die nach 2000 herausgekommen sind. Darin spielt Kettwig ebenfalls eine Rolle. Die Lehrer haben mit den Kindern große Festspiele erarbeitet und aufgeführt, haben Ganztagsziehung betrieben, Schüler selbstverwaltung eingeführt usw.

Weber: Gab es im Bereich Musik, ähnlich wie im Sport, auch die Bestrebungen zur Leistungsförderung, um vermeintlich Begabte zu ‚Spitzenmusikern‘ auszubilden?

Kaden: Noch nicht. Diese Leistungsförderung vollzog sich zunächst ausschließlich über die so genannten Volksmusikschulen, die später zu Musikschulen weiterentwickelt wurden, so dass alle Orchesterinstrumente und auch Gesang, unterrichtet werden konnten. Dort wurden Talente intensiv und gezielt gefördert, auch über Wettbewerbe. Spezialklassen für Musik an Erweiterten Oberschulen sind erst ziemlich spät eingerichtet worden und dienten ausschließlich dazu, den Nachwuchs für die Lehrerbildungseinrichtungen, für Hochschulen und Universitäten zu schaffen.

Zurück zum Pädagogischen Institut: Hier war zunächst nur die besagte Fächerkombination möglich.

Fröde: Greifen diese Pädagogischen Institute eine Tradition auf oder sind es Neugründungen in der DDR gewesen?

Kaden: Sie gehen eigentlich auf die akademische Lehrerbildung der 1920er Jahre zurück.

Fröde: Auf die Pädagogischen Akademien?

Kaden: Auf die Pädagogischen Akademien oder auch auf die Technische Universität Dresden, an der ein pädagogisches Institut bestand. Die Volksschullehrerseminare wurden laut Landesbeschluss 1922/1923 aufgelöst bzw. liefen aus. Parallel zu dieser Maßnahme wurde die Lehrerausbildung nach Dresden und Leipzig an die dortigen akademischen Ausbildungsstätten gebunden. Und daran knüpfte man in der DDR wieder an. Während wir, das ist mir im Nachhinein bewusst geworden, in der Lehrerbildungsanstalt Annaberg, die 1941 eingerichtet worden war, auch hinsichtlich der musikalischen Ausbildung wieder voll an die alte seminaristische Tradition angebunden wurden. Das heißt: Jeder Schüler musste hier ein Instrument spielen. Bei uns in Annaberg ging deshalb die erste Musikstunde 1942 so vor sich, dass der Musiklehrer Hartig fragte: Wer spielt ein Instrument? Ich war glücklich dran, denn ich spielte bereits Geige. Danach visitierte er die anderen: Du hast große Hände, du wirst Kontrabassist, du hast schmale Lippen, du wirst Hornist. So hat er sein Orchester aufgebaut und jeder hatte ein Instrument zu lernen, wie es die alte Seminartradition vorschrieb.

Fröde: An den Pädagogischen Instituten der DDR wurden Grundschullehrer beziehungsweise Volksschullehrer ausgebildet, während die Ausbildungen für die anderen Schulstufen an den Universitäten stattfand.

Kaden: Ja, das waren in der Regel in beiden Fällen Abiturienten. Um aber den Lehrbedarf zu decken, wurden bereits 1956 so genannte Vorkurse eingerichtet, so dass Willige und Fähige, wir sagten Werktätige aus der Produktion oder aus anderen Zweigen, zu uns nach Karl-Marx-Stadt kamen, um sich in einem einjährigen Vorkurs die nötigen fachlichen Voraussetzungen zu erwerben, das Klavierspiel zu erlernen oder nötige musiktheoretische Kenntnisse zu erarbeiten. Daran anschließend absolvierten sie das dreijährige Direktstudium, das später auf vier Jahre erweitert wurde.

Fröde: Der Bedarf war so groß, obwohl man doch direkt nach dem Kriegsende, versucht hatte, möglichst viele junge Leute ohne weitergehende Ausbildung einfach einzustellen.

Kaden: Der Mangel begann schon dabei, Bewerber wieder zu finden. Ich las in ihrem Buch „10 Jahre danach“, Herr Fröde, dass an den Oberschulen für den Offiziersberuf und für den Lehrerberuf intensiv geworben wurde.²¹⁰ Die Direktoren der Erweiterten Oberschulen hatten regelrechte Auflagen, so und so viel Bewerber für das Lehrerstudium zu gewinnen. In vielen Fällen ging's gut, in einigen Fällen ging's nicht gut. Denn wer gezwungener Maßen Lehrer werden muss, wird bald versuchen, möglichst schnell in eine andere Fachrichtung zu kommen. Aber solche Maßnahmen hat es gegeben, immer in dem Bemühen, alle Lehrerstellen auch zu besetzen, damit kein Stundenausfall in den Schulen eintrat.

Fröde: Ich kenne das aus meiner Zeit als Oberschüler und Studierender: Es wurden Bewerber für ein Lehrerstudium sowie Offiziersbewerber angeworben, etwas, das es auch in den 1970er Jahren noch gab.

Wissen Sie zufällig, wie das mit entsprechenden Absolventen weiterging, wie das mit deren Lenkung war? Ich habe das so kennen gelernt, dass man für drei Jahre irgendwo hin abgeordnet wurde, wo der Staat einen brauchte. Zuvor unterschrieb man eine Verpflichtung bzw. Einverständniserklärung.

Kaden: Es war von Anfang an so. Ich war seit 1956 im Karl-Marx-Städter Institut und hatte eine Seminargruppe zu betreuen, die, bedingt durch die Kopplung von Musik und Sport, eine reine Männergruppe

²¹⁰ Bernd Fröde, Birgit Jank (Hrsg.): 10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen. Essen 2002

war, parallel zu einer Frauengruppe in der gleichen Fachkombination. Wir saßen im letzten Studienjahr, also 1958/59 zusammen und hatten den Auftrag, so und so viel, ich weiß die Einzelheiten jetzt nicht mehr, für die Nordbezirke²¹¹ zu gewinnen. Es war das erklärte Ziel der DDR-Regierung, in allen Bezirken die schulische Entwicklung gleichmäßig zu garantieren. Die Studenten wollten natürlich nicht, denn jeder wollte möglichst in seinen Heimatort zurück. Wir haben dann in der Seminargruppe zusammengesessen und abgewogen: Du bist schon verheiratet, – ein verheirateter Student war übrigens eine Seltenheit – aber bei anderen tauchten plötzlich kranke Tanten auf, die dann die Abordnung unmöglich machen sollten usw. Jeder suchte nach ‚Argumenten‘, um dem geforderten Einsatz zu entgehen.

Ich sehe das unter dem Blickwinkel, dass überall im Lande der Bedarf gedeckt werden musste. Viele der abgeordneten Absolventen sind ja dann auch sesshaft geworden und haben erfolgreich als Lehrer gearbeitet.

Heise: Nun ist das Problem des Lehrermangels, vor allem des Musiklehrermangels, seit etwa 1920 bekannt. Offensichtlich ist es in der DDR auch nicht hundertprozentig gelungen, trotz der zentralistischen staatlichen Möglichkeiten, diese Schwierigkeit zu bewältigen, genauso wenig wie es sonst irgendwo, etwa in der BRD gelungen ist. Und heute gelingt es schon gar nicht.

Kaden: Ja. Ich will versuchen, darauf eine für unsere Zeit angemessene Antwort zu geben. Sie kennen unser Schulsystem. Es war auf die Idee einer sozialistischen Schule ausgerichtet, damit auch einer materialistischen Weltanschauung verpflichtet. Im Bereich Musik konnten wir vor Studienbeginn eine fachliche Eignungsprüfung durchführen, eine einmalige Chance für den Bereich Musik. Nur die Sportler durften das auch. Wir konnten daher die Bewerber prüfen, in wie weit die pianistischen Kenntnisse ausreichten oder die Stimme für den Beruf geeignet war usw. Wir haben selbstverständlich auch nach der Biografie der Bewerberinnen und Bewerber gefragt, nach Jugendweihe und staatsbürgerlichem Engagement. Ich sage ihnen das in aller Offenheit. Und wir haben nicht unbedingt jeden ausgeschlossen, der nicht die Jugendweihe gehabt hat, obwohl es erwünscht war. Diese Kurzsichtigkeit ha-

²¹¹ Hier sind die drei Nordbezirke Neubrandenburg, Rostock und Schwerin gemeint.

ben wir später auch eingestanden, bedauert und geändert, weil durch diese Auswahlverfahren Bewerber ausgegrenzt wurden, von denen einige aus christlich gesinnten Elternhäusern kamen, Pastoren- und Kantorenkinder, die ja zumeist eine gute musikalische Vorbildung mitbrachten. Wie gesagt, das wurde nicht durch die ganzen Jahre aufrechterhalten, zunächst ging ein beträchtlicher Teil gut vorgebildeter Musiker für unsere Fachrichtung doch verloren.

Hinzu kam, dass wir natürlich Wert darauf legten, Abiturienten aus werktätigen proletarischen Elternhäusern zu bekommen. Das lag in der Natur des Staates. Aber diese Jugendlichen hatten oft in Neubauwohnungen nicht die Möglichkeit gehabt, so intensiv zu musizieren wie Kinder aus einem Pastorenhaus. Wenn die Eltern beide werktätig waren, konnte auch die Beaufsichtigung des Kindes beim Üben nicht so intensiv erfolgen. Langer Rede, kurzer Sinn, es kamen zwar viele Willige zu uns, aber ihre musikalische Vorbildung war oft nicht so gut, dass wir damit hätten zufrieden sein können. Und das führte unter anderem dazu, dass der Bedarf an Musiklehrern immer nur annähernd gedeckt werden konnte und dass auch diese Studienrichtung nicht so begehrt war wie andere.

Fröde: Man richtete doch später so genannte Null-Studien-Jahre ein: Weniger Befähigte bekamen die Möglichkeit, ein zusätzliches Studienjahr an der Universität, möglicherweise auch an der Musikhochschule zu absolvieren. Mir ist das von der Universität Greifswald, Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre, bekannt. Dort wurde ein solches Angebot gemacht, damit vor Beginn des Studiums der erforderliche Level erreicht werden konnte, der in den Anforderungen der eigentlichen Eignungsprüfung bestand.

Kaden: Das war unser Vorkurs.

Weber: Gab es auch das andere Problem, dass künstlerisch fähige Studierende ausgebildet wurden, aber beim Übergang in die Schulen sich für einen künstlerischen Beruf entschieden?

Kaden: Ich habe dazu keine signifikanten Zahlen, weil wir darüber keine Erhebung angestellt haben. Aber ich kann mich auf meine Erfahrung anhand von Absolvententreffen stützen, die wir regelmäßig in Zwickau durchführten. Vor Professor Fehske war ich dort der Leiter der Abteilung Musikerziehung und ich organisierte mehrere dieser Treffen. Dabei merkten wir schon, und bei persönlichen Begegnungen bestätigte

es sich, dass der Großteil der Absolventen in der Schule geblieben war. Vermutlich lag es mit daran, dass wir schon im Aufnahmegespräch intensiv nach dem pädagogischen Engagement geforscht hatten. Wenn wir dabei bemerkten, dass diejenige oder derjenige an der Pädagogik interessiert ist, dass er ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin ist, dann haben wir zugestimmt, auch wenn die pianistischen Fähigkeiten noch nicht ausreichten.

Heise: Kam man in der Runde der Prüfenden hierbei zu Übereinstimmungen? Aus meiner eigenen Praxis der Eignungsprüfungen kenne ich die Zweifel an solchen Prognosen und die Schwierigkeit, eine pädagogische Eignung festzustellen.

Kaden: Die Prognosen sind schwierig, aber das Auftreten einer Persönlichkeit lässt doch eine gewisse Sicherheit zu, ob sie sich in der Schule behaupten wird.

Heise: Obwohl diese Sicherheit des Auftretens sich auch während des Studiums entwickeln kann. Besonders in Studiensituationen können sich Fähigkeiten ausdrücken, die zuvor im Elternhaus oder der Schulzeit nicht zum Tragen kommen konnten.

Fröde: Ich vermute, es spielte noch ein anderer Aspekt, besonders in der DDR, eine Rolle, nämlich die berufliche Bewegungsfreiheit. Sie war nicht so gegeben wie im Westen. In der DDR haben die Menschen einen Beruf ergriffen und sie blieben in der Regel bis zum Rentenalter in diesem Beruf. Jeder Berufswechsel, jede Umschulung war einem gewissen Risiko ausgesetzt. Außerdem war das Geldverdienen während der Studienzeit, das ‚Muggen‘ und damit verbundene künstlerische Entfaltungen, nicht so intensiv gefragt und möglich. Man konnte sein Faible für rein künstlerische Tätigkeiten hierbei nicht entdecken.

Weber: Aber in der BRD spielte eine andere Komponente eine wichtige Rolle, die allgemein als Praxisschock bezeichnet wird. In der Ausbildung der Musikhochschulen, die die künstlerische Ausbildung in den Mittelpunkt stellen, finden zwar auch Praktika in den Schulen statt, dann aber zumeist in den Kursen der Gymnasien und mit interessierten Schülerinnen und Schülern. Kommen diese Absolventen dann in die Schule, haben sie es nicht mehr mit den durch „Jugend-Musiziert“ ausgewählten und geprägten Jugendlichen sondern mit den ‚Lümmeln von der letzten Bank‘ zu tun. Sie sind auch einem anderen Musikgeschmack ausgesetzt, anderen Erwartungen und dem Desinteresse an der klassi-

schen Musik. Dann tauchen alle Schwierigkeiten auf. Die Mühsal der Schule lässt dann jeden rein künstlerischen Beruf, sogar das Unterrichten von Instrumentalschülern wie ein Eldorado erscheinen.

Kaden: Besonders die anderen Musikvorlieben der Schüler waren auch für die jungen Lehrer in der DDR eine Schwelle, die in beiden Richtungen überschritten werden mussten. Zwar kam die Rockmusik verhältnismäßig spät in die DDR, aber der Schock kam für die Musiklehrer, als sie merkten, dass ihre musikalischen Interessen nur bedingt mit denen ihrer Schüler übereinstimmten.

Aber ich freue mich immer wieder, wenn ich Absolventen begegne, die es dennoch fertig gebracht haben, im Beruf zu bestehen und ihre Kinder zu jeder Art von Musik zu führen, nicht in jedem Falle zu begeistern. Doch zumindest merkt man in diesen Gesprächen, sie sind glücklich in ihrem Beruf. Sie tolerieren, was die Schüler machen, und die Schüler tolerieren, was sie als Lehrer vermitteln. Auf diesem Übereinkommen muss man eigentlich aufbauen.

Die Praxisbeziehung, die Sie ansprachen, Herr Weber, die haben wir von Anfang an in der Ausbildung durchgesetzt, bis hin zu ganz kuriosen Entwicklungen. Als wir das Pädagogische Institut noch in Karl-Marx-Stadt hatten, war unser damaliger Direktor der Meinung, die Studenten müssten zwei Tage am Institut ihre Fächer studieren, dann zwei Tage in der Schulpraxis hospitieren oder auch schon praktizieren und zwei Tage in der sozialistischen Produktion tätig sein.

Nach zwei, drei Jahren war diese Struktur wieder gestorben, aber die es durchlaufen haben, waren eigentlich nicht unglücklich darüber. Es war zwar eine anstrengende Studienzeit – eine Gruppe mit der Fachkombination Sport und Werken musste z. B. zwei Tage in der Woche im Steinkohlenbergbau unter Tage mit den Bergarbeitern zur Schicht fahren, eine andere Gruppe wohnte direkt in der LPG²¹², fuhr mit aufs Feld und ging mit in den Stall – aber geschadet hat es niemandem.

Fröde: Gibt es dabei eine Beziehung zum „Bitterfelder Weg“?²¹³

²¹² Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften (LPG) wurden Anfang der 1950er Jahre gegründet. Das waren genossenschaftlich organisierte Landwirtschaftsbetriebe, die sich aus den im Zuge der Bodenreform geschaffenen Neubauerngehöften zusammensetzten. (Vgl. DDR-Hb., S. 803)

²¹³ Ausgehend von einer kulturpolitischen Direktive W. Ulbrichts, die er auf einer Autorenkonferenz des Mitteldeutschen Verlages Halle im April 1959 ausgegeben hatte, diese Konferenz fand im Kulturpalast des VEB Elektrochemisches Kombinat Bitterfeld statt, popu-

Kaden: Nein. Damit hing das nicht zusammen, sondern mit der Idee der Polytechnischen Ausbildung. Die Form der Polytechnischen Oberschule wurde gegründet, das ging ja von hier aus.

Fröde: In dieser Schulform wurde ja dann auch der „Unterrichtstag in der Produktion“ (UTP) eingeführt.

Kaden: Ja, UTP, Unterrichtstag in der Produktion, und das sollte irgendwie dann über die Ausbildung vorbereitet werden. Obwohl es wieder aufgehoben wurde, blieb die enge Beziehung zur Schulpraxis. Wir haben darauf sehr viel Wert gelegt, so dass jeder unserer Fachkollegen, auch die Sänger und Pianisten, eine Beziehung zur Schulpraxis herstellten, damit sie auch aus diesen Eindrücken heraus ihre Studenten zielgerichtet unterrichten konnten. Wir haben diese Kollegen auch mit in die Hospitationsgruppen geschickt und in unseren Studienplänen ausgedehnte Praktikazeiten reserviert.

Fröde: Das hat sicher auch mit der vereinfachten Ausbildungsstruktur zu tun, die sich in der DDR als einphasige Lehrerausbildung zeigte. Sie stand im Unterschied zu den Ausbildungsstrukturen Westdeutschlands, wo die zweiphasige Ausbildung festgeschrieben ist. In Osnabrück und Oldenburg gab es Modellversuche in den 1980er Jahren, die jedoch wieder eingestellt wurden.

Weber: Aber wir erreichten diese inhaltliche Verzahnung nicht. Wir haben uns das in der einphasigen Ausbildung zwar gewünscht, etwa dass die Instrumentallehrer durch Praktika in der Schule Erfahrungen für ihren Unterricht sammelten, aber zahlreiche Hinderungen, vor allem die differenzierte Vergütung des Unterrichtens an Hochschulen, blockierten alle Bemühungen. Jemand, der ‚nur‘ Instrumentalunterricht erteilt, wird geringer eingestuft in der Bezahlung, als jemand der andere Ausbildungsteile mitträgt.

Heise: Die einphasige Ausbildung wurde ohnehin dem Staat viel zu teuer.

Kaden: Bei uns ist das auch nicht ohne irgendwelche Widerstände vonstatten gegangen, aber es war unser großes Glück, das sich das auf die

larierte man das Anliegen Ulbrichts als „Bitterfelder Weg“. Es ging dabei u. a. um Bestrebungen zur Erhöhung des Kulturniveaus der Arbeiter und eine starke Förderung des künstlerischen Volksschaffens, z. B. durch die „Bewegung schreibender Arbeiter“ und „Junger Talente“ sowie die Bildung von Arbeiter- und Bauerntheatern aus Laien. (Vgl. DDR-Hb., S. 770)

pädagogische Einstellung und Befähigung der Studenten auswirkte. Wir hatten schließlich etwa sechzig Musikpädagogen in Zwickau, Pianisten, Sänger, Musiktheoretiker, alle hauptamtlich, und wir betreuten damit etwa zweihundertzwanzig bis zweihundertfünfzig Studenten der Fachrichtung Musik und Deutsch. Nachdem wir 1960 von Karl-Marx-Stadt nach Zwickau verlagert worden waren, hatte sich dieses große Kollegium entwickelt.

Weber: Hauptamtliche Musikpädagogen!?

Kaden: Hauptamtliche, sechzig Personen insgesamt. Wir beschäftigten nur wenige Nebenberufler, z. B. für Spezialinstrumente, Flöte oder Kontrabass. Jeder Student konnte sein zweites Instrument wählen, das nicht immer mit den hauptamtlichen Lehrern zu besetzen war. Aber mit den hauptamtlich Beschäftigten haben wir wirklich um diese Einheit von Ausbildung und Praxisnähe gerungen.

Ich will nicht verschweigen: Es waren immer einige Kollegen mit hochgestellten solistischen Erwartungen dabei, die sich aber dann mit der Zeit eingegliedert haben, ohne auf ihre künstlerischen Ambitionen verzichten zu müssen.

Weber: Die herausragenden Künstler wird es ja auch bei den Studierenden gegeben haben.

Kaden: Die sind bei uns aber auch bewusst gefördert worden, Herr Weber. Wenn sich solche Spezialinteressen zeigten, haben wir schon Wert darauf gelegt, dass sie zur Entfaltung kamen. Zum Beispiel der Komponist Jürgen Golle (*1942), einer unserer namhaftesten Chorkomponisten, ist aus unserer Schule hervorgegangen. Unsere Ausbildung war kein Massenbetrieb, im Gegenteil, sehr individualisiert. Da konnten sich solche speziellen Begabungen entwickeln, sie wurden wahrgenommen und, wenn es möglich war, auch gefördert.

Fröde: Wie sind Sie, Herr Kaden, letztlich speziell zu dem Fach Musikästhetik gekommen?

Kaden: 1956 bin ich an das Pädagogische Institut gekommen. Jeder von uns Lehrern musste zunächst mehrere Fächer unterrichten, ich zum Beispiel Methodik, Chorleitung, Violine, Klavier und Musiktheorie. Für Musikgeschichte hatten wir einen promovierten Musikhistoriker.

Im Zuge der Profilierung der einzelnen Institute setzte auch eine Art Qualifikationszwang ein. Es war nicht so, dass man sich fortbilden oder gehen musste, aber es wurde doch empfohlen, dass sich jeder weiter

qualifiziert. Als Musiklehrer hatte ich lediglich den Abschluss bis zur 12. Klasse erworben. Deshalb wurde ich gefragt: Ob ich mich mit Musikwissenschaft beschäftigen möchte. Ich interessierte mich schon für wissenschaftliches Arbeiten und habe bei Professor Georg Knepler an der Humboldt-Universität in Berlin eine Dissertation A zur Arbeiter-Sängerbewegung der Region geschrieben. Die Thematik lag für mich nahe, weil sie meiner musikalischen Praxis entsprach und deshalb für mich auch überschaubar blieb. Professor Knepler war von der Idee angetan.

Fröde: Ihre Dissertation wurde unter dem Titel „Die Entwicklung der Arbeiter-Sängerbewegung im Gau Chemnitz des Deutschen Arbeiter-Sängerbundes“, Zwickau 1966, auch veröffentlicht. Man konnte sie in der DDR nach 1966 überall kaufen. Das war in der DDR nicht unbedingt üblich.

Kaden: Das hing damit zusammen, dass wir uns als Hochschule im Aufbau befanden und mit den wissenschaftlichen Pfunden wuchern wollten, so gut es ging. Wir hatten einen sehr aktiven Direktor für Forschung, der als Sprachwissenschaftler auch daran interessiert war, abgeschlossene Arbeiten in irgendeiner Weise zu dokumentieren und zu publizieren. So kam im hauseigenen Verlag, also im Vervielfältigungsverfahren und als Broschüre auch diese Publikation heraus und wurde für den öffentlichen Verkauf freigegeben.

Fröde: Auf Initiative dieses Kollegen?

Kaden: Und gestützt durch die Institutsleiter, letztlich aber auch gewünscht vom Ministerium für Volksbildung, dem unser Pädagogisches Institut unterstand. Diese Arbeiten wurden öffentlich angekündigt, so dass sie abgesetzt werden konnten.

Fröde: Ich kann mir vorstellen, dass etliche Promovierte ihre Arbeiten gerne publiziert hätten. Aber in der DDR waren das auch immer Fragen des Papierkontingents, die eine Rolle spielten. Also rein pragmatische Aspekte führten dazu, dass es zu keiner Publikation kam, wenn nicht entsprechende Förderer besondere Regelungen veranlassten.

Weber: Handelt es sich bei Ihrer Arbeit, Herr Kaden, um eine empirische oder historische Arbeit?

Kaden: Es ist eine Geschichte der regionalen Chorbewegung. Ich habe darin von der Mitte des 19. Jahrhunderts an alle Bestrebungen und Er-

eignisse, die mit der Arbeiter-Sängerbewegung zusammenhängen, erfasst und wissenschaftlich ausgewertet.

Gau war die Strukturbezeichnungen innerhalb der Sängerbewegung, auch im bürgerlichen Deutschen Sängerbund. Das hatte nichts zu tun mit der späteren Terminologie der Nationalsozialisten. Die Arbeitersänger hatten den Begriff aus der bürgerlichen Sprachregelung übernommen. Die Gae waren in Bezirke unterteilt und so weiter.

Bei meinen Forschungen habe ich viel mit Inge Lammel zusammengearbeitet, der damaligen Leiterin der Abteilung „Arbeiterlied“ an der Akademie der Künste der DDR. Da ich kein musikwissenschaftliches Studium absolviert hatte, habe ich mehr oder weniger autodidaktisch die Sache bewerkstelligt.

Ich sprach vom Bestreben zur Qualifikation, zur Profilierung der Institution. Nach meiner Dissertation konnte ich Lehrveranstaltungen in Musikgeschichte übernehmen, mich auch persönlich immer mehr in diese Richtung bewegen. Der Kollege, der bislang Musikgeschichte unterrichtet hatte, musste aus verschiedenen Gründen gehen, so dass es mir oblag, den gesamten Bereich Musikwissenschaft zu übernehmen.

Musikästhetik, Herr Fröde, ich kann es Ihnen nicht mehr sagen, wie ich dazu gekommen bin. Das Fach erschien im Studienplan und ich habe mich darin eingearbeitet. Die Fachkommission, die mit der Ausarbeitung der Lehrprogramme beauftragt war, beabsichtigte mit dem neuen Fach, Erkenntnisse zum Wesen der Musik, zu deren Aussagen und Wirkungen sowie zur Rezeption zu vermitteln, später auch zur Geschichte der Musikästhetik. Diese Einzeldisziplin sollte den Studenten helfen, ihr künstlerisches und pädagogisches Wirken theoretisch zu untersetzen. Dafür steckte das Lehrprogramm wie auch in allen anderen Fächern einen detaillierten Rahmen ab. Der wiederum ließ den Lehrenden die Freiheit, eigene Schwerpunkte zu setzen, auch Seminare an die Vorlesungen anzuschließen, sofern dies die vorgegebene Stundenzahl nicht überschritt.

Meine B-Promotion²¹⁴ habe ich zum Wertproblem geschrieben. Als ich nochmals die Thesen durchblätterte, die damals, vor 30 Jahren, entwickelt wurden, bekommt man heute manche grauen Haare. Aber vom Grundsätzlichen her, was die theoretischen Ansätze zur Werttheorie

²¹⁴ Die B-Promotion entspricht der Habilitation.

anbelangt, stehe ich noch dazu. Vor allem habe ich alles unter dem Gesichtspunkt gesehen, dass wir in den 1970er Jahren in der allgemeinen Pädagogik das Individuum mehr in den Mittelpunkt rückten. Es konnte also nicht mehr die Objektbezogenheit des Unterrichts im Vordergrund stehen, das Subjekt, der betroffene Schüler, musste eine größere Rolle spielen. Das bestimmte zunehmend die Diskussion in allen Bereichen und damit rückten auch die Wertproblematik sowie die Entwicklung des Wertungsvermögens stärker in den Mittelpunkt.

Es war eigentlich ein philosophischer Ansatz, aus dem Bemühen heraus, zu klären: Können wir von einer marxistischen eigenen Werttheorie sprechen oder gibt es nur eine bürgerliche, die ja sehr christlich orientiert ist? Von dieser Überlegung bin auch ich ausgegangen. Dann war für mich wichtig, was Komponisten, etwa auch Hindemith und Schönberg, zu den Wertkriterien von Musik geschrieben hatten.

Weber: Das hätte auch eine historische Aufarbeitung mit einem Vergleich von Positionen werden können.

Kaden: Das war mit einbezogen, aber die Tendenz lief darauf hinaus, Kriterien abzuleiten und einen Bezug zur musikpädagogischen Praxis herzustellen, gerichtet auf die Ausbildung des Urteils- und Wertungsvermögens bei Schülern. Wenn Sie so wollen, auf einen aktivierenden Unterricht, einen subjektbezogenen Unterricht, in dem das Individuum, die Einzelpersonlichkeit über die Wertung sich voll entfalten kann.

Fröde: Kam der Impuls, sich mit den Problemen der Ästhetik und hierbei mit der Wertproblematik zu beschäftigen, aus der Allgemeinen Pädagogik oder folgte sie einer Anregung von sowjetischer Seite?

Kaden: Sowohl als auch. So weit ich das überblicke und heute noch in Erinnerung habe, war es eine allgemeine Tendenz. Ich drücke es mal so aus: Mit Kollektivierung allein lässt sich nichts erreichen. Zunächst ging es in der Erziehung um die Entwicklung eines Bewusstseins für das Kollektiv. Das ist sicherlich außerordentlich wichtig, also ein ‚vom Ich zum Wir‘. Aber vom ‚Wir zum Ich‘ ist doch auch ein Weg.

Wie ich schon sagte, machte sich dieser Zug zunächst in der marxistischen Philosophie bemerkbar, in der das Individuum als Gestalter der Geschichte, als Schöpfer Mensch eine große Rolle spielte. Diese Gedanken lösten auch eine Umorientierung der Allgemeinen Pädagogik aus. Parallel dazu gab es auch in der Sowjetischen Philosophie Tendenzen, die den Menschen als Einzelwesen in den Vordergrund rückten, also,

auf unser Fach bezogen, nicht mehr nur die Erkenntnisfunktion von Musik bedachten, sondern der Musik einen ästhetischen Eigenwert zusprachen. Die einseitige Widerspiegelungstheorie hatte uns nicht weitergebracht. So kamen verschiedene Entwicklungen zusammen.

Für mich war alles neu, da ich doch hauptberuflich nicht als Philosoph arbeitete. Den Anstoß, mich auch in dieser Richtung zu orientieren, gab mir Siegfried Bimberg.

Ich habe die kritischen Einwände, die Sie, Herr Fröde, in Ihrer Rezension zu seinem Buch gebracht haben, gelesen und mir hat auch manches nicht behagt, wie er und was er geschrieben hat. Aber ich bin ihm dankbar, dass er mir damals diesen Impuls gab. Ihm schwebte zu dieser Zeit eine Fusion von Musikwissenschaft und Musikpädagogik vor, mithin ein musikwissenschaftlich-musikpädagogisches Institut.²¹⁵ So wie vordem auch Prof. Knepler, der mich deswegen nach Berlin holen wollte. Doch das kam für mich überhaupt nicht in Frage, ich bin Erzgebirgler.

Weber: Weil Sie ein gewisses Misstrauen gegenüber Berlin und seine eigenartige Sogkraft als Zentrale hatten?

Kaden: Es war eine rein mentale Angelegenheit. Das Berliner Pflaster lag mir nicht. Ich war sehr oft in Berlin, schon dadurch, dass ich im Komponistenverband²¹⁶ zentrale Funktionen und, wie sie aus meiner Biografie wissen, den Vorsitz der Zentralen Fachkommission hatte für die Ausarbeitung der Lehrprogramme. Einmal in der Woche nach Berlin zu fahren, war gang und gäbe, und ich war jedes Mal heilfroh, wenn ich den Zug besteigen und wieder nach Hause fahren konnte.

²¹⁵ Es handelt sich hierbei um eine Rezension zu der Publikation Siegfried Bimberg: Nachhall – 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR (2 Bde.), Essen 1996, die 1997 in der Zs. „Musik in der Schule“ veröffentlicht wurde und damals eine heftige Diskussion zur Musikpädagogik in der DDR und deren Aufarbeitung auslöste. Vgl. Bernd Fröde: Bemerkungen zu Siegfried Bimbergs „Nachhall – 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin“, In: Musik in der Schule 2/ 1997, S. 101-105 oder in: Bernd Fröde, Birgit Jank (Hrsg.): 10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen. Essen 2002, S. 295-307

²¹⁶ Gemeint ist hier der „Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR“ (VKM, seit 1973). Er wurde im April 1951 als „Verband Deutscher Komponisten und Musikwissenschaftler“ (VDK) gegründet und war in der DDR der einzige Verband, in dem auch Musikpädagogen organisiert waren. Seit 1967 existierte innerhalb dieses Verbandes eine „Sektion Musikerziehung“ (Vgl. Hb., S. 1404 f.; Heinz Alfred Brockhaus: Musikgeschichte in der DDR 1945-1976, Berlin/Ost 1980, S. 73 ff.)

Berlin kam nicht in Frage, insofern hab ich auch Professor Knepler gedankt für das Angebot, es aber ausgeschlagen. Ich muss noch hinzufügen, Georg Knepler wollte, dass ich in die Richtung der Musiksoziologie gehe, was dann mein Namensvetter Christian Kaden getan hat. Ich hätte gerne in dieser Richtung gearbeitet, hatte auch schon eine simple Untersuchung zur Rezeption von Musik durchgeführt. Doch diese Ausrichtung passte nicht ins Forschungsprofil meiner Hochschule. Jede Hochschule hatte ein eigenes, einen entsprechenden Forschungsplan, der mit der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften abgestimmt wurde. Soziologie war für Zwickau nicht vorgesehen. Und deshalb gab mir Siegfried Bimberg die Anregung, mich der Wertungsproblematik zuzuwenden.

Fröde: Sie haben sich also zu diesem Zeitpunkt spezialisiert, was ja mit der Vielfalt dessen, was sie in ihrer Lehre zunächst zu unterrichten hatten, in Kontrast steht. In den 1950er und auch in den 1960er Jahren lässt sich doch beobachten, dass an diesen Instituten die Dozenten Klavier, Gehörbildung, Musikgeschichte und so weiter unterrichteten.

Haben Sie bedauert, die zunächst eingeschlagene pädagogische Karriere zu verlassen und auf einer anderen Ebene fortzuschreiten?

Kaden: Bedauert habe ich das schon manchmal. Aber die Spezialisierung brachte es zwangsläufig mit sich, dass man dem Methodiker das Feld überließ, man hatte ja nun sein eigenes. Ich erwähnte aber schon die enge Verzahnung der Fächer, so dass der Kontakt zur Musikpädagogik immer da war. Und meine Vorlesungen habe ich immer auch unter diesem Praxisbezug gesehen, habe nicht nur abstrakte Theorie vermittelt, sondern stets gefragt: Was könnte das dem angehenden Lehrer eigentlich bedeuten?

Fröde: Das ist aus Ihren Veröffentlichungen ersichtlich: Sie sind aus der pädagogischen Diskussion nie ausgestiegen, sondern haben sich an Lehrerinnen und Lehrer gewandt. Auch Ihr Engagement in der Lehrplandiskussion zeugt davon.

Kaden: Ich habe als Vorsitzender der zentralen Fachkommission bei der Ausarbeitung von Lehrprogrammen zwar der Methodikkommission, die als selbstständige Kommission bestand, Eigenständigkeit gewährt, zugleich aber versucht, beide Perspektiven, sowohl die musikpädagogi-

sche als auch die musikwissenschaftliche, im Blickfeld zu behalten und aufeinander zu beziehen.²¹⁷

Fröde: Haben Sie auch an der musikwissenschaftlichen Ausbildung teilgenommen?

Kaden: Nein. Aber ich habe es zu Wege gebracht, dass die ästhetische Ausrichtung, die Fragen der Wertorientierung, sowohl in der Fachdisziplin Musikästhetik als auch in der pädagogisch-methodischen Ausbildung eine Rolle spielten. Das setzte sich fort bis zur Lehrerweiterbildung und zur Weiterbildung von Lehrern an Instituten für Lehrerbildung (IfL). Im Programm der Lehrerweiterbildung war ein weitgreifender Komplex den Wertungsfragen gewidmet.

Weber: Waren Sie nun der einzige Wissenschaftler, der sich in der DDR mit den Fragen der Wertproblematik beschäftigte oder gab es trotz der administrativ gelenkten Aufteilung in verschiedenen Forschungsbereiche andere Schulen und Lehrmeinungen?

Kaden: Es gab schon andere Auffassungen, aber was das Wertungsproblem anbelangt, so war ich, soweit ich es jetzt überblicken kann, derjenige, der es am intensivsten bearbeitete.

Weber: Haben Sie bei der Behandlung dieser Probleme auch westliche Literatur herangezogen, heranziehen können?

Kaden: Selbstverständlich habe ich die westliche Literatur umfassend studiert, mit all den Schwierigkeiten, die dabei zu lösen waren. Ich konnte sie nur über die Fernleihe beziehen und bekam auch keine Gelegenheit, mit Kollegen aus der Bundesrepublik zu korrespondieren. Das hat mich geschmerzt und behindert, das muss ich ehrlich sagen.

Weber: Solche Situationen sind auch hinderlich.

Kaden: Ich habe Ihnen ja deutlich gemacht, dass ich mit der DDR verbunden war. Aber diese Einschränkungen waren ein Punkt, bei dem ich unsere Welt nicht mehr verstand. Dennoch habe ich alle Möglichkeiten, die sich mir boten, genutzt.

²¹⁷ Bei den beiden Ministerien, Ministerium für Volksbildung und Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen, gab es seit etwa Ende der 1960er Jahre zwei Fachkommissionen für Musikerziehung: Zum einen die Zentrale Fachkommission Musikerziehung und zum anderen die Fachkommission Methodik der Musikerziehung. Diese Kommissionen setzten sich v. a. aus Hoch- und Fachschullehrern zusammen. Diese Kommissionen waren in erster Linie für die Erarbeitung von Studienprogrammen für die Ausbildung von künftigen Musiklehrern zuständig. Dabei hatte die Zentrale Fachkommission die fachliche Ausbildung im Blick und die Methodikkommission die methodisch-pädagogische.

Weber: Sie haben von der verstärkten Ausdifferenzierung in den pädagogischen Bereichen und den damit verbundenen Spezialisierungen gesprochen. Das galt wohl auch für die musikwissenschaftlichen Disziplinen, in denen nun Forschungsschwerpunkte festgelegt wurden. Diskutierte man diese Schwerpunktbildungen unter den Kollegen, holte man auch manchmal ausländische Kollegen zu Tagungen hinzu, oder waren die einzelnen Personen auf sich gestellt?

Kaden: Diese Ausdifferenzierungen gab es in allen Fachdisziplinen, Pädagogik, Psychologie usw. eingeschlossen. Es wurden beizeiten talentierte Studenten in den jeweiligen Gebieten ausgesucht und mit besonderen Aufgaben betraut, sei es, dass sie Hilfsassistent wurden oder dass sie schon langfristig auf ihre Diplomarbeit angesetzt wurden. In den glücklichsten Fällen führte es dann über ein Forschungsstudium, eine Aspirantur oder Assistenz, zur Promotion.

Zu meinem Fachbereich kann ich sagen, dass wir zum Beispiel in unserer Forschungsgruppe, die sich mit Wertungsfragen beschäftigte, jedes Jahr in Zwickau eine Fachtagung durchführten, zu der wir alle Kollegen aus Universitäten, Hochschulen usw. – soweit sie daran interessiert waren, speziell alle Fachkollegen aus den pädagogischen Einrichtungen – eingeladen haben. Sie kamen aus Greifswald, aus Berlin, aus Leipzig, Siegfried Bimberg war immer dabei, auch das Zentralinstitut für Jugendforschung, Psychologen usw. Die Fachvorträge wurden in hektographierter Form für uns veröffentlicht. Dabei hatten wir Kontakte zu unseren Partnerinstituten in der Tschechoslowakei, in Ungarn, in der UdSSR usw. Manchmal kamen auch Kollegen von dort zu unseren Tagungen. Innerhalb der DDR war die Diskussion sehr lebhaft, und wir haben uns um diese Fragen intensiv gestritten. Da immer Fachkollegen unsere Kolloquien bestritten und von ihrem Kenntnisstand aus, Zugänge zu unserem Thema suchten, war das Spektrum breit, interessant und streitbar. Dieser Kollegenaustausch führte schließlich zu entsprechenden Folgerungen in Lehrprogrammen oder zu Einzelpublikationen in Fachzeitschriften.

Zu meiner Zwickauer Forschungsgruppe gehörten auch Forschungsstudenten, Assistenten und Doktoranden, die ihre Dissertation, oder Teile und Thesen daraus vorstellten, mit uns diskutierten und in diesem Rahmen verteidigten.

Weber: Wurden diese Studierenden, die sich neben dem normalen Studium spezialisierten, besonders unterstützt?

Kaden: Sie bekamen ihr Stipendium und wenn sie das Studium erfolgreich abgeschlossen hatten, konnten sie Assistenten oder Aspiranten werden, dann bekamen sie das entsprechende Aspirantengeld.

Fröde: 1974 wurden Sie zum o. Prof. für Musikästhetik berufen. Auf der anderen Seite leiteten Sie ab 1973 dreizehn Jahre lang die Fachkommission Musikerziehung.

Wie ging das zusammen? Warum hat man nicht einen Musikpädagogen mit der Kommissionsleitung betraut?

Kaden: Mein Vorgänger, den ich unmittelbar ablöste, war der Musikhistoriker Heinz Alfred Brockhaus²¹⁸. Vor ihm haben Professor Hella Brock und auch Professor Bimberg die Kommission geleitet.

Fröde: Hella Brock und auch Siegfried Bimberg sind ausgewiesene Musikpädagogen.

Kaden: Siegfried Bimberg hat ebenso wie Hella Brock in musikwissenschaftlichen Disziplinen gearbeitet. Es gab daneben die Methodikkommission, in der Didaktiker und Methodiker ihre besonderen Aufgaben hatten. Die Fachkommission Musikerziehung war fachwissenschaftlich orientiert. Zwar hätte auch ein Sänger oder ein Pianist den Vorsitz einnehmen können, aber diese Kollegen waren meist wissenschaftlich nicht in ausreichendem Maße vorgebildet, hatten auch keine Erfahrung in der Leitung von Kommissionen, so dass eigentlich immer musikwissenschaftlich orientierte Kollegen den Vorsitz der Zentralen Fachkommission übernahmen und Sänger, Pianisten, Musiktheoretiker die Leitung einer ihrer Arbeitsgruppen.

Heise: Diese Kommission Musikerziehung beschäftigte sich aber nur mit Fragen der Schulmusik. Das klingt fast so, als ob den Musikpädagogen der Schulmusik nicht zugetraut wurde, so eine Kommission zu leiten?

Kaden: Es stand wohl eher die Absicht dahinter, die fachwissenschaftliche Ausbildung, die in der DDR immer mehr Wert bekam, zu verstärken. Diese Aufgabe konnte ein Fachwissenschaftler besser als ein Musikpraktiker oder ein Musikmethodiker ausführen.

²¹⁸ Heinz Alfred Brockhaus (*1930), Musikwissenschaftler, war tätig an der Humboldt-Universität Berlin

Fröde: In Ihrer Biografie ist zu lesen: „Leitung der Fachkommission Musikerziehung bei den Ministerien“. Welche Ministerien sind damit gemeint?

Kaden: Das war etwas verworren. Es wurden Musiklehrer ausgebildet an der Hochschule für Musik in Weimar und die unterstand dem Ministerium für Kultur. Dann wurden Musiklehrer an den Universitäten Berlin, Leipzig, Greifswald, Halle, zeitweilig auch in Rostock ausgebildet. Diese Institute unterstanden dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen. Außerdem wurden Musiklehrer an den Pädagogischen Instituten bzw. Pädagogischen Hochschulen in Potsdam und in Zwickau ausgebildet, die wiederum dem Ministerium für Volksbildung unterstanden.

Fröde: Und die Ausbildung der Unterstufenlehrer?

Kaden: Mit denen hatten wir nichts zu tun. Die Institute für Lehrerbildung, die Unterstufenlehrer ausbildeten, hatten eine eigene Fachkommission. Sie waren ausschließlich dem Ministerium für Volksbildung unterstellt.

Wir jedoch hatten drei Herren: Minister für Volksbildung, Minister für Hoch- und Fachschulwesen und Minister für Kultur. Zwischen denen gab es keine gravierenden Meinungsverschiedenheiten, soweit wir das mitbekamen. Die bestimmende Linie legte das Ministerium für Volksbildung fest. Da jedoch unterschiedliche akademische Entwicklungen dabei zu berücksichtigen waren, gab es eher eine administrative Zuständigkeit der Ministerien. In unserer Kommission war jede Fachrichtung und jede Institution durch einen Vertreter präsent, so dass für jedes Fach (Musikgeschichte, Volksliedkunde, Rockmusik, Musiktheorie, Schulpraktisches Musizieren, Gesang, Instrumentalausbildung) jeweils eine kompetente Person zuständig war. Dieser Personenkreis wurde an den Pädagogischen Instituten oder Universitäten sorgfältig ausgesucht, damit die Verschiedenheit der Erfahrungen und Vorstellungen zur Geltung kommen konnten.

Die Schwierigkeit bestand darin, die schulpraktischen Belange sowie die Erfordernisse der universitären Ausbildung mit den Vorgaben der Ministerien sinnvoll in Übereinstimmung zu bringen. Das begann mit den Stundentafeln, die das Ministerium für Volksbildung bestimmte, für das Grundstudium (Marxismus, Leninismus, Pädagogik, Psychologie, Studentensport usw.) für das erste und das zweite Fach sowie für

die methodische, schulpraktische Ausbildung. Mit diesen Vorgaben galt es so zu operieren, wie wir es für angemessen hielten. Hätten wir gesagt, wir unterrichten nur Musikgeschichte, wäre das nicht durchgegangen, aber wir hatten zunächst einen gewissen Spielraum, um das Stundenlimit auf die einzelnen Fächer zu verteilen, immer im Einvernehmen mit der gesamten Fachkommission. Das Lehrprogramm wurde dann dem Minister eingereicht, zu dem selbstverständlich die Studieninhalte, die Abschlüsse und die Prüfungsanforderungen hinzukamen. Alles wurde von uns geregelt, wobei das Ministerium vorher festsetzte, wie viele Prüfungen es in jedem Jahr geben sollte. Was dann aus diesem Lehrprogramm in den einzelnen Hochschulen konkret gemacht wurde, war Angelegenheit der jeweiligen Institution und musste von dieser auch vertreten werden. Stets und überall ging es darum, einen Musiklehrer auszubilden, der fachlich und erziehungswissenschaftlich gut fundiert ist.

Weber: Lässt sich erklären, warum so viele Ministerien beteiligt waren? War das eine besondere Art der Absicherung oder war das aus historischen Gegebenheiten heraus so gewachsen?

Kaden: Das ist mir nicht bekannt. Doch ich vermute, es ist so gewachsen. Wir sprachen davon, dass in den 1920er Jahren der Weimarer Republik die Akademische Lehrerbildung eingeführt wurde, zunächst an Universitäten. Nach dem Krieg gab es die universitäre Ausbildung weiterhin, zusätzlich wurden die besagten Lehrgänge durchgeführt und ab Mitte der 1950er Jahre die Pädagogischen Institute aufgebaut, die wieder an alte seminaristische Traditionen angeknüpften, vielleicht mit dem Hintergedanken, der sehr fachbezogenen Ausbildung an den Universitäten eine mehr praxisbezogene Ausbildung an den Pädagogischen Instituten entgegenzusetzen. Da die Pädagogischen Institute das Wort Pädagogik voran stellten, nehme ich an, kamen sie automatisch in den Verantwortungsbereich des Ministers für Volksbildung. Die anderen Ausbildungseinrichtungen, also die Universitäten, lagen ohnehin beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen.

Fröde: Welche Aufgabe hatte nun die Methodikkommission?

Kaden: Sie hatte ähnlich wie die Fachkommission die Aufgabe, Lehrprogramme auszuarbeiten, Praktika inhaltlich vorzubereiten. Der Vorsitzende dieser Fachkommission war Professor Lothar Höchel, Universität Greifswald. Er war außerdem Mitglied unserer Fachkommission, so

dass immer der Bezug hergestellt war und wir auch von ihm den Diskussionstand der anderen Kommission erfuhren.

Weber: Hätte man nicht besser beide Kommissionen zusammenlegen sollen?

Kaden: Die Aufgaben der Methodiker waren speziell auf die Praxis ausgerichtet und das hätten unsere Fachvertreter nicht in dem Maße mit vollziehen wollen.

Weber: Vielleicht auch nicht leisten können?

Heise: Es kommt doch wohl auch darauf an, wie man den Zusammenhang zwischen Methodik und Didaktik überhaupt sieht. Ich erinnere mich an die Zeit, als im Westen beide Bereiche sehr deutlich getrennt wurden. Dann folgte eine Zeit, in der man meinte, Methodik sei von Didaktik überhaupt nicht zu trennen, methodisch-didaktisch wurde ein Begriffspaar. Darauf folgte die Zeit, in der Methodik der Didaktik nachgeordnet wurde und nahezu bis zur Bedeutungslosigkeit beliebig wurde.

Kaden: Um solche Diskussionen habe ich mich nicht gekümmert, weil ich für die Fachkommission zuständig war. Ich will noch hinzufügen, dass innerhalb der Fachkommission die Vertreter der Fächer ausschlaggebend waren, so dass enge Verzahnungen entstanden und viele Aspekte in die Planungen einfließen konnten. Nicht immer allerdings konnten wir unsere Vorstellung realisieren, weil ja auch die Vertreter der Ministerien bei den Sitzungen anwesend waren und letztlich darüber befanden, was gehe und was nicht.

Fröde: Hat die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften bei ihnen auch die Finger im Spiel gehabt oder nicht?

Kaden: Nein, nur in der Forschung.

Fröde: Wenn sie also Sitzungen zu Forschungsfragen abhielten, war jemand der Akademie dabei. Oder haben Sie Vorgaben bekommen?

Kaden: Nein, ich habe mich falsch ausgedrückt, die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften entwickelte einen eigenen Forschungsplan, der konnte in die methodische Richtung gehen, auch in die fachwissenschaftliche Richtung gehen; insofern haben wir uns mit der Akademie auch abgestimmt. Nur selten zogen wir auch einen Vertreter der Akademie zu den Beratungen der Kommission hinzu.

Weber: Lassen Sie uns auf die biographischen Verläufe zurückkommen.

Kaden: Gut. Ich bin also in Zwickau geblieben und habe mich auf Musikästhetik spezialisiert, zugleich aber auch Musikgeschichte gelehrt, weil ich das als sehr nützlich empfand, um die Studenten vor der Enge nur einer Blickrichtung zu bewahren. 1963 wurde ich Leiter der Fachrichtung Musikerziehung an der Hochschule, mithin verantwortlich für das große Kollegium aller Sänger und Instrumentalisten. In dieser Position musste ich darum kämpfen, dass die Musikausbildung ihre Geltung behielt, denn die Pädagogische Hochschule war durch die Ausbildung von Staatsbürgerkundelehrern stark politisch ausgerichtet. Wir Musiker wollten die gleiche Bedeutung behalten wie die anderen Fächer und nicht nur Gestalter von Feiern sein. Es ist mir auch gelungen – trotz der starken Ideologisierung von Musik –, dem eigentlich Künstlerischen und Ästhetischen Raum zu verschaffen. Wir konnten deutlich machen, dass der Musiklehrer in der Schule nur dann Autorität erlangt, wenn er sein Fach beherrscht. Er sollte guter Musiker sein und damit relativierte sich schon der allgemeine Ideologieanspruch.

1969 gab es in der DDR die Hochschulreform, nach der in den Hochschulen Sektionen gebildet wurden. Wir gehörten dann zur Sektion Deutsch – Germanistik – Musikerziehung und waren innerhalb dieser Sektion eine Fachrichtung. Ich wurde stellvertretender Sektionsdirektor für Forschung, zugleich Fachrichtungsleiter für Musik und Lehrstuhlleiter für Musikwissenschaft. Professor Fehske löste mich bald in dieser Funktion als Fachrichtungsleiter ab. Ich blieb Leiter der Forschungsgruppe Musikästhetik und des Wissenschaftsbereichs Musikwissenschaft.

Dazu kam die Tätigkeit in der zentralen Fachkommission und deren Arbeitsgruppen, wo ich, wie schon gesagt, die Ausarbeitung der neuen Lehrprogramme zu verantworten hatte. Unsere Absicht war es, auch dort künstlerische Aspekte stärker zu betonen, was uns mit Mühen, aber mit der Kompetenz der Fachvertreter ebenfalls gelungen ist. 1989 kam mit der Wende auch das Ende der Fachkommission.

Fröde: Wenn Sie sagen, dass künstlerische Aspekte in den Lehrprogrammen mehr in den Vordergrund gerückt wurden, um ein Stück weit von Ideologisierungen weg zu kommen, wie sah das praktisch aus? Können Sie das an einem Beispiel verdeutlichen?

Kaden: Wir haben versucht, in den Lehrprogrammen die Spezifik der Musik zu berücksichtigen, damit nicht nur gefragt werde, was Musik

ausdrücke, vielmehr haben wir versucht, das Wesen der Musik zu erfassen, im Gesang ebenso wie im Klavierspiel. Die Studenten sollten nicht nur von Texten oder programmatischen Hinweisen ausgehen, sondern immer intensiver in musikimmanente Fragen vordringen. Diese Grundposition ließen wir durch alle Fächer hindurch gehen. Auch sollte nicht immer gefragt werden: Wem nützt das? Oder was sagt uns das?

Weber: Es hat also zuvor Lehrprogramme gegeben, die eine Ideologisierung anstrebten. Wie trat das in Erscheinung?

Kaden: Das drückte sich vor allem in Vorworten und Zielvorstellungen aus. Was jeder dann daraus für sich ableitete, war unsere pädagogische Freiheit. Doch wurde schon Wert auf Lieder gelegt, die als Arbeiterlieder oder deutsche Volkslieder in ihren Texten der sozialistischen Weltanschauung entsprachen, oder im Klavierspiel sollten vorrangig Musikstücke gespielt werden, die einen unmittelbaren Praxisbezug ermöglichten. Von dieser Vordergründigkeit sind wir schon frühzeitig mehr oder weniger abgerückt und haben versucht, hinter die Noten zu gucken. Das zog sich durch wie ein roter Faden und war ein langer Prozess. Nicht alles ist uns selbst gleich bewusst geworden, aber die Erkenntnisse gewannen wir in der Gemeinsamkeit, in einem ständigen Erfahrungsaustausch innerhalb der Fachkommission, ihrer Arbeitsgruppen sowie der Kollegien an den akademischen Einrichtungen.

Heise: In dieser Debatte war Bimberg für mich, dem Beobachter aus der Bundesrepublik, zu einem damals einleuchtenden Schluss gekommen, nämlich an erster Stelle zu untersuchen, was musikalisch los ist. Erst danach sollte alles andere beachtet werden, also die große gesellschaftliche Bedeutungszusammenfassung.

Ist dieses Problem jemals öffentlich diskutiert worden? Oder habe ich das verpasst?

Kaden: Doch, es ist in der Zeitschrift „Musik in der Schule“ die Diskussion begonnen worden. Bimberg hatte einen Artikel geschrieben, in dem es um die 7. Sinfonie von Schostakowitsch geht. Dazu gab es entgegengesetzte Meinungen, aber alles verlief danach im Sande.

Heise: Diese Diskussion um die 7. Sinfonie dauerte über zehn Jahre.²¹⁹

²¹⁹ Damit ist eine Diskussion um die Interpretation des 1. Satzes von D. Schostakowitschs 7. Sinfonie (1941) angesprochen, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre stattgefunden hatte. Die Frage, die dabei im Mittelpunkt gestanden hatte, war, ob das Variationsthema des Sinfoniesatzes bzw. die Variationen insgesamt Sinnbild für die faschistische Invasion

Kaden: Bimberg hat das vielleicht nach zehn Jahren wieder aufgegriffen, aber die Diskussion in der Fachzeitschrift lief nicht kontinuierlich über zehn Jahre.

Heise: Aus meiner Kenntnis begann das damit, dass Bimberg mit drei Aufsätzen auf den Sachverhalt aufmerksam machte, dann immer wieder nachsetzte und am Ende einen Brief in „Musik in der Schule“ veröffentlichte.

Allerdings hatte ich in der Bundesrepublik Schwierigkeiten etwa „Musik in der Schule“ zu bekommen. Erst anlässlich eines Interviews mit Ernst Hermann Meyer²²⁰, dem ich diese Situation klagte, ist es mir gelungen „Musik in der Schule“ einigermaßen regelmäßig zu bekommen. Es ist also möglich, dass ich etwas verpasst habe in dieser Diskussion. Ich habe Ernst Hermann Meyer auf diesen Sachverhalt angesprochen, der ärgerlich darüber war, dass eine solche Diskussion geführt wurde.²²¹

Kaden: Bei den Lehrern, die gewöhnt waren, eine fertige Meinung zu bekommen, herrschte keinesfalls Zustimmung zu Bimbergs Zweifeln. Der Hintergedanke von Bimberg war doch auch, so weit ich das jetzt überblicke, die Lehrer aufmerksam zu machen, sich nicht auf fertige Meinungen, die man hermeneutisch ins Werk hineinlegt, zu verlassen. Sie sollten vielmehr auch den Schülern überlassen, sich selbst Meinungen zur Musik zu bilden, selbst Wertungen zu vollziehen.

Um die der Musik angemessenen Umgangsweisen ging es letztlich bei diesen Diskussionen. Dem stand aber immer eine gewisse Bequemlichkeit der Lehrer gegenüber.

Heise: Das ist verständlich. Ein Lehrbuch, in dem ich genau lese, was ich morgen machen darf!

seien oder ob man beides der Heldenhaftigkeit der Roten Armee zuordnen solle. Letztlich ging es um die Vermittlung dieser Musik im Musikunterricht. (Vgl. Walter Heise: 40 Jahre „Leningrader Sinfonie“, Schostakowitschs VII. Sinfonie, op. 40/ 1941. Eine musikpädagogische Diskussion in der DDR der 60er Jahre. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 16/ 1981, S. 230-241)

²²⁰ Ernst Hermann Meyer (1905-1988), Komponist und Musikwissenschaftler, war tätig als Professor für Musiksoziologie an der Humboldt-Universität Berlin, später berufen in die Akademie der Künste, langjährig Präsident des Komponistenverbandes der DDR; Meyer gilt als eine der einflussreichsten Persönlichkeiten innerhalb des Musiklebens in der DDR

²²¹ Das von Walter Heise erwähnte Interview mit Ernst Hermann Meyer wurde in der Zeitschrift für Musikpädagogik 4/ 1977, S. 3-13 veröffentlicht.

Kaden: Eben; zumal nun noch ein für mich unbegreiflicher Schritt in der DDR gemacht wurde, nämlich Unterrichtshilfen herauszugeben, damit es dem Lehrer noch bequemer werde. Er hatte mithin den Lehrplan, brauchte nur noch die Unterrichtshilfen herzunehmen und darin nachschlagen, wie er das Werk sehen und behandeln könnte.

Heise: Also, mich hat diese methodische Stringenz immer fasziniert: Wenn ich mich richtig erinnere, waren für das Erarbeiten der Bachschen Matthäus-Passion zwei Unterrichtsstunden vorgesehen. In den Unterrichtshilfen und Lehrplänen standen dann viele Dinge, die alle in diesen zwei Stunden gelernt sein sollten.

Kaden: Ich kann ihnen das auch nicht erklären. Aber um noch mal auf diese Diskussion um die 7. Sinfonie zurückzukommen. Sie müssen verstehen, die Lehrpläne hatten immer ein Vorwort, das der Minister sanktionierte. Das Ganze musste in das übergreifende politische Konzept passen. Ich vermute, die wenigsten Lehrer haben sich dann aber daran orientiert bzw. diese Vorworte gelesen. Sie haben sich an die Unterrichtshilfen gehalten und das Mögliche daraus gemacht. Ich trenne demnach zwischen den offiziellen Verlautbarungen und den Praktiken. So zumindest war es bei uns im Hochschulwesen. Man hat sich im Allgemeinen in die vorgeschriebene Richtung begeben, hat auch versucht, ideologische Gehalte mit anklängen zu lassen – also bei der Bach-Passion ging es um das humanistische Menschenbild und damit lediglich um einen bestimmten Ausschnitt dessen, was zu Bachs Passions-Kompositionen gesagt werden konnte.

Ich möchte nochmals auf ihr Buch zurückkommen, Herr Fröde, in dem ich eine Tendenz herauslese, die besagt, dass die Aufarbeitung der DDR-Musikpädagogik nicht nur von den offiziellen Dokumenten aus betrieben werden sollte, sondern auch die Praxis befragen müsste. Es stand so viel guter Wille hinter dieser Praxis und auch so viel schöpferisches Tun, doch andererseits gab es bei vielen Lehrern Bequemlichkeit und Unsicherheiten, die dazu verleiteten, eine Unterrichtshilfe zu bekommen und dann z. B. die 7. Sinfonie von Schostakowitsch nach altergebrachter Weise zu behandeln. Mit diesen Widersprüchen müssen wir rechnen. Aber es ist zu empfehlen, die Praxis der Hochschulen wie auch der allgemeinbildenden Schule genauer zu betrachten, soweit das noch möglich ist. Wir haben ausgezeichnete Musikpädagogen gehabt,

die tatsächlich und erfolgreich mit ihren Schülern Musik gemacht haben, ohne sie in politisch-ideologische Korsetts zu zwingen.

Weber: Sie haben mehrfach anklingen lassen, dass es in den Leitungen von Kommissionen, Sektionen und so weiter Wechsel gegeben hat. Nach welchem Verfahren wurde das gehandhabt? In der Bundesrepublik waren und sind das Wahlämter: Aus dem Kollegenkreis wird jemand etwa zum Dekan gewählt und ist später heilfroh, wenn er das Amt wieder loswird, denn es zieht ihn von seiner eigentlichen wissenschaftlichen Lehre und Forschung ab.

Kaden: In der DDR waren es Berufungen. Da gab es keine Wahl, soweit ich das jetzt zurückverfolgen kann. Mein Vorgänger etwa, Heinz Alfred Brockhaus, hat einfach die Flinte ins Korn geworfen. Er war Historiker, ihn interessierte die Musikpädagogik überhaupt nicht, hatte aber den Auftrag bekommen, dieser Kommission vorzustehen. Dann hat er irgendwann die Gelegenheit gefunden, die Sache wieder fallen zu lassen.

Weber: Hatte er darum gebeten, abgelöst zu werden?

Kaden: Ob er darum gebeten hatte, weiß ich nicht, wir gerieten jedenfalls in die Situation, dass wir zu einer Klausur zusammenkamen und er nicht mehr da war.

Siegfried Bimberg hat vordem vermutlich einen Antrag gestellt, abgelöst zu werden. Bei mir war es so, dass mir die Belastung zu groß wurde, obwohl mir die Aufgabe Freude bereitete, weil der Kontakt mit den Fachkollegen anregend war und mich die gemeinsame schöpferische Arbeit beflügelte. Wir hatten ein gutes Einvernehmen miteinander, auch viele Meinungsverschiedenheiten, konnten aber gegenüber dem Ministerium immer etwas durchsetzen. Ich hatte die Abberufung beantragt, und mein Nachfolger sollte Professor Klement aus Leipzig werden. Der war auch bereit, das Amt zu übernehmen, aber das Ministerium wollte mich nicht freigeben. Ich habe dann unter Hinweis auf meine zahlreichen Belastungen wirklich Druck machen müssen. Die Folge war, dass ich offiziell von der Fachkommission, auch vom Ministerium verabschiedet wurde. Als ich später aber den Minister um eine Art Einschätzung meiner Tätigkeit gebeten habe, bekam ich sie nicht. Ich war doch in Ungnade gefallen; deswegen bin ich jedoch kein Opfer der DDR, bitte verstehen Sie das auch richtig.

Es gab also keine festen Regelungen, wie man in eine solche Funktion hinein- und aus dieser Funktion wieder herauskommen konnte. Und

in den Sektionen oder Instituten gab es ebenfalls Berufungen, Aufträge, Verpflichtungen.

Fröde: Die Bitte um Demission war also auch riskant.

Heise: Und wer war nun praktisch für ihre Anliegen im Ministerium bestimmend?

Kaden: Wer letztlich den Ausschlag bei den Entscheidungen gegeben hat, weiß ich nicht. Meine Partnerin im Ministerium für Volksbildung war eine Mitarbeiterin, Frau Dr. Kießling, zuständig für Musik. Im Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen war es – zusammen für Musik- und Kunsterziehung – Herr Grampp. Frau Dr. Kießling hatte aber einen Abteilungsleiter über sich, der von Musik nicht viel wissen wollte und die Gesellschaftswissenschaften bevorzugte. Ihm wieder übergeordnet war der stellvertretende Minister Ernst Maracek, ein Musenfreund, dem wir wieder viel zu verdanken hatten. Er unterstand selbstverständlich der Ministerin, Frau Honecker.

Heise: Das bedeutet doch, jeder konnte auf seinem Posten am Erfolg oder Misslingen ihrer Initiativen drehen.

Kaden: Das war schon möglich. Doch es war auch vom Gewicht der Beratungsgremien abhängig. Wenn ein solches Gremium aus Fachleuten zu einem Ergebnis gekommen war, war es nicht einfach, diese Position wieder zu negieren.

Fröde: Können Sie sich an Streitpunkte erinnern, bei denen Sie also aufgrund ihrer inhaltlichen Vorschläge mit den Vertretern der Ministerien in Auseinandersetzungen gekommen sind?

Kaden: Ich greife jetzt wahllos heraus: Ein Streitpunkt war die Stundenverteilung zwischen Haupt- und Nebenfach. Das Hauptfach Musik – genaue Zahlen habe ich nicht mehr im Kopf – sollte zum Beispiel 64 und das Nebenfach Deutsch meinetwegen 42 Semesterwochenstunden bekommen, wie auch umgekehrt. Wir sagten immer, dass wir mit diesem Stundenlimit nicht auskommen könnten. Darüber gerieten wir in heftige Diskussionen, die schließlich zu Kompromissen führten. Inhaltlich jedoch hatten wir freie Hand, etwa bei der Strukturierung des Studiums, vorausgesetzt wir blieben in dem Stundenlimit. Allenfalls wurde darauf geachtet – aber das war eigentlich auch Ergebnis unserer gemeinsamen Arbeit –, dass es keine Kopflastigkeit gab in Bezug auf das Übergewicht der wissenschaftlichen Disziplinen. Was dann in den einzelnen Fächern gelehrt wurde, konnten die Vertreter des Ministeriums kaum überbli-

cken, da hatten wir ihr Vertrauen. Es sei denn, dass man in Musikgeschichte oder Musikästhetik seitens des Ministeriums mäkelte, was das bedeute oder ob es nicht so und so gehe; aber darin waren sie nicht engstirnig.

Weber: Vorgegeben wurden also die Rahmenbedingungen und damit auch das, was nachher Geld kostet.

Fröde: Das ist ein interessanter Aspekt, doch ich erinnere mich an die Diskussionen um die populäre Musik oder Rockmusik, wie sie in der DDR bald genannt wurde. Diese Diskussion ist doch maßgeblich an die Person Peter Wicke²²² geknüpft und begann erst in den 1980er Jahren. Zuvor waren die kulturellen Interessen hauptsächlich auf Klassische Musik gerichtet. Wie kommt es, dass man darüber nicht früher diskutiert hat, oder man hat darüber diskutiert und es ist nicht nach außen gedrungen, oder man hat das Thema ad acta gelegt, weil die Generation der Kommissionsmitglieder nichts mit dieser Musik zu tun hatte?

Kaden: Wahrscheinlich ist das mit dem langen Nachwirken alter Traditionen zu erklären. Wir wollten einen Bildungsauftrag erfüllen und die Schüler mit Musik in Kontakt bringen, die ihnen in ihrem häuslichen Umfeld nur selten nahegebracht wurde. Dabei spielte dann die populäre Musik, die ihnen ohnehin bekannt war, keine wesentliche Rolle. Ich weiß aber von meinem Kollegen Siegfried Freitag²²³ aus Weimar, dass er schon sehr früh über die methodische Seite versucht hat, Fragen der Tanz- und Unterhaltungsmusik in den Unterricht einzubeziehen, allerdings nicht im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Das wurde erst durch Peter Wicke angeregt, der übrigens zu unserer Fachkommission gehörte und als Leiter einer Arbeitsgruppe entsprechende Programme für das Fach ausgearbeitet hat.

Fröde: Wodurch haben Sie von den Bestrebungen von Siegfried Freitag erfahren?

Kaden: Siegfried Freitag war seinerzeit mit Hans-Herbert Fehske zu uns nach Zwickau gekommen. Er ist dann wieder nach Karl-Marx-Stadt zurückgegangen, aber die persönliche Verbindung blieb bestehen. Wir sind befreundet und ich habe immer verfolgt, was er später in Weimar aufbaute, selbstverständlich auch seine Publikationen gelesen.

²²² Peter Wicke (*1951), Musikwissenschaftler, tätig an der Humboldt-Universität Berlin als Professor für Theorie und Geschichte der populären Musik

²²³ Siegfried Freitag (*1928), Musikpädagoge, war tätig an der Musikhochschule Weimar

Siegfried Freitag war außerdem Mitglied des Komponistenverbandes im Bezirk, so lange er noch in Karl-Marx-Stadt und danach in Zwickau wohnte. Dadurch hatte er zahlreiche Verbindungen zu Discjockeys, die damals in der DDR jedoch anders hießen, Schallplattenunterhalter oder so ungefähr. Mit denen war er im Kontakt, hat für sie Weiterbildungsveranstaltungen ausgerichtet und dadurch Erfahrungen gewinnen können, die er in die Ausbildung von Lehrern einbrachte.

Den wesentlichen Anstoß gab aber Peter Wicke mit seiner Forschungsarbeit.

Fröde: Aber diese Forschungsrichtung beschränkte sich in der DDR auf Peter Wicke oder gab es andere, die sich wissenschaftlich mit Rockmusik auseinander setzten?

Kaden: Das ist mir nicht bekannt.

Heise: Gab es eigentlich einen Einfluss der Musikelektronik in der Lehrerausbildung?

Kaden: Nein, den gab es nicht.

Weber: Sie haben sich seit Ihrer ersten Promotion mit regional ausgerichteter Erforschung der Geschichte der Musik beschäftigt. Diesen Ansatz haben sie fortgeführt. Wodurch sind diese Ambitionen ausgelöst worden?

Kaden: Das ist eine sehr interessante Frage, Herr Weber. Genau kann ich den Zeitpunkt nicht bestimmen, aber es muss fünfzehn bis siebzehn Jahre zurückliegen. Da dachte ich über mein Alter nach. Mit dem Ausscheiden aus der Institution würde ich Wertungsforschung nicht mehr betreiben können, dazu brauchte ich eine Institution, und für meine musikästhetische Forschung benötigte ich eine Forschungsgruppe. Durch meine Funktion als Vorsitzender des Komponistenverbandes im Bezirk Karl-Marx-Stadt, der mir als Verband der Komponisten, Musikwissenschaftler und Musikerzieher auch Kontakte zu ambitionierten Historikern verschaffte, wurde die Frage provoziert: Was wissen wir eigentlich über die musikgeschichtlichen Traditionen unserer Heimat? Dieser Anstoß hat letztlich dazu geführt, dass ich mich intensiver mit der regionalen Geschichte der Musik befasste. Schon während der letzten Dienstjahre habe ich die erforderliche Archivarbeit begonnen. Da auch andere Stellen in der DDR ihr Augenmerk auf das Regionale richteten, wurde ich in meinen Überlegungen bestärkt. Dann kam die Wende 1989, die ich im Krankenlager erlebte. Ich hatte einen Fuß gebrochen,

so dass vieles, was in Zwickau personell und institutionell passierte, an mir vorüberging. Ich sah die Möglichkeit, in den Vorruhestand zu treten, und nutzte diese Chance. Immerhin war ich dreißig Jahre lang zwischen Zwickau und Karl-Marx-Stadt hin- und hergefahren, außerdem konnte ich durch den Vorruhestand vielen unrühmlichen Dingen an der Hochschule aus dem Wege gehen. So habe ich das Projekt der regionalen Musikgeschichtsforschung intensiver in Angriff genommen, mehrere Studien geschrieben, die an die Landesstelle für Volkskultur in Schneeberg gegangen sind, beispielsweise Studien zur Bergmännischen Musikkultur, zur Musikausbildung an Lehrerseminaren, zu Folklore und Bräuchen, zu den Kantoreien und Lateinschulen. Zu diesen spezifischen Studien kamen umfangreichere Publikationen, die schließlich zum Buch „Musikgeschichte von Annaberg“²²⁴ führten, dem kulturellen Zentrum im Erzgebirge. Jetzt konnte ich das zweite Buch zur „Musikkultur im Erzgebirge“ veröffentlichen, eine allgemeinere Darstellung.

Weber: Und die Quellenlage ist so, dass man solide forschen kann? Oder ist doch durch die Kriegswirren vieles verschollen oder kaputt gegangen?

Kaden: Teils, teils. Aber es reicht aus, um durch Vergleiche von Ort zu Ort Verallgemeinerungen treffen zu können. Die Quellenarbeit war insofern erschwert, da speziell in Kirchenarchiven nicht überall Ordnung herrschte und Kirchenämter sowie kommunale und staatliche Archive personell gering besetzt sind. Auch wird teilweise mit ABM-Kräften gearbeitet, was zur Folge hat, dass diese Personen nicht richtig Auskunft geben können, da sie die Strukturen der Archive und deren historische Hintergründe nicht kennen.

Im Allgemeinen hat sich nun vieles verbessert. Ich weiß um diese Nöte auch durch meine Mitarbeit im Chemnitzer Geschichtsverein. Dort treffe ich auf viele freiwillige Mitarbeiter, auf Hobbyforscher, die zum Teil hervorragende Arbeit leisten. Der Chemnitzer Geschichtsverein gibt Jahrbücher mit wissenschaftlichen Beiträgen von Leuten heraus, die nie Geschichte studieren konnten, doch das wissenschaftliche Handwerk beherrschen.

²²⁴ Vgl. Werner Kaden: Viel Freuden bringt Frau Musica. Musikgeschichte von Annaberg-Buchholz 1496-1996, Dresden 1996

Der Rückgriff auf meine erste Promotion und damit die Hinwendung zur Musikgeschichte fiel mir insofern nicht schwer, weil ich als Hochschullehrer immer die Einheit von Musikgeschichte und Musikästhetik bedacht habe.

Fröde: Sie wollten noch ein paar Worte sagen zu der Situation während und nach der Wende, als Sie sich den Fuß gebrochen hatten, um Sie herum jedoch vieles verändert wurde.

Kaden: Ja, vielen Dank für das Stichwort. Es haben mich mehrere Gründe bewogen, in den Vorruhestand zu gehen. Ich war kurz vor dem 63. Geburtstag, hätte also noch zwei Jahre in Zwickau arbeiten können, auch mein Gehalt und damit die Rente vielleicht noch ein bisschen aufbessern. Aber die Fahrten zwischen Zwickau und Karl-Marx-Stadt waren eine große Belastung, die ich hinter mich bringen wollte. Dann interessierten mich zunehmend meine regionalgeschichtlichen Forschungen, die ich intensiver betreiben wollte. Gleichzeitig bin ich auch Konzertrezensent der Lokalzeitung und fahre deswegen viel nach Leipzig und Dresden zu Konzerten. Doch nun noch der andere wichtige Punkt, der mich veranlasste den Vorruhestand zu beantragen: Ich bemerkte den Beginn einer eigenartigen unwürdigen Situation des Abrechnens und Aufrechnens, der Evaluierung. Alle kannten meine Position, zu der ich mich immer bekannt habe, doch jetzt kamen plötzlich verdeckte oder offene Angriffe, kaum gegen mich, aber rechnen musste man damit. Keiner wusste, aus welcher Ecke irgendwer plötzlich einen Angriff startete und mit welcher Absicht. Es ist mir auch passiert, dass mir ein Kollege, mit dem ich guten Kontakt hatte, plötzlich vorwarf: Dann und dann hast du über die sozialistische Erziehung im Musikunterricht geschrieben. Solche Dinge passierten.

Ich wollte weder Angeklagter sein, noch fühlte ich mich als Schuldiger, wollte auch nicht zu Gericht sitzen über Andere. Ich wurde zwar in die Kommission gewählt, die die Auflösung des Lehrstuhls Marxismus-Leninismus betreiben und abrechnen sollte. Es war entsetzlich, über meine Institutskollegen, mit denen ich teilweise gute persönliche Kontakte hatte, die auch in meiner Forschungsgruppe als Philosophen mitgewirkt hatten, nun mit Ja oder Nein entscheiden zu müssen. Das war schlimm!

Lange Rede, kurzer Sinn, all das waren wichtige Gründe, meinen Vorruhestand zu beantragen. Wozu sollte ich außerdem meine Kraft in

den letzten zwei Arbeitsjahren durch die Umstellung auf neue juristische, auf neue administrative Belange, auf neue Inhalte verschleifen?

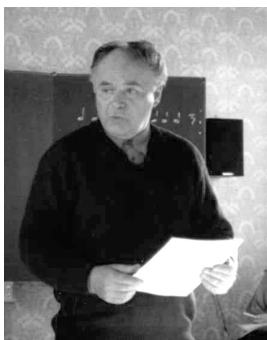
Ich hatte mich entschieden, zum 3. Oktober 1990 in den Vorruhestand zu gehen, bin in Ehren entlassen worden. Ich hatte noch einen Lehrauftrag bis zum Dezember 1990. Da aber das Arbeitsamt das Honorar als Nebeneinnahmen von den Bezügen abzog, habe ich auch davon Abstand genommen. Es ist von keiner Seite ein böses Wort gefallen und ich habe weiterhin guten Kontakt zu den Kollegen, die mir begegnen oder deren Begegnung ich suche. Auch zur Technischen Universität Chemnitz, Fachbereich Musikwissenschaft, die die Ausbildung von Musiklehrern in der Nachfolge der Pädagogischen Hochschule übernahm, konnte ich produktive Arbeitsbeziehungen halten. Ich war heilfroh, dass ich vom Oktober 1990 über mich selbst verfügen zu konnte.

Das wollte ich eigentlich noch nachtragen.

Fröde: Herr Kaden, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Interview mit Lothar Schubert (*1930)

Das Gespräch wurde von Bernd Fröde und Rudolf Weber am 26. November 2001 in Berlin geführt.



- 1949-1956 Lehrer, danach Studium der Musikerziehung an der Universität Leipzig
- 1961-1990 Dozent am Zentralinstitut für Weiterbildung von Pädagogen in Ludwigsfelde
- 1962 Dissertation zu Fragen der Lehrerfortbildung
- beteiligt v. a. an der Entwicklung von Lehrmaterialien für den schulischen Musikunterricht

Weber: Herr Schubert, wie sind Sie zur Musik gekommen, was hat Sie im Elternhaus darin bestärkt oder nicht bestärkt?

Schubert: Ich stamme aus einer Arbeiterfamilie. Mein Vater war Kraftfahrzeugschlosser, meine Mutter war Hausfrau, allerdings vorübergehend auch berufstätig. Beide liebten die Musik. Meine Mutter hat Klavier gespielt, sie hatte jahrelang Klavierunterricht gehabt und das hatte sicherlich eine große Bedeutung für meine Entwicklung. Mein Vater hatte zwar keinerlei Ausbildung auf einem Instrument, aber er liebte die Musik außerordentlich. Meine Mutter hat großen Wert darauf gelegt, dass ich frühzeitig ein Instrument erlerne. Das habe ich mit großem Widerwillen gemacht. Ich erinnere mich noch an die schlimmen Zeiten, wenn meine Mutter am Klavier saß und ich auf der Flöte in der anderen Ecke eine Melodie spielte, weit weg von meiner Mutter, damit mich der jähzornige Arm von ihr nicht erreichen konnte. Dennoch waren das entscheidende Impulse. Ich erinnere mich noch sehr gut, dass ich als neun-, zehnjähriger Junge oft am Radio gesessen und mir Musik angehört habe. Darunter war beispielsweise die Peer Gynt-Suite, und es gab einige Erklärungen dazu, etwa zur „Morgenstimmung“, zur „Halle des Bergkönigs“ und so weiter. Die leuchteten mir unmittelbar ein und nahmen mich sehr gefangen. Ähnlich erging es mir dann mit anderen

Musikwerken und das ermunterte mich, diese Musik bewusster anzuhören, mich ihr zuzuwenden. Als Zehn-, Elfjähriger habe ich sogar die Mozartvariationen von Reger von vorn bis hinten angehört. Sicherlich habe ich vieles dabei nicht erfasst, aber dass es sich um Variationen handelte, wurde mir schon klar.

Mit vierzehn oder fünfzehn Jahren wollte ich Musiker werden, habe jedoch zunächst mal die Schule beendet am Gymnasium in Dresden. Wir mussten aber 1945 Dresden verlassen, weil die Stadt sehr stark zerstört wurde. Wir sind nach Chemnitz umgezogen.

Weber: Haben Sie das Bombardement von Dresden miterlebt?

Schubert: Ich war am 13. Februar 1945, als der erste Angriff erfolgte, als Schüler des Gymnasiums am Hauptbahnhof Dresden eingesetzt, um bei der Aufnahme der vielen Flüchtlinge zu helfen, die aus den Ostgebieten kamen und in Dresden irgendwie untergebracht werden sollten. Sie kamen da mit ihren Kindern, es war ein elender Anblick. Wir hatten den Auftrag, die Ankommenden in ihre Quartiere zu geleiten. Ich erinnere mich noch, dass wir Familien mit Kindern in ein Theater zu führen hatten. In dem Theater waren die Sitze entfernt worden und der große Theatersaal war nun mit Stroh ausgelegt. Hunderte von Menschen mussten dort kampieren. Das war ein entsetzlicher Anblick, dennoch habe ich die Tragweite des Elends nicht erfasst. Als ich nach meinem ‚Dienst‘ nach Hause fuhr, hörte und bemerkte ich schon, dass die Lichter am Bahnhof ausgelöscht und Vorbereitungen auf einen Fliegeralarm getroffen wurden. Kaum war ich zu Hause angekommen, kurz nach 21 Uhr, kam der Fliegeralarm. Wir sind in den Luftschutzkeller gegangen, wie das üblich war. Dann erfolgte dieser fürchterliche Angriff, bei dem zwar unser Haus nicht direkt betroffen war, aber sehr stark beschädigt wurde.

Weber: Wo in Dresden wohnten Sie damals?

Schubert: Wir wohnten im Zentrum von Dresden, in einer kleinen Straße in der Nähe des Leptauer Friedhofes, also am Rande des Zentrums. Dass sich im Zentrum Furchtbares abgespielt hatte, war nach diesem Angriff sofort klar. Das war zu spüren an den Menschen, die uns entgegen kamen, und es war auch zu spüren angesichts der vielen brennenden Häusern.

Weber: Hatte das dann eine Distanzierung gegenüber dem Nazireich ausgelöst? Oder argumentierte man eher gegen die bösen Engländer?

Schubert: Gegen die ‚bösen Engländer‘ würde ich sagen. Ich war empört, als vor einigen Jahren beim Besuch der englischen Königin das Schild im Dresdener Zwinger zum Gedenken an die grausame Zerstörung zugedeckt wurde, damit von ihr nicht gesehen und erinnert werden musste, dass am 13. Februar 1945 die Stadt von englischen und amerikanischen Bombern zerstört worden ist. Zu dieser Schuld müssten sich die Amerikaner und Engländer bekennen. Das haben sie zwar auch getan, indem sie anlässlich des Wiederaufbaus der Kreuzkirche ein symbolisches Geschenk überreicht haben, eine Art Bitte um Verzeihung und ein Zeichen der Wiedergutmachung, aber der Akt selbst, der ist unverzeihlich, weil es etwa 30.000 Menschenleben Unschuldiger gekostet hat.

Mein Vater war politisch nicht organisiert, aber zu den Nazis hin gab es nie eine Neigung. In meinem Alter wurde man Hitlerjunge, doch es hat mir sehr missfallen. Es widersprach meiner Mentalität, dieses Herummarschieren und Befehlen und so weiter. Allerdings hatte ich als Hitlerjunge das Glück im Bannorchester, in einem richtigen Symphonieorchester der Hitlerjugend, mitspielen zu können. Dort spielte ich zweite Geige. Dieses richtig symphonisch besetzte Orchester existierte bis zum Angriff auf Dresden. Danach brach auch das zusammen.

Dieses Orchester trat in Lazaretten auf, denn es gab damals in Dresden viele Lazarette für die verwundeten Soldaten. Wir hatten immer den Eindruck, dass wir bei diesen Verwundeten immer sehr herzlich willkommen waren. Die unangenehmen Seiten, also die soldatischen Seiten der Hitlerjugend habe ich zu meinem Glück dann nicht erfahren.

Nach dem furchtbaren Angriff auf Dresden sind wir also nach Chemnitz verzogen, weil dort meine Großeltern lebten. Bei ihnen in der Wohnung konnten wir unterkommen. Dort habe ich den Gedanken, Musiker zu werden, wieder aufgenommen. Ich bekam wieder Instrumentalunterricht. Gegen den Wunsch meiner Mutter habe ich nach der zehnten Klasse, also mit der Mittleren Reife die Schule verlassen und bin zu einer Orchesterschule für Orchestermusiker gegangen. Diese Schulen wurden im Volksmund Stadtpfeifen genannt. Ich weiß nicht, ob es so was heute noch gibt. In Burgstedt bei Chemnitz gab es eine so genannte Stadtpfeife. Da wurden also Jungs von vierzehn Jahren aufgenommen und bis zum achtzehnten, sogar manche bis zum zwanzigsten Lebensjahr im Spiel von Orchesterinstrumenten ausgebildet.

Anschließend versuchten die Absolventen in irgendein Orchester zu gelangen, natürlich nach dem üblichen Probevorspiel. Ich hatte das Fach Geige belegt. Wir haben auch im Orchester vieles gespielt. Unsere größte Leistung war die zweite Symphonie von Brahms, was aber nur mit Verstärkung durch andere Musiker möglich wurde. Außerdem haben wir sehr viel Unterhaltungsmusik gespielt.

Weber: Handelte es sich um eine staatlich geführte Schule?

Schubert: Es war die städtische Einrichtung einer kleinen Kommune. Wir lebten dort im Internat, Jungen aus vielen Gegenden. Ich wählte, wie gesagt, das Hauptfach Violine, als zweites Fach Waldhorn und bekam als Drittfach, als Pflichtfach Klavierunterricht. Wir Schüler konzentrierten uns auf das Hauptinstrument, verständlicherweise, und vernachlässigten das Spiel auf den weiteren Instrumenten.

Weber: Gab es auch Unterweisungen in allgemeiner Musiklehre?

Schubert: Das unterrichtete der Direktor, der uns auch Musikgeschichte nahe brachte. Aber ich hatte damals schon das Empfinden, dass diese Bereiche nicht sehr qualifiziert vermittelt wurden. Es war eben alles auf praktisches Musizieren ausgerichtet.

Meine Eltern bekamen nach dem Kriege bald in Dresden eine Wohnung und ich ging dann mit Ihnen zurück. Ich empfand jedoch auch, dass ich wahrscheinlich kein praktischer Musiker bin. Ich spürte, dass ich dabei nicht so vorankam, wie ich es mir vorgestellt hatte. Ich habe zwar fleißig geübt, aber ich bemerkte, dass ich trotzdem nicht erfolgreich war.

In Dresden habe ich dennoch zunächst die Akademie für Musik und Theater als Geigenschüler besucht. Dort bekam ich Unterricht bei einem Musiker von der Staatskapelle Dresden und machte deutliche Fortschritte auf dem Instrument. Schließlich folgte ich aber dem Zureden meiner Mutter und entschloss mich, doch noch das Abitur zu machen. Ich habe die Möglichkeit benutzt, an einer Abendoberschule das Abitur zu Ende zu führen. Bis zur zehnten Klasse war ich ja gekommen und an der Abendoberschule musste man nun fünf mal in der Woche abends den normalen Unterricht – mit geringfügigen Einschränkungen – besuchen. Diese Abendoberschule wurde zumeist von Älteren besucht, die aus dem Krieg zurückgekommen waren und keine Gelegenheit mehr gehabt hatten, das Abitur abzuschließen. Es waren aber auch bereits im Beruf stehende Menschen dabei, die sich weiterbilden wollten. Die Mit-

schüler waren also sehr zielstrebig und wandten sich mit Engagement dem Abschluss zu. Diese Einstellung hat mich auch beeinflusst. Folglich habe ich, je näher das Abitur heranrückte, desto mehr das Geigenspiel vernachlässigt.

Das war nun 1948. Die Zeit in Gesamtdeutschland war sehr miserabel. Es gab nichts zu essen, nichts zu trinken, nichts anzuziehen, es plagte uns die Kälte. Mein Vater hatte zwar Beschäftigung in Dresden. Arbeitslosigkeit gab es ja überhaupt nicht, es hatte jeder irgendeine Arbeit.

Fröde: War Ihr Vater auch im Krieg gewesen?

Schubert: Mein Vater war auch im Krieg gewesen und nach dem Krieg wieder zurückgekehrt. Er war während des Krieges als Kraftfahrzeugschlosser bei der Luftwaffe dienstverpflichtet und hatte Flugzeuge zu reparieren. Das war besonders gegen Ende des Krieges eine mörderische Arbeit. Die Flugzeuge mussten schnell wieder in Ordnung gebracht werden, um schnell an die Front zu kommen. Nachtarbeit war üblich und pausenloses Arbeiten wurde gefordert.

Fröde: Ihre Eltern sind also mit Ihnen nach dem Krieg wieder nach Dresden zurückgekehrt.

Schubert: Ja. Mein Vater bekam von seinem früheren Chef ein Arbeitsangebot und durch dessen Vermittlung auch eine Wohnung. Das war für uns wichtig, denn in Chemnitz wohnten wir sehr beengt.

Weber: Das war also die Situation im Jahre 1948.

Schubert: Nach dem Abitur habe ich mich entschlossen, das Vorhaben, Musiker zu werden, aufzugeben. Ich hatte das Empfinden, dass ich mich nicht zum praktischen Musiker eignete. Meine Neigung ging eher zur theoretischen Auseinandersetzung mit Musik. Deswegen wollte ich Lehrer werden, Neulehrer. Diese Möglichkeit gab es damals in der DDR. Es herrschte einen großer Mangel an Lehrern. Viele Lehrer, die in der Nazizeit in der Partei oder durch andere Aktivitäten belastet waren, wurden entlassen. Mit Neulehrern²²⁵ sollte dieser Mangel ausgeglichen werden. Ich wurde also mit neunzehn Jahren Lehrer. Ich unterrichtete

²²⁵ Durch die radikale Entnazifizierung der Lehrerschaft in der SBZ nach Kriegsende war ein außerordentlich großer Lehrermangel entstanden, den man durch „Neulehrer“ auszugleichen suchte, die in Kursen unterschiedlicher Dauer – anfänglich 2-3 Monate, ab 1946 acht Monate – ausgebildet wurden. Statt des Begriffes „Neulehrer“ waren anfangs auch Bezeichnungen wie „Schulhelfer“, „Laienlehrer“, „Hilfslehrer“, „Behelfslehrer“, „Volkslehrer“ oder „Junglehrer“ üblich. (Vgl. Petra Gruner 2000; Brigitte Hohlfeld 1992)

alle erforderlichen Unterrichtsfächer, etwa Deutsch, Mathematik und so weiter, 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.

Fröde: Es gab damals verschiedene Kurse für Neulehrer, die unterschiedlich lange dauerten. Wie lang dauerte Ihr Kurs und wo haben sie ihn absolviert?

Schubert: Ich wurde in Dresden sofort eingestellt. Ich hatte mich im Juni beworben und im September, mit Beginn des neuen Schuljahres musste ich den Unterricht beginnen. Dann gab es neben dem Beruf, mit voller Stundenzahl, die damals etwa vierundzwanzig Stunden betrug, berufsbegleitende Kurse, die für verschiedene Gebiete wie Methodik, Schulrecht, Geschichte der Pädagogik und so weiter angeboten wurden. Diese Kurse mussten wir abends in der Volkshochschule besuchen. Es war eine sehr belastende Zeit.

Nach zwei Jahren habe ich die erste Lehrerprüfung abgelegt, nach weiteren zwei Jahren die zweite Lehrerprüfung. Damit hätte ich die Lehrbefähigung gehabt, Lehrer der unteren Klassen zu sein. Das stand aber nur auf dem Papier, denn wir unterrichteten ohnehin alle auch in den oberen Klassen, weil es ja keine anderen Lehrer gab.

Fröde: Wie unterscheiden Sie untere und obere Klassen?

Schubert: Untere Klassen gingen vom ersten bis zum vierten Schuljahr, die oberen Klassen damals vom fünften bis zum achten Schuljahr.

Fröde: Das war also die damalige so bezeichnete Grundschule.

Schubert: Ich begann an der sechsenddreißigsten Grundschule in Dresden-West, hatte eine Jungenklasse im fünften Schuljahr mit achtundvierzig 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 nun noch die allgemeine Lebenslage, so dass ich bereits überlegte, aus diesem Beruf wieder auszusteigen. Doch ich blieb und machte die zweite Lehrerprüfung, die mich zu gar nichts weiter befähigte.

Fröde: Mussten Sie irgendwelche Nachweise erbringen, um als Neulehrer zugelassen zu werden?

Schubert: Ja, ich hatte das Abitur. Außerdem wurde einen Tag lang eine Aufnahmeprüfung durchgeführt. Wir wurden in verschiedenen Fächern geprüft, Mathematik, Deutsch und es wurden allgemeinere Gespräche geführt.

Fröde: Waren das Fachfragen, die nicht auf eine pädagogische Eignung ausgerichtet waren?

Schubert: Es waren Fachfragen. Woran hätte man auch erkennen können, ob ich pädagogisch geeignet bin.

Weber: Mussten Sie einen Nachweis erbringen, ob Sie eine Art politischer Zuverlässigkeit besitzen?

Schubert: Nein, ich war parteilos und ich wurde nicht danach gefragt. Das spielte offensichtlich keine Rolle.

Fröde: Während dieser vier Jahre haben Sie dann die zweite Lehrprüfung abgelegt und verschiedene Fächer unterrichtet. Welche Rolle hat denn dabei Musik gespielt?

Schubert: Musik hat eine große Rolle gespielt. Man hatte an der Schule erkannt, dass ich mit Musik zu tun habe und mich entsprechend eingesetzt. Ich habe zum Beispiel Märchenspiele aufgeführt, etwa in der Weihnachtszeit, die ich selbst gedichtet und zu denen ich die Musik geschrieben habe. Ich habe kleine Kantaten geschrieben, etwa zur Schuleröffnung. Das war dem Direktor wichtig für das Ansehen der Schule. Ich kam also immer stärker zum Musikunterricht, hatte auch einen Schulchor, ein kleines Schulorchester. So etwas war damals gefragt, man hatte noch kein Fernsehen, das Land war arm und kulturelle Angebote waren selten. Deshalb wurde der Chor oft eingeladen zu festlichen Anlässen von Vereinen und Einrichtungen.

Auch von den Kollegen wurde ich nun anders angesehen, weil sie sahen, dass ich mich sehr engagierte. Und ich hatte dann zusehends auch weniger Probleme mit der Disziplin. Der Direktor der Schule gab mir eine neue Klasse, wieder eine 5. Klasse, eine gemischte Klasse, mit der ich sofort den besten Kontakt hatte. Ich hatte aus meinen vielen Schiffbrüchen doch einiges gelernt. Diese Klasse habe ich dann begleitet, bis sie aus der Schule entlassen wurde.

Nach 40 Jahren haben wir uns wieder getroffen. Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler haben mich in Berlin ausfindig gemacht und eingeladen. Wir trafen uns in einer Gaststätte. Ich kam verspätet, weil ich aus Berlin anreiste, doch als ich den Raum betrat, gab es ein kleines

Hallo. Ich habe dann darum gebeten, mir bei der Begrüßung nicht die Namen zu nennen, ich wollte versuchen, sie selber zu erinnern. Nun entstand eine gewisse Spannung, doch von dreißig Anwesenden habe ich fünfundzwanzig mit Namen nennen können. Das ging bei den jetzt verheirateten Mädchen verständlicher Weise nicht. Diese Klasse bedeutete mir das nachhaltigste Erlebnis meiner schulpraktischen Zeit.

Dann wurde die Möglichkeit geboten, an dem Institut für Weiterbildung in Berlin-Weißensee eine externe Prüfung zum Musiklehrer abzulegen.²²⁶ Die Bewerber bekamen Aufnahmebedingungen zugesandt, die recht vielseitig waren: Man musste auf einem Instrument, besser noch auf zwei Instrumenten, etwas vorspielen. Ich hatte mich vorbereitet, eine Sonate von Joseph Haydn auf dem Klavier zu spielen. Diese Sonate war ziemlich leicht, aber immerhin. Bei der Violine hatte ich ja bessere Voraussetzungen und konnte mich mit der Frühlingssonate von Ludwig van Beethoven vorstellen. Ich wurde von einem Lehrer des Instituts auf dem Klavier begleitet. Damit habe ich wohl einen ganz guten Eindruck hinterlassen. Bei der Frage nach der Sonate kam ich ins Reden, das war nun mein Feld, und bald wurde abgewunken.

Mich hat die Konstruktion von Kompositionen schon frühzeitig stark interessiert, beinahe möchte ich sagen, mehr als das Spielen der Musik selbst. Der Gehalt der Musik war mir wichtig, etwas nur zu spielen, war nie mein Anliegen.

Weber: Befähigte Sie diese Ausbildung in Weißensee, Musik verstärkt unter pädagogischen Gesichtspunkten zu sehen, etwa in der Grundschule?

Schubert: Die Ausbildung befähigte zum Musikunterricht bis zur zehnten Klasse. Ich wurde ein richtiger Fachlehrer für Musik. Das wirkte sich auch in der Bezahlung aus.

Fröde: Hätten Sie mit dieser Ausbildung auch am Gymnasium oder später an der erweiterten Oberschule unterrichten können?

²²⁶ Dieses Institut für Lehrerweiterbildung (Musikerziehung) Berlin-Weißensee wurde im Herbst 1952 gegründet. Hier konnten sich zunächst tätige Lehrer zum Musik-Fachlehrer für die Mittelstufe (Jgg. 5-8) in einem einjährigen Direktstudium weiter bilden. Seit 1960 wurde dieser Abschluss dann auf die Jahrgänge 5-10 erweitert. Ab 1969 war an diesem Institut auch ein berufsbegleitendes Studium möglich, in dem man sich zum Diplom-Fachlehrer für Musik für die Jahrgänge 5-12 qualifizieren konnte. Dieses Studium dauerte zwei Jahre und sechs Monate. (Vgl. Gerhard Keiser 1972, S. 14)

Schubert: Diese Frage ist nie an mich herangekommen. Ich hatte eine ungefähre Vorstellung vom Unterricht an Gymnasien, von denen es damals nicht viele gab. Ich kannte einige der Lehrkräfte, meist hoch angesehene Lehrer, mit einer großen Erfahrung. Mir wäre nie in den Sinn gekommen, dass ich dort überhaupt unterrichten könnte – und es ist auch nie an mich herangetragen worden.

Fröde: Doch wozu berechtigte Ihre Ausbildung nach dem Zertifikat?

Schubert: Auf dem Papier befähigte sie mich, als Fachlehrer bis zur zehnten Klasse Musik zu unterrichten. Die Befähigung zu einem zweiten Fach war bei dieser externen Ausbildung noch nicht vorgesehen. Solche Ausbildungen gab es meines Wissens auch nicht für alle Fächer. Bei den Hinweisen zur Aufnahmeprüfung wurde uns damals aufgegeben, ein Buch von Ernst Hermann Meyer²²⁷ zu lesen: „Musik im Zeitgeschehen“ (1952), das war eine grundlegende Bibel in der DDR zur Musikgeschichte. Für mich war das sehr interessant, ich bekam zum ersten Mal eine Sicht auf bestimmte Dinge. So war für mich erstaunlich, wie Ernst Hermann Meyer ausführt, dass die Sonatensatzform etwas zu tun hat mit der Dialektik des Bürgertums oder das Fugenthema bei Bach etwas mit anderen gesellschaftlichen Orientierungen.

Fröde: Das Buch ist aus dem Jahre 1952 und enthält auch einige, sehr vernichtende Aussagen über die „Zweite Wiener Schule“, auch über Strawinsky.

Schubert: Das habe ich damals nicht verstanden, weil ich davon überhaupt nichts wusste. Den Namen Strawinsky hatte ich zwar schon gehört, aber als klingende Musik kannte ich nichts von ihm. Es wurde selbst im Radio nichts von Strawinsky gespielt. Damals hörte man vor allem die Lieder von Hanns Eisler oder Musik von Aram Iljitsch Chatshaturjan und ähnliches.

Unter den Hinweisen zur Aufnahmeprüfung wurden auch ein paar Artikel von sowjetischen Autoren über ästhetische Fragen angegeben. Das Wort Ästhetik hatte ich zuvor noch nie gehört und ich musste mir diese Aufsätze erst mühsam beschaffen. Und dann las ich etwas, einen Artikel über das ‚Typische‘, in welchem der Autor am Beispiel des ers-

²²⁷ Ernst Hermann Meyer (1905-1988), Komponist und Musikwissenschaftler, war tätig als Professor für Musiksoziologie an der Humboldt-Universität Berlin, später berufen in die Akademie der Künste, langjährig Präsident des Komponistenverbandes der DDR; Meyer gilt als eine der einflussreichsten Persönlichkeiten innerhalb des Musiklebens in der DDR

ten Mai den Begriff entwickelt: Man stellt sich den ersten Mai vor als einen Tag voller Sonnenschein, mit Menschen, die sich an der Natur erfreuen, man erlebt eine große Demonstration. Aber wir wissen alle aus Erfahrung, dass es auch regnen und schneien kann, so dass die Menschen verummumt herumlaufen. Wenn ein Maler den ersten Mai so malen würde, dann wäre das nicht typisch. Solche Ausführungen wurden für mich Offenbarungen.

Ich bin nach dieser Qualifizierung sechs Jahre lang, von 1949 bis 1956, in Dresden Oberschullehrer gewesen und habe dort engagiert Musik unterrichtet. Meine Direktorin ließ sich dadurch anregen und meinte, ich solle an der Hochschule in Dresden studieren. Ich stellte mich dort vor und Walter Bänsch, dem ich außerdem Kompositionen von mir mitgebracht hatte, meinte, dass ich trotz aller Unbeholfenheit einen Sinn für Musik habe. Auf sein Anraten habe ich Tonsatz und Klavierspiel studiert, um mir die Voraussetzungen zur Aufnahme an einer Hochschule zu erarbeiten.

Ich bewarb mich am Institut für Musikerziehung an der Universität Leipzig. Während des Prüfungsgesprächs bei Prof. Richard Petzoldt²²⁸, musste ich einen kleinen vierstimmigen Satz schreiben, was ganz gut ging. Professor Petzoldt hatte meinen Unterlagen entnommen, dass ich bereits Lehrer war, er ließ mich darauf hin mit dem dritten Studienjahr beginnen.

In Leipzig habe ich also noch zwei Jahre studiert, mit großem Gewinn. Hier hörte ich erstmals Werke von Paul Dessau oder Arnold Schönberg. Es eröffneten sich mir neue Welten.

Während dieser Studienzeit waren wir ständige Gäste in den Konzerten des Gewandhausorchesters und haben viel Musik gehört. Anschließend kam ich an das Pädagogische Institut Karl-Marx-Stadt, die spätere Pädagogische Hochschule Karl-Marx-Stadt/ Zwickau genannt, wo ich Hans-Herbert Fehske und Werner Kaden begegnete. Dort war ich ab 1958 zunächst Assistent, Oberassistent und wurde schließlich Lehrer im Hochschuldienst, besonders für das Gebiet der Methodik. Nebenbei musste ich, wie das üblich war, auch ein paar Stunden Klavierspiel für Studienanfänger geben.

²²⁸ Richard Petzoldt (1907-1974), Musikwissenschaftler und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Leipzig, langjähriger Chefredakteur der Zeitschrift „Musik in der Schule“ (1949-1959)

Nach zwei Jahren wurde ich an das Zentralinstitut für Weiterbildung in Berlin beordert. Es wurde damals gegründet und für jedes Fach suchte man einen Vertreter. Bei dieser Suche wandte man sich auch an die Pädagogische Hochschule in Zwickau und ich wurde vom dortigen Lehrstuhlleiter, Herbert Kettwig²²⁹, vorgeschlagen. Dort, in Berlin, später in Ludwigsfelde, am Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer, fand ich meine wesentliche Berufstätigkeit. Ich war seit 1961 für 30 Jahre am Zentralinstitut und bin vom Zentralinstitut 1990, mit der Wendezeit, in den Ruhestand gewechselt.

Weber: War das eine Institution, die in der DDR zentral die Fortbildung für Lehrer regelte?

Schubert: Ja, das Zentralinstitut war eine Einrichtung des Volkswesens, eine Einrichtung, die verhältnismäßig selbstständig arbeiten konnte, aber dem Ministerium für Volksbildung unterstand. Der Begriff Weiterbildung wurde in der Bundesrepublik anders verstanden als in der DDR. Er schloss dort auch Zusatzqualifikationen ein. Weiterbildung in der DDR bedeutete eine ständige Qualifizierung der Lehrer. Die Lehrer standen schon im Berufsleben, hatten also normalerweise eine abgeschlossene Ausbildung, taten in der Schule ihren Dienst und wurden regelmäßig, ihr ganzes Berufsleben lang weitergebildet.

Fröde: Galt das auch für Kindergärtnerinnen, also auch für die sozialpädagogische Ebene?

Schubert: Das galt für alle Ebenen, für Unterstufenlehrer, für Lehrer aller Unterrichtsfächer und so weiter.

Fröde: Nochmals zur Gründung des Zentralinstituts 1962. Kennen Sie einen äußeren oder inneren Anlass dafür, dass man damals ein solches Zentralinstitut für Weiterbildung gründete? Das hätte man auch 1955 bereits machen können oder auch 1973?

Schubert: Dafür kann ich keinen Grund nennen. Um es genau zu sagen, ich war 1960 nach Berlin gekommen und wurde zuständig für die Belange der Weiterbildung, aber noch nicht in einem Institut. Es gab also zunächst eine Dienststelle, eine Teildienststelle des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts für die Lehrerweiterbildung. Unser Einflussbereich war sehr gering. Wir saßen irgendwo in einem Zimmer hier in Berlin, Unter den Linden, und konnten weder Kurse noch andere Maß-

²²⁹ Herbert Kettwig (*1903), Musikpädagoge

nahmen durchführen. Solche Möglichkeiten hatten wir zunächst gar nicht.

Fröde: Was haben Sie bei diesem Beginn unternommen in dieser Abteilung?

Schubert: Wir haben uns an die Bezirke und Kreise gewandt, sind dort hingefahren und haben dort mit Lehrern Weiterbildung durchgeführt oder haben an der Weiterbildung als Referenten teilgenommen. Dann haben wir die Vertreter der Bezirke eingeladen, damit man sich über die Erfordernisse der Weiterbildung verständigen kann.

Ich kann nicht sagen, warum gerade 1962 das Institut gegründet oder eingerichtet wurde, vielleicht hatte man Räumlichkeiten gefunden, in denen Personen, die weitergebildet werden sollten, auch untergebracht werden konnten. In Ludwigsfelde standen Unterbringungsmöglichkeiten für etwa 300 Personen zur Verfügung.

Weber: Es könnte doch auch eine kulturpolitische Absicht den Ausschlag gegeben haben, etwa dahin gehend, dass man versuchte, mit der regelmäßigen Schulung auch besonders qualifizierte Lehrkräfte zu entdecken und in andere Positionen zu bringen, also eine Art von Durchlässigkeit im Berufsleben zu erreichen. Denkbar wäre auch, durch Maßnahmen der Weiterbildung die Lehre in den Schulen zu dirigieren.

Schubert: Das Zentralinstitut für Weiterbildung war Bestandteil der Volksbildung in der DDR, eine Institution des Ministeriums für Volksbildung, eine angeschlossene Dienststelle. Es hatte die Aufgabe, Hilfen und Anregungen zu geben für die Lehrer, die in der täglichen Praxis stehen. Die Weiterbildung sollte dazu beitragen und trug auch dazu bei, wie ich hoffe, die Lehrer zu befähigen, die Aufgaben des Lehrplanes, der ja in der DDR ein verbindlicher Lehrplan war, sachkundig und in guter Qualität im Unterricht durchzusetzen. Das bedeutet also, dass die Weiterbildung, der Lehrplan, das Lehrbuch in einem gewissen Zusammenhang standen.

Weber: Waren Sie denn dann Ihrerseits auch an der Gestaltung der Lehrpläne beteiligt?

Schubert: Ja, ich war daran beteiligt. Ich habe beispielsweise das Lehrbuch Musik für die Klassen 11 und 12 als Herausgeber betreut und als Mitautor entwickelt und war auch an verschiedenen anderen Projekten beteiligt. Wir arbeiteten eigentlich alle eng zusammen. Im Verlag gab es Frau Hartung und in der Zeitschrift gab es damals Herrn Diezel und

später Herrn Wunder.²³⁰ Im Ministerium allerdings wechselten die Vertreter für Musik.

Diese Zusammenarbeit war auch notwendig: Wenn zum Beispiel die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften einen neuen Lehrplan entwickelte, wurden wir mit einbezogen, einmal als Sachverständige, zum anderen auch, um zu wissen, was entwickelt wird. Ich musste mich darauf einstellen können, welche Anforderungen in der nächsten Zeit vom Lehrplan gesetzt werden. Bleiben wir bei einem Beispiel: Es gab eine Schönberg-Ehrung in der DDR, das Jahr erinnere ich jetzt nicht, die wurde von der Akademie der Künste ausgerichtet. Das wurde eine groß angelegte Sache. Selbst die Tochter von Schönberg war anwesend. Während dieser Beschäftigung mit dem Werk Schönbergs kam es zu einigen Korrekturen bisheriger Auffassungen über Schönberg. Das hatte auch Konsequenzen für das Lehrbuch und für den Lehrplan, denn daraufhin wurde Schönberg in den Lehrplan aufgenommen und auch in das Lehrbuch für die Abiturstufe und zwar mit seinem Werk „Ein Überlebender aus Warschau“. Sobald ich davon erfuhr, war es naheliegend, in der Weiterbildung solche Neuerungen aufzugreifen, damit die Lehrer auf diese Anforderungen vorbereitet sind.

Weber: Gab es neben diesen administrativen Anlässen von Verordnung und Ausführung auch Gelegenheiten, auf Probleme in der Ausführung des Lehrplans hinzuweisen, die im Kontakt mit Lehrenden zur Sprache kamen, etwa in den Konferenzen mit ministeriellen Stellen?

Schubert: Sicher, das gab es auch. Etwa in Fragen der Unterrichtsführung, der Unterrichtsmethodik, kam mit dem verstärkten Musikhören, das zunächst auch neu war, ein Beratungsbedarf auf. Die Methodik des Musikhörens wurde lebhaft diskutiert.

Wir haben in die Veranstaltungen der Weiterbildung erfahrene Professoren eingeladen, Hella Brock oder Hans-Herbert Fehske, die sich dann zu bestimmten Fragen äußerten und Hilfen für die Methodik des Musikunterrichts vortrugen. Das waren also den Themen entsprechende Vorlesungen oder Seminare. Und anschließend kam es zu sehr lebhaften Debatten, manchmal zu heftigen Streitgesprächen, in denen die Lehrer ihre Erfahrungen und Vorbehalte vortrugen.

²³⁰ Gemeint sind hier der Verlag „Volk und Wissen“ und die Zeitschrift „Musik in der Schule“.

Aber das ist jetzt schon ein Vorgriff. Vielleicht ist es besser, ich führe erst mal meine Übersicht zu Ende.

Fröde: Ich habe doch noch eine Frage zum Organisatorischen: Führt die Gründung des Zentralinstitutes gewissermaßen zu einer Ausgliederung aus dem DPZI?

Schubert: Ja.

Fröde: Und es wurde gleichzeitig dem Ministerium für Volksbildung unterstellt. Hatten Sie also mit dem DPZI nichts mehr zu tun bis auf die fachlichen Gespräche? Wurden dazu Arbeitsgruppen gegründet?

Schubert: Institutionell hatten wir keine Bindung an das DPZI. Man muss auch festhalten, dass wir gegenüber dem Ministerium für Volksbildung große Freiheiten hatten. Die Entscheidungen, einen Arbeitsschwerpunkt, etwa die sich verändernde Sicht auf Schönberg zu setzen, lag bei uns.

Fröde: Interessant ist dabei, dass ein Werk Schönbergs, „Ein Überlebender aus Warschau“, gewählt wurde, das die kompositorischen Neuerungen Schönbergs nur begrenzt repräsentiert.

Schubert: Das ist richtig.

Fröde: Haben Sie auf die Auswahl von Werken und die Festlegung auf solche Werke auch Einfluss gehabt, oder kamen diese Vorgaben von anderen Stellen?

Schubert: In der späteren Entwicklung der Lehrpläne wurden ja auch andere Kompositionen von Schönberg aufgenommen, zum Beispiel im Lehrplan der 10. Klasse Klavierstücke von ihm. Aber diese Klavierstücke haben für die Schüler sicherlich nicht die Faszination wie ein solches Stück mit einer so klaren Aussage. Und es stellt sich auch die Frage, welches Werk ist das typischste für Schönberg? – Um dem gerecht zu werden, müsste man einen umfassenden Komplex mit Musik von Schönberg vorsehen, doch das war nicht das Anliegen.

Weber: Sie wollten uns die institutionelle Struktur noch weitergehend erläutern.

Schubert: Die Ausbildung für Musiklehrer der oberen Klassen in der DDR für zwei Fächer. Dabei gab es folgende Kombinationen: Musik und Deutsch, Musik und Geschichte, Musik und Russisch, Musik und Mathematik, Musik und Sport. Die überwiegende Kombination war Musik und Deutsch. In der Regel wurden die Lehrer dann auch in diesen beiden Fächern eingesetzt. Aber es konnte sein – grade bei Musiklehrern

war das nicht selten –, dass an der Schule, an die der Lehrer geriet, ein besonders großer Bedarf an Musikunterricht war. Es gab immer Mangel an Musiklehrern in der DDR. Man legte dann dem Lehrer nahe, besonders viel Musik zu unterrichten, oftmals sogar ausschließlich. Es konnte auch vorkommen, dass ein Lehrer Musik als ein drittes Fach unterrichten musste, obwohl er darin gar nicht ausgebildet war. Hierauf musste die Weiterbildung reagieren.

Fröde: Es gab doch auch eine Ausnahme in der Ausbildung, nämlich in Weimar an der Musikhochschule, wo man die einfache Ausbildung nur in Musik studieren durfte.

Schubert: Als ich in Leipzig studierte, war das dort möglich. Der Lehrer, der für die Oberstufe ausgebildet wurde, hatte automatisch eine Lehrbefähigung bis zur zwölften Klasse. In der DDR galt folgende Struktur: Es gab die Klassen fünf bis zehn als Mittelstufe, die Klassen elf und zwölf als erweiterte Oberstufe oder Abiturstufe. Das ist eine etwas andere Struktur, als sie in den alten Bundesländern existierte.

Die Lehrer sind also in zwei Fächern tätig und ihr Einsatz richtete sich nach dem Bedarf der Schule und der Absprache mit dem Direktor. Der Direktor schlägt dem Lehrer vor, in welcher Weise er in der Schule zum Einsatz kommen soll, darauf wurde mit dem Direktor eine so genannte Vereinbarung getroffen, wie sich der Lehrer weiterbilden sollte. Es wurde dann etwa für vier Jahre festgelegt: Jetzt bist du hauptsächlich ein Musiklehrer, also wirst du dich hauptsächlich in Musik weiterbilden. Oder, du bist gar nicht als Musiklehrer ausgebildet, unterrichtest aber viel Musik, weil wir dich dafür brauchen, dann wird eine Weiterbildung in Musik ebenfalls erforderlich. Solche Vereinbarungen wurden im Wechselgespräch zwischen Lehrer und Direktor geschlossen.

Die Unterstufenlehrer, die Lehrer der Klassen eins bis vier, wurden an den Instituten für Lehrerbildung ausgebildet. Die Bewerber dieser Institute für Lehrerbildung waren Schüler, meistens Mädchen, die die Klasse zehn absolviert hatten. Man brauchte also kein Abitur zu haben, um Unterstufenlehrer zu werden. Später wurde das zwar angestrebt, aber es war lange Zeit nicht notwendig. Diese Lehrer hatten eine – ich weiß es nicht mehr genau, ich meine aber eine – dreijährige Ausbildung zu durchlaufen und haben dabei alle Fächer studiert, die sie in der Unterstufe zu unterrichten hatten: Deutsch, Mathematik, Heimatkunde und

so weiter. Unter diesen Fächern gab es ein so genanntes Wahlfach, das konnte auch Musik sein.

Man ging also davon aus, dass der Unterstufenlehrer, wenn er alles studiert hatte, was er unterrichten sollte, in allem unzulänglich ausgebildet war. Da wollten wir wenigstens erreichen, dass er im Wahlfach seine Ausbildung erweitern und vertiefen konnte, damit er auch in diesem Fach umfassender eingesetzt werden konnte. Das sollte dann in der Praxis so aussehen, dass ein Unterstufenlehrer einer ersten und zweiten Klasse die grundlegenden Fächer unterrichtete, dass aber Musik von einem anderen Lehrer, der eine Wahlfachausbildung hatte, unterrichtet wurde.

Die Weiterbildung für Unterstufenlehrer war also ein weiteres Anliegen, das vom Zentralinstitut bewältigt werden musste. Die Fachlehrer haben im Normalfall ein Hochschulstudium an einer Universität oder pädagogischen Hochschule bekommen. In Musik wurden Lehrer in Berlin, Rostock, Greifswald, Leipzig, Halle, Weimar und in Zwickau ausgebildet.

Fröde: Wobei es an der Musikhochschule Weimar und an der Pädagogischen Hochschule Potsdam eine Sonderform der Ausbildung gab, nämlich die schon angesprochene Ausbildung in nur einem Fach, und zwar Musik.

Schubert: Das Zentralinstitut hatte nun die Aufgabe, die grundlegenden inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen für die Weiterbildung zu schaffen. Es wurden Programme ausgearbeitet, die in einem Zyklus von vier bis fünf Jahren erneuert wurden, manchmal, je nach Bedarf, wie am Beispiel Schönberg angesprochen, auch zwischendurch. Diese Programme bildeten die Grundlage der Weiterbildung in der gesamten DDR. Größere Kurse wurden in den 15 Bezirken der DDR durchgeführt. Dorthin kamen die Lehrer aus den jeweiligen Bezirken. Eine gewisse Qualität der Kurse war durchaus gesichert, denn die Bezirke konnten mit guten und namhaften Referenten arbeiten. Das war bei den Kursen für die Unterstufen bedauerlicherweise etwas anders. Es mussten sehr viele Kurse angeboten werden und es konnten nicht immer entsprechend zahlreich gute Referenten gewonnen werden. Das soll nicht besagen, dass die Lehrer, die als Referenten eingesetzt wurden, schlechter waren als Hochschullehrer. Die Lehrer haben wahrscheinlich praxisnä-

her gearbeitet und damit die Probleme der in den Kursen versammelten Lehrer direkter angesprochen.

Das Zentralinstitut hatte außerdem die Aufgabe, Fachberater weiterzubilden. Fachberater waren Lehrer, die in den 250 Kreisen der DDR eingesetzt wurden, um Lehrer in den jeweiligen Unterrichtsfächern zu beraten. Sie unterrichteten selber, bekamen jedoch eine Abminderung ihrer Unterrichtsstunden. Sie wurden von den Kreisschulräten ausgesucht.

Im Regelfall hatte der Fachberater einen unterrichtsfreien Tag in der Woche, an dem er im Unterricht der Kollegen hospitieren konnte. An den monatlichen Zusammenkünften der Lehrer eines Kreises, man nannte das den weiterbildenden Prozess der Arbeit, wurden seine Beobachtungen ausgewertet. Manchmal wurden auch besonders gelungene Stunden wiederholt und in der Gruppe diskutiert.

Bei diesen Zusammenkünften wurden auch andere Fragen, die von Interesse waren, beraten, zum Beispiel die Durchführung von Schulkonzerten, die Durchführung von Prüfungen. Der Fachberater beriet die Lehrer, hatte aber keine Weisungsbefugnis. Wenn er der Meinung war, dass etwas anzuordnen war, musste er sich an den Schulrat wenden.

Weber: War er dem Schulrat gegenüber berichtspflichtig?

Schubert: Ja, er hatte dem Schulrat zu berichten, jedoch nicht jedes Detail, nur besondere Auffälligkeiten musste er berichten. Wenn Absolventen neu in einen Kreis kamen, hatte sich der Fachberater meist um sie besonders gekümmert, um ihnen zu helfen, mit den praktischen Anforderungen zurecht zu kommen. Die Entscheidung darüber, welche Schwerpunkte er in seiner Funktion als Fachberater setzte, war ihm überlassen.

Fröde: Ich habe Fachberater erlebt, die sehr rigide auf das Einhalten des Lehrplans drangen. Selbst Stoffeinheiten sollten in ihrer vorgeschriebenen Reihenfolge nicht umgestellt werden und die Eintragungen in das Klassenbuch mussten den Vorgaben des Lehrplans entsprechen. Es wurde kontrolliert, dass nicht etwas anderes gemacht wurde.

Schubert: Es gehörte zu ihren Aufgaben, festzustellen, wie der Stand der Lehrplanerfüllung war und worin Probleme liegen konnten. Dabei konnte man sicherlich rigide mit Kollegen umgehen, aber wie gesagt, der Fachberater sollte Kollege sein und nicht weisungsberechtigter Vorgesetzter. Er war auch kein Inspektor und ich kenne viele Fachberater,

die haben ihre Aufgabe auch so verstanden. Sie waren ‚primus inter pares‘, was vielleicht schon zuviel sagt. Sie hatten oftmals gute Kollegen, kompetenter als sie. Zur Funktion eines Fachberaters wurde man ausgesucht und es ist schwer festzustellen, wer in einem Kreis der geeignetste Lehrer ist.

Fröde: Gab es denn für die Auswahl von Fachberatern Kriterien, Vorgaben, etwa das Ansehen, der gute Ruf?

Schubert: Es spielte schon eine große Rolle, wer bekannt war, sich in irgendeiner Weise hervorgetan hatte – und das musste nicht immer der beste Lehrer sein.

Weber: Kamen auch Fachberater zu Ihnen in das Zentralinstitut, die beraten werden wollten?

Schubert: Das war eine der wesentlichen Aufgaben des Zentralinstituts, Lehrgänge oder Zusammenkünfte mit Fachberatern durchzuführen. Die zweihundertfünfzig Fachberater, die es gab, wurden mindestens alle vier Jahre eingeladen, in Gruppen zu etwa sechzig Personen. Bei diesen Zusammenkünften ging es um zweierlei: Die Fachberater wurden informiert über das, was im Fach diskutiert wurde, welche Lehrplanänderungen anstehen werden, und ein Vertreter der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften berichtete über beabsichtigte Neuerungen. Diese Vorstellungen wurden diskutiert, wobei es manchmal ziemlich heftig zugeht. Der Vertreter der Akademie war damals Dr. Frank Lutter.

Dann wurden auf den Fachberaterlehrgängen auch Aspekte der Methodik erörtert, wozu etwa Professor Bimberg²³¹, Professor Olias²³², Professor Fehske eingeladen wurden, um zu bestimmten Aspekten der Musikmethodik zu sprechen.

Besonders umstritten war der Bereich Musikhören, Wertung von Musik.

Eine wichtige Aufgabe war es auch, Fachberater mit der Entwicklung des Musiklebens vertraut zu machen. Sie wurden also nicht nur als Pädagogen verstanden, sondern auch als Teilnehmer und Träger des Musiklebens. Referenten stellten ihnen beispielsweise neue Tendenzen auf dem Gebiet der symphonischen Musik vor, auch anhand von

²³¹ Siegfried Bimberg (*1927), Komponist und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Halle (Saale)

²³² Günter Olias (*1938), Musikpädagoge, war tätig an der PH/ Universität Potsdam

Klangbeispielen. Hierzu wurde dann der Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler eingeladen.²³³

Dieser Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler führte selber alle zwei Jahre eine Biennale für Neue Musik durch.²³⁴ Dort hatten Komponisten des Komponistenverbandes der DDR Gelegenheit, ihre Werke vorzustellen.

Die 250 Fachberater wurden zu diesen Konzerten eingeladen, wobei der Verband alle Kosten, Übernachtung, Fahrtkosten usw. übernahm. Das war eine sehr großzügige Handhabung. Die Fachberater nahmen an solchen Veranstaltungen gerne teil, denn sie wurden ja nun mit dem Musikleben unmittelbar bekannt gemacht.

Weber: Ging es dabei um die so genannte komplexe oder ernste Musik oder gab es auch Möglichkeiten, Musik anderer Stilrichtungen durch den Verband kennen zu lernen? Letztlich waren doch alle Sparten im Komponistenverband vertreten und zusammengefasst.

Schubert: Im Mittelpunkt stand schon die symphonische Musik und die Kammermusik, vielleicht auch noch das Lied. Manchmal wurde vormittags, wenn keine Konzerte stattfanden, zu Veranstaltungen eingeladen, in denen andere Musik erklang. Ich erinnere mich an eine Gruppe, die uns ihre Musik vorspielte, oder an Frau Dr. Tänzer, eine Expertin für den Bereich der leichten Muse, die über Entwicklungen im Bereich Beat und Rock gesprochen hat. Aber das waren seltene Veranstaltungen.

Aber es ist richtig: Im Komponistenverband waren alle Komponisten zusammengefasst, auch Tanzmusiker, Liedermacher und so weiter. Ich erinnere mich an Sitzungen des Verbandes, bei denen alle anwesend waren. Doch es galten selbstverständlich die Unterscheidungen der Musik und die jeweiligen Vertreter wollten sich auch mit den Problemen ihres Bereiches gesondert beschäftigen.

²³³ Gemeint ist hier der „Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR“ (VKM, seit 1973). Dieser Verband wurde im April 1951 als „Verband Deutscher Komponisten und Musikwissenschaftler“ (VDK [seit 1973 VKM = Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR]) gegründet und war in der DDR der einzige Verband, in dem auch Musikpädagogen organisiert waren. Seit 1967 existierte innerhalb dieses Verbandes eine „Sektion Musikerziehung“ (Vgl. Hb., S. 1404f.; Brockhaus, H. A. [Hrsg.]: Musikgeschichte in der DDR 1945-1976, Berlin [Ost] 1980, S. 73ff.)

²³⁴ Biennale (ital. = zweijährlich): Schubert meint hier die Musik-Biennale Berlin. Diese Biennale war ein internationales Fest Neuer Musik in der DDR, das seit 1967 alle zwei Jahre in Berlin stattfand.

Die gemeinsamen Sitzungen fanden zu bestimmten Höhepunkten statt, anlässlich der Wahlen oder wenn besondere Probleme, die alle betrafen, zu erörtern waren. Dazu wurde dann, nebenbei bemerkt, immer auch ein Vertreter der Musikerziehung eingeladen und er hatte die Gelegenheit, über die Situation an den Schulen zu sprechen.

Die Komponisten wollten nie so recht verstehen, dass die Situation an den Schulen nicht befriedigend war. Zum Beispiel wurden zu wenig Musiklehrer ausgebildet. In der DDR standen für den Musikunterricht lediglich etwa 60 Prozent Fachlehrer für Musik zur Verfügung. Der restliche Unterricht musste von nicht ausgebildeten Lehrern erteilt werden.

Fröde: Bis zu welcher Zeit gab es diesen Mangel?

Schubert: Im Grunde genommen war das bis zuletzt so. Nun war das Fach Musik ein Einstundenfach. Von der ersten bis zur zwölften Klasse wurde Musik mit einer Stunde unterrichtet. Nur in der dritten Klasse sollten zwei Stunden Musik gegeben werden. Trotz dieser eingeschränkten Stundentafel reichten die zur Verfügung stehenden Lehrerstunden nicht aus. Das hing zweifellos mit der ganzen Nachkriegszeit zusammen.

Weber: In der Bundesrepublik gab und gibt es ebenfalls diesen Mangel an Fachlehrern im Fach Musik. Das hat Tradition.

Schubert: Aus diesem Grunde hat sich dann in der DDR das Ministerium entschlossen eine Weiterbildung von Lehrern einzurichten, die nicht ausgebildet sind, aber im Fach Musik unterrichten. Dazu gab es erstens die Attestierung, also eine Anerkennung für solche, die schon längere Zeit im Fach Musik unterrichtet und die notwendigen fachlichen Kenntnisse dazu erworben haben. Dieses Attestat wurde vom Ministerium verliehen. Doch wurde das sehr streng gehandhabt und letztlich gab nur wenige, die das Attestat bekommen haben. Zweitens wurde noch eine Weiterbildungsform eingeführt, die aber nicht mehr so richtig zum Tragen kam, weil die DDR aufhörte zu bestehen: Das waren Kurse für solche Lehrer, die im Fach Musik unterrichten, aber durch den Besuch einer langfristigen Weiterbildung die Gelegenheit erhalten sollten, Fachlehrer für Musik zu werden.

Sie sehen daran, dass der Mangel erkannt worden war. Vielleicht noch etwas zur Weiterbildung in den Bezirken. Dort gab es zwei Haupt-

formen der Weiterbildung, eine fachliche und eine in Pädagogik/ Psychologie und Gesellschaftswissenschaften.

Fröde: Gab es dafür einen vorgeschriebenen Turnus?

Schubert: Als Regel galt: alle vier bis fünf Jahre und meistens im Anschluss an die Entwicklung von Lehrplänen. In diesem Zeitraum mussten die Lehrer neben der Weiterbildung in ihrem Fach oder in ihren beiden Fächern auch eine Weiterbildung in Pädagogik/ Psychologie besuchen, das war also übergreifend, nicht auf das Fach bezogen, und eine Weiterbildung in Gesellschaftswissenschaften. Diese richtete sich auf bestimmte Seiten des Marxismus, in den letzten Jahren eher auf Umweltproblematiken verlagert, die dann eine große Rolle spielten. Das waren letztlich Veranstaltungen, die von den Lehrern gerne und mit großem Interesse besucht wurden. Diese Bereiche gab es, doch ich spreche jetzt von Weiterbildung für Musiklehrer.

Wie gesagt, gab es zwei Formen der Weiterbildung. Die Kurse wurden in den 15 Bezirken durchgeführt. Zu ihnen kamen die Lehrer aus allen Schulen zusammen. Sie waren recht beliebt, denn sie boten den Lehrern, die in Dorfschulen oder Kleinstädten isoliert lebten, Gelegenheit, sich mit Fachkollegen auszutauschen. Es waren meistens Internatskurse. Man kam zum Beispiel in Dresden-Wachwitz zusammen und konnte auch am Abend zusammensitzen und über allgemeinere Angelegenheiten sprechen; es wurde auch Geselligkeit gepflegt, musiziert usw.

Dann gab es die zweite Form der Weiterbildung, eine Weiterbildung im Prozess der Arbeit, so hieß sie, die berufsbegleitend jeden Monat einmal stattfand und in die Hand eines Fachberaters gelegt war.

Weber: Eine Frage zu den Möglichkeiten der Weiterbildung. Gab es neben diesen beiden Formen auch Angebote, sich in Fernstudien, also in einem schriftlichen Verfahren ergänzend zu qualifizieren?

Schubert: Es gab auch ein Fernstudium für Musiklehrer, das von der Hochschule in Potsdam durchgeführt wurde. Von dort bekamen die Studierenden Studienmaterialien zugeschickt und hatten die Aufgabe, sich selbstständig um ihre instrumentale Weiterbildung zu bemühen. Aber das war eine Studienmöglichkeit, die zu Qualifikationen, also zu Prüfungen führte. Beispielsweise wurden viele Unterstufenlehrer, die in Musik gut vorangekommen waren, anregt, diese Ausbildung zu machen, um als Fachlehrer zu arbeiten.

In den Weiterbildungen spielten Seminare und Vorträge, zu denen man zusammenkam, die hauptsächliche Rolle. Aber wegen der Schwächen beim Musizieren, vor allem bei der Liedbegleitung, mussten wir andere Veranstaltungsformen überlegen. Es galt also einige tausend Lehrer auf diesem Gebiet zu schulen. Dazu war System individueller Betreuung erforderlich, was sehr schwierig zu organisieren war. Wir sind auch oftmals daran gescheitert, aber wir haben es trotzdem durchgeführt. Es war mehr als Anregung gedacht: Der Lehrer wurde mit einem Kundigen zusammengebracht, das konnte ein Kollege oder ein Lehrer der Musikschule sein, der dann Hilfen geben sollte. Mit den Lehrern der Musikschule gelang das gar nicht gut, weil die wiederum nicht wussten, was das eigentlich ist, schulpraktisches Musizieren.

Weber: Haben Sie seitens der Weiterbildungszentrale Schriften herausgegeben oder Materialien für Lehrer, die neben den Schulbüchern standen, etwa als spezielle Ergänzungen zur Weiterbildung?

Schubert: Das gab es für die Musik nicht, aber wir hatten eine gute Zusammenarbeit mit der Zeitschrift „Musik in der Schule“. Dort wurden viele Beiträge auf unsere Anregung hin veröffentlicht oder auch von uns beige-steuert; da gab es manchmal regelrechte Schwerpunktheft zur Weiterbildung. Zum Beispiel haben wir uns intensiv mit der Behandlung der 7. Symphonie von Dimitri Schostakowitsch beschäftigt.

Fröde: Wir kennen diese Diskussion recht gut.

Schubert: Dieses Thema hatten wir von der Weiterbildung hineingetragen und damit eine lebhafte Diskussionen über die Auffassung von Siegfried Bimberg ausgelöst. Ein Lehrer aus Leipzig hat sich in diesem Zusammenhang so aufgeregt, dass er Dmitri Schostakowitsch über unseren Komponistenverband angeschrieben hat.²³⁵

²³⁵ Damit ist eine Diskussion um die Interpretation des 1. Satzes von D. Schostakowitschs 7. Sinfonie (1941) gemeint, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre stattgefunden hatte. Die Frage, die dabei im Mittelpunkt gestanden hatte, war, ob das Variationsthema des Sinfoniesatzes bzw. die Variationen insgesamt Sinnbild für die faschistische Invasion seien oder ob man beides der Heldenhaftigkeit der Roten Armee zuordnen solle. Letztlich ging es um die Vermittlung dieser Musik im Musikunterricht. (Vgl. Walter Heise: 40 Jahre „Leningrader Sinfonie“, Schostakowitschs VII. Sinfonie, op. 40/ 1941. Eine musikpädagogische Diskussion in der DDR der 60er Jahre. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 16/ 1981, S. 230-241)

Fröde: Ich nahm an, Bimberg wäre selber bei Schostakowitsch in der Sowjetunion gewesen, um über diese Auffassungen die Meinung des Komponisten einzuholen.

Schubert: Mit dem zweiten Musikkongress in der DDR, 1970, wurde das Thema etwas zurückgeschoben, diese Problematik der richtigen musikalischen Mittel. Man stellte fest, dass es für die Aussage eines Werkes und seiner erklingenden musikalische Mittel nicht entscheidend sei, was es für den Einzelnen bedeutet. Mit unterschiedlichen musikalischen Mitteln sollte man zu Aussagen gelangen, denn bis dahin galt doch die Auffassung, dass kompositorische Techniken, wie Aleatorik oder ähnliche, unbrauchbar wären für eine sozialistische Musik. Das wurde ja damals auf dem Musikkongress korrigiert. Ich erinnere mich an die Aussage: Welches Mittel ein Komponist benutzt, ist zweitrangig, entscheidend ist, welche Aussage erreicht er damit. Und dann begann in der DDR eine ‚aleatorische‘ Seuche, jeder, der etwas auf sich hielt, komponierte aleatorisch. Später gab es eine neue Mode, nämlich die neue Einfachheit.

Weber: Welche Rolle durfte die außereuropäische Musik im Angebot der Schule spielen? Was war zulässig, was wurde vermieden, was war überhaupt gar nicht im Blick?

Schubert: Verbote in einem solchen Sinne gab es nicht, es war nur manches nicht im Blick. Dem gesellschaftlichen Charakter der DDR entsprechend dominierte die Musik der sozialistischen Länder, besonders der Sowjetunion, von Schostakowitsch also und Prokofjew, in späterer Zeit auch noch andere Komponisten. Im Lehrplan wurden dann auch andere Werke aufgenommen, zum Beispiel die „West Side Story“ von Leonard Bernstein oder Werke von Benjamin Britten.

Manchmal wurden auch Werke wie die „Die Jünglinge im Feuerofen“ von Karlheinz Stockhausen vorgestellt. Sie hatten aber keine Auswirkungen, schon weil das Notenmaterial nicht zur Verfügung stand. In Veranstaltungen der Weiterbildung wurde über diese musikalischen Tendenzen gelegentlich schon informiert, aus einem anderen Verständnis allerdings als in der BRD. Wir befanden uns in einem anderen gesellschaftlichen Umfeld und das hatte ohne Zweifel seine Auswirkungen.

Weber: Wurde auch überprüft, welche Werke des Lehrplans welche Aus- oder Nachwirkungen hatten?

Schubert: Es gab eine von Professor Michel²³⁶ aus Weimar durchgeführte Untersuchung, eine Befragungen von Schülergruppen, die die Schule bereits verlassen hatten. Es wurde untersucht, welche Werke aus der Schulzeit bei ihnen noch in Erinnerung waren und wie genau sie sich erinnerten. Da stand die 5. Symphonie von Beethoven an erster Stelle, es folgte dann erstaunlicherweise der Säbeltanz von Chatschaturjan, der damals öfter gespielt wurde, etwa an 10. Stelle rangierte die 7. Symphonie von Schostakowitsch. Ich bin jedoch skeptisch gegenüber dem Wert einer solchen Befragung. Es geht vieles wieder weg, es kommt vieles an die Absolventen neu heran, das hängt von zahlreichen Zufällen ab.

Paul Michel hat seine Untersuchung damals mit dem Versuch des Wiedererkennens verbunden, soweit ich weiß. Es ging also nicht nur darum, Werke zu benennen, sondern er hat Ausschnitte vorgespielt, die wieder erkannt werden sollten. Nun ist das bei einigen Werken sehr leicht. Das Anfangsmotiv der 5. Sinfonie von Beethoven ist so charakteristisch, das hört ein normaler Mensch noch nach 60 Jahren heraus und erinnert sich. Ähnlich ist es beim Säbeltanz, dessen Rhythmen und Instrumentierung so markant sind, dass sich ähnliches ereignet. Aber über die Kenntnis eines ganzen Werkes besagt das wenig.

Fröde: Ist diese Untersuchung publiziert worden? Wurden irgendwelche Konsequenzen aus dieser Untersuchung gezogen?

Schubert: Die Untersuchung muss publiziert worden sein, weil ich über sie gelesen habe. Den Ort der Veröffentlichung kann ich aber nicht benennen. Vielleicht gab es eine Zeitung an der Hochschule Weimar. Paul Michel war eine Zeitlang auch an Gremien beteiligt bei der Ausarbeitung von Lehrplänen. Ich nehme an, dass dabei solche Untersuchungsergebnisse eingeflossen sind.

Es gab doch eine große Befragung über die Kenntnisse des Liedgutes. Da wurden Tausende befragt. Die Schüler sollten aufschreiben, welche Lieder ihnen gefallen haben, an welche sie sich noch erinnern können, welche Lieder eine deutliche und anhaltende Wirkung auf sie gehabt haben. Die Ergebnisse habe ich auch in der Weiterbildung Lehrern vorgetragen und mancher Lehrer war verblüfft über die Einschätzung der Schüler. Aber auch hierbei spielen Zufälle eine große Rolle. Manchem

²³⁶ Paul Michel (1918-1986), Musikpädagoge, war tätig an der Musikhochschule Weimar (seit 1951), wo er lange Zeit die Abteilung Schulmusik geleitet hat

Lehrer gelingt es, mit einem Lied Schüler zu begeistern, anderen Lehrern gelingt es gerade mit diesem Lied nicht.

Fröde: Wenn nun auf solche Untersuchungen Wert gelegt und ihre Ergebnisse berücksichtigt wurden bei der Lehrplangestaltung, warum spielte zunächst die Rock/ Pop-Musik, deren Beliebtheit bei Jugendlichen doch ohne Zweifel durch Jugendforschungsinstitute nachgewiesen war, keine Rolle?

Schubert: Einerseits lag das an der Zurückhaltung und auch Hilflosigkeit meiner Generation diesen Musikrichtungen gegenüber. Andererseits war eine Aufbereitung für den Unterricht voller Probleme. Ein Musikwerk zu behandeln hat eine lange Tradition. Hier jedoch galt es eine Musik-Szenerie im Unterricht zu behandeln. Das war für uns problematisch.

Weber: Schloss der Begriff Pop-Musik auch Volksmusik ein? Und wie stand es mit ethnischer Musik, mit der Musik anderer Völker?

Schubert: Sie spielte eine untergeordnete Rolle. Am ehesten wurden Lieder gesungen, Volkslieder anderer Völker. Dabei gab es auch hin und wieder den schüchternen Versuch, ein chinesisches Lied oder ein vietnamesisches Lied aufzunehmen, doch das war keineswegs substantiell.

Weber: Ich habe nachgefragt, weil doch Volksmusik in sozialistischen Ländern einen sehr hohen Stellenwert haben müsste. Volksmusik-Gruppen aus Polen, der Tschechoslowakei den verschiedenen Regionen der Sowjetunion traten bei der die Eigenarten jeweils charakterisierenden Darstellung der Länder oft in Erscheinung.

Schubert: Diese Musik und der zugehörige Tanz spielten im Unterricht kaum eine Rolle. Es mag hin und wieder einen engagierten Lehrer gegeben haben, der das von sich aus gemacht hat, aber weder der Lehrplan noch die Ausbildung zielten darauf. Der Lehrplan in der DDR war auf die symphonische Musik bzw. auf die E-Musik ausgerichtet.

Weber: Gab es Bestrebungen, die erfolgreiche Weiterbildung der DDR aufrecht zu erhalten bei der Wende 1989? Welche Diskussionen wurden dazu geführt?

Schubert: Ich ging vorzeitig in die Rente, das Zentralinstitut für Weiterbildung wurde aufgelöst. In der Bundesrepublik ist Weiterbildung überwiegend ein Handlungsbereich der Verbände und Verbände von Musiklehrern hat es in der DDR nicht gegeben.

Weber: Es gibt in den alten Bundesländern Fortbildungsinstitute, staatliche Einrichtungen mit dem Bestreben einer verbindlichen Weiterbildung.

Schubert: Zum Beispiel war Ludwigsfelde eine gesamtstaatliche Einrichtung, jetzt befindet sich dort ein Weiterbildungsinstitut für das Land Brandenburg. Man hat die Institution und die Möglichkeiten, die dort gegeben sind, übernommen. Aber was dort im Einzelnen geschieht, das kann ich nicht beurteilen. Aber die Besonderheit, die es in der DDR überhaupt nicht gab, nämlich die Weiterbildung durch Verbände, ist eine andere Möglichkeit.

Weber: Das Engagement der Verbände hat sich dadurch herausgebildet, dass viele der vom Staat vorgesehenen Weiterbildungsmaßnahmen im Sande verliefen. Das gilt nicht nur für die Musik sondern auch für andere Fächer des Schulunterrichts.

Schubert: In der DDR gab es überhaupt keine Berufsverbände für Lehrer, in keinem Fach. Das entsprach einfach nicht den gesellschaftlichen Normen der DDR.

Fröde: Andererseits gab es den Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler, also ein Berufsverband, in dem Komponisten als Freiberufler, aber auch Musikwissenschaftler, die zumeist in staatlichen Institutionen arbeiteten, zusammengeschlossen waren.

Schubert: Für Musikwissenschaftler war es eine besondere Regelung. Für freiberufliche Komponisten eine nötige Interessenvertretung. Lehrer dagegen sind sozusagen aufgehoben im großen Schoß der Volksbildung.

Aber ich meine, Interessenvertretungen, die auch durch Gewerkschaft gegeben waren, spielten eine relativ geringe Rolle. Dass es zum Beispiel einen gewerkschaftlichen Kampf gegeben hätte um andere Arbeitszeiten oder um höhere Belohnung oder um die Altersregelungen, das war unvorstellbar. Außerdem war die Anbindung an den Staat und seine Entscheidungsebenen durch die Personen im Komponistenverband oder in gewerkschaftlichen Gruppierungen sehr eng.

Weber: Im Ruhestand haben Sie noch eine Zeit in der musikpädagogischen Zeitschrift „Musik in der Schule“ mit gearbeitet, in welcher Funktion?

Schubert: Ich bin im Verband deutscher Schulmusiker tätig gewesen als stellvertretender Verbandsvorsitzender und habe deswegen hin und wieder in der Zeitschrift publiziert. Das ist dann aber auch verblieben,

als der Chefredakteur, Herr Wunder, ebenfalls in den Ruhestand gegangen ist. Jetzt gibt es dort ein Leitungsteam, das ich nicht kenne.

Weber: Wird die Zeitschrift immer noch beim Volk und Wissen Verlag herausgegeben?

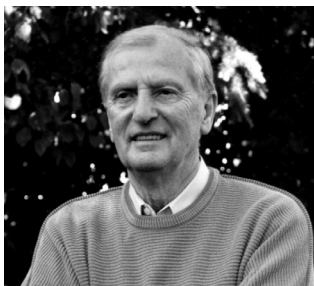
Schubert: Im pädagogischen Zeitschriftenverlag.

Fröde: Auch die sind nun finanziell arg in Bedrängnis. Die Verlage verdienen nichts an solchen Publikationen, die Herausgeber und Autoren auch nicht, es sind nahezu ehrenamtliche Tätigkeiten.

Weber: Verlage können das nur finanzieren, wenn diese Zeitschriften wirksame Werbeträger sind oder wenn sie die Zeitschriften zum Medium methodischer Handreichungen, gekoppelt an Lehrbücher, machen. Herr Schubert, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Interview mit Hans-Herbert Fehske (*1931)

Das Gespräch wurde von Bernd Fröde, Walter Heise und Rudolf Weber am 22. April 2002 in Königswalde (Freistaat Sachsen) geführt.



- Studium der Schulmusik in Berlin und Leipzig
- Dissertation 1968, Habilitation 1978
- 1957-1990 tätig in der Lehrerbildung, seit 1980 als Professor an der Pädagogischen Hochschule Zwickau
- Mitglied der Forschungsgruppe „Musikmethodik“ an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der DDR (1968-1989)
- zahlreiche Publikationen zur Methodik des Musikhörens im Musikunterricht und zur Lehrplangestaltung

Zu Beginn des Interviews kommen die Gesprächspartner auf die „JALE-Methode“ zu sprechen.

Fehske: Die Studenten hatten dieser Methode gegenüber ihre Vorbehalte und haben nur aus der Pflicht heraus versucht, sie in der Lehre zu realisieren. Viele kamen vom Klavier oder von einem Melodieinstrument und brachten ein relativ sicheres Tonvorstellungsvermögen zu melodischen, rhythmischen und auch harmonischen Sachverhalten mit. Die Studierenden sahen in der Aneignung eines kompletten Tonsilbensystems einen Umweg, verbunden mit einem großen Aufwand.

Demgegenüber gab es in der Ausbildung zur Methodik des Musikunterrichts im Studienprogramm (1970) und Lehrprogramm (1983) eindeutige Positionen zur relativen Hörorientierung als „Orientierung auf eine Bezugs Ebene“ sowie als „Gültigkeit musikalischer Verläufe unabhängig von einer Tonart“ (nach Bimberg). Studienprogramm und Lehrprogramm wurden jeweils von den Mitgliedern der Zentralen Fachkommission „Methodik des Musikunterrichts“ beim Ministerium für Volksbildung und beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen

erarbeitet und in den Ministerien verteidigt. Es betraf die Lehrstuhlleiter Musikmethodik an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der DDR für den Musikunterricht der Klassen fünf bis zehn. Bei allen Beratungen war die Referentin für Musik des Ministeriums für Volksbildung, Frau Dr. Erika Kießling, zugegen. Sie zeichnete für die Ausbildung von Musiklehrern an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, an den Instituten für Lehrerbildung sowie an den Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen verantwortlich.

Da sich die Methodikausbildung für den Unterricht im Fach Musik an den Übungs- und Praktikumschulen auf die Gegebenheiten im Alltag des Musikunterrichts einstellen musste, hier aber keine Voraussetzungen für die Arbeit mit Tonsilben und Handzeichen vorhanden waren, trafen wir an der Pädagogischen Hochschule Zwickau die Entscheidung, alle Studenten mit den Silbensystemen aus historischer Sicht vertraut zu machen, im Ansatz auch den Gebrauch von Tonsilben bei Tonika-Do und vor allem JALE zu üben für die praktische Arbeit im Musikunterricht ab Klassenstufe 5.

Die entsprechenden rhythmisch-metrischen Übungen erfolgten mit den Rhythmus-Silben der Tonika-Do-Methode, die ja in der DDR in Verbindung mit den JALE-Silben angewandt wurden.

In der Musikerziehung der DDR war der Einsatz des JALE-Systems für das Bewusstmachen musiktheoretischer Zusammenhänge ein hohes Ziel, das vor allen Dingen am Ende der 1950er Jahre galt. Hugo Hartung²³⁷ mit seiner absoluten Methode war inzwischen überwunden. Es folgte in einigen Schulen die Zeit des Arbeitens mit dem JALE-System, dessen Anwendung dann aber eigentlich versandete, wobei ich annehme, dass Prof. Bimberg²³⁸, der Initiator für den Gebrauch des JALE-System, konsequent an diesem System festhielt.

Fröde: Hatten denn aus Ihrer Sicht die Hochschulen und auch die Institute für Lehrerbildung²³⁹ eine solche Autonomie in der Ausbildung, dass

²³⁷ Hugo Hartung (1885-1963), Musikpädagoge und Chorleiter, war ab 1950 an der Humboldt-Universität Berlin tätig

²³⁸ Siegfried Bimberg (*1927), Komponist und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Halle (Saale)

²³⁹ Institut(e) für Lehrerbildung (IfL) wurden in der DDR Anfang der 1950er gegründet. An diesen Instituten, die Fachschulen waren, wurden so genannte Unterstufenlehrer (Jgg. 1-4), Pionierleiter sowie Heim- und Horterzieher ausgebildet. (Vgl. Gert Geißler 2000, S. 269 f.)

sie etwa in Halle eine Methode favorisierten, weil Bimberg dort lehrte, und Sie in Zwickau das anders handhabten?

Fehske: Hinsichtlich der Stoffangaben in den zwei Studien- und Lehrprogrammen gab es Positionen, die obligatorischen Charakter trugen, die zu lehren waren, die auch in Zwickau gelehrt worden sind.

Im Lehrprogramm 1983 sind neben „Die Erarbeitung musikalischen Grundwissens“ und „Theoretische Positionen“ auch folgende Aussagen formuliert worden:

- Relativ-funktionale Gehörsorientierung in Verbindung mit dem absoluten Notenbild
- Einheit von Auditivem, Visuellem, Motorischem und Sprachbegrifflichem
- Silbensysteme für das Bewusstmachen tonal-melodischer und metrisch-rhythmischer Zusammenhänge (JALE-Tonsilben in Verbindung mit Tonika-Do-Handzeichen, Rhythmusilben)

Unter dem Begriff „Silbensysteme“ kann man also mehr verstehen als nur das JALE-System. Auch gibt es im Text keine Hinweise zu Intensität und Umfang der Vermittlung und Anwendung von JALE-Positionen.

Heise: Ich hatte immer den Eindruck, dass gerade diese Methode mindestens jeder Grundschullehrer können müsste. Doch dann gab es aber in Osnabrück zwei oder drei Mal Lehreranwärter, die in Halle studiert hatten und die zur Berufsfähigkeit in der Bundesrepublik ein Ergänzungsstudium machen mussten, die die JALE-Methode nicht beherrschten. Sie wussten zwar, was das ist, aber sie hatten im praktischen Sinne keine Ahnung davon.

Fehske: Prof. Bimberg hatte viele Musikpädagogen um sich geschart, Absolventen, Fachberater, gestandene Musiklehrer, Aspiranten, Assistenten, die in ihren Wirkungsstätten der DDR musikerzieherisch tätig waren und in seinem Sinne auch unterrichteten bzw. lehrten. Irgendwann habe ich mal im Musikunterricht einer Schule in Karl-Marx-Stadt hospitiert und dort eine souveräne Beherrschung des Umgangs mit dem JALE-System beim Singen erlebt. Der Lehrer stand vor den Schülern und hat mit ihnen unter Verwendung von Handzeichen und Tonsilben zweistimmig musiziert. Das hat mir sehr imponiert.

Noch eindrucksvoller waren Erlebnisse bei einem Besuch der Musiklehrerausbildung in Szeged, als wir Mitarbeiter der Pädagogischen

Hochschule Zwickau zur Zoltán-Kodály-Schule nach Kecskemét, dem Geburtsort des Komponisten, gefahren waren. Hier sangen die Schüler einer neunten Klasse im Musikunterricht ohne Ausnahme unter Verwendung von Tonsilben Bicinien vom Blatt. In Ungarn galt das Kodály'sche Solmisationsprinzip als Grundlage für die Musikerziehung vom Kindergarten bis zum Hochschulstudium, und damit war der Erfolg garantiert.

Fröde: Kurz nach der Wende gab es in der Zeitschrift „Musik in der Schule“ eine Diskussion zum Singen überhaupt und gleichzeitig eine Diskussion auch zur JALE -Methode. Wissen Sie, ob diese Diskussion von irgendjemandem angestoßen worden ist, oder hat das Thema den Leuten tatsächlich unter den Nägeln gebrannt. Die Debatte ging ja über mehrere Ausgaben der Zeitschrift.

Fehske: Ich weiß es nicht genau. Aus meinen Erfahrungen der Mitarbeit im Redaktionskollegium „Musik in der Schule“ des Zeitraumes 1979 bis 1990 vermute ich, dass das Redaktionskollegium nach der Wende unter dem Gesichtspunkt des Singens Informationen für Musiklehrer aus dem Osten geben wollten, wie es um den Musikunterricht in den westlichen Bundesländern bestellt war. Das Singen war Schwerpunkt der bisherigen Arbeit im Osten, wurde jedoch geringer beachtet im Westen.

Weber: Um unserem Gespräch eine andere Richtung zu geben: Wie sind Sie selber zu musikalischen Tätigkeiten gekommen? Ging das auch über eine der Solmisations-Methoden, etwa Tonika-Do?

Fehske: Da muss ich ganz früh anfangen. Ich bin musikalisch ein Autodidakt. Ich komme aus einer Lehrerfamilie. 1931 bin ich in Groß-Rosenburg geboren, dieses Dorf liegt im Mündungsbereich der Saale in die Elbe. Dort gibt es südlich von Magdeburg die Orte Schönebeck und Kalbe an der Saale. Durch einen beruflich bedingten Ortswechsel meines Vaters zogen meine Eltern wenige Jahre später nach Aken an der Elbe, nicht weit von Dessau gelegen. Ab 1937 lebte meine Mutter mit mir und meinen beiden Schwestern Rosemarie (Jahrgang 1925) und Helga (Jahrgang 1929) in Kalbe an der Milde, einer Kleinstadt mit etwa dreitausend Einwohnern, einer Stadt, die sich bis 1952 mit C schrieb und danach mit K. Um das Jahr 1937 müssen sich meine Eltern getrennt haben, 1941 haben sie sich dann scheiden lassen. Wir drei Kinder sind seit dieser Zeit allein von unserer Mutter behütet und erzogen worden. Als ehemalige Ehefrau eines Lehrers hatte die Mutter keine berufliche

Ausbildung besessen und war nun gezwungen, sich möglichst schnell um einen Beruf zu kümmern, sie befand sich damals im Alter von 37 Jahren.

Meine Mutter bewohnte mit uns Kindern die 1. Etage und die Mansarde des Wohnhauses meines Onkels in Kalbe (Milde), Bahnhofstr. 6.

Bedingt durch den relativ zeitigen Ortswechsel sind Erinnerungen an diese frühe Phase meiner Entwicklung verwischt worden. Das betrifft auch die Musik.

Mit der Einschulung 1937 in die Städtische Volksschule von Kalbe an der Milde sind erste musikalische Tätigkeiten in der Schule durch die Noten auf den Zeugnissen belegt, letztere fehlen begründet am Ende des ersten Schulhalbjahres 1937/38, und nicht begründbar, das gesamte Schuljahr 1939/40 betreffend. In allen Zeugnissen dieser Grundschulzeit ist die Note „gut“ im Fach „Gesang“ ausgewiesen.

Weber: Können Sie selber noch erinnern, woher dieses Interesse an Musik kam? Auch ein Autodidakt muss irgendwie von einem Interesse getragen sein.

Fehske: Das Tor zur Musik öffnete sich, als ich zu Weihnachten 1940, ich war neun und ein dreiviertel Jahre alt, von meiner Mutter eine Geige geschenkt bekam, zuerst eine sogenannte halbe (kleinere) Geige. Daraus erklärt sich, dass mein musikalischer Start nichts mit dem Solmisations-System zu tun hatte. Dieses Geschenk einer Geige zu Weihnachten wird kaum aus meinem Wunsche heraus entstanden sein. Vermutlich gab es eine Initiative des in Kalbe wirkenden Privatmusikerziehers Hermann Kricheldorf, der an der musikalischen Ausbildung von Kindern in dieser Kleinstadt interessiert war und bei meiner Mutter ein offenes Ohr für die sinnvolle Freizeitgestaltung ihres Sohnes gefunden haben könnte. Denn meine Mutter war als Alleinerziehende tagsüber an ihre berufliche Tätigkeit gebunden. Wir Kinder waren im Tagesablauf relativ allein gelassen. Da war es ein Segen, dass in der Nachbarschaft der Sohn eines Rechtsanwaltes lebte, mit dem ich sehr eng befreundet war, und dass das Einfamilienhaus der Eltern meines Freundes über Jahre mein zweites Zuhause war.

Mit dem Besitz der Geige begann der Unterricht bei Herrn Kricheldorf. Zu meinem Geigenunterricht gesellten sich noch weitere Schüler, die anfangen, Geige zu spielen, zwei Jungen meines Alters und die Tochter des Privatmusiklehrers.

Weber: Und wurde zu Hause auch gesungen?

Fehske: Das Zusammensein der Mutter mit uns drei Kindern beschränkte sich auf die Stunden nach ihrer täglichen beruflichen Tätigkeit und auf sonnabends und sonntags. Da gab es Dinge im Hause und im sehr großen Garten zu erledigen. Zur geistigen Beschäftigung in der Freizeit gehörte das Lesen, Vorlesen, Erzählen, Radiohören, aber nicht das Singen, es sei denn bisweilen das Singen der Schwestern beim Arbeiten im Haushalt. Auch die Freundschaft mit dem Jungen aus der Nachbarschaft betraf in keiner Weise die Musik. Es herrschte also zu Hause kein besonderes musisches Klima.

Neben den schulischen Pflichten hatte ich jedoch eine Menge Zeit zum Spielen, vor allem mit meinem Freund Jochen Theuerkauf. Im Winter war es das Schlittschuhlaufen auf dem Gewässer rund um die Ruine der Wasserburg von Kalbe, vor allem das Eishockey-Spielen mit Stöcken, die wir von den Bäumen am Wasser abgeschnitten hatten; auch das Schlittschuh-Wandern auf den zahlreichen Wasserläufen in der näheren Umgebung.

Die Beschäftigung mit meiner Geige erfüllte mich dennoch täglich mit Freude. Ich besuchte einmal in der Woche den Unterricht bei Herrn Kricheldorf. Unterricht und stetiges Üben müssen solche Fortschritte gemacht haben, dass ich mit anderen jungen Geigern zum Musizieren in der Gruppe herangezogen wurde. Ich erinnere mich an das intensive und häufige Proben zur Aufführung der Kindersinfonie von Leopold Mozart.

Eine weitere Formation war das Streichquartett. Mein Lehrer nutzte die Möglichkeiten in der Stadt, bei Feierstunden, Festen, auch bei Veranstaltungen der NSDAP aufzutreten. Als besondere Veranstaltung behielt ich im Gedächtnis die Feier zur Ehrung von Müttern, denen das deutsche „Mutter-Kreuz“ – so hieß wohl diese Medaille – in Gold bzw. Silber verliehen wurde. Ich kann mich nicht mehr erinnern, welche Literatur wir bei solchen Auftritten gespielt haben, nur, wenn zum Schluss von Veranstaltungen der NSDAP sich alle Teilnehmer erhoben hatten, wurde zu unserer instrumentalen Begleitung das Deutschlandlied und das Horst-Wessel-Lied gesungen, beides mit zum Gruß erhobener Hand.

Singen war ein häufiger Bestandteil der Veranstaltungen des Jungvolks, wenn auch aus heutiger Sicht in einer wenig ästhetischen und

stimmphysiologisch vertretbaren Form. In der Regel hatten wir sonnenabends, ich glaube aber auch mittwochs „Dienst“ im Jungvolk. Da wir beim Marschieren durch die Straßen des Ortes immer singen sollten und ich danach Halsschmerzen hatte, spürte ich, dass ich bei dem Befehl, ganz laut zu singen, etwas falsch machte.

Nach Beendigung der Grundschule, 1941/42, besuchte ich die fünfte Klasse der „Privaten Mittelschule in Kalbe (Milde)“ und begann hier mit dem Unterricht in Englisch, nach einem Jahr kam ich in die Städtische Oberschule für Jungen, einem Realgymnasium, nach Gardelegen. Meine Mutter hatte sich entschlossen, diesen Schulbeginn im Gymnasium auf ein Jahr später zu verschieben, weil sie mich für das Leben als Fahrschüler von Kalbe (Milde) nach Gardelegen für zu klein hielt.

Das Leben auf dem Lande verlief ohne täglichen Bombenkrieg. Wir hatten aber tags und nachts über mehrere Stunden Fliegeralarm, weil die Bombergeschwader der Amerikaner und der Engländer Kalbe mit seinem „Goliath“ als Orientierung zu nutzen schienen, um entweder nach Osten in Richtung Berlin oder nach Süden in Richtung Magdeburg, Halle, Leipzig zu fliegen.

Seit 1941 war in der Umgebung von Kalbe (Milde) der damals stärkste Längstwellensender der Welt als Marine-Funkstation „Goliath“ (der Riese) aufgebaut und betrieben worden, mit der Funktion, die telegraphische Verbindung zu den auf den Meeren operierenden Kriegsschiffen, vor allem zu den U-Booten herzustellen. So konnten Nachrichten über eine Distanz von siebentausend Kilometer (Seegebiet vor New York) bis zu einer Tiefe von sechsundzwanzig Meter, oder über eine Distanz von 9.800 Kilometer (Seegebiet südlich von Kapstadt) in einer Tiefe von acht bis zwölf Meter unter der Wasseroberfläche empfangen werden. Für uns Kinder zeigte sich die Anlage in Form von fünfzehn Gittermasten, 175 Meter hoch und drei Rundmasten, 200 Meter hoch, zwischen denen die Funknetze gespannt waren. Die Bevölkerung von Kalbe hatte den Bau der Anlage mit Neugier und Sorge verfolgt, hatte jedoch bis über das Ende des Krieges hinaus nie erfahren, welche hohe Bedeutung der „Goliath“ für die Kriegsführung auf den Meeren hatte.

Es gab ein tägliches Pensum, sich beim Fliegeralarm zu schützen: Exakt auf die Verdunklung der Zimmer achten, beim Fliegeralarm den

Keller aufsuchen, die Geige und das Briefmarkenalbum von meinem Vater immer bei mir zu haben.

Der Fliegeralarm brachte uns Fahrschülern aber auch Vorteile. Es gab die schulische Regelung, dass bei Fliegeralarm über 24.00 Uhr hinaus die ersten beiden Unterrichtsstunden am nächsten Tag ausfielen. Die Zugfahrten waren seit Anfang 1945 zunehmend gefährlich geworden. Schließlich geschah es, dass der Zug eines Nachmittags auf halber Strecke von zwei amerikanischen Tieffliegern beschossen wurde. Die Schüsse in die Wagen lagen in Bauchhöhe, und nur weil einzelne Schüler erst auf die Sitze sprangen, um ihre Schulranzen aus dem Gepäcknetz zu holen, gab es wenig Verletzte, und wenn, dann waren es Beinverletzungen.

Heise: Sind Sie noch als Flakhelfer oder ähnliches eingezogen worden?

Fehske: Nein, mein Geburtsjahrgang 1931 war nicht mehr dran. Dann hätte man etwa sechzehn Jahre alt sein müssen, also anderthalb Jahre älter. Aber Ende des Jahres 1944 hatte die SS in unserer Klasse bereits für den Dienst in der SS geworben. Wir hatten von dieser Aktion vorher erfahren und waren uns einig, wir hätten uns bereits zur Ausbildung als Reserveoffizier der Gebirgsjäger bereit erklärt, nicht wissend, was das eigentlich war. Wegen der Einrichtung eines Lazaretts war Anfang Januar 1945 der Unterricht im Gymnasium aus dem Schulgebäude evakuiert worden. Wir erhielten nun Unterricht in anderen öffentlichen Räumen, zum Beispiel in Zimmern einiger Gaststätten. Das erforderte die Aufgabe, Informationen aus dem Rektorat zu den Lehrern und Schülern in den Behelfsunterrichtsräumen zu bringen. Ich wurde ausgewählt, um diese Informationen vorzulesen. Dabei wurde ich mit einem physiologischen Problem konfrontiert, das ich mir nicht erklären konnte. Beim Vorlesen hatte ich meine Stimme nicht mehr in der Gewalt: Ich war im Stimmbruch. Das Ergebnis war Schamröte im Gesicht. Niemandklärte mich auf. Auch zu Hause musste ja mein Problem aufgefallen sein.

Im Fach „Singen“ der Mittelschule und im Fach „Musik“ des Gymnasiums hatte ich die Note „gut“ erhalten. 1943/44 gab es keine Zensuren im Fach Musik. Ab Klassenstufe sieben, Schuljahr 1943/44, wurde Latein unterrichtet. Dieses Fach wurde zum Abitur 1949 mit dem Großen Latinum abgeschlossen.

Als am 11. April 1945 die amerikanische Armee Kalbe (Milde) besetzte, war bei uns vierzehnjährigen Jungen kein Jubel ertönt. Wochen

vorher glaubten wir immer noch an den Einsatz der deutschen Wunderwaffen, teilweise am Himmel zu sehen als Jagdflugzeuge mit Turbinenantrieb oder in den Wochenschauen als Einsatz von V1 und V2. Und dann zogen Soldaten der deutschen Westfront, die es gar nicht mehr gab, durch unsere Stadt: Ein einzelner Panzer (ein Sturmgeschütz) passierte am späten Nachmittag zwei Tage vor Eintreffen der Amerikaner unsere Stadt. Außerdem waren viele Fahrzeuge der Wehrmacht auf der Flucht. Jeweils ein LKW, der noch Sprit besaß, hatte zwei andere ins Schlepp genommen. Soldaten kamen mit Fahrrädern, zu Fuß mit Handwagen durch den Ort.

Am 12.4., nach einer ersten Nacht mit den Amis im Ort, wurden wir Zeuge der gewaltigen Mobilität der amerikanischen Vorhut. Wir erlebten den Überfluss an Nahrungsmitteln, eine willkommene Beute für uns Jungen.

Die Amerikaner hielten im Gelände des „Goliath“ achtzigtausend kriegsgefangene deutsche Soldaten unter freiem Himmel gefangen. In dieser Zeit kam es zu musikalisch hohen Kunstgenüssen.

Unter achtzigtausend Menschen gab es auch Musiker, so dass in der Kirche von Kalbe öfter Konzerte für Orgel, für Soloinstrumente und Orgel gegeben worden sind. Als ich bemerkte, dass der Blasebalg der Orgel mit den Füßen getreten werden musste, habe ich immer mal wieder den Dienst an der Orgel geleistet.

Dann wechselte die Besatzung. Mit dem Einzug russischer Soldaten, der Einrichtung einer russischen Kommandantur zog langsam Ruhe und Kontinuität in den Alltag der ersten Nachkriegswochen ein. Es war eine Zeit der Not, des ständigen Suchens nach Möglichkeiten, den Hunger zu stillen.

Wir Menschen in der ländlichen Situation wurden damit konfrontiert, dass diejenigen, die aus den Städten zu uns gereist kamen, unterschiedliche Waren gegen Lebensmittel tauschten, Lebensmittel, die in unserem Haushalt, bedingt durch das Schweineschlachten im Winter 1944/1945, noch vorhanden waren. Gewöhnungsbedürftig war für mich, die Mädchenschuhe meiner jüngeren Schwester weiter zu tragen.

Das achte Schuljahr, das im Herbst 1944 begonnen hatte, im April 1945 unterbrochen worden war, wurde am 1. Oktober 1945 fortgesetzt und am 20.12.1945 mit einem Zeugnis, das aus sieben Zensuren bestand, beendet. Fächer wie Geschichte, Musik und Kunsterziehung wurden

nicht benotet, der Unterricht in diesen Fächern fand vielleicht auch gar nicht statt. Mit einem verkürzten neunten Schuljahr, das im Januar 1946 begann und am 9. Juli 1946 beendet war, gab es durch diese Regelung keine Verlängerung der Schulzeit.

Bei den Zeugnissen der zwei Halbjahre 1946 (9. April 1946, 9. Juli 1946) fehlen ebenfalls die genannten Fächer. Mit Beginn des Schuljahres 1946/47 belegen die Zeugnisse, dass wieder alle Fächer unterrichtet und zensiert worden sind. Hinzu kam das Fach Russisch, im ersten Halbjahr bei mir mit einer vier (mangelhaft) ausgewiesen. Seit dem Unterricht in der zehnten Klasse hatte ich mich für das Fach Französisch als Arbeitsgemeinschaft entschieden.

Ab dem zweiten Halbjahr der zehnten Klasse bis zum Abitur sind meine Zensuren in Musik jeweils mit sehr gut ausgewiesen. Dieser Leistungsnachweis erklärt sich vermutlich aus der Tatsache, dass ich ab Februar 1947 sehr intensiv in das musikalische Geschehen an der Schule in Gardelegen eingebunden war. So endete der Unterricht sonntags mit dem Chorsingen. Es waren Stunden, die ich in guter Erinnerung behalten habe wegen eines interessanten Unterrichts und der künstlerischen Souveränität des Musiklehrers. Hier lernte ich auf unkomplizierte Weise ein gewisses Vom-Blatt-Singen. Wir Jungen saßen hinten im Chor und wenn unsere Stimme nicht dran war, haben wir eben im Falsett den Sopran oder Alt mitgesungen, haben unsere und die anderen Stimmen durch häufiges Wiederholen gelernt. Irgendwann beherrschten wir das relativ sichere Orientieren im Notenbild.

Unter Leitung des Musiklehrers Schwarzrock hatte sich in Gardelegen ein Streichquartett gebildet, in das ich einbezogen wurde. Auch erinnere ich mich an eine Theateraufführung des dramatischen Märchens von Franz Grillparzer „Der Traum ein Leben“. Wir Instrumentalisten der Schule und aus der Stadt Gardelegen waren an diesem Theatergeschehen beteiligt.

In meinem Heimatort Kalbe (Milde) hatte ich den Violinunterricht bei Herrn Kricheldorf fortgesetzt. In den Wintermonaten 1946 und 1947 fanden unter der Leitung von Herrn Kricheldorf Tanzstundenbälle in den Dörfern der Umgebung von Kalbe (Milde) statt. Die Musikanten für die Gestaltung der Bälle waren Frau Kricheldorf (Klavier) und ich (Violine). In Vorbereitung dieser Nachmittage und Abende wurden die Titel der Tänze intensiv geprobt. Herr Kricheldorf als Tanzmeister leitete die

jeweilige Veranstaltung durch Gestik und Worte, um uns Musikanten Beginn und Abschluss des einzelnen Tanzes anzukündigen.

Mit Beginn des Jahres 1946 entdeckte ich meine Liebe zum Rundfunk, besonders zum Hören von klassischer Musik. Ich erinnere mich an eine Sendereihe, die die Darbietung sinfonischer Musik beinhaltete. Leider wurde oft nach den ersten Tönen der Genuss dieser Musik dadurch beendet, dass es für eine Stunde Stromsperre gab. Mein besonderes Interesse galt der Übertragung Bachscher Musik aus der Thomaskirche zu Leipzig unter Leitung von Thomaskantor Günter Ramin mit dem Alt-Solisten Peter Schreier. Ich kannte bald die Namen der Vokal- und Instrumentalsolisten bei diesen Aufführungen. Bei mir entwickelten sich Freude und Interesse, Kenntnisse, Wertungsvermögen. Den Radio-Erlebnissen musste zwingend ein unmittelbarer Eindruck aus der Thomaskirche folgen. An einem Karfreitag früh morgens habe ich mich mit der Erlaubnis meiner Mutter in den Zug gesetzt, bin nach Leipzig gefahren, um in der Thomaskirche die Matthäus-Passion anzuhören. Weil ich den Tag nutzen wollte, Leipzig kennen zu lernen, habe ich an einer großen Stadtführung teilgenommen, dabei ging es auch in und auf das Völkerschlachtdenkmal. Während der Aufführung am Abend überfiel mich streckenweise Müdigkeit, aber ich war in der Thomaskirche gewesen, habe Bach gehört und auch Leipzig ein wenig kennen gelernt.

Ein Konzertmeister (Violine) aus Salzwedel hatte in Kalbe ein Konzert angekündigt. Im Zusammenhang mit dem Besuch dieses Konzertes hat die Lehrerin Ellen Schoch für den nächsten Tag einen Termin erbeten gehabt, an dem ich diesem Künstler etwas vorspielen sollte. Das Ergebnis dieser Begegnung war die Möglichkeit, dass ich im vierzehntägigen Rhythmus während der zehnten und elften Klasse nach Salzwedel zum Unterricht fuhr.

Die junge Lehrerin Ellen Schoch hatte auch die Idee, mit meinen beiden Schwestern und mir einen Literaturzirkel einzurichten. Ich erinnere mich noch an den ostpreußischen Dichter Ernst Wichert, den wir lasen. Wir trafen uns jede Woche einmal bei ihr, um über Autoren und deren ausgewählte Werke zu sprechen. Jeder von uns hatte dafür spezielle Aufgaben übernommen, um dann die Ergebnisse vor den Anwesenden vorzutragen. Frau Schoch kehrte im Sommer 1948 nach West-Berlin zurück.

Weber: Wurde nach Ihrer Erinnerung eigentlich die Lehrerschaft nach dem Zweiten Weltkrieg total ausgewechselt oder wie sah das in Gardelegen aus?

Fehske: Ich besuchte eine relativ lange Zeit das Gymnasium, von September 1942 bis Juli 1949. Etliche Lehrer, die nach 1945 unterrichteten, hatte ich auch schon zuvor im Unterricht gehabt. Diejenigen, denen nichts vorgeworfen werden konnte, haben ihre Arbeit fortgesetzt. Es waren die „gestandenen“ Gymnasiallehrer, zum Beispiel Dr. Roer, der Lateinlehrer, dann Herr Schammert, der Englischlehrer, Herr Schwarzerock, der Musiklehrer, und andere. Nicht mehr an der Schule wirkten der ehemalige Direktor, Dr. Nitter, und der Lehrer für Zeichnen und Kunsterziehung, Herr Pannwitz. Letzterer zeigte sich während der NS-Zeit im Unterricht öfter in der Uniform der NSDAP mit einer Armbinde, die die Funktion eines Gauredners der NSDAP kennzeichnete. Herr Pannwitz war in unseren Augen auch ein unangenehmer Lehrer, weil er den Unterricht nutzte, um uns Angst zu machen mit solchen Redeweisen: „Wenn der Bolschewismus kommt, dann wird er uns alle vernichten“. Auch wischte er immer die Tafel so sauber ab, dass er uns, nicht in die Klasse schauend, dennoch ständig beobachten konnte.

Ich erinnere mich, dass an diesem Realgymnasium in Gardelegen unsere Klassenzimmer nachmittags für eine Art Schnellverfahren zur Ausbildung von „Neulehrern“ zur Verfügung gestellt wurden. Zu den Neulehrern am Gymnasium gehörte auch Edgar Drefenstedt, der bei uns das Fach „Körperliche Erziehung“ gab und dem ich 1972 und 1978 im Rahmen meiner wissenschaftlichen Qualifizierung zum Dr. habil. als meinem Betreuer in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin wieder begegnet bin. Aus den Zeugnissen seit Dezember 1945 bis zum Abitur ist ablesbar, dass die Lehrer Stiebens, Maaß, Dr. Roer meine Zeugnisse jeweils in der Funktion des kommissarischen Direktors unterschrieben hatten. Daraus kann gefolgert werden, dass es bis Juli 1949 keinen berufenen Direktor des Gymnasiums gegeben hat. Mindestens fünf weitere Lehrer arbeiteten seit 1946 im Gymnasium, die zum Teil Rückkehrer aus dem Krieg waren, aus anderen Schulen hierher versetzt worden waren oder bereits Absolventen des regulären Studiums an einer Universität nach 1945 waren.

Fröde: In den Gymnasien stellte sich bei den Entnazifizierungen das Problem, dass man keine Fachkräfte mehr hatte, die auch Abiturienten

ausbilden konnten. Vielleicht war man da ein bisschen vorsichtiger, an den Hochschulen war man noch viel vorsichtiger, aber in der Volksschule beziehungsweise Grundschule wurde doch radikaler ausgewechselt. In Zahlen ausgedrückt: Es sind bekanntlich von achtundzwanzigtausend Lehrern zwanzigtausend entlassen worden.

Fehske: Ich hatte soeben versucht, die spezifische Situation im Gymnasium der Stadt Gardelegen zu kennzeichnen. Die „gestandenen“ Gymnasiallehrer zeichneten sich durch einen guten Unterricht aus, einzelne waren promoviert, und diese trugen auch den Titel Studienrat.

In der Grundschule von Kalbe (Milde) unterrichteten während des Zweiten Weltkrieges, in einer Kleinstadt mit dreitausend Einwohnern und einer Schule, vier Lehrer und drei Lehrerinnen. Hier kannte jeder jeden. Alle Einwohner der Stadt wussten, wer sich aus der Lehrerschaft im Sinne des faschistischen Ideengutes heraushob. In dieser Hinsicht betraf es den Direktor und seine Ehefrau.

Als wir von den Amerikanern befreit wurden, meinte Herr Heine nichts befürchten zu müssen. Dann aber wurde das Gebiet sowjetische Besatzungszone. Am 1. Juli 1945 zogen russische Soldaten in unsere Stadt ein. Vor dem Eintreffen der Russen hat er sich das Leben genommen. Seine Ehefrau galt ebenfalls als belastete Person, die aber unter der Bevölkerung wegen ihrer guten pädagogischen Fähigkeiten sehr angesehen war. Sie wurde aus dem Schuldienst entlassen und lebte allein stehend einige Jahre von Nachhilfestunden. Später wurde sie rehabilitiert. Als ich 1951 meinen Schuldienst als Neulehrer begann, war sie wieder als Lehrerin an der Schule tätig.

Weber: Warum haben Sie sich nach dem Abitur so schnell entschieden, Lehrer zu werden?

Fehske: Ich wollte schon immer Lehrer werden. Ich habe als Schüler bereits vor dem Ende des Krieges Nachhilfestunden gegeben und hatte Freude daran, jemandem etwas beizubringen.

Nach dem Abitur im Juli 1949 waren für mich wichtige Entscheidungen zu treffen. Dazu gehörte auch mein Wunsch, Lehrer zu werden, und diesen Wunsch auf sicherem und schnellem Weg durch ein Studium an einer Universität zu realisieren. Meine Mutter konnte mir bei den Bemühungen um einen Studienplatz nicht behilflich sein. Ich bewarb mich also an der Martin-Luther-Universität Halle (Saale), bekam jedoch eine Absage mit der Begründung, dass die Bewerbungen so zahlreich

seien, dass das angestrebte Studienfach Pädagogik überfüllt sei und so weiter.

Ich nehme an, dass das mit den vielen Heimkehrern aus dem Krieg zusammenhing, die in erster Linie eine Chance bekommen sollten. Ich war damals achtzehn und ein halbes Jahr alt, hätte vielleicht auch erst mal ein Jahr warten können. Ich ließ mich jedoch durch die Nichtzulassung nicht von meinem Ziel abbringen und versuchte einen anderen Weg, denn auf eine zweite Chance warten mit dem Verlust eines ganzen Jahres, das wollte ich nicht. 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 durch die an mich gerichtete Frage nach der Oder-Neiße-Grenze zwischen Polen und der DDR zu. Ich muss sehr gut informiert gewesen sein, dass ich den Mut hatte, deutlich zu machen, wie in etwa der Text des Potsdamer Abkommens 1945 zu dieser Problematik lautete. Ich zitierte den ersten Satz aus dem Potsdamer Abkommen.

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 weitergeleitet. Nachdem diese ergangen ist, werden Sie weiteren Bescheid erhalten.“

Dieser Bescheid kam zwar nicht mehr, dennoch zähle ich mich nicht zu den Opfern einer anfänglichen sozialistischen Bewegung im Osten Deutschlands, keinesfalls. Man hatte mich provoziert, und ich habe

meinem Naturell entsprechend aggressiv reagiert, jugendlich spontan, was mir in meinem Leben noch öfter passierte. Nun habe ich als Hilfsarbeiter in einer Fabrik zur Verarbeitung des Blattes von Zuckerrüben als Tierfutter von Mitte Oktober bis Anfang Dezember zwölf Stunden täglich Säcke gebunden.

Zu Beginn des Jahres 1950 traf ich einen ehemaligen Schulkameraden aus dem Gymnasium in Gardelegen, der in einem Neulehrerkursus in Thüringen studierte. Ihm erzählte ich von meinem Pech, und er wies auf die von ihm genutzte Möglichkeit des Studierens in Beichlingen hin, wo in einem Jahreskursus 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 wohnen auch in diesem Schloss.

Heise: In dem Schreiben, das Ihnen zugegangen ist, wird etwas apodiktisch angekündigt: „Wir werden das Ministerium benachrichtigen.“ Wenn man sich dann ein zentralistisches Staatssystem vorstellt, müsste das Schreiben auch dem Rektor in Beichlingen bekannt gewesen sein.

Fehske: Das eine geschah im Land Sachsen-Anhalt, das andere in Thüringen. Anfang Februar 1950 wurde ich in das Lehrerstudium aufgenommen. Aus dieser Tatsache ist ersichtlich, dass die länderübergreifende Information zu Entscheidungen über Personen nicht funktionierte bzw. noch nicht funktionierte.

Fröde: Die Länderverwaltungen und Ministerien der Länder sind ja erst 1952 aufgelöst und durch zentrale Ministerien ersetzt worden.²⁴⁰

Fehske: Die Länder waren damals noch relativ selbstständig. Es gab ein Ministerium für Volksbildung des Landes Sachsen-Anhalt und eines in

²⁴⁰ Ende Juli 1952 gab es in der DDR eine Gebiets- bzw. Verwaltungsreform. Die bisherigen fünf Länder wurden aufgelöst und man schuf stattdessen 14 Bezirke mit 256 Kreisen. Damit wurden in der DDR die letzten Reste von Föderalismus und Landestraktionen beseitigt. Man hatte das sowjetische Strukturmodell übernommen, um die zu diesem Zeitpunkt schon existierenden neuen Herrschaftsstrukturen zu festigen. (Vgl. Hermann Weber 1991, S. 46)

Thüringen. Mit der Verwaltungsreform vom Juli 1952 wurden die fünf Länder im Bereich der DDR durch fünfzehn Bezirke ersetzt.

Ich habe dann dieses eine Jahr in Beichlingen studiert, ein Studium, das mir insofern sehr viel Spaß gemacht hat, weil ich in kurzer Zeit das Wichtigste zum Lehrerberuf kennen lernte. Es herrschte dort ein hervorragendes Klima. Es hatte uns auch nichts ausgemacht, dass wir zu 30 Personen in einem Schlafsaal geschlafen haben, mit all den Späßen, die dann angesagt sind. Als Dozenten hatten wir ausgesprochen gute Fachdidaktiker, etwa einen Mathematiklehrer, der uns Oberschulabsolventen Korrektheit abverlangte. Bei schriftlichen Arbeiten, die er von uns verlangte, gab es Punktabzug, wenn wir die Aussage einer Aufgabe nicht in einem Satz formulierten und den Satz am Ende mit einem Punkt abgeschlossen. Wir hatten auch hervorragende Lehrkräfte für die Unterrichtsfächer Biologie und Deutsch. Das Fach „Marxismus-Leninismus“ war nicht ausgewiesen, dafür „Soziologie und Gegenwartskunde“. Dieses Fach und weitere wie Pädagogik und Psychologie lehrte der Direktor des Institutes Herr Thomae. Er wurde von uns Studenten wegen seiner hohen fachlichen und menschlichen Kompetenz sehr geachtet.

Weber: Welche Rolle spielte die Musik bei dieser Ausbildung?

Fehske: 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. Deshalb hatte ja auch mein ehemaliger Schulkamerad von meinen Chancen für ein Studium in Beichlingen gesprochen. Unter den Mitstudenten waren Persönlichkeiten, die viel älter waren als wir Schulabgänger. Sie engagierten sich für die Arbeit in den genannten Kulturgruppen. Wir haben voneinander und für die Arbeit als Lehrer in der Schule viel profitiert. Es war eine sehr schöne Zeit, dieser Neulehrerkursus in Beichlingen bei Kölleda.

Wenn wir abends vom Schloss in Richtung Süden schauten, konnten wir in der Ferne viele Lichter erkennen. Unter uns Studenten war relativ schnell Klarheit entstanden über diese Lichter, die zu Buchenwald gehörten. Bereits seit August 1945 war das ehemalige Konzentrationslager Buchenwald in der Nähe von Weimar vom sowjetischen Geheimdienst NKWD als Internierungslager eingerichtet worden, in dem bis 1950

dreißigtausend Menschen inhaftiert gewesen sein sollen. Nicht alle werden diese Lagerzeit überlebt haben.

Weber: Das Kulturelle, das Sie angedeutet haben, scheint wohl zumindest für Sie eine wichtige Rolle gespielt zu haben. Waren alle Studierenden in irgendeiner Weise dabei engagiert?

Fehske: Ich erinnere mich, dass die Mehrheit durch die Internatsunterbringung im Schloss und durch den entlegenen Standort Beichlingen bei Köllda alle Möglichkeiten einer interessanten Freizeitgestaltung nutzte. Ich war zeitweilig auch Mitglied der Tanzgruppe, habe also nicht nur Geige gespielt.

Weber: Sicherlich waren das Gemeinschaftsleben und die kulturellen Möglichkeiten in der Gemeinschaft prägend für Sie?

Fehske: Selbstverständlich. Im Zeugnis des Instituts für Lehrerbildung Beichlingen ist unter „Gesellschaftspolitische Betätigung im Institut“ vermerkt: „Hans-Herbert Fehske betätigte sich aktiv in der Gemeinschaft.“

Abwechslung gab es auch in der Weise, dass vermutlich der gesamte Lehrgang zu Pfingsten 1950 (27.-30.5.) das Deutschlandtreffen der Jugend in Berlin besucht hatte.

Die Pfingsttage in Berlin wurden schon bei der Anreise und auch in Berlin vom Singen der Lieder der Jugend begleitet, teilweise einstudiert während der Zugfahrt.

Uns störte es keineswegs, dass wir in mit Bänken eingerichteten Güterwagen von Köllda nach Berlin Königs Wusterhausen gefahren wurden und von dort per Schiff auf der Dahme bis ins Zentrum gelangten. Alle für uns wichtigen Voraussetzungen für ein schönes Erlebnis dieser Tage in Berlin, wie die Übernachtung - sie erfolgte in Klassenzimmern einer Schule in Woltersdorf -, die in Beuteln abgepackte Kaltverpflegung, das ideale und kostenlos benutzbare Verkehrsnetz von S- und U-Bahnen sowie Straßenbahnen trugen dazu bei, dass wir das Deutschlandtreffen genießen konnten. Als zentral geplante Aktion nahmen auch wir Beichlinger an der Demonstration teil. Es sollen siebenhunderttausend Jugendliche gewesen sein, die entlang den „Unter den Linden“ bis zum Lustgarten vor dem Dom und der Schlossruine an führenden Vertretern der Regierung der DDR, der SED und der FDJ vorbeimarschierten. Das Leben an diesen Tagen spielte sich auf den Straßen, in den Parks, in Stadien, für Kartenbesitzer auch in Theatern ab. Wir hatten täglich früh

am Morgen unser Quartier im Osten Berlins verlassen und kehrten erst gegen Mitternacht dorthin wieder zurück.

Heise: Gab es bei Ihrer Ausbildung auch Praxisanteile?

Fehske: Selbstverständlich. Einmal in der Woche haben wir in der Schule des Ortes hospitiert. Es wurden von uns auch Unterrichtsstunden gehalten. Vor der ersten Stunde, die ich geben sollte, war ich sehr aufgeregt. Es betraf eine Deutschstunde: Behandlung eines Gedichtes. Das wurde insofern für mich eine echte Bewährungsprobe, weil ich trotz der Planung zum Improvisieren gezwungen war, denn die Schüler kannten das Gedicht bereits. Fünfundvierzig Minuten können in so einer Situation sehr lang sein.

Ein wichtiger Praxisanteil war das Unterrichtspraktikum von sechs Wochen an einer Grundschule dieser Gegend, in Wiehe, einem Dorf im Tal der Unstrut, Luftlinie etwa zwölf Kilometer von Beichlingen entfernt. Hier wohnte ich mit einem Studienkollegen bei dessen Eltern. Der Vater war Lehrer und unser Mentor. In diesem Praktikum hatten wir ausreichende Gelegenheiten zur Hospitation, zum eigenen Unterrichten und konnten uns somit vorbereitet fühlen auf die Schulsituation, die uns ab Januar 1951 erwarten würde. Unsere Unterrichtsversuche betrafen die Fächer in den Klassen eins bis vier. Ich kann mich nicht daran erinnern, in dieser Zeit eine Musikstunde gehalten zu haben, nehme aber an, dass ich mit den Klassen auch gesungen habe. Und meine Geige werde ich ja auch im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts eingesetzt haben.

Nicht zufrieden war ich mit der Auswertung meiner pädagogischen und methodischen Fähigkeiten im Praktikum durch den Mentor. Das fand ich dann auch auf dem Zeugnis unter „Schulpraxis“ mit „genügend“ (3) bestätigt. Dagegen waren meine Leistungen in „Russisch“ mit „ausgezeichnet“ bewertet worden.

Fröde: Können Sie etwas über die Schulbedingungen sagen, die Sie damals erlebt haben, etwa wie viele Kinder in einer Klasse waren und so weiter?

Fehske: Nein, daran kann ich mich nicht mehr erinnern. Aber in meinem ersten Lehrerdasein ab Januar 1951 habe ich in einer Dorfschule unterrichtet. Hier traf ich sechzehn Kinder der Klassen eins bis vier an, die ich zu unterrichten hatte, alle in einem Klassenzimmer. Eine Differenzierung der Klassen nach den einzelnen Jahrgängen wäre auf Grund der geringen Schülerzahl nicht möglich gewesen. Ab Februar 1951 un-

terrichtete ich an der achtklassigen Oberschule meines Heimatortes Kalbe (Milde). In der Klasse fünf hatten bei mir neunundvierzig Schülerinnen und Schüler Unterricht.

Fröde: Das Institut, an dem Sie gewesen sind, war also eigens eingerichtet worden, um Neulehrerkurse durchzuführen. Wie viele Personen wurden dort ausgebildet? Die andere Frage zielt auf die Dauer der Ausbildung: Haben Sie, vielleicht durch Freunde, von Kursen anderer Dauer erfahren? Es ist ja bekannt, dass die Ausbildungsdauer recht unterschiedlich sein konnte, von den Kursen, die sechs Wochen, bis zu denen, die neun Monate dauerten.

Fehske: Der Lehrgang am Institut für Lehrerbildung in Beichlingen begann im Januar, ich kam später dazu, wie bereits berichtet, und er endete mit der Zeugnisausgabe am 16. Dezember 1950. Hier studierten etwa sechzig Personen, jeweils dreißig in einer Gruppe. In meinem späteren Einsatzort Kalbe (Milde) kam ich mit Neulehrern zusammen, die ihren Dienst in der Schule im September 1946 begonnen hatten und zum Teil acht Monate ausgebildet worden waren.

Heise: Die Sie unterrichtenden Lehrerinnen oder Lehrer wohnten auch mit den Studierenden zusammen in diesem Schlossbau?

Fehske: Ich möchte fest annehmen, dass die Lehrkräfte mit einigen Ausnahmen ebenfalls im Schloss gewohnt haben bzw. in der Region, dann aber für den wöchentlichen Zeitrahmen ihrer Lehr- und Betreuungsverpflichtungen ein Zimmer im Schloss besaßen. Direktor Thomae wohnte mit seiner Frau und seinen zwei Kindern im Schloss, wir begegneten der Familie des Öfteren.

Heise: Und woher kamen die Dozenten? Sie wurden doch wohl vom Landesministerium eingesetzt?

Fehske: Vermutlich sind die Lehrkräfte vom Landesministerium Thüringen ausgewählt und beauftragt worden, diese Kurse zu leiten. Die Ausbildung einer neuen Generation von Lehrern hatte einen hohen politischen Stellenwert. Meine Unterlagen zur Abschlussfeier des Lehrgangs zeigen, dass die Ausbildung von Grundschullehrern in Beichlingen bereits im Januar 1946 begonnen hatte, denn wir Studenten von 1950 gehörten zum Fünften Lehrgang.

Fröde: Wie bekannt wurden Sie untereinander bei diesem Kurs?

Fehske: Wir waren ungefähr sechzig Studierende, eine bunte Mischung von Studentinnen und Studenten unterschiedlicher Denkrichtungen,

Auffassungen und Erfahrungen. Da wir in den weiträumigen Schlossanlagen studierten und gleichzeitig wohnten, zum Teil wie ich relativ weit vom Heimatort entfernt, spielte sich für die meisten von uns unser Leben vor allem in der Gemeinschaft ab. Auch der mir zugeteilte Raum zum Aufhalten, Studieren, Post-Erledigen, Lesen, Gespräche-Führen war für etwa zwölf Personen vorgesehen. Die private Begegnung mit Studienkollegen wurde von der Interessenslage bestimmt. Uns standen in den freien Zeiten auch alle Seminarräume oder der Vorlesungssaal zur individuellen Nutzung zur Verfügung. Bekanntschaften bildeten sich darüber hinaus durch Betätigungen wie das Musizieren, das Wandern, vielfältiges Sporttreiben, die Lehrkräfte waren oft mit dabei, schließlich auch Arbeitseinsätze zur Verschönerung der Schlossanlagen und des Gartens. Die menschliche Nähe des Lebens im Schloss führte auch zu Freundschaften, zu Beziehungen zwischen Studenten und Studentinnen. Bei einigen Pärchen bildete die Beichlinger Begegnung die Grundlage für eine spätere Ehe.

Ein Studienfreund von mir, ein Sportler, hatte Freundschaft geschlossen mit einer Studentin, die aus einem Pfarrhaus in Pödelist bei Naumburg (Saale) stammte. Er fragte mich vor einem verlängerten Wochenende, ob ich Lust hätte, während der freien Tage mit nach Pödelist zu fahren, wo der Pfarrer mit seiner Frau und fünf Kindern, alles Mädchen bzw. Frauen lebte. Wir zwei Männer verbrachten sehr schöne Stunden in diesem Pfarrhaus, ich lernte alle Mitglieder der Familie kennen und erkannte sehr bald, dass bis auf die jüngste Tochter alle anderen jungen Frauen ihren Freund hatten, zwei bereits verheiratet waren. Beeindruckend war das kulturelle Klima in diesem Pfarrhaus. An diesem Wochenende erlebte ich die Aufführung des Singspiels von Wolfgang Amadeus Mozart „Bastien und Bastienne“, und alle Anwesenden wurden auf irgendeine Art und Weise in das Musizieren einbezogen. Aus einer ersten Begegnung mit Hilde Schmidt, der Jüngsten im Hause, entwickelte sich über einen Zeitraum von vier Jahren eine Freundschaft, die vorrangig gestaltet war durch das Briefe-Schreiben und das gegenseitige Besuchen in größeren Abständen.

Fröde: Sie haben sicherlich Momente der Entwicklung in der DDR, die uns aus allgemeinen Darstellungen bekannt sind, persönlich erlebt. Sie haben vorhin schon etwas über den August 1961 gesagt. Wie haben Sie

etwa 1949 die Gründung der DDR erlebt? Hat das für Sie eine Bedeutung gehabt in dem relativ jungen Alter?

Fehske: Das war im Oktober 1949. Meine Schulzeit hatte ich im Juli mit dem Abitur beendet. Meine Studienbewerbung für die Universität in Halle war abgelehnt worden. Mein Alltag verlief ohne richtige Zielsetzung, bis dann Mitte Oktober meine Mutter für mich eine Beschäftigung als Hilfsarbeiter in der schon genannten Trocknungsgenossenschaft für Zuckerrübenblatt gefunden hatte, wo sie ja zeitweilig als Buchhalterin gearbeitet hatte.

Um diesen 7. Oktober 1949 war ich die meiste Zeit für mich allein. Meine Schwester Rosemarie hatte 1948 die sowjetische Besatzungszone über Westdeutschland nach Frankreich verlassen, um zu ihrem Jugendfreund zu ziehen, der nach französischer Kriegsgefangenschaft in Frankreich geblieben war. Meine Schwester Helga arbeitete als Kindergärtnerin in Kalbe (Milde). Wahrgenommen habe ich natürlich dieses politische Ereignis. Ich empfand auch irgendwie eine Art Freude, dass wir nun in einem eigenen Staat lebten. In den Presseorganen wurde schnell deutlich gemacht, der Westen habe vorgemacht, wie das geht, denn dort hatten die Politiker im September 1949 die Bundesrepublik gegründet und sich damit herausgenommen aus der Grundidee eines einheitlichen Deutschlands. In diesem Sinne wurde auch bei uns in der Presse argumentiert. Ich wusste zwar, jetzt bist du in diesem Staat aufgehoben, aber der Alltag mit der ungewohnten Arbeit, täglich zwölf Stunden Säcke zu binden, tags und nachts im Wechsel, da war nicht die Zeit, nicht die physische Kraft und auch nicht die Lust, über die Gründung der DDR zu diskutieren.

Weber: Haben Sie eine Einflussnahme durch die sowjetische Besatzung, etwa eine kulturelle oder musikkulturelle Einflussnahme bemerken können?

Fehske: Eine kulturelle Beeinflussung durch die Russen ist von mir damals nicht registriert worden. Ich kann nur berichten, was in unserem Ort geschah, als ich 1951 als Lehrer nach Kalbe (Milde) kam. Die Russen waren weiterhin in ihren Kommandanturen präsent. Bevor meine Schwester 1954 republikflüchtig wurde, war sie Leiterin des Kindergartens gewesen. Wenn sie ein Kindergartenfest veranstalten wollte, musste das durch den Rat der Stadt genehmigt werden. Der Russe hat das vermutlich registriert.

Fröde: Das galt dann auch zu DDR-Zeiten.

Fehske: Das war die Zeit um 1950, 1951, 1952.

Weber: Sie deuteten vorhin an, dass Sie an eine wenig gegliederte zweiklassige Schule kamen.

Fehske: Nach der Lehrerausbildung in Beichlingen wurde ich zunächst als Lehramtsbewerber zum 1.1.1951 in den Schuldienst des Landes Sachsen-Anhalt mit der Verwaltung einer Schulstelle an der Grundschule in Laatzke, Kreis Gardelegen, eingestellt, einem Ort mit hundert Einwohnern. Mir stand dort ein Einfamilienhaus zur Verfügung, und zwar als Schulgebäude mit einem Klassenzimmer und mit einer kleinen Wohnung im ersten Stock.

Der Bürgermeister des Dorfes begrüßte mich und meinte, ich könne doch als Junggeselle in den Ort ziehen und im Schulgebäude wohnen. Auch könnte ich gleichzeitig die FDJ des Ortes aufbauen. Aber für mich stand fest, dass ich in diesem Ort zwar meinen Start zum Lehrerberuf haben, aber nicht allzu lange dort bleiben würde. Deshalb habe ich weiterhin bei meiner Mutter in Kalbe (Milde) gewohnt, das ja nur 10 km vom Einsatzort entfernt war. Täglich bin ich mit dem Zug, der mich über Jahre immer nach Gardelegen in die Schule gebracht hatte, nun als Lehrer zu meinem Dienstort gefahren. Es handelte sich bei meinem Start um die Tätigkeit in einer zweiklassigen Grundschule. Der Unterricht erfolgte für alle Schüler der Klassen eins bis vier gemeinsam im Klassenzimmer und zur gleichen Zeit mit allen Fächern. An meinem ersten Schultag in Laatzke wurde ich mit einer besonderen Situation konfrontiert, wie mir die Eltern der Schüler berichteten: Ein am Ende des zweiten Weltkrieges aus der Tschechei stammender Professor hatte hier einige Jahre gelebt und den Schuldienst versehen. Er hat, aus welchen Motiven auch immer, die vierte Klasse geschlossen viermal sitzen lassen. Ich fand also an meinem ersten Arbeitstag in der vierten Jahrgangsstufe dreizehn- bis vierzehnjährige Kinder vor. Auch die materiellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Unterrichtstätigkeit waren nicht gegeben: Es gab kein elektrisches Licht, ich unterrichtete fürs erste bei Kerzenlicht. Die Tafelkreide brachte ich von der Schule aus Kalbe mit. Einen Ofen gab es, doch es fehlte an Holz und Kohlen. Hier halfen mir die Eltern, wenn ich mit dem Handwagen durchs Dorf gezogen kam. Was die Unterrichtsführung anbelangte, war es erklärlich, dass ich im Jahreslehrgang zur Ausbildung von Grundschullehrern keine Hinweise zum

Unterricht in einer zweiklassigen Schule erhalten hatte. Nun stand ich vor dem Problem, dreizehn Schüler in einer Klasse gleichzeitig in den Fächern in einer Art Simultanunterricht zu unterrichten. Ich hatte keine Vorstellungen, wie so ein Unterricht überhaupt zu planen ist. Die Lösung kam von einem Altlehrer aus Akendorf, der mir das einzig gängige Prinzip der Unterrichtsführung erklärte:

1. Man vermittelt den Unterrichtsstoff von zwei Klassenstufen gemeinsam an die Schüler der beiden Klassen.
2. Parallel dazu gibt es schriftliche Aufgabenlösungen für die Schüler der anderen Klassen.
3. Extra-Unterricht erhalten die Schüler der Kl. 1, während alle anderen Schüler – zumeist schriftliche – Aufgaben zur Festigung und Anwendung des Stoffes selbständig oder in der Gruppe lösen.

Eine besondere Verantwortung hat der Lehrer beim Kontrollieren der Aufgaben. Singen und Sport können mit allen Schülern bei variierten Übungen durchgeführt werden. Glücklicherweise war ich mit dieser Unterrichtsorganisation nicht. Hinzu kam, dass ich den Auftrag hatte, im Nachbarort Berge in der Klasse acht Chemie zu unterrichten. Ich war beim Chemieunterricht den Schülern immer stofflich eine Woche voraus und habe sie eher beschäftigt als unterrichtet und war froh, dass ich heil aus dieser Situation herauskam. Dann meldete ich mich beim Direktor der Zentralschule in meinem Heimatort Kalbe (Milde) zu einem Gespräch an bezüglich des Wechsels der Einsatzschule. Direktor Lübke versprach, mich an seine Schule zu holen. Aus dienstlichen Gründen bin ich bereits am 10. Februar mit sofortiger Wirkung an die Zentralschule in Kalbe bis auf weiteres abgeordnet worden. Ab 1. Mai wurde ich auch offiziell dort eingestellt und unterrichtete nun vorrangig die Fächer Deutsch, Russisch und Musik.

Es gab auch Nachteile an der Zentralschule, vor allem für uns, die wir Musik und andere Disziplinen als Arbeitsgemeinschaften nachmittags angeboten haben. Es fielen zunächst die meisten Fahrschüler heraus, obwohl ein Internat mit dreiundzwanzig Internatsplätzen eingerichtet worden war. Trotz dieser oder jener Schwierigkeiten bei der Organisation des Schulalltags konnte ich eine Blockflötengruppe und einen Chor aufbauen, zumal noch ein zweiter Musiklehrer an dieser Schule arbeitete. Die wenigen Jahre als Lehrer an einer erst achtklassi-

gen, ab 1953 zehntklassigen Oberschule waren voller Erlebnisse mit den Schülern und im Kollegium.

Da ich aus Kalbe (Milde) stamme, kannte ich in kurzer Zeit alle Schüler. Disziplinprobleme lösten sich von selbst. Es reichte aus, wenn ich abends in der Pause der Probe des gemischten Chores „Euterpe“ einem Elternteil auf Befragen nach der Haltung ihres Kindes im Unterricht sagte, dass ich „zufrieden“ sei. Das hatte im Elternhaus Konsequenzen.

Im Juni 2002 feierten alle Schüler und Lehrer den dreihundertfünfundsiebzigsten Geburtstag ihrer Schule. Ich war bei diesem Fest zugegen, traf auch Schüler aus der damaligen Klasse, inzwischen hatten sie das Rentenalter erreicht. Ein ehemaliger Schüler, aus Bonn angereist, sagte mir: „Wissen Sie, wir haben Sie verehrt. Sie haben in Ihrem Unterricht alles anders gemacht als die Lehrer, die uns auch unterrichteten.“

Fröde: Können Sie sich erinnern, welche Art Musik Sie mit Ihren Schülern gemacht haben?

Fehske: Für unseren normalen Schulchor, also einem Chor mit gleichen Stimmen, hatten wir damals „Das Musikschulwerk“ von Siegfried Borris. Das Schulmusikwerk, Band 4, 1950 „Lob der Musik“ war als Lehrbuch Musik in der Grundschule, sechstes bis achtes Schuljahr konzipiert. Der größere Teil des Buches umfasste Lieder, nach Gruppen gegliedert, ein zweiter Teil betraf das Musikhören: „Aus dem Schaffen großer Meister“ sowie eine „Kleine Musiklehre“.

Beim Blättern im Liedteil erinnere ich mich, was ich aus den letzten zwei Liedgruppen dieses Buches singen ließ: „Wir sind das Bauvolk der kommenden Welt“, „Pflüge Traktor, pflüg' das Feld“, „Wir sind die Jungen, die Unruhvollen“, „Erwacht, die ihr noch schlafend seid“, „Wer den Frieden will, schlag ein“.

Für den Bereich „Singen im Unterricht“ gab es in den Lehrplänen, abhängig von der Altersgruppe und der gesellschaftlichen bzw. politischen Entwicklung, vorerst allgemeinere Hinweise, später auch konkrete Liedvorgaben.

Weber: Und vornehmlich wurde gesungen?

Fehske: Vor allem wurde gesungen. Mit Ausnahme dieser Blockflötengruppe, die ich aufgebaut hatte.

Fröde: Ich habe noch eine Verständnisfrage: Existierte diese Zentralschule bereits oder wurde sie gegründet, weil es sich nicht lohnte, in den

kleinen Nachbargemeinden eigene Schulen zu unterhalten? Denn es kann sich in der damaligen Zeit noch nicht um eine dieser Zehnklassen-Schulen handeln.

Fehske: Das ist richtig, es lohnte sich nicht, in allen Dorfschulen ein Kollegium mit Fachkompetenz für wenige Schüler einzurichten. In der Zentralschule wurde den Kindern aus der Umgebung gleiche Schulbildung zuteil. Die seit 1949 existierende Zentralschule war eine achtklassige Oberschule, sie wurde ab 1953 zur zehnklassigen Oberschule, schließlich ab 1958 zur Polytechnischen Oberschule.

Weber: Sie haben ja in dieser Schule Musikunterricht erteilt, hatten aber keine Ausbildung als Musiklehrer. Wie haben Sie sich orientiert?

Fehske: Zunächst habe ich mich an dem vorhandenen Lehrplan orientiert. Doch mir ist das Unterrichten im Fach Musik nicht schwer gefallen. Es wurde, wie schon angemerkt, hauptsächlich gesungen. Das bedeutete für mich, den Schülern etwas vorzusingen, was sie dann nachsangen, alle lernten zunächst den Refrain des Liedes, dann die unterschiedlichen Strophen, auch das Singen leichter zweistimmiger Sätze war so möglich.

Fröde: Handelte es sich um den Lehrplan aus dem Jahre 1946?

Fehske: Ich unterrichtete zuerst nach dem Lehrplan von 1947, der zweiten Auflage des Planes von 1946, mit den Stoffgebieten „Musizieren“, „Singerziehung“, „Rhythmische Erziehung“, „Hörerziehung und Musiklehre“, „Musikkunde“, dann nach dem Lehrplan Musik für Grundschulen, 1. bis 8. Schuljahr aus dem Jahre 1953 mit den Stoffgebieten „Musiziergut“, „Aufgaben und Übungen“, „Musikkunde“. Mit dem Lehrplänen 1953 und 1958 erhielt das Stoffgebiet Musikhören größeres Gewicht. Der Lehrplan 1972 stellte dann für Jahrzehnte ein ausgewogenes Maß zwischen den Stoffgebieten Singen, Musikhören und Musiklehre dar und hatte unter Beachtung von Präzisierungen für die einzelnen Schuljahre bis Ende der 1980er Jahre seine Gültigkeit.

Heise: Diese didaktische Umorientierung, die das Musikhören in den Blick nahm, wurde erst durch bestimmte technische Entwicklungen möglich. Die entsprechenden Geräte mussten doch so preisgünstig sein, dass sie für alle Schulen zu erwerben waren.

Fehske: Noch einmal rückblickend auf die vorhin gestellte Frage zur Situation, dass ich Musikunterricht erteilt hatte, aber noch keine Ausbildung als Musiklehrer besaß. Ich möchte ergänzen, dass ich bis zum

Ende des Schuljahres 1952/53 als Grundschullehrer nach dem Lehrplan „Musik für Grundschulen“ unterrichtete.

Ich habe an der Schule in Kalbe (Milde) vom Februar 1951 bis zum Sommer 1952 und dann wieder vom September 1953 bis zum Sommer 1954 unterrichtet. Dazwischen lag das Schuljahr 1952/53, in dem ich nach Berlin-Weißensee zum Institut für Lehrerweiterbildung-Musikerziehung delegiert worden bin.²⁴¹ Das Studium in Berlin-Weißensee hatte Weiterbildungscharakter, und insofern galt die Schule in Kalbe (Milde) weiterhin als mein Dienstort, bestätigt auch dadurch, dass ich für das gesamte Schuljahr, das ich in Berlin verbrachte, mein Lehrergehalt weiter bezog. Für dieses Studium in Berlin musste ich die Voraussetzungen erfüllen, die mit dem Ablegen der ersten und zweiten Lehrprüfung verbunden waren.

Nach dem Neulehrerstudium in Beichlingen wirkte ich als Grundschullehrer im Status eines Lehramtsbewerbers bis zur ersten Lehrprüfung, auf die ich mich laut Verordnung in vierzehntägigen Kursen vorbereiten konnte. Diese Kurse leitete eine erfahrene Kollegin, die in meiner Schule tätig war. Die Prüfung erfolgte am 7. April 1952. Sie betraf die Gebiete: 1. Schriftliche Prüfung (Hausarbeit, Klausurarbeit), 2. Mündliche Prüfung (Allgemeinbildung, Pädagogik/ Psychologie, Schulrecht), 3. Schulpraktische Prüfung (1. Lehrprobe, 2. Lehrprobe, Didaktik/ Methodik).

Um mir den Start in Berlin-Weißensee zu ermöglichen, schloss ich bereits wenige Wochen später die zweite Lehrprüfung ab. Sie verlief nach demselben inhaltlichen Konzept wie die erste, mit dem Unterschied, dass zwei Klausurarbeiten zu schreiben waren.

Das Angebot, in Berlin-Weißensee die Lehrbefähigung für das Fach Musik bis zur Klasse zehn zu erwirken und damit Fachlehrer für Musik zu sein, wurde von meinem Direktor in Kalbe (Milde) sehr unterstützt. Die damalige Ministerin für Volksbildung der DDR, Else Zaisser, hatte diese Weiterbildung für Grundschullehrer mit unserem ersten Lehrgang

²⁴¹ Dieses Institut wurde im Herbst 1952 gegründet. Hier konnten sich zunächst tätige Lehrer zum Musik-Fachlehrer für die Mittelstufe (Jgg. 5-8) in einem einjährigen Direktstudium weiterbilden. Seit 1960 wurde dieser Abschluss dann auf die Jahrgänge 5-10 erweitert. Ab 1969 war an diesem Institut auch ein berufsbegleitendes Studium möglich, in dem man sich zum Diplom-Fachlehrer für Musik für die Jahrgänge 5-12 qualifizieren konnte. Dieses Studium dauerte zwei Jahre und sechs Monate. (Vgl. Gerhard Keiser 1972, S. 14)

1952 eingerichtet. Aus diesen Anfängen entwickelte sich eine für viele Jahre sehr begehrte Möglichkeit der Qualifizierung zum Fachlehrer für Musik bis zur Klasse 10. Es betraf Lehrer, die musikalisch waren, Instrumente spielten, an ihrer Schule – aus welchen Gegebenheiten auch immer – für das Unterrichten im Fach Musik gewonnen worden waren, aber eben keinen Studienabschluss für das Fach Musik hatten. Motivierend war es, diesen Ausbildungsweg zu gehen, da sich die Qualität der Ausbildung in Weißensee über die Jahre herumgesprochen hatte und die zeitliche Belastung für einen im Schuldienst stehenden Lehrer, für ein Schuljahr noch einmal die Schulbank zu drücken, ideal bzw. zumutbar war.

Dieses Institut wechselte später den Ort und wurde in die Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule Potsdam eingegliedert.

Das Institut für Lehrerweiterbildung-Musikerziehung war zusammen mit einer Schule im Gebäude des Bezirksamtes in der Parkstraße nicht weit vom Weißen See untergebracht. Die Lehrveranstaltungen begannen 14.00 Uhr in den Klassenzimmern, die bis zum täglichen Unterrichtschluss von der Schule genutzt wurden. Vorlesungen hörten wir in der Aula der in der Woelck-Promenade gelegenen Erweiterten Oberschule.

Der Lebensrhythmus während des Studiums in Berlin war anfangs gewöhnungsbedürftig. Ich wohnte von September 1952 bis Januar 1953 in Mahlsdorf-Süd, das bedeutete für die Fahrt nach Weißensee und zurück täglich zweimal anderthalb Stunden, die uns für das Studium einfach fehlten. Wir nutzten deshalb auch die Fahrt in der S-Bahn, um zu arbeiten. Ab 11.30 Uhr verließ ich in der Regel mein Zimmer in Mahlsdorf-Süd. Im Gepäck hatte ich immer einen Trainingsanzug für die Ausbildung in Rhythmik, das Musikinstrument an dem Tag des Unterrichts und die Aktentasche, in der ich auch etwas Verpflegung transportierte. Wenn wir Studenten gegen 13.00 Uhr in Weißensee eintrafen, konnten wir in einer Mensa Mittag essen und hatten anschließend bis 17.00 oder 17.30 Uhr, manchmal auch bis 18.00 Uhr unsere Ausbildung. Anschließend sind wir regelmäßig in Konzerte und Opernaufführungen gegangen.

Weber: Und auf welche Dozenten trafen Sie bei der Ausbildung?

Fehske: Alle Lehrkräfte waren uns Studenten unbekannt. Prof. Erwin Klest²⁴² leitete das Institut, der Buschfunk sagte uns, dass er in West-Berlin wohnte. Prof. Klest gestaltete seine Lehrveranstaltungen mit Fachwissen und politischem Engagement. Er leitete den Institutschor und das Streichorchester. Er erarbeitete mit uns Chortitel, die auch bei öffentlichen Veranstaltungen in Berlin gesungen wurden. Ein Schwerpunkt seiner Chorarbeit war das politische Lied, vor allem auf die Literatur von Hanns Eisler orientiert, von der ich bis dahin wenig gehört hatte.

In den musiktheoretischen Fächern auf Seminargruppenbasis lehrte Herr Stock, ein älterer Kollege, den wir wegen seines Könnens und des methodischen Geschicks sehr schätzten. Herr Daumann war die Lehrkraft für Musikgeschichte und auch für Gehörbildung. Er war bei den meisten Studenten nicht beliebt. Zu den Lehrkräften, die fest am Institut angestellt waren, gehörten noch der Klavierpädagoge Günter Altmann²⁴³ und ein Kollege für den Unterricht in Gitarre. Instrumental- und Gesangsunterricht wurden allerdings vorwiegend von Honorarkräften erteilt, und zwar für jeweils zwei Studierende, das Fach Klavier aber als Einzelunterricht. Geradezu begeistert, wenn auch oft physisch erschöpft waren wir, wenn wir bei Frau Jahnke im Fach Rhythmik und Tanz Unterricht hatten. Beeindruckend waren ihre Fähigkeit im Demonstrieren von Übungen und im Motivieren für alles Rhythmische und Tänzerische. Mit ihrem Klavierbegleiter, Herrn Schubert, hat sie im Laufe des Frühjahrs Ostberlin in Richtung Westen verlassen.

Fröde: Und wie alt waren die Studierenden?

Fehske: Es waren dort Kollegen und Kolleginnen fast jedes Alters. Ich war wohl der jüngste wegen meiner schnell erfolgten zweiten Lehrprüfung. Ich entsinne mich eines Kollegen Hirsch, mit dessen Tochter ich ab 1954 in Leipzig an der Musikhochschule studierte. Demnach muss dieser Kollege schon über 40 Jahre alt gewesen sein. Viele Kommilitonen schätzte ich so um die 30 Jahre alt. Etwas ältere Studenten mit nachgewiesenen musikalischen Fähigkeiten und ausgeprägten charakterlichen und politischen Persönlichkeitsmerkmalen wurden von der

²⁴² Erwin Klest (1899-1957), Musikpädagoge, Klest hatte das Institut für Lehrerweiterbildung (Musikerziehung) in Berlin-Weißensee gegründet und von 1952 bis 1957 auch geleitet

²⁴³ Günter Altmann (*1925), Musiktheoretiker und Musikpädagoge, v. a. bekannt durch seine „Musikalische Formenlehre“

Institutsleitung gewonnen, nach Absolvierung des Lehrgangs als neue Lehrkräfte am Institut zu lehren. Es betraf: Herrn Teichmann, Herrn Fritz Tuch – er übernahm bereits Anfang 1953 die Vorlesungen in Marxismus-Leninismus –, Herrn Roszek für Chorerziehung sowie Frau Mechthild Leithold für Rhythmik und Tanz.

Fröde: Hatten Sie an diesem Institut nur eine Fachausbildung oder gab es auch eine didaktisch-methodische Ausbildung?

Fehske: Ich kann mich an Unterrichtslektionen nicht erinnern. Da es sich bei den Studierenden um bewährte Lehrer handelte, vermute ich, dass auf schulpraktische Lehrveranstaltungen verzichtet worden ist.

Fröde: Wie schloss denn diese Ausbildung ab?

Fehske: Auf meinem Zeugnis ist vermerkt:

„Herr Hans-Herbert Fehske, geb. am ... in ... hat am 1. Juli 1953 die Fachprüfung für Lehrer der Mittelstufe der allgemeinbildenden Schulen sehr gut bestanden. Seine Leistungen im Fach Musikerziehung werden mit sehr gut beurteilt. Herr Fehske ist befähigt, im Fach Musikerziehung in der Mittelstufe der allgemeinbildenden Schulen Fachunterricht zu erteilen.“

Fröde: Haben Sie in Erinnerung, ob die Zehnklassenschule damals schon im Gespräch war, sozusagen als Vorläufer der Polytechnischen Oberschule?

Fehske: Seit 1953 gab es die zehnklassige Oberschule. Während der Studienzeit habe ich auch den 17. Juni 1953 erlebt:

Ich fuhr vormittags von meiner Wohnung in der Prenzlauer Allee mit der Straßenbahn nichts ahnend zum Unterricht nach Weißensee, als ich auf dem Bürgersteig dieser Straße dreißig bis vierzig protestierende Arbeiter im lockeren Verband Richtung Norden marschieren sah, was mich stutzig machte. Dass es auf Grund fehlerhafter politischer Entscheidungen der Regierung im Frühjahr 1953 zu Krisen in der Landwirtschaft und in der Industrie gekommen war, hatten wir Studenten nicht wahrgenommen.

Am Rande einer Vorlesung erhielten wir erste Informationen, dass im Zusammenhang mit der Erhöhung von Produktionsnormen durch die Regierung Arbeiter in den Betrieben protestiert hätten und auf die Straße gegangen seien. Professor Klest, der in West-Berlin wohnte, konnte nicht amtieren, weil er durch die Absperrungen nicht in den Osten kommen konnte. An seiner Stelle übernahm Günter Altmann

kommissarisch die Leitung des Institutes, um in den nächsten Tagen zum Abschluss des Studiums, vor allem durch die Prüfungen zu führen. Wann Professor Klest wieder erschienen ist, weiß ich jetzt nicht. Aber an diesem 17. Juni wurden die Lehrveranstaltungen abgebrochen. Es gab den Appell an uns, mit Ruhe und Sachlichkeit die Ereignisse zu nehmen, wissend, dass die Regierung die Normerhöhungen bereits zurückgenommen habe. Wir haben uns also auf den Weg zum Zentrum gemacht. An der Kreuzung Dimitroffstraße, heute Eberswalder Straße, Schönhauser Allee und Kastanienallee bzw. Pappelstraße, an dieser Riesen-Kreuzung hatten sich Massen von Menschen auf den Bürgersteigen versammelt. Hier wurde erregt diskutiert, doch die Fahrbahnen waren menschenleer.

Einige Autos sausten die Straßen lang, die Insassen vermutlich Vertreter der Polizei oder auch der Regierung, der SED, die möglicherweise schnell aus dieser Gefahrenzone heraus wollten. Berlin war im Griff von Menschenmassen. Wir sind dem Strom der Menschen gefolgt, die Leipziger Straße entlang zum Potsdamer Platz. Hier spürte man in erster Linie die Aufgeregtheit, die Protesthaltung im Allgemeinen. Diejenigen, gegen die sich der Aufruhr richtete, waren nicht zu sehen.

So gab es für die demonstrierenden Menschen keinen eigentlichen Gegenpol. Der Volkszorn musste sich also anders entladen. Einige müssen sich veranlasst gesehen haben, als Ausdruck des Protestes das Columbushaus anzuzünden. Feuer und großer schwarzer Rauch zeigten sich über dem Haus. Wir haben uns in diese Richtung nicht weiter nach vorn getraut, es war uns zu riskant. Russische Panzer habe ich zu diesem Zeitpunkt nicht am Potsdamer Platz gesehen.

In den nächsten Tagen waren die russischen Panzer, – oft nur einer, aber an allen wichtigen Punkten in der Stadt – präsent. Am Arnimplatz in Pankow wohnte eine Studentin, mit der ich befreundet war. Hier stand ein sowjetischer Panzer, aber in einer Art Abwartehaltung. Kinder im noch nicht schulpflichtigen Alter haben ihre Begegnung mit den Russen gesucht, indem sie auf den Panzern herumkrabbelten. Also die Kinder haben die Panzer besetzt, und die russischen Soldaten standen teilweise vor den Panzern. Ich glaube, diese Soldaten wussten gar nicht so richtig, worum es ging, dass eine Revolution gestartet war. Das ist doch bei Befehlen oft so. Durch die Präsenz der Russen wurde die Unruhe schnell gekappt, und die Regie konnte vom Machtapparat der SED

wieder übernommen werden. Dass dann eine Welle der Verhaftungen von Streikführern stattfand, auch in anderen Regionen des Landes, das haben wir nicht mitbekommen, auch nicht wie sehr sich die Situation zugespitzt hatte. Direkter und konkreter wurden die Gespräche zu Hause in Kalbe (Milde) geführt, weil hier über einzelne Schicksale auf der Pro- bzw. auf der Kontra - Seite konkret diskutiert werden konnte. Der 17. Juni 1953 hatte ja auch einige Menschenopfer gekostet.

Weber: Das Geschehen wurde also bei Ihnen am Institut nicht thematisiert.

Fehske: Im Grunde genommen wurde es nicht thematisiert. Es gab keine extra angesetzte Lehrveranstaltung, um das Problem des Aufstandes zu diskutieren und Erkenntnisse abzuleiten über das Wie und Was. Ich vermute, dass die Leitung des Instituts damals darum bemüht sein musste, die Ausbildung zum Abschluss zu bringen.

Weber: Und unter den Studenten war das Geschehen auch nicht diskutiert?

Fehske: Sicherlich haben wir uns über diese Problematik ausgetauscht, sind dann aber zur Tagesordnung übergegangen. Die Parteispitze, das ist ja das interessante dabei, wusste nichts zu sagen. 1989 war das noch deutlicher: dieses Schweigen der Spitzen der Gesellschaft. Alle suchten nach Rat. Als Sektionsdirektor hätte ich mir im September 1989 eine Orientierung der Parteispitze gewünscht, die es aber einfach nicht gab. Die führenden Funktionäre wussten nicht, was sie sagen sollten oder sagen durften. Sie konnten die Geschehnisse in Ungarn nicht kommentieren. Sie schwiegen im August, im September bis zum Auftreten von Egon Krenz als neuem Generalsekretär am 18.10.1989. So war das auch um den 17. Juni herum. Ein großes Schweigen und die Angst vor dem Volk, für das die Regierung immer da sein wollte. Allerdings kam dann gleich nach dem 17. Juni das Ausspielen ihrer wiedergewonnen Macht, von den Russen geschützt, um sich zu rächen.

Fröde: Waren Sie 1953, also am 17. Juni, schon Parteimitglied in der SED und haben Sie sich als Zugehöriger empfunden?

Fehske: Mit der Neulehrerausbildung in Beichlingen ist aus der Sicht des Ministeriums für Volksbildung von Thüringen bestimmt auch der Auftrag verbunden gewesen, uns junge Leute in eine gewisse politische Verantwortung zu bekommen. Die 1949 gegründete DDR brauchte vor allem junge Menschen, die sich für den Aufbau dieser Gesellschaft,

dieses Staates engagierten und sich auch zu ihr bekannten. Politisch hatten wir durch die Hitlerzeit wenig Schaden genommen. Ich trat im März in die Gewerkschaft, in die FDJ und in die SED ein. Durch die Unterkunft im Schloss Beichlingen als Kopplung von Studienort und Wohnstätte für uns Studenten waren Möglichkeiten gegeben, uns für die Mitgliedschaft in politischen Organisationen zu gewinnen. Wir konnten nicht ausweichen, ich glaube, wir wollten auch nicht ausweichen. Störend empfanden wir damals bestimmt den Kampagne-Charakter des Gewinnens, der Beeinflussung. Dass ich mit mir gerungen haben muss, ob ich oder ob ich nicht der SED beitrete, wird daraus ersichtlich, dass ich mit meiner Mutter darüber persönlich gesprochen hatte, vermutlich an einem verlängerten Wochenende. Meine Mutter sagte damals: Also Junge, hast du dir das wirklich richtig überlegt? Doch muss ich sagen, mit den schlimmen Erfahrungen als Vierzehnjähriger aus der Hitler-, besonders aus der Kriegs-Zeit hatten wir nun generell ein gutes Gefühl bei der Entwicklung dieses ostdeutschen Landes, der DDR.

In der Anhörung 1992 zu meinem Wirken als Mitglied und Funktionär der SED wurde ich von meinen Kollegen, die Mitglieder der Evaluierungs-Kommission waren, gefragt, warum ich so früh in die SED eingetreten sei. Sie werteten diese Haltung als besonders linientreu. Für mich war es Ausdruck des Willens, an dem Neuen im Frieden mitzubauen, das heißt auch, sich öffentlich dazu zu bekennen. Der frühe Zeitpunkt ergab sich aus der Begegnung mit Lehrerbildnern in der Neulehrrausbildung. Daraus einen Vorwurf abzuleiten, heißt gleichzeitig, das frühe politische Bekenntnis von Funktionären im Westen, den bedeutenden Politikern meiner Generation, zum Beispiel Dr. Helmut Kohl, Prof. Dr. Kurt Biedenkopf, in Frage zu stellen. Damit erklärt sich der Unsinn der Angriffe gegen mich.

Dass ich, 1950 als Kandidat in die SED aufgenommen, erst im Februar 1954 Mitglied der SED wurde, ist für mich nur insofern zu erklären, dass ich bis 1954 immer an anderen Orten tätig war: bis Dezember 1950 in Beichlingen, von Januar 1951 bis Juli 1952 in der Schule in Kalbe, von September 1952 bis Juli 1953 in Berlin, von September 1953 bis Februar 1954 wieder in Kalbe.

Eigentlich hätte man mich längst aus der SED ausschließen müssen, denn eine Kandidatenzeit dauerte nur ein halbes Jahr, dann erfolgte eine Entscheidung über die Aufnahme als Mitglied.

Mitglied der SED wurde ich laut meines Parteidokuments im Februar 1954, und dieses Datum gilt als zugehörig zur SED. Im Februar 1954 – so glaube ich mich zu erinnern – war in der gesamten DDR eine Überprüfung aller SED-Mitglieder angesetzt.

Ich hätte mich bei den Parteiorganisationen des jeweiligen Dienst- bzw. Ausbildungsbereiches melden müssen, wann man mich als Mitglied in die SED aufnehmen wolle. Aber auch die jeweiligen Parteiorganisationen, die meine Unterlagen nie geprüft haben, hätten mich fragen müssen. Daraus abzuleiten, dass ich eigentlich gar kein Mitglied sein wollte, ist nicht zulässig. Ich habe nie gedankliche Schwierigkeiten gehabt mit diesem Sachverhalt, SED-Mitglied zu sein. Ich war ein bewusst lebender, kritisch hinterfragender, streitbarer, gegen Missstände angehender und unbequemer sowie bezüglich meines privaten und beruflichen Lebens zufriedener Bürger.

Weber: Sie deuteten doch an, dass Sie Ihren speziellen Weg gehen mussten in der Lehrerlaufbahn.

Fehske: Ja, das ist richtig. Auf direktem Weg über ein Hochschul- oder Universitäts-Studium zum Beruf des Musikpädagogen zu gelangen, war mir nach dem Abitur nicht möglich gewesen. Also wählte ich ein Studium in Etappen. Das dauerte insgesamt zwar sechs Jahre, real fünf Jahre, aber es war verbunden mit einem großen Schatz an Erfahrungen im jeweiligen Studium und in den dazwischen gelagerten Tätigkeiten als Lehrer.

Auf dem Weg zum Hochschullehrer in der Diplomlehrausbildung gab es dann eine ganze Reihe von Hürden bzw. Voraussetzungen, die zu erfüllen waren. Dazu zählten: Delegation zum zweimal vierwöchigen Armeelager gemeinsam mit Studenten 1959 nach Eggesin, 1960 nach Prenzlau, Seminargruppenberater der Studentengruppe des Jahrgangs 1958 und des Jahrgangs 1960, erst ab drittem Studienjahr 1962/63, mehrmaliger Leiter des Musikpraktikums, Kommandeur des Lagers für Zivilverteidigung der Studentinnen des zweiten Studienjahres des Pädagogischen Institutes ab Mitte Oktober 1972 am Arendsee (Altmark), Akzeptanz der Orientierung der Hochschulleitung ab etwa Anfang der 1980er Jahre, und auch weder persönliche Kontakte noch briefliche oder

telefonische Verbindungen zu meinen Verwandten in Westdeutschland und Frankreich zu unterhalten. Eine Ausnahme waren ein Besuch meiner Mutter 1975 und ein einmaliger Besuch meiner jüngeren Schwester mit Familie 1972 in Zwickau. Außerdem: Übernahme der Wahlfunktion des APO-Sekretärs²⁴⁴ für eine Legislaturperiode ab September 1979 in der Sektion Germanistik/ Musikerziehung, Besuch der Parteihochschule des ZK der SED von September 1981 bis Februar 1982.

Wichtig wurde für mich der Klavierpädagoge Günter Altmann, der mir beim Studium in Berlin-Weißensee begegnete. Er wurde als sehr guter Lehrerbildner geschätzt. Wir mochten ihn auch wegen seiner menschlichen Stärken. Er ging auf uns Studenten zu, war kommunikativ, überzeugte in seinen Argumentationen zu fachlichen, allgemein menschlichen und politischen Fragen. Er war für uns da, für uns zu sprechen.

Insofern hatte ich auch keine Hemmungen, ihn zum Ende des Studiums in Berlin zu fragen, ob es Chancen für mich gäbe, noch einmal ein Vollstudium an einer Musikhochschule anzustreben; ich wollte nach Leipzig. Günter Altmann hielt meinen Wunsch für realisierbar, betonte aber, dass ich durch die Delegation nach Berlin erst einmal in den Schuldienst zurückgehen sollte, um nach einem Jahr den Antrag auf Freigabe aus dem Schuldienst zu stellen. Wenn es so weit sei, könnte ich mich wieder an ihn wenden.

Mein Studium in Leipzig fand statt. Günter Altmann, der etwa von 1954 bis 1958 die Funktion eines Referenten für Musikerziehung am Ministerium für Volksbildung ausgeübt hatte und die gesamte Ausbildung von Musiklehrern aller Stufen in der DDR zu verwalten hatte, gab mir bezüglich meines zukünftigen Berufsweges den Tipp, mich in Chemnitz am Pädagogischen Institut im Lehrstuhl Musik ab September 1957 zu bewerben. Dort seien noch Stellen frei.

Rektor Prof. Rudolf Fischer²⁴⁵ war ein bedeutender Pianist und leitete zur Zeit meines Studiums die Musikhochschule in Leipzig. Kurz vor Ende des zweiten Studienjahres erfuhren wir Studenten der Abteilung Schulmusik, dass es Bemühungen des Rektors gab, die Schulmusikausbildung gemeinsam mit der für Kirchenmusik und Musikwissenschaft

²⁴⁴ APO, Abkürzung für Abteilungsparteiorganisation

²⁴⁵ Rudolf Fischer (1913-2003), Pianist und Musikpädagoge, Rektor der Musikhochschule Leipzig von 1948 bis 1973

an seiner Hochschule zu beenden und die Schulmusik an der Universität mit einem zweiten Lehrfach (Geschichte oder Englisch oder Russisch) weiterzuführen. Das bedeutete, das Studium auf fünf Jahre auszuweiten. Wir waren über diese Entscheidung keineswegs froh und protestierten. Ich hatte mich auch zu einem Gespräch bei Prof. Fischer angemeldet, konnte ihn aber in keiner Weise mit unseren Argumenten zu einem erneuten Nachdenken über unseren weiteren Weg bewegen. Mich persönlich traf es vor allem, da ich damit ein weiteres Jahr zu studieren hätte. Die Aufregungen waren für mich so groß, dass ich eine Nierenkolik bekam und vierzehn Tage im Krankenhaus Markkleeberg lag. Schließlich wurde durch die Leitung der Hochschule für mich eine Sonderlösung getroffen, indem ich im Studienjahr 1956/57 vom zweiten in das vierte Studienjahr wechseln durfte. Es war somit das letzte, aus sieben Studenten bestehende Studienjahr der Abteilung Schulmusik, das an der Hochschule für Musik in Leipzig zu DDR-Zeiten studiert hatte.

Fröde: Wie kam es zu dieser engen Verbindung eines Studierenden in Weißensee zu einem Lehrer; das war doch für diese Zeit nicht unbedingt normal, oder?

Fehske: Zu Günter Altmann?

Fröde: Ja. Sie waren ja knapp zwanzig Jahre alt.

Fehske: Es gab durchaus zwischen Lehrkräften und Studenten engere Kontakte, zumal wir alle irgendwo im Schuldienst gewesen waren. Es handelte sich bei uns also nicht um Studierende, die gerade vom Abitur kamen. Günter Altmann war aber wie gesagt im Vergleich zu einer Reihe anderer Lehrkräfte eine Ausnahme. Hinzu kam, dass Günter Altmann eine Mitstudentin während des Lehrganges näher kennen gelernt hatte und sich damit auch uns enger verbunden fühlte.

Aber noch etwas zu meiner dritten und letzten Etappe des Musiklehrerstudiums, das an der Musikhochschule in Leipzig stattfand.

Die Faszination Studium an einer Musikhochschule begann schon beim Betreten des Hauses. Junge Menschen eilten durch die Korridore, ein Kommen, ein Gehen: Am Tragen eines Instrumentes unter dem Arm erkannte man die Studienrichtung. Wir konnten viel Musikalisches erleben. Uns störte nicht, dass wir Schulmusiker immer nur die Zuhörenden waren. Es gab auch dadurch ein musikalisches Lernen ohne Ende.

Leipzig war eine Stadt voller Musik, außerdem die Stadt der Messe und dadurch im Vorteil, dass der Aufbau vorrangig erfolgte.

Es gab also musikalische Erlebnisse, etwa die Goldbergvariationen von Johann Sebastian Bach, gespielt von Günter Ramin, Bachs Doppelkonzert für zwei Violinen und Orchester, gespielt von David und Igor Oistrach, der regelmäßige Besuch einer Bachkantate sonntags, 14.00 Uhr in der Thomaskirche unter Günter Ramin, nach dessen Tod 1956 unter Kurt Thomas, am Karfreitag 1960 die Aufführung der Matthäus-Passion unter Franz Konwitschny.

Ein kurzer Einblick in die Programmgestaltung ist hier begründet, weil ich diese Art Festwoche der Kirchenmusik zu damaliger Zeit für musikhistorisch bedeutsam und politisch mutig hielt:

Festgottesdienst und Festakt zur Eröffnung der Kirchenmusikwoche sowie Hohe Messe am Kirchweihfest, Feierliche Gemeindevesper (in deutscher Gregorianik) und Festkonzert zum Abschluss der Kirchenmusikwoche bildeten den Rahmen. Die täglichen Veranstaltungen folgten einem Algorithmus von Dienstag (24.9.) bis Sonntag (30.9.) zu den Zeiten 8.00 Uhr, 10.00 Uhr, 16.00 Uhr, 20.00 Uhr. Die musikalischen Themenschwerpunkte für die einzelnen Festtage waren:

1. Tag: Musik der karolingischen Zeit – Musik der Romanik (Darbietung von Werken der mittelalterlichen Monodie, Darbietung von Werken der frühen und der romanischen Mehrstimmigkeit – Organalkunst),
 2. Tag: Musik der frühen und hohen Gotik (Darbietung von Werken der Notre-Dame-Kunst),
 3. Tag: Ars antiqua – Ars nova (Darbietung von Motetten der Ars antiqua, Darbietung weltlicher Werke der Ars antiqua, Ars nova und der italienischen Trecento-Kunst, Darbietung geistlicher Werke der Ars nova und der italienischen Spätgotik),
 4. Tag: Musik der Renaissance I (Darbietung musikalischer Werke der englischen und burgundischen Schule, Darbietung musikalischer Werke der niederländischen Schule),
 5. Tag: Musik der Renaissance II (Darbietung früher Orgelwerke, Das Jahr der Kirche in Motetten der Palestrina-Epoche),
- letzter Tag: Hohe Messe am Kirchweihfest, Darbietung weltlicher Musik der Renaissance, Feierliche Gemeindevesper vom Kirchweihfest, Festkonzert zum Beschluss der Kirchenmusikwoche).

Eine gute Form, mit geringen Kosten in die Oper gehen zu können, hatte die Hochschule eingerichtet. Im Sekretariat gab es den Spielplan vierzehn Tage im Voraus, in den wir Studenten uns eintragen konnten, wenn wir diese oder jene Oper besuchen wollten. Je nach Auslastung der Besucherplätze konnten unsere Wünsche berücksichtigt werden. Durch meine reichlichen Studienerfahrungen seit 1950 wusste ich, welche Schwerpunkte ich mir in Leipzig setzen wollte. Ohne zu übertreiben, vertrat ich die Auffassung, ständiges Besuchen von Theater und Konzerten in Verbindung mit den Programmheften stellten ein gutes Gerüst für das Fach Musikgeschichte dar.

Mein Studium hieß Interesse und Aufnahmebereitschaft zeigen für alles, was Schulmusik und Musik bedeutete. Mein Studium musste ich wegen der Reduzierung um ein Jahr sehr komprimieren.

Es gab 1954 schon das sogenannte Grundstudium, deren Fächer auch geprüft wurden: Gesellschaftswissenschaften mit schriftlicher und mündlicher Prüfung, Pädagogik, Psychologie, Sprecherziehung, Russische Sprache, Sport.

Am intensivsten musste ich für das Klavier arbeiten, ich hatte als wenig profilierter Spätstarter bei dem Pianisten Prof. Günter Kootz Unterricht. Ich kam so recht und schlecht über die drei Studienjahre, profitierte aber durch das Miterleben der Unterrichtsstunden bei anderen Studenten des Hauptfaches Klavier. Als Wahlinstrument nahm ich Alt-Blockflöte, um für das Üben auf der Violine Zeit zu haben. In Instrumentenkunde besuchte ich keine Vorlesung, beschäftigte mich aber immanant mit der Thematik.

Bei diesem risikvollen Planen des Studiums konnte ich auch mal auf die Nase fallen. Das passierte in der wissenschaftlichen Hausarbeit. Ich hatte für das Thema einfach zu wenig Zeit eingeplant. Mein Gewaltakt, mit Büchern aus der Bibliothek über die Ostertage zu Hause alles zusammen zu zimmern, ging voll daneben. Das kam nicht überraschend. Der Formenlehre bei Prof. Paul Schenk²⁴⁶ dagegen widmete ich viel Zeit und hatte Erfolg. In Systematischer Musikmethodik bei Prof. Wicke²⁴⁷ hatte ich durch die geschilderten Konzerterfahrungen gute Vorausset-

²⁴⁶ Paul Schenk (1899-1977), Gesangspädagoge

²⁴⁷ Richard Wicke (1884-1961), Musikpädagoge und Musikpsychologe, lehrte von 1949 bis 1956 an der Musikhochschule Leipzig

zungen und konnte in einem Seminar zur Systematischen Musikmethodik ein halbes Semester lang meinen Kommilitonen die Gregorianik und Notationsformen ihre vorzustellen.

Ich durfte also bei einem Lehrkörper studieren, den ich sehr verehrte. All mein Streben in den drei Phasen meines Studiums zum Musikpädagogogen hatte zum Ziel, mein Wissen und Können auf schulmusikalischem Gebiet an Schüler oder Studenten weiterzugeben. Nach den Erfahrungen als Lehrer an der Schule in Kalbe (Milde) sah ich nun nach dem Abschluss meines Studiums an der Musikhochschule in Leipzig Ende August 1957 eine größere Herausforderung für mich in der Mitwirkung an der Ausbildung von jungen Menschen für den Beruf des Musiklehrers an einer allgemeinbildenden Schule. Mit der Unterstützung von Günther Altmann bewarb ich mich am Pädagogischen Institut in Karl-Marx-Stadt und wurde in den Lehrkörper aufgenommen.²⁴⁸ Herbert Kettwig²⁴⁹ war der Leiter des Lehrstuhls Musik an dieser Einrichtung, Werner Kaden sein Stellvertreter. Eine kleinere Gruppe vollbeschäftigter Lehrkräfte hatte die Ausbildung von Musiklehrern 1956 am damaligen Institut für Körpererziehung und Musik begonnen. 1957 vergrößerte sich die Anzahl der Mitarbeiter auf etwa 15 Kollegen. Im Einstellungsgespräch musste ich mich bei Herrn Kettwig bereit erklären, das zu unterrichten, was anfiel, was notwendig war. Ich selber wollte mich gern mit Fragen der Didaktik und Methodik des Musikunterrichts beschäftigen, das war auch im Bereich der Schulpraktischen Übungen möglich. Im Allgemeinen war aber an Spezialisierung zu dieser Zeit nicht zu denken. Meine Lehrverpflichtungen umfassten die Fächer Alt- und Sopran-Blockflöte, Klavier für Anfänger – denn ich hatte ja selbst mit regelmäßigem Klavierunterricht relativ spät begonnen –, Gehörbildung und die Betreuung von Hospitationsgruppen der Studenten in der Schulpraxis. Im Fach Gehörbildung glaubte ich, mit den fachlich-methodischen Erkenntnissen und Fähigkeiten, die ich durch den Unter-

²⁴⁸ 1953 wurden in der DDR „Pädagogische Institute“ zur Ausbildung von *Fachlehrern* für die Mittelstufe (Jgg. 5-8) gegründet. Diese Institutsgründungen hingen mit einer grundsätzlichen Neustrukturierung der Lehrerausbildung zusammen, die am System der Lehrerausbildung in der Sowjetunion orientiert war. Um 1970 löste man diese Institute wieder auf bzw. man wandelte sie in „Pädagogische Hochschulen“ um.

²⁴⁹ Herbert Kettwig (*1903), Musikpädagogie

richt bei Paul Schenk in Leipzig vermittelt bekommen hatte, erfolgreich in der Lehrerbildung wirken zu können.

Fröde: Von Paul Schenk stammt doch eine Schule des Blattsingens.²⁵⁰

Fehske: Ja, das ist so.

1961 wurde das Pädagogische Institut nach Zwickau verlegt, anfangs nur als Außenstelle des Institutes in Karl-Marx-Stadt.

Neben den schulpraktischen Übungen habe ich mich Zeit meines Wirkens als Hochschullehrer auch immer um Chorfragen bemüht. Meine Tätigkeit als Chorleiter in der Lehrerbildung begann mit der Verpflichtung, bereits 1959, also zwei Jahre früher, als der komplette Wechsel des Lehrstuhls Musik nach Zwickau erfolgte.

Herbert Kettwig, 1903 geboren, aus der Volksmusikbewegung kommend, war Seele und Initiator der Ausbildung von Musiklehrern in Karl-Marx-Stadt und Zwickau bis zu seinem Ausscheiden aus dem Berufsleben 1968. In der Zeit seines Wirkens bildeten alle im Lehrstuhl beschäftigten Mitarbeiter eine große Gemeinschaft.

Bei vielen gesellschaftlichen, kulturellen, politischen Höhepunkten in der Region und in der DDR wirkten wir mit.

Ich erinnere mich eines aufwändigen, aber wunderschönen musikalischen Ereignisses, 1959, im Rahmen eines Treffens von Sportstudenten der DDR in Karl-Marx-Stadt. Im Juni 1960 fanden im Bezirk Karl-Marx-Stadt die 2. Arbeiterfestspiele statt. Auf Beschluss des FDGB²⁵¹ dienten diese Massenveranstaltungen auf dem Gebiete der Kunst und Kultur der Verbindung der Arbeiterklasse mit der Kunst, gleichzeitig ging es um die Annäherung von Berufskünstlern und Laienkünstlern.

Mit dem Wechsel des Lehrstuhls Musik nach Zwickau hatte ich Herbert Kettwig als Chef der Chorerziehung abgelöst. Ich übernahm aber nur die Leitung des Institutschores, die Lehrveranstaltungen zur Chorleitung blieben weiterhin bei Herbert Kettwig. Seit 1966 arbeitete ich mit einem Frauenchor. Der geringe Anteil von Männerstimmen unter den Studierenden hatte die Leitung des Lehrstuhls veranlasst auf Vorschlag der Chorleiter so zu verfahren. Die Aufnahme in den Frauenchor wurde von einem Vorsingen abhängig gemacht. Mit der Auswahl

²⁵⁰ Vgl. Paul Schenk: Schule des Blattsingens, Leipzig 1956

²⁵¹ Der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund (FDGB) war in der DDR die einheitliche gewerkschaftliche Organisation für alle Arbeiter, Angestellten und Angehörigen der Intelligenz. Der FDGB war im Februar 1946 gegründet worden. (Vgl. DDR-Hb., S. 459)

von Studentinnen waren die stimmlichen und allgemein musikalischen Voraussetzungen gegeben, um sehr gute Leistungen in der Öffentlichkeit nachweisen zu können. Das zeigte sich unter anderem bei den Bezirksleistungsvergleichen im Chorgesang.

Zunehmend gab es jedoch kritische Stimmen aus dem Bereich Marxismus-Leninismus und aus der Pionierleiterausbildung. Zum einen war ein Frauenchor für sie gewöhnungsbedürftig, außerdem gab es negative Stimmen zur Liedauswahl.

Schließlich gab es mit dem Wissenschaftlichen Sekretär des Rektors eine Kontroverse und ich wurde aufgefordert, die Texte der Chorsätze einzureichen, die im Rahmen von Feierstunden an der Hochschule gesungen werden sollten. Ich weigerte mich, indem ich darauf verwies, dass Musik und Text bei den Liedern eine Einheit bildeten, sich also keine Entscheidungen ohne angemessene Analyse der Musik zu treffen seien. So akzeptierte ich nicht, nur den Text prüfen zu lassen. Da es keine nachfolgenden Reaktionen zu meinem Ignorieren der „Bitte“ gab, löste sich das Problem mit der Zeit von selbst. Im Dezember 1971 legte ich die Arbeit mit dem Frauenchor nieder, da eine neue Leitungsfunktion im Bereich des Erziehung und Ausbildung von Studenten für mich vorgesehen war.

Weber: Wenn Sie übliche Chorliteratur haben singen lassen, dann war das zumeist Musik der Klassik oder Romantik. War das nicht funktionsgerecht oder woran lag das?

Fehske: Das kann man eigentlich so nicht sagen.

Ich nenne ein weiteres Beispiel zur Frage, was politisch nicht gewünscht war, nicht sein sollte.

Am 12. Juni 1964, dem „Tag des Lehrers“²⁵², ereignete sich ein tragischer Unfall im Institutsgelände. Eberhard Klobe, der die Leitung des Festprogramms des Pädagogischen Instituts zur Feier des Lehrertages der Abteilung Volksbildung innehatte, kam bei einem Verkehrsunfall ums Leben. Zum Abschied von Eberhard Klobe sang der Chor an seinem Grab aus der Matthäuspassion von Joh. Seb. Bach die Choräle a-cappella „Befiehl du deine Wege...“ und „Wenn ich einmal soll scheiden...“. Wir

²⁵² Der „Tag des Lehrers“ in der DDR wurde seit 1951 jährlich am 12. Juni begangen. Das Datum war gewählt worden, weil am 12. Juni 1946 das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in der SBZ in Kraft trat. (Vgl. Hans Döbert 1995, S. 60)

Beteiligten hatten den Friedhof noch nicht verlassen, da gab es schon die ersten Diskussionen zu dem, was der Chor gesungen hatte. Es gab die Äußerung des Rektors: „Was wir in jahrlanger Arbeit in der Erziehung der Studenten aufbauen, zerschlägt der Chorleiter mit dem christlichen Gesang in wenigen Minuten.“

Der Frauenchor sang auch eine Reihe von Liedern politischen Gehalts, zum Beispiel zum Geburtstag der Republik 1970: Siegfried Köhler²⁵³: „Du, meine Republik“, Jürgen Golle²⁵⁴: „Seid euch bewusst der Macht“, Siegfried Stolte²⁵⁵: „Es lohnt sich zu leben“.

Dennoch war es im Vergleich zu einem gemischten Chor weitaus schwieriger, geeignete Literatur für den Frauenchor zusammenzustellen.

Neben diesen musikpraktischen Tätigkeiten konzentrierte ich mich auch auf den Bereich Methodik des Musikunterrichts. Selbst wenn der Wechsel in der Leitung dieses Bereiches erst durch das Ausscheiden von Herbert Kettwig im Sommer 1968 erfolgte, zielten seit 1964 meine Bemühungen auf die Profilierung als Musikmethodiker. Als Ausgangspunkt meiner Dissertation A²⁵⁶ zum Thema „Untersuchungen zur Analyse und Entwicklung der Schülerleistungen im rhythmisch-metrischen Bereich des Musikunterrichts in der Mittelstufe“ hatte ich in Schulen Zwickaus sowie in Mülsen/St. Jacob hospitiert und Voraussetzungen für empirische Untersuchungen geschaffen.

Anfang März 1968, kurz nach dem Abschluss meiner wissenschaftlichen Qualifizierung, gehörte ich zur Delegation des Ministeriums für Volksbildung, das durch Dr. Erika Kießling vertreten war, und des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts²⁵⁷, das durch Dr. Karl Hoff-

²⁵³ Siegfried Köhler (1927-1984), Komponist und Musikwissenschaftler, 1968 bis 1980 Rektor der Musikhochschule Dresden

²⁵⁴ Jürgen Golle (*1942), Komponist

²⁵⁵ Siegfried Stolte (1925-1991), Komponist

²⁵⁶ In der DDR wurde zwischen dem Promotionsrecht (A) für die Verleihung eines akademischen Grades Doktor eines Wissenschaftszweiges (Dr.) und dem Promotionsrecht (B) für die Verleihung eines akademischen Grades Doktor habilitatus (Dr. habil.) oder Doktor der Wissenschaften (Dr. sc.) unterschieden. (Vgl. Hans Döbert 1995, S. 82; DDR-Hb., Bd. 2, S. 1391)

²⁵⁷ Das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI) wurde 1949 gegründet. Die Hauptaufgabe des DPZI war die Einführung einer marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR nach sowjetischem Vorbild und ihre Umsetzung bei der Erarbeitung der Lehrplanwerke 1951, 1959 und 1965/66. Außerdem oblag dem DPZI die Koordinierung der pädagogischen Forschung in der DDR. 1970 wurde das DPZI in die Akademie der pädagogi-

mann* vertreten war, mit dem Auftrag, vor dem Internationalen Kongress zu Fragen der Schulmusik in Moskau einen Vortrag zur Musikmethodik in der DDR zu halten. Ich wählte das Thema „Zur Behandlung des biographischen Poems von Paul Dessau ‚Lilo Herrmann‘“. Mein Vortrag war in russischer Sprache vorzutragen. Auf der Grundlage eines in russischer Sprache zu Hause abgefassten Manuskripts ging es in Moskau nur um das Vorlesen dieses Beitrages. Während einer Pause hatte ich eine kurze Begegnung mit der bedeutenden Schulmusikerin der Sowjetunion Frau Prof. M. A. Rumer. Sie war uns durch das von ihr herausgegebene Buch „Methodik des Musikunterrichts in der Schule“ bekannt geworden.²⁵⁸

Mit meinem Entschluss, im Dezember 1971 aus der Chorarbeit auszusecheiden, begann eine neue Orientierung in der Lehrerausbildung in Zwickau. 1973 war aus dem Pädagogischen Institut eine Pädagogische Hochschule geworden, nun mit Promotionsrecht. Einige Jahre zuvor waren Sektionen gegründet worden, womit eine fachliche und wissenschaftliche Profilierung der Lehre und Forschung in der Fachrichtung Musik der Sektion Germanistik/ Musikerziehung betrieben werden sollte.

Seit Juni 1964 lebte ich nun in Zwickau, zunächst in einer Zweizimmer-Neubauwohnung mit meiner Frau Helga und dem Sohn Holger. Nach der Geburt meiner Tochter Hildrun durften wir auf Antrag ab 1972 in eine größere Wohnung ziehen.

Für mich war 1970 der Gedanke an eine Professur überhaupt kein Thema, weil ja erst einmal Jahre der Qualifizierung, der Profilierung in Lehre und in Leitungstätigkeit vor mir lagen. Dennoch war mit der Nachfolge von Herbert Kettwig in der Leitung des Wissenschaftsbereiches Methodik, 1968/69, eine Entscheidung gefallen, wer in Zukunft über eine weitere wissenschaftliche Qualifizierung zum Dr. sc. einmal eine Professur erhalten könnte. Die Kollegen Freitag^{*259} und Kunze, ebenfalls im Methodikbereich tätig, ahnten nun, dass für sie keine größere Perspektive gegeben war. Herr Kunze wechselte in das Rektorat

schen Wissenschaften (APW) umgewandelt. Diese wurde dann 1991 abgewickelt. (Vgl. Hans Döbert 1996, S. 7)

²⁵⁸ Vgl. M. A. Rumer: Methodik des Musikunterrichts in der Schule, Berlin (Ost) 1955

²⁵⁹ Gemeint ist hier Siegfried Freitag.

für Forschung der Hochschule, und Herr Freitag erhielt ein Angebot als Lehrstuhlleiter für Schulmusik an der Musikhochschule in Weimar.

Der Chefposten in Musikmethodik hatte zur Folge, dass ich nun Mitglied der Zentralen Fachkommission Methodik des Musikunterrichts beim Ministerium für Volksbildung und beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen wurde. Die Leitung hatte damals Prof. Dr. sc. Lothar Höchel (Universität Greifswald) inne. Das Studienprogramm 1970 weist allerdings aus, dass die Musikmethodik zu diesem Zeitpunkt noch keine selbständige zentrale Fachkommission darstellte, sondern als Arbeitsgruppe Methodik der Zentralen Fachkommission Musikerziehung fungierte. Im Zentrum des Wirkens dieser Fachkommission Methodik des Musikunterrichts stand die Ausarbeitung von Lehrprogrammen für die Ausbildung von Musiklehrern an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der DDR. Es betraf die Einrichtungen: Universität Greifswald (Lothar Höchel), Humboldt-Universität Berlin (Werner Busch²⁶⁰), Pädagogische Hochschule Potsdam (Günter Olias²⁶¹), Universität Halle (Siegfried Bimberg), Universität Leipzig (Reiner Herberger²⁶²), Pädagogische Hochschule Zwickau (Hans-Herbert Fehske), Musikhochschule Weimar (Siegfried Freitag²⁶³), später kam die Universität Rostock (Renate Kafurke²⁶⁴) hinzu.

Fröde: Spielte diese Kommission Musikerziehung bei der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften beziehungsweise beim Volksbildungsministerium eine Rolle?

Fehske: Ja und nein. Die Lehrprogramme für die Ausbildung von Studenten wurden zentral herausgegeben, aber diese Lehrprogramme von 1970 und 1983 sind im Kreise der genannten Hochschullehrer entstanden.

Weber: Fand diese Zuarbeit auf schriftlichem Wege statt oder traf man sich mit den Vertretern des Ministeriums, wurden die Vorschläge diskutiert?

²⁶⁰ Werner Busch, Musikpädagoge, er war tätig an der Humboldt-Universität Berlin (Nachfolger von Fritz Reuter)

²⁶¹ Günter Olias (*1938), Musikpädagoge, war tätig an der PH/ Universität Potsdam

²⁶² Rainer Herberger (*1939), Musikpädagoge, war tätig an der Universität/ Hochschule für Musik und Theater Leipzig

²⁶³ Siegfried Freitag (*1928), Musikpädagoge, war tätig an der Musikhochschule Weimar

²⁶⁴ Renate Kafurke (*1945), Musikpädagogin, war/ ist tätig an der Universität Rostock und an der Hochschule für Musik und Theater Rostock

Fehske: In der Regel fanden solche Zusammenkünfte im Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung in Ludwigsfelde statt. In einer einwöchigen Klausurtagung wurden mit verteilten Aufgaben die einzelnen Positionen des zukünftigen Lehrprogramms ausgearbeitet, diskutiert, überarbeitet. Das so entstandene Programm wurde dann dem Ministerium für Volksbildung eingereicht. Bei den Klausurtagungen war die Vertreterin des Ministeriums für Volksbildung, Dr. Erika Kießling, anwesend, – mitberatend, mitdiskutierend, aber nicht bewertend.

Lehrprogramme entstanden an Nahtstellen von Ausbildungsabschnitten, die in der Regel zentral festgelegt worden waren, zum Beispiel 1970 mit der Bildung von Sektionen in den Hochschulen oder 1983 mit dem fünften Studienjahr als Schulpraktischem Jahr.

Fröde: Noch einmal zur Verständigung, es lag also keine Anforderung seitens des Ministeriums vor, wie diese Lehrprogramme gestaltet sein bzw. in welche Richtung sie gehen sollten. Es wurde ein Angebot erarbeitet, über das im Ministerium entschieden wurde.

Fehske: Bei den Lehrprogrammen habe ich die gute Erfahrung in Erinnerung, dass das, was wir aufgeschrieben haben, auch so vom Ministerium verabschiedet worden ist.

Allerdings war das beim Wissenschaftlichen Rat „Methodik des Musikunterrichts der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR“ unter Leitung von Karl Hoffmann ganz anders, wenn es zum Beispiel um die Ausarbeitung von Lehrplänen für das Fach Musik in der Polytechnischen Oberschule ging. Die von uns geleisteten Ausarbeitungen der Lehrplanentwürfe hat man teilweise nicht wiedererkannt, weil sie derart verändert worden waren. Bei der Verabschiedung des letzten Lehrplanwerkes 1989 wollten wir auf Grund des deprimierenden Eindrucks von den unverständlichen Diskussionen einiger Vertreter der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften aufstehen und unter Protest das Plenum verlassen: Jemand aus der Leitung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften wollte uns aus seiner Alltagserfahrung der Erziehung seines Sohnes in der Schule verdeutlichen, was im Lehrplanwerk Musik vorzusehen sei. Nur über Kompromisse wurde es dann möglich, dass der Lehrplanentwurf verabschiedet werden konnte.

Wenn wir im Bereich Musikhören einer bestimmten Klassenstufe zu Weihnachten den Eingangschor des Weihnachtsoratoriums vorgeschlagen hätten, wäre das ein Unding gewesen. Wir wählten den Einlei-

tungschor der Kantate „Tönet, ihr Pauken...“ Jegliche christliche Weihnachtsmusik, die doch als Lied auf den Märkten der Städte und Gemeinden stündlich in der Vorweihnachtszeit erklang oder als Musikwerk im Rundfunk und auch live gespielt wurde, hatte eben keinen Platz im Lehrplan. Wir haben uns dann in der Weise geholfen, dass wir bei der Liedauswahl im Lehrplan schrieben: „O Tannenbaum, du trägst einen grünen Zweig“ und ähnliches in der Annahme, dass ein Lehrer dann wusste, was er auch noch singen lassen konnte, allerdings abhängig von der Toleranz, die an der jeweiligen Schule herrschte oder auch nicht. Das Erzgebirge mit seiner vorweihnachtlichen und weihnachtlichen Tradition wirkte wie eine Oase. Hier war vieles möglich über das Singen und Musizieren der Einheimischen und da waren die Schulkinder mitten drin. Zwischen dem Verordneten der DDR-Musikpädagogik und der Schulpraxis gab es mitunter einen Unterschied wie Tag und Nacht.

Weber: Wie haben Sie Ihre wissenschaftliche Qualifizierung fortgesetzt?

Fehske: Das Studienjahr 1972/73 war aus meiner Sicht der Beginn meiner Neuorientierung im Wissenschaftsbereich Methodik des Musikunterrichts.

Meine Absicht, eine weitere wissenschaftliche Qualifizierung zur Promotion B²⁶⁵ anzustreben, begann mit einem Gespräch bei Prof. Dr. Edgar Drefenstedt, meinem ehemaligen Sportlehrer in Gardelegen, jetzt Leitungsmitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin. Mit seinem Spezialgebiet Pädagogische Theorie, Didaktik der Unterrichtsfächer wurde Prof. Drefenstedt der ideale Betreuer für meine Untersuchungen zum Musikunterricht unter didaktischem Aspekt.

Ich beendete das Manuskript der Erstfassung meiner B-Dissertation mit dem Thema „Untersuchungen zur methodischen Gestaltung des Musikhörens in der sozialistischen Oberschule“ im Dezember 1976. Nachdem Prof. Drefenstedt meine Arbeit gelesen hatte und die Rückgabe mit Korrekturempfehlungen bis Februar 1977 erfolgt war, konnte ich an die Endfassung herangehen. Ich absolvierte die Verteidigung der Arbeit. Als nächst möglicher Termin für die Berufung zum Ordentlichen Professor für Methodik des Musikunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Zwickau war der 1. September 1979 festgelegt worden.

²⁶⁵ Die B-Promotion in der DDR entspricht der Habilitation.

Fröde: Sie haben sich zunächst intensiv mit dem Thema Singen in der Schule auseinander gesetzt, haben auch auf dieser Ebene viel gearbeitet, haben sich aber später dem Musikhören als didaktischem Problem zugewendet. Hatte das Gründe, die aus Ihrem Studium resultierten oder war das durch eine Aufgabenverteilung im zentralen System bestimmt?

Fehske: In der DDR gab es an den Hochschulen Aufteilungen von Forschungsgebieten, gelenkt durch die Forschungsgemeinschaft Musik an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Ich weiß nicht mehr genau, wann diese Differenzierung bezüglich der Forschungsthemen an den einzelnen Einrichtungen begonnen hatte. Durch den Aspektcharakter von Forschungsthemen im Bereich des Musikhörens gab es im Prinzip keine Überschneidungen bei Arbeitsgebieten. Es hatte sich nach und nach folgende Forschungsstruktur zur Methodik des Musikunterrichts herausgestellt:

In Greifswald hatte sich Lothar Höchel auf das Singen konzentriert, Siegfried Bimberg betrieb offiziell Rezeptionsforschung, doch hat er unterschwellig noch vieles andere geforscht. Auch Rainer Herberger (Leipzig) forschte zu Rezeptionsfragen unter dem Aspekt der Erlebnisfähigkeit. Günter Olias (Potsdam) wiederum hat sich mit dem musikalischen Lernen in der Schule beschäftigt, dabei das Musikhören in das Zentrum seiner Untersuchungen gerückt. Ich habe didaktische Probleme des Musikhörens erforscht.

Weber: Gab es bei Ihnen nicht die Verpflichtung, diese Dissertationen zu veröffentlichen, wie das in der Bundesrepublik den Promovierenden auferlegt wurde und wird?

Fehske: Leider nein. Es bestand keine Verpflichtung, aber auch keine Möglichkeit trotz eigenem Bemühen für eine Veröffentlichung. Öffentlich gemacht wurde diese Arbeit nur in Form der elf Belegexemplare für ausgewählte Bibliotheken des deutschsprachigen Raumes.

Fröde: Hat bei dieser Beschäftigung mit dem Thema Musikhören die Lektüre von Michael Alt eine Rolle gespielt?

Fehske: In der DDR grundsätzlich nicht. Doch es lag im Ermessen des einzelnen Hochschullehrers, inwieweit er bei seiner Forschung entsprechende Literatur Westdeutschlands einbezogen oder überhaupt beachtet hat. Für mich war Methodik des Musikhörens nicht denkbar ohne Kenntnis anderer Standpunkte und Entwicklungen. Im Literaturverzeichnis zur Dissertation ist Michael Alt dreimal ausgewiesen. Wichti-

ger war für meine Untersuchungen allerdings der Beitrag von Heinz Antholz „Der didaktische Ort der Hörerziehung“ von 1970.²⁶⁶ Sowohl in einem Gutachten zu meiner Arbeit als auch in meinem Autoreferat wurde die Bedeutung der Einbeziehung von Literatur zur Musikpädagogik aus Westdeutschland gekennzeichnet. Hier erlaube ich mir die Anmerkung, dass ich, solange es irgendwie möglich war, BRD-Musikliteratur zu beziehen, diese Möglichkeit auch ausschöpfte.

Der Rektor der Hochschule in Zwickau, Prof. Dr. Peter Franke, war bei meiner öffentlichen Verteidigung der Dissertation B zugegen. Er gehörte zur Prüfungskommission. Obwohl ich zum geplanten Zeitpunkt des Einsatzes als Sektionsdirektor (März 1982) bereits fast einundfünfzig Jahre alt war, sollte ich die Lücke bis zum Einsatz eines Kandidaten der jüngeren Generation für einige Zeit ausfüllen.

Das hatte nun wiederum zur Folge, zwei Bedingungen für den Einsatz als Sektionsdirektor im Vorfeld zu erfüllen:

- Ausübung der Wahlfunktion „Sekretär der Abteilungsorganisation“ (APO) der SED Germanistik/ Musikerziehung für eine Wahlperiode (etwa eineinhalb Jahre),
- Besuch der Parteihochschule, Lehrgang für Leiter im Verantwortungsbereich des Ministeriums für Volksbildung (September 1981 bis Ende Februar 1982).

Studierende dieses Volksbildungs-Lehrgangs an der Parteihochschule des ZK der SED in Berlin waren Sektionsdirektoren an Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten, Direktoren von Instituten für Lehrerbildung, Direktoren von Pädagogischen Schulen für Kindergärten u.a.

In der Parteihochschule hatten wir Vertreter des Volksbildungslehrganges einen besonderen Status. Außer bei den Vorlesungen für alle Studierenden einer Matrikel spielte sich der Studienbetrieb nur im kleinen Rahmen ab. Wir wohnten in Pankow im Internat. Die Vorlesungen waren hochinteressant, die Seminare dagegen eine Belastung, weil sie im Kreis von fünfzehn Personen über vier Stunden gingen. Dominierend im Studienablauf war das Selbststudium ohne besondere Auflagen,

²⁶⁶ Vgl. Heinz Antholz: Der didaktische Ort der Hörerziehung, aufgewiesen am Musikunterricht der Mittelstufe. In: Sydow, Kurt (Hrsg.): Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule. Musikpädagogisches Forum Gießen 1968, Wolfenbüttel/ Zürich 1970, S. 27 ff.

mit Ausnahme von Literaturangaben für die Seminare. Die Vorlesungen zur Philosophie haben mich angeregt und auch die zur Geschichte. Den Vorlesungen zur Politischen Ökonomie des Kapitalismus und denen des Sozialismus galt nicht mein Interesse.

Für die im November 1974 veranstaltete zentrale Weiterbildung der Fachberater Musik der DDR in Ludwigsfelde, also zwei Jahre nach Inkrafttreten des neuen Lehrplans Musik 1972, erhielt ich den Auftrag, vor diesen Fachberatern eine Weiterbildung zum Thema Musikhören durchzuführen. Das Thema war zwischen Karl Hoffmann, dem Verantwortlichen für die musikpädagogische Forschung bei der APW, und mir abgesprochen worden. Lothar Schubert leitete den gesamten Lehrgang. In den mir zur Verfügung stehenden zweimal eineinhalb Stunden versuchte ich Grundlegendes zum Musikhören, Erfahrungen mit dem neuen Lehrplan bezüglich des Musikhörens sowie thesenhaft meine Auffassungen zu einem didaktisch begründeten Lehrweg im Musikhören wertend darzustellen.

Mit dem neuen Status Pädagogische Hochschule verband sich die zunehmende Verpflichtung zur wissenschaftlichen Profilierung, also zur Publikationstätigkeit. Das war bei der Zeitschrift „Musik in der Schule“ ohne weiteres möglich, weniger allerdings oder überhaupt nicht, wenn ich ein selbstgewähltes Thema oder meine Erkenntnisse aus meiner Dissertation zur Veröffentlichung einreichte.

Nicht alles, was mit dem Thema Publikationen zusammenhing, war für mich erfreulich. Es gab unglückliche Entwicklungen, bereits im Zusammenhang mit meinen ersten Publikationsversuchen. Es betrifft die Veröffentlichung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts „Musikunterricht“ im Verlag Volk und Wissen, 1961.

Selbstverständlich waren wir „Zwickauer“ Werner Kaden, Herbert Kettwig, Siegfried Freitag und ich glücklich, an diesem Unternehmen beteiligt zu sein. Die Leitung lag in den Händen von Kurt Dittrich und Karl Hoffmann. Ich hatte zwei Beispiele für Unterrichtsstunden auszuarbeiten, Klasse sechs: „Peter und der Wolf“, Klasse neun: „All mein Gedanken“. Nach Ablieferung meiner Manuskripte gab es bei Karl Hoffmann ein Gespräch zu seiner Kritik an meinem Vorschlag, die Einführung in die Unterrichtsstunde zu „All mein Gedanken“ über eine Kunstbetrachtung zu wählen.

Gegenstand der Kunstbetrachtung war die Reproduktion eines Gemäldes von Gabriele Mucchi „Der letzte Kuss“. Hinter Gitterstäben einer Tür am Heck eines einachsigen Gefängniskarrens ist das Gesicht eines Vietnamesen zu sehen, vermutlich war er gefangen genommen worden und wurde nun abtransportiert, eine junge Vietnamesin, vermutlich seine Frau, steht vor dem Karren, mit dem Gesicht an die Gitterstäbe gelehnt, zu einem Kuss des Abschieds, wohl auf Nimmerwiedersehen.

Da es in unserem Disput zu diesem Problem keine Einigung gab, zog ich meine Bereitschaft zurück, mein Manuskript in veränderter Form zu veröffentlichen. Verwundert, enttäuscht, sehr böse, aber auch hilflos war ich dann, als ich bei Erscheinen des Buches „Musikunterricht“ feststellen musste, dass meine Ausarbeitung mit geänderten Einstieg, nämlich über das Singen eines geeigneten Liedes, unter dem Namen des Autors Karl Hoffmann erschienen war. Ich war eben zu unerfahren und resignierte in diesem Falle. Später hätte ich um mein Recht gekämpft.

Ähnlich unerfreulich waren die Arbeiten am Buch „Methodik Musikunterricht“, ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv wieder unter Leitung von Karl Hoffmann, herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Volk und Wissen Verlag Berlin, 1976. Alle Hochschullehrer des Bereiches Schulmusik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen waren als Autoren an dieser „Bibel“ der Schulmusik beteiligt. Geschrieben haben dieses 271 Seiten umfassende Buch in erster Linie aber Karl Hoffmann und Paul Michel. Nach Erscheinen dieser Publikation waren wir allerdings gar nicht so traurig, dass wir geringeren Einfluss auf dieses Produkt gehabt hatten, denn dieses Handbuch wurde auf Grund der vielen Allgemeinplätze kaum gelesen.

Mit dem Beginn meiner Tätigkeit als Mitglied des Redaktionskollegiums „Musik in der Schule“ ab 1979 entwickelte sich eine Tendenz in der Redaktionsarbeit, neben dem eigentlichen Anliegen der Zeitschrift, nämlich als Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts zu fungieren, nun auch allgemeingültige, das heißt gesellschafts-politische Fragestellungen als Eingangsartikel abzudrucken.

Weber: Also Grundlegendes der Fachdidaktiken oder auch bestimmter Parteilinie?

Fehske: Mit Blick auf einige Leitartikel zeigt sich, dass es Grundsatzartikel zu musikalischen Sachverhalten, dass es politisch orientierte pädagogische bzw. musikpädagogische Artikel, dass es allgemeine und spezielle Artikel zum Generalthema „Neuer Lehrplan Musik“ und dass es allgemeingültige philosophische, politische bzw. pädagogische Einleitungsartikel gibt, die übrigens für alle pädagogischen und fachmethodischen Zeitschriften vorgeschrieben waren.

In Vorbereitung der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung der DDR zu „Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung“ am fünfzehnten und sechzehnten November 1985 in Erfurt erhielt ich durch den Rektor der Pädagogischen Hochschule in Zwickau den Auftrag, einen Diskussionsbeitrag zur Musiklehrerausbildung mit dem Tenor der Erziehungswirksamkeit der Ausbildung zu halten.

Ansprechpartnerin von Seiten des Ministeriums war für mich die Referentin für alle musiklehrerausbildenden Einrichtungen, Dr. Erika Kießling, ehemalige Lehrkraft für Klavier in Zwickau. Es ist müßig, im Nachhinein darüber nachzudenken, warum ich nun gerade diesen Auftrag erhalten hatte. Zwickau war die größte Einrichtung, an der in der DDR Musiklehrer ausgebildet wurden, nur Zwickau war mit Potsdam als Pädagogische Hochschule unmittelbar dem Ministerium für Volksbildung unterstellt. Es wird wohl auch eine Erwartungshaltung existiert haben, dass ich die Aufgabe meistern würde. Dass nun gerade ein Musikpädagoge an einer am Marxismus-Leninismus orientierten Hochschule in Erfurt sprechen sollte, hat bei mir ein heimliches Schmunzeln erzeugt.

Bezüglich der Bewertung der Leistungen und Haltungen von Lehrkräften und Studenten der jeweiligen Sektion an unserer Hochschule konnte davon ausgegangen werden, dass sich die Bereiche Marxismus-Leninismus, Pädagogik/ Freundschaftspionierleiterausbildung auf Grund ihres objektiven und offiziellen politischen Stellenwertes in der Gesellschaft für die kompetentesten Vertreter der Lehrerbildung hielten, was sich im Alltag der Ereignisse (Termintreue in der Abgabe der Diplomarbeiten, Studienergebnisse, Examensabschlüsse ohne Verzug) überhaupt nicht so darstellte.

Ich weiß nicht, ob Sie auch diese Erfahrung gemacht haben Herr Fröde?

Fröde: Wir haben solche Leute nicht gehabt.

Fehske: Mein Konzept zur Profilierung der musikmethodischen Ausbildung an der Zwickauer Hochschule zielte vor allem darauf, neue Mitarbeiter für diesen Bereich zu gewinnen. Nicht alle Bemühungen waren erfolgreich. So erhielt ich beim Nennen zweier Kandidaten bzw. Bewerber vom Kaderdirektor ein konsequentes Nein, in einem Falle erfuhr ich, dass dieser Kollege als Mitglied der SED 1954 ausgetreten sei, im anderen Fall schien der Grund darin zu liegen, dass die Ehefrau des Musiklehrers aus dem Hause eines evangelischen Pfarrers stammte.

Positive Erfahrung machte ich bei der Auswahl von Kandidaten aus dem Kreis der Best-Absolventen.

Durch die Hinweise des Rektors Kirchhöfer – zu Beginn meiner Amtszeit als Sektionsdirektor – hatte ich erfahren, dass das A und O jeder erfolgreichen Leitungstätigkeit in der Sektion von der Realisierung des Ministerratsbeschlusses zur Berufsstrategie aus dem Jahre 1981 und der Entwicklung junger Nachwuchskader für die zukünftige Übernahme von Leitungsfunktionen in der Sektion oder in anderen Bereichen der Hochschule abhängt.

Weber: Und die fachliche Ausrichtung der Kandidaten wurde auch zentral geregelt oder blieb sie Angelegenheit der betroffenen Hochschule?

Fehske: Der Ministerrat hatte die entsprechenden Planstellen vorgegeben, meine Aufgabe bestand nun darin, dafür zu sorgen, dass geeignete Kader durch die Wissenschaftsbereichsleiter ausgewählt und eine weitere Qualifizierung eingeleitet wurde.

Nachdem auf der Ebene des Wissenschaftsbereiches und dann der Sektionsleitung Übereinstimmung herrschte über die Beantragung einer Professur bzw. Dozentur für diese oder jene Lehrkraft, erfolgte die Mitteilung an den Rektor. Auf der ersten Leitungsebene wurde der Antrag geprüft, indem die wissenschaftlichen Gremien und die zutreffende Fakultät (philosophische oder pädagogische), der Wissenschaftliche Rat und schließlich der Senat ihre Stellungnahmen an den Rektor abgaben.

Bei der Abwicklung der Hochschule in Zwickau wurde ich von einigen ehemaligen Lehrkräften während einer Anhörung von Professor Eisenbeiß, der bei uns studiert hatte und als Chorleiter lehrte, kritisch befragt, inwieweit ich hier Karrieren für solche jungen Kandidaten favo-

riert hätte. Man rechnete mir vor, dass der und der zu schnell fertig geworden sei, nach dem Muster: Er hat 1971 studiert, wurde 1975 Forschungsstudent und war Anfang 1980 Dozent. Doch in Erfurt fand 1985 die schon angesprochene Konferenz statt. Zur Ausgestaltung des Abendprogramms in der Oper von Erfurt trat Ralf Eisenbeiß als Ensembleleiter auf. Er hatte das so souverän gemacht, dass Margot Honecker in Zwickau anrief und fragte: Warum ist denn Kollege Eisenbeiß noch nicht Professor? Darauf hin hatte ich nur Folgendes zu tun: Ihn vorzuschlagen und diesen Vorschlag zu begründen. Ich habe den Kollegen, die mich bei der Anhörung kritisierten, den Vorwurf gemacht, dass sie ihre Möglichkeiten bei der Abstimmung als gewähltes Mitglied in der Fakultät oder im Wissenschaftlichen Rat nicht genutzt hatten. Man hätte ja „nein“ sagen können, aber da fehlte wohl der Mut.

Weber: Gab es für die Hochschulen Möglichkeiten, Schwerpunktverlagerungen vorzunehmen, indem man bei der Besetzung von Stellen besondere Qualifikationen von Personen bevorzugt hätte?

Fehske: Der stellvertretende Direktor für Forschung an der Hochschule war der einzige, der die inhaltlichen Ausprägungen der jeweiligen Hochschule beobachtend verfolgen konnte.

Die thematischen Schwerpunkte in den zwei Forschungsgruppen Musikwissenschaft und Musikdidaktik hatten sich im Laufe der Jahre herausgebildet, die vorgesehenen Kandidaten kamen in der Regel aus dem eigenen Haus, insofern gab es die Frage nach besonderen Qualifikationen nicht.

Heise: Das ist doch eine Frage der Begründung.

Fehske: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften war die Institution, die Entwicklungskonzepte zur pädagogischen Forschung gegenüber der Ministerin im Sinne der Gesamtstrategie der Gesellschaft der DDR zu verantworten hatte. Hinsichtlich personeller Fragen waren die jeweiligen Hochschulen verantwortlich. All das klingt ein wenig zu bedeutsam, denn bei unseren Forschungen ging es um Fragen des Musikverhaltens, Musiklernens, Musikverstehens.

Die Situation im März 1982 war zufriedenstellend. Die Planstellen für eine Professur in den Wissenschaftsbereichen Musikwissenschaft und Musikmethodik waren besetzt. Hier ging es um Auswahl und Entwicklung von Nachwuchswissenschaftlern, so dass für eine Hochschul-lehrerstelle zwei Kandidaten bereitstanden. Diese Forderung war bei

uns erfüllt. Probleme gab bei einer noch offenen Planstelle für eine Professur im Wissenschaftsbereich Musiktheorie. Der vorläufige Stelleninhaber hatte seit längerem die A-Dissertation verteidigt, war aber zur Arbeit an einer B-Promotion nicht bereit. Somit musste der Kollege damit rechnen, dass diese Stelle durch eine Verpflichtung von außerhalb besetzt werden würde. Die künstlerische Dozentur im Fach Musiktheorie wurde durch den Komponisten Jürgen Golle besetzt. Hier erlaube ich mir die Anmerkung, dass das im Westen Deutschlands übliche Verfahren von Berufungen über Ausschreibungen, Bewerbungen und Vergabe von Listenplätzen im Osten nicht praktiziert wurde.

Zwei Schwerpunkte meines Wirkens als Sektionsdirektor in den 1980er Jahren sollen hier noch genannt werden.

Es betrifft zum einen die Ausbildung im fünften Studienjahr, dem „Schulpraktischen Jahr“, eine ministerielle Regelung für alle Universitäten und Hochschulen, die ab dem Studienjahr 1983/84 verbindlich wurde.

Die Planungen waren zum Zeitpunkt meines Einstiegs als staatlicher Leiter der Sektion abgeschlossen. Nun ging es um die Umsetzung, die nur die Tätigkeit der Mitarbeiter in den Methodikkollektiven betraf. Wir hatten die Aufgabe, regelmäßig die Arbeit von Studenten im Musikunterricht an einer Schule des Bezirkes Karl-Marx-Stadt und darüber hinaus zu kontrollieren. Im neunten Semester waren es dreizehn, im zehnten Semester vierzehn Wochen, in denen die Studenten in der Schulpraxis arbeiteten. Alle Prüfungen in der Fachausbildung waren mit Ende des vierten Studienjahres abgeschlossen. Nach dem fünften Studienjahr gab es nur noch die Abschlussprüfungen in Methodik der Fächer Musik und Deutsch sowie die Verteidigung der Diplomarbeit.

Einen zweiten Schwerpunkt hatte ich mir persönlich gesetzt. Im Frühjahr 1987 hatte die Zentrale Fachkommission Musikerziehung des Ministeriums für Volksbildung und des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen die Fachrichtung Musik an der Zwickauer Hochschule evaluiert. Diese einwöchigen Hospitationen unter der Leitung von Prof. Dr. Udo Klement, Leipzig, diente der Analyse der Lehre in der Fachausbildung. Trotz eines positiven Eindrucks den meine Fachkollegen dabei machten, bereiteten uns Methodikern einzelne Mängel beim Handeln von Studenten im fünften Studienjahr Sorgen. In der Vollversammlung der Sektion zu Beginn des Studienjahres 1987/88 erteilte ich an die

Fachrichtung Musik der Sektion den Auftrag, für eine noch bessere Vorbereitung der Studenten auf die Schulpraxis zu sorgen. Ich hatte mir die Genehmigung vom Prorektor für Erziehung und Ausbildung der Hochschule in Zwickau und von Dr. Kießling im Ministerium für Volksbildung geben lassen, dieses Konzept der Profilierung auf der Grundlage des Lehrprogramms für die Fachausbildung durchzuführen. Nach einem Jahr der Teilerprobung, der Diskussion mit den Wissenschaftsbereichsleitern und den Diskussionen der Lehrkollektive lag im Juni 1988 ein Gesamtkonzept für die Profilierung der Fachausbildung in Zwickau vor, das nun zwei Studienjahre lang erprobt werden sollte.

Meine 1987 dem Rektor der Pädagogischen Hochschule in Zwickau vorgetragene Bitte war, die Sektion Germanistik/ Musikerziehung mit Beginn des Studienjahres 1988/89 zu teilen und mich mit Wirkung vom Juli 1990 aus der Pflicht der achtjährigen Tätigkeit als Direktor der Sektion Germanistik/ Musikerziehung bzw. Musikerziehung zu entbinden.

Ich hätte somit noch Zeit gehabt, das Unternehmen „Profilierung der Fachausbildung“ auf den Weg zu bringen, wenn nicht die politischen Ereignisse ab Herbst 1989 andere Akzente gesetzt hätten.

Doch ich bekam von Dr. Erika Kießling aus dem Ministerium über den Rektor der Hochschule den Auftrag, die Zentrale Fachkommission Methodik des Musikunterrichts des Ministeriums für Volksbildung und des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen ab neuem Studienjahr zu führen. Prof. Höchel war nach vielen Jahren seiner erfolgreichen Tätigkeit zurückgetreten. Dr. Kießling plante nach einem ersten Gespräch eine erste Zusammenkunft dieser Kommission etwa im Monat Oktober 1989.

Vorerst war Sommerpause. Ich war mit meiner Familie für drei Wochen in den Urlaub gefahren. Die Erholung pur bei Sonne, der man sich damals noch relativ ungefährdet aussetzen konnte, wurde „gestört“ durch Nachrichten und Buschfunk, dass Bürger der DDR während ihres Urlaubs ein Schlupfloch gen Westen entdeckt hatten und auch nutzen konnten. Ungarn hatte vermutlich ohne Absprache mit Ostberlin seine Grenze zum Westen geöffnet. Es berührte Fehskes nur indirekt.

Das Studienjahr 1989/90 begann wie immer mit der Sektionsvollversammlung der Lehrkräfte, dieses Mal in kleinerem Rahmen und in einer ungewöhnlichen politischen Situation. Was sage ich meinen Mitarbei-

tern zur aktuellen politischen Lage in der DDR, bevor die speziellen Aufgaben für das neue Studienjahr besprochen werden konnten? Ich konnte nur die Haltung der Menschen unseres Landes als Phase des Beunruhigt-Seins kennzeichnen und als Protestreaktionen, die mir sichtbar wurden, wenn ich dienstlich in Leipzig weilte und auf dem Wege zur Universität an der Nikolaikirche vorbeiging und die Blumen und kurzen schriftlichen Mitteilungen sah, die zwischen die Gitter vor den Fenstern des Altarraumes gesteckt waren. In größerem Abstand zur Kirche sah man hier und da Polizisten stehen, zu zweit, die präsent waren und auch präsent sein wollten, mussten. Mehr als das, was in den Zeitungen zu lesen war, wussten wir nicht. Aber wir Lehrkräfte waren verwundert, nicht verunsichert, aber enttäuscht, dass das Rektorat in der Aula der Hochschule zum 7. Oktober 1989 eine Feier zum Geburtstag der DDR gestaltete, in der auch vor Vertretern anderer Partner-einrichtungen aus der Sowjet Union, Ungarn und der Tschechoslowakei unser nationales Problem kaum Gegenstand des Nachdenkens durch den Redner war, und das zum Zeitpunkt, als in Leipzig zu den wöchentlichen Montagsdemonstrationen erst Zigtausend, Anfang November schon über Hunderttausend nach den Friedensgebeten in der Nikolaikirche um den Ring des Zentrums der Stadt Leipzig demonstrierten. Ich bin froh, die historische Bedeutsamkeit dieser Tage erfasst zu haben, indem ich Sendungen des Leipziger Rundfunks zur friedlichen Revolution mitschnitt.

Mit der Funktion des Vorsitzenden der Zentralen Fachkommission Methodik des Musikunterrichts betraut, suchte ich Kontakt zu Prof. Klement in Leipzig, dem Chef der Zentralen Fachkommission Musikerziehung, um gemeinsam auf die politischen Ereignisse zu reagieren. Wir luden Vertreter aller Einrichtungen der Musiklehrer-Ausbildung, Vertreter aus wissenschaftlichen Instituten (Akademien, Zentralinstitut für Jugendforschung), Vertreter aus staatlichen und gesellschaftlichen Gremien (Ministerien, Verlag Volk und Wissen, Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler) sowie erfahrene Musikpädagogen und Studentenvertreter für den 24. November 1989 nach Berlin ein, um nächste Schritte des Wirkens als Musikpädagogen der DDR zu beraten und als „Initiativgruppe Musikpädagogik“ Positionen zu verabschieden. Nach meinen einleitenden Worten wurde einige Stunden zum Anliegen diskutiert. Ausgewählte Mitglieder der Initiativgruppe Musikpädagogik

wurden gebeten, am 7. Dezember in Leipzig Dokumente zu erarbeiten, die dann in einer Beratung am 20. Dezember in Berlin verabschiedet wurden.

Die Dokumente umfassten

1. Positionen zur Musikpädagogik in einer erneuerten Gesellschaft der DDR vom Januar 1990, unterschrieben für Leipzig von Prof. Klement, für Zwickau von Prof. Fehske und für das Zentralinstitut für Jugendforschung, Leipzig von Dr. Hahn.
2. Positionen zur Ausbildung von Musikpädagogen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vom Februar 1990, unterschrieben für Rostock von Dr. Kafurke, für Greifswald von Prof. Höchel, für Potsdam von Prof. Olias, für Berlin von Dr. Jank²⁶⁷, für Halle von Dr. Lange²⁶⁸, für Weimar von Doz. Dr. Huschke²⁶⁹, für Leipzig von Prof. Klement, für Zwickau von Prof. Fehske.

In Zwickau wurde es ebenfalls Zeit, dass ich mich zu meiner Verantwortung in der Leitung der Sektion Musikerziehung und zu meinem bisherigen Wirken bekannte. Die diesbezügliche Vollversammlung der Lehrkräfte und der durch die Sektion zu betreuenden Studenten fand am 27. November 1989 statt. Das Redemanuskript habe ich aufgehoben. Es gab auch eine ganze Reihe von Fragen an mich, zum Beispiel ob die Mitgliedschaft in der Kirche als Schranke bei der Studienbewerbung in Zwickau wirkte.

In dieser politisch aufregenden Zeit wurde aber auch noch gelehrt und studiert. Ich arbeitete mit meinen Wissenschaftsbereichsleitern an den Aufgaben zur fachlichen Profilierung der Musiklehrerausbildung in Zwickau weiter. Im Juli 1990 verabschiedete mich die neue Rektorin Prof. Dr. habil. Elke Mehnert – sie stammte aus dem Wissenschaftsbereich Deutsche Literatur der ehemaligen Sektion Germanistik/ Musikerziehung – aus meiner Funktion als Direktor der Sektion. Mit Beginn des Studienjahres 1990/91 übernahm ich wieder die Leitung des Wissenschaftsbereiches Methodik des Musikunterrichts. In einer der ersten Zusammenkünfte mit meinen Methodik-Kollegen unterbreitete ich den

²⁶⁷ Birgit Jank (*1956), Musikpädagogin, war tätig an der Humboldt-Universität Berlin und der Universität Hamburg, zurzeit tätig an der Universität Potsdam

²⁶⁸ Eckart Lange (*1947), Musikpädagoge, zurzeit tätig an der Musikhochschule Weimar

²⁶⁹ Wolfram Huschke (*1946), Musikpädagoge, zurzeit tätig an der Musikhochschule Weimar

Vorschlag, sich auf freiwilliger Basis öffentlich in unserem Zusammensein zu bekennen, welche Beziehungen zur „Institution Staatssicherheit der DDR“ bestanden. Reinen Gewissens konnte ich für mich vor allen sagen, dass die Angelegenheit Staatssicherheit für mich zu keiner Zeit existent war.

Für die Musikpädagogen der DDR war eine Aufbruchsstimmung entstanden, die sich nach erfolgter Einladung durch Prof. Dr. Karl Heinrich Ehrenforth²⁷⁰ zur 18. Bundesschulmusikwoche des VDS vom fünften bis neunten September 1990 in Lübeck zum Thema „In Grenzen – über Grenzen hinaus“ verstärkte. Gemeinsam mit Irmgard Krauthoff²⁷¹ aus Rochlitz erklärte ich Prof. Ehrenforth, dass wir in Sachsen einen Landesverband des VDS gründen werden, dem Beispiel Thüringens folgend. Das geschah dann am 23. Oktober 1990 während einer Gründungsveranstaltung von Interessenten in Rochlitz.

Mit dem Frühjahr 1991 verbindet sich für mich ein sehr erfreuliches Ereignis, im gewissen Sinne eine Vorwegnahme des Dankes der Musikkollegen für mein über 30jähriges Wirken im Dienste der Schulmusik in der Zwickauer Lehrerbildungsstätte. Der Anlass dazu war mein 60. Geburtstag.

Die Zwickauer Musikmethodiker waren in diesen Tagen, Wochen und Monaten des gesellschaftlichen Aufbruchs nicht zu bremsen. Die meiste Kraft investierten wir in unsere eigentliche Aufgabe, da zu sein für die Musikpädagogik. Also gründete ich mit Dr. Stiehler (dieser als Geschäftsführer) das Institut für musikpädagogische Fort- und Weiterbildung Zwickau e. V., um für Musiklehrer aller Schularten Kurse vielfältigen Charakters zur Musikpädagogik anzubieten.

Weber: Bevor wir nun das Gespräch beenden: Sie haben die Abwicklung Ihrer Hochschule in trauriger Weise am eigenen Leib erfahren müssen.

Fehske: Die Abwicklung der Hochschule begann für mich persönlich Mitte April 1991 recht zuversichtlich, hatte mich doch die Rektorin dem Staatsministerium vorgeschlagen, in der Arbeitsgruppe zur Auswertung

²⁷⁰ Karl Heinrich Ehrenforth (*1929), Musikpädagoge, war tätig an der Hochschule für Musik Detmold (1972-1993), Bundesvorsitzender des VDS von 1981 bis 1990

²⁷¹ Irmgard Krauthoff (*1931), Musikpädagogin, war tätig am IfL Rochlitz (1958-1991), Mitautorin von Lehrprogrammen und Lehrbüchern für das Fach Musik in der Grundschule

von Fragebögen, die alle Mitarbeiter auszufüllen hatten, mitzuwirken. Auf Grund eines heftigen Protestes von Herrn Buschnakowski, Organist und Mitarbeiter der Sektion seit den 1960er Jahren, gegen meine Nominierung für diese Arbeitsgruppe, bat mich die Rektorin, auf die Mitwirkung zu verzichten, was ich auch tat.

Im Januar 1992 begann der Prozess der Überprüfung. Ich erhielt für den 27. Februar 1992 eine Einladung vor die Personalkommission der Hochschule. Diese fasste am 7. April 1992 den Beschluss, die Abberufung zu empfehlen, jedoch erst zum Ende des Sommersemesters 1992. Der Beschluss wurde mir in einem Schreiben des Vorsitzenden Prof. Dr. Zimmermann, dem ehemaligen Wissenschaftsbereichsleiter „Methodik der Deutschen Sprache und Literatur“, mitgeteilt.

Im Mai 1992 war die Fachkommission Musik unter Vorsitz von Prof. Dr. Busch, Siegen, nach Einsichtnahme in die Unterlagen zum Ergebnis gekommen, dass es bei fast allen Mitarbeitern der Sektion Musikerziehung keine Anhaltspunkte für mangelnde fachliche Eignung in Forschung und Lehre vorliegen. Das war ein erfreuliches Ergebnis, auch Ausdruck der guten Arbeit der Sektionsleitung vergangener Jahre. Allerdings fehlten in der Liste folgende Namen: Prof. Dr. Fehske, Prof. Dr. Eisenbeiß, Dr. Sattler.

Mich betreffend, gab es am 14. Mai im Telefonat mit Prof. Dr. Busch die Information, dass die Fachkommission beschlossen hat, meine Dissertation B zu überprüfen. Prof. Dr. Ernst-Klaus Schneider aus Detmold wurde gebeten, diese Überprüfung vorzunehmen. Schließlich gab es am 27.6.1992 die Bekanntmachung der Fachkommission, dass nun auch bei mir keine Anhaltspunkte für mangelnde fachliche Eignung vorliegen. Wie bei einer schweren Krankheit, bei der man schnell Gewissheit braucht, um dann für eine mögliche Gesundung handeln zu können, wartete ich auf den endgültigen Bescheid, der mir nach einer Vorankündigung durch die Rektorin dann vom Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst mit Datum vom 29.10.1992 als fristgemäße Abberufung zugestellt wurde.

Die Begründung lautete:

„Sie waren von 1982 bis 1990 Sektionsdirektor der Sektion Germanistik/ Musikerziehung an der Pädagogischen Hochschule Zwickau und besuchten von September 1981 bis Februar 1982 die Parteihochschule der SED in Berlin. Sie haben die SED-Kaderpolitik mit konsequenter Härte

durchgesetzt und waren an politisch motivierten Maßnahmen gegen Mitarbeiter beteiligt. So verweigerten Sie Ihre Zustimmung zu einem Antrag eines Kollegen, der seine Mutter in der Bundesrepublik Deutschland zu ihrem 85. Geburtstag besuchen wollte. Sie haben durch Ihr Verhalten das politische System der DDR mitgetragen und unterstützt und gegen die Grundsätze der Menschlichkeit und Rechtsstaatlichkeit verstoßen.“ „Dem Freistaat Sachsen ist unter diesen Umständen ein Festhalten am Arbeitsverhältnis nicht zumutbar.“

Hochachtungsvoll

In Vertretung des Staatsministers

Noack

Staatssekretär

Im Zusammenhang mit der Abberufung vom 29.10.1992 wurde mir gleichzeitig zum 31.3.1993 gekündigt. Weitere vier Kündigungen, diese durch den Rektor der Technischen Universität Chemnitz/ Zwickau ausgesprochen, erfolgten am 25.9.1992 für den 31.12.1992, vom 30.3.1993 für den 30.6.1993, vom 25.6.1993 für den 30.09.1993 und vom 15.12.1993 für den 31.3.1994.

Dieses Kündigungskonzept des Rektors Prof. Hecht in Chemnitz lässt vermuten, dass ich zu keiner Zeit eine Chance bekommen sollte, wieder als Hochschullehrer zu arbeiten. In der 10 Minuten dauernden Öffentlichen Sitzung des Bundesarbeitsgerichtes am 27. Juni 1996 in Kassel stellte der Vorsitzende Richter Prof. Dr. Ascheid an die Parteien des Beklagten und des Klägers die Frage, was diese Verhandlung denn eigentlich solle, es handle sich bei Prof. Dr. Fehske um eine Person, die sich kurz vor dem Eintritt in die Rente befinde. In diesem Falle hätten auch andere Wege des Ausscheidens aus dem Arbeitsverhältnis zur Wahl gestanden, z. B. so lange weiter zu lehren, bis das Verfahren zur Neuberufung auf die frei gewordene Professur Musikmethodik abgeschlossen sei.

Entscheidend für mich als eine Art Rehabilitierung war der erfolgreich geführte Prozess beim Arbeitsgericht Zwickau am 15.7.1993 mit dem End-Urteil: „Es wird festgestellt, dass das Arbeitsverhältnis der Parteien weder durch die Kündigung des Beklagten vom 25.9.92 (es betraf den Bedarf) zum 31.12.92 noch durch die Kündigung und Abberufung (es betraf die persönliche Eignung bzw. Nichteignung) des Beklagten vom 29.10.92 zum 31.3.93 beendet worden ist.“ Zwischen beiden

Prozessen lag noch der beim Landesarbeitsgericht in Chemnitz mit dem Urteil vom 8.12.1994: „Die Berufung wird zurückgewiesen.“

Interessant war hier die Verhandlungsführung des Richters, der keine Argumentationen beider Parteien zuließ, sondern nur geklärt haben wollte, warum der Staatsminister Meyer die Kündigung und Abberufung nicht persönlich unterschrieben hätte. Abberufungen werden nur vom zuständigen Staatsminister ausgesprochen und durch dessen Unterschrift gültig.

Auf mein Fehlverhalten zurückschauend, war es außerordentlich bedauerlich, einer Weisung des Rektors Kirchhöfer folgen zu müssen und 1983 dem Klavierpädagogen Siegbert Mann keine Erlaubnis zur Besuchsreise in den Westen anlässlich des 85. Geburtstages seiner Mutter zu erteilen. Zwei Jahre später, als Michael Gorbatschow in der Sowjetunion einen neuen Kurs einschlug, bekannt unter den Namen Perestroika (Umbau) und Glasnost (Öffentlichkeit), konnte ich Herrn Mann zwei- oder dreimal jährlich nach Westdeutschland fahren lassen. Und auf der anderen Seite gab es für den Klavierpädagogen und Bachpreisträger im Fach Orgel Andreas Buschnakowski keinerlei Probleme, mehrmals jährlich im westlichen Ausland zu konzertieren. Hier traf das Ministerium für Volksbildung die Entscheidung in Abstimmung mit dem Ministerium für Kultur. Als Sektionsdirektor hatte ich nur darüber zu wachen, dass durch diese Konzertreisen keine Ausfälle in der Lehre eintraten.

Weber: Herr Fehske, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Interview mit Lothar Höchel (*1931)

Das Gespräch wurde von Bernd Fröde und Rudolf Weber am 23. November 2004 in Greifswald geführt.



- 1950-1954 Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität Berlin
 - Dissertation 1960, Habilitation 1965
 - 1966-1972 Dozent für Musikerziehung an der Humboldt-Universität Berlin
 - 1974-1990 Professor für Methodik der Musikerziehung an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
- 1970-1989 Vorsitzender der Zentralen Fachkommission Methodik der Musikerziehung und 1977-1990 Vorsitzender der Zentralen Kommission Musikerziehung beim Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR
 - Schwerpunkte seiner musikpädagogischen Forschung war die Entwicklung der Singefähigkeit und der Einstellungen und Motivationen von Schülern zum Singen und zum Liedgut sowie die Entwicklung des mehrstimmigen Singens im Klassenverband

Höchel: Ich bin in einem musikalischen Elternhaus aufgewachsen. Mein Vater spielte gut Klavier, zwar nicht nach Noten, jedoch so kompetent, dass er Sänger begleiten konnte. Ich selber habe privaten Klavierunterricht bekommen, Musikschulen im heutigen Sinne gab es damals noch gar nicht. Dieser Unterricht wurde zeitweilig durch die Kriegswirren unterbrochen, ging jedoch bis zum Abitur.

Während der letzten Kriegszeit wurden wir Schüler zunächst in Genthin bei Familien untergebracht. Später war aber auch Genthin gefährdet, weil dort in der Nähe das so genannte Silberwerk war, – heute ist es wieder die Firma Henkel, die Waschmittel herstellt – aber damals wurde die Fabrik als Munitionsfabrik genutzt und es bestand die Gefahr,

dass die Bombenangriffe dorthin kommen. Von Genthin aus habe ich gesehen, wie Magdeburg bombardiert und zerstört wurde.

Im Januar 1945 kamen wir nach Schierke. Wir wurden in einem Hotel untergebracht, das zum Schullager umfunktioniert wurde. Wir lebten also in Hotelräumen, in denen Doppelstockbetten aufgestellt waren.

Weber: Es fand also Unterricht statt?

Höchel: Ja, wir hatten regelmäßig Schulunterricht, unsere Lehrer waren alle mit. Das ging so bis Ende März, Mitte April, bis die Amerikaner sich langsam dem Harz näherten. Dann sind meine Eltern gekommen und haben mich abgeholt und nach Magdeburg gebracht.

Weber: Das war höchstwahrscheinlich bei allen Schülern entsprechend.

Höchel: Weitgehend schon, aber eben nicht bei allen. Es hatten nicht alle die Möglichkeit dazu. Wir hatten Glück, weil ein Onkel von mir ein Auto besaß. Er hatte einen Betrieb, eine Maschinenfabrik, und durfte deshalb einen Wagen behalten. Die Autos, auch sämtliche privaten Pkws, wurden im Krieg eingezogen und mussten abgeliefert werden. Dieser Onkel ist also mit dem Auto nach Schierke gekommen und hat uns abgeholt. Dadurch bin ich nicht der Situation ausgesetzt gewesen, den Bombenangriff auf Halberstadt mitzuerleben.

Die ganze Kriegszeit war sehr bedrückend. Wenn ich mich noch daran erinnere, wie ich mal von Genthin nach Hause kam und einen Fliegerangriff auf Magdeburg miterleben musste: Wir sind in einen kleinen Splitterschutz gegangen und haben gehört, wie links und rechts die Bomben einschlugen. Dabei haben wir große Ängste ausgestanden. Oder auch, wenn ich von Genthin aus die Luftangriffe auf Magdeburg gesehen habe. Magdeburg lag etwa 50 Kilometer entfernt.

Diese Jahre haben ihre Wirkung hinterlassen. Und diese Erlebnisse haben viel dazu beigetragen, dass man früh auf sich gestellt war. Wenn man in einer fremden Familie untergebracht war, dann trug man selber mehr Verantwortung für sich. Dadurch bin ich wahrscheinlich früher selbstständig geworden, als das sonst unter normalen Verhältnissen gewesen wäre. Für mich bedeutete das auch, dass ich mich schon während meiner Schulzeit musikalisch eigenständig betätigen konnte, nicht nur mit dem Klavierspiel, sondern eben auch mit der Chorarbeit. Ich habe eine Chor-Arbeitsgemeinschaft gegründet und recht erfolgreich mit den Schulkameraden Chorwerke erarbeitet. Das hat wesentlich dazu beigetragen, musikalische Grundfähigkeiten zu erwerben, etwa eine

erweiterte Kompetenz mit Partituren umzugehen, sie zu lesen, zu verstehen und aus ihnen die Stimmen auf dem Klavier zu spielen.

Weber: Hatten Sie damals, nach dem Abitur, die Vorstellung vielleicht auch durch das Vorbild des Musiklehrers Karl Sterz angeregt, Musiklehrer zu werden?

Höchel: Der Gedanke, eventuell auch mal diesen Beruf zu ergreifen, war durchaus schon gegeben. Doch stärker war eigentlich das Bedürfnis nach der eigenen künstlerischen Arbeit, das mich motivierte. Und dabei gab es für mich die beiden Hauptfelder: das Klavierspiel und das Singen.

Auch während meines Studiums wollte ich meine Stimme ausbilden lassen. Doch ich kam nicht in günstige Hände. Das wurde ein Problem, das dazu führte, dass ich den Lehrer wechseln musste, weil ich Stimmknötchen bekam. Ich musste eine gewisse Zeit aussetzen, war in der Charité in Behandlung und so weiter. Zum Glück musste ich nicht operiert werden.

Weber: Das war während der Studienzeit in Berlin Anfang der 1950er Jahre?

Höchel: Das war während der Studienzeit in Berlin. Zu Beginn des Studiums hatte ich einen Gesangslehrer, einen so genannten Stauer, bei dem vieles mit Kraft gemacht wurde. Meine Stimme war sehr klangvoll und dadurch war er nun geneigt, das besonders zu forcieren. Nach dem Lehrerwechsel kam ich zu einer Gesangslehrerin, die mich etwas vorsichtiger angeleitet hat. Während der Studienzeit haben wir vom Institut aus in der Universitätsaula ein großes Konzert gegeben, wir haben ein Händel-Oratorium aufgeführt. Dabei wurde ich als Solist eingesetzt. Meine Stimme hatte sich eigentlich gut entwickelt. Und nach dem Studium, oder es war noch während des Studiums, hat sich Friedrich Graupner²⁷² ein bisschen um meine Stimmentwicklung gekümmert. Er selber war ein guter Oratoriensänger, ein Tenor, und er hat mit mir gearbeitet. Das prägte dann auch meinen weiteren Weg, so dass für mich das Singen immer wieder im Zentrum meines Interesses stand und damit auch meine weitere berufliche Entwicklung bestimmte.

²⁷² Friedrich Graupner (1899-1956), Musikwissenschaftler, Musikpädagoge und Sänger, war tätig an der Universität Greifswald (1939-1951) und an der Humboldt-Universität Berlin (1951-1955)

Das Klavierspiel habe ich auch weiter entwickelt, obwohl wir nur ein Pädagogikstudium hatten, wir waren ja nicht an der Musikhochschule. Im dritten Studienjahr habe ich zur Zwischenprüfung die Appassionata von Beethoven gespielt und auch Bach-Fugen. Zum Staatsexamen habe ich immerhin das F-Moll-Klavierkonzert von Chopin gespielt.

Fröde: Sie hatten ja den Studiengang in Berlin gewählt, das Lehramt für die Oberschule, mit der Kombination Musik und Biologie/ Mathematik.

Höchel: Ja, zunächst die Kombination Biologie und Mathematik und später Biologie und Musik.

Fröde: Mussten Sie beim Wechsel zum Fach Musik eine Eignungsprüfung ablegen?

Höchel: Die Kommilitonen, die zeitgleich mit mir das Studium in Musik begannen, machten eine reguläre Aufnahmeprüfung. Ich sang bei Hugo Hartung²⁷³ im Chor der Universität mit. Er kannte mich also und meine vorausgegangene Ausbildung in Musik. Er ließ mich dann vor den etwa achtzig Chorsängern die g-Moll Rhapsodie von Johannes Brahms spielen und meinte: „Geht in Ordnung, bringen Sie mal auch die Formalitäten in Ordnung“. Diejenigen, die noch an der Musikhochschule begannen, haben ihre Eignungsprüfung gemacht. Als aber 1949 das Institut für Musikerziehung an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität unter der Leitung von Hugo Hartung eingerichtet wurde, entfielen diese Eignungsprüfungen. Dass ich in der Musikhochschule so reingerutscht bin, war mehr oder weniger ein Zufall, Hugo Hartung herrschte dort ohnehin autoritär und ließ sich von keinem irgendwie reinreden.

Weber: Aber, wie man sieht, hatte er auch eine Vorstellung von dem, was man als Musiklehrer später können muss. Und ich habe selber die Erfahrung gemacht, dass man bei solchen Eignungsprüfungen bereits nach wenigen Minuten in Erfahrung gebracht hat, was der Kandidat kann.

Höchel: Nach zwei Jahren, das war 1952, wurde das so genannte Zehn-Monate-Studium eingeführt. Es handelte sich um ein Studium in einem Fach, das in der Studiendauer auf zehn Monate festgelegt war. Die sonst

²⁷³ Hugo Hartung (1885-1963), Musikpädagoge und Chorleiter, wirkte während der 1920er und 30er Jahre v. a. in Königsberg und Tilsit, war ab 1950 an der Humboldt-Universität Berlin tätig

übliche Semestereinteilung wurde aufgehoben. Ich habe das bedauert, weil ich es als besonders produktiv empfand, zwischen den Semestern eine längere Pause zu haben, um etwas aufarbeiten zu können. Es gab damals keine festen Studienpläne, man konnte sich frei wählen, was zu studieren war. Irgendwann stand eben eine Prüfung an. Ich hatte meinen Stundenplan so voll gepropft mit Lehrveranstaltungen, dass ich über 40 Stunden Lehrveranstaltungen in der Woche hatte und kaum noch zum Klavierüben kam. Das hat mich am meisten dabei geärgert. Als das Einfach-Studium eingeführt wurde, war das für mich ein idealer Sprung, auch noch die Biologie abzustoßen und mich ganz der Musik zu widmen.

Weber: Schweren Herzens?

Höchel: Nein, in dieser Entwicklungsphase nicht mehr. Ich habe mich sehr gerne ausschließlich der Musik gewidmet.

Weber: Aber es ist eine interessante Entwicklung. Erst wollten Sie Biologie studieren, Mikrobiologie sogar, ein regelrechtes Forschungsgebiet, und dann wurde ihnen die Musik so wichtig.

Höchel: Man muss aber auch bedenken, dass dieser Jahrgang, in dem ich zunächst studierte, nur über drei Jahre ging, eigentlich nur eine Ausbildung für die Mittelstufe darstellte. Nach den drei Jahren wurde eine Auswahl getroffen und man konnte, wenn man damit einverstanden war, vom Lehrkörper zur weiteren Qualifikation für die Oberstufe vorgeschlagen werden. Dann studierte man wieder ein Jahr und bekam den „gymnasialen Abschluss“, so würden wir heute sagen. Ich bin damals ebenfalls ausgewählt worden, so dass sich mein Studium verlängerte.

Weber: Folgte dann lediglich eine Verlängerung des Studiums oder eröffneten sich dann auch andere Qualifikationsmöglichkeiten, etwa als Assistent oder in anderer Position an der Hochschule zu bleiben?

Höchel: Ja, bei mir entwickelte es sich folgendermaßen: Zunächst war ich als Assistent tätig, dann wurde ich als Lektor für das Fach Gehörbildung eingestellt und habe fast zehn Jahre lang das Fach Gehörbildung unterrichtet.

Weber: Die Bezeichnung „Lektor“ kenne ich aus dem Sprachstudium als Benennung für ‚native speaker‘, die mit den Studierenden Sprachstudien betrieben haben, Konversationskurse leiteten oder die Arbeit im Sprachstudio.

Höchel: Lektoren waren bei uns Lehrkräfte, die nicht promoviert sein mussten, zum Beispiel unsere künstlerischen Lehrkräfte. Sie gaben zwanzig Stunden Unterricht pro Woche und bekamen dafür ihr Gehalt. Neben dem Gesangs- und Instrumentalunterricht unterrichteten sie auch in Musiktheorie und eben auch in Gehörbildung.

Als Assistent von Prof. Reuter²⁷⁴, 1954 bis 1959, hatte ich überwiegend mit Methodik zu tun. Als Lektor mit den zwanzig Stunden Gehörbildung lockerte sich dieser enge Bezug etwas. Dennoch habe ich diesen ersten Kontakt aufrechterhalten. Nach Abschluss meiner Promotion „Untersuchungen über die harmonische Hörfähigkeit des Kindes in den ersten drei Schuljahren“ (1960), habe ich meine „Untersuchungen zur Entwicklung des Intonationsgehörs im Bereich der Mehrstimmigkeit“ (1965) als Habilitationsschrift geschrieben. Bevor die Habilitation erfolgte, war ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter am selben Institut eingestellt. Das war eher eine Frage der Gehaltsklasse: Als wissenschaftlicher Mitarbeiter hatte man eine geringere Stundenzahl zu geben, bekam jedoch ein höheres Gehalt. Um das zu konkretisieren: Als Lektor bekam man damals 1000 DDR-Mark, als wissenschaftlicher Mitarbeiter 1250 Mark. Es handelte sich dabei um eine so genannte E-10-Stelle, eine unbefristete Stelle.

Weber: Aber die Assistentenstellen waren jeweils befristet?

Höchel: Assistentenstellen galten jeweils für vier Jahre, eventuell und in begründeten Fällen konnte man sie noch um ein fünftes Jahr verlängern, aber dann waren sie ausgelaufen. Ab 1964 war ich also wissenschaftlicher Mitarbeiter und bekam nach Abschluss meiner Habilitation, ein Jahr später, eine Dozentur. Es war eine Dozentur für Methodik der Musikerziehung. Ich habe also bis 1974 als Dozent gearbeitet, wurde 1972 nach Greifswald versetzt, ich bin zunächst nicht auf die Stelle berufen worden. Ich muss sagen, dass ich das schweren Herzens mitgemacht habe, ich bin damals nicht gerne aus Berlin weggegangen, vor allen Dingen wegen des gesamten kulturellen Umfeldes. Man fand in Berlin auch mehr Großzügigkeit, mehr Selbstständigkeit. Außerdem war ich hier nur Dozent.

²⁷⁴ Fritz Reuter (1896-1963), Komponist, Musikwissenschaftler und Musikpädagoge, war in der DDR tätig an der Universität Halle (Saale) und an der Humboldt-Universität Berlin

Ich ging bei nächster Gelegenheit nach Leipzig, wo der Bereich der Methodik verwaist war, und dann, 1974, wurde ich auf den Lehrstuhl nach Greifswald berufen; eine Stelle, die der heutigen C-4-Professur entspräche. Bis zu meinem Ruhestand habe ich diese Position bekleidet. Die gesamte Hochschulentwicklung, mit der Hochschulreform gegen Ende der sechziger Jahre, das muss etwa 1968 gewesen sein, und den Sektionsgründungen, war für unser Fach sehr negativ.²⁷⁵ Zwar waren vom Denkansatz her etliche Gedanken sicherlich nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, aber von der ganzen praktischen Umsetzung her wurde das aus unserer fachlichen Sicht heraus eine Katastrophe.

In Berlin hatten wir sieben Fachdisziplinen, die in einer Sektion vereinigt waren. Das waren Musikpädagogik, Musikerziehung, Musikwissenschaft, Kunsterziehung, Kunstwissenschaft, Ästhetik/ Kulturtheorie, Theaterwissenschaft und Archäologie.

Weber: Ästhetik/ Kulturtheorie, darunter kann ich mir kein Fach vorstellen.

Höchel: Es gab ein Institut für Ästhetik/ Kulturwissenschaft, in dem Studenten für allgemeine kulturelle Sektoren der Gesellschaft ausgebildet wurden. Es wurden Kulturfunktionäre ausgebildet, die dort sowohl Kulturtheorie und auch allgemein den Bereich Ästhetik studierten. Kulturtheorie lehrte Erwin Pracht, der damals wie die anderen Lehrenden aus dem philosophischen Institut kam. Auch Günter Mayer, der aus dem Bereich der Musikwissenschaft kam, war dort tätig. Die fachlichen Interessen in diesen Sektionen waren sehr verschieden. Der Grundgedanke, zur Zusammenarbeit, zu gemeinsamen Projekten, auch Forschungsprojekten zu kommen, hat sich letztlich nicht durchgesetzt. Selbst naheliegende Bereiche, wie Musikpädagogik, Musikgeschichte, Musikästhetik, allgemeine Kulturtheorie und so weiter, fanden sich nur selten zu gemeinsamen Projekten zusammen. In Greifswald wurde das

²⁷⁵ Die Dritte Hochschulreform wurde 1967 eingeleitet und führte zu einer völligen Neugestaltung des Hochschulwesens in der DDR. Sie zielte darauf ab, die inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen zu schaffen, unter denen eine beschleunigte Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis und die Aufnahme wichtiger praktischer Probleme in die wissenschaftliche Fragestellung möglich erschienen. Schwerpunkte dieser Reform waren: die verstärkte Einbeziehung der Universitäten und Hochschulen in den gesamtgesellschaftlichen Planungsprozess; die Reform der Organisationsstruktur der Universitäten und Hochschulen (Auflösung der Fakultäten und Bildung von Sektionen); Studienreform; Reform der Forschungsorganisation; verstärkte Beteiligung der UuH an der Weiterbildung. (Vgl. DDR-Hb. 1985, S. 1382)

auch versucht. Hella Brock hat damals am Anfang mitgemacht mit Literatur und Kunstunterricht zu Theaterprojekten zu kommen. Sicherlich war das vom gedanklichen Ansatz her gar nicht verkehrt, aber die praktische Umsetzung war wegen der unterschiedlichen Interessen und den damit verbundenen Einflussnahmen kaum möglich.

Hier, in Greifswald, war eine Sektion Germanistik – Kunst – Musikwissenschaft gegründet worden, in der Musikwissenschaft, Musikerziehung, Kunstwissenschaft, Kunsterziehung, Germanistik, Literatur und Sprachwissenschaft zusammengefasst waren. Die Dominanz hatte die Germanistik, was schon darin zum Ausdruck kam, dass der Sektionsdirektor zwanzig Jahre lang von der Germanistik gestellt wurde. Folglich lief alle Entwicklung auf dieser Schiene. Es ging bei der Mittelvergabe los, betraf die Stellen und wirkte sich auf alles aus. Ich denke daran, dass ich hier über Jahre hin höchstens mit zwei Mitarbeitern zusammen arbeiten konnte. Am Anfang war ich sogar alleine.

In allen Analysen zur Personalausstattung kann man nachlesen, wie oft darauf aufmerksam gemacht wurde, den Kaderbestand, also Mitarbeiterbestand, für die Musikmethodik in Berlin und in Rostock aufzustocken, damit auch die Forschung in diesem Bereich vorangetragen werden konnte, denn bei so wenig Personen ließ sich schon die Lehre kaum erfüllen.

Jedenfalls hat diese Entwicklung der Sektionsbildung und entsprechender Verteilung von Ressourcen nicht dazu beigetragen, dass sich die Einzeldisziplinen angemessen profilieren konnten.

1989 musste ich kommissarisch den Sektionsdirektor vertreten, weil der bisherige nicht mehr tätig und sein Nachfolger, wieder ein Germanist, wegen eines Freisemesters noch nicht einsatzfähig war. Für ein Dreivierteljahr, ab September 1989 wurde ich als kommissarischer Sektionsdirektor eingesetzt. Ich hatte also während der Wendezeit die Sektionsleitung inne. Das erste, was ich gemacht habe, war die Auflösung dieser Sektion. Ich bin an den Rektor mit einer Konzeption herangetreten, drei Institute zu gründen: ein Institut für Musikwissenschaft/ Musikpädagogik, eines für Kunstwissenschaft und eins für Germanistik/ Linguistik. Der neue oder noch amtierende Rektor hat diese Struktur gebilligt. Ich muss sagen, es hat sich ausgezahlt. Und diese Institutsgliederung ist bis heute geblieben, bis auf die Einschränkung, dass die Musikerziehung nun nach Rostock verlagert wurde. Zurzeit ist ohnehin

vieles im Umbruch. Meine Kinder, mein Sohn und meine Tochter, sind an der Universität tätig und berichten mir davon. Wie es mit der Musikwissenschaft in Greifswald weitergehen wird, weiß man nicht; vielleicht soll das Fach Musik insgesamt nach Rostock verlagert werden.

Ich persönlich habe den Schritt sehr bedauert, die Musikerziehung von der Universität wegzunehmen und an die Hochschule zu geben. Es war damals, Ende der vierziger Jahre, Anfang der fünfziger Jahre, ein wichtiges und richtiges Bestreben von Prof. Reuter im Zusammenhang der Gründung pädagogischer Institute an Universitäten, die Musikerziehung ebenfalls an den Universitäten anzusiedeln. Das Ministerium für Hochschulwesen hatte wissenschaftliche Beiräte für die verschiedenen Bereiche eingerichtet und Prof. Reuter wurde Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats. Ich durfte als Assistent öfter Sitzungen des Beirats protokollieren. Ich besitze noch die Tonbandaufnahme einer dieser Sitzungen.

Es war Reuters Verdienst damals, dass die Musikerziehung an die Universitäten kam. Als ich im Frühjahr 1990 in Osnabrück war, wobei ich ja auch Herrn Heise kennen gelernt habe, konnte ich sehen, wie sich diese Zugehörigkeit bewährt. Eine Trennung von wissenschaftlichem Studium und künstlerisch-praktischer Ausbildung wird immer eine schlechte Voraussetzung für spätere Lehrer sein.

Beide Bemühungen, um Musik in einem Institut zusammenzufassen und dort von dem künftigen Berufsziel aus aufzubauen und in einer Hand zu belassen, das war eigentlich das Grundanliegen. Und das hat sich für meine Begriffe sehr gut bewährt, trotz aller Mängel, die es auch bei uns am Institut gegeben hat. Denn es ist durchaus nicht so, dass es in den Instituten eine so enge Koordinierung und Zusammenarbeit gab, wie man sie sich hätte wünschen können. Mir ging es zum Beispiel darum, im Fach Gesang nicht nur die studentische Stimme ausbilden zu lassen, sondern die Studenten auch mit Problemen der Kinderstimmenbildung vertraut zu machen. Die Lehrer sollen doch später in der Lage sein, mit Kinderstimmen umgehen zu können. Von der Methodik aus konnten wir ein solches Vorhaben nicht erfüllen, dazu hatten wir ja auch gar nicht das Zeitvolumen. Aber es war immerhin die Möglichkeit vorhanden, sie wurde auch genutzt, zusammen mit der Musikwissenschaft, diese physiologischen und entwicklungspsychologischen Fragen

anzugehen. Wir haben diese Möglichkeiten zwar nicht ausgeschöpft, aber doch genutzt.

Wenn das nun wieder verloren geht, ist das bedauerlich. Es war das, was mich nach der Wende etwas befremdete, als ich mit Herrn Ehrenforth²⁷⁶ Gespräche über die Gründung des VDS in Mecklenburg-Vorpommern geführt hatte, wobei sein Bestreben deutlich wurde, die Musikerziehung wieder an die Musikhochschulen zurückzubringen.

In Berlin ist die Lehrerausbildung wieder an die Universität der Künste gekommen. Es ist doch ein Überstülpen von Organisationsformen, das in den alten Bundesländern stattfand und das nun in den neuen Bundesländern ebenso sein sollte.

Fröde: Das war mit ein Grund, dass in Rostock für sehr viel Geld eine Musikhochschule errichtet wurde, was zwangsläufig im Ministerium zu Rechnereien führte, aus denen resultierte: Also in dem kleinen Land jetzt noch an einer anderen Stelle Musiklehrer auszubilden, ist zu teuer. Also vereinfachen wir und ziehen alle musikbezogenen Studiengänge mit Ausnahme der Ausbildung von Kirchenmusikern in Rostock zusammen.

Höchel: Genau, das wird dann wahrscheinlich auch noch kommen.

Fröde: Das ist schon so gut wie vollzogen. Es gibt nur wenig Studenten in der Kirchenmusik und der Landeskirchen-Vertrag läuft in zwei Jahren aus. Die Kirchen, die Mecklenburgische und die Pommersche wollen fusionieren, auch das sind letztlich Finanzfragen. Demnächst findet wieder eine Besprechung statt mit dem Rektorat der Musikhochschule in Rostock, wie man den Kirchenmusikalischen Studiengang in sinnvoller Weise mit dem schulmusikalischen verflechten kann.

Höchel: Ein Institut für Kirchen- und Schulmusik. Das ist bekannt aus der Geschichte der Schulmusik. Wir sind doch schließlich die Fachvertreter, die Interessenvertreter einer Fachdisziplin. Dieser Personenkreis müsste doch befragt werden. Man kann doch bestimmte Entscheidungen nicht nur immer von den finanziellen Gegebenheiten abhängig machen. Sicherlich sind sie eine Voraussetzung, aber man sollte doch auch eine Kulturkonzeption verfolgen. Wenn ich bedenke, welche Diskussionen hier an der Universität geführt werden darüber, wie die Ent-

²⁷⁶ Karl Heinrich Ehrenforth (*1929), Musikpädagoge, war tätig an der Hochschule für Musik Detmold (1972-1993), Bundesvorsitzender des VDS von 1981 bis 1990

wicklung weitergehen soll. Man hat kürzlich entschieden, das Institut für Sportwissenschaft zu schließen. Das Institut läuft im Jahre 2007 aus. Mein Schwiegersohn war dort bis vor kurzem, jetzt hat er gewechselt in einen anderen Bereich. Das Institut für Sportwissenschaft mit etwa 500 Studenten, das in der Forschung führend war, stellte für den sportlichen Bereich an der Universität ein Zentrum dar. Die Kirchenmusik war früher gar nicht an der Universität. Sie stellte ein eigenständiges Institut dar und ist erst nach der Wende der Universität angegliedert worden. Wenn man sich überlegt, dass es sogar Überlegungen gibt, die Philosophische Fakultät in Greifswald zu schließen, sie nach Rostock zu verlagern und dafür in Greifswald sogenannte Lebenswissenschaften, also die Naturwissenschaften, Medizin, die Psychologie und ähnliches zu behalten. Solche Konzeptionen sind außerordentlich abträglich für eine Universität, wenn man wirklich noch den Namen Universität in den Mund nehmen will, einen entsprechenden Anspruch erheben will, Universität zu sein.

Vielleicht bin ich in meinem Denken schon antiquiert und kann einfach bestimmte Dinge nicht mehr nachvollziehen.

Weber: In den Zeiten, in denen sich Hochschulen nach den Intentionen wissenschaftlicher Zusammenhänge entwickeln konnten, in denen also nicht die finanzielle Frage einzige Entscheidungsvorgabe war, haben sich zum Beispiel Technische Hochschulen immer auch durch die Ansiedlung von Geisteswissenschaften ergänzt. In Hannover lässt sich dieses Geflecht von fachlich ausgerichteten wissenschaftlichen Hochschulen wie der Medizinischen Hochschule und der Tierärztlichen Hochschule in ihrer Einbindung in die notwendig ergänzenden Angebote der Universität, die vormals auch eine Technische Hochschule war, beobachten. Wenn das alles in einer Stadt versammelt ist, lassen sich recht unterschiedliche Institute aufmachen, kann man ihnen auch eine verhältnismäßig große Eigenständigkeit geben. Aber die Studierenden, die müssen wechseln können und ihren Studienbedarf an verschiedenen wissenschaftlichen Orten abholen können.

Höchel: Dadurch hat sich doch bisher eine Fachhochschule von einer Universität unterschieden. Aber solche Zwänge, dass Organisationsformen vorgegeben wurden, hat es eben leider auch zu DDR-Zeiten gegeben und hat uns in vielem die Flügel beschnitten. Wir hätten gerne

manches anders entwickeln können und wollen, was aber nicht zustande kam, weil wir nicht die Macht hatten, Gewolltes durchzusetzen.

Fröde: Wie stellte sich nach Ihrer Erfahrung der Konflikt der Hochschullehrer mit den Instanzen des Ministeriums dar? Und welche Konstellationen gab es in der pädagogischen Hochschullehrerschaft? Lässt sich das hinsichtlich der siebziger und achtziger Jahre beschreiben?

Höchel: Zunächst zur ersten Frage. Ich habe fast zwanzig Jahre den Vorsitz der Zentralen Fachkommission für Methodik gehabt. Diese Fachkommissionen waren bei den Ministerien angesiedelt. Die Vorgängereinstitutionen waren die wissenschaftlichen Beiräte, von denen ich schon sprach. Es gab auch einen wissenschaftlichen Beirat für Musikerziehung, aus dem eine Fachkommission entwickelt wurde, und es gab seit Ende der sechziger Jahre die Zentrale Fachkommission Musikerziehung. Die war dem Ministerium für Volksbildung und eigentlich auch dem Ministerium für Hochschulen zugeordnet. Die Studienpläne haben grundsätzlich beide Ministerien unterschrieben.

Auch das Lehrprogramm für die Ausbildung von Musiklehrern, hier zur Methodik des Musikunterrichts, es war das letzte, das wir 1983 ausgearbeitet haben, ist von den Ministerien für Volksbildung sowie für höhere Fachstudien unterschrieben.

Weber: Und die beiden Ministerien waren auch in der Fachkommission vertreten.

Höchel: Ich war zunächst zum Vorsitzenden der Zentralen Fachkommission Methodik berufen worden und war gleichzeitig Mitglied der Zentralen Fachkommission Musikerziehung. Die Zentrale Fachkommission Musikerziehung war zuständig für die fachliche Ausbildung und die Methodikkommission für die methodisch-pädagogische Ausbildung der Studierenden.

Die Fachkommission wurde wechselnd von verschiedenen Fachvertretern geleitet, etwa Hella Brock, Siegfried Bimberg²⁷⁷, Werner Kaden. Die Fachkommission Methodik habe ich eben als einziger zwanzig Jahre, bis zum Sommer 1989, geleitet. Sicherlich hat es dabei Reibereien mit den Ministerien gegeben, auch weil ich nach so langer Zeit an das Ministerium den Wunsch herangetragen habe, mich von dieser Funktion

²⁷⁷ Siegfried Bimberg (*1927), Komponist und Musikpädagoge, war tätig an der Universität Halle (Saale)

zu entbinden. Das hat man mir negativ ausgelegt: Ich hätte nun die Funktion niedergelegt und damit das Ministerium übergangen. Es gab dann einen Schriftwechsel mit Erika Kiesling, die damals im Ministerium für Volksbildung arbeitete. Ich habe einen ziemlich geharnischten Brief zurückgeschrieben und darauf aufmerksam gemacht, dass ich nicht die Funktion niedergelegt habe, sondern dass ich darum gebeten habe, für die neue Berufungsperiode nicht mehr wieder zu kandidieren und nach der langen Zeit um eine Entlastung bitte. Daraufhin wurde Hans-Herbert Fehske noch im Herbst 1989 mit der Leitung dieser Fachkommission beauftragt. Na ja, und dann lief ja sowieso alles auseinander. Jedenfalls hatte ich über diese Jahre einen engen Kontakt zu der Kommission und dadurch auch zu den Ministerien. Dabei war ich eigentlich in einer ganz günstigen Situation, weil ich auch noch den Vorsitz der Kommission Musikerziehung im Komponistenverband hatte, außerdem dem wissenschaftlichen Beirat der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften angehörte, dort in der Forschungsgemeinschaft Musikpädagogik. Diese Zusammenarbeit war immer eine sehr komplizierte und nicht einfach zu bewältigende Aufgabe. Wir wollten das Fach Musik sowohl in der Lehrerausbildung als auch in den Schulen voranbringen. Wenn ich sage ‚wir‘, so meine ich damit die Mitglieder der Fachkommission. Das waren sämtliche Direktoren beziehungsweise Lehrstuhlinhaber der Musikpädagogik. Es kamen zwar noch andere dazu, aber die Kollegen der Musikpädagogik waren hauptsächlich vertreten. Wenn es um Fragen der Musiklehrerausbildung ging, redeten wir auch indirekt über Fragen der Lehrplanentwicklung und damit über das Fach Musik an den Allgemeinbildenden Schulen. Durch unser Zusammenarbeiten, auch mit der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, wurden wir direkt mit einbezogen in die Lehrplanentwicklung, Lehrbuchentwicklung und so weiter. Und da muss ich mich fragen: Was ist uns eigentlich gelungen und was ist uns nicht gelungen?

Der Spielraum, der uns gegeben war, um bestimmte Zielstellungen, bestimmte Positionen, sowohl in der Musiklehrerausbildung als auch in der Ausbildung im Fach Musik an den Schulen, durchzusetzen, den haben wir mühsam erkämpfen müssen. In meiner speziellen Funktion war ich in der schwierigen Lage, Auflagen des Ministeriums zu erfüllen und dennoch unsere Interessen zu wahren. Ich hatte eine Art Vermittlerrolle inne. Es ist uns immer gelungen, unsere Position zu verdeutli-

chen, auch dem Ministerium gegenüber zum Ausdruck zu bringen, und wir konnten sie auch in manchen Bereichen durchsetzen.

Weber: Und wie gestaltete sich ihr Kontakt mit anderen Kommissionen, gab es dabei auch ‚Beengungen des Spielraumes‘, um bei diesem Bild zu bleiben?

Höchel: Die Kommission Musikerziehung, ein Gremium des Zentralvorstandes vom Komponistenverband, war für mich sozusagen ein Ausgleich. Diese Kommission hatte eine im Komponistenverband sehr angesehene Stellung, schon weil vom Präsidenten des Komponistenverbandes den Fragen der Musikerziehung große Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Wir konnten von dort aus Dinge in Bewegung setzen, die uns auf anderen Ebenen, etwa über die Volksbildung, nicht möglich waren. Wenn es zum Beispiel um inhaltliche Fragen ging, um die Entwicklung der Musikkultur, dann war die Kommission Musikerziehung ein zuständiges Gremium. In der Kommission kamen Vertreter aus der Allgemeinbildenden Schule, aus den Hochschulen, aus den Musikhochschulen, aus den Musikschulen, vom Rundfunk, vom Fernsehen und so weiter zusammen, auch das Ministerium für Kultur, das Ministerium für Volksbildung, die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften waren vertreten. Es war ein Gremium, das alle Bereiche, die sich mit Fragen der Musikerziehung oder der Beschäftigung mit Musik überhaupt befasste, dort zusammenbrachte. Wir hatten dort die Möglichkeit, einen wirklichen Gedankenaustausch zu pflegen und Projekte in Angriff zu nehmen, eine Möglichkeit, die es auf anderen Ebenen überhaupt nicht gab.

Fröde: Aber es war doch eine Verbandskommission, die sich dann mit ihren Intentionen wieder gegenüber einem Ministerium durchsetzen musste.

Höchel: Wegen dieses komplizierten Abstimmungsverfahrens gab es zuletzt beim Verband einen Maßnahmenplan zur Vereinfachung der Konsultationen zwischen Musikwissenschaft, dem Ministerium für Volksbildung, dem Ministerium für Kultur, dem Zentralrat der FDJ und so weiter, der für den Zeitraum 1986 bis 1990 galt. Er legte fest, wie die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Organisationen erfolgte. Die

Präsidenten des Komponistenverbandes, lange Jahre Wolfgang Lesser²⁷⁸, zuvor Günter Mayer, konnten wir dafür gewinnen, mit dem Ministerium für Volksbildung in Auseinandersetzung zu treten, um bestimmte Positionen für das Fach Musik in der Schule und für die Musiklehrausbildung durchzusetzen. Das war ein wichtiger Einflussfaktor. Insofern kam ich oftmals ins Kreuzverhör durch das Ministerium für Volksbildung: Wie kannst du solche Positionen vertreten? Meine Begründung lautete dann: Es geht uns hier um das Grundanliegen der Musikerziehung und der Musikkultur in der Gesellschaft. Die müssen wir verantworten und vertreten können. Über diese Schiene des Komponistenverbandes konnten wir manches in der Volksbildung durchsetzen, was uns sonst sicherlich nicht gelungen wäre.

Fröde: Erinnern Sie sich möglicherweise an ein Beispiel, an dem man das verdeutlichen könnte?

Höchel: Sicher. Ich bin zwar nicht dabei gewesen, weil das nun auf höchster Ebene verhandelt wurde: Eine intensive Auseinandersetzung zwischen Wolfgang Lesser und Margot Honecker²⁷⁹, wer sonst noch dabei war weiß ich nicht zu sagen, bei der es um Fragen der Musikerziehung ging. Der Verband hatte massive Forderungen aufgestellt, welche Voraussetzungen an Schulen zu schaffen sind, damit die Entwicklung der Musikkultur gewährleistet ist. Es gibt darüber Materialien, Positionen zur weiteren Entwicklung der Sozialistischen Musikkultur in der DDR. Das wurde auf dem Verbandskongress 1987 diskutiert und enthält auch einen Abschnitt zur musikalischen Bildung und Erziehung. Das zugehörige Referat habe ich gehalten. Ich habe darin deutlich gemacht, dass der Musiklehrer in seiner Schule so eingesetzt werden muss, dass er sich voll der vielfältigen musikalischen Arbeit zuwenden kann, die sich durchaus nicht in der Chorarbeit erschöpft, die über jene zwei Stunden für den Chor hinaus Stunden zur Verfügung stellt, wie es damals bereits an den erweiterten Oberschulen erfolgte. Wir haben dort erstmals auch durchzusetzen versucht, dass die außerunterrichtliche Arbeit des Musiklehrers als Stundensoll angerechnet werden sollte, damit der Musiklehrer Zeiten zur Verfügung hat, neben dem Unterricht

²⁷⁸ Wolfgang Lesser (1923-1999), Komponist, neben seiner Kompositionstätigkeit hatte Lesser führende Ämter im Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR sowie im Musikrat der DDR inne

²⁷⁹ Margot Honecker (*1927), Ministerin für Volksbildung in der DDR von 1963 bis 1989

die allgemeine musikkulturelle Entwicklung durch seinen Einsatz zu unterstützen. Insgesamt waren es sechs Punkte, die künftig berücksichtigt werden sollten.

Da es generell um Fragen der Entwicklung der Musikkultur in der DDR ging, waren die Erfordernisse der Schule so eingebettet, dass man daraus erkennen konnte, welchen Stellenwert die Schule in dieser Musikkultur einnimmt. Das war für uns eine große Chance und die haben wir auch genutzt. Das galt ebenfalls für die Weiterbildung. Es ist uns gelungen, das zeitgenössische Musikschaffen in die Weiterbildung für Musiklehrer einzubringen. Außerdem konnten wir mehr Freiräume für den Musiklehrer sichern, damit er nicht eingezwängt durch Vorschriften für jede Unterrichtsstunde weitergreifende Themen von vornherein vermied, sondern Auswahlmöglichkeiten gewann.

Insofern waren die neuen Lehrpläne, die wir gegen Ende der achtziger Jahre erarbeiten konnten, der erste Durchbruch, den wir erreichten, ein wirklich qualitativer Durchbruch. Die Pflichtlieder und verpflichtenden Musikwerke nahmen nur noch einen begrenzten Raum ein, ansonsten erarbeiteten wir einen Auswahlkatalog, in dem das Territorium berücksichtigt wurde, in dem der Unterricht stattfand. Damals ist uns eigentlich ein ganz großer Durchbruch gelungen, wobei uns auch hier wieder nachher die Flügel beschnitten wurden.

Mein Entwurf zum Singen, den ich damals eingereicht hatte, berücksichtigt die Singefähigkeit der Schüler. Wir waren für diese Frage prädestiniert und machten einen Vorschlag, welche Lieder auf den Klassenstufen zu singen sinnvoll sind. Wir sind dabei von unseren Forschungsergebnissen ausgegangen, denn wir hatten Untersuchungen zu den Einstellungsentwicklungen durchgeführt und konnten mit einem gesicherten Ergebnis aufwarten. Das stieß im Ministerium und auch an der Akademie der pädagogischen Wissenschaften, die dem Ministerium für Volksbildung unterstellt war, erst mal auf mächtigen Widerstand. Zum Beispiel entsprachen Lieder mit kämpferischem Charakter, also etliche Arbeiter- oder auch Pionierlieder, die mehr Marschcharakter aufwiesen, nicht der Einstellung der jüngeren Schüler, sie wirkten sich sogar negativ aus. Das bedeutete also, dass diese Lieder nicht verinnerlicht wurden, nicht verinnerlicht werden konnten – und zwar auch deshalb nicht verinnerlicht werden konnten, weil sie dem Identifikationsvermögen der Schüler widersprachen. Es hat keinen Sinn, etwa in einer fünften

Klasse, wie es laut Lehrplan damals Pflicht war, mit den Schülern das Lied „Brüder zur Sonne zur Freiheit“ zu singen. Die Kinder in diesem Alter können sich mit dieser Aussage noch nicht identifizieren. Ihnen fehlen auch viele erforderliche historische Kenntnisse. Man musste doch den Erfahrungs- und Erlebnisbereich von Kindern stärker berücksichtigen, um entsprechende Lieder auszuwählen. Außerdem spielen die jeweiligen Situationen der Stimmentwicklung hinein. Es ist zum Beispiel unsinnig, in der siebten Klasse die Internationale Arbeiterhymne, die „Internationale“ zu singen, da sie stimmlich von den Schülern überhaupt nicht bewältigt werden konnte. Eine von ideologischen Positionen ausgehende Argumentation, die uns entgegen gehalten wurde, ist gegenüber solchen Untersuchungsergebnissen fadenscheinig. Doch mit drei Arbeiterliedern mehr ist nicht die dreifache Ideologie in die Köpfe der Kinder zu bekommen. Das musste man im Ministerium letztlich zugeben. Dennoch, wenn ich nachher gesehen habe, was im Lehrplan von meinen Vorschlägen übrig blieb, – na ja, da haben andere entschieden.

Aber trotzdem ist es uns gelungen, einen Durchbruch zu erzielen. Das geschah nicht von heute auf morgen, sondern wurde ein längerer Prozess. Wir hatten einen kleinen Spielraum, den wir nutzen konnten, aber manche Positionen waren vom System her vorgegeben. Sie konnten wir nicht verändern, das lag außerhalb unserer Möglichkeiten. Aber wir konnten eine neue Qualität vorlegen. Es war ein Anfang.

Weber: Sie haben dem Ministerium gegenüber durch wissenschaftliche Argumentation Position bezogen und sich teilweise auch durchsetzen können.

Höchel: Also wir hatten zumindest den Vorteil, gestützt auf unsere wissenschaftliche Forschung zu argumentieren. Damit meine ich nicht nur wir hier in Greifswald, sondern auch in Halle, in Leipzig konnten die Kollegen Ergebnisse vorlegen, an denen man nicht einfach vorbeigehen konnte, die man zur Kenntnis nehmen musste. Und insofern, möchte ich sagen, hatten diese Einwände von unserer Seite doch Gewicht.

Daneben standen unsere Veröffentlichungen. Das Buch „Singen - Stimmbildung - Liedgestaltung“ (1983)²⁸⁰ wurde auch bedeutsam. Aller-

²⁸⁰ Vgl. Karl Hoffmann (Hrsg.): Singen - Stimmbildung - Liedgestaltung, Berlin (Ost) 1983

dings muss ich auch hier einschränken. Wir haben dieses Buch als Forschungsgruppe der Universität Greifswald, der größte Teil der Autoren sind Mitarbeiter meiner Forschungsgruppe in Greifswald gewesen, vorgelegt. Dennoch musste ein Vertreter der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften als Herausgeber fungieren. Ich bin damals dagegangen, aber ich hatte keine Chance unseren Anspruch durchzusetzen.

Weber: Also Karl Hoffmann, der in dieser Publikation genannt ist, ist als Leiter des Autorenkollektivs durch die Akademie dazugesetzt worden. Doch kehren wir zu den Möglichkeiten zurück, an den Lehrplänen und Studienplänen seitens der Hochschulen mitzuwirken.

Höchel: Die Hochschulen hatten Schwerpunkte entwickelt, in denen sie forschten. In Greifswald konzentrierten wir uns auf die Problematik des Singens, obwohl Bimberg in Berlin auch manche Ansätze in diesem Zusammenhang entwickelt hat. Doch die Untersuchungen wurden weitgehend in Greifswald durchgeführt. Es arbeiteten dann allerdings auch Vertreter aus Zwickau und Leipzig mit in unserer Gruppe zusammen. Wir gingen von einem einheitlichen Konzept aus, das war ja das Entscheidende, um überhaupt zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen zu kommen.

Weber: Wenn nun in der Zentralen Methodenkommission von einer Hochschule eine Konzeption vorgestellt wurde, wie wurde dann weiter verfahren?

Höchel: Zunächst waren doch Vertreter der Hochschulen in der Kommission Musikerziehung. Was uns letztlich gelungen ist, sowohl mit den Lehrplänen als auch hinsichtlich der Lehrprogramme, wurde zwar in den didaktischen Grundpositionen festgelegt, doch es behielt jede Hochschule die Möglichkeiten, eigene Ergebnisse mit einzubringen.

Es gab auch gemeinsame Forschungsberatungen. Einige habe ich selber organisiert, etwa auf der Insel Hiddensee, bei denen jede Einrichtung ihre Forschungskonzeption und -ergebnisse vorgelegt hat. Das wurde dann diskutiert, in einem freien Meinungs austausch. Es konnten weiterführende Gedanken eingebracht werden, es ergab sich eine sehr enge und auch konstruktive Zusammenarbeit, bei aller Selbstständigkeit, die die einzelnen Einrichtungen und Forschungsgruppen behielten.

Weber: Wurden auch die Forschungsmethoden diskutiert? Das ist doch zumeist eine kontroverse Thematik.

Höchel: Die Forschungsmethoden haben sich zunächst mal aus dem Gegenstand heraus ergeben. Wir haben viel experimentell gearbeitet, in Schülerversuchen. Auch die Dissertationen, die in die Forschung eingeflossen sind, fanden auf dieser Basis statt. Das galt auch für Leipzig, wo es um Musikhören ging. Doch sollten hier ebenfalls neue Vermittlungsmethoden entwickelt werden, die dann in Schulen erprobt wurden. Dennoch entstanden in jeder Einrichtung Schwerpunkte und jeder Hochschullehrer hatte seine eigenen Vorstellungen.

Weber: Herr Kaden erzählte, dass er im Zusammenhang der Wertediskussion zunehmend Umfragen bei Schülern durchgeführt hat.

Höchel: Beim Thema Singen haben wir ebenfalls Umfragen gemacht, um herauszufinden, welche Lieder der Liederlisten im Gedächtnis geblieben waren.

Beim Thema Musikhören wurden Untersuchungen mit dem Polartitätsprofil gemacht, wie auch in den alten Bundesländern, doch das Bestreben von Werner Kaden zielte auf die Frage einer Wertung von Kunst und Musik. Von bestimmten Vertretern der Ministerien wurde auf die Lehrer eingewirkt, bestimmten Musikwerken Inhalte aufzupfropfen, die den Musikwerken nicht immanent sind und deshalb nicht gültig sein können. Werner Kaden hat versucht deutlich zu machen, was ein musikalisches Kunstwerk selbst vermitteln kann, wo Möglichkeiten, aber auch Grenzen liegen, um dann im pädagogischen Prozess auch bei Schülern entsprechende Wertbeziehungen aufzubauen.

Diese Ästhetikdiskussion, die es über den sozialistischen Realismus gegeben hat, die war teilweise sehr, sehr abträglich. Vieles von dem, das auf Musik übertragen werden sollte, war einfach nicht sinnvoll. Schon bei anderen Kunstrichtungen waren diese Deutungen zweifelhaft.

In den Bemühungen der Lehrerbildung haben wir versucht, wenn wir uns mit einem Kunstwerk beschäftigten, zunächst das festzustellen, was musikalisch vorhanden war, eine ganz nüchterne Materialanalyse, Formanalyse. Es ging uns darum, dass die Lehrer zunächst bestimmte Strukturzusammenhänge erkennen. Danach haben wir historische Aspekte, biographische Aspekte mit einbezogen, um solche Zusammenhänge des Werkes darzustellen.

Wir haben hier mal eine Rundfunksendung gemacht zur Musikpädagogik an der Universität Greifswald. Es kam jemand vom Deutsch-

landsender²⁸¹, dem dieser Sachverhalt zu erklären war. Am Beispiel der „Moldau“ von Smetana habe ich ihm die Gefahr gezeigt, dieses Musikwerk nur als Bilderbuchmusik den Schülern zu vermitteln.

Das Werk lässt sich in Zusammenhang bringen mit historischen Situationen der Zeit: Die kulturellen und sozialen Bezüge, die zur Zeit Smetanas für uns zu entdecken sind, auch das Wirken von Smetana. Dann die Verwendung bestimmter Intonationen, die in diesem Werk Verwendung finden, von tänzerischen Intonationen, hymnischen Intonationen, und daran orientiert die Funktionen, die die Verwendung solcher Intonationen nahe legen. Wenn also Smetana in der Stromschnellen-Überschrift Hinweise gibt, dann zeigt er sich an einer gewissen Bestimmung seiner Musik interessiert.

Weber: Hanns Eisler beispielsweise hat darauf hingewiesen, dass jede Musik durch ihre gesellschaftliche oder politische Bedeutung eine Berechtigung erfährt.

Höchel: Das ist eine Frage, die uns pädagogisch immer beschäftigte und sozusagen eine Aufgabenstellung auch für den Unterricht beinhaltete, wenn wir an historische Werke herangingen. Es ist auch die Frage einer Aktualisierung von Kunstwerken vergangener Zeiten. Insofern kann ich die Aussage von Eisler durchaus unterschreiben, nämlich dass alles, was wir rezipieren, in Beziehung gebracht wird, zu unseren Lebensumständen.

Kunst ist immer projiziert auf ein Subjekt, auf ein Subjekt mit eigenen Erfahrungen, Erlebnissen, Positionen und Kenntnissen und Fähigkeiten. Insofern ist es so, dass ein Kunstwerk unter verschiedenen Lebenssituationen rezipiert, immer eine etwas andere Wirkung auf den Hörer auslösen kann. Das heißt also, die Subjektposition und damit auch das, was im Augenblick im Umgebungsfeld eines Subjekts sich vollzieht, wird in Beziehung gesetzt zu dem, was dort rezipiert wird. Man kann das nicht voneinander lösen, zumal durch Musik emotionale Prozesse ausgelöst werden, die eng mit eigenen aktuellen Erlebnissen, Erfahrungen und Situationen zusammenhängen. Und da ist es eben so, dass ein Kunstwerk auch äußerst unterschiedlich wirken kann, unter-

²⁸¹ Der „Deutschlandsender“ nahm im Ost-Sektor Berlins 1949 seine Sendungen auf, richtete sich v. a. an Hörer außerhalb der Grenzen der DDR und wurde im November 1971 in „Stimme der DDR“ umbenannt. (Vgl. DDR-Handbuch 1985, S. 1130f.)

schiedlich in eine Wertbeziehung treten kann zu einem Hörer, zu einem Rezipienten. Ein Werk von Beethoven hat zunächst eine Gültigkeit aus der Zeit heraus, in der es entstanden ist, aber in dem, was im Kunstwerk verallgemeinert wird, wird ein geistiger und emotionaler Prozess nachvollzogen, den man nicht mehr von der eigenen Biographie, von der eigenen Umgebung völlig lösen kann, so dass mit dem Kunstwerk sich auch bestimmte Erlebnisse, bestimmte Einstellungen, Gefühlssituationen verbinden, die für die Bewältigung aktueller Lebensanforderungen behilflich sein können und eine Rolle spielen, Einfluss haben. Sonst würde jegliche Musikrezeption des Erbes an uns vorbeigehen, denn wir leben nicht mehr in der Zeit Beethovens oder Bachs. Es ist die Verallgemeinerung, die durch Musikwerke erzeugt wird und durch das Nachvollziehen dieser Werke.

Weber: Noch eine Frage zu Ihren Forschungen über das Singen: Wenn Kinder selber singen, ändert sich dann das Verhalten gegenüber dem Lied, werden eventuell ästhetische Fragen zweitrangig?

Höchel: Diese Überlegung spielte bei der Lehrplandiskussion eine große Rolle. Das, was man oftmals als Ideologiefunktion Liedern unterstellte oder mit ihnen verbinden wollte, das konnte oftmals nicht funktionieren.

Wir streben zwar bestimmte Ziele an, doch inwieweit sie sich umsetzen lassen, ist eine andere Seite. Nur eine geistige Auseinandersetzung mit dem musikalischen Gegenstand kann auch beim Schüler bestimmte gedankliche Prozesse auslösen.

Inwieweit sie auch verinnerlicht werden, damit sie für ihn im Leben bedeutsam werden können, ist schwer zu kalkulieren. Es spielen viele andere Faktoren eine Rolle. Man sollte Erwartungen nicht zu hoch stellen und darf sich nicht auf einen Irrweg begeben.

Ich lese momentan die Dissertation von Frau Sieglinde Siedentop zum Musikunterricht in der DDR.²⁸² Wenn das alles so funktioniert hätte, wie sie es beschreibt und an den Lehrplänen und Schulbüchern zu belegen meint, wenn die Musikerziehung und die Pädagogik in der DDR wirklich so menschenverbildend wirkte, wie sie es am System darstellt, einem sicherlich diktatorischen System, dann hätte es keine friedliche Revolution 1989 gegeben.

²⁸² Vgl. Sieglinde Siedentop: Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1-4, Augsburg 2000

Es ist uns doch immerhin gelungen, in der Praxis Schüler heranzubilden, die noch selber in der Lage waren zu denken, die noch selber in der Lage waren, etwas zu erleben, etwas zu werten und etwas zu bewerten. Und insofern möchte ich sagen, Hut ab vor unseren Lehrern, die unter diesen schweren Verhältnissen, unter diesem ständigen Druck, der auch auf sie ausgeübt wurde, unter dieser Ideologieüberfrachtung, wie es ihnen dennoch gelungen ist, einen Unterricht zu gestalten, der lebens- und urteilsfähige Persönlichkeiten hat heranwachsen lassen.

Weber: Haben Sie hier in Greifswald noch Kontakt zu den von Ihnen ausgebildeten Lehrern?

Höchel: Manche Hochschuleinrichtungen haben in regelmäßigen Abständen Absolvententreffen veranstaltet. Wir hatten den Kontakt über die Lehrerweiterbildung. Wir waren eingespannt als Ausbildungseinrichtung, die Lehrer mussten einmal im Jahr an Kursen der Lehrerweiterbildung teilnehmen. Herr Lothar Schubert, mit dem Sie auch gesprochen haben, war im Institut für Lehrerweiterbildung maßgeblich tätig. Wir wurden von ihm als Referenten eingesetzt und hatten dann auch Begegnungen mit Absolventen unserer Universität. Soweit sie hier in der näheren Umgebung tätig waren, haben wir auch in anderen Zusammenhängen, etwa bei unseren Umfragen in Schulen, zusammengearbeitet.

Einen Gedanken wollte ich, anknüpfend an die Frage von Herrn Fröde zur Zusammenarbeit der Kommissionen mit den Ministerien, den staatlichen Stellen, noch ergänzen. Wir hatten natürlich eine günstige Situation dadurch, dass der stellvertretende Minister für Lehrerbildung am Ministerium für Volksbildung, Dr. Machaczek, ein sehr vernünftiger Mann war, mit dem man Probleme diskutieren konnte: Er hatte selber Musik unterrichtet, also zur Musik eine Beziehung. Er konnte sich in unsere Lage versetzen und unsere Forderungen hinsichtlich bestimmter Inhalte und Organisationsformen der Lehrerbildung nachvollziehen.

Was uns immer bedrängte in der Musiklehrausbildung war das Stoff-Zeit-Problem. Bei den zum Teil geringen künstlerischen Voraussetzungen, die unsere Studienbewerber mitbrachten, war es eben schwierig, ihnen genügend Übungsmöglichkeiten und Übungszeiten zu schaffen. Sie mussten sich auch auf andere Fächer vorbereiten, so dass es immer ein großer Kampf war im Ministerium, wenn es um die Stu-

dienpläne ging: Wie verteilen wir den Anteil der Stunden für Musikerziehung im Rahmen des gesamten Stundenvolumens.

Der wichtige Bereich der künstlerischen Praxis erforderte mehr Zeit als etwa die Vorbereitung auf ein zweistündiges Seminar. Hierzu muss man vielleicht ein oder zwei Stunden in der Woche arbeiten. Selbst wenn es gilt, ein Referat zu halten, was einmal im Semester vorkommt, kann man bei gezieltem Vorgehen mit wenigen Stunden auskommen. Aber um sich auf eine Klavierstunde vorzubereiten, sind in der Woche sechs oder zehn Stunden, Übungsstunden erforderlich. An solchen Fragen hing dieser ewige Kampf, den wir gegenüber dem Ministerium und auch innerhalb der Universität auszufechten hatten. Bei Dr. Machaczek fanden wir Verständnis für diese Notwendigkeit, bei Frau Honecker, der Ministerin, hätten wir vor tauben Ohren gesprochen.

Dr. Machaczek ist leider ziemlich abserviert worden. Er hatte einen Autounfall. Danach hat sich Frau Honecker überhaupt nicht mehr um ihn gekümmert und hat ihn völlig abserviert; eine ganz tragische Geschichte, die sich da abgespielt hatte. Ich will damit nur sagen, es kam auch immer darauf an, mit wem man im Ministerium zu tun hatte.

Weber: Sie haben die Frage der musikalischen Vorbildung bei Studierenden angesprochen. Wollten besonders qualifizierte Musikschulabsolventen als Künstler gleich aufs Podium und nicht Musiklehrer werden?

Höchel: Über die Kommission Musikerziehung haben wir uns bemüht, mit Musikschulen in Kooperation zu treten, damit auch die Musikschulen zunehmend begreifen, dass sie für den Musiklehrernachwuchs eine Verantwortung tragen. Die Schüler von Musikschulen für den Lehrerberuf zu gewinnen, gelang nur unzulänglich. Schließlich konnten wir nach langjährigen Bemühungen Gymnasien einrichten mit verstärktem Musikunterricht, in denen Schüler Instrumentalunterricht bekamen, verstärkte Chorerziehung hatten.²⁸³ Wir hatten zum Beispiel in Schwerin eine solche Schule, wie auch in Berlin, also in den verschiedenen Bezir-

²⁸³ In der DDR gab es ab etwa Mitte der 1960er Jahre Spezialklassen für Musikerziehung, die für den Musiklehrer-Nachwuchs eingerichtet worden waren. Für den Berufsmusiker-Nachwuchs existierten in Berlin, Dresden, Halle/S. und Weimar Spezialschulen für Musik. Die Schüler dieser Klassen bzw. Schulen erhielten erweiterten Musikunterricht. (Vgl. Siegfried Bimberg 1996)

ken. Dort wurden die Schüler speziell auf den Musiklehrerberuf vorbereitet.

Nicht alle sind anschließend zum Musiklehrerstudium gegangen, aber doch ein großer Teil. Überhaupt hatte eine Reihe einzelner Ausbildungseinrichtungen solche Bezugsschulen, um ihren Nachwuchs zu gewinnen. Bei den Gymnasien mit verstärktem Musikunterricht wurden regelrechte Internate eingerichtet. In Berlin gibt es diese Schule heute noch. Die Abschlüsse der Schüler waren auch in den anderen Fächern besser als bei anderen Schülern.

Für diese Einrichtung muss ich dem Ministerium für Volksbildung ein Lob aussprechen, denn schließlich war es eine finanzielle Belastung, solche Schulen einzurichten: Schon allein die Ausstattung mit Musikinstrumenten und der Unterhalt der Internate bedeuteten einen erheblichen ökonomischen Aufwand. Leider begann dieses Zusammenspiel mit den Gymnasien erst Mitte der neunzehnhundertachtziger Jahre, so dass es sich nicht mehr völlig auswirken konnte.

Vor allen Dingen war folgendes interessant: Die Absolventen solcher Spezialklassen konnten sich ihren Studienplatz auswählen und wir hatten fünf Universitäten im Lande, außerdem die Pädagogische Hochschulen in Zwickau und Potsdam sowie die Musikhochschule in Weimar. Und was stellte sich heraus? Weimar bildete im Einfachstudium Musiklehrer aus, alle anderen Einrichtungen im Zweifachstudium, also Musik mit einem Kombinationsfach. Die musikalisch Hochbegabten hat es nach Weimar gezogen, weil sie meinten, dort könnten sie sich künstlerisch besser entwickeln mit der Konzentration auf nur ein Fach. In manchen Fällen gab es dann später Schwierigkeiten, die so ausgebildeten Lehrer einzusetzen. Manche mussten auch ein zweites Fach nachstudieren. Das war sozusagen die Kehrseite dieser Freizügigkeit. Hier setzte sich ein ständiger Kampf fort, wobei wir auch als Verband versucht haben, gegenüber dem Ministerium zu vertreten, dass Musiklehrer, die außerhalb der Schule musikalisch arbeiteten, entsprechende Anerkennung fanden. Wenn sie ein vielfältiges außerunterrichtliches musikalisches Leben an einer Schule entwickelten, sollte ihnen das dann als Stundensoll angerechnet werden. Viele engagierte Lehrer haben letztlich in ihrer Freizeit diese Arbeit geleistet. Aber die Belastung dieser Musiklehrer war sehr hoch, denn Chorlager am Wochenende, Sonderproben für die Auftritte der Schulensembles, Probenwochenenden kosten

oft mehr Kraft als der normale Unterricht. Ich habe mich besonders gefreut, dass ein ehemaliger Absolvent von mir, der in Neuruppin neben seinem Schuldienst über Jahrzehnte als Musiklehrer, Chorleiter und so weiter gewirkt hat, in Berlin das Bundesverdienstkreuz bekommen hat. Ich habe es in einer Zeitschrift gelesen. Er ist ein sehr engagierter Musiker, der auf hohem Niveau musiziert hat. Nach seinem Studium bei uns hat er ein Zusatzstudium als Chorleiter absolviert und sich dann vehement am Musikleben seiner Wirkungsstätte betätigt.

Es gibt noch andere Beispiele solcher Musiklehrer, etwa einen Herrn Witt, der auch in Greifswald studierte, noch unter Hella Brock. Er hatte es so geregelt, dass die Schüler, die im Chor mitsingen wollten, im Unterricht gute Leistungen bringen mussten. Die Schüler haben sich danach gedrängt, im Chor mitsingen zu dürfen. Man muss sich das vorstellen: Der hat außerhalb des Unterrichts Vieles initiiert und im Unterricht gab es keine Schwierigkeiten.

Wir haben anhand solcher Beispiele immer wieder versucht, dem Ministerium gegenüber klar zu machen, dass Musikerziehung nicht lediglich in der Musikstunde funktioniert, sondern dass Musikunterricht eingebettet sein muss in das musikalische Umfeld der Schüler, das wiederum entscheidend von dem Engagement der Lehrenden außerhalb ihres Unterrichts im Schulalltag abhängt.

Eine andere Möglichkeit, die wir zusammen mit dem Komponistenverband nutzen konnten, stand im Zusammenhang mit der Musikbiennale, die alle zwei Jahre stattfand. Das war ein Musikfest internationaler Art, bei dem zeitgenössische Musik aufgeführt wurde. Diese Veranstaltungen wurden gleichzeitig für die Lehrerweiterbildung genutzt. Abwechselnd mit den DDR-Musiktagen konnten alle zwei Jahre, durch die Weiterbildung begleitet, Lehrer Konzerte besuchen, Symphoniekonzerte, Kammerkonzerte und so weiter, mussten dafür nichts bezahlen, und zu diesen Veranstaltungen haben wir Seminare durchgeführt, zu denen wir Komponisten einladen konnten oder Musikwissenschaftler, die als Referenten vor den Musiklehrern neue Ergebnisse ihres kompositorischen Schaffens bzw. ihrer Forschungen erläuterten. Das war für die Musiklehrer immer anregend. Dort konnten sie auch neue Musik kennen lernen, konnten die Werke zum Teil sogar mitschneiden, so dass sie sie in der Schule einsetzen und ihren Unterricht aktualisieren konnten. So hat der Verband und speziell die Kommission Musikerziehung eigentlich

eine wichtige Pionierarbeit geleistet, um Musiklehrer in zeitgenössischer Musik weiterzubilden, sie mit ihr vertraut zu machen. Insofern war dieses Zusammenwirken ein wichtiger Funktionsmechanismus in der Musikerziehung.

Mein Engagement hat mich selbstverständlich Zeit und Mühe gekostet, doch für das Anliegen habe ich das gerne auf mich genommen. Und ich bereue es nicht, das gemacht zu haben, selbst wenn jetzt einigen Personen daran gelegen ist, mir etwas nachzusagen, damit kann ich fertig werden.

Weber: Es sollte unser Anliegen sein, die Umstände der damaligen Zeit für die nachwachsende Generation aufzuarbeiten, ohne Schuldfragen dabei aufzuwerfen. Eine Verstrickung in die Lebenszusammenhänge lässt sich beim Leben in einer Gesellschaft nicht vermeiden, auch wenn man sich bemüht, sich aus allem herauszuhalten.

Höchel: Ja, wenn man mit Kindern das Lied „Kleine weiße Friedenstau-be“ gesungen hat, lässt sich das heute leicht einer Ideologisierung von Kindern zuschreiben. Dennoch hatte man auch die Möglichkeit über Frieden und Friedensliebe zu sprechen und die Bedeutung des friedlichen Miteinanders von Menschen heraus zu heben. Sicher ist, dass es sich um ein diktatorisches System handelte und die Staatsmacht vieles vorgeschrieben hat, was in den Schulen zu geschehen hatte. Aber es war keinesfalls alles verwerflich und schlecht, was dort geschah. Wenn es so gewesen wäre, müsste man sich fragen, wofür man eigentlich gelebt hätte!

Bei einer Aufarbeitung der DDR-Musikerziehung und des gesamten Lebens in der DDR muss man sehr differenziert vorgehen. Sehr differenziert. Vor allen Dingen sollte man bedenken, dass die Vorgaben, die vom Ministerium auferlegt wurden, die eine Seite waren. Die Umsetzung, die Realisierung in den Hochschulen, war eine andere Sache. Und der Musikunterricht in den Schulen nachher, der war noch wieder anders. Damit möchte ich sagen: Es ist uns hoffentlich gelungen, auch junge Menschen heranzubilden, die ihre Stellung im Leben gefunden haben, die in der Lage sind, ihr Leben zu gestalten und die Musikkultur für sich bedeutsam werden zu lassen. Wir haben uns auch bemüht, in der Forschung neue Wege aufzuzeigen. Bis die erkannt oder umgesetzt werden, ist immer ein weiter Weg – alleine unsere Untersuchungen zum mehrstimmigen Singen bei Grundschulern, zu ihrem Vermögen und

Können. Jetzt nehme ich ein Liederbuch in die Hand für die unteren Klassen bis Klasse vier und finde darin nicht einen mehrstimmigen Satz. Der Anspruch, den wir durch unsere Untersuchungen begründeten, der tritt nicht in Erscheinung.

Also, wenn wir das nicht nutzen, was in der Unterstufe, sogar schon in der Vorschulerziehung geleistet werden könnte und zu dem Kinder in der Lage sind, dann brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn in den oberen Klassen die Beziehung zu dem Fach sehr oberflächlich bleibt.

Wenn ich an den Beratungen des VDS teilnehme und die Diskussionen verfolge, muss ich mich fragen, ob eigentlich heute in unseren Schulen überhaupt noch eine systematische Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen vermittelt wird. Diese Skepsis hat sich auch während der Bundesschulmusikwoche in Hannover in diesem Jahr (2004) wieder bestätigt. Wir hatten in der DDR eine andere Vorstellung von Musikpädagogik, von der Aufgabe der Schule hinsichtlich einer systematischen Entwicklung von Fähigkeiten, auch von Hörfähigkeiten, von Singfähigkeiten, von Rezeptionsfähigkeiten und so weiter. Das betraf auch die Vermittlung von Kenntnissen über musikalische Werke, über historische Sachverhalte und so weiter. Es ist doch eine wesentliche Frage in der Pädagogik, das ganze in ein System zu bringen, das sich von der Unterstufe, besser noch beginnend in der Vorschulerziehung, Fähigkeiten, Kenntnisse bis in die oberen Klassen erstreckt, einen Überblick eröffnet, damit letztlich für einen Schüler Zusammenhängendes sichtbar wird.

Weber: Diese berechtigte Frage an die Didaktik spielt heute hinsichtlich des Musikunterrichts keine große Rolle mehr. Die Richtlinien lassen vieles offen, was immer wieder Lehrerinnen und Lehrer zur Willkür verleitet unter der Maßgabe, einen Spaßunterricht zu erteilen: Hauptsache, dass was geschieht, macht den Schülerinnen und Schülern Spaß! Es gibt allerdings auch Lehrende, die sich die Frage nach systematischen Zusammenhängen stellen und in ihrem Unterricht nach Antworten suchen. Das müssen keinesfalls tradierte Strukturen sein, es können sich auch neue Gesichtspunkte eröffnen.

Höchel: Wir hatten in Greifswald ein interessantes Projekt, das von Professor Breuer, einem Psychologen, geleitet wurde, und auf die Untersuchungen zu Lese-Rechtschreib-Schwächen gerichtet war. Dabei stellte sich die Frage, welchen Stellenwert dabei das Fach Musik haben

könnte, weil für das Erlernen der Schriftsprache und für das Lesen und Sprechen ein bestimmtes Differenzierungsvermögen entwickelt sein muss. Als sehr wichtig stellte sich dabei das phonometrische Differenzierungsvermögen heraus, nämlich das melodische Differenzierungsvermögen und das rhythmische Differenzierungsvermögen. Es kam noch das kinästhetische Differenzierungsvermögen hinzu. Diese Bereiche wurden und werden wesentlich durch den Musikunterricht mit geprägt und insofern möchte ich mich der Studie von Hans Günther Bastian anschließen, der viele Reserven bei den Schülerinnen und Schülern, auch bei den vielen ausländischen Schülern vermutet, die durch Musikunterricht gefördert werden könnten.²⁸⁴

Wir selber haben ebenfalls ganz interessante Untersuchungen durchgeführt. Zum Beispiel hat Gudrun Reichelt über Besonderheiten der Stimmbildung in verschiedenen Klassenstufen geforscht und darüber geschrieben, auch über Fragen der Liederarbeitung in den unteren Klassen. Sie hat eine hervorragende Dissertation geschrieben. Zusammen mit einem Herrn Lindner aus Berlin, der dort in dem Institut für Sonderschulwesen tätig war und sich besonders mit Fragen des Sprechens beschäftigte, haben wir Untersuchungen und Veröffentlichungen betrieben. Zum Beispiel hat unter seiner Leitung ein Herr Friedrich eine Dissertation geschrieben über den Sprechbewegungsablauf beim Singen und Sprechen. Er konnte nachweisen, dass der Sprechbewegungsablauf beim Singen der Gleiche war wie beim Sprechen, nur dass er beim Singen verzögert oder gedehnt verlief. Frau Reichelt hat in ihrer Dissertation darauf aufbauend die Frage behandelt: Wie kann ich Schüler zum deutlichen Sprechen und zum Beherrschen der Wortfolgen und so weiter bringen? Sie konnte nachweisen, dass die Effektivität durch das planvolle Singen im Musikunterricht wesentlich größer war als bei intensiven Sprachübungen im Deutschunterricht. Hierbei spielt die Dehnung, also die gesungene Artikulation von Texten, eine bedeutsame Rolle, denn die Bewegungsabläufe, die durch die Tonlängen bestimmt sind, lassen ein intensiveres und kontrollierteres Üben zu.

²⁸⁴ Vgl. Hans Günther Bastian: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (unter Mitwirkung von A. Kormann, R. Hafen, M. Koch), Mainz 2000

Weber: Möglicherweise wirkt hierbei auch eine verstärkte Emotionalisierung mit, eine emotionale Unterfütterung der Übung, die die erforderliche Gehirn- und Gedächtnisleistungen unterstützt.

Höchel: Sie hatten die Frage aufgeworfen, inwieweit eigentlich beim Singen, bei dem Schüler mehr der Lust am musikalischen Produzieren folgen, die textliche Liedaussage ohne rationale Kontrolle verinnerlicht wird und Schüler sich über das Singen mit Textinhalten identifizieren.

Dieses Lustbetonte ist doch eine ganz wichtige Seite des Singens, wobei keinesfalls alle Lieder fröhlich sein müssen. Wir haben in unserer Ausbildung der Lehrer immer Wert darauf gelegt, dass Schüler selbstständig Liedgestaltungs-konzeptionen entwickeln. Wir wollten veranlassen, dass die Lehrer ihnen etwas in die Hand gaben, um eigenständig an ein Lied herangehen zu können. Sie sollten lernen, etwa dynamische Höhepunkte, nötige Akzente, auch Textakzentuierungen zu erkennen und in ihrer Liedgestaltung zu diskutieren und zu erproben. Und wir haben festgestellt, dass von dem Augenblick an, wo die Schüler aktiv in diesen Prozess einbezogen wurden, sie sich intensiver mit dem Text auseinander setzten und die Verbindungen von melodischer Prägung und textlicher Erfordernis kritisch befragten. Wir haben diesen Aspekt der Liedgestaltung auch methodisch begleitet: Die Lehrer konnten den Schülern schließlich Arbeitsblätter geben, damit sie zu Hause selber Entwürfe vorbereiten konnten. Wir haben solche Unterrichtsversuche begleitet und beobachtet, wie die Entwürfe und Vorschläge diskutiert, auch probiert und die Ergebnisse mit dem Tonbandgerät aufgezeichnet wurden. Diese Art der Aneignung von Liedern und Auseinandersetzung mit ihnen ist sehr viel intensiver als das Vor- und Nachsingen, das heute noch überwiegend im Unterricht anzutreffen ist. Diese Aktivierung der Schüler, das Einbeziehen in solche Prozesse, ist ganz wichtig.

Weber: Herr Höchel, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Literatur

- Altmann, Günter: Musikalische Formenlehre. Berlin (Ost) ⁵1982.
- Antholz, Heinz: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1970.
- Antholz, Heinz: Zur (Musik-)Erziehung im Dritten Reich – Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse. Augsburg 1993.
- Archiv der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, PA 1159 (= Personalakte Friedrich Graupner).
- Bartók, Béla: Mikrokosmos. Klaviermusik vom allerersten Anfang an (1926-1939), 6 Bde., Boosey and Hawkes Ltd., London 1940.
- Bimberg, Siegfried: Nachhall. 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin – Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR (2 Bde.). Essen 1996.
- Bitterhof, Erich (Hrsg.): Das Musikheim frankfurt/ Oder 1929-1941 (= Schriftenreihe des Archivs der deutschen Jugendbewegung; Bd. 3). Burg Ludwigstein 1980.
- Braun, Gerhard: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenbergs-Reform (= Musikwissenschaftliche Arbeiten Nr. 11, Gesellschaft für Musikforschung). Kassel/ Basel 1957.
- Breuer, Hans (Hrsg.): Der Zupfgeigenhansl. Leipzig 1911 ff.
- Brock, Hella (Hrsg.): Musik hören – Musik erleben. Berlin (Ost) 1985.
- Brock, Hella: Edvard Grieg im Musikunterricht – Betrachtungen unter interkulturellen und polyästhetischen Aspekten. Altenmedingen 1995.
- Brock, Hella: Edvard Grieg. Eine Biographie. Mainz 1998.
- Brockhaus, Heinz Alfred/ Niemann, Konrad (Hrsg.): Musikgeschichte in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1976. Berlin (Ost) ²1980.
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): DDR-Handbuch (2 Bde.). Köln ³1989.
- Dahlhaus, Carl (Hrsg.): Brockhaus-Riemann-Musiklexikon (4 Bde. und 1 Ergänzungsband). Mainz ²1995.
- Döbert, Hans: Das Bildungswesen der DDR in Stichworten: inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen. Neuwied 1996.

- Fischer, Hans: Handbuch der Musikerziehung. Berlin 1954.
- Fröde, Bernd/ Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen. Essen 2002.
- Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der SBZ und in der DDR 1945 bis 1962. Frankfurt/Main 2000.
- Große-Jäger, Hermann: Anmerkungen zum Musikstudium in der Postmoderne. In: Kinzler, Hartmuth (Hrsg.): Vermittelte Musik. Freundesgabe für Walter Heise zur Emeritierung (= Schriftenreihe des Fachbereiches Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Universität Osnabrück, Bd. 17). Osnabrück 2001, S. 84-101.
- Gruner, Petra: Die Neulehrer – ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft. Weinheim 2000.
- Günther, Ulrich: Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergs-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Neuwied 1967, Augsburg 1992.
- Günther, Ulrich: Organisatorische Bedingungen musikbezogener Sozialisation – Ein autobiographischer Versuch. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1986 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Beiheft 3). Mainz 1989, S. 56-66.
- Günther, Ulrich: Schulmusikunterricht – weiter wie bisher? In: Pfeffer, Martin/ Vogt, Jürgen/ Eckart-Bäcker, Ursula/ Nolte, Eckard (Hrsg.): Systematische Musikpädagogik oder Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hermann Josef Kaiser. Augsburg 1988, S. 329-347.
- Harenberg-Lexikon (5 Bde.). Dortmund 1994.
- Heise, Walter: 40 Jahre „Leningrader Sinfonie“, Schostakowitschs VII. Sinfonie, op. 40/ 1941. Eine musikpädagogische Diskussion in der DDR der 60er Jahre. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 16/ 1981, S. 230-241.
- Heise, Walter/ Hopf, Helmuth/ Vetter, Hans Joachim: Interview mit Ernst Hermann Meyer. In: Zeitschrift für Musikpädagogik (ZfMP) Heft 4/ 1977, S. 3-13.

- Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil. Kassel 1994, als erweiterte CD-Rom, Kassel 2001.
- Hoffmann, Karl (Hrsg.): Singen – Stimmbildung – Liedgestaltung. Berlin (Ost) 1983.
- Hohlfeld, Brigitte: Die Neulehrer in der SBZ/ DDR. Weinheim 1992.
- Jöde, Fritz: Die Kunst Bachs. Dargestellt an seinen Inventionen. Wolfenbüttel 1926.
- Jöde, Fritz (Hrsg.): Der Kanon. Ein Singbuch für alle. Wolfenbüttel 1959.
- Keiser, Gerhard: 20 Jahre Institut für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin. In: Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen des Instituts für Lehrerweiterbildung – Musikerziehung – Berlin. Berlin (Ost) 1972, S. 11-16.
- Lebus, Klaus-Jürgen: Zur Geschichte der Musikwissenschaft und der Musikerziehung an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald von 1945 bis 1951, Unv. Diplomarbeit, Greifswald 1980.
- Lehrpläne Musik in der SBZ/ DDR. Berlin (Ost) 1946-1989.
- Meyer-Denkman, Gertrud: Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Wien 1972.
- „Musik in der Schule“. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Musikunterrichts. Berlin (Ost) 1949-1989.
- Ochs, Ekkehard/ Schüler, Nico (Hrsg.): Festschrift Kurt Schwaen zum 85. Geburtstag. Frankfurt/Main 1995.
- Ott, Thomas: Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986, S. 461-501.
- Petzold, Joachim: Die Entnazifizierung der sächsischen Lehrerschaft 1945. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Historische DDR-Forschung. Berlin 1993, S. 87-103.
- Priberg, Fred K.: Handbuch Deutsche Musiker 1933-1945. Version 2005.
- Rehberg, Karl: Erinnerungen an die Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik Berlin 1936-1945. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 1982, H. 18, S. 3-21.
- Riezler, Walter (1878-1965): Beethoven. Berlin/ Zürich 1936.
- Schleich, Carl Ludwig: Besonnte Vergangenheit. Berlin 1920.
- Seeger, Horst: Musiklexikon (2 Bde.). Leipzig 1966.

Seeger, Horst: Musiklexikon. Personen A-Z. Leipzig 1981.

Siedentop, Sieglinde: Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1-4. Augsburg 2000.

Sydow, Kurt: Wege elementarer Musikerziehung. Mit einem beitrage von Kurt Wiesemann. Kassel 1955.

Weber, Hermann: DDR – Grundriß der Geschichte. Hannover 1991.

Weber, Rudolf: Interview mit Kurt Sydow. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 1982, H. 20, S. 3-21.

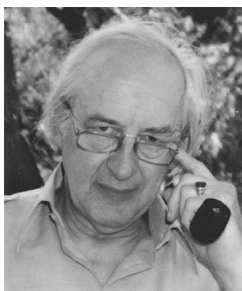
Wulf, Joseph: Musik im Dritten Reich. Eine Dokumentation. Gütersloh 1963.

Autoren



Bernd Fröde, geb. 1961, Lehramtsstudium Musik und Germanistik an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (Einphasige Lehrerausbildung); 1986-1990 Lehrer in den Fächern Musik und Deutsch an einer Polytechnischen Oberschule (POS) in Greifswald; 1990-1997 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald; seit 1997 wissenschaftlicher Mitarbeiter am

Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Hochschule für Musik und Theater Rostock (hier v. a. tätig in der musikdidaktischen Ausbildung von Studierenden im Lehramt an Gymnasien); Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Schulmusik in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), Schulmusik in totalitären Gesellschaftssystemen.



Prof. em. Walter Heise, geb. 1931, Volksschullehrerstudium (Celle/ Osnabrück), Studium der Schulmusik (Berlin), Stresemann-Stipendiat-1957 in England, Studium der Musikwissenschaften, Anglistik, Volkskunde, Pädagogik (Berlin/ Münster); Volksschul- und Gymnasiallehrer, Wissenschaftlicher Assistent in Osnabrück und Münster, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe,

seit 1974 ordentlicher Professor an der Universität Osnabrück, seit 1986 Hon.Fellow des Curwen Institute London; Herausgabe musikpädagogischer Zeitschriften und Lexika, Aufbau des (für alle Lehramtsstudiengänge verbindl.) Studienbereichs „apparative Musikpraxis“/ „Musik-elektronik“, Geschichte der Musikpädagogik (bes. Übertragungen englischer Quellen zu neueren Solmisationsverfahren), Geschichte der Musik („Beggars Opera“ Varianten).



Prof. i. R. Rudolf Weber, geb. 1937, Volksschullehrerstudium (1959) in Osnabrück, Volksschullehrer, ab 1965 Assistent an der Pädagogischen Hochschule in Osnabrück, 1971 Promotion in Musikwissenschaft, Pädagogik, Psychologie (Münster), Wissenschaftlicher Assistent (Osnabrück); ab 1973

Assistent, Akademischer Rat, Akademischer Oberrat, Professor an der Universität Osnabrück; 1983 ordentlicher Professor an der Wissenschaftlichen Hochschule/ Universität Hildesheim; Schriftleitung und Herausgeber von Musikpädagogischen Zeitschriften, Mitherausgeber diverser Handbücher, Lexika, Kompendien, zahlreiche Beiträge zur Geschichte der Musik.

Institut für musikpädagogische Forschung

Das Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) der Hochschule für Musik und Theater 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.

Vorstand: Prof. Dr. Franz Riemer (Direktor) –
Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer – Prof. Dr. Reinhard Kopiez

Mitglieder: Prof. Dr. Eckart Altenmüller – Prof. Dr. Franz Amrhein – Prof. Dr. Hans Bäßler – Prof. Peter Becker – Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne – StR Markus Büring – Prof. Dr. Arnfried Edler – Prof. Dr. Johannes Herwig – Prof. Dr. Susanne Rode-Breyman – Prof. Dr. Raimund Vogels

Externe Mitglieder: Prof. Dr. Peter Brünger – Prof. Dr. Hermann J. Kaiser – Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser – Dr. Kai Martin – Dr. Martin Weber

Sekretariat: Frowine André

Jüngste Publikationen

Forschungsberichte

- F 17: Weber, Martin: Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Hrsg. von Karl-Jürgen Kemmelmeier. Hannover 2005. ISBN 3-931 852-16-4; € 18,50
- F 18: Martin, Kai: Biographien von Komponistinnen und Komponisten im Musikunterricht: zur Theorie biographischer Darstellung; Fallbeispiel: 1778 - Mozart in Paris. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-17-2 € 8,00
- F 19: Landesmusikrat Niedersachsen (Hrsg.): Kontaktstellen Musik im Landesmusikrat Niedersachsen. Eine Bestandsaufnahme nach fünf Jahren. Mit Beiträgen von Manfred Sauga und Friedrich Soretz unter Mitarbeit von Vivian Carstensen. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-18-0; € 8,00

Praxisberichte

- P 06: Häusler, Martin/ Philippi, Micha: MUSIEGT – Musikunterricht im Nachkriegs-Bosnien. Hrsg. von Karl-Jürgen Kemmelmeier. Hannover 2004. ISBN 3-931 852-25-3; € 14
- P 07: Bäßler, Hans/ Nimczik, Ortwin (Hrsg.): Aktiv hören – innovativ gestalten. Beiträge zur Bundesschulmusikwoche 2004. Hannover 2004. ISBN 3-931 852-26-1; € 7,50
- P 08: Riemer, Franz (Hrsg.): Chorklassen in Niedersachsen. Konzeption, Erfahrungsbericht, Handreichung. Hannover 2005. ISBN 3-931 852-27-X; € 12,50

Monographien

- M 14: Katzenberger, Günter/ Weiss, Stefan (Hrsg.): Musik in und um Hannover. Peter Schnaus zum 70. Geburtstag. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-74-1; € 12,00
- M 15: Deutscher Musikrat (Hrsg.): Richard Jakoby: Leben und Werk. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-75-X; € 5,00
- M 16: Luyken, Lorenz/ Weiss, Stefan (Hrsg.): Professionelle Musikausbildung und Internationalität. Hannover 2006. ISBN 3-931 852-76-8; € 12,00

Mit der Veröffentlichung von elf Interviews mit Musikpädagoginnen und Musikpädagogen sichert die Monographie 17 Quellen zur Geschichte der deutschen Musikpädagogik im zwanzigsten Jahrhundert.

Den Interviewten (Kurt Sydow, Annina Hartung, Heinz Werner Antholz, Gertrud Meyer-Denkman, Hella Brock, Ulrich Günther, Hermann Große-Jäger, Werner Kaden, Lothar Schubert, Hans-Herbert Fehske, Lothar Höchel) ist gemeinsam, dass sie nach dem Kriegsende 1945 maßgeblich an Entwicklungen der Musikpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik oder in der Bundesrepublik Deutschland mitgewirkt haben. Sie gewannen Einfluss aufgrund ihrer musikpädagogischen Forschung sowie ihrer musikpädagogischen Funktionen.

Die Quellen sollen einer komparativen Aufarbeitung der Nachkriegsgeschichte beider deutscher Staaten dienen. Sie machen es möglich, Einsichten in Sozialisationsprozesse zu gewinnen und dabei Wirkungen gesellschaftlicher Kontexte und ihres Wandels im Laufe der Geschichte – etwa der Perioden „Drittes Reich“, „Deutschland der Besatzungszonen“, „Neue deutsche Staatsformen“ – zu verfolgen.