Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Reden zur Musikkultur

Musikpolitik, Persönlichkeiten, Problemfelder, Geschichte

Eine Auswahl von Texten aus den Jahren 1998-2018

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

MONOGRAPHIE Nr. 28

Institut für musikpädagogische Forschung

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Reden zur Musikkultur

Musikpolitik, Persönlichkeiten, Problemfelder, Geschichte

Eine Auswahl
von Texten
aus den Jahren
1998-2018

Monographien Band 28

Hannover 2021

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

Reihe Monographien
herausgegeben von Andreas Lehmann-Wermser

© Institut für musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/
e-mail: ifmpf@hmtm-hannover.de

Bestellungen über die Homepage des Institutes.

Nachdruck nur mit Genehmigung des Autors

Redaktion: Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Andreas Lehmann-Wermser
Layout: Kilian Schröer, Karl-Jürgen Kemmelmeyer
Umschlaggestaltung: Frank Heymann

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

Hannover: ifmpf 2021

ISSN 1617-6847
ISBN 978-3-931852-89-4

Inhalt

Vorwort des Autors 1

Teil 1: Reden **3**

Hannover – Festakt anlässlich der Verabschiedung des Examensjahrgangs (2001): Von den Aufgaben des Berufes „Schulmusiker / Schulmusikerin“ 5

Germering – „Dialog: Pop“ – ein Grußwort zur Eröffnung der 3. Popkonferenz für Public Private Partnership (2001) 13

Gifhorn – Mitgliederversammlung des Landesmusikrats Niedersachsen: „Zum Verhältnis von Staat und Ehrenamt in der Musikkultur“ (1999) 17

Goslar – Festakt anlässlich der ersten Gründung eines Stadtmusikrates in Niedersachsen (2001) 35

Wolfenbüttel – Rede zur Eröffnung der Landesmusikakademie Niedersachsen (2009) 57

Wolfenbüttel – Migliederversammlung des Landesmusikrats Niedersachsen: „Rückblick für die Zukunft: Der Landesmusikrat Niedersachsen 1993-2011.“ (2011) 63

Teil 2: Persönlichkeiten **101**

Wolfenbüttel – Laudatio für Eberhard Schmidt (2005) 103

Wolfenbüttel – Laudatio für Bernd Voorhamme (2006) 107

Hamburg – Laudatio für Canto elementar (2011) 111

Hannover – Laudatio für Hans Walter (2011) 121

Marburg – Nachruf für Prof. Dr. Franz Amrhein (2012) 127

Hannover – Laudatio für Wolfgang Schröfel (2013) 131

Hannover – Laudatio für Prof. Christoph Hempel (2014) 145

Detmold – Prof. Hans-Martin Theopold als Lehrer (2014) 151

Niedernstöcken – Nachruf für Hans-Dietrich Schmolling (2015) 159

Detmold – Gedenkkonzert für Prof. Helmut Tramnitz (2017) 165

Hannover – Nachruf für Prof. Peter Becker (2018) 173

Teil 3: Vorträge und Texte **177**

Ist die Zauberflöte noch ein Thema? (1998) 179

Musikkultur und Musikpolitik im Zeichen des Wertewandels (1998) 189

Altersdifferenzierung und demografischer Wandel. Erste Schlussfolgerungen für die Musikkultur (2009) 209

Begabung und Bildung. Musikalische Spitzenförderung zwischen Autonomie und System (2010) 247

Konzertpädagogik: „Über die Schulmauern hinaus“ am Beispiel „Spielpläne Musik“ (2011) 257

Musikpädagogik in Deutschland bis zur Entstehung des Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf) in Hannover (2012) 271

Inklusion – ein aktuelles Thema, aus kritischer Sicht historisch betrachtet (2016) 339

Vorwort des Autors

„Reden zur Musikkultur“ – In diesem Band ist eine Auswahl von Reden und Vorträgen verschiedener Themen aus den Jahren 1998-2018 gesammelt, die ich in verschiedenen Ämtern gehalten habe: als „Sprecher“ (Leiter) von Schulmusik-Studiengängen und als Direktor des Instituts für musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, als Mitglied verschiedener Kommissionen der Schul- und Kulturministerien des Landes Niedersachsen, als Präsident des Landesmusikrates Niedersachsen, als Vorsitzender des Bundesfachausschusses „Musik und Gesellschaft“ und Präsidiumsmitglied des Deutschen Musikrats, als Mitglied des Hörfunkrates und Programmausschusses des Deutschlandradio und als nachdenklicher Zeitgenosse. Es war ein Glücksfall für mich, das Vertrauen der Wählerinnen und Wähler zu erhalten und als Musikpädagoge auf diese Weise einen sehr großen Teil unserer vielfältigen Musikkultur kennen und verstehen zu lernen und weiter mit zu entwickeln – Präsident Prof. Dr. Richard Jakoby in Hannover hat mir dazu den Weg gewiesen.

„Reden zur Musikkultur“ – Der Band enthält *Reden*, die als kulturpolitische Impulse im Dialog zwischen Zivilgesellschaft und Politik notwendig waren, *Laudationes* und *Nachrufe*, um Persönlichkeiten und Leistungen zu ehren, und *Vorträge*, die dezidiert Themenfelder ausleuchten – jedes Kapitel repräsentiert ein Arbeitsfeld oder Problemfeld und es ist interessant und leider auch traurig zu sehen, dass die Probleme des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen auch heute noch nicht gelöst sind. Musikpädagogik, gesamtgesellschaftlich verstanden, hat eine weitgreifende politische Dimension – Prof. Dr. Helmuth Hopf in Münster und Prof. Dr. Werner Probst in Dortmund haben mir dies durch ihr großes Engagement weit über ihre Hochschultätigkeit hinaus verständlich gemacht. Alle Kapitel zusammen sind Zeitgeschichte unseres Faches und ergeben einen Ausschnitt aus dem Panorama der Themen, die den Diskurs in der Musikpädagogik der letzten

Jahrzehnte bestimmten und noch bestimmen. Quasi synchron entsteht hier auch ein Abbild der Entwicklung der Strukturen der vielfältigen Musikkultur Niedersachsens: Sie konnte besondere Fortschritte machen, weil Christian Wulff in seiner Amtszeit als Niedersächsischer Ministerpräsident nicht nur der Dialog mit der Zivilgesellschaft und Expertinnen und Experten wichtig war, sondern auch – trotz knapper Haushaltslage im Land – sein Programm „Musikland Niedersachsen" Schritt für Schritt zusammen mit dem Landtag und dem Landesmusikrat verwirklichte.

„Reden zur Musikkultur" – Der Buchtitel hat zwei Bedeutungen: Die Rede (als Werk) ist das Medium der (kultur)politischen Meinungsbildung, reden (als persuasive Kommunikation) ein „Instrument", eine Aktionsform der Musikpädagogik zur Vermittlung von Musik- bzw. Kulturverständnis. Während Künstlerinnen und Künstler mit ihrer Musik selbst überzeugen, benötigen wir in der Musikpädagogik zusätzlich das Wort in einer faktenbasierten Argumentation. Es war ein Glücksfall, dass der Landesmusikrat Niedersachsen im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur dafür Mithilfe und Verständnis fand, dass empirische Studien zur Situation der Musikkultur und zur Lage der Musikwirtschaft notwendig sind (und auch bezahlt werden müssen), um kulturpolitisch situationsadäquat zu handeln.

Es erfüllt mich mit großer Dankbarkeit, dass ich in meinen hauptamtlichen und ehrenamtlichen Tätigkeitsbereichen freundschaftlich mit so vielen Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft, darunter auch besonders Studierenden, zusammenarbeiten durfte, die Kultur verstanden und gestalteten, die „Aufklärung" zum Sinn ihres Tuns bestimmt hatten und sich damit für die Verwirklichung des Humanen und die Förderung von Kindern und Jugendlichen einsetzen. Ihnen ist dieses Buch gewidmet.

Hannover, im Herbst 2021 Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Teil 1

Reden

Hannover – Festakt anlässlich der Verabschiedung des Examensjahrgangs (2001): Von den Aufgaben des Berufes „Schulmusiker / Schulmusikerin“

Rede zum Akademischen Festakt anlässlich der Verabschiedung des Examensjahrgangs am 7. Juli 2001, Kammermusiksaal Plathnerstraße.

Sehr geehrter Herr Präsident, sehr geehrter Herr Kollege Bäßler, sehr geehrte Eltern unserer Examinierten, sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende der Schulmusik an unserer Hochschule!

> *Eine bedächtige und planmäßige Befreiung der Menschheit von den moralischen und politischen Übeln, die sie so schwer drücken, beruht aber hauptsächlich auf einer totalen Reformation zweyer Künste, (...) der Politik und der Pädagogik, der Staats- und der Erziehungskunst. (...) Sie haben beide denselben erhabenen Gegenstand, den Menschen. Ihn wollen sie bilden, die Erziehungskunst den Einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen, die Staatskunst Vereine der Menschen zu einer Darstellung der Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft. (...) Beide sind hülfreich für einander und stehen in Wechselwirkung, die Erziehungskunst, indem sie die Menschen so bildet, daß sie als Glieder in das große Kunstwerck der Staats-Organisation eingreifen können (...), die Staatskunst, indem sie die Pädagogik nicht subjective eigensüchtige Zwecke aufdringt, sondern ihr alle Hülfsmittel und Erleichterungen verschafft, ihr Geschäft als freye Kunst zu üben und in der Kunst-Vollkommenheit fortzuschreiten.*[1]

[1] Zitiert in Wilfried GRUHN: *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim 1993, S. 29 f..

Ein Text von brennender Aktualität – und dennoch fast 200 Jahre alt. Es ist ein Ausschnitt aus einer Vorlesung, die *Johann Wilhelm Süvern* im Wintersemester 1806/07 an der Königsberger Universität hielt. Süvern wurde später (1810) Nachfolger *Wilhelm von Humboldts* als Sektionschef für Kultur und Unterricht im Preußischen Innenministerium in Berlin. Der Text dokumentiert den Geist, der den Aufbau eines modernen und heute noch bestehenden Schulwesens einschließlich Abitur begleitete, das mit Humboldts Ideen bis heute verbunden blieb. „den Einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen bilden..." – das war das Ziel, bei dessen Verwirklichung der Musik eine herausragende Rolle zugesprochen wurde. *Carl Friedrich Zelter* diskutierte dies mit Humboldt und legte unermüdlich arbeitend, lehrend und Behörden überzeugend die Grundlagen für das moderne Musikleben; viele nach ihm griffen dies auf und schufen nicht nur das Schulfach Musik und rund hundert Jahre später den Musikstudienrat, sondern auch das vielgestaltige und vernetzt organisierte Musikleben mit seinen vielen musikpädagogischen Tätigkeitsfeldern in Deutschland – ein Musikleben, das in der Welt als beispielgebend angesehen wird.

„Ist Humboldt tot?" – titelte das Mitteilungsblatt des *Hochschulverbandes* vor einem Jahr. Mit der provokanten Feststellung „Deutsche Musikkultur mit den Leistungen seiner Komponisten wird demnächst eher in Korea, Japan und den USA gepflegt und vermittelt als in Deutschland" konfrontierte der weltbekannte Dirigent *Kurt Masur* anlässlich einer Pressekonferenz 2001 in München die zahlreich anwesenden Journalisten und Korrespondenten – die Zeitungen waren voll davon. Lehrer werden von höchster politischer Seite als faul deklassiert. Kommunen schließen Musikschulen.

Eine Krise der Bildung, der Schule, der Kultur? Haben unsere Politiker bei aller Fixierung auf die Global-Player-Welt aus den Augen verloren, dass Schule, Lehrer, Kultur und zugleich auch das Musikleben der besonderen Aufmerksamkeit des Staates würdig sind, weil diese Bereiche genuin daran

arbeiten „die Idee des Menschen“ – das Humane – durch Erziehung und Bildung Realität werden zu lassen? Die Feststellung von Krisen im Bildungsbereich gleicht einem Perpetuum mobile. Diese Erkenntnis macht zwar gelassen, fordert aber dennoch zum Handeln heraus, denn in der Kultur ist nichts so beständig wie der Wandel. Angehende Lehrer werden sich diesen Fragen stellen und dafür kämpfen müssen, dass Politiker Musikkultur mit tragen und fördern.

Wenn man Musikwissenschaft mit Recht als kulturelles Gedächtnis der Nation bezeichnet, so ist Musikpädagogik die unmittelbare Kulturweitergabe von Mensch zu Mensch. Das Berufsfeld „Schulmusikerin / Schulmusiker“ kann man auch modern als „Zentrales Management für Kulturerschließung“ bezeichnen.

War vorhin von der Erziehungskunst die Rede, so möchte ich diesen Gedanken hier fachspezifisch vertiefen mit der Frage, welche Eigenschaften gute Schulmusikerinnen und Schulmusiker charakterisieren. Mir fallen dabei drei Künste ein:

1. die Kunst der Überzeugung bei Eltern und Schülern, auch im Kollegium der Schule,
2. die Kunst des sich Einfühlens in Menschen und in Werke, welche von Künstlern geschaffen wurden, die mit der besonderen Fähigkeit der sensiblen Weltbeobachtung und allen Spektren menschlicher Emotion und Empfindung gesegnet und zugleich belastet waren,
3. die Kunst des Weitblicks, Begabungen zu erkennen und zu fördern sowie an der Entwicklung der Musikkultur und seiner Vernetzung mitzuarbeiten.

Die Musikbeiträge und Interpreten unseres heutigen akademischen Festaktes stehen beispielhaft dafür: Das Faszinosum der Virtuosität in *Wieniawskis Konzertpolonaise*, das (nach Goethes Wort) „vernünftige“ Miteinander im Kammerensemble bei *Debussys Trio*, das Erlebnis der Improvisation im

Jazz-Quartett mit seiner individuellen Gestaltung des Titels von *Charlie Parker*, das grüblerische Ausloten des kompositorisch Möglichen in *Beethovens Hammerklaviersonate* – all dies repräsentiert einen didaktischen Auszug aus dem Spektrum der Gegenstände des Musikunterrichts.

Doch auch die jungen Künstlerinnen und Künstler unserer heutigen Musikbeiträge stellen Biographie-Beispiele dar, die von Musikpädagogik beeinflusst waren. *Hinrich Alpers* wurde schon früh in der Schule von seinem Musiklehrer mit besonderen Aufgaben im Musikleben seiner Schule betraut und für ein Musikstudium gefördert; das Frühförderungsinstitut unserer Hochschule nahm *Nina Liepe* auf, sie erhielt Beratung und Vergleichsmöglichkeiten durch den landes- wie bundesweiten Wettbewerb „Jugend musiziert", den der *Landesmusikrat Niedersachsen* und der *Deutsche Musikrat* als Entdeckung und als Förderungsmaßnahme musikalisch Begabter tragen – dabei wirken auch viele Schulmusiker ehrenamtlich mit. Alle Mitwirkenden, alle Schulmusiker hier im Kammermusiksaal erfuhren die besondere Zuwendung verständiger Eltern und engagierter Instrumentallehrer in Musikschulen, in freiberuflicher Tätigkeit und in der Hochschule.

Vor diesem Hintergrund ist und wird die Schulmusik ein spannendes, ein wichtiges, ein gefährliches und ein gefährdetes Berufsfeld: gefährdet, weil sich die vielen bundesweit vakanten Stellen gar nicht so leicht besetzen lassen, gefährlich, weil beim persönliches Akzeptanzstreben in der Klasse die schulische Hauptaufgabe der **Kulturerschließung** nur zu leicht verloren geht, wichtig, nicht nur weil die Musikwirtschaft einer der größten Wirtschaftszweige mit zur Zeit rund 36 Milliarden DM Umsatz und 380 Tsd. Arbeitsplätzen in Deutschland ist, sondern weil **Sie als Erwachsene** hier Schülerinnen und Schüler auf ein Erwachsenenleben mit Musikkultur vorbereiten, spannend, weil die Begegnung mit jungen Menschen immer neue Herausforderungen für die eigene Identität und Selbstkongruenz darstellt. Schule und insbesondere Schulmusik erfordern in Studium und Beruf ein ständiges

Arbeiten an der eigenen Person. Sie haben es bereits im Studium erfahren und erprobt.

Liebe **Kolleginnen und Kollegen** – und damit sind Sie, die Examinierten dieses Jahres, gemeint:

Sie werden vielleicht überrascht über diese Anrede sein, doch mit der Aushändigung der Prüfungsbescheinigungen wechseln Sie in wenigen Minuten aus dem Status der Schulmusikstudierenden in den Status der professionellen Schulmusiker und Schulmusikerinnen – die Referendarzeit wird dann noch etwas zur weiteren Professionalisierung drauflegen.

Ein besonderer Dank gebührt Ihren Eltern, die Ihnen die Voraussetzungen in der Schulzeit und dies Studium ermöglichten.

Von der Einführungsfreizeit bis heute haben wir Dozentinnen und Dozenten Sie begleitet. Haben sich Ihre Erwartungen von damals erfüllt? Konnten Sie aus dem Gemisch von Kunst, Wissenschaft und Pädagogik am „Emmichplatz“[2] eine Perspektive für sich selbst und Ihren Beruf gewinnen? Sie und wir haben uns bemüht, doch ist ein Studium nur eine erste Motivation zum lebenslangen Lernen, und immer wieder stellt man fest, was man alles noch nicht kennt.

Das geht uns allen so, das beunruhigt, das motiviert – und die Erkenntnis, dass das so ist und jedem so geht, tröstet.

Nun liegt die Prüfung hinter Ihnen. Hoffentlich haben Sie diese nicht als „TÜV“ empfunden, sondern als Anlass und Chance, konzentriert sich selbst etwas zu erarbeiten. Und nach der Austeilung der Bescheinigungen muss ich sagen: „Liebe Ehemalige!“ In den vier Jahren der Zusammenarbeit sind Sie uns Dozentinnen und Dozenten ans Herz gewachsen. Nicht nur Sie haben

2 Hauptgebäude der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Der Platz wurde 2019 wieder in „Neues Haus“ umbenannt (ursprüngliche Bezeichnung dieses Platzes).

vier Jahre hier aufgetankt, auch für uns Dozentinnen und Dozenten sind die Gespräche mit Ihnen immer ein Auftanken gewesen. Behalten Sie den „Emmichplatz“ als „Ihre Hochschule“ in Erinnerung. Kommen Sie mal wieder vorbei, um in unseren Bibliotheken zu stöbern – oder zum Wiedersehen als nun neue Ehemalige gleich am nächsten Wochenende.

Im Selbstdarstellungs-, Event-, Medien und Computerspielzeitalter hat die Schule eine große und vielleicht singuläre Chance: **hier begegnen sich Menschen live.** Der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ist für viele Schülerinnen und Schüler oft die einzige Begegnungsstätte mit Hochkultur in der Musik und mit Werken, in denen Komponistinnen und Komponisten eben nicht den Fragen des Lebens ausweichen. In der Vermittlung von Kultur liegt Ihre Berufung, ihre kulturell so wichtige Aufgabe. Sie entscheiden in ihrem Beruf mit, **welche Entwicklung und Ausprägung die Musikkultur in Deutschland und über unsere Grenzen hinaus in den nächsten 30 Jahren nimmt.** Es ist eine Aufgabe, die nicht nur von den Mauern der Schule und des Schullebens begrenzt sein darf – Jugendförderung im Bereich der Musik geht über die Schule hinaus: Sie berät Eltern, knüpft Kontakte zum regionalen Musikleben – seiner Musikschule, seinen Chören, Bands, Orchestern und Musikvereinen.

Um daran mitzuwirken haben Sie einen der teuersten Studienplätze erhalten.

Der *Landesmusikrat Niedersachsen* baut zurzeit ein landesweites Netzwerk unter dem Namen „Kontaktstellen Musik“ auf, das in den Städten und Landkreisen Schule, Musikschule, Kirchenmusik und Musikvereine in enger Zusammenarbeit verbinden wird. Im Rahmen der bundesweiten Aktion „Hauptsache: Musik“ werden Kultusministerium, Landesmusikrat und Stiftungen an Schulen Niedersachsens **Bläserklassen** einrichten, bei denen jedes Kind ein Instrument lernen kann.

Denn: Vergessen wir nicht: Eine aktive und vielseitige **Laienmusikkultur** stellt die Basis für das Entdecken und Fördern von Begabungen in der Musik

und den unerlässlichen Nährboden für das Verständnis und die Akzeptanz von Hochkultur. Dazu braucht die heutige Gesellschaft und die Musikkultur von morgen gerade Sie!

… und darum sind wir alle hier Kolleginnen und Kollegen!

Germering – „Dialog: Pop“ – ein Grußwort zur Eröffnung der 3. Popkonferenz für Public Private Partnership (2001)

Grußwort zur Eröffnung der 3. Popkonferenz für Public Private Partnership. Forum für Kulturpolitik und Jugendmarketing. 16. November 2001, Stadthalle Germering bei München.

Zu dieser Tagung wurde ich als neu gewähltes Präsidiumsmitglied des Deutschen Musikrats e. V. entsandt, weil wir im Landesmusikrat Niedersachsen ein eigenes Programm zur Förderung der Rock- und Popmusik einschließlich der Stelle eines Rock-Referenten entwickelt hatten, was damals neu war und bundesweit Resonanz fand. Bisher hatte sich der Deutsche Musikrat nur wenig mit diesem Thema befasst und die Rock- und Pop-Szene stand dem Deutschen Musikrat kritisch gegenüber. Die Konferenz fand in Anwesenheit von Julian Nida-Rümelin statt, der Kulturstaatsminister im ersten Kabinett Schröder war. Zur Förderung der Rock- und Popmusik in Deutschland entwickelten Dieter Gorny, Udo Dahmen und ich später die Förderinstitution „German Sound“ beim Deutschen Musikrat, aus der die gemeinnützige „Initiative Musik“ hervorging, die heute im Auftrag der Bundesregierung und mit Unterstützung der Musikwirtschaft Startups in der Pop- und Rockmusik sowie im Jazz fördert.

Sehr geehrter Herr Staatsminister Rümelin,
sehr geehrte Damen und Herren,

die diesjährige Popkonferenz unter dem Titel „dialog pop“ hat bereits eine – wenn auch erst kurze – Tradition: Sie ist nach Osnabrück und Bochum die dritte Veranstaltung ihrer Art und hat sich inzwischen als bundesweites Gesprächsforum der Fachkompetenz in Sachen Pop etabliert. Diese positive Entwicklung war ganz und gar nicht abzusehen, als 1997 der *Landesmusikrat*

Niedersachsen und das Rock-Büro des *Kultursekretariats Nordrhein-Westfalen* gemeinsam die 1. Konferenz zur Förderung der Popmusik in Deutschland planten und ausrichteten. Eingeladen waren damals wie heute Experten und Entscheidungsträger aus der Wirtschafts- und Kulturpolitik, aus den Fachverwaltungen von Bund, Ländern und Kommunen, der Musik- und Medienwirtschaft, den Stiftungen und Förderinstitutionen, Verbänden und Initiativen, dem Bildungs- und Ausbildungsbereich.

Die große Resonanz übertraf die Erwartungen bei weitem und die zahlreichen lebhaften Diskussionen zeigten, dass ein großer Bedarf sich aufgestaut hatte zum Austausch und zum Blick über die Grenzen des eigenen Tellerrandes hinweg. Die Konferenz endete mit der Forderung nach einer „Konzertierten Aktion Pop" zur Schaffung bundesweiter Netzwerke, und sie hat wesentlich mit dazu beigetragen, dass Pop und Rock als wichtiger Teil unserer Kultur wie auch als Wirtschaftsfaktor nun die Beachtung der Politik findet.

War Osnabrück in Bezug auf Akzeptanz und Relevanz noch gleichsam ein Wagnis, so zeigte die Szene zwei Jahre später in Bochum ein akzentuiertes Selbstbewusstsein. Im Zentrum der Diskussion standen die magischen drei P: Public Private Partnership – ein Modell, das Förderung nicht einfach bloß finanzierbar machen soll, sondern darüber hinaus öffentliche und private Institutionen zum Nutzen gemeinsamer Ziele vernetzt. In Bochum demonstrierten das *Land Nordrhein-Westfalen* und die *Kulturregion Ruhr*, wie wichtig ihnen das Thema Popmusik als bedeutender Faktor innerhalb der Kulturwirtschaft ist. Und zum ersten Mal waren auch Vertreter von Bundestag und Bundesregierung zugegen und unterstrichen damit den neuen Stellenwert der Popmusik in der Kulturpolitik auch auf Bundesebene.

Inzwischen hat die Diskussion um die Popmusik in Deutschland zusätzliche Schubkraft erhalten, und das von einer Seite, von der es wohl nur wenige erwartet hätten: Die CDU/CSU-Bundestagsfraktion brachte eine Große Anfrage zur „Bestandsaufnahme und Perspektiven der Rock- und Popmusik in Deutschland" in den Bundestag ein. Mittlerweile liegt auch die Antwort der

Bundesregierung vor, und es bleibt abzuwarten, welche Fortschritte sich aus den parlamentarischen Beratungen für die Praxis ergeben werden. Es geht nun nicht mehr um die bloße Wahrnehmung eines bereits etablierten Kulturbereiches, der hier in Germering vertreten ist – nun müssen auch Taten der Politik bzw. der Bundesregierung folgen.

Der *Deutsche Musikrat* hat zwar mit einem Grundsatzpapier der *AGMM*[1] auch diesen Bereich vor rund zehn Jahren wahrgenommen, jedoch den Diskussionsprozess lange Zeit nur als Beobachter begleitet. Auch die gutgemeinte Aktion „Popmusic-Contest" des Deutschen Musikrates hat leider nicht den Förderungserfolg gebracht, den man sich davon erhoffte. Impulse zur Förderung der Rock- und Popmusik haben inzwischen einzelne Landesmusikräte aktiv aufgegriffen.

In Bereichen der Musikberufe, des Urheberrechts und der Musikwirtschaft hat der *Deutsche Musikrat* jedoch in Zusammenarbeit mit seinen Mitgliedsverbänden offensiv Politik gemacht. Er muss jedoch noch, das sei hier schonungslos und selbstkritisch angemerkt, seine Service-Rolle in Fragen der Popmusikförderung auf Bundesebene finden – und dies im intensiven Gespräch mit seinen Fachverbänden. Seine Rolle wird eine politische Servicefunktion sein, welche die Arbeit der Fachverbände unterstützt und sichert.

Nun das Positive: Der *Deutsche Musikrat* und sein neues Präsidium sind sehr lernfähig und vertrauen auf den Dialog und die Sachkompetenz der in Germering anwesenden Fachvertreter. Der Deutsche Musikrat wird sich offensiv diesen Fragen stellen und für seine Service- und Moderatorenrolle dazu einen Bundesfachausschuss einrichten, um diese Förderungsfragen in

---

[1] AGMM: Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung und Musikpflege, eine Art Bundesausschuss im Deutschen Musikrat. Er wurde wegen der Neuorganisation (um 2000) des Deutschen Musikrats mit spezialisierten Bundesfachausschüssen aufgelöst.

Zukunft auf Bundesebene gegenüber der Bundesregierung offensiv voranzubringen.

Die Politik muss endlich begreifen, dass der privatwirtschaftliche Bereich (Instrumentenbau, Tonträgerherstellung, Musikhandel, Notendruck, Konzertmanagement) von hoher volkswirtschaftlicher und sozialpolitischer Bedeutung ist: 220.000 Erwerbstätige und 80.000 professionelle Musiker arbeiten hier. Die Umsätze in diesem Bereich liegen jährlich über 35 Milliarden DM, d.h. zum Vergleich etwa dreimal so hoch wie im Schiffs- und Flugzeugbau, etwa ein Drittel höher als im Bereich der Herstellung von Büromaschinen, EDV-Geräten und EDV-Einrichtungen.

Ich wünsche der 3. Popkonferenz, dass wir alle aus den Diskussionen und Beratungen der kommenden Tage eine Vielzahl von Anregungen, Meinungen und Perspektiven mit nach Hause an unsere Arbeitsplätze nehmen können und wünsche Ihnen im Namen des Präsidiums des Deutschen Musikrates und uns allen dazu viel Erfolg.

Gifhorn – Mitgliederversammlung des Landesmusikrats Niedersachsen: „Zum Verhältnis von Staat und Ehrenamt in der Musikkultur“ (1999)

Rede zum öffentlichen Teil der Mitgliederversammlung des Landesmusikrates Niedersachsen e. V. am 20. November 1999 in Gifhorn.

Zur Situation ehrenamtlicher Tätigkeit; kulturpolitische Folgerungen aus der empirischen Untersuchung „Ehrenamt in der Musikkultur“ (1999) von Karl Ermert[1]

Sehr geehrter Herr Staatssekretär Reinhardt, sehr geehrte Damen und Herren als Delegierte unserer Mitgliedsverbände,

wie Sie dem Resümee der Ermert-Studie „Ehrenamt in der Musikkultur“ entnehmen konnten, stellen die zurzeit 58 Mitgliedsverbände im Landesmusikrat Niedersachsen nach dem Breitensport die gesellschaftlich bedeutsamste Gruppe im Freizeitbereich dar. Dies wird ermöglicht durch 40.000 Ehrenamtliche. Über deren Arbeit und Arbeitsbedingungen wollen wir hier heute sprechen.

---

[1] Der Landesmusikrat Niedersachsen gab mehrere empirische Studien in Auftrag, um eine daten- und faktenbasierte Kulturpolitik machen und Vorurteile widerlegen zu können. Das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur unterstützte finanziell alle empirischen Studien, die der Landesmusikrat vorschlug. Die *Ermert-Studie*, die sich auf fast 100% Rücklauf aus den Musikvereinen stützen konnte, war der erste Versuch überhaupt, mehr über die Motivation und Arbeitsbedingungen Ehrenamtlicher in der Musikkultur zu erfahren. Ihre Ergebnisse lagen zu dieser Mitgliederversammlung vor.

Karl ERMERT: Ehrenamt in der Musikkultur. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Motiven, Bedingungen und Perspektiven freiwillig gemeinnütziger Tätigkeit im Laienmusikwesen Niedersachsens (IfMpF-Forschungsbericht Nr. 11 / IES-Projektbericht 104.99). Hannover 1999.

Nun heißt es in der Antwort der Landesregierung auf die Anfrage der CDU „Kulturförderung im Umbruch“ vom 23. Juli 1999:

> *Die traditionellen Einrichtungen und Träger ländlicher Breitenkultur werden nicht mehr so selbstverständlich wahrgenommen wie bisher und verlieren zum Teil auch ihren gemeinschaftsprägenden und gemeinschaftsbildenden Charakter.*

Die empirischen Daten der Ehrenamtsstudie sagen jedoch Gegenteiliges aus:

> *In Niedersachsen existiert ein quantitativ und qualitativ reiches musikalisches Vereinsleben, das in der Summe auch weiterhin steigende Mitgliederzahlen verzeichnet. Die Ehrenamtlichen der Musikkultur stellen einen mustergültigen Teil des Sozialkapitals der Gesellschaft dar; dieses gilt auch und gerade für die jüngeren Altersgruppen unter ihnen. Die Motivation der Ehrenamtlichen hat weiterhin stark gemeinschafts- und pflichtorientierte Anteile in allen Altersgruppen.*[2]

Ich wäre Ihnen, sehr geehrter Herr Staatssekretär, deshalb dankbar, wenn Sie uns anschließend diese Aussage und ihre statistische Grundlage im Verhältnis zu den Ergebnissen der Ehrenamtsstudie erläutern könnten. Wir hoffen nicht, dass diese Aussage zur Grundlage der Landeskulturpolitik wird.

In diesem Zusammenhang sehen wir auch die Regionalisierungsbestrebungen im Land zur Stärkung der Landschaften.[3] Herr Minister *Oppermann* sagte in der 18. Plenarsitzung am 18.12.1998,

---

2 ERMERT 1999, S. 122ff.

3 Niedersachsen entstand nach 1945 künstlich als Bundesland aus verschiedenen, früher in Kultur und Verwaltung selbständigen Vorgängerländern. An diese alte Ordnung erinnern noch die Landschaften und Landschaftsverbände. Es sind Regionalorganisationen, deren Aufgabe die Kultur- und Identitätspflege ist; das Land hat ihnen diese Aufgabe übertragen und fördert sie mit Geldmitteln.

> *...er wolle jetzt ein Modellprojekt machen: alles, was die Bezirksregierungen und was andere, freie Träger jetzt machen, solle jetzt den Landschaften zur Verfügung stehen*[4].

Sie werden verstehen, dass wir ehrenamtlich engagierten Bürgerinnen und Bürger dies sehr kritisch sehen. Wird hier noch ein Gremium oder eine neue Entscheidungsinstanz dazwischengeschaltet? Der *Landesmusikrat* hat mit seinen 14 Fachkommissionen und rund 180 Ehrenamtlichen in diesen Ausschüssen bereits ein Netzwerk von Bürgerbeteiligung in Fragen der musikalischen Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgebaut, um die niedersächsische Musikkultur strukturell, organisatorisch und leistungsorientiert voranzubringen. Dazu gehören u.a. die Koordination auf Bundesebene z.B. bei Wettbewerben, die inhaltliche Verbesserung der Fortbildung durch pädagogische Diskussion und Betreuung durch Fachleute z.B. bei der „Übungsleiterförderung". Dies ist übrigens ein Stichwort, wie mit geringstem Mittelaufwand ein Höchstmaß an leistungsverbessernder Förderung erreicht werden konnte.

Wir haben bereits Regionalisierungsmodelle entwickelt, die Potentiale bündeln und eine breite Bürgerbeteiligung sicherstellen: die „Kontaktstellen Musik"[5], die schon in der Grafschaft Bentheim und im Landkreis Emsland arbeiten und in den Landkreisen Stade, Osnabrück, Soltau und Diepholz im Entstehen sind. „Kontaktstellen Musik" sollen möglichst in allen Landkreisen Niedersachsens gegründet werden. Selbstverständlich steht die Arbeit

---

[4] Niedersächsischer Landtag, 14. Wahlperiode, 18. Plenarsitzung am 18.12.1999. Stenographischer Bericht S. 27. Thomas Oppermann war damals Niedersächsischer Minister für Kultur und Wissenschaft.

[5] In den „Kontaktstellen Musik" arbeiten Musikschule, Musikvereine, Kirchenmusik und Schulmusik zusammen, um gemeinsam und unterstützt von den regionalen Kulturämtern die Musikkultur ihrer Region zu entwickeln. Um die Struktur dieser Kontaktstellen einschließlich ordnungsgemäßer Verwendung öffentlicher Mittel sicherzustellen, wurden die Kontaktstellen zur Gründung vom Landesmusikrat Niedersachsen lizensiert und erhielten als Starthilfe über drei Jahre eine Förderung aus Landesmitteln.

der Kontaktstellen in engem inhaltlichem Zusammenhang mit den breitenfördernden Aufgaben einer Landesmusikakademie.

Wenn man als Landesregierung Freiwilligenarbeit will, darf man die Engagierten nicht zugleich entmündigen und ihnen neue Verwaltungs- und Entscheidungshürden in den Weg legen!

Welche Handlungsfolgerungen sollte die Politik aus den empirischen Ergebnissen der Ehrenamtsstudie von *Karl Ermert* ziehen? Wir meinen:

- Die enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Landesregierung bzw. Ministerien und dem Landesmusikrat als Dachverband der Musikkultur ist wie bisher der kürzeste Weg zwischen Landesregierung und musizierenden Bürgerinnen und Bürgern. Die vielen ehrenamtlich arbeitenden Fachleute der Fachkommissionen des Landesmusikrats stellen die gebündelte Sachkompetenz der Niedersächsischen Musikkultur dar. Das Land nutzt dies bereits in bewährter Weise beim Sport – hier hat der Sport politisch Vorbildcharakter.
- Ehrenamtliche in der Musikkultur wollen und können keine Virtuosen der Landeshaushaltsordnung werden, sondern brauchen die Hilfe eines sachkundigen Dachverbandes sowie insgesamt eine Vereinfachung von Verwaltungsabläufen mit dem Land und kurze Wege in der Verwaltung vor Ort.
- Eine Vereinfachung wäre die Beleihung und Budgetierung des Landesmusikrates als Dachverband und gleichzeitigem Träger der Landesmusikakademie Niedersachsen. Hier gibt es bereits das Beispiel der Beleihung des Dachverbandes der Soziokultur.
- Die Ehrenamtlichen sehen laut Ermert-Studie die öffentliche Hand vor allem bei der Förderung der Jugend und damit des Nachwuchses in der Pflicht. Zukunftsaufgaben für den Verein sind neben der Mitgliederwerbung vor allem Nachwuchs- und Jugendförderung sowie die musikalische Weiterqualifizierung der Mitglieder. Hier wird deutlich, dass die

seit 19 Jahren laufende Diskussion und Entscheidung zur Errichtung einer Landesmusikakademie Niedersachsen der dringenden Umsetzung bedarf.

Vergessen wir nicht, dass in ländlichen Regionen die instrumentale und vokale Laienmusik oft einziger Musikkulturträger ist. Sie gestaltet bei Festen die Atmosphäre, sie ermöglicht jungen Menschen zusammen mit älteren aktive Teilhabe an Musikkultur – und nicht zuletzt beginnen vor allem im Bläserbereich hier Karrieren, wenn Begabungen entdeckt werden, die man später nach einem Musikstudium in Berufsorchestern, im Musiktheater oder auf dem Podium wiederfindet. Darum ist die Laienmusik so eminent wichtig. Sie ist – wie auch der schulische Musikunterricht und die Musikschulen – der Nährboden unserer Musikkultur.

Landesmusikakademie

Es ist eine unendliche Geschichte und zugleich ein Verschleudern von Kräften ehrenamtlicher Freiwilligenarbeit. Spontan fällt mir dabei die Geschichte von der Mohrrübe ein, die man dem Esel vors Maul bindet, damit er weiterläuft. Kurz einige Fakten zur Chronologie:

Seit 19 Jahren geht die Diskussion. 69 Objekte wurden von uns besichtigt und geprüft. 6 Objekte wurden bis hin zu Detailzeichnung unter intensivster Mitarbeit des Präsidiums des Landesmusikrates bauseitig geplant (Helmstedt, Wrisbergholzen, Hannover Ratsgymnasium, Schloss Ringelheim, Iburg, Wolfenbüttel). Zu Wrisbergholzen wurde eine kostenaufwendige Hauptuntersuchung Bau durchgeführt – leider sagte die private Besitzerin plötzlich ab und es stellte sich heraus, dass das Land offenbar nicht einmal einen Vorvertrag mit der Besitzerin abgeschlossen hatte. 1992 fällte der Landtag einen Beschluss zur Errichtung einer Landesmusikakademie. Im Haushaltsgesetz 1996 wurde eine Summe von 13,1 Mio. DM im Rahmen

einer Verpflichtungsermächtigung eingesetzt. Diese Summe ist mittlerweile stillschweigend anderweitig verwendet worden.[6]

Wir danken an dieser Stelle vielen Gesellschaften und Persönlichkeiten aus der Wirtschaft, die uns nahezu selbstlos beraten und geholfen haben, weil sie die kulturelle Bedeutung einer Landesmusikakademie verstanden hatten. Es freut uns, dass Herr Minister *Oppermann* die **Landesmusikakademie** als Schlüssel für Kulturarbeit im ländlichen Raum sieht und die Chancen zur Weiterqualifizierung und Fortbildungsarbeit betont.[7] Ca. 2,5 Mio. DM sind zurzeit als Mittel für die Errichtung einer Landesmusikakademie vorgesehen – die Schätzungen des Staatshochbauamtes lassen jedoch eher die Summe von rund 7 Mio. DM vermuten – und das erscheint uns auch realistisch.

Gegenüber den ursprünglichen 20 Mio. DM Baukosten anderer Objekte ist die Wolfenbüttel-Lösung mit geschätzten 7 Mio. DM Baukosten immer noch ein großer Einsparungserfolg für unseren Minister im Sinne der Errichtung einer kostengünstigen Landesmusikakademie. Die „Kommission Landesmusikakademie“ der Verbände des Landesmusikrates wird zu Bauentwürfen und Einrichtungsvorschlägen noch sachkundige Anregungen geben und spätestens dann gehört werden müssen, wenn ein Ergebnis der „Arbeitsgruppe Landesmusikakademie“ des Ministeriums vorliegt.

Ungeklärt ist jedoch immer noch die Finanzierung der laufenden Kosten – hier schätzt der Landesmusikrat jährlich einen Betrag von 230 Tsd. DM, der nicht aus dem seit Jahren knapp gehaltenen Haushaltsetat des

---

6 Diese Landesmittel wurden für die Felix-Nussbaum-Villa in Osnabrück und das Felix-Nussbaum-Haus verwendet. Der Landesmusikrat wurde darüber nicht informiert.

7 Niedersächsischer Landtag, 14. Wahlperiode, 18. Plenarsitzung am 18.12.1999, Vorläufiger stenographischer Bericht S. 28.

Landesmusikrates Niedersachsen herausgeschnitten werden kann. Wie Sie der Statistik[8] entnehmen können, sind im Bereich der freien Musikförderung mittlerweile etwa 2 Mio. DM eingespart worden, und auch der Landesmusikrat ist dabei nicht von Kürzungen verschont geblieben. Aber wir haben die Maßnahmen des Landesmusikrates trotz Teuerungen und mit großen Überstundenopfern unserer MitarbeiterInnen der Geschäftsstelle erhalten und ausbauen und – im bundesdeutschen Vergleich der Landesmusikräte – ein vorbildliches Optimum an Leistungsfähigkeit erzielen können.

Die Grenze der Rationalisierungsmöglichkeiten und der Belastung der MitarbeiterInnen ist nun aber erreicht. Für die Aufgaben der Landesmusikakademie muss der **Etat des Landesmusikrates maßvoll und angemessen erweitert und sichergestellt werden**. Man kann von Seiten des Landes nicht immer sagen: „Toll, was ihr macht, aber hier habt ihr noch ein paar Aufgaben mehr und etwas Geld weniger!“ **Wir übernehmen Aufgaben, die unsere Musikkultur braucht und die unser Ministerium für diese Zielgruppe mit hauseigenen Kräften gar nicht leisten kann. Das ist die Grundvoraussetzung zur intensiven Zusammenarbeit.**

Man sollte das **Konfliktpotential**, das mit der unendlichen Geschichte der Landesmusikakademie Niedersachsen verbunden ist, in der Politik nicht unterschätzen. Offenbar hat man noch nicht verstanden, dass hier rund ein halbe Million niedersächsischer musizierender Bürgerinnen und Bürger darauf warten, dass ihre sachbezogenen Argumente und Wünsche von der Landesregierung ernstgenommen werden, dass sie auf ein Zeichen des Landes für ihre kulturerhaltende wie kulturfördernde Arbeit warten.

Wolfenbüttel ist sicher ein guter Standortvorschlag für die Landesmusikakademie Niedersachsen: eine attraktive Stadt in relativ zentraler Lage mit

---

[8] Enthalten in der Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU – LT-Drs. 14/333 – Kulturförderung als Herausforderung für eine neue verantwortungsbewusste Landeskulturpolitik.

Bahnverbindung, durchaus vergleichbar mit Weimars großer kultureller Tradition, mit einer Bibliothek (auch mit ihrer Musikabteilung), die zum Weltkulturerbe der Menschheit gehört. Die Kooperation mit der befreundeten *Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel* wird Synergieeffekte bewirken – und der Landesmusikrat hat hier wieder sofort reagiert und in kurzer Zeit zusammen mit den Kollegen der Bundesakademie einen **Kooperationsvertrag** paraphiert und gemeinsam die Stelle des Musikreferenten besetzt. Mit dem Beschluss zur Errichtung eines neuen Jugendgästehauses hat auch die Stadt Wolfenbüttel ein Signal gesetzt, bedeutender **Akademienstandort in Niedersachsen** zu werden. Doch nun muss in Wolfenbüttel ein funktionaler Gebäudekomplex entstehen, der effektives und ökonomisches Arbeiten im Musikbereich ermöglicht, Unterkunft und Verpflegung für rund 120 TeilnehmerInnen bereitstellt und auch Raum für Gespräche der KursteilnehmerInnen in entspannter Atmosphäre bietet. Der Landesmusikrat hat dafür genügend sachkompetente Entwürfe vorgelegt.[9]

Es ist an der Zeit, dass die Landesmusikakademie Niedersachsen als Funktionsbau, in der Finanzierung und durch einen Vertrag zwischen Land und Landesmusikrat endlich realisiert wird. Wir hoffen, dass man die Tragweite und politische Bedeutung dieses Wunsches der freien Musikkultur in Niedersachsen versteht. Die Erweiterung der Bundesakademie durch einen Funktionsbau auf dem Parkplatz neben der Schünemannschen Mühle[10] schafft zwar für die Bundesakademie und ihr Raumangebot Entlastung, verhindert jedoch den stufenweisen Ausbau des gesamten Gebäudekomplexes einer gemeinsamen Landes-/Bundesakademie unter Einbezug der Seeliger-Villa als zweite Ausbaustufe zu einem funktionsgerechten Ganzen. Der Landesmusikrat wird unter Einbezug von spezialisierten Architekten für

[9] Landesmusikrat Niedersachsen: Konzeption der Landesmusikakademie Niedersachsen. (April 1999).

[10] Oppermanns Spar-Kompromissvorschlag.

historisch sachgerechte Sanierung einen Entwurf vorlegen, der nicht nur ein Optimum an Funktionalität garantiert, sondern auch Wolfenbüttel Teile ihres historischen Bestandes denkmalgerecht wieder erschließt, die sonst nie wieder ans Tageslicht geholt würden.

Es ist auch an der Zeit, **dass man in der Politik stolz wird auf Niedersachsen als Musikland**, das der europäischen Musikgeschichte wichtige und wesentliche Impulse vermittelte. Ich erinnere hier an die kostbaren Orgeln, an die Impulse zur Entwicklung der virtuosen Musik für Tasteninstrumente, an die Arbeit der Kantoren und ihre große Kirchenmusik, an die Celler Hofkapelle, an *Michael Praetorius* in Wolfenbüttel, den wohl größten Komponisten, Kapellmeister und zugleich Musikgelehrten seiner Zeit in Deutschland, an die hohe Bedeutung der Oper in Hannover mit ihren Personalexporten nach Weimar und so fort. Wir haben hochqualifizierte, preisgekrönte Chöre in Niedersachsen, eine Musikhochschule mit einer Vielzahl von internationalen Preisträgern unter ihren Studierenden und einem bundesweit hochbeachteten Forschungsoutput. Vergessen wir nicht: *Bach* kam zum Studium nach Niedersachsen, der Hof in Dresden sicherte sich schnell ein Engagement von Michael Praetorius, bei dem *Heinrich Schütz* als Subkapellmeister arbeiten musste. Wann endlich werden die Niedersachsen so selbstbewusst wie die Bayern auf ihre Musikkultur? Nebenbei bemerkt: Bayern hat inzwischen drei gut ausgestattete Landesmusikakademien in ehemaligen Schlössern, gegenüber denen unsere bescheidene, zurückhaltende Planung der Landesmusikakademie Niedersachsen eher Jugendherbergscharakter annimmt – nordische, protestantisch geprägte Bescheidenheit, eben niedersächsisch!

Förderung populärer Musik

Wie wirkungsvoll und weitblickend die Entscheidung der früheren Ministerin *Helga Schuchardt* war, den Landesmusikrat und seinen Ausschuss „Populäre Musik“ mit der Anfertigung einer „Konzeption zur Förderung der Rockmusik“ zu betrauen, hat sich in den letzten Jahren erwiesen: Man schaut

inzwischen auf Niedersachsen, weil unser Land zu einem der wichtigen Länder in der bundesdeutschen Popszene geworden ist. Im Bereich der Aus- und Weiterbildung könnte Niedersachsen bundesweit eine Spitzenposition erlangen, weil sich nur wenige Bundesländer in Richtung Popmusik so eindeutig und stark positioniert haben. So hat Niedersachsen mit dem **Bandstipendium** ein Erfolgsmodell vorzuweisen, das z.B. die Band *Guano Apes* aus einem kleinen Dorf bei Göttingen auf die vorderen Platzierungen in den World Charts katapultierte und nachweislich zur Stärkung des Produktionsstandortes Niedersachsen und damit auch eines Segmentes seiner Wirtschaft beitrug.

Die Landesmusikakademie soll nach unserer Planung auch im Bereich der Förderung von PopmusikerInnen ein spezielles Profil entwickeln, **das an anderen Landesmusikakademien so noch nicht vorhanden ist.** Mit einer Breiten- wie Spitzenförderung in diesem Bereich, mit Kursen zur Aus- und Weiterbildung im geplanten multimedialen Studio wird die Landesmusikakademie – gemäß den gleichen Vorstellungen von Herrn Minister Oppermann – mit dazu beitragen, dass in Niedersachsen sich junge Popmusikerinnen und -musiker auf ein Medienzeitalter von Morgen vorbereiten, in dem Internet, Film und Musik eine noch bedeutendere Rolle spielen werden als bisher. **Musikförderung impliziert in dieser Branche zugleich Wirtschaftsförderung.** Bisher sind die elektronischen Medien in Niedersachsen sehr schwach vertreten. Nordrhein-Westfalen[11] hat uns vorgemacht, was hier an Wirtschaftsimpulsen entwickelt werden kann, und Niedersachsen darf gerade in diesem Bereich den Anschluss bei der Standortwahl neuer Medien nicht verlieren.

[11] Gemeint ist die Gründung des Musik-TV-Senders VIVA (Dieter Gorny), der wesentlich zur Förderung und zur internationalen Wahrnehmung von Pop und Rock aus Deutschland beigetragen hat.

Spitzenförderung für besonders Begabte

Leider gibt es in der Musik keine Olympiade wie im Sport, leider ist Musik weniger fernsehtauglich als der Sport – doch handelt es sich hier um Vergleichbares zum Sport: **Virtuosität in der Musik ist geistige wie körperliche Spitzenleistung,** die langjährigen Trainings und erfahrener Lehrer als Begleiter bedarf, damit wir in Deutschland nicht den Anschluss an den internationalen Leistungsstandard verlieren. Der internationale Ruf Deutschlands als Musikland gerät in Gefahr, wenn wir die Förderung besonders Begabter vernachlässigen.

Neben der Breitenförderung ist auch die Spitzenförderung eine besondere Aufgabe, die der Landesmusikrat für das Land Niedersachsen wahrnimmt. Der Wettbewerb „Jugend musiziert" ist unsere „Olympiade"; das Landesjugendblasorchester, der Landesjugendchor, die Landesjugendbigband, das Niedersächsische Jugendsinfonieorchester und die Kammermusikförderkurse arbeiten mit Profis, mit international renommierten Künstlern und Dirigenten zusammen, um vielleicht eines Tages selbst BerufsmusikerInnen zu werden. Der Weg führt hier direkt zu den Musikhochschulen, und namhafte Künstler entstammen unseren Landesensembles. Die Notwendigkeit der Förderung dieser Maßnahmen durch das Land bedarf keiner weiteren Begründung. Wir freuen uns sehr, dass der Ministerpräsident wie auch die Kultusministerin Preisträger aus dem Wettbewerb „Jugend musiziert" in ihren Leistungen durch Anrechnung im Abitur und durch einen Empfang Ende November diesen Jahres würdigen. Diese öffentliche Auszeichnung befördert auch die Arbeit der ehrenamtlichen Betreuer von „Jugend musiziert": Es sind hier 13 niedersächsische Regionalausschüsse und ein Landesausschuss mit insgesamt etwa 150 freiwillig Engagierten aktiv.

Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen

Die Situation des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen und an Sonderschulen kann in allen Schulformen keinesfalls mit der Note „ausreichend“ bewertet werden. Von besonderer Problematik ist dabei die Grundschule wie auch die Sonderschule, denn hier werden **in einer Zeit der höchsten Lernbereitschaft des Kindes große Chancen vertan:**

- In den Grundschulen und Sonderschulen wird nur in wenigen Fällen ein sachgerechter Musikunterricht gegeben, der auch das **rehabilitative Potential der Musik** professionell zum Tragen kommen lässt.
- Liedersingen als Auflockerung ist noch keine Anleitung zur Teilhabe an Musikkultur; Kunst, Musik, Werken und Textiles Gestalten sind nicht einfach in ihrer Wirkung austauschbar oder gegenseitig ersetzbar. Bis heute besitzt das Kultusministerium keine Statistik über den wirklich erteilten Musikunterricht in der Grundschule.
- Wenn dem Musikunterricht mangelnde Effektivität von Seiten der Politik vorgeworfen wird, so muss sie auch ehrlich sagen, dass sie ihm bisher kaum Chancen gab, eine Effektivität zu entfalten: 1. muss Musikunterricht erst einmal stattfinden, 2. muss er fachkompetent erteilt werden und 3. müssen auch Schulleitungen von autonomen Schulen begreifen, dass die Umwidmung von vakanten Musiklehrerstellen für z.B. das Fach Deutsch auf lange Zeit verhindert, dass über diese Schule Kinder und Jugendliche eine Chance zur Teilhabe an Musikkultur erhalten.

Die **Wunstorfer Resolution** der rund 460 Tsd. Laienmusikerinnen und Laienmusiker der Musikvereine im Landesmusikrat hat wohl hinreichend deutlich gemacht, dass ein großer Teil niedersächsischer Bürgerinnen und Bürger fordert, dass der Musikunterricht an Grundschulen zweistündig stattfinden und bestimmte Ergebnisse erreichen muss, die für die Breite unserer Musikkultur notwendig sind, auch das Notenlernen. **Was nützt das Geld für**

Opernhäuser und Musikfestivals, wenn bald keiner mehr hingeht, weil sie keiner kennt!

Oftmals bestimmt der Sparzwang der öffentlichen Hand die Schulen und ihr pädagogisches Profil sehr viel mehr als pädagogische bzw. kulturtragende Entscheidungen. **Der Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule ist der Ort, wo alle Heranwachsenden mit Musikkultur angeleitet Kontakte knüpfen können.** Kinder von finanziell weniger Gutgestellten erhalten hier eine Musikbildung, die schon allein wegen der immensen Bedeutung der Musik (als Ausdruckspotential des Menschen, als Zugang zur Seele des Menschen, als gemeinschaftsstiftendes Element, als völkerverbindendes Element und nicht zuletzt als einer der größten Wirtschaftszweige der Welt) zum Inhalt einer schulischen Bildung gehört.

Die Schule ist heute im Medienzeitalter für die meisten Schülerinnen und Schüler der einzige Ort, wo sie mit Hochkultur in Berührung kommen – Alltagssender und Fernsehen machen das nicht, trotz vieler Auflagen der Landesmedienanstalten, denn sie stehen unter zu großen Zwängen der Einschaltquote als Messinstrument des Geldverdienens. Doch in Bezug auf Hochkultur: **Wie soll man etwas einschalten und wertschätzen, was man gar nicht kennt?** Dazu ist die Schule da, das Kennenlernen der Musikvielfalt anzubahnen. Musik ist existent, der Wunsch nach Teilhabe an Musik ist bei Jugendlichen stärker denn je – was bedarf es da noch weitere Begründungen in der Kulturpolitik für die Notwendigkeit des Musikunterrichts. Ich möchte bezweifeln, dass die Reduktion schulischer Inhalte auf bloße Fertigkeiten, wie es viele so modern und doch so unüberlegt fordern, ein Leben lang ausreicht. Brauchen wir nicht auch Ethik, Musik, Kunst, Literatur, Religion zur Lebensbewältigung? Es ist – gerade bei der zunehmenden Lernverweigerung und dem Ethikverlust vieler Jugendlicher – notwendiger denn je, Ausbildung und Bildung wieder in der Schule in Balance zu bringen.

Um die Situation des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen zu verbessern und bei Schulleitungen die positiven Auswirkungen des

Musikunterrichts auf das Lernen allgemein ins Bewusstsein zu bringen, hat der Landesmusikrat Niedersachsen die Einrichtung von **Musikpädagogischen Werkstätten** und der **Kontaktstellen Musik** auf den Weg gebracht.

Es ist besonders hervorzuheben, dass 20 Musiklehrkräfte, die – entgegen öffentlicher Meinungen und Schmähungen nach neuen statistischen Erhebungen 47,5 Stunden in der Woche arbeiten[12] – freiwillig, höchst engagiert, bisher unbezahlt und ohne Stundenentlastung, mit Bezahlung der Nebenkosten aus eigener Tasche und mit Realitätssinn für kulturpolitischer Notwendigkeiten 1998/99 40 Kurse **Musikpädagogischer Werkstätten** mit rund 160 Teilnehmern bzw. 643 Teilnehmertagen an 16 verschiedenen Orten Niedersachsens durchführten – eine bewundernswürdige ebenfalls ehrenamtliche Leistung. Orte dieser Kurse Musikpädagogischer Werkstätten waren Alfeld, Braunschweig, Celle, Cloppenburg, Fallingbostel, Garbsen, Goslar, Hannover, Hildesheim, Neustadt, Salzgitter, Soltau, Stadthagen, Vechta und Wunstorf.

Und noch eine Anmerkung: Wenn das Image des Lehrerberufs öffentlich beschädigt wird, darf man sich nicht wundern, wenn junge Menschen den Lehrerberuf nicht mehr wählen und wir bald Engpässe in der Versorgung der Schulen mit Lehrkräften haben. Die Schule ist als Reparaturbetrieb gesellschaftlicher Versäumnisse heute maßlos überfordert.

Unter Gebrauch eines populären Wortes von höchster Stelle der Bundesrepublik kann ich hier nur ganz positiv sagen: „Frau Kultusministerin *Jürgens-Pieper* hat verstanden!“. Sie übernahm nicht nur die Schirmherrschaft der **Musikpädagogischen Werkstätten**, sondern nahm selbst für einige Stunden an der Fortbildung teil, um mit den Multiplikatoren der Musikpädagogischen Werkstätten zu sprechen, sie zu unterstützen und ihnen zu danken.

---

[12] Klemm-Studie, Mitteilung in der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung vom 14.8.1999.

Darüber hinaus schlug sie vor, im Jahr 2000 eine Aktion „Musik an Schulen“[13] durchzuführen, wie sie in diesem Jahr für den Sport stattfand. Wir freuen uns sehr darüber, und Sie können sicher sein, wir haben schon Ideen: der Landesmusikrat wird mit gebündeltem Sachverstand die Kultusministerin unterstützen und dafür sorgen, dass die Aktion Musik Freude an Musik und Musiklernen gleichermaßen verbindet. In Zukunft gilt es einerseits weitere LehrerInnen über Anschlusskurse des NLI zur Mitarbeit zu gewinnen, um Musikpädagogische Werkstätten in allen Regionalen Fortbildungen flächendeckend zu etablieren, andererseits aber auch von Seiten der Schulbehörden die organisatorischen Rahmenbedingungen zu verbessern, um den MultiplikatorInnen und TeilnehmerInnen in ihrem freiwilligen Engagement entgegenzukommen. Zur Vernetzung der regionalen Musikkultur und zur Förderung der Jugendlichen wie Erwachsenen werden die **Kontaktstellen Musik** beitragen, bei denen Schulmusik, Musikschule, Musikvereine und Kirchenmusik zusammenarbeiten.

Meine Damen und Herren, nur klare Worte zur Realität helfen in der Politik und damit auch in der Kulturpolitik weiter.

Im Verbandsbereich des Landesmusikrates sind rund 460 Tsd. Musikinteressierte als Amateure organisiert. Landesweit arbeiten in den Musikvereinen bzw. Musikverbänden rund 40 Tsd. Ehrenamtliche. Darüber hinaus hat die Ehrenamtsstudie aus neutraler wissenschaftlicher Sicht ermittelt, dass sich in Niedersachsen die eingesetzte Zeit der Ehrenamtlichen, unter denen auch viele engagierte Beamte sind, pro Jahr auf 4,32 Mio. Stunden beläuft. Das entspricht einem Bruttogeldwert von 168,48 Mio. DM. Aus eigener Tasche legen sie nochmals 5 Mio. DM dazu. Rund 40% nehmen noch weitere Ehrenämter wahr. Damit stellen die hier durch ihre Vertreter repräsentierten

[13] Daraus entwickelte sich die „Hauptsache: Musik“ und es wurde erstmals eine Referentenstelle für das Fach Musik im Kultusministerium geschaffen.

Ehrenamtlichen einen mustergültigen Teil des Sozialkapitals der Gesellschaft dar. Darauf sind wir sogar ein wenig stolz.

In Zukunft wird der Staat zum Erhalt der Musikkultur und nicht nur dieses Bereiches mehr denn je auf die Freiwilligen angewiesen sein, auf Bürgerinnen und Bürger, die freiwillig sich dafür einsetzen, dass Niedersachsen auch durch die Musik als Heimat lebens- und liebenswert bleibt. Ehre ist den Ehrenamtlichen heute ziemlich schnuppe, sie sind viel realitätsorientierter als man glaubt. Es geht ihnen weniger um Soziokulturelles, sondern um soziales Miteinander in der Musik, um das Gemeinwohl in ihrem Verein, um musikalische Leistung. Die freie Musikkultur arbeitet mit wenig Geld, mit nur ganz wenigen Hauptamtlichen, die in Dachverbänden Organisations- und Serviceleistungen für die Vereine erbringen und Lobbyismus zugunsten strukturverbessernder Denkarbeit hintan stellen.

Ich möchte an dieser Stelle nicht gegeneinander aufrechnen, was an Wertschöpfung plus Geldinvestition die Ehrenamtlichen in der Musik für Niedersachsen leisten, und was die Landesregierung demgegenüber an Engagement zur Realisierung und Finanzierung der Landesmusikakademie und an Fördermitteln für unsere Gesellschaftsgruppe investiert.

Entscheiden Sie selbst, wer hier in Zukunft vor und hinter der Theke steht, und verzeihen Sie mir das Bierthekenbild, das sich bei langen Reden ganz von allein bei Zuhörern im Saal einzustellen pflegt.

Bürgermitarbeit bei Diskursen im Land darf nicht zum Alibi für vorausgefällte Entscheidungen werden, Freiwilligenarbeit darf nicht dazu missbraucht werden, dass sich der Staat aus Aufgaben zurückzieht, die ihm genuin zukommen, schließlich macht jeder Bürger durch die Wahl seines Wohnsitzes und seiner Steuerzahlungen letzten Endes einen Kontrakt mit dem Staat, von dem er Akzeptanz und Leistungen gleichermaßen erwartet – die Förderung der Kultur als identitätsstiftendes Moment eines Landes und die Schule als Zukunftsinvestition – nicht nur für unsere Renten – gehören

grundsätzlich dazu. Nicht zuletzt wird die Pflege und Förderung der Kultur durch die Politik zum Seismograph des geistigen Lebens und damit letzten Endes zum Abbild des Zustandes eines Landes selbst.

Ich danke Ihnen für Ihre lange Geduld und Aufmerksamkeit.

Goslar – Festakt anlässlich der ersten Gründung eines Stadtmusikrates in Niedersachsen (2001)

Rede zum Festakt anlässlich der Gründung des ersten Stadtmusikrates in Niedersachsen. Goslar, Kaiserpfalz, 3. Oktober 2001.

Im Rahmen der Strukturmaßnahme „Kontaktstellen Musik“ warb der Landesmusikrat Niedersachsen dafür, Musikvereine, Kirchenmusik, Musikschule, Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen und das Kulturamt der Stadt oder Region zu vernetzen, um Ressourcen zu bündeln und gemeinsame Projekte durchzuführen. Goslar war die erste Stadt in Niedersachsen, die diesen Gedanken aufgriff. Zugleich hat die Rede zum Thema, welch wichtige Beiträge die niedersächsische Kultur zur Entwicklung des Musiklebens leistete.

Sehr geehrter Herr Bürgermeister
sehr geehrte Mitglieder des Stadtrates und der Stadtverwaltung,
liebe Freundinnen und Freunde der Musik hier in Goslar,

es ist für mich als Präsident des Landesmusikrats Niedersachsen eine besondere Freude, Ihrer Einladung nach Goslar zu folgen und bei der Festveranstaltung anlässlich der Gründung des *Stadtmusikrates* dabei zu sein. Mit der Gründung eines Stadtmusikrates und – wie wir hoffen – weiterer regionaler Musikräte in Landkreisen und Städten geht ein lang gehegter Wunsch des *Landesmusikrates Niedersachsen* in Erfüllung: Wir haben die Aktion **Kontaktstellen Musik** in Zusammenarbeit mit unseren Verbänden speziell dazu entwickelt, um gerade dies landesweit in Gang zu setzen. Das Handbuch für die Kontaktstellen bzw. regionalen Musikräte erscheint im Oktober 2001 im Druck und ist beim Landesmusikrat erhältlich. Die großen niedersächsischen Dachverbände der Chor- und Instrumentalmusik haben bereits ihre regionalen Gliederungen revidiert und den Grenzen von Landkreisen und Städten angepasst, um die Gründung von Kontaktstellen schneller zu ermöglichen.

Ihrer Initiative und ihrem schnellen Handeln ist es zu verdanken, dass Sie nun Geschichte schreiben: **Goslar hat den ersten Stadtmusikrat in Niedersachsen gegründet.** Dazu möchte ich Ihnen im Namen des Präsidiums des Landesmusikrates Niedersachsen herzlich gratulieren und viel Erfolg wünschen.

Wenn Sie mir die Ehre zu einem Festvortrag an dieser historisch so bedeutenden Stätte geben, so nutzte ich die Gelegenheit, Ihnen etwas darüber zu erzählen, worauf wir alle mit Recht stolz sein dürfen – ich meine damit die Musikkultur in den Grenzen des heutigen Niedersachsens.

Aber es gibt ein Problem, das sind wir Niedersachsen selbst: Das Ideal einer über Jahrhunderte praktizierten protestantische Bescheidenheit hat dazu geführt, dass wir trotz Zeitalter der Medien- und Eventkultur nicht offensiv genug der Welt präsentieren, was wir an kulturellen Leistungen hier zu bieten haben. Erlauben Sie mir daher eine kleine Demonstration vom Rednerpult aus – ein „Abstract" über die Musikkultur in Niedersachsen.

Musikkultur in Niedersachsen

Highlights von internationaler Bedeutung für das Musikleben, z.B.: ab dem 17. Jahrhundert zentrale Bedeutung in der Entwicklung der Virtuosität auf Tasteninstrumenten (Stade, Lüneburg, Celle) im Zusammenhang mit dem innovativem Orgelbau in den Küstenregionen, der auch das Binnenland beeinflusste / Zentren der Entwicklung protestantischer Kirchenmusik und einer bedeutenden Kantoren-/Lehrertradition / Celle um 1700 als Repräsentanz der modernsten französischen und italienischen Musik in Deutschland (*J. S. Bach* kam zu dieser Zeit zum Studium nach Niedersachsen, nach Lüneburg und Celle!) / zentrale Impulse für die Entwicklung der Oper und des Musiktheaters in Europa durch bedeutende Opernhausbauten in Hannover (Komponisten u.a. *Steffani*, *Händel*, *Marschner*, *von Bülow*, *Brahms, Joseph Joachim*) / Hoftheater in Braunschweig, Wolfenbüttel und in Celle, wo heute

das älteste noch bespielte Hoftheater existiert / weiter Wolfenbüttel als Standort der Herzog-August-Bibliothek mit einer weltweit bedeutenden Musikhandschriftensammlung (u.a. Notre Dame-Epoche, französische Hofmusik des Absolutismus, Codices, Traktate) / Göttingen als Ort der Gründung der Musikwissenschaft als Universitätsfach (*Forkel*) / *Michael Praetorius* (1571-1621) in Wolfenbüttel als bedeutendster deutscher Musiker seiner Zeit, ein Universalist: Kapellmeister, Organist, Komponist von großer Musik und höfischer Tanzmusik, Enzyklopädist und Pädagoge.

Und in neuerer Zeit: die Festivallandschaft des Landes (u.a. Händel-Festspiele Göttingen, Jazz-Woche Hannover, Biennale Neue Musik der HGNM, KlangArt Osnabrück, Drummer-Festival Salzgitter, Bach-Festival Lüneburg), der *Joseph Joachim Violinwettbewerb*, der derzeit bedeutendste Violinwettbewerb der Welt in Hannover, die Kuppelsaal-Konzerte in Hannover mit allen bedeutenden Künstlern und Orchestern der Welt, Rockbands und Stars mit Welterfolgen (u.a. *Scorpions*, *Mousse T*., *Guano Apes*, *Fury in the Slaughterhouse*, *Jazzkantine*, *Cappuccino*), eine hochentwickelte Rock- und Jazzband-Szene, eine Tonstudioszene, wo Stars der Welt ihre CDs aufnehmen, eine singuläre künstlerisch-wissenschaftliche Musikhochschule von internationalem Rang (Studierende aus über 30 Nationen, höchster Forschungsoutput aller deutschen Musikhochschulen, höchst umfangreiche Liste bedeutender Absolventen und Preisträger hochkarätiger Wettbewerbe), ein Land mit mindestens vier Chören von Weltrang …

Die Aufzählung ließe sich noch beliebig verlängern.

Um all dies kümmern sich auch wir vom *Landesmusikrat Niedersachsen*, ein moderner, leistungsfähiger Dachverband (e.V.) von rund 50 Landesverbänden; Repräsentanz von ca. 500 Tsd. musikausübenden Niedersachsen (Vergleich Deutschland Deutscher Musikrat: ca. 8 Mio. = 10% der Bevölkerung) und in seiner Arbeit dem *Landessportbund* vergleichbar. Der *Landes-musikrat Niedersachsen* hat rund 40 Tsd. Ehrenamtliche in seinen Vereinen, die mit ihrer Arbeitsleistung von jährlich 4,32 Mio. Stunden – das entspricht

gemäß Bundestagsdrucksache einem Bruttogeldwert von 168,48 Mio. DM – dafür arbeiten, dass die Musikkultur Niedersachsens weiter lebt. Dazu gehören auch Sie, die hier nun den Stadtmusikrat gründen. Zum Vergleich: Gegenüber der ehrenamtlichen Leistung von 168,48 Mio. DM Leistung stellt das Land Niedersachsen für die freie Musikkultur gerade einmal rund 9 Mio. DM zur Verfügung. Es überrascht mich immer wieder, welche Mühe wir vom Landesmusikrat Niedersachsen dafür aufwenden müssen, der Politik die Bedeutung und die Förderwürdigkeit der Musikkultur zu erläutern – und das bei der Leistung!

Gegenüber dem Sport und seiner Telegenität und den Umsätzen der großen Fußball-Clubs ist die Politik sehr aufgeschlossen. Die Musik hat es da viel schwerer. Offenbar haben wir es bisher versäumt, der Politik neben der besonderen kulturellen Bedeutung der Musik **auch die wirtschaftliche Seite der Musik** für die Mehrung der Steuereinnahmen und des Wohlstandes zu verdeutlichen. Erlauben Sie mir deshalb auch als Mitglied des Präsidiums des *Deutschen Musikrates* für Sie hier eine kleine Schnellinformation.

Musik als Wirtschaftsfaktor

Deutschland: mehr als 300 Tsd. Arbeitsplätze in der Musikwirtschaft und in öffentlich getragenen Musikeinrichtungen, davon 80 Tsd. professionelle Musiker und 220 Tsd. Beschäftigte im privatwirtschaftlichen Bereich (Instrumentenbau, Tonträgerherstellung, Musikhandel, Notendruck, Konzertmanagement). Umsätze in diesem Bereich: 35 Milliarden DM (= dreimal so hoch wie im Schiffs- und Flugzeugbau). 1996 haben 1.800 selbständige Komponisten und Arrangeure mit Umsätzen über 20.000 DM einen **Gesamtumsatz** von 360 Millionen DM erzielt. Private Chöre, Orchester und Ballette erwirtschafteten Inlandsumsätze von 487 Millionen DM. Die 894 Musikverlage erwirtschafteten im gleichen Jahr einen Inlandsumsatz von über 1 Milliarde DM.

Niedersachsen: Konkrete Zahlen werden derzeit noch ermittelt. Beispiele: Klavierbau in Braunschweig (*Grotrian*, *Schimmel*); Orgelbau in u.a. Hannover, Göttingen, Wilhelmshaven, Leer; historischer Instrumentenbau in Celle (*Moeck*), Elektronik in Bissendorf (*Sennheiser*), Tonstudioszene Hannover (*Peppermint Park Studio*, *Horus-Studio*), *TVN* in Hannover, Musikhandel in vielen Städten, CD-Presswerk in Hannover (*Dupont*, ehemals *DGG*); Labels u.a. in Hannover (*SPV*), Musikverlage u.a. in Celle (*Moeck*) und Wolfenbüttel (*Möseler*), dazu kommen viele Kleinbetriebe wie Geigenbauer und andere Instrumentenmacher, Konzert- und Künstlermanagement, Musikkneipen, die vielen Musikfestivals in den Städten: u.a. Hannover (HGNM-Biennale), Osnabrück, Göttingen (Händel-Festspiele), Oldenburg (oh-ton), Lüneburg (Bach) – insgesamt rund 25 Festivals, usw.. Von besonderer Bedeutung wird die Einrichtung einer Popakademie auf dem EXPO-Gelände sein.

Wir brauchen ein neues **Identitätsbewusstsein für die Musikkultur in Niedersachsen.**[1]

Warum brauchen wir ganz besonders die Stadtmusikräte und die Kontaktstellen Musik für die Weiterentwicklung der Musikkultur in Niedersachsen?

Musikkultur entwickelte und entwickelt sich auch heute als international vernetztes System mit regionalen Ausprägungen. Sie lebt von der Weitergabe

[1] Tatsächlich ließ sich über die Musikkommission beim Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK), in der der Verfasser 1997-2004 Mitglied war, in dieser Richtung etwas bewegen: Auf Anregung der Musikkommission des MWK entstand in Zusammenarbeit mit dem Wirtschaftsministerium, dem Landesmusikrat Niedersachsen und Stiftungen die *gemeinnützige Musikland Niedersachsen GmbH.* Sie hat die Aufgabe, zur Vernetzung der Firmen und der Veranstaltungswirtschaft (Musik) in Niedersachsen beizutragen, mittels der Musikkultur den Tourismus zu fördern und mit repräsentativem Internetauftritt einschließlich Veranstaltungskalender die Musikkultur Niedersachsens über die Landesgrenzen hinaus bekannt zu machen.

musikpraktischer Fertigkeiten und verbindet pädagogische und künstlerische Tätigkeit. Sie lebt von der Entdeckung und Förderung junger Begabter in der musikalischen Früherziehung, im Musikverein, in der Schule und in der Musikschule, in der Kirchenmusik und im privat erteilten Musikunterricht. Auf dem Weg der Professionalisierung wirken künstlerische Ausbildung, musikpädagogische Tätigkeit, Musikwissenschaft, Musiktheorie und Musikmanagement zusammen, um Berufsmusikern für Bühne, Podium und pädagogische Arbeitsfelder zu qualifizieren und Musikpädagogen für die Weitergabe der Musik an die nachfolgende Generation zu befähigen. Oft haben innovative technische Erfindungen im Instrumentenbau erst neue Wege für Komponistinnen und Komponisten ermöglicht und zu neuen Klangwelten in der Musik geführt.

Doch nicht nur diese genannten Faktoren bestimmen die Entwicklung der Musikkultur. Gleichbedeutend und prägend stehen ihnen zur Seite musikpolitische Visionen, Kooperationen, organisatorisches Geschick und Förderung durch Regierende des Landes, der Städte und Gemeinden, die Kirchen, die Musikvereine sowie das große Engagement vieler ehrenamtlich Tätiger – wenn Musik erklingt, haben sie dies ermöglicht und im Hintergrund ihre Arbeit getan.

Carl Friedrich Zelter gab Anfang des 19. Jahrhunderts richtungsweisende Impulse, um die musikalische Bildung im Volk zu heben. Seine Visionen und politischen Initiativen stehen am Anfang der Entwicklung einer vernetzten und effektiven Organisation in der Musikkultur, wie wir sie heute kennen. Sie hat Deutschland zum Vorbild für andere Länder gemacht – heute begleitet der *Deutsche Musikrat* rund 8 Millionen Musizierende, d.h. rund 10% der deutschen Bevölkerung. Ein weiterer Schritt auf diesem Wege war der Impuls des Deutschen Musikrates zur **Gründung von Landesmusikräten**, die den Landesregierungen nun landesspezifische Musikpläne an die Hand gaben, um Manpower und Fördermittel effektiver einzusetzen sowie

Institutionen des Musiklebens, Ausbildung, Breiten- und Spitzenkultur weiter zu entwickeln und strukturell zu vernetzen.

Seit der Gründung des Landesmusikrates Niedersachsen 1978 bestimmen diese Ziele in Zusammenarbeit mit der Landesregierung zentral die Arbeit des Dachverbandes der Musikkultur unseres Landes. Es zeugt von großem Weitblick der Mitgliedsverbände, dass sie Eigeninteressen hintenangestellt haben zu Gunsten gemeinsam getragener Innovationen und Strukturentwicklungen in der Musikkultur Niedersachsens. Durch enge Kooperation ist nicht nur ihre Arbeit immer effektiver geworden, sondern auch so wichtige Impulse wie z.B. die Übungsleiterpauschale, die Rockmusikförderung, die Förderung des musikalischen Nachwuchses und die Brückenschläge zwischen Schulen, Musikvereinen und Institutionen des niedersächsischen Musiklebens[2] wurden im Konsens ermöglicht – und nicht zuletzt sind dabei viele Freundschaften entstanden.

Die Gründung von **Kontaktstellen Musik** – in Bad Bentheim und im Emsland bereits erprobt – ist ein weiterer Markstein auf dem Weg der Zusammenarbeit; wir möchten erreichen, dass jede Region oder Stadt in Niedersachsen *Kontaktstellen Musik* gründet. Sie haben nun **den ersten Stadtmusikrat** gegründet, der die Kontaktstellen-Idee aufgreift und verwirklicht. Der Stadtmusikrat oder – in gleicher Funktion – die Kontaktstellen bieten ein Forum für gemeinsame Planungen und bringen Bürgermeister, Kulturreferat, Kirchenmusik, Musikvereine, Initiativen, Musikschule und Schule zu gegenseitiger Hilfe zusammen.

Kontaktstellen dienen nicht nur der örtlichen Vernetzung und Leistungssteigerung der Ensembles, sie werden auch die regionale Ausprägung der

[2] Hier wird die Aktion „Hauptsache: Musik“, die bis heute (2019) besteht, in ihren Zielen angesprochen.

Musikkultur fördern und in besonderer Weise zur Stärkung der Identität der Region beitragen. Jede Kontaktstelle wird ihr eigenes Profil entwickeln.

Goslar besitzt ein reiches Kirchenmusikangebot, hat u.a. den Spielmannszug der Privilegierten Schützengesellschaft von 1220, die bedeutende Treutmann-Orgel in Grauhof – um nur einige örtliche Highlights zu nennen. Die große Zahl der an der Gründung des Stadtmusikrates beteiligten Personen dokumentiert das kulturelle Engagement dieser Stadt.

Ich bin sicher, dass Ihr Stadtmusikrat in naher Zukunft nicht nur die Laienmusik stärken und Begabungen mehr Chancen bieten wird, sondern auch der Region neue Gestaltungsimpulse für Konzerte und Festveranstaltungen vermittelt.

Viel Erfolg und nochmals herzliche Glückwünsche des Landesmusikrates Niedersachsen!

Wolfenbüttel – Rede aus Anlass des ersten Spatenstichs zur Landesmusikakademie Niedersachsen (2007)

Wolfenbüttel, 26.10.2007, auf dem Baugelände, Am Seeligerpark 1.

Diese Rede befindet sich in der Kapsel des Grundsteins der Landesmusikakademie Niedersachsen im Neubau rechts in der Eingangshalle. Sie gibt einen launigen Überblick über die Geschichte bzw. die Schwierigkeiten bei der Entstehung der Landesmusikakademie Niedersachsen.

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident Wulff,
sehr geehrter Herr Minister Stratmann,
sehr geehrter Herr Bürgermeister Pink,
sehr geehrte Damen und Herren,

Sie werden sicher verstehen, wenn ich an diesem Tag größter Freude, dem Tag der Grundsteinlegung für die Landesmusikakademie Niedersachsen, Sie alle en bloc anrede: Willkommen liebe Fans, Freunde und Förderer der Landesmusikakademie, denn Sie alle haben sich dafür eingesetzt, dass Niedersachsen eine Landesmusikakademie erhält und nun mit dem Bau begonnen werden kann. Ihnen allen gebührt der ganz große Dank des Landesmusikrats und aller Musikverbände in Niedersachsen.

Zwei Musikbeiträge, zwei Ensembles repräsentieren heute die dankbaren zukünftigen Nutzer:

- Die *Jazz Horns*, eine Auswahl aus unserem Jugendjazzorchester Niedersachsens, der *Windmachine,* sind als Botschafter stellvertretend für alle Landesjugendensembles im Landesmusikrat gekommen. Sie

repräsentieren heute die gesamte Begabtenförderung in Niedersachsen, deren Heimathaus die Landesmusikakademie wird.

- Das Doppelquartett des *Männergesangsvereins Wolfenbüttel-Linden* musiziert stellvertretend für die mehreren Hunderttausend der niedersächsischen Bürgerinnen und Bürger in der Laienmusik. Sie repräsentieren heute die Aufgabe der niedersächsischen Musikverbände, zum Erhalt und zur weiteren Qualifizierung der Laienmusik mit Kursen in der Landesmusikakademie beizutragen.

Heute sind es nur kleine Ensembles, es ist ja erst der Spatenstich. Aber das sei hier gleich versprochen: Beim Richtfest, da machen wir so viel Musik, dass der Richtkranz in Schwingungen gerät und jedermann weit hören kann, dass hier eine Landesmusikakademie entsteht.

Da es sich heute nicht nur um einen bedeutenden Tag für das Land Niedersachsen handelt, sondern auch um ein herausragendes Ereignis für die niedersächsische Musikkultur, so möchte ich meiner Rede eine dem Sachverhalt angemessene, repräsentative Form aus der Musik geben – die der klassischen Sinfonie in vier Sätzen mit Einleitung und Coda – mit leichten Anleihen bei Beethovens „Fünfter", die ja bekanntlich auch „Durch Nacht zum Licht" tituliert wird.

---

1. Satz: (Sonatenhauptsatzform)

Introduktion

Adagio – (anders als bei Beethoven)

Es war einmal …. es war eine Zeit, in der die niedersächsischen Ölquellen mit zur Alimentierung Bayerns beitrugen, in der viele Musikverbände sich separat um das Fortbestehen der Laienmusik kümmerten, in der Wettbewerbe geschaffen wurden, um leistungsfähige junge Künstlerinnen und

Künstler für die von Nachwuchssorgen bedrückten deutschen Orchester hervorzubringen. Es war die Nachkriegszeit, in der die Zivilgesellschaft den weltweit singulären Deutschen Musikrat schuf, der damals vorrangig rein musikpädagogisch dachte und agierte. Es war auch die Zeit, in der vor allem in den südlichen Bundesländern Schlösser ungenutzt herumstanden und ideenreiche ehrenamtliche Funktionäre der Musikverbände erstmals auf die Idee kamen, dass man daraus Musikakademien machen könne.

Allegro con spirito : Exposition

Hauptthema: Vor rund 30 Jahren gab der *Deutsche Musikrat* den Impuls, in allen Bundesländern Landesmusikräte nach der Struktur des Deutschen Musikrats zu gründen. *Eberhard Schmidt*, Gründungspräsident des *Landesmusikrats Niedersachsen*, griff diesen Impuls auf, überzeugte viele Verbandsvorstände und führte sie alle unter dem Dach des neugegründeten Landesmusikrats zusammen (Kontrapunkt in den Klarinetten: *Prof. Wernstedt*, damals Landtagspräsident, hat über Eberhard Schmidt mal gesagt: „ … der begnadetste Lobbyist, den ich kenne …“).

Seitenthema: Vor rund 40 Jahren wurde das *Niedersächsische Jugendsinfonieorchester (NJO)* als erstes Jugendsinfonieorchester eines Bundeslandes der Bundesrepublik auf Initiative des Osnabrücker Schulmusikers *Peter Koch* gegründet. Zur gleichen Zeit, Anfang der 1970er Jahre, machten die musikpädagogischen Verbände die Landesregierung auf das Fehlen von Einrichtungen aufmerksam, die logistisch für die Arbeit mit Landesensembles, mit Kammermusikkursen und für die Kurse der Laienmusik geeignet sind. 1981, im „Landesmusikplan“ (Posaunen: einem der ersten in der Bundesrepublik!), wurde dies noch weiter konkretisiert, der Bedarf genau beschrieben und mit dem Landtag verhandelt.

Durchführung:

Eberhard Schmidt gelang es, unter tatkräftiger Mitwirkung der *Landesarbeitsgemeinschaft Kulturelle Jugendbildung (LKJ)* und des *Landkreises*

Helmstedt mit einer Eingabe an den Landtag zu erreichen, dass 1983 der Landtag einstimmig das detailliert ausgearbeitete Projekt „Landesmusikakademie in Helmstedt“ der Landesregierung „zur Berücksichtigung“ überwies. Der Landtag mahnte klugerweise an, dass die Landesmusikakademie auch das Haus der gesamten Laienmusik sein müsse.

Reprise: (verkürzt, in der Art der 2. Sinfonie Gustav Mahlers)

Hauptthema (in Dur): Der *Landesmusikrat Niedersachsen* wuchs durch seine musikpädagogischen wie kulturpolitischen Maßnahmen und gewann nicht nur bei Parlament und Landesregierung Akzeptanz und Vertrauen, sondern auch für seine innovativen Leistungen Respekt und Anerkennung beim Deutschen Musikrat und den anderen Landesmusikräten der Bundes-republik.

Seitenthema (in Moll): Das Projekt Internatsgymnasium Helmstedt, die Landesmusikakademie, kam nicht zur Realisierung.

Schlussgruppe (hoffnungsvolle Durwendung): Im Zuge der Musikland-Diskussion 1987-1989 brachte der Landesmusikrat gegenüber dem damaligen Ministerpräsidenten *Dr. Albrecht* die Landesmusikakademie wieder ins Gespräch und erarbeitete genaue Unterlagen zum Konzept, zur Belegung und zum Raumprogramm. *Dr. Albrecht* signalisierte jedoch, dass erst in der Legislaturperiode 1990-1994 eine Entscheidung möglich sei. (Schlussakkord in Moll) 1987 sagte Minister *Cassens*: „Ich fange von oben an!“ und meinte damit die Bundesakademie in Wolfenbüttel, die dann auch gegründet wurde. Das war – zunächst – eine Absage für das Projekt Landesmusikakademie.

2. Satz: Andante con moto – Thema mit Variationen

Thema: Nachdem andere Bundesländer bereits eine oder mehrere Landesmusikakademien gegründet und gebaut hatten, hält der *Landesmusikrat* mit seinen Verbänden, seit 1993 unter meiner Präsidentschaft und mit einem wunderbaren Präsidium, das Thema Landesmusikakademie weiter in der kulturpolitischen Diskussion. Leider war das auch der Zeitpunkt der Verarmung der öffentlichen Hand. Die wechselhafte Geschichte unserer Bemühungen bis heute finden Sie dargestellt in der Rubrik „Landesmusikakademie" der Homepage des *Landesmusikrats Niedersachsen*. Erlauben Sie dennoch die Erwähnung von Marksteinen, die mit Bemühungen von Personen verbunden sind, denen unser Dank gebührt:

Variation I: (Dur) 1992 schreibt die rot-grüne Landesregierung über die *Arbeitsgemeinschaft der kommunalen Spitzenverbände* die Landesmusikakademie aus, um einen geeigneten Standort für die Landesmusikakademie zu suchen; 52 Bewerbungen gingen ein, 10 kamen in die engere Wahl und wurden nochmals von einer Kommission genauer geprüft. 1993 teilt *Helga Schuchardt*, Ministerin für Wissenschaft und Kultur, der Öffentlichkeit mit: *Schloss Wrisbergholzen bei Alfeld* soll die Heimstatt der Landesmusikakademie werden; Kosten 22,5 Mio. DM. Mit dem Haushaltsgesetz 1996 wird eine Summe von 13,1 Mio. DM als mittelfristiger Landesanteil zur Finanzierung der Landesmusikakademie Wrisbergholzen im Rahmen einer Verpflichtungsermächtigung eingesetzt; gleichzeitig wird von der *Societäts-Treuhand GmbH* ein privates Fondsfinanzierungsmodell für die fehlenden 9,4 Mio. DM vorgelegt

Variation II: (Moll) 1996 teilt die Ministerin für Wissenschaft und Kultur, Frau *Schuchardt,* mit: „Ich bedauere sehr, dass die Eigentümerin des Schlosses Wrisbergholzen die Zusage, ihr Anwesen für die geplante

Landesmusikakademie zur Verfügung zu stellen, aus persönlichen Gründen zurückgezogen hat. Selbstverständlich müssen wir dies jedoch akzeptieren. Die Niedersächsische Landesregierung hält an ihrem Vorhaben, eine Landesmusikakademie zu errichten, weiter fest."

Variation III: (eine Stelle mit ruhiger Begleitung und Dur-Moll-Wechsel) 1996 erklärt die Landesregierung in der *Weißen Mappe:* „Die Realisierung des Projektes Landesmusikakademie noch vor der Jahrtausendwende wird angestrebt." Weitere zwei Jahre prüfen Land Niedersachsen und Landesmusikrat gemeinsam geeignete Akademiestandorte: Für Bad Iburg (Schloss), Hannover (Ratsgymnasium, Schloss Herrenhausen) und Salzgitter-Ringelheim (Schloss) werden wiederum Untersuchungen durchgeführt und teilweise umfangreiche Planungsunterlagen erstellt.

Variation IV: (Forte, Dur, unter Blechbläsereinsatz) Im Juni 1998 nach der Landtagswahl informiert der neue Minister für Wissenschaft und Kultur, *Thomas Oppermann*, auf einer Pressekonferenz, der Standort der Landesmusikakademie in Niedersachsen solle Wolfenbüttel sein; hier biete sich in Verbindung mit der vorhandenen *Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel* die Lösung mit den besten Synergieeffekten angesichts der derzeit schwierigen Haushaltslage. Daraufhin erarbeitet eine vom Minister berufene Arbeitsgruppe „Akademiestandort Wolfenbüttel" einen Kooperationsvertrag zwischen der Bundesakademie und dem Landesmusikrat Niedersachsen zum Betrieb einer „Landesmusikakademie Niedersachsen" in Wolfenbüttel und überprüft 1999 gleichzeitig in 10 Sitzungen sechs verschiedene Objekte und Standorte in Wolfenbüttel in Hinblick auf Eignung und Realisierungsmöglichkeit mit negativem Ergebnis. (Mollkadenz)

Variation V: (Streicher con sordino, unterbrochen von Sforzati, vorwiegend Dur): Diese Variation könnte man auch mit „amoroso“ bezeichnen, denn hier beginnt der Annäherungsprozess mit der Stadt Wolfenbüttel, die sich zunächst ziert. Wir sind nun im Jahr 2000. Alle reden über die *EXPO,* wir weiterhin über die Landesmusikakademie. Der Landesmusikrat legt der Stadt Wolfenbüttel eine Architektenstudie zur Realisierung einer Landesmusikakademie im Seeliger-Park vor; Gremien der Stadt reagieren ablehnend auf den Standortvorschlag. Dann schlägt der Landesmusikrat der Stadt den bereits öffentlich diskutierten Standortkompromiss „Seeliger-Parkplatz und Spinnerei-Gelände“ zur Realisierung vor. Die Stadt Wolfenbüttel sieht sich außerstande hierüber kurzfristig ohne Finanzierungszusage des Landes zu entscheiden. (Molleintrübung) Der Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft und Kultur, *Dr. Uwe Reinhardt*, teilt der Presse auf Anfrage mit, dass im kommenden Landeshaushalt kein Geld für die Landesmusikakademie zur Verfügung stehe und verwies dabei auf die schleppenden Planungen in Wolfenbüttel; bei den Beratungen zum Haushalt 2002 werde neu nachgedacht. (verhaltener Dur-Schluss dieser Variation, con sordino).

Variation VI: (Streicher, Holzbläser, allegro energico, Dur) Nach massiven Protesten aus dem Laienmusikbereich teilt das Ministerium mit, dass aufgrund des aktualisierten Planungsstands eine Verpflichtungsermächtigung in Höhe von 5,7 Mio. DM mit der Ergänzungsvorlage zum Haushaltsplanentwurf 2001 zur Errichtung der Landesmusikakademie bereitgestellt werden soll. Im September 2000 beschließt das Kabinett eine Verpflichtungsermächtigung in dieser Höhe für die Ablösung im Doppelhaushalt 2002/2003. Im Juni 2001 bringt die CDU-Fraktion einen Entschließungsantrag „Musikkultur in Niedersachsen anerkennen, stärken und fördern“ im Landtag ein, der „die zügige Einrichtung und Absicherung des Betriebes ... einer Landesmusikakademie“ fordert. Der Antrag wird an den Fachausschuss verwiesen. Zur gleichen Zeit trinken Wolfenbüttels Bürgermeister *Axel Gummert*, der Geschäftsführer des Landesmusikrats *Manfred Sauga*

und ich Kaffee in meinem Wintergarten in Hannover und sind der Meinung, dass Wolfenbüttel eine wunderbare Kulturstadt ist, deren Ruf noch weiter gestärkt werden muss. Am 20. Juni 2001 beschließt der Rat der Stadt Wolfenbüttel mit rot-grüner Mehrheit den heutigen Standort für die Landesmusikakademie und das Jugendgästehaus; man wird gleichfalls die *Villa Seeliger* mit Auflagen für den Denkmalschutz und museale Nutzungen für die Landesmusikakademie zur Verfügung stellen. Die Mitgliederversammlung des Landesmusikrats stimmt dem Standort zu und beschließt, eine halbe Million DM durch Spenden zum Bau aufzubringen. (Einsatz von Posaunen, Trompeten und Pauken) Am 15. Mai 2002 wird dann der von der CDU-Fraktion in Juni 2001 eingebrachte und vom Fachausschuss modifizierte Entschließungsantrag „Musikkultur in Niedersachsen anerkennen, stärken und fördern" mit den Stimmen der SPD-Mehrheit im Landtag verabschiedet; er fordert eine „umgehende Umsetzung des Landtagsbeschlusses in Bezug auf die Einrichtung einer Landesmusikakademie". Sie sehen, sehr geehrte Damen und Herren, wir haben ein an Musikkultur höchst interessiertes Parlament: Musik verbindet!

Variation VII: (Beginn Forte, zunehmendes Decrescendo) Im Februar 2003 erklären sich die vier Parteien Bündnis 90/DIE GRÜNEN, CDU, FDP und SPD in den Wahlprüfsteinen des Landesmusikrates zur Landtagswahl 2003 für die Errichtung und den Betrieb einer Landesmusikakademie in Wolfenbüttel. Doch zunächst muss auch der neue Minister für Wissenschaft und Kultur, *Lutz Stratmann*, erklären, dass er angesichts der Sparauflagen des Kabinetts für sein Haus in 2003 und 2004 keine Mittel für die Errichtung und den Betrieb einer Landesmusikakademie bereitstellen könne. Seine damalige Abteilungsleiterin Frau *Barbara Kisseler* macht uns das noch deutlicher klar: „angesichts eines fast 25jährigen Versuches, in Niedersachsen eine Landesmusikakademie zu errichten" wäre das Jubiläumsjahr 2005 der Anlass festzuhalten, dass sich „ein Land wie Niedersachsen keine Landesmusikakademie leisten könne".

3. Satz: Allegretto giocoso – Scherzo

Wozu die lange Zeit der Entwicklung und des Wartens auf die Landesmusikakademie gut war:

- Wir haben alle Fraktionen im Landtag kennengelernt, sehr gute Gespräche geführt und Freunde in allen Fraktionen gefunden.
- Wir haben dabei die Zwänge der Parlamentarier und der Landesregierung kennengelernt, zu denen auch die Haushaltsnöte der öffentlichen Hand und die Umverteilungskämpfe gehören.
- Wir haben die Bau- und Prüfvorschriften des Landes ausführlich erleben dürfen, aber demgegenüber auch das Engagement von Architekt Prof. *Hans Struhk* und dem *Staatlichen Baumanagement Braunschweig*, trotz alledem eine schöne und funktionstüchtige Landesmusikakademie zu realisieren.
- Beeindruckend war der Wettkampf der Kommunen im Parlament, um die Landesmusikakademie zu erringen, auch wenn kommunal kaum Geld in Aussicht stand.
- Osnabrück hat die *Nussbaum-Villa* restauriert, und Emden hat ein tolles Museum.
- Der Architektenwettbewerb zur Landesmusikakademie 2002 hat nicht nur Geld gekostet, sondern auch deutlich gemacht, welch kreatives Potenzial in Architektenköpfen schlummert, wenn man Finanzierungszwänge ausblendet.
- Wir sind dankbar, haben wir doch durch Besichtigung der vielen Objekte erfahren können, wie groß Niedersachsen ist und welch wunderschöne Landschaften und architektonische Kostbarkeiten Nieder-

sachsen besitzt. Das hat bei Zugereisten wesentlich das Heimatgefühl für Niedersachsen gestärkt.

---

4. Satz: Presto – Finale

(strahlendes Dur) Ministerpräsident *Wulff* macht die Landesmusikakademie zur Chefsache. Am 30.09.2003 fand die für uns denkwürdige Kabinettssitzung statt mit folgendem Beschluss, und Sie werden verstehen, dass ich dies hier wörtlich zitiere:

> *„ ... Zur Stärkung des Musiklandes Niedersachsen stellt die Landesregierung in Aussicht, für die Haushaltsjahre ab 2006 einen Betrag von bis zu maximal 7,2 Mio. Euro zur Errichtung eines Neubaus für eine Landesmusikakademie in die Mittelfristige Finanzplanung aufzunehmen. Sie knüpft dies an die Vorlage eines Gesamtkonzepts bis zum Ende des ersten Quartals 2004, aus dem der Gesamtfinanzierungsbedarf schlüssig hervorgeht und die finanzielle Beteiligung der Stadt Wolfenbüttel, des Landesmusikrates sowie von Stiftungen und Sponsoren hervorgeht ....“*

Auch die Sparklausur des Landeskabinetts am 30. Juni 2004 änderte daran nichts. Das Kabinett hielt an seinen Plänen für eine Landesmusikakademie fest. Und dann ging es wirklich presto voran: 2005 wird eine Arbeitsgruppe des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur und der Oberfinanzdirektion eingerichtet, die gemeinsam mit dem *Landesmusikrat Niedersachsen*, dem *Staatshochbauamt Braunschweig* und der *Stadt Wolfenbüttel* ein Konzept erarbeitet, das dem Landeskabinett vorgelegt werden soll. Ministerpräsident *Christian Wulff* besucht auf seiner Sommerreise am 16. August 2006 den Standort der zukünftigen Landesmusikakademie in Wolfenbüttel, besichtigt die Villa Seeliger und erhält eine musikalische Kostprobe zum Beweis der

guten Akustik. Der Ministerpräsident erläuterte noch einmal, warum ihm das Projekt der Landesmusikakademie persönlich sehr am Herzen liege.

„ … Niedersachsen brauche endlich eine Landesmusikakademie, die auf viele Jahre und für viele junge und erwachsene Musikerinnen und Musiker Arbeitsmöglichkeiten schaffe, die ihnen eine optimale Entfaltung ihrer Interessen und Talente erlaubt. Das Kabinett habe auf seiner Haushaltsklausur die erforderlichen Mittel bewilligt und er gehe davon aus, dass 2007 die Grundsteinlegung für den Neubau erfolge und 2008 die Eröffnung gefeiert werden könne ….“ (ruhiger Einwurf des Fagotts und der Bratschen: Das macht gar nichts, wenn es etwas später wird).

Am 9. Oktober 2006 unterzeichnen der Minister für Wissenschaft und Kultur *Lutz Stratmann* und der Bürgermeister der Stadt Wolfenbüttel *Axel Gummert* die „Rahmenvereinbarung über den Bau der Landesmusikakademie Niedersachsen“. Das *Land Niedersachsen* und die *Stadt Wolfenbüttel* verpflichten sich mit diesem Rahmenvertrag zur gemeinsamen Errichtung der Landesmusikakademie. Bauherr ist das Land. Die Landesmusikakademie mit angeschlossenem Gästehaus soll auf dem Gelände des heutigen Parkplatzes „Alte Spinnerei“ in Wolfenbüttel entstehen. Bestandteil der Gesamtkonzeption ist auch die Villa Seeliger.

Damit wird die Errichtung der Landesmusikakademie Niedersachsen ab 2007 in Wolfenbüttel als wichtiges Projekt der Landesregierung für die Kultur in Niedersachsen tatsächlich umgesetzt. „Die Landesmusikakademie wird die Basis und Qualität unseres Musiklandes Niedersachsen entscheidend stärken“, so Kulturminister Stratmann. Für den Bau der Landesmusikakademie werden insgesamt 11,2 Millionen Euro benötigt. Das Land stellt für die Baumaßnahme rund 7,2 Millionen Euro zur Verfügung, die Stadt Wolfenbüttel rund 4 Millionen Euro. Betreiber der Akademie wird der Landesmusikrat Niedersachsen sein.

Coda stretta: Es ist schon geradezu traumhaft, dass mitten in einer so geschichtsträchtigen Kulturstadt, in Nähe zur berühmten *Herzog-August-*

Bibliothek, zur Bundesakademie und zum Schloss hier im Grünen ein moderner Funktionsbau mit Jugendhotel entsteht, dem sich die historisch kostbare und akustisch bestens klingend Villa Seeliger beigesellt. Wolfenbüttel, die alte Kulturstadt, in der sich der Landesmusikrat dank der sehr freundlichen Aufnahme inzwischen schon heimisch fühlt, ergänzt ihre mit vielen berühmten Namen verbundene Kulturtradition um ein modernes Modul von großer musikpädagogischer Breitenwirkung, wie man in Zukunft sehen wird. Sehr geehrter Herr Bürgermeister *Pink*, wir sind sehr gern hier.

Mit der Landesmusikakademie erhält das Musikleben in Niedersachsen, das wesentlich von der ehrenamtlichen Arbeit der Zivilgesellschaft getragen wird, ein Zentrum, ein Heimat- und Service-Haus zugleich. Es wird im Rahmen des Großprojektes „Musikland Niedersachsen" für die Förderung musikalisch begabter Jugendlicher, für die Leistungssteigerung und die Managementkompetenz in der Laienmusik, für die Musiklehrerfortbildung und für wissenschaftliche Tagungen zur Musikkultur das pulsierende Herz werden.

… und nun – wie in Beethovens 5. Sinfonie, der kaum enden wollende Schlussjubel:

„Dank Ihnen allen" (Dominante) – „Viva la musica" (Tonika) … und so weiter und so weiter – das dauert bei Beethovens „Fünfter" ziemlich lange –bis zum strahlenden Schluss-Durakkord: Fortissimo mit allen Instrumenten des Sinfonieorchesters: per aspera ad astra – Viva la musica – in der Landesmusikakademie Niedersachsens in Wolfenbüttel.

(von links)

Lutz Stratmann, Niedersächsischer Minister für Wissenschaft und Kultur

Christian Wulff, Niedersächsischer Ministerpräsident

Frau Dipl. Ing. Renate Müller-Steinweg, Leiterin des Staatlichen Baumanagements Braunschweig

Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Präsident des Landesmusikrats Niedersachsen

(von links)

Thomas Pink, Bürgermeister der Stadt Wolfenbüttel

Christian Wulff Niedersächsischer Ministerpräsident

Frau Dipl. Ing. Renate Müller-Steinweg Leiterin des Staatlichen Baumanagements Braunschweig

Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer Präsident des Landesmusikrats Niedersachsen

Wolfenbüttel – Rede zur Eröffnung der Landesmusikakademie Niedersachsen (2009)

Rede anlässlich des Festaktes in Anwesenheit des Ministerpräsidenten Christian Wulff zur Eröffnung der Landesmusikakademie Niedersachsen Wolfenbüttel im Orchestersaal am 8. August 2009.

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident Wulff,
sehr geehrter Herr Bürgermeister Pink,
sehr geehrte Damen und Herren Ehrengäste,
liebe Freundinnen und Freunde der Musik,

rund 1000 Musikerinnen und Musiker aller Sparten rahmen mit einem 10stündigen Programm diesen Festakt ein. Die langersehnte Eröffnung der Landesmusikakademie Niedersachsen heute wird zum Festtag, zum großen Tag für die Zukunft der Musikkultur Niedersachsens.

Jetzt soll hier an erster Stelle der Dank stehen. Würde ich allen Persönlichkeiten einzeln danken, die in der rund 30jährigen Vorgeschichte an der Vision und am Bau einer Landesmusikakademie Niedersachsen mitgewirkt haben, so säßen wir heute Abend noch hier im Saal – und Sie kämen nicht zum Mitfeiern. Dennoch möchte ich drei Namen stellvertretend für alle Bereiche nennen, denen wir die Landesmusikakademie mit zu verdanken haben.

Unser herzlicher Dank gilt

- dem Parlament, der Landesregierung mit den zuständigen Ministerien und Behörden und der Stadt Wolfenbüttel – namentlich hier unserem Ministerpräsidenten *Christian Wulff*. Lieber Herr Wulff, Sie haben in Zeiten der Sparzwänge den Bau der Landesmusikakademie nicht nur als wichtiges Zeichen für das kulturelle Image und die Zukunft eines Musiklandes Niedersachsen herausgestellt, sondern Sie haben das Projekt Landesmusikakademie zur Chefsache gemacht. Ihre Verlässlichkeit

und Ihre Wertschätzung des bürgerschaftlichen Engagements bildeten das stabile Fundament für die Verwirklichung der Landesmusikakademie

Mein herzlicher Dank gilt

- der Zivilgesellschaft, den sehr vielen Ehrenamtlichen und den sehr wenigen Hauptamtlichen der Mitgliedsverbände und Gremien des Landesmusikrates Niedersachsen, die in den letzten drei Jahrzehnten das Thema „Niedersachsen braucht dringend eine Landesmusikakademie" im politischen Diskurs und im Vereinsleben lebendig gehalten und dafür auch viele Spenden eingeworben haben – und hier namentlich unserem Ehrenpräsidenten des Landesmusikrates Niedersachsen, Eberhard Schmidt. Sie, lieber Herr Schmidt, besichtigten im Herbst 1980 als erste mögliche Immobilie für eine Landesmusikakademie die Schelenburg bei Osnabrück – und heute können wir hier feiern!

Unser herzlicher Dank gilt

- den vielen Bauleuten, dem Baumanagement und dem Architekturbüro, die ein Ensemble aus Musikgebäude mit Gästehaus von hoher Funktionalität und Ästhetik, von Klarheit und Schönheit geschaffen haben, das unter den Landesakademien Maßstäbe setzen wird – und hier namentlich *Prof. Hans Struhk*. Sie, lieber Herr Struhk, haben als Architekt schon vielen Funkhäusern zu Schönheit und Klang verholfen und all dieses Wissen hier bei uns „eingebaut". Zur *Landesmusikakademie Niedersachsen* gehören zwei Gebäudeteile als Kontrapunkt: Das architektonisch Neue hier wird reizvoll durch das kostbare Alte dort auf dem Hügel, durch die hoffentlich bald fertig gestellte *Villa Seeliger*, ergänzt. Es entsteht ein Gesamtkunstwerk, bei dessen Bau mit dem Geld der Steuerzahler sehr sorgsam umgegangen wurde und wird. Wie wäre es, wenn Sie, lieber Herr Ministerpräsident, und Sie, lieber Herr Struhk,

den Hamburgern mal einen Tipp geben, wie man sorgsam mit Steuermitteln eine Konzerthalle fertig baut?[1] …..

Mit der Landesmusikakademie, Bundesakademie und Herzog-August-Bibliothek entstanden in Wolfenbüttel kooperierende Kompetenzen und Tagungsmöglichkeiten, die über die Landesgrenzen hinaus bereits große Resonanz finden. Wäre der berühmte *Michael Praetorius*, um 1600 Hofkapellmeister im Wolfenbütteler Schloss nebenan, Künstler, Wissenschaftler, Lehrer der Nation und großherziger Wohltäter, heute dabei – ihm würde es sicher gefallen.

Ein so schönes Gebäude wie dieses zu planen und zu bauen braucht seine Zeit; die Logistik für Musikkurse steht bereit – dennoch war dies erst der erste Schritt. Der Landesmusikrat Niedersachsen e. V., der Dachverband der freien Musikkultur, verwirklicht durch seine *gemeinnützige Landesmusikakademie Niedersachsen GmbH* seine Breiten- und Spitzenförderung durch Projekte und Bildungsmaßnahmen für Musizierende jeden Alters. Dazu werden Bildungsmaßnahmen hier stattfinden und Bildungsimpulse durch die Bildungsreferenten der Landesmusikakademie von hier aus ins Land hinein getragen werden. Das Gebäude selbst **steht der ganzen Musikkultur unseres Landes zur Nutzung bereit.**

[1] Die Anspielung bezieht sich auf die immense Kostenexplosion beim Bau der Elbphilharmonie, die damals mehrfach Thema der Tagespresse war. Beim Bau der Landesmusikakademie Niedersachsen wurden die Kosten genau entsprechend der Vorplanung eingehalten – eine Meisterleistung des Staatlichen Baumanagements Braunschweig und des Architekturbüros Prof. Struhk Braunschweig. Für die Ergänzung der Ausstattung an Instrumenten (besonders Flügel und Klaviere), Inventar und Tonstudio-Technik gelang es Ministerpräsident Christian Wulff, die benötigten Mittel aus dem Konjunkturförderprogramm (KP II) des Bundes zusätzlich zu gewinnen.

Damit die Landesmusikakademie sich zum lebendigen und geistigen Zentrum des „Musiklandes Niedersachsen“[2] entwickeln kann, bedarf es Geld und Inhalte: Land und Landesmusikrat werden gemeinsam weiter daran arbeiten, dass Haushalt, Stellenplan, Mittel für Fördermaßnahmen und innovative Ideen zur Musikkultur dies alles möglich machen. Hier vertrauen wir auf die weiterhin wohlwollende Begleitung unseres Ministerpräsidenten.

Sie werden inzwischen gespannt sein, was von Seiten des Landesmusikrates denn hier nun stattfinden wird. Dazu in Kürze einige Stichpunkte:

- **Begabtenförderung als Weg zur Professionalisierung:** Hier wird die Heimat für die Probephasen aller fünf Landesjugendensembles sein, die heute das Rahmenprogramm mit gestalten. Auch der landesweite „Kammermusik-Förderkurs“ wird hier arbeiten.
- **Förderung der Leistungsfähigkeit der Laienmusik:** Fortbildungen für Chor- und Orchesterleiter, für Vereinsvorstände sowie Probenfreizeiten der niedersächsischen Musikvereine werden hier stattfinden – einige Musikvereine gestalten heute das Rahmenprogramm mit.
- Unsere **Aktion Hauptsache Musik** – oder: Wir denken auch an die Schulen: Betreut von unseren Bildungsreferenten und in Kooperation mit dem Kultusministerium motivieren wir im „Mentoren-Kurs“ hier 200 Jugendliche für musikpädagogische Berufe (wir haben zu wenig Musiklehrer!), begleiten wir den weiteren Aufbau der Streicher-, Bläser-, Chor- und Perkussion-Klassen (in den letzten sieben Jahren haben wir dadurch rund 30 Tsd. Jugendliche Niedersachsens zwei Jahre ein Instrument lernen lassen), begleiten wir durch „SchoolJam“ und Songwriting-Kurse den Aufbau von Schülerbands.

[2] Kulturförderprogramm der Landesregierung unter dem Ministerpräsidenten Christian Wulff.

- **Praxis und Visionen:** Das Lehrtonstudio, das in der Villa Seeliger später eingerichtet wird, das Tonstudio hier im Haus, das auf alle Räume und ihre unterschiedlichen Raumakustiken Zugriff hat, sowie die hervorragende Instrumentenausstattung schaffen seltene Voraussetzungen, dass Jazz, Rock, Pop und Neue Musik gerade hier ganz besonders kreativ arbeiten können. Da wird es selbstverständlich sein, dass sich bald auch Musik anderer Kulturen dazugesellen wird, die neue Mitbürger aus fremden Ländern, aus ihrer alten Heimat, mitbrachten.

Das war nur ein ganz kleiner Auszug. Es gäbe noch viel zu nennen. Die Arbeit hier kann erst dann ihre volle Effektivität entfalten, wenn auch die Villa Seeliger bezogen ist. Leitung und Team der Landesmusikakademie werden das Ohr am Puls der Musikkultur haben und sie weiter entwickelnd begleiten.

Vergessen wir nicht, dass sich der Erfolg oder der Effekt all unserer Bildungsmaßnahmen erst in rund 10 Jahren zeigen wird. Ich bin sicher, dass dann Niedersachsen als Musikland von noch mehr kundigen Menschen getragen wird, weil – nicht zuletzt auch durch das Wirken der Landesmusikakademie – so viele Menschen jeden Alters für sich entdeckt haben, wie die Musik mit ihrer Vielfalt das Leben bereichert.

Schauen Sie doch bald wieder bei Ihrer Landesmusikakademie vorbei!

Wolfenbüttel – Mitgliederversammlung des Landesmusikrats Niedersachsen: „Rückblick für die Zukunft: Der Landesmusikrat Niedersachsen 1993-2011.“ (2011)

Vortrag auf der 34. ordentlichen Mitgliederversammlung des Landesmusikrats Niedersachsen e. V. am 29. Oktober 2011 in der Landesmusikakademie Niedersachsen in Wolfenbüttel.

Der Vortrag in der Art einer Bilanz gibt einen Überblick über die kulturpolitische Arbeit und die Bildungsmaßnahmen des Landesmusikrats Niedersachsen in der Zeit meiner ehrenamtlichen Tätigkeit als Präsident 1993-2011. Anwesend waren die Niedersächsische Ministerin für Wissenshaft und Kultur, *Prof. Dr. Johanna Wanka*, und der Bürgermeister der Stadt Wolfenbüttel, *Thomas Pink*.

Sehr geehrte Frau Ministerin, sehr geehrter Herr Bürgermeister,
sehr geehrte Damen und Herren,
sehr geehrte Delegierte unserer Mitgliedsverbände,
liebe Freunde und Förderer der Musikkultur in Niederachsen,

seit 1991 haben Sie mir das Vertrauen geschenkt, dem Präsidium des Landesmusikrats Niedersachsen anzugehören und mit an der Entwicklung der Musikkultur in Niedersachsen arbeiten zu dürfen. Als ich meine gelbe Kollegmappe, die mich seit 1996 in allen Mitgliederversammlungen begleitet, zur Vorbereitung auf diese Mitgliederversammlung neu füllen wollte, fand ich unter dem letzten Teilungsblatt *Eberhard Schmidts* Rede „Rückblick auf 15 Jahre Landesmusikrat“, die er in der 16. Mitgliederversammlung des Landesmusikrats am 23. Oktober 1993 hielt. In dieser Mitgliederversammlung haben Sie mich damals zu Ihrem Präsidenten gewählt und Sie haben mir dies Amt für insgesamt 18 Jahre bis heute anvertraut. Dafür möchte ich Ihnen

sehr herzlich danken, denn Sie gaben mir als hauptamtlichem Musikpädagogen an der Musikhochschule die Möglichkeit, über die reine Lehre hinaus ehrenamtlich, konkret und aktiv das Musikleben unseres Landes mit gestalten zu können – für mich eine sehr glückliche Aufgabe und eine sehr erfüllte Zeit.

Präsidiumsmitglieder 1993-2011

Dagmar Escudier	1993-1999
Hartmut Geiling	1993-2002
Aloys Grba	1993-2011
Peter Harbaum	2002-2011
Otto Jansen	2002-2005
UMD Dr. Claudia Kayser-Kadereit	2005-2011
Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer	1993-2011
Martin Knauer	2002-2011
Arndt Jubal Mehring	2008-2011
Uta Mittler	1999-2002
Ernst Neuhäuser	1993-1995 1999-2002
Rolf Pasdzierny	1993-1996
Prof. Dr. Franz Riemer	1996-2002
Wolfgang Schröfel	1999-2011
Andreas Schulze-Florey	2002-2011
Bernd Voorhamme	1993-2011
Ludger Wiese	2002-2008

Eberhard Schmidts Rede ist ein hochinteressantes Dokument über die Zeit seit der Gründung des Landesmusikrats im April 1978. Es enthält viele Zitate und Berichte über die Überzeugungsaktionen – man muss schon sagen: Überzeugungskämpfe – die im Dialog mit der Politik und den Landesregierungen nötig waren, um den Landesmusikrat mit seinen Bildungsmaßnahmen aufzubauen, zu stabilisieren und die freie Musikkultur als Produkt der Bürgerinnen und Bürger immer wieder zu verteidigen.

So viel sei hier schon verraten: Daran hat sich bis heute nichts geändert. Seit 1993 hat sich die Situation zunehmend verschärft, weil die Einsparzwänge in den öffentlichen Haushalten nun auch uns direkt tangierten und auch weiterhin tangieren werden – denn: Leider sind wir keine Großbank, deren Erhalt heute in der Politik als selbstverständlich angesehen wird. Der Landesmusikrat musste kämpfen, musste die öffentlichen Geldgeber immer wieder überzeugen: durch solide und innovative Bildungsmaßnahmen, durch Struktur bildende Vorschläge in der Beratung der Landesregierungen, durch sparsamste Verwendung öffentlicher Mittel und durch die Erfüllung – ja sogar Übererfüllung – der Zielvereinbarungen mit dem Land Niedersachsen. Die Tätigkeitsberichte des Präsidiums der vergangenen Jahre zeugen von diesen Leistungen. Die Bedeutung und Leistungsfähigkeit des Landesmusikrats für die Musikkultur Niedersachsens ist heute anerkannt und unbestritten – dies zeigt sich auch in der großen Förderbereitschaft der Stiftungen für unsere Bildungsprojekte.

Musikkultur lebt und überlebt nur durch Weitergabe des Wissens und vom Charisma der daran Beteiligten. So ist hier ganz besonders unserem Ehrenpräsidenten *Eberhardt Schmidt* und seinen Präsidiumskollegen für die großartige Aufbauarbeit zu danken. Ich erinnere mich noch, wie *Eberhardt Schmidt*, *Werner Finke* und *Dr. Lore Auerbach* mich als Newcomer im Präsidentenamt beraten und liebevoll auf Zusammenhänge und Fettnäpfchen in der Landespolitik hingewiesen haben.

Unseren Landesmusikrat mit seinen Gremien habe ich als ein großartiges Team erlebt: eine kluge **Mitgliederversammlung**, die in ihren Beschlüssen stets die Weiterentwicklung der Gesamtstruktur des Musiklebens als vorrangig gegenüber Verbandsinteressen behandelte, ein Präsidium, das im gleichen Geiste arbeitete und in dem Freundschaften entstanden sind, über 140 Mitglieder in den **Landesausschüssen** mit der Direkteinbindung der Kompetenz ihrer Verbände, und nicht zuletzt ein hochkompetentes charismatisches Team unserer **Hauptamtlichen** in den Geschäftsstellen, durch die erst das Realität werden konnte, was wir beschlossen haben. Das alles ist Anlass zu einem ganz großen Dank, erfüllt von hohem Respekt gegenüber diesen Leistungen und diesen Persönlichkeiten.

Nur gemeinsam sind wir stark, nur gemeinsam werden wir mit unseren rund 450 Tsd. repräsentierten musizierenden Bürgerinnen und Bürgern von der Politik als Bürgerwillen ernst und wahrgenommen.

Ein erstes Fazit: Was lehrt der Rückblick für die Zukunft?

- Die Arbeit für die Musikkultur ist als **Glaube an und Investition in die Zukunft**, nicht als Subvention der gegenwärtig agierenden Musikverbände zu werten: Die Auswirkungen einer Musikpolitik, die Auswirkungen von Maßnahmen und Projekten zur musikalischen Bildung zeigen sich erst mit einer Verzögerung von 10 bis 15 Jahren.
- Die weltweit bewunderte Musikkultur Deutschlands beruht seit dem 19. Jahrhundert auf der freiwilligen Arbeit und Einsatzbereitschaft der Ehrenamtlichen; sie ist ein **Ergebnis der Zivilgesellschaft** – so auch in Niedersachsen. In der Musikkultur Niedersachsens ist der Landesmusikrat Niedersachsen e. V. die zentrale Institution, die das Netzwerk freiwilliger Mitarbeit lebendig hält und die Kompetenzen der Ehrenamtlichen für den Bestand und die Weiterentwicklung der Musikkultur aktiviert.

- Wenn nach den veröffentlichten Vorstellungen der Landesregierung **Niedersachsen schöner und lebenswerter** werden soll, so leistet die Arbeit des Landesmusikrats und seiner Mitgliedsverbände dazu einen wesentlichen Beitrag.
- Der Landesmusikrat Niedersachsen e. V. übernimmt in Verbindung mit seiner Landesmusikakademie und seinen ehrenamtlichen Helfern notwendige Bildungsmaßnahmen zur Förderung der Musikkultur unseres Bundeslandes, **die das Land Niedersachsen selbst nicht leisten kann.**
- Eine **lebendige regionale Breitenkultur in der Musik**, wie sie gemäß Satzung vom Landesmusikrat Niedersachsen e. V. und seinen Mitgliedsverbänden von klein auf gefördert wird, trägt wesentlich zur Akzeptanz und zum zukünftigen Bestehen der professionellen Musikszene – Musikschulen, (Musik)Theater und Orchester, Musikberufe – sowie zur Sicherung eines „Musiklandes Niedersachsen“ bei: Auf dem Hintergrund des demografischen Wandels erhält die Förderung der Jugendarbeit in der Musikkultur und die Motivation zur Nutzung des Konzert- und Musiktheaterangebots eine besondere Bedeutung – „Was nützt ein Opernhaus in der Wüste!“ sagte Hans-Peter Lehmann, Opernintendant und Regisseur, und traf damit den Nagel auf den Kopf.

Sie werden es sicher jetzt gemerkt haben: Mein Vortrag will keine bloße Historie 1993-2011 sein, sondern Handlungslinien, Strukturen und Ziele aufzeigen, die im Kontinuum des Erhalts und der Weiterentwicklung der Musikkultur Niedersachsens und damit des Landesmusikrats stehen und über den heutigen Tag hinausweisen.

Wenden wir uns zunächst dem Grundsätzlichen zu: Welche **Struktur** haben unsere gemeinsamen Bildungsmaßnahmen in den Jahren erhalten?

-----Ständige Maßnahmen -----

Begabtenförderung, u. a.

- Projektform: Arbeitsphasen, Konzerte und Reisen der vier Landesjugendensembles
- Kammermusikförderkurs
- Wettbewerb „Jugend musiziert“
- Wettbewerb „Jugend jazzt“
- Förderkurse: Rock- und Popmusik / Musikelektronik / Singer-Songwriting-Kurse
- Landesjugendensemble für Neue Musik (i. E.)

Breitenkultur, u. a.

- Tag der Niedersachsen
- Übungsleiterförderung
- Forum Kontaktstellen Musik
- Niedersächsischer Chorwettbewerb (alle vier Jahre)
- Niedersächsischer Orchesterwettbewerb (alle vier Jahre)
- Niedersächsisches Kinderchorfestival „Kleine Leute – bunte Lieder“ (alle zwei Jahre)
- Einsatz der Musikmobile
- „Hauptsache: Musik“

Strukturbildende Maßnahmen für die Musikkultur, u. a.

- Forum Kontaktstellen Musik
- Beratung des Niedersächsischen Landtags und der Landesregierung
- Arbeit des Präsidiums, der Landesausschüsse und der Fachbeiräte
- Musikmentoren-Kurse
- Rundfunkarbeitskreis der Konferenz der Landesmusikräte
- Niedersächsische Landesmedienanstalt
- Konferenz der Landesmusikräte
- Deutschlandradio Hörfunkrat

Service, u. a.

- Beratung des Niedersächsischen Landtags und der Landesregierung in Fragen der Musikkultur
- Mitarbeit in Gremien des Landes
- Beratung der Mitgliedsverbände in Fragen der Vereinsführung und Fragen zur regionalen musikalischen Bildung
- Verwaltung der Übungsleiterpauschale
- Verwaltung der Weiterleitungsmittel an die Dachverbände gemäß Zielvereinbarung
- Betrieb der Landesmusikakademie Niedersachsen in Wolfenbüttel

-----Projekte, u.a. -----

- Förderseminare für Preisträger
- Factory-Konzept wie SchoolJam-Factory, Jumu-Factory
- „Hauptsache: Musik“: u. a. Niedersächsischer Bläserklassentag, Niedersächsischer Chorklassentag, Respekt, Musikmentoren etc.
- Multiplikatorenseminare für Bigbandleiter und „Lehrer-Bigband Niedersachsen“
- Pop-Stipendium Niedersachsen
- Fortbildungskurse für Ensembleleitung, Stimmführung und Vereinsleitung

Es sind wirklich sehr viele Bildungsmaßnahmen, die wir im Laufe der Jahre entwickeln konnten. Zunächst sind da die ständigen Maßnahmen des Landesmusikrats zu nennen, die mit den folgenden Oberbegriffen beschrieben werden können. Begabtenförderung (z. B. Jugend musiziert und die Landesjugendensembles), Förderung der Breitenkultur (z. B. Kurse und Wettbewerbe), Strukturbildenden Maßnahmen (z. B. Beratung im Land und Fortbildung, Kontaktstellen und Hauptsache Musik) und Service (z. B. Betrieb der Landesmusikakademie, Texte für die Landesregierung, Verwaltung der Übungsleiterpauschale und der Weiterleitungsmittel). Mit Projekten, die immer zeitbegrenzt und von der Aktualität abhängig sind, können der Landesmusikrat und seine Verbände kulturpolitische Impulse geben, deren Wirkung beobachtet werden muss, und aus denen sich auch ständige Bildungsmaßnahmen entwickeln können.

Ein zweites Fazit

- Wurde der Landesmusikrat früher mehr oder weniger als Ganzes institutionell gefördert, so hat die Unsicherheit der öffentlichen Haushalte und die Angst der bewilligenden Behörden vor längeren Finanzierungsfestlegungen dazu geführt, dass sich die Förderung immer mehr in Projektform abspielt. Dies zwingt zukünftig alle Kulturvereine zu mehr Projektanträgen und erhöht die Unsicherheit für Ehrenamtliche, die für das hauptamtliche Personal der Vereine verantwortlich sind.
- Dem Landesmusikrat ist es mittels der Zielvereinbarungen immerhin gelungen, eine Sicherheit bis Ende 2014 für das hauptamtliche Personal, einige Bildungsmaßnahmen und die Weiterleitungsmittel an die Verbände zu erreichen – in Zeiten der unsicheren Landeshaushalte ein wirklich großer Fortschritt an Sicherheit, wenn auch auf begrenzte Zeit. Weiterhin gelang es uns, die institutionelle Förderung je nach Bedarf auf Verein und GmbH selbst aufteilen zu dürfen – das gibt uns die glückliche und notwendige Möglichkeit, den Landesmusikrat mit seiner

Landesmusikakademie **als Einheit** zu sehen und zu erhalten. Es gilt also, mit dem *Ministerium für Wissenschaft und Kultur* in 2013 erneut Verhandlungen für neue **Zielvereinbarungen** mit gleichen Bedingungen auszuhandeln.

Was haben wir erreicht? Was ist weiterhin zu tun?

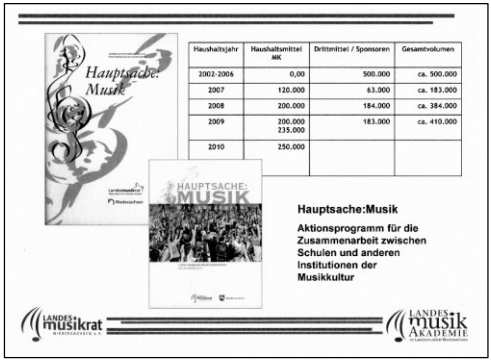
Im Rahmen der hier begrenzten Zeit kann ich nicht auf alle Bildungsmaßnahmen des Landesmusikrats eingehen – hier sei auf die ausführlichen Tätigkeitsberichte des Präsidiums verwiesen. Außerdem habe ich dem neuen Präsidium ein über 70 Seiten dickes Handbuch als interne Evaluation geschrieben, das über Hintergründe, Rechtsverhältnisse, Kulturpolitik und auch historische Entwicklungen Auskunft gibt. Erlauben Sie mir hier einige ausgewählte, für die Zukunft wichtige Blickpunkte.

Blickpunkt „Hauptsache: Musik“

„Hauptsache: Musik“ und „Kontaktstellen Musik“ sind heute Vokabeln, mit denen bei bildungspolitischen Diskussionen alle Landtagsabgeordneten etwas Positives verbinden, denn Zigtausende von Schülerinnen und Schülern profitierten und profitieren in Niedersachsen von den Bildungsmaßnahmen der Hauptsache: Musik. Doch wie kam es dazu?

> *Musik liegt im öffentlichen Interesse, denn Musik als Kulturerbe kann nur durch lebendige Tradition er-halten, gepflegt und weiter entwickelt werden, und jeder Mensch hat Anspruch auf die Ausbildung seiner Musikalität als Elementarbegabung. [aus der Charta 2000 „Musikalische Bildung“ des Deutschen Musikrats e. V.]*

„Musik braucht Bildung – Bildung braucht Musik“ – Unter diesem Motto rief das Präsidium des *Deutschen Musikrats e. V.* in Jahr 2000 zur Charta „Hauptsache: Musik“ auf und hoffte darauf, dass alle Landesmusikräte damit eine Großaktion für die musikalische Bildung starten würden – doch allein dem *Landesmusikrat Niedersachsen* ist es gelungen, diesen Gedanken mit Leben zu erfüllen. Sofort lud der Landesmusikrat alle musikpädagogischen Verbände zu einer Konferenz in das *Institut für Musikpädagogische Forschung* der Musikhochschule Hannover ein und fand einhellige Zustimmung. Bereits 2001 erschien das 59 Seiten starke Programm zu „Hauptsache: Musik – Niedersachsen. Aktionsprogramm für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und anderen Institutionen der Musikkultur in Niedersachsen“ (hg. v. Landesmusikrat Niedersachsen; Redaktion Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Franz Riemer, Manfred Sauga, Hans Walter), das damals schon alle Module enthielt, die auch heute noch die Inhalte und Projekte der Hauptsache: Musik – Niedersachsen bestimmen.



Haushaltsjahr	Haushaltsmittel MK	Drittmittel / Sponsoren	Gesamtvolumen
2002-2006	0,00	500.000	ca. 500.000
2007	120.000	63.000	ca. 183.000
2008	200.000	184.000	ca. 384.000
2009	200.000 235.000	183.000	ca. 410.000
2010	250.000		

Abb. 1: Aktionsprogramm

2002 wurde die Konzeption Realität. Träger der „Hauptsache: Musik“ sind seit der Gründung der *Landesmusikrat Niedersachsen* in Kooperation mit dem *Niedersächsischen Kultusministerium*, in dem nun *Hans Walter*, der „Vater der Bläser- und Keyboardklassen“ aus Hemmingen, als Musikreferent bis 2011 viel zum Brückenschlag mit den Schulen beitragen konnte und sich besonders der Verbreitung der Bläserklassenidee widmete – ein Glücksfall für die Breitenbildung in der Musikkultur unseres Landes. Der vom Landesmusikrat zusammen mit dem Kultusministerium vorgelegte Ergebnisbericht „Fünf Jahre Hauptsache: Musik Niedersachsen“ dokumentierte die Qualität und Quantität dieser Breitenförderung, die alle Erwartungen weit übertraf und indirekt auch mit zur Gründung der landesweiten **Kontaktstellen Musik** beitrug. Nachdem der Landesmusikrat zusammen mit Stiftungen die Hauptsache: Musik 2002-2006 mit rund 500 Tsd. EUR allein finanziert hatte, stieg das Kultusministerium 2007 endlich mit einem Komplementärbeitrag von 120 Tsd. EUR ein und verdoppelte diese Summe wegen des großen Erfolgs bis 2010. Seit 2007 begleitet eine unabhängige Kommission beim Kultusministerium die Projekte und die Mittelverteilung der Hauptsache: Musik.

Wie bei den **Kontaktstellen Musik**, so leitet auch bei der **Hauptsache: Musik** der Gedanke eines Brückenschlages, einer engeren Kooperation von Schule, Musikschule, Musikverein, Kirchenmusik, Musiktheater und professioneller Musikszene die einzelnen Projekte. Gemeinsame Projekte stärken das Musikleben der Region. Bläser-, Streicher-, Chor- und Perkussionsklassen ergänzen schulintern den Musikunterricht der Allgemeinbildenden Schule um die notwendige Musikpraxis. **Bläserklassentage** z. B. zeigen das verbindende Element der Musik und bringen Tausende von musizierenden Schülerinnen und Schülern und ihre Lehrkräfte zusammen – inzwischen finden wir in Niedersachsen kaum genügend große Innenstadtplätze, damit alle beim Finale als „Band-XXL“ zusammen musizieren können. **Musiziertage an Grundschulen**, **Musikpädagogische Werkstätten** für die Fortbildung

von Neigungslehrern Musik, die Forderung nach landesweiter **Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter** (IFF-Gründung an der Musikhochschule), die Kompetenzerweiterung der Musiklehrkräfte in Jazz, Pop und Rock, der Ruf nach einer Forschungskooperation mit den Hochschulen und die Intensivierung des Dialogs zwischen Schulleitungen und Musikausbildenden Hochschulen sind bereits in der Konzeption der „Hauptsache: Musik“ 2001 enthalten – all dies wurde und wird vom Landesmusikrat gemeinsam mit dem Kultusministerium konsequent durch Projekte verwirklicht. Seit 2010 hat der Landesmusikrat die Durchführung dieser Projekte seiner *Landesmusikakademie Niedersachsen* anvertraut.

Dennoch bleiben Fragen:

- Wie lassen sich Anforderungen der Richtlinien und Lehrpläne z. B. in Bläserklassen zu einem Curriculum vertieften Musiklernens verbinden?
- Gibt es besondere Transfereffekte beim Musizieren im Klassenverband – auf das Musiklernen und Lernen allgemein, auf die Persönlichkeitsentwicklung, auf die Neugier und Haltung zur Musikkultur? Hat sich die Berufszufriedenheit der Musiklehrerinnen und Musiklehrer durch den Aufbau von Bläser-, Streicher-, Chor- und Perkussionsklassen verändert? Begleitende Forschung, Kooperation mit Hochschulen gehörte von Anfang an zur Konzeption der Hauptsache: Musik – und so ist der *Landesmusikrat Niedersachsen* der *Universität Osnabrück* und unserem Präsidiumsmitglied Frau *UMD Dr. Kayser-Kadereit* besonders dankbar, dass sie hier Ergebnisse einer Evaluation der Bläserklassentage 2006-2010 bald vorlegen wird.

Blickpunkt „Kontaktstellen Musik“

Die Idee zu den vom Landesmusikrat lizensierten Kontaktstellen stammt von *Ernst Neuhäuser*, der im Emsland sehr gute Erfahrungen damit gemacht hatte und das Vorbild und seine großen Praxiserfahrungen einbrachte. Das

Land Niedersachsen gab mehrere Jahre Anreiz-Fördermittel, damit man sich durch gemeinsame Projekte kennenlernen und Kontaktstellen Musik gründen konnte.

Ein Auszug aus der Einführung unseres Handbuchs „Kontaktstelle Musik“ zeigt, worum es geht:

> *Der Landesmusikrat diskutiert und unterstützt das Kooperationsmodell der KONTAKTSTELLE MUSIK als regionalem Beirat des Musiklebens, der die Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen, Musikschulen, Chören, Musikvereinen, Jugendzentren, kirchenmusikalischen Einrichtungen und anderen regionalen musikalischen Einrichtungen, Gruppierungen und Einzelpersonen unterstützt, indem er die Partner in Kontakt bringt.*
>
> *Eine KONTAKTSTELLE MUSIK hat insbesondere den Auftrag, über den Lehrauftrag der Musikschulen hinaus die Rahmenbedingungen für die Gesamtaufgabe musikalischer Weiterbildung und Aufführungspraxis in den Regionen zu verbessern. Die musikalische Bildung und Weiterbildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie die Qualifikation von Multiplikatoren für die Laienmusik steht im Zentrum der Arbeit. (...)*
>
> *Eine KONTAKTSTELLE MUSIK soll nicht die gewachsene kulturelle Infrastruktur und ihre bewährten Einrichtungen und Leistungen ablösen, sondern als "Netzwerk" dazu beitragen, Vorhandenes neu zu akzentuieren und zu verstärken. (...)*
>
> *Durch gegenseitige Kooperationsvereinbarungen wird die Arbeit abgesichert und verbindlich. Die Musikschulen in der Region haben dabei die Möglichkeit, durch ihre organisatorische und räumliche Infrastruktur die Kernzelle einer Kontaktstelle zu bilden und durch Öffnung in Bezug auf die Laienmusik eine stärkere Basis in der regionalen Musiklandschaft zu erreichen. (...) Die im Verbandsbereich für Ausbildung und Nachwuchsarbeit zuständigen Ehrenamtlichen sind in die fachliche Konzeptentwicklung eingebunden und erhalten durch die*

Kooperation mit ausgebildeten Musiklehrern selbst die Möglichkeit der fachlichen Weiterentwicklung.

Das organisatorische und fachliche Grundprinzip einer KONTAKTSTELLE MUSIK sollte immer sein, die Kreativität, Qualität und Wirkung der einzelnen Mitglieder zu verbessern, indem man die Einrichtungen miteinander in Beziehung setzt und durch diese „Kontaktaufnahme" neue, qualitätssteigernde Ideen erhält. (...)

Das ist klar formuliert, gilt noch heute und wurde durch die Gifhorner Resolution zu den Kontaktstellen Musik nochmals bekräftigt und weiter für die Zukunft präzisiert, denn die Kontaktstellen werden seit 2010 durch die Landschaften und Landschaftsverbände gefördert, weil man die Effektivität einer regionalen Vernetzung in der Musikkultur erkannt hat. In vielen Landkreisen hat sich die Bildung einer Kontaktstelle bewährt, die auch bei den Kulturdezernenten der Kommunen Anerkennung und Unterstützung gefunden haben.

Abb. 2: Kontaktstelle Musik

Problematisch bleibt weiterhin, dass es bisher nicht flächendeckend gelungen ist, Vertreter der Kontaktstellen in den Gremien zu verankern, die die Mittel verteilen. So treten die Kontaktstellen bei der Förderung in Konkurrenz mit regionalen Leuchtturmprojekten wie Festivals und Konzertreihen. Vergessen wir nicht beim Leuchtturmvergleich: dort ist es nur in dem Bereich hell, wohin der scharf gebündelte Strahl leuchtet, und der ist klein. Wir danken hier dem *Musikland Niedersachsen* und seiner Geschäftsführerin Frau *Lydia Grün*, dass es zusammen mit dem Landesmusikrat eine Studie zu den Kontaktstellen Musik durchführte, deren Ergebnisse heute noch präsentiert werden. Die Studie ist uns eine große Hilfe für zukünftige kulturpolitische Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Kontaktstellen.

Ein drittes Fazit:

- Wir wollen die Breitenförderung in der Region verstärkt wissen. Wer zwei Jahre Musik gemacht hat, wer Musikvereine, Orchester und Musiktheater in seiner Region kennengelernt hat, gewann nicht nur viel Freude und Persönlichkeit für sich, sondern wird in Zukunft mit anderen Augen und Ohren – musizierend, hörend, entscheidend – an der Musikkultur teilnehmen. Darum brauchen wir weiterhin die Hauptsache: Musik und die Kontaktstellen Musik – als Investition für die Zukunft der Musikkultur Niedersachsens.

Blickpunkt „Rock- und Popförderung“

Als ich 1990 ins Präsidium gewählt wurde, nahm ich mich aufgrund von Vorarbeiten in der Musikhochschule als Vorsitzender des neugegründeten **Landesausschusses Rockmusik** sehr gern dieses Bereiches unserer Musikkultur an, denn hier gab es in den Landesmusikräten und beim Deutschen Musikrat noch gar nichts. Dabei sind rund 93% der in Deutschland produzierten und gehörten Musik Rock- und Popmusik. Der Landesausschuss legte die „Konzeption zur Förderung der Rockmusik in Niedersachsen“ vor,

die ein umfassendes Förderprogramm als Vision beschrieb, das dann Schritt für Schritt realisiert wurde. Der Landesmusikrat konnte die Stelle eines Rockreferenten einwerben und nun schaute man plötzlich nach Niedersachsen, was hier Revolutionäres geschah und lernte gern von unseren Erfahrungen. Mit der *LAG Rock* entstand eine fruchtbare Zusammenarbeit.

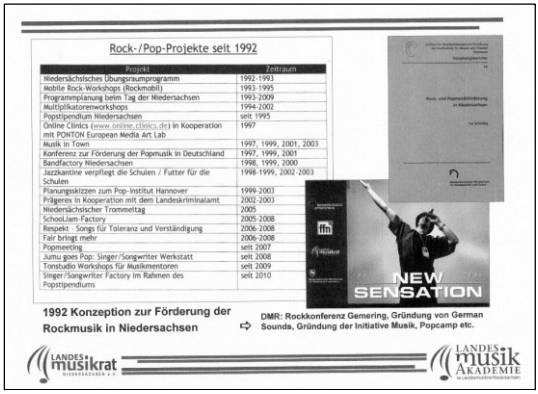


Abb. 3: Förderkonzept Rock-/Popmusik

Welch viele und innovative Maßnahmen dabei entstanden, zeigt die Tabelle Abb. 3. Wichtiger Ansatz waren innovative Rockmusikkonferenzen und die Kooperation mit der Musik- und Medienwirtschaft – auch das war neu, denn bis 1990 orientierten sich die Bildungsmaßnahmen der Landesmusikräte und des *Deutschen Musikrats* mehr musikpädagogisch und ausschließlich am Bereich der sogenannten Klassik und der Neuen Musik.

Mit dem Rockstipendium Niedersachsen und dem mit dem Privatsender *ffn* veranstalteten Wettbewerb *New Sensation* gelang es, mehreren Siegergruppen den Weg in die Musikwirtschaft zu ebnen und sogar für die *Guano Apes*

Starthilfe zu sein, die danach die World Charts eroberten. Es ist besonders schön, dass sich die so erfolgreichen Guano Apes heute weiter im Aufbau der Musikszene Niedersachsens engagieren und engen Kontakt zum Landesmusikrat halten.

Die Offenheit des Musikbegriffs im Landesmusikrat, die auch die Verbände anderer Bereiche der Musikkultur bei uns mit getragen haben, war der Schlüssel zum Erfolg. Wesentlichen Anteil am Erfolg hatte auch die Vernetzung unseres Rockreferenten *Thomas Ruhstorfer* in der Szene. All das begeisterte das für uns zuständige Ministerium (MWK), das nun für die neue Landesmusikakademie als besonderes Profil im Konzert der Landesmusikakademien die Farben Rock, Pop und World Music vorschlug und auch keine Mittel scheute, um die dafür notwendige Ausstattung zu finanzieren.

Ein viertes Fazit:

- Es gilt in Zukunft dies Potenzial und Profil noch weiter durch Kurse, durch „Artists in Residence“, durch enge Zusammenarbeit mit den nun voll ausgebauten Jazz/Rock/Pop-Studiengängen und der *PopAcademy* an der Musikhochschule zum Tragen zu bringen. Dazu wird auch das geplante *MediaLab* gehören, das in der Landesmusikakademie entstehen soll und nicht nur im Mentorenkurs Möglichkeiten gibt, Producing, Mixing und Songwriting gleich am computergestützten Arbeitsplatz in Klang umzusetzen.

Blickpunkt „Begabtenförderung und Berufsvorbereitung“

Um es auf eine Formel zu bringen: Die *Landesmusikräte* fördern musikalisch Begabte bis zum Eintritt in die Hochschulen, der *Deutsche Musikrat* fördert Begabte nach dem Musikstudium auf ihrem Weg in den Musikberuf. „Jugend musiziert“ ist die bekannteste Bildungsmaßnahme im Musikbereich Deutschlands und hat die längste Tradition. Jugend musiziert wurde

zeitgemäß um andere Instrumente und Sparten ausgebaut. Relativ neu und sehr erfolgreich ist der **Mentorenkurs**, der als Motivation zu einem musikpädagogischen Studium gedacht ist, denn wir haben leider einen großen Musiklehrermangel an den Schulen zu beobachten, der sich nur langfristig abbauen lässt.

Ein fünftes Fazit:

- Die Leistungen unserer Landesjugendensembles finden im Land und im Ausland große Bewunderung. Ihre Arbeit – unterstützt durch die *NDR-Musikförderung* – verläuft in bewährten Organisationsbahnen und unter wechselnder Leitung von hochangesehenen professionellen Künstlerinnen und Künstlern. Besonders bewährte sich in der Konzeption, dass trotz wechselnder Leitung jedes Ensemble einen festen künstlerischen Leiter hat, der in bestimmten Abständen für Kontinuität in den Arbeitsphasen sorgt und die Besetzung und das Leistungsniveau betreut.

Auf den ersten Blick scheint alles in Ordnung. Doch schon jetzt spüren wir als Auswirkung der **G8-Regelung** den Stress der Jugendlichen in der Schule, den Mangel an Zeit für verstärkte musikalische Tätigkeiten und ein neues Zweckdenken der reinen Verwertbarkeit für Berufe in der Wirtschaft. Die gerade entflammte Diskussion um drei Kernfächer als bundesweites Zentralabitur z. B. scheint zu vergessen, dass es nicht um die Verwertbarkeit und Messbarkeit eines Menschen ab Grundschule geht, sondern dass die Lebensperiode Schulzeit Raum und Muße-Zeit für das Reifen einer Persönlichkeit bereitstellen muss.

Auf den internationalen Podien sind deutsche Künstlerinnen und Künstler immer weniger vertreten. **Wir fangen in der Förderung von musikalisch Hochbegabten einfach zu spät an!** Die kontroverse Diskussion um „Wunderkinder", das in Deutschland historisch bedingte gestörte Verhältnis zur Eliteförderung, verkennt, dass musikalisch Hochbegabte eigentlich ganz normale Kinder, aber mit einer besonderen Begabung im Zeitmanagement sind. Die Frühförderung wurde – deutschlandweit Richtung weisend – von *Institut zur Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter (IFF)* der Musikhochschule vor rund 10 Jahren begonnen und auf Niedersachsen als Flächenland ausgeweitet (Abb. 5).

Wesentlich weiter greifend und dennoch spezieller ist die von der russischen Musikpädagogin *Natalia Skokova* mit angeregte IHAM-Konzeption (*Internationale Hochbegabten-Akademie Musik*) – zu der bereits ein erstes

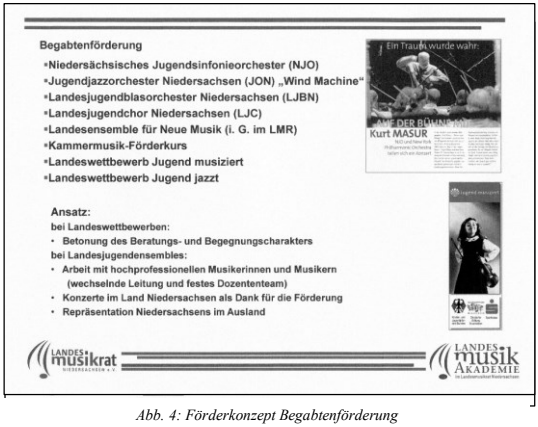


Abb. 4: Förderkonzept Begabtenförderung

lockeres Netzwerk entstand, das ich auf meinen Reisen nach Moskau und nach New York knüpfen konnte. **Die Realisierung der IHAM-Konzeption wäre eine Aufgabe für die Landesmusikakademie, die damit sowohl eine nationale als auch internationale Wirkung entfalten könnte, um einen internationalen Erfahrungspool in der Methodik und Förderung musikalisch hochbegabter Kinder zu generieren, von dem auch die Methodik an Musikschulen profitieren wird.** Anrufe in den letzten Wochen aus Moskau und Boston zeigten mir, dass man immer noch daran interessiert ist und darauf wartet, dass wir die IHAM verwirklichen. Vorgespräche mit Stiftungen ergaben ebenfalls ein großes Interesse für dies Exzellenz-Projekt. Es gibt also noch etwas zu tun.

Ein sechstes Fazit:

- Der Landesmusikrat hat die Thematik der besonderen Förderung Hochbegabter in Kooperation mit dem IFF aufgegriffen, jedoch trotz vorhandener konzeptioneller Entwürfe noch nicht weiter realisieren können. Das betrifft einerseits die **Konzeption der Praetorius-Klassen**, spezielle Musikklassen an Grundschulen in Kooperation mit Chören und dem IFF der Musikhochschule. Hier veranstaltete der Landesmusikrat erste Gespräche mit den Kooperationspartnern, mit der *Stadt Hannover* und dem *Kultusministerium* (MK) und dem *Ministerium für Wissenschaft und Kultur* (MWK) sowie *Stiftungen*. Die Konzeption wurde allgemein als notwendig bewertet, konnte jedoch wegen zu klärenden verwaltungsrechtlichen Fragen bisher noch nicht realisiert werden. Gleiches gilt für das IHAM-Projekt, das international konzipiert ist und dem Erfahrungszuwachs in der Methodik mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen dienen soll.

Blickpunkt „Forschung“

Wenn man etwas genauer weiß, so kann man gezielter handeln. Außerdem erwartet das Land auch im Sinne der Beratung vom Landesmusikrat, dass er auf Wissensdefizite hinweist und mithilft, diese Wissenslücken zu schließen, um gemeinsam mit dem Land neue Struktur bildende Maßnahmen zu entwickeln und bildungsorientiert zu agieren. Durch die Mitgliedschaft von HochschullehrerInnen im Präsidium ergaben sich Kontakte, um über Prüfungsarbeiten oder durch die Bereitstellung von Forschungsgeldern Studien zur Musikkultur durchzuführen. Bewährt hat sich hier besonders die Zusammenarbeit mit dem *Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover*, das mehrere Studien in seine Publikationsreihen aufnahm.

Der Landesmusikrat Niedersachsen ist m. W. einer der wenigen unter den Landesmusikräten, der intensiv Forschung initiierte und auf diese Weise auch Wissen für die anderen Landesmusikräte und den Deutschen Musikrat, ja sogar für den Bundestag – hier mit der *Ermert-Studie* zur Ehrenamtlichkeit – bereitstellte.

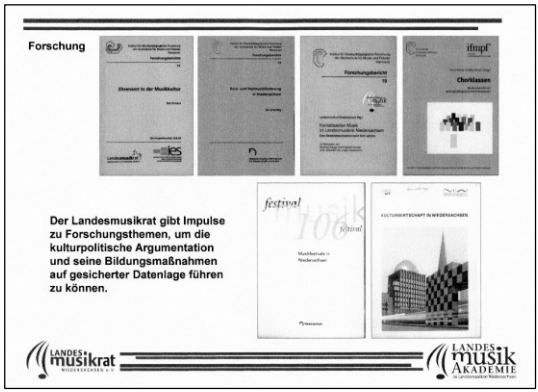


Abb. 6: Forschungsinitiativen des Landesmusikrats

Ein siebtes Fazit:

Weitere, von uns angeregte Studien, zu denen uns auch Frau Ministerin *Prof. Dr. Wanka* ermutigte, konnten trotz fertiger Konzeption mangels Geld noch nicht verwirklicht werden. Dazu gehören folgende Forschungsvorhaben:

- **Musikgeschichte Niedersachsens** – Edler, Rode-Breymann, Weiss, Kemmelmeyer. Landesmusikrat Niedersachsen / Musikwissenschaften der Niedersächsischen Hochschulen – Stand: Konzeption ist ausgearbeitet.[1]

[1] Die Konzeption wurde dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur eingereicht, jedoch standen zu der Zeit wegen anderer landespolitischen Schwerpunktsetzungen keine Mittel zur Verfügung. Dennoch blieb die Idee dadurch lebendig, dass Dissertationsthemen zur Musikkultur und Musikgeschichte Niedersachsens vergeben wurden und die Thematik den Hintergrund

- **Internationaler musikwissenschaftlicher Kongress „Michael Praetorius“ –** Herzog August Bibliothek (HAB), Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH), Praetorius-Gesellschaft, Landesmusikakademie Niedersachsen, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK), Universität Göttingen, Gesellschaft für Musikforschung – Stand: erste Vorgespräche, Tagung in der HAB mit Publikation.[2]
- **Klavierspielen 50+ – altersspezifisches Lernen und Hirnphysiologie** – Altenmüller, Kopiez, Kemmelmeyer, Platz. IMMM & ifmpf der HMTMH – Stand: Vollständige Ausarbeitung des Projektes und des Forschungsdesigns, Förderungen vom Land bisher abgelehnt, hohes Interesse von Seiten der Musikwirtschaft und der Universität Vechta.[3]

---

für zwei Kongresse an der HAB bildete. Eine Gesamtdarstellung der Musikgeschichte Niedersachsens steht aber bis heute (2021) noch aus.

[2] In der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (HAB) fanden daraufhin zwei internationale Fachkongresse statt, deren Ergebnisse in folgenden Buchveröffentlichungen dokumentiert wurden: RODE-BREYMANN, Susanne / SPOHR, Arne (Hg.): *Michael Praetorius – Vermittler europäischer Musiktraditionen um 1600.* (Ligaturen – Musikwissenschaftliches Jahrbuch der hmtmh Bd. 5 hg.v. Susanne Rode-Breymann und Stefan Weiss). Olms: Hildesheim 2011 und WIRTH, Sigrid / AUMÜLLER, Gerd / KEMMELMEYER, Karl-Jürgen / SPOHR, Arne (Hg.): *Kontinuitäten und Wendepunkte der Wolfenbüttler Hof- und Kirchenmusik.* (Musikpädagogik und Musikwissenschaft Bd. 1, hg. von Andreas Lehmann-Wermser). Institut für musikpädagogische Forschung: Hannover 2017.

[3] Auch hier kam zunächst eine Realisierung wegen anderer Schwerpunktsetzungen der forschungsfördernden Institutionen nicht zustande. 2017 griff Eckart Altenmüller (IMM der HMTMH) das Projekt in Kooperation mit der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH) und einem Genfer Forschungskonsortium unter dem Titel „Fit im Kopf durch Musizieren: Eine Untersuchung zu den Auswirkungen von Musikunterricht auf Denken, Lebensqualität und Hirnplastizität“ wieder auf und fokussierte es damit stärker auf die Hirnforschung, wodurch Forschungsmittel eingeworben und das modifizierte Projekt

Blickpunkt „Auslandskontakte“

Im Auftrag des Landes Niedersachsen pflegt der Landesmusikrat Niedersachsen musikkulturelle Kontakte zu den sechs Partnerregionen im Ausland. Besonders intensiv haben sich dabei die Kontakte zur Region Perm/Ural entwickelt, woran Vizepräsident *Aloys Grba* mit seinem Internationalen Musikfest in Hagen besondere Verdienste hat. Unsere Landesjugendensembles traten bei ausländischen Musikfestivals auf, wir halfen mit beim Aufbau eines Jugendsinfonieorchesters in der Haute Normandie und holten Dozenten der Partnerregionen in unsere Jurys. Besonders eingesetzt hat sich dabei unser Jazzreferat, denn Jazz ist per se natürlich international und Jazzensembles sind logistisch wie im Zusammenspiel bestens geeignet, um reisend Brücken zu den Partnerregionen zu bilden. Der Landesmusikrat, nun in der Ausführung durch seine Landesmusikakademie, bildete mehrere binationale Ensembles wie z. B. das *Deutsch-Polnische Jugendjazzorchester*.

durchgeführt werden konnte. Abschließende Ergebnisse stehen noch aus (Stand 9/2021).

Abb. 7: Internationales Netzwerk des Landesmusikrat

Im **Haus Europa**, das geografisch über die Grenzen bis nach Perm im Ural reicht, werden Verständnis und Wertschätzung der anderen Kultur immer wichtiger. Niedersachsen hat musikalisch mit seinen Ensembles viel zu bieten, die anderen haben es auch. Wir haben erfahren: Musik ist ein ideales Medium und häufig in Zeiten verhärteter politischer Strukturen das Mittel, um eine Öffnung bis hin zu Freundschaften unter Regionen und Nationen herbeizuführen. *Richard Jakoby* hat dies als Präsident des *Deutschen Musikrats* praktiziert und auf diese Weise mit zur Öffnung der verhärteten Ost- und Westmachtblöcke beigetragen. Dazu werden sich die Historiker zukünftig noch äußern müssen.

Wir sollten weiterhin mit der Staatskanzlei und dem MWK dafür sorgen, dass diese Kontakte weiterhin gepflegt werden können, besonders mit der *Region Perm*, das nicht nur auf eine offizielle Delegation aus Niedersachsen wartet, sondern bei seinen Bemühungen ganz besonders auf Niedersachsen

zählt, um unterstützt von unserem Fachwissen in Perm eine verantwortliche Zivilgesellschaft für die Musikkultur und eine an der Breitenkultur orientierte Musikpädagogik aufzubauen.

Ein achtes Fazit:

Ziele der musikkulturellen Kontakte sind

- der Bilaterale Wissenstransfer
  - zur Förderung der musikalischen Bildung aller Altersstufen und gesellschaftlicher Gruppierungen einschließlich Integration
  - zur Entwicklung von Strukturen des Musiklebens (Organisation)
  - durch Dozentenaustausch
  - durch Mitarbeit in Jurys bei Wettbewerben
- die Bilateralen Kulturbegegnungen durch
  - den Austausch von exzellenten Jugendensembles
  - die Bildung gemeinsamer Ensembles
  - Gastauftritte bei Festivals: Ensembles der Laienmusik, professionelle Ensembles, Ensembles originaler Volksmusik, Chöre, Bands, Musikgruppen

Blickpunkt „Interkultur“

Drei Fragezeichen, die hier leider zu setzen sind, mögen manche von uns an glückliche Kindertage erinnern – doch leider stehen sie hier für einen Bereich, in dem wir – zumindest systematisch und mit Hilfe eines Landesausschusses – erst gerade anfangen. Inter-, Trans-, World Music – die Gelehrten sind sich noch nicht einig und der Begriff hilft hier auch wenig, denn die Situation ist bereits da, wenn man den hohen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund (14%) in der Bevölkerung Niedersachsens sieht und erkennt, wie wunderbar vielgestaltig inzwischen die Musikkultur in Niedersachsen geworden ist. Hier hat der *Deutsche Musikrat* mit den 12 Thesen

zum interkulturellen Dialog bereits vorgearbeitet und sich dabei auf die *UNESCO-Konvention* bezogen. So haben wir im Landesmusikrat bereits Material, auf dessen Basis wir die Thematik weiter entwickeln können und mit *Prof. Dr. Raimund Vogels* einen Fachmann als Berater.

Im Niedersachsen-Ring hat sich die AG Integration und Bürgerschaftliches Engagement, betreut vom Niedersächsischen Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration, gegründet, in der der Landesmusikrat mitarbeitet. In der ersten Sitzung wurden von uns als Zwischenfazit Bereiche benannt, bei denen wir mit Rat und Tat eventuell mithelfen können:

(leider bisher nur ein) **Zwischenfazit:**

- *Verbesserung der Rahmenbedingungen ehrenamtlicher Tätigkeit:* Diese Thematik betrifft bürgerschaftliches Engagement von Nicht-Migranten und Migranten gleichermaßen.
- *Soziale Nähe: Klärung und gegenseitiges Verständnis von Haltungen (Mentalität), kulturell bedingtes Verhalten (Wertsysteme), Kulturexpression (z. B. Musik) und die kulturell kontextuelle Funktion von Kunst:* Der Landesmusikrat sieht hier den größten Aufklärungsbedarf und zugleich die Grundvoraussetzung für die Erarbeitung von Anregungen und Modellen zu einer besseren Integration. Der Gedanke, speziell ausgebildete „Lotsen“ zu schaffen, wird als zukunftsweisend beurteilt.
- *Toleranztraining:* Psychologische wie pädagogische Grundlagen zu dieser Thematik können helfen, den Integrationsprozess bei Wahrung der Identität von beiden Seiten zu beschleunigen.
- *Beispiele gelungener Integrationspraxis mit Kommunikations- und Verbreitungsplattform per Internet:* „Mut machen zum Nachahmen“: Aus den Erfahrungen mit unserer Aktion Hauptsache: Musik (in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium) und dem *Musikland Niedersachsen* wissen wir, welche Bedeutung eine Präsentation gelungener Beispiele für den Erfolg hat.

Blickpunkt „Neustrukturierung in zwei Organisationsformen: Landesmusikrat Niedersachsen e. V. und seine gemeinnützige Landesmusikakademie Niedersachsen GmbH“

Über die Neustrukturierung in zwei Organisationsformen, die auf Veranlassung des MWK durchgeführt wurde, ist in den vergangenen Mitgliederversammlungen schon viel geredet worden – und auch der vorgelegte **Tätigkeitsbericht des Präsidiums[4] 2010** gibt Ihnen auf den Seiten 4-8 eine ausführliche Darstellung mit Chronologie.

Welch umfangreiche Arbeiten mit Verwaltung, mit Verhandlungen, mit der Verfassung vieler komplexer juristischer Texte im Vertragswerk, mit der Ausschreibung und Anschaffung von Ausstattung und Instrumenten neben den „ganz normalen“ Bildungsmaßnahmen für das Präsidium und die Geschäftsstellen zu bewältigen war, zeigt die Übersicht auf Seite 6 im **Tätigkeitsbericht 2010**. Hinzu kamen der Umzug der Geschäftsstellen sowie die laufenden Prüfverfahren. 2009 mit dem Bau der Landesmusikakademie und 2010 waren wohl die arbeitsreichsten Jahre in der Geschichte des Landesmusikrats.

Doch wir sind nun durch und fertig – fast, denn die **Villa Seeliger** wird voraussichtlich erst im Jahr 2012 als Gebäude II der Landesmusikakademie bezugsfertig sein. In 2011 konnten weitere Vereinbarungen geschlossen werden, darunter u. a. die **Kooperationsvereinbarung mit der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel** sowie der **Bewirtschaftungskostenvertrag mit der Stadt Wolfenbüttel.**

---

[4] Der Landesmusikrat Niedersachsen gibt für jedes Jahr einen umfangreichen Tätigkeitsbericht in gedruckter Form (auch als pdf-Datei auf der Homepage) heraus, der über die Finanzen Auskunft gibt und alle musikalischen Bildungsmaßnahmen ausführlich darstellt.

Das gesamte Vertragswerk wurde bei seiner Konzeption von folgenden zwei Grundsätzen geleitet:

- Der **Landesmusikrat Niedersachsen e.V.** ist die Dachorganisation des Musiklebens in Niedersachsen. Er bündelt mit seinen Mitgliedsverbänden, mit seinen Gremien und Ausschüssen ehrenamtliche Sach- und Planungskompetenz für das Musikland Niedersachsen.
- Die **Landesmusikakademie Niedersachsen gGmbH** organisiert, realisiert und verwaltet mit ihrem Personal und ihrer Logistik professionell den Akademiebetrieb und die Bildungsmaßnahmen am Standort Wolfenbüttel.

Dies spiegelt auch die Geschäftsordnung für die Geschäftsführung der Landesmusikakademie Niedersachsen GmbH wider, die sehr detaillierte Anweisungen enthält.

Trotz der zwei Organisationsformen bleibt der Landesmusikrat durch die Konstruktion des Vertragswerkes Herr des Geschehens: Präsidium und

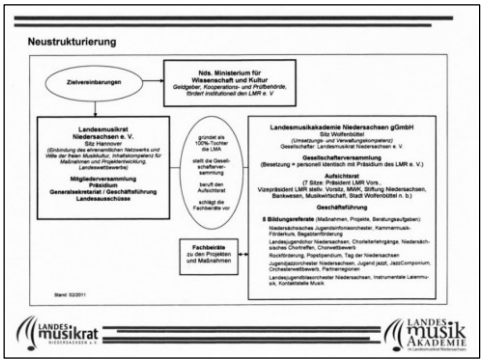


Abb. 8: Arbeitsstruktur des Landesmusikrats

Generalsekretär sind die entscheidenden Instanzen des Managements **des gestalterischen Willens der Zivilgesellschaft** in der Musikkultur. Gesellschaftsvertrag und Geschäftsordnung für die Geschäftsführung der gemeinnützigen Landesmusikakademie Niedersachsen GmbH machen eindringlich deutlich, dass die Aufgabe der Landesmusikakademie neben dem Betrieb der Gebäude die professionelle Verwaltung und Ausführung der Maßnahmen und Projekte des Landesmusikrats Niedersachsen e. V. ist. Am Gelingen dieser Aufgabe wird der Erfolg der Landesmusikakademie gemessen.

Ein neuntes Fazit:

- Nur gemeinsam sind wir stark – das gilt auch für die beiden Organisationsformen, denn der Landesmusikrat Niedersachsen verdankt sein kulturpolitisches Gewicht als zweitgrößter Verband Niedersachsens vorrangig seiner Eigenschaft als **Dachorganisation der über 50 Verbände** – das ist eine politische Größe! So werden in Zukunft alle Hauptamtlichen gut daran tun, diese Einheit aus zwei Organisationsformen mit ihrer Arbeit zu stärken, denn dies sichert ihre Arbeitsplätze.

Blickpunkt „Finanzen“

Salopp habe ich einmal gesagt: „Das Land steht bei der Zivilgesellschaft, dem Landesmusikrat, vor der Theke, und wir als Bürgerinnen und Bürger hinter der Theke!“ Meine interner Evaluationsbericht, der diese Zahlen auf dem Hintergrund der nach wie vor gültigen *Ermert-Studie* ermittelte, macht deutlich, dass die Landesförderung von rund 1,5 Mio. Euro gegenüber den ehrenamtlichen Leistungen von über 88 Mio. Euro geldwerter Leistungen der freien Musikszene für die Musikkultur verschwindend wenig sind: 1,7 Prozent! Nimmt man noch andere Zahlen in den Blick

- **Personalkosten:** im Gesamthaushalt weniger als ein Drittel.

- **Projekte:** Landesmittel 25% (!), eingeworbene Drittmittel 45 %, Eigenmittel (Teilnehmerbeiträge) 30%.
- **Teilnehmertage** in der Landesmusikakademie 2011: 22.373 (8.791 aus eigenen Projekten; 13.582 Drittbelegung); Vorgabe in der Zielvereinbarung: jährlich 8.000 Teilnehmertage.

so muss man sagen, dass das Land mit der Förderung des Landesmusikrates eine wirklich extrem preisgünstige Leistung eingekauft hat. Der Landesmusikrat und seine Landesmusikakademie sind wirklich eine höchst effektive „Firma"!

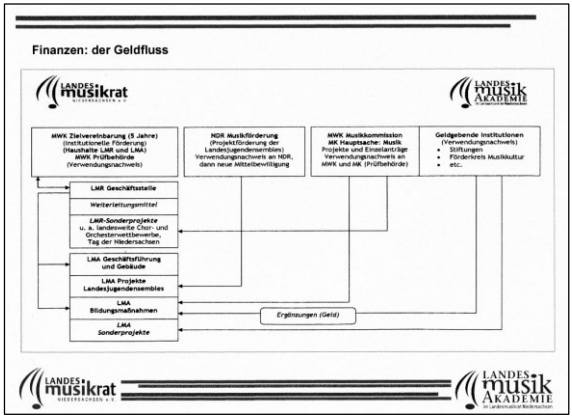


Abb. 9: Finanzübersicht des Landesmusikrates

Wie unsere Finanzierung funktioniert, zeigt Ihnen die Grafik über den Geldfluss. Das System verlangt vor allem vom Präsidium und den Geschäftsführungen ständige Wachsamkeit und Bereitschaft, eine intensive

Kommunikation mit den Geldgebern und die Beachtung der Balance zwischen den Kosten und den Teilnehmerbeiträgen unserer Maßnahmen, denn die pekuniäre Leistungsfähigkeit von Eltern, deren Kinder das kostspielige Hobby Musik betreiben, ist allein dadurch schon arg strapaziert.

Trotz der Einsparungszwänge im Land, trotz der Sparmaßnahmen des Landes ist es gelungen das Volumen des Landesmusikrats von 942.872,13 Euro im Jahr 2000 auf 1.706.734 Euro im Jahr 2010 anzuheben – und daran war ich maßgeblich beteiligt. Denn wir haben stets die Leistungsfähigkeit des Landesmusikrats und seiner Verbände, die gemeinsamen Struktur gebenden Bemühungen unserer Gemeinschaft in der Mitgliederversammlung und die für die Musikkultur so notwendige Landesmusikakademie herausgestellt. Die Belegungszahlen – bereits in 2011 23.300 Teilnehmertage – machen deutlich, dass wir alle die richtige Vision hatten. Das hat Landtag und Landesregierung überzeugt, das hat den Erfolg gebracht.

Die Prüfung der *gemeinnützigen Landesmusikakademie Niedersachsen GmbH* (Rumpfjahr 2009, Kalenderjahre ab 2010) erfolgt durch einen unabhängigen Wirtschaftsprüfer sowie anschließend durch das MWK als Prüfbehörde. Gemäß dem GmbH-Recht regelt der Gesellschaftsvertrag in § 16 das Verfahren.

Mit Stand 30.09.2011 ergab sich bei einem Gesamtvolumen der Jahre 2005-2009 von 7.022.159 Euro eine Rückforderung von 27.129 Euro, das sind 0,38 Prozent – ich finde, dass dies bei der **Komplexität der Landeshaushaltsordnung und ihrer Ausführungsbestimmungen** und der komplexen Finanzierungsstruktur des Landesmusikrats wirklich kein schlechtes Ergebnis ist, sondern ein Ergebnis, über das sich eine Landesbehörde eigentlich nur freuen könnte – schließlich sind unsere Mitarbeiter keine Absolventen einer Verwaltungshochschule mit Schwerpunkt Zuwendungs- und Haushaltsrecht. Zum Ende meiner Amtszeit ist nun der Landesmusikrat von den Prüfbehörden bis zum letzten Beleg durchleuchtet worden – und das gibt mir ein gutes Gefühl bei der Amtsübergabe.

„Die Legitimation kommt von dem, was wir tun, nicht von dem, was wir korrekt verwalten." (Willi Steul, Intendant des Deutschlandradio bei einer Arbeitstagung in Berlin)

Das trifft den Nagel auf den Kopf.

Fazit: Rückblick für die Zukunft – Was haben wir gemeinsam bisher erreicht?

Zusammen mit seinen Mitgliedsverbänden hat der Landesmusikrat Niedersachsen e. V. in den Jahrzehnten seines Bestehens durch seine **konzentrative Musikpolitik für Niedersachsen** eine beispielgebende Struktur und Intensität der Förderung musikalischer Bildung geschaffen, die aufgrund der hohen Kooperationsbereitschaft der Mitgliedsverbände eine hohe Effektivität der Maßnahmen selbst und hohe Synergieeffekte beim Einsatz von Landesmitteln und Drittmitteln bewirkt.

Die nachfolgende große Übersicht zeigt mit Häkchen, was schon verwirklicht wurde und mit dem Minuszeichen, wo noch Anstrengungen und Arbeit zu leisten sind. Der Niedersächsischen Ministerin für Wissenschaft und Kultur, Frau *Prof. Dr. Johanna Wanka*, wurde diese Übersicht beim Gespräch am 20.04.2011 vorgelegt. Und ich bin mir sicher, dass das neue Präsidium, die Landesausschüsse und alle unsere Hauptamtlichen noch viele weitere Ideen haben, wie man die Niedersächsische Musikkultur noch weiter voranbringen kann! **Reflexionsfelder** können sein:

- Vom Kindergarten bis zum Musizieren mit älteren Menschen
- Rock und Jazz, mobile Förderung und professioneller Bereich
- Forschung und Datenerhebung
- Strategien und Vernetzung im Musikland Niedersachsen.

„The beat goes on" – auch für den Landesmusikrat, die Landesmusikakademie und für die gemeinsamen zukünftigen Aufgaben – nicht nur die, die noch

mit dem Minuszeichen versehen sind. **In der Musikkultur und auch in der Politik ist nichts so beständig wie der Wandel** – in den 21 Jahren meiner Präsidiumszugehörigkeit haben wir das erlebt und gemeinsam dennoch viel erreicht. Vielen Dank Ihnen allen für das langjährige Vertrauen, das Sie mir dabei entgegengebracht haben.

Bildungspolitik des Landesmusikrats Niedersachsen e. V. (Stand 20.04.2011)

„Musikkultur in Niedersachsen" – Überlegungen zur Gesamtstruktur

Zielgruppen	Bildungsmaßnahmen	Träger / Kooperationen		Anmerkungen
KiTA Grundschulen	Wir machen die Musik	VdM /MWK	■	Musikschule, Eltern, KiTAs
	Kinderchorfestival „Kleine Leute – bunte Lieder"	LMR/ Sparkassen-stiftung	■	Landesweite Aktion zusammen mit den Kontaktstellen Musik
Schulen Klassen 5-7	Bläser-/ Streicher-/ Chor-/ Perkussion-Klassen	MK / LMR / VdM	■	Im Rahmen der Hauptsache: Musik
	Klasse! Wir singen	Singen e.V./MK	■	Landesweites Festival, aufbauend auf dem Kinderchorfestival
Förderung musikalisch besonders Begabter	Jugend musiziert / Jugend jazzt / Kammermusikförderkurs/5 Landesjugendauswahl-ensembles IFF / V-IFF / IFF-Regional	LMA / Drittmittel (u. a. NDR) / MWK HMTMH / MK	■ ■	LMR: zugleich Auslandkontakte mit Partnerregionen Kooperation mit VdM und Jugend musiziert
	Praetorius-Musikklassen an Grundschulen in Großraumregionen	LMR / MK	-	Planung steht, Umsetzung mit MK erforderlich
	IHAM Internationale Hochbegabtenakademie Musik (Brainpool DozentInnen)	LMR / LMA / HMTMH / VdM	-	Konzeption erstellt, erste Probebegegnungen, Finanzierung noch ungesichert
Laienmusik landesweit: Musizieren in der Freizeit	Übungsleiterpauschale / Fortbildung (instrumental, vokal) / Niedersächsische Chor- und Orchesterwettbewerbe Tag der Niedersachsen	LMR &LMA / BAK / Dachverbände LMR / MI	■	Steigerung der Leistungsfähigkeit in der Laienmusik. Wettbewerbe: Weiterleitung zum DCW und DOW

Musik mit älteren Menschen	Musizieren in der Freizeit 50plus	fme / LMR / Universität OS	■ -	Erste Praxisansätze bei fme vorhanden. Forschungs-möglichkeit vorhanden
Rockmusik in Niedersachsen	Übungsraumprogramm / Konferenzen zur Förderung der Rockmusik in Nds. / Aufbau des JRP-Studiengangs der HMTMH	LMR LAG Rock	■	abgeschlossen, dazu die „Konzeption zur Förderung der Rockmusik in Niedersachsen“
	Singer-/Songwriter-Workshop	LMA	■	
	Popstipendium Niedersachsen (New Sensation)	LMR / ffn / MWK	■	zur Zeit ausgesetzt
	„Ars electronica“ – Producing, Mixing, Musikelektronik	LMA / HMTMH	-	in Vorbereitung, Hochschulkooperation. „Artist in Residence“
Jazz in Niedersachsen	Jazz-Komponium	LMR	■	zur Zeit ausgesetzt
	Bigbandleiter-Fortbildung	LMA	■	Weiterbildung für MusiklehrerInnen
	Artist in Residence	LMA / HMTMH	-	In Vorbereitung, Hochschul-kooperation
Mobile Förderung	Musikmobile (u. a. Rhythmikmobil. Rock-/Jazzmobil)	LMR / LAG Jazz / LAG Rock	■	Einsatz bei allen Schularten auf Anforderung
Professioneller Bereich / Veranstalter und Publikum	Musikland Niedersachsen (Vernetzung, Internetpräsenz der Niedersächsischen Musikkultur)	Stiftung Niedersachsen / MWK / Nieders. Sparkassenstiftung LMR / LMA	■	In Planung 2011 ist eine engere Kooperation mit LMR und LMA, dadurch stärkere Einbindung der Profiszene

Forschung und Datenerhebung auf Anregung des LMR	Ermert-Studie (Ehrenamt)	LMR / IES / ifmpf	■	alle vorliegend
	Scheidig-Studie (Rockförderung)	LMR / MWK / ifmpf	■	
	Kontaktstellen Musik Chorklassen in Nds.	LMR MWK / MK / ifmpf	■	
	Streicherklassen in Nds Bläserklassen in Nds.	Uni OS / MK Ifmpf	■	
	Musikfestivals in Nds.	MWK	■	
	Kulturwirtschaft in Nds.	MWV LMR / DMR / ifmpf	■	
	Zukunft der Musikberufe ExplorAging	LUH / ifmpf	■	
	Musikgeschichte Niedersachsens (Edler, Rode-Breymann, Weiss, Kemmelmeyer)	LMR / Musikwissen-schaften der Nds. Hochschulen	-	Konzeptionen sind ausgearbeitet. Förderungen vom Land bisher abgelehnt
	Klavierspielen 50+ – altersspezifisches Lernen und Hirnphysiologie (Altenmüller, Kopiez, Kemmelmeyer, Platz)	IMMM & ifmpf der HMTMH	-	

Regionale Musikkultur: Strategien zur Vernetzung und Synergie im Musikland Niedersachsen Integration	Kontaktstellen Musik (2011: 32 Kontaktstellen)	LMR / MWK / ALLviN	■	Vernetzung und Stärkung der regionalen Musikkultur, Einbindung weitere Fördermittel
	Hauptsache: Musik	LMR / MK / VdM / Musikvereine Kirchenmusik Schulen	■	Brücken zwischen Schulen und anderen Institutionen der Musikkultur
	Runder Tisch zur Neuen Musik	LMR, dann MWK	■	
	Musikpädagogische Werkstätten	LMR / HMTMH / MK	■	Fortbildung von Neigungslehrern in Musik
	Mentorenprogramm	LMA / MK / Klosterkammer / Musikvereine	■	Motivation für musikpädagogische Berufe / Assistenz in Musikvereinen
	Interkultur: Ist/Soll-Analyse der interkulturellen Arbeit in den Vereinen und Planung von Maßnahmen	LMR / HMTMH / Uni HI / MFS	-	Der LMR wird in Verbindung mit der HMTMH (Prof. Vogels) eine Konzeption erarbeiten und einen Landesausschuss gründen
	Musikplan Niedersachsen	LMR und Mitgliedsverbände	-	Erste Skizzen „Musikkultur in Niedersachsen 2020“ wurden dem Landtag und dem Ministerpräsidenten vorgestellt

Teil 2

Persönlichkeiten

Wolfenbüttel – Laudatio für Eberhard Schmidt (2005)

anlässlich der ersten Verleihung des Michael-Praetorius-Preises des Landes Niedersachsen (Sparte: Ehrenamt) im Bibliothekssaal der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel an Eberhard Schmidt, Gründungspräsident und Ehrenpräsident des Landesmusikrates Niedersachsen e. V..

1930

- *Max Horkheimer* begründet mit *Theodor Wiesengrund Adorno* in Frankfurt die Schule der „Kritischen Theorie“
- *Freud* schreibt die psychoanalytische Kulturphilosophie „Das Unbehagen in der Kultur“
- *Robert Musils* Romantrilogie „Der Mann ohne Eigenschaften“ erscheint
- *Schönberg* vollendet die „Begleitungsmusik zu einer Lichtspielszene“, der Beginn des Expressionismus in der Musik
- *Trautwein* baut das elektroakustische Trautonium, ein Vorläufer der Synthesizer
- das Haus des Rundfunks in Berlin, ein Kunstwerk aus Architektur und Technik, ist fast fertig
- die ersten mit Lautsprechern bestückten Radios erscheinen im Handel
- *Max Schmeling* wird Boxweltmeister
- *Celibidache* bereitet sich auf eine Dirigentenkarriere vor

Am 2. Mai 1930 wird *Eberhard Schmidt* in Berlin geboren. Rückblickend scheint es so, dass die Kulturereignisse seines Geburtsjahrs prägend für den jungen Eberhard Schmidt und sein späteres kulturelles Engagement wurden: Zum Abbau des Unbehagens in der Kultur hat er viel getan, ein Mann ohne Eigenschaften ist er keinesfalls geblieben, Radio und Lichtspiel begleitete er in der *Landesmedienanstalt* und im von ihm initiierten *Rundfunkarbeitskreis der Landesmusikräte* bis vor wenigen Jahren nicht nur mit kritischer Theorie, sondern mit kritischer Praxis, Synthesizerklängen und Rockmusik steht er aufgeschlossen gegenüber, komplexe wie expressive Kunst hat er immer als Jurymitglied und in der Künstlereinzelförderung sachkompetent begleitet, Box- wie Nehmerqualitäten braucht man in der Musikpolitik und ganz privat ist er zum Celibidache-Fan und sein Schüler geworden.

Zählt man die vielen ehrenamtlichen Tätigkeiten, die *Eberhard Schmidt* neben seinem Hauptamt als Schulmusiker (1954-1990) und seinem Amt als Dirigent des *Hannover-Chores* (1968-1992) bundesweit ausübte, so findet man 40 Ehrenämter der Musikkultur. Eberhard Schmidt ging es dabei weniger um persönliche Ehre und Funktion. Er ist tief überzeugt und hat auch immer wieder andere dazu begeistern können, dass die Musikkultur gerade in musikpädagogischen Handlungsfeldern eines Netzwerkes bedarf, bei dem der Staat zusammen mit den freiwilligen Leistungen seiner Bürgerinnen und Bürgern wirkt, damit die Musikkultur in Breite und Spitze gesichert und weiter entwickelt werden kann. Hinter der Fülle von Schmidts Ehrenämter steht ein klar erkennbares Konzept, eine konsequent verfolgte Leitidee: die Begeisterung für Musik vor allem jungen Musikerinnen und Musikern zu vermitteln und ihnen Chancen zu eröffnen, dies auch in Kursen und Organisationen praktisch erproben und verwirklichen zu können.

Da ist zunächst die *Jeunesse Musicales Deutschland* zu nennen, die Eberhard Schmidt 1957-1978 als Bundesvorstand sowie durch viele Kurse mitgeprägt hat. Die leitende Mitarbeit bei *Jugend musiziert* auf Landes- wie Bundesebene 1964-84 sowie viele Rundfunksendungen erweisen sich nicht nur als

Konsequenz aus der Jeunesse Musicale-Arbeit, sondern zielen direkt auf ein Besetzungsdefizit deutscher Orchester, das man damals mit „Jugend musiziert" – Eberhard Schmidt war hier 1966-1988 im Hauptausschuss – eliminieren wollte: Förderung begabter junger Musiker und Begleitung auf dem Weg in ein Musikstudium bis zur Professionalität. Wieder ist es konsequent, dass er als weitere Förderungsmaßnahme nicht nur die organisatorischen Voraussetzungen für die niedersächsischen Landesjugendensembles in der Musik schuf, sondern auch auf Bundesebene das Zusammenspiel unter jungen Musikern mit dem *Deutschen Kammermusikkurs Jugend musiziert* förderte, den er initiierte und von 1964-1988 leitete.

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen entsteht nun Schmidts Musikpolitik. Er folgert konsequent, dass es einer Dachorganisation bedarf: Die *Arbeitsgemeinschaft Musikpädagogik* von 1969 mutiert zur *Landesarbeitsgemeinschaft Musik Niedersachsen* und wird 1978 als *Landesmusikrat Niedersachsen* zur Dachorganisation des niedersächsischen Musiklebens und zum kulturpolitischen Einflussfaktor in der Landespolitik – und mit Eberhard Schmidt als Präsident 1978-1993 ganz nebenbei auch beispielgebend für die Gründung anderer Landesmusikräte in den neuen Bundesländern. Sein Motto „Zusammenarbeit" schafft Vertrauensnetze zwischen Landesmusikrat, Kultus- und Kulturministerium wie auch zum *Tag der Niedersachsen,* zur Staatskanzlei, zum Landtag und seinen Parteien. Den Aufbau der *Bundesakademie Wolfenbüttel* hat er mit begleitet. Junge Künstlerinnen und Künstler werden mit Preisen und Stipendien gefördert, aber auch soziale Notlagen im *Landesausschuss „Deutsche Künstlerhilfe"* nicht vergessen.

Doch finden wir Eberhard Schmidt nicht nur auf Landesebene aktiv. Auf Bundesebene im *Deutschen Musikrat* wird sein Urteil geschätzt: als Vorsitzender der *Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung und Musikpflege* 1968-1972, als Delegierter im *Deutschen Kulturrat* 1990-2000, im *Länderrat* 1980-1993, als Beirat der Reihe „Jugend kulturell", als Juror in den Wettbewerben und im *Hauptausschuss Deutscher Chorwettbewerb* nimmt er

Einfluss auf Geschicke, Strukturen und Entwicklungen des deutschen Musiklebens.

Eberhard Schmidt ist nie zum Funktionär geworden, sondern ein Visionär mit besten Beziehungen zur Realität geblieben. Als langjährigen Chorleiter mit großen Aufführungen, als begeisternder Schulmusiker hat er gewirkt. Diplomatische Überzeugungskraft und kulturpolitischer Weitblick, klare und freundlich vermittelte Meinungen sowie scherzende Worte in angespannten Situationen – das sind seine Charakteristika. Im Zusammenhang mit der Eröffnung einer Ausstellung des Landesmusikrates 1999 im *Niedersächsischen Landtag* sagte Landtagspräsident *Prof. Wernstedt*, auf *Eberhardt Schmidt* deutend: „der begnadetste Lobbyist, den ich kenne“. Welch ein Glück für die Musikkultur nicht nur in Niedersachsen!

Wolfenbüttel – Laudatio für Bernd Voorhamme (2006)

Über die Zusammenarbeit von Musikwirtschaft und Ehrenamt in der Musikkultur[1]*. Ansprache auf der Feier am 21. Januar 2006 anlässlich des 60. Geburtstags.*

1993 war das Jahr der Wende – nicht das von *Helmut Kohl*, sondern ein für unser Land Niedersachsen spezifisches. Dass Musik einer der größten Wirtschaftszweige der Welt ist, hatte man vor 1993 nämlich noch nicht so beachtet. Das änderte sich aber anno 1993, denn damals wurde *Bernd Voorhamme* in das Präsidium des *Landesmusikrates Niedersachsen* gewählt, ein Ehrenamt, das er bis heute in ständiger Wiederwahl ausübt. Gehe ich heute in den Landtag und will den Abgeordneten erklären, wie wichtig und bedeutend Musikkultur als Wirtschaftszweig ist, so winken die ab: „Das wissen wir schon, das haben wir inzwischen begriffen!" Das lag und liegt an Bernd Voorhamme.

Von Bernd Voorhamme habe nicht nur ich, sondern auch der Landesmusikrat Niedersachsen viel gelernt. Es war für uns ein Glücksfall, dass ein Wirtschaftsfachmann in das Präsidium kam. Und dort wurde vieles ausgeheckt

[1] Bernd Voorhamme prägte das Musikleben weit über die Grenzen Deutschlands hinaus als Inhaber des Klavierhauses Döll (Hannover) und als Mitinhaber verschiedener weltweit agierender Konzertagenturen, die vielen jungen Musikerinnen und Musikern die Tür zu einer internationalen Karriere öffneten. Veranstaltungswirtschaft, Instrumenten- und Musikalienhandel waren seine Profession. Darüber hinaus engagierte er sich ehrenamtlich Jahrzehnte lang u.a. als Vorsitzender der City-Gemeinschaft (Organisation der Kaufleute in Hannover), des Handelsverbandes, in der Industrie- und Handelskammer und in Dachverbänden der Musikwirtschaft. Ihm ist es zu verdanken, dass der Landesmusikrat Niedersachsen seine zunächst auf die Musikpädagogik fokussierte Perspektive um die Perspektive der der Musikwirtschaft und ihrer Korrelation mit der Entwicklung des Musiklebens erweiterte.

und durchgecheckt: „Music in Town“ war Bernds Idee, für die er sich intensiv einsetzte und – zum Wohle der City-Gemeinschaft Hannover – mehrfach rund 300 Tsd. Besucher über drei Tage in die Innenstadt lockte, wo auf mehreren Bühnen von uns für jeden etwas geboten wurde und auf der Hauptbühne vor der Oper ein besonderes Moderationstalent wirkte: *Ariane Jablonka*, seine Frau, den Anwesenden als Mitgestalterin des Musiklebens in Hannover wohl bekannt. Halten Sie dies bitte geheim, denn wir möchten vermeiden, dass uns das Privatfernsehen ein solches Talent, das auch noch brillant Hammond-Orgel spielt, abwirbt.

Bernd Vorhammes wirtschaftlicher Rat war vor allem bei der zweiten Epoche der Verhandlungen seit 1993 zur Landesmusikakademie sehr hilfreich. Die erste Epoche dieser Verhandlungen begann 1979 und führte im Nebeneffekt dazu, dass der Landesmusikrat durch Besichtigung von über 60 Orten Niedersachsen touristisch so nebenbei ganz gut kennen lernen konnte: Man muss immer das Gute sehen – positiv denken! Zu Bernd Voorhammes 60. Geburtstag hat das Land aber nach 27 Jahren eine furiose Stretta hingelegt: Nun stehen die Mittel für den Bau der Landesmusikakademie bereit, und 2008 soll sie sogar fertig sein, wie es unser Ministerpräsident wünscht.

Den Umfang der vielen wirtschaftlichen Engagements und ehrenamtlichen Aktivitäten, die Bernd Voorhamme durchführt und ausübt, kann ich nur erahnen. Die Liste wird sehr lang sein, stellte jemand sie auf. Jeder der hier Mitfeiernden wird dazu ein Kapitel beitragen können. Aus meinem Erfahrungsbereich fallen mir dazu einige repräsentative Stichwörter ein: „Impulse für Gespräche“ würde meine Didaktiker-Berufszunft sagen: Klaviere, Steinway, Blüthner, Noten, Klassik in der Altstadt, Herrenhausen, Musikhochschule, Kuppelsaal, Kammermusikgemeinde, Konzertagenturen, City-Gemeinschaft und vieles mehr – kurz: Bernd Voorhamme ist ein, markwirtschaftlich ausgedrückt, Kultur- und Wirtschaftsfaktor in Hannover und weit über Deutschland hinaus.

Doch da gibt es auch die private Seite. Die Zahl 60 nehmen wir als Anlass für das Feiern und zum Anlass für das Vergessen, denn die 60 merken wir nicht. Was ich in all den Jahren gemerkt habe, lieber Bernd, ist eine große menschliche Wärme im Umgang, Gradlinigkeit und Klarheit in der Beurteilung und in der Vorschau von Entwicklungen – sei es in der Politik, Kulturpolitik oder Wirtschaft. Es gibt viele schöne gemeinsame Erinnerungen: Fahrradtouren, Skifahren, gut Essen, Whisky durchprobieren, am Kamin mit Freunden sitzen … und das setzt sich heute fort und dafür danken wir alle hier Dir sehr herzlich.

Was schenkt man neben der Erfüllung seines Spendenaufrufs als kleine private Erinnerung an diesen Tag? Da fiel mir ein, dass Du ja niederländische Wurzeln hast – und die Niederländer haben traditionell ein gutes Verhältnis zu Orgeln – und Du dazu noch eine besonders enge Verbindungen zu einer Organistin namens Ariane.

Darum habe ich aus meinem Orgelarchiv einige seltene Aufnahmen zusammengestellt, welche die von Bachs Schülern überlieferte Tradition der Interpretation Bachscher Orgelwerke dokumentieren – die Organisten sind in direkter Folge Bach-Ur-Ur-Ur-Enkel-Schüler. Vielleicht hast Du mal Muße hineinzuhören.

Hamburg – Laudatio für Canto elementar (2011)

anlässlich der Überreichung des Gunter und Juliane Ribke-Preises an Canto elementar am 24. Januar 2011, Hamburg-Atrium, Julius-Vossler-Str.

Von der kulturpolitischen Dimension des Singens und der Brücke zwischen Generationen.

> *So gewiß als Musik, individuell bezogen, das alldurchdringende allumfassende Bildungsmittel des organischen Menschen ist, wie es kein anderes giebt, ebenso gewiß ist sie, humanistisch bezogen, das wirksamste und vollkommenste Organon menschlicher Wechselwirkung. (…) Musik, in ihrer Reinheit betrachtet, ist ein höheres Element, ein Lichthimmel, in welchem sich alles reinmenschliche Dasein bespiegelt. (…) Erst da beginnt das Zeitalter der Musik, wo nicht blos Repräsentanten die höhere Kunst ausüben – wo die höhere Kunst zum Gemeingut des Volkes, der Nation, ja der ganzen europäischen Zeitgenossenschaft geworden, wo die Menschheit selbst in das Element aufgenommen wird. Das wird nur möglich durch die Beförderung des Chorgesanges. (…) Das Zeitalter der Musik wird zuerst in der Kinderwelt Wurzel fassen, von der Kinderwelt muß so die Menschheitsveredlung ausgehen. (…)*[1]
>
> *Früh lernt es [das Kind, d. V.] auf diesem Bildungswege als Individuum seine sinnlich-geistige Tatkraft, seine Kunstkraft, lernt durch harmonisches Zusammenwirken mit anderen Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnen. Bald wird ihm unter zweckmäßiger Leitung die Singstunde unter allen Lehrstunden die liebste. Es gewinnt auch den Lehrer lieb, der es einer so köstlichen Gabe teilhaft*

[1] Hans Georg NÄGELI: Die Pestalozzische Gesangsbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeiffers und ihrer Freunde. (Seitenangabe nach dem Reprint der Originalausgabe, MPZ Quellenschriften Nr. 5): Zitatausschnitte S. 53 f., S. 68.

> *macht. Und so leitet an der Hand der Liebe der Lehrer es zu höherer Bildung hin-an, er gibt ihm bei reifender Jugend die höhere Weihe der Tonkunst, er führt es durch den moralischen Gesang zur allgemeinen Menschenliebe, und endliche durch den religiösen Gesang zur wahren Gottesverehrung (...)*[2]

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

dies ist kein Zitatausschnitt aus dem Zielkatalog von *Canto elementar*, diese Worte sind bereits 200 Jahre und ein paar Wochen alt – sie entstammen der berühmten Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von *Pfeiffer & Nägeli* aus dem Jahr 1810 – doch sie könnten aus dem Zielkatalog sein, denn nichts anderes bewegt die Kultur- und Menschenfreunde von Canto elementar, denen diese Laudatio gewidmet ist.

Wenn Sie sich heute hier im New Living Home versammelt haben, wenn gerade hier die *Gunter und Juliane Ribke-Stiftung* ihren Preis an Canto elementar verleiht, dann ist das kein Zufall, sondern eine Botschaft: Die Stiftung will hervorragende Leistungen auf dem Gebiet der Allgemeinen Musikerziehung fördern, und in diesem Haus ist das Miteinander der Generationen gelebte Praxis – beides vereint sich in den Zielen und der Arbeit von Canto elementar: ein Generationen verbindendes Singpatenprogramm für Kindergärten.

Es ist mir daher eine ganz besondere Freude heute hier die Laudatio halten zu dürfen, zumal die Namensgeber der Stiftung – große Persönlichkeiten der Instrumentalpädagogik und der Elementaren Musikerziehung – auch meine Berufskollegen waren. Musikkultur kann nur weiter bestehen durch das Charisma der Musikerzieher und Lehrer, durch die Weitergabe von

---

[2] Michael Traugott PFEIFFER / Hans Georg NÄGELI: *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen.* Zürich 1810. Vorrede S. IX f. (Reprint MPZ Quellenschriften Nr. 5).

künstlerischer Kompetenz, Wissen und Kulturverständnis an die Schüler – und dieser Prozess geschieht „live“ und in überzeugender Kommunikation von Mensch zu Mensch, eine besondere Kostbarkeit im Massenmedienzeitalter. So haben die *Ribkes* mit viel Herz und unermüdlichem Engagement für Kinder, Jugendliche und Studierende gehandelt – und dies Engagement wird fortgeführt, auch durch *Canto elementar*.

Das Singen mit Kindern und Jugendlichen hatte in den letzten 200 Jahren eine wechselhafte Geschichte …

Die Philantropen, darunter auch *Pestalozzi* und *Pfeiffer*, entdeckten Anfang des 19. Jahrhunderts das Kind mit seiner Eigengesetzlichkeit und das Singen mit Kindern als Prägung des Gemüts des Kindes. In der neueingeführten Pflichtschule für alle gab es das Fach „Singen“: Gegenstand war eine zu erarbeitende Liederliste mit Chorälen und Volksliedern, um den Kindern und Jugendlichen Naturempfinden, Sittlichkeit und Religion nahezubringen – das Lied „Üb immer Treu und Redlichkeit“ mag dafür als Beispiel stehen. Im 19. Jahrhundert erschienen auch zahlreiche Gesangsmethodiken – man stritt um den besten Weg, Kindern in der Klasse gute Stimmbeherrschung und Vom-Blatt-Singen beizubringen. Mit der Gründung des Kaiserreichs wandelte sich ab 1875 der Inhalt der Lieder hin zum Nationalen, zum Gefühl des Deutsch-Seins und zur Heldenverehrung. Dann kam der Erste Weltkrieg und mit ihm die Zerstörung der alten Ordnungen und die desillusionierende Erfahrung vom Heldentod.

Doch in der so schwierigen Nachkriegszeit, in den 1920er Jahren entsteht ein bedeutender Impuls: die Vorstellung von einer **staatlich geförderten Musikkultur für die gesamte Bevölkerung.** Etwas von Nägelis eingangs erwähnter Vision scheint wohl *Hermann Kretzschmar* und vor allem *Leo Kestenberg* geleitet zu haben. Kestenbergs *Eingabe an den Preußischen Landtag 1923* ist ein bedeutendes Dokument. Der Text enthält den Gesamtplan einer Musikkultur, wie wir sie erst heute strukturell verwirklicht sehen: Darin geht es u. a. um die Förderung des Singens und des Musikverständnisses in

Kindergarten, Schule und den dann neu gegründeten Musikschulen, um musikpädagogische Begleitforschung und um bestens ausgebildete und staatlich examinierte Musiklehrer. In der Singe- und Schulpraxis baute Kestenberg auf dem Liedgut und den Vorstellungen der *Jugendmusikbewegung* auf. Es ist die Tragik der Jugendmusikbewegung, dass die *Nationalsozialisten* die Freizeitkultur- und Liederpraxis der Jugendbewegung usurpierten und ihr Gemeinschaftsideal zur nationalsozialistischen Volksgemeinschaft umdeuteten, um über Lieder junge Menschen mit nationalsozialistischer Ideologie zu indoktrinieren und zu manipulieren. Erst seit den 1960er Jahren, unter dem Einfluss *Theodor W. Adornos*, wurde dieser Sachverhalt analytisch durch eine kritische musikpädagogische Forschung aufgearbeitet. „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer“[3] (so der Titel einer Forschungspublikation von Anne Niessen 1999) – im Leid, das der Nationalsozialismus durch Verfolgung und mit dem Zweiten Weltkrieg über die Völker brachte, sah man auch ein Resultat der Verführung durch Singen ideologischer Lieder, die das Gefühl evozieren und die Vernunft ausschalten sollten, denn es war in den Schulen des Nationalsozialismus verboten über Liedtexte zu diskutieren. Nun, ab den 1970er Jahren, erkannte man die manipulatorische Kraft der Lieder und machte eben dies zum Lehrgegenstand im Musikunterricht ….

... und dann verstummte der Gesang in den Schulen und Kindergärten: Hören war angesagt und ein weniger gefährliches Terrain. …

Es hat lange gedauert, bis sich die Musikpädagogik – nun mit ganz anderen Begründungen – souverän wieder dem Singen bei allen Altersstufen zuwandte. Heute ist bei Eltern, Kindern und Jugendlichen das Interesse am Singen neu erwacht, wozu auch, wie empirisch nachweisbar, die intensive Arbeit der Kantoreien, der Chorverbände, der Sing-Initiativen und – besonders bei Jugendlichen – auch die vielen *Casting-Shows wie DSDS* beigetragen

[3] Anne NIESSEN: „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer“. Mädchen und Musik im Nationalsozialismus. Mainz 1999.

haben: Schulmusiker verzeichnen zunehmend einen Run auf ihre Chorangebote. Doch haben diese Casting-Shows keine Sing-Talent-Förderung zum Ziel, sondern das Telefon-Voting, denn allein darum geht es – your money please! Wirkliche Sing-Förderung machen die Musikverbände und ihre Dachorganisationen, die Kirchen und Musikschulen und in neuester Zeit hoch engagierte Ehrenamtliche in einer Initiative zur Förderung des Singens in Kindergärten und zwischen den Generationen – *Canto elementar.*

Canto elementar ist ein großer Baustein im Netzwerk von *Il canto del mondo e. V.*, eine 1999 gegründete Bewegung, die die Vision von *Lord Yehudi Menuhin*, das Singen weltweit zu bewahren und weltweit zu fördern, um zur Verständigung der Menschen beizutragen, verwirklichen will. Der Musikpädagoge *Prof. Dr. Hermann Rauhe* als Präsident und der Musikpsychologe und Forscher *Dr. Karl Adamek* sind dabei aufgrund ihrer Erfahrungen das ideale Team, um Yehudi Menuhins Vision in die Realität umzusetzen.

Dr. Adamek entwickelte aus seinen Forschungsergebnissen[4], die diesmal nicht als Buch wie meist im Schrank verstauben, ehrenamtlich das Netzwerk *Il canto del mondo*. An diesem Netzwerk nehmen bereits über 120 Kindergärten in Deutschland teil, darunter 2007-2009 allein in Hamburg 63 Kindergärten mit rund 300 ehrenamtlichen Singpaten. Es freut mich ganz besonders als ehemals Gründungsdirektor des ersten deutschen Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf), dass es in der Musikpädagogik nun endlich mal gelungen ist, dass solide Forschungserkenntnisse tatsächlich in der Praxis angewandt werden und sie didaktisch und methodisch leiten.

Und das geschieht bestens organisiert und durch viele Multiplikatoren: Trainer statten mit Liedmaterial und Handbüchern einschließlich klarer methodischer Hinweise die Singpaten und die Erzieherinnen mit Kompetenzen aus,

[4] Thomas BLANK / Karl ADAMEK: Singen in der Kindheit. Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto elementar-Konzept zum Praxistransfer. Waxmann: Münster 2010.

um mit den Kindergartenkindern gemeinsam zu singen und die Freude am Singen zu erleben – ohne Zwang, jenseits von Leistung und Bewertung und ganz für sich und geschützt in vertrauter fast großfamiliärer Atmosphäre. Nur so kann Begeisterung und Vertrauen für das Singen entstehen – und dies initiieren die forschungsgestützten Leitlinien von *Canto elementar*. Singen ist stets etwas sehr Persönliches, das man nur unter Freunden, wo man sich vor Kränkungen sicher fühlt, äußert. Kennen Sie nicht auch Biographien von Menschen, bei denen durch Zwang zum Vorsingen – und dann noch mit „Fünf, setzen!" bewertet – die Lust am Singen lebenslang verschüttet wurde? Leider ist diese psychische Verletzungsaktion noch nicht in allen Schulen ausgerottet.

Eigentlich bedarf es keiner Begründung, dass der Mensch singt. Spätestens in der Fankurve beim HSV wird deutlich: Der Mensch hat eine Triebbesonderung zum Singen (wenn Umstände oder Menschen ihn nicht daran hindern), hat die Lust, sich musikalisch auszudrücken, wie es ein Buchtitel von *Friedrich Klausmeier* so einfach auf den Punkt bringt.[5] Canto elementar leitet an, sozialkommunikative Erfahrungen und Erfahrungen der Schönheit und des Ausdrucks des Lebensgefühls im Singen zu gewinnen. Es wäre für die Musikkultur sicher nützlich, wenn die Konzeption von Canto elementar zu einem festen Modul im Curriculum elementarer Musikpädagogik und auch Gegenstand der Ausbildung von ErzieherInnen an Kindergärten würde, denn hier liegt in Deutschland im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern ganz besonders viel im Argen.

Seit rund 40 Jahren beobachten wir eine Verkümmerung des Singens im frühen Kindesalter, weil offenbar diese Basiskompetenz keine fördernden Impulse zur Ausprägung und Entwicklung erhält. Es mag daran liegen, dass die Eltern mehr vom Hören, von der Haltung eines Medienkonsumenten geprägt

[5] Friedrich KLAUSMEIER: *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken*. Reinbek 1978.

sind, dass die Wohnsituation oder die zunehmende Berufsbelastung beider Elternteile kaum Möglichkeit und Zeit zum Singen im häuslichen Kreis zulässt. Tatsächlich wird heute vor allem organisiert gesungen: in Chorvereinen, in Kantoreien, in Projektchören, im Schulchor. Nach meiner Auffassung müssten es auch die Kindergärten organisieren, dass gesungen wird, und die Fachschulen, dass animatorische Singleitung zum festen Bestandteil der ErzieherInnen gehört – und die sechs Gitarrengriffe einschließlich Kapodaster-Gebrauch müssten sich in zwei Jahren doch auch noch erlernen lassen!

Das Forschungsteam von *Canto elementar*, *Thomas Blank* und *Karl Adamek*, konnte in Kap. 6.1 ihres Buches „Singen in der Kindheit“[6] als empirisch belegtes Ergebnis formulieren:

> *Singen, spielerisch und jenseits von Leistungsdruck, fördert die physische, psychische und soziale Entwicklung von Kindergartenkindern. Singen macht gesund und friedfertig. Deshalb sind viele singenden Kindern im Vergleich zu wenig singenden unter anderem auch durchschnittlich regelschulfähiger.*[7]

Es würde mich sehr freuen, wenn hier Entscheidungsträger in der Politik aufmerken würden.

Es nützt also der Gesellschaft – und wird sogar billiger, wenn Kinder weniger Störungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten in ihre Grundschulzeit mitbringen. Es gibt noch ein weiteres Argument, das Politiker aufmerken lassen müsste: die Singpaten sind vorwiegend ältere Ehrenamtliche, die sogenannten „Best Agers“, die sich die Zeit nehmen können, mit Kindern zu singen und selbst eine schöne Zeit dabei erleben. Es nutzt also der Gesellschaft, dass hier durch *Canto elementar* nicht nur der so notwendige Dialog zwischen den Generationen wieder initiiert wird, sondern dass auch durch die Begegnung mit der

---

[6] Thomas BLANK / Karl ADAMEK: *Singen in der Kindheit*.

[7] op. cit. S. 111.

Ursprünglichkeit und Spontaneität der Kinder den Älteren Glückserlebnisse vermittelt werden, die vielleicht der Altersdepressivität einschließlich Sozial- und Arztkosten entgegenwirken – auch das wird letztendlich wieder billiger.

Bereits um 1970 prägte *Hermann Rauhe* in seinen Publikationen zu jugendlichen Teilkulturen und ihrer Musik kritisch den Begriff vom „Puerilismus", d. h. von der Schimäre einer permanenten Jugendlichkeit als dominierendem Leitbild unserer Gesellschaft. Die demographische Entwicklung der Bevölkerung hat nicht nur dies Leitbild ad absurdum geführt, sondern fordert auch zum Dialog und Miteinander der Generationen heraus, wenn man die zukünftigen Probleme meistern will – und das geht nur gemeinsam unter Einsatz der Kraft der Jüngeren und der Lebenserfahrung der Älteren zum Nutzen unserer Gesellschaft.

Es freut mich leider gar nicht, dass wir vom zweitgrößten Verband der Bundesrepublik, nämlich dem *Deutschen Musikrat* mit seinen *Landesmusikräten*, seit nunmehr 40 Jahren dauernd für die musikalische Breitenbildung mit Nützlichkeitsargumenten (… viertgrößter Wirtschaftszweig, sozialintegrative Wirkung, Musik als Prophylaxe etc. etc.) argumentieren müssen und dennoch nur geringe Ergebnisse erzielen. Offenbar sind diese Sekundärfaktoren der Wirkung von Musik für politisches Handeln wichtiger als der Primärfaktor, nämlich die Tatsache, dass Musik als Ausdruck menschlichen Seins einfach „ist", zur Entfaltung des Menschseins nötig ist und ihre Entfaltung bei Kindern und Jugendlichen zur Aufgabe politisch verantwortlich Handelnder gehört – und nicht nur mit Bekenntnissen in Reden, sondern ganz konkret mit Geld der Steuerzahler, mit Geld von uns Bürgern, mit Entscheidungen für die Umverteilung öffentlicher Mittel zur ausreichenden Finanzierung einer musikalischen Breitenbildung.

Lassen Sie mich noch einmal auf einen eingangs zitierten Satz *Nägelis* von 1810 zurückkommen:

> *(…) Erst da beginnt das Zeitalter der Musik, wo nicht blos Repräsentanten die höhere Kunst ausüben – wo die höhere Kunst zum Gemeingut des Volkes, der Nation, ja der ganzen europäischen Zeitgenossenschaft geworden, wo die Menschheit selbst in das Element aufgenommen wird. (…)*

Was nützt ein Opernhaus – oder eine Philharmonie – in der Wüste? Ich bin der festen Überzeugung, dass es schon längst Zeit ist, dass die Verantwortlichen in den Parlamenten und den Regierungen erkennen, dass nur auf dem Boden einer lebendigen Breitenkultur die Spitzenkultur möglich wird und ihre gesellschaftliche Akzeptanz erhält – sonst werden die Säle aufgrund der demographischen Entwicklung und zu geringer musikalischer Breitenbildung bald leer. Bedürfnis nach Teilhabe an Musikkultur entsteht bereits im Kindesalter – beim Singen im Kindergarten; es ist eine Frage permanenter musikalischer Sozialisation. *Klaus-Ernst Behne* hat kürzlich erschreckende Forschungserkenntnisse vorgelegt, u. a. dass Jugendlichen klassische Musik kaum mehr etwas bedeutet.

Musikalische Bildungsprojekte zeigen ihre gesellschaftliche Auswirkung erst mit einer Verzögerung von rund 15 Jahren. Wie soll unsere Kultur – und darin die Musikkultur – 2025 sein? Das entscheidet sich jetzt für die Zukunft, nicht für die kurzen Zeiträume von Legislaturperioden! Und darum muss die Politik jetzt handeln und Verantwortung für Entscheidungen übernehmen, wie viel Geld man für die musikalische Breitenbildung in Kindergarten, Schule und in der freien Musikkultur investieren wird, damit in der Bevölkerung die Suche nach Musikkultur und ihr Verständnis lebendig bleiben, damit Humanität Wirklichkeit wird – übrigens ganz im Sinne von *Nägelis* Argumenten, die trotz ihrer 200 Jahre auf dem Buckel für mich so zeitgemäß wirken, als seien sie gestern im Kulturteil der *Zeit* erschienen.

Zumindest *Canto elementar* hat schon gehandelt und klug in die Zukunft investiert. Das spornt zur Nachahmung an, das tröstet. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Hannover – Laudatio für Hans Walter (2011)

Rede anlässlich der Verabschiedung von Hans Walter (Musikreferent, Referat 23 Niedersächsisches Kultusministerium) am 28.02.2011.

Entstehung, Planung und Auswirkung der Aktion „Hauptsache: Musik“, ein Programm der Musikalischen Bildung für das Land Niedersachsen als Brückenschlag zwischen Schule und Musikkultur.

Lieber Hans,

Musik war immer Deine Hauptsache, und es ist ganz typisch für Dein Engagement für die Musikkultur und die Musikpädagogik, dass Du dich mit einer **Expertentagung zur Zukunft der Hauptsache: Musik** nach langjährigem Wirken im Niedersächsischen Kultusministerium in den Ruhestand verabschiedest. Aus diesem Anlass möchte ich Dir im Namen des Präsidiums des *Landesmusikrats Niedersachsen e. V.* unseren großen Dank aussprechen. Man darf Dich getrost als Vater der Bläser- und Keyboard-Klassenidee bezeichnen – und die hat inzwischen bundesweit Akzeptanz gefunden.

Die Ideen der **Hauptsache: Musik**, an deren Konzeption Du damals am 23.3. und 5.5.2000 bei den Treffen bei mir im *Institut für Musikpädagogische Forschung* Schiffgraben 48 mitgewirkt hast, wären ohne Deine Mitarbeit im Kultusministerium nicht Wirklichkeit geworden. Wie schon damals *Leo Kestenberg*, der in den 1920er Jahren ja auch Musikreferent im Preußischen Kultusministerium in Berlin war und dem wir wesentliche Strukturen unseres heutigen Musiklebens verdanken, hattest Du ebenfalls die Möglichkeiten, Erlasse, Haushaltspositionen und auch die Verträge zwischen dem Kultusministerium und dem Landesmusikrat, dem Musikschulverband und anderen Dachverbänden vorzubereiten. Du konntest in direktem Kontakt mit den Schulen darauf hinwirken, dass das Klassenmusizieren verstärkt und Brückenschläge zwischen Schulen und anderen Institutionen der Musikkultur

ermöglicht und vertieft werden konnten. Das genau war das Ziel der „Hauptsache: Musik“.

Dass bei der Einrichtung der ersten Musikreferentenstelle im Kultusministerium der Landesmusikrat intensiv politisch mitgemischt hat, darf hier ruhig erwähnt werden. Die Strategie und Details der Einflussnahme beim Niedersächsischen Landtag und bei der damals zuständigen Kultusministerin *Renate Jürgens-Pieper* und wie der Doppelpunkt im Logo der „Hauptsache: Musik“ entstand, wären sicher eine lustige Geschichte – hier jedoch nicht, sondern besser beim Bier. Soviel sei hier jedoch verraten: Der Landesmusikrat hat nie über die Zustände geklagt, sondern immer positive Beispiele gezeigt und die Politik gefragt: „Das ist doch prima! Wollen Sie das auch in Niedersachsen haben?“ – und das hat immer überzeugt.

Es war ein Glücksfall für die Musikkultur Niedersachsens, dass eben Du, lieber Hans, es warst, der als erster Musikreferent im Kultusministerium eingestellt und tätig wurde – und der Landesmusikrat Niedersachsen, der damals für diese Stelle im Parlament geworben hatte, begrüßt sehr, dass diese Stelle wieder besetzt wird, um die Arbeit der „Hauptsache: Musik“ weiter zu begleiten. Ohne Dich, lieber Hans, und Deine enge Zusammenarbeit mit dem Landesmusikrat wäre der in Deutschland beispielgebenden Aktion „Hauptsache: Musik“ nicht der Erfolg beschieden, die sie nun bereits vorweisen kann. Niedersachsen ist bis heute das einzige Bundesland, dass die „Charta 2000 Musikalische Bildung“ des *Deutschen Musikrats e. V.*, die das Logo „Hauptsache: Musik“ enthielt, verwirklichte.

Die „Hauptsache: Musik“ ist ein Bildungsimpuls des Landesmusikrats Niedersachsen, der sofort bei unseren Mitgliedsverbänden große Akzeptanz fand. Ganz von vorn musste man dabei nicht anfangen, denn es gab 2000 schon viele Bildungsmaßnahmen in Niedersachsen, die als Module in die „Hauptsache: Musik“ integriert werden konnten und damit von Anfang an den Erfolg mit prägten.

Die Grundkonzeption der Großaktion „Hauptsache: Musik“, die zusammen mit Dir, lieber Hans, mit *Prof. Dr. Franz Riemer*, *Manfred Sauga* und vielen anderen unter meiner Federführung entstand, wurde 2001 vom Landesmusikrat veröffentlicht. Sie weist alle Bereiche des Musiklebens aus. Es lohnt sich auch heute noch, das erste Heft, 59 Seiten stark, zur Hand zu nehmen und zu schauen, was schon erreicht wurde und was noch zu tun ist. Nimmt man das zweite Heft „5 Jahre Hauptsache: Musik Niedersachsen. Ein Ergebnisbericht“ zur Hand, so zeigt sich allein schon an den Bildern, welche Begeisterung und zugleich Konzentration Schülerinnen und Schüler mit den Bildungsmaßnahmen der „Hauptsache: Musik“ erlebten.

Die zwischen Schule und Institutionen der Musikkultur intendierten Brückenschläge sind vielfältig. Erlauben Sie mir hier einen kurzen Streifzug im zweiten Heft:

- Mit „Felix“, dem Gütesiegel für Kindergärten, mit „KiTA macht Musik“, mit dem „Musiziertag an Grundschulen“ gelang es, unter Mitwirkung der Musikschulen, der Chorverbände und der *Kontaktstellen Musik* schon bei den Jüngsten erste Musikkontakte anzubahnen und ihnen die Chance zu bieten, sich in Musik zu erproben.
- Mit dem „Rhythmik-Mobil“, mit den „Musikpädagogischen Werkstätten“, mit den Besuchen der „Jazzkantine“ „verpflegten“ wir die Schulen (und hier vor allem Neigungslehrer und -lehrerinnen in Musik) mit zusätzlicher Sachkompetenz für ihren Musikunterricht.
- Landesweite Festivals sind ebenfalls ein großer Anreiz, sich für Musik zu engagieren und zu üben. Daher enthält die Aktion „Hauptsache: Musik“ „SchoolJam“ als landesweites Schülerbandfestival (es sollte wieder aktiviert werden), den „Bläserklassentag“ (mit rekordverdächtiger XXL-Band beim Abschlusskonzert) und das bundesweit erstmalige Kinderchorfestival „Kleine Leute – bunte Lieder“, an dem beim zweiten Mal über 8 Tsd. Kinder teilnahmen. Wenn jetzt das Projekt „Klasse! Wir singen“ über 120 Tsd. Jugendliche im Singen verbindet, so straft

dies der immer wieder zu hörenden Behauptung, dass das Singen ausstirbt, Lügen. Die großartige Chorszene z. B. der Region Hannover widerlegt dies sowieso.

- Wie breit die Konzeption der „Hauptsache: Musik“ angelegt ist, zeigt die Nennung weiterer Module: das „Mentorenprogramm“ als Motivationsaktion für musikpädagogische Berufe, das Projekt „Zeitgenössische Musik“, die Musikalische Begabtenförderung in Niedersachsen, die sozialintegrativen Aktionen „Musik in Hainholz“ und „Respekt – Songs für Toleranz und Verständigung“ sowie das „Expertenrundgespräch zur Koordination musikpädagogischer Forschung in Deutschland“. Nicht vergessen werden dürfen auch die zahlreichen Programme der Musiktheater und Orchester Niedersachsens für Kinder und Jugendliche, die das erste Heft der „Hauptsache: Musik“ bereits verzeichnet. Übrigens: Wir waren uns alle stets darüber einig, dass die Bildungsmaßnahmen der „Hauptsache: Musik“ möglichst von Forschung begleitet werden sollen, um Ergebnisse und Erkenntnisse zu sichern und anderen zur Verbesserung der Musikkultur weitergeben zu können.
- Zentraler Mittelpunkt der „Hauptsache: Musik“ waren und sind jedoch die Bläser-, Streicher-, Chor-, Trommel- und Rockklassen, die auch wissenschaftlich begleitet werden und dem Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule eine neue Praxisdimension verleihen. In wieweit dies mit den Anforderungen der Rahmenrichtlinien curricular verbunden werden kann, bedarf weiterer Überlegungen und Erprobungen. Und weiterhin bleibt die Frage, wie man die Motivation der Sechstklässler, mit dem Instrument weiterzumachen, auffängt und ihren Wünschen in der Schulorganisation entgegen kommen kann.

All dies wäre nicht ohne die „Kontaktstellen Musik“ und ohne die vielen Mitgliedsverbände des Landesmusikrats Niedersachsen gegangen, die stets kooperativ und mit viel Begeisterung ehrenamtlich mitgewirkt haben. Daher gebührt ihnen auch an dieser Stelle ein ganz herzliches „Dankeschön!“ Auch

der Internet-Auftritt der „Hauptsache: Musik“, den das Kultusministerium entwickelt hat, kann sich bestens sehen lassen.

Wir wissen, dass es rund 15 Jahre in der Musikkultur braucht, bis sich Effekte von musikalischen Bildungsmaßnahmen im Musikleben auswirken und offenkundig werden. Anders als bei „JeKI – Jedem Kind ein Instrument“ sind wir bei den Bläser-, Streicher-, Chor- und Schlagzeug-Klassen in Niedersachsen einen eigenen Weg gegangen, nämlich den m. E. nachhaltigeren Weg, das Engagement der Bürgerinnen und Bürger selbst zu aktivieren: Sparkassen, Schulen, Musikschulen, Eltern und die Schülerinnen und Schüler wirken dabei mit (übrigens waren es auch die Schülerinnen und Schüler von Hans Walters Bigband in Hemmingen, die das Logo der Hauptsache: Musik ausgewählt haben). Der *Landesmusikrat Niedersachsen* entwickelte dazu ein **Handbuch** zur Einrichtung von Bläser- und Streicherklassen.

Die Bläserklassen-Idee von Dir wie auch andere Module der „Hauptsache: Musik“ hat sich inzwischen als Selbstläufer erwiesen.

Bei den nun nach Zigtausenden zählenden Schülerinnen und Schülern, die über die „Hauptsache: Musik“ Erfahrungen mit dem Musizieren und mit der Musikkultur machen konnten, bin ich zuversichtlich, dass trotz der Medienprägung die Wertschätzung der Musik in 10 bis15 Jahren in Niedersachsen einen ganz anderen Stellenwert haben wird als heute: Die Biographie-Forschung lehrt uns, dass musikpraktische Erfahrungen nie vergessen werden.

Lieber Hans, es ist Deiner Gradlinigkeit und Verlässlichkeit zu verdanken, dass an den Schulen Niedersachsens sehr schnell Vertrauen in die Aktion „Hauptsache: Musik“ aufgebaut wurde. Aus vielen Gesprächen mit Schulmusikerinnen und Schulmusikern, von denen die meisten an der Musikhochschule auch bei mir studiert haben, weiß ich, dass Du bei den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen unseres Landes hohes Ansehen und Vertrauen genießt. Dabei war es sicher nicht immer leicht, zwischen der Linie des Hauses MK (Kultusministerium) und den Alltagssorgen und Wünschen der

Kolleginnen und Kollegen an den Schulen zu vermitteln. Das ist Dir jedoch bestens gelungen.

Anlässlich des Bläserklassentages in Osnabrück sagte der damalige Ministerpräsident und heutige Bundespräsident Christian Wulff öffentlich auf der Bühne, wo wir den Schlagzeuger für die Synchronisation der Bläserklassen beim Finale aufgestellt hatten, zur Dir, dass Niedersachsen stolz sein kann solche Beamten zu haben. Diesen Worten kann ich mich nur anschließen.

Eine klingende Erinnerung an die Landesjugendensembles im Landesmusikrat soll Dich in Zukunft mit ihren CDs begleiten, und roter und weißer Wein sollen Dein neues Leben als „Unruheständler" allegro con spirituoso, nein, Entschuldigung, allegro con spirito mit entwerfen helfen.

Es gibt noch viel zu tun, und nicht alle Brücken der „Hauptsache: Musik" haben bereits stabile Fundamente und Pfeiler. Dazu bedarf es weiterer Inventionen und „Ingenieurstätigkeit" zur Sicherung und zum Ausbau des Bauwerkes einer Musikkultur Niedersachsens.

Lieber Hans, bleib – nun als „Unruheständler" – weiterhin dem Landesmusikrat Niedersachsen mit Deinen Ideen und Deiner Tatkraft verbunden. Hilf in Zukunft – nun ehrenamtlich wie wir alle im Landesmusikrat Niedersachsen – mit, dass es weitergeht.

Das wünscht sich und Dir der Landesmusikrat Niedersachsen.

Marburg – Nachruf für Prof. Dr. Franz Amrhein (2012)

geb. 31. Mai 1935, gest. 10. Oktober 2012.

Die Mitglieder des Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover trauern um Prof. Dr. Franz Amrhein (Nachruf auf der Homepage des ifmpf)

Prof. Dr. Franz Amrhein war Mitglied des Instituts und einer der drei Professoren[1], die das Institut für Musikpädagogische Forschung 1993 gründeten. Von 1987-1998 leitete er das Fachgebiet „Musik und ihre Didaktik" in den Lehramtsstudiengängen für Grund- und Hauptschulen und Sonderschulen an der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Wir verlieren einen liebenswerten und hoch engagierten Kollegen, dessen Wirken als Musikpädagoge von großer Humanität, von großer Kompetenz in der Förderung behinderter und nichtbehinderte Kinder und von der Entwicklung einer zeitgemäßen ganzheitlich orientierten Musikdidaktik geprägt war.

Nach dem Musik- und Pädagogikstudium in München und Tätigkeiten als Organist und Chorleiter war Franz Amrhein 1963-1970 als Studienrat Gestalter des Bereiches „Musische Bildung" der *Höheren Fachschule für Jugend- und Sozialarbeit der Landeshauptstadt München*. Hier gewann er erste

[1] Das *Institut für Musikpädagogische Forschung (ifmpf)* entstand auf Initiative und als Ergebnis der Bleibeverhandlung von *Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer* (Fach Musik im Lehramt an Gymnasien). Da drei ProfessorInnen zur Gründung eines Institutes rechtlich vorgeschrieben waren, schlossen sich *Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne* und *Prof. Dr. Franz Amrhein* an. Dies war ein Glücksfall, zumal Prof. Dr. Behne seine Idee und Material für einen Experimentierraum der Musikpsychologie und Prof. Dr. Amrhein seine Kompetenz der Studiengänge Fach Musik in den Lehrämtern für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen (Abteilung Bismarckstraße) zusätzlich einbringen konnten. Dies war der Start zu einer interdisziplinären Struktur des Institutes.

Erfahrungen zum Aufbau einer ganzheitlichen Musikerziehung, die die Schwächeren der Gesellschaft im Fokus hat und fördernd und helfend Einfluss auf deren Lebensweg nehmen will – ein Leitgedanke, der zeitlebens die pädagogische und wissenschaftliche Arbeit von Franz Amrhein bestimmte. 1970 holte ihn die *Philipps Universität Marburg* als Oberstudienrat i. H. in den Fachbereich Erziehungswissenschaften, wo er den Aufgabenbereich „Musik/Ästhetische Erziehung in Sonder- und Sozialpädagogik“ bis 1987 verantwortlich wahrnahm. Als vom hessischen Kultusminister beauftragter Leiter der Arbeitsgruppe „Musik an Sonderschulen“ gelang es ihm in diesen Jahren, Rahmenrichtlinien und Unterrichtsmaterialien für den Musikunterricht an Sonderschulen zu entwickeln, die bundesweit große Beachtung fanden und Franz Amrheins Ruf als einer der bedeutenden Experten für den Bereich „Musik in der Sonderpädagogik“ begründeten. In der Fachdiskussion des jungen universitären Forschungsgebietes „Musik in der Sonderpädagogik“ griff man seine ab 1974 kontinuierlich erscheinenden musikdidaktischen Publikationen dankbar auf.

1983 legte er als erstes gewichtiges Zwischenfazit seiner Tätigkeit die empirische Studie „Die musikalische Realität des Sonderschülers – Situation und Perspektiven des Musikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte“ vor, mit der er im gleichen Jahr an der *Universität Dortmund*, betreut von *Werner Probst* und *Wolfgang Klafki*, promovierte. Mit Lehraufträgen und Vorträgen an Universitäten bzw. Hochschulen in Braunschweig, Dortmund, Essen, Frankfurt/M., Gießen, Oldenburg, Rostock, Salzburg, Madrid und mit zahlreichen Kongressbeiträgen gab Franz Amrhein ab 1977 der Musiklehrerausbildung in der Sonderpädagogik und der fachdidaktischen Theoriebildung richtungsweisende Impulse. Seine 1999 ausbrechende ALS-Erkrankung, deren Auswirkungen er mit bewundernswerter Haltung ertrug, brachte diese fruchtbare Lehr- und Forschungstätigkeit zum Erliegen.

Als die Universität Hannover nach langer Lehrstuhlvakanz die organisatorische und inhaltliche Leitung für das Fach Musik in den Lehramts-

studiengängen für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen kooperativ an die Hochschule für Musik und Theater Hannover übergab, befand sich erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland das Musikstudium aller Lehrämter in der Verantwortung einer Musikhochschule. Unmittelbar darauf berief sie 1987 Franz Amrhein aufgrund seiner umfangreichen Erfahrungen in der Musikdidaktik für Grund-, Haupt- und Sonderschulen zum Professor und ersten Studiengangsleiter im Lehrgebiet „Musik und ihre Didaktik", das im Gebäude Bismarckstraße seine Räume hatte. Schon bald entwickelte sich die „Bismarckstraße" zu einem Begriff in der musikpädagogischen Fachwelt und zum Ort umfangreicher schulrelevanter Musikpraxis. Legendär bis heute sind die vielen stilistisch wie medial vielfältigen Musikveranstaltungen, die nicht nur die „Bismarckstraße" zum Ort experimentellen Musizierens in der Musikhochschule machten, sondern auch viel zur Vertiefung der Verbindung zwischen Musikhochschule und Universität beitrugen. Franz Amrheins Überzeugungskraft und Menschlichkeit, seine mitreißende Musikalität und seine Offenheit für Neues, verbunden mit einem kritischem Blick für unreflektierte musikpädagogische Routine, führten bald zum Aufbau einer studentischen „Bismarckstraßen-Identität", deren didaktische wie künstlerische Kompetenz im Unterricht der zahlreichen Musiklehrerinnen und Musiklehrer lebendig ist, die im Gebäude Bismarckstraße studierten.

In seiner Amtszeit bis zur Emeritierung 1998 entwickelte Franz Amrhein für die niedersächsische Musiklehrerausbildung viele Innovationen. Dazu gehörten die grundlegende Ausprägung der Musikalität und Kreativität der Studierenden in möglichst vielen Bereichen, der Einbezug von Multimedia, die Entwicklung einer Förderpädagogik für Kinder an Grund- und Sonderschulen und die Integration von Bewegung und Tanz, die zu einer engen Kooperation mit dem Studiengang Rhythmik führte. Es war Franz Amrheins tiefgreifende Überzeugung, dass aufgrund der Ganzheitlichkeit musikalischen und ästhetischen Erlebens ein sinnvolles Musiklernen sich nur als

körperliche Erfahrung mit Bewegen, Tanzen, Singen, Spielen, Malen, Hören, Sehen, Riechen, Tasten und Gestalten vollziehen kann. Diese Auffassung prägte die Inhalte seiner Lehrtätigkeit in Theorie und Praxis, diese Auffassung vermittelte er mit Enthusiasmus und Humanität seinen Lehramtsstudierenden.

Sein Buch „Den Musikunterricht auf die Füße stellen – die Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen“ begründete 2001 als Band 1 die Monografie-Reihe des Instituts für Musikpädagogische Forschung Hannover. Es ist Franz Amrheins Vermächtnis an die Musikpädagogik.

Hannover – Laudatio für Wolfgang Schröfel (2013)

Laudatio zum Festakt „Wolfgang Schröfel – 25 Jahre Präsident des Niedersächsischen Chorverbandes" am Freitag, 28. Juni 2013, in der Neustädter Hof- und Stadtkirche St. Johannis, Hannover.

Sehr geehrter Herr Präsident Scherf, sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Freundinnen und Freunde der Chormusik,
lieber Wolfgang Schröfel,

es ist mir eine große Freude, bei dieser Festveranstaltung zur Würdigung der ehrenamtlichen Arbeit von Wolfgang Schröfel einige Worte sagen zu dürfen.

Und als erstes sein Geburtsjahr: 1947

- Das *Land Niedersachsen* war gerade zwei Monate jung (gegründet am 1.11.1946)
- Bei den ersten freien Landtagswahlen in der britischen Besatzungszone erreicht die *SPD in Niedersachsen* die höchste Stimmenzahl.
- Die *Siegermächte* übertragen die Entnazifizierungsprozesse in die deutsche Verantwortung.
- Die *Export-Messe Hannover* findet zum ersten Mal statt und lässt erste Hoffnungen auf einen wirtschaftlichen Neubeginn in Deutschland aufkommen.
- *Theodor W. Adorno* und *Max Horkheimer* begründen die „Dialektik der Aufklärung" als sozialkritische Philosophie, die in den 1960er Jahren die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, die Studentenproteste und damit die Veränderung der westdeutschen Gesellschaft beeinflussen wird.

- *Thor Heyerdahl* segelt in 101 Tagen mit einem Balsa-Floß von Peru nach Polynesien und beflügelt mit seinem Buch vor allen die Abenteuerfantasien der Jungen der Nachkriegszeit.
- *Thomas Mann* schreibt den Roman „Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn", und die Primadonna *Maria Callas* sorgt mit Leidenschaft und Stimme für Sensationen in den Opernhäusern der Welt und in der Regenbogenpresse.
- *Sergei Prokofjews* Oper „Krieg und Frieden" und *Arnold Schönbergs* „Ein Überlebender aus Warschau" erschüttern die Zuhörer und dokumentieren den Versuch, dem unfassbaren Leid des Krieges künstlerisch Ausdruck und Gehör zu verleihen.
- *Wolfgang Borchert* veröffentlicht „Draußen vor der Tür", das – wie wohl kein anderes Schauspiel – die Erfahrungen, Sorgen und Ängste der heimkehrenden Kriegsgeneration artikuliert.
- Der *Deutsche Allgemeine Sängerbund* gründet sich neu, nachdem er in der Zeit des Nationalsozialismus verboten war.
- Eine Kältewelle im Januar und Februar mit Temperaturen unter -20 Grad führt im zerstörten, von Überschwemmungen gebeutelten und hungernden Hannover zu großer Not und zur Verschärfung der prekären Versorgungslage der Bevölkerung.

Erste Prägungen

Am 2. Februar 1947 – in eben dieser Notzeit und im Jahr der Neugründung des DAS – wird *Wolfgang Schröfel* in Schulenburg/Hannover geboren. In der Volksschule in Geilhof, in der fünf Klassen bzw. Jahrgangsstufen in einem Raum unterrichtet wurden, erlebt er die typische Schulsituation kleiner Gemeinden der Nachkriegszeit. Die Freude am Singen scheint wohl die Mutter ihren Kindern Wolfgang und Gudrun vermittelt zu haben – in der Familie Schröfel wurde viel gesungen, vor allem Volkslieder, beeinflusst durch die

Jugendmusikbewegung und ihr Liedrepertoire. Die Leitgedanken der Musischen Erziehung aus den 1920er Jahren erlebten nach 1945 eine Renaissance und prägten Praxis und Inhalte des Musikunterrichts an den Schulen. Der musische Mensch, der „Musikant" galt zu der Zeit als Erziehungsideal, und dadurch wurde *Wolfgang Schröfel* in seinen Kinder- und Jugendjahren beeinflusst – vor allem durch die Chorarbeit von *Wilfried Garbers*. *Garbers*, *Sander*, *Rutt* und *Hennig* sind die bedeutenden Namen, die mit ihrer Arbeit den Grundstein für den Ruf Hannovers als Heimat einer blühenden Chorszene, als Stadt einer heute international beachteten Konzentration leistungsfähiger Chöre legten, wie man es nur selten woanders finden kann – und *Gudrun* und *Wolfgang Schröfel* haben dabei später mitgewirkt. *Wilfried Garbers* betreute die NDR-Solistenvereinigung und vier Chöre; er gründete 1952 die *Hannoversche Chorgemeinschaft* und bot auf diese Weise der Bevölkerung Hannovers in der Nachkriegszeit die Möglichkeit, große Chorwerke mit Orchester z. B. von *Händel, Haydn, Mozart, Beethoven, Berlioz, Brahms, Verdi, Liszt* nicht nur zu hören, sondern auch aktiv als Sängerinnen und Sänger zu erleben. Wolfgang Schröfel hat hier unter Garbers Leitung *Händels* „Messias" mitgesungen: zuerst im Sopran, dann im Tenor und schließlich im Bass – und zu *Brahms* Musik hat Wolfgang Schröfel bis heute eine enge Beziehung.

Garbers *Kinder- und Jugendchor* und der *Kammerchor Herrenhausen* wurden zu Wolfgang Schröfels Chorheimat. Mit neun Jahren, am 13. September 1956, wurde er Mitglied in Garbers Kinderchor – als Knabensopran.[1]

Im *Kammerchor Herrenhausen*, einem Mitgliedsverein im *Deutschen Allgemeinen Sängerbund*, wurde bald auch sein organisatorisches Talent entdeckt und dem damals Sechzehnjährigen bereits Verantwortung übertragen. 1964 wurde er in die Vorstandsarbeit aufgenommen, zunächst als Notenwart, und

[1] An dieser Stelle der Rede hat der Mädchenchor Hannover das Lied „O du schöne, süße Nachtigall" gesungen.

dann mit einem Crescendo von Verantwortung für die Vereinsmitglieder selbst: 1969 als 2. Jugendleiter Kinderchor, 1970 im Organisationsausschuss und als Delegierter der *Hannoverschen Chorgemeinschaft* im DAS-Bezirk, 1971 als Stimmführer Tenor, 1973 als Singeleiter, 1974 bis heute als Erster Vorsitzender.

Wolfgang Schröfel erzählte mir einmal, dass er sich der romantischen Musikauffassung des 19. Jahrhunderts verbunden fühlt. Aber was bedeutet das? Hier ein Text aus der berühmten Gesangsbildungslehre von *Pfeiffer & Nägeli* von 1810:

> *So gewiss als Musik, individuell bezogen, das alldurchdringende allumfassende Bildungsmittel des organischen Menschen ist, wie es kein anderes gibt, ebenso gewiss ist sie, humanistisch bezogen, das wirksamste und vollkommenste Organon menschlicher Wechselwirkung. (…) Musik, in ihrer Reinheit betrachtet, ist ein höheres Element, ein Lichthimmel, in welchem sich alles reinmenschliche Dasein bespiegelt. (…) Erst da beginnt das Zeitalter der Musik, wo nicht bloß Repräsentanten die höhere Kunst ausüben – wo die höhere Kunst zum Gemeingut des Volkes, der Nation, ja der ganzen europäischen Zeitgenossenschaft geworden, wo die Menschheit selbst in das Element aufgenommen wird. Das wird nur möglich durch die Beförderung des Chorgesanges. (…) Das Zeitalter der Musik wird zuerst in der Kinderwelt Wurzel fassen, von der Kinderwelt muss so die Menschheitsveredlung ausgehen. (…)*[2]
>
> *Früh lernt es [das Kind, d. V.] auf diesem Bildungswege als Individuum seine sinnlich-geistige Tatkraft, seine Kunstkraft, lernt durch harmonisches Zusammenwirken mit anderen*

[2] Hans Georg NÄGELI: Die Pestalozzische Gesangsbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeiffers und ihrer Freunde. (Seitenangabe nach dem Reprint der Originalausgabe, MPZ Quellenschriften Nr. 5): Zitatausschnitte S. 53 f., S. 68.

> *Kindern seine Menschenkraft kennen, lernt frühzeitig so seine hohe Bestimmung ahnen. Bald wird ihm unter zweckmäßiger Leitung die Singstunde unter allen Lehrstunden die liebste. Es gewinnt auch den Lehrer lieb, der es einer so köstlichen Gabe teilhaft macht. Und so leitet an der Hand der Liebe der Lehrer es zu höherer Bildung hinan, er gibt ihm bei reifender Jugend die höhere Weihe der Tonkunst, er führt es durch den moralischen Gesang zur allgemeinen Menschenliebe, und endliche durch den religiösen Gesang zur wahren Gottesverehrung (...)*[3]

Dies Zitat entspricht sehr dem Wirken *Wolfgang Schröfels* und seiner Vorbilder. Die Vorstellung, die Welt durch eine musikalische Breitenkultur, durch die Vermittlung der Teilhabe an Musik für möglichst viele Menschen etwas besser zu machen, leitet seit dem 19. Jahrhundert die Zivilgesellschaft bürgerlicher und proletarischer Gruppierungen in gleicher Weise. Diese idealistische Haltung führte im 19. Jahrhundert zu Musikvereinsgründungen – Jahrzehnte vor der ersten Gründung eines Sportvereins. Und sie führte auch zum ehrenamtlichen Engagement von Arbeitern und Bürgern – damals noch getrennt – in den Musikvereinen und bei der Organisation der großen Musikfeste, die typisch für die Chorlandschaft in Deutschland sind. Eine Spitzenkultur in der Musik bleibt in unserem Land nur stark und von der gesamten Bevölkerung getragen, wenn die instrumentale und vokale Breitenkultur mit ihrem ehrenamtlichen Netzwerk lebendig ist und dazu die volle Aufmerksamkeit und Förderung der Landesregierungen findet. Das hatte schon das SPD-Mitglied, der Ministerialrat *Leo Kestenberg* verstanden, als er 1923 in Berlin dem preußischen Landtag seine „Denkschrift für die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“[4] vorlegte, ein detaillierter Plan, der im

[3] Michael Traugott PFEIFFER / Hans Georg NÄGELI: Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen. Zürich 1810. Vorrede S. IX f. (Reprint MPZ Quellenschriften Nr. 5).

[4] Abgedruckt in Gerhard BRAUN: Die Schulmusikerziehung in Preußen. Kassel: Bärenreiter 1957, S. 127ff.

Landtag beschlossen und vom Ministerium umgesetzt wurde. Es war der staatlich geförderte Struktur- und Entwicklungsplan für eine Breitenkultur und das Musikleben, wie wir es heute haben. Die Denkschrift verband den Idealismus des 19. Jahrhunderts mit einer Bestandsaufnahme des Musiklebens um 1923 und klaren bildungspolitischen und verwaltungstechnischen Maßnahmen, die mit einer Reihe von Erlassen umgesetzt wurden. Deutschland gilt heute international als bedeutendes Musikland mit lebendiger Breiten- und Spitzenkultur, und zu diesem Ruf trugen wesentlich nicht nur die *SPD* mit *Leo Kestenberg* bei, sondern die seit rund 180 Jahren kontinuierliche Aktivität der zivilgesellschaftlichen Musikvereine. Ich hoffe, dass die neue Landesregierung sich dieser Tradition und Verantwortung bewusst ist und dementsprechend handelt.

Wolfgang Schröfel – der „Organisator“

Wer einmal selbst ein Ensemble geleitet hat, wird von der Erfahrung berichten können, dass man dabei rund 70% der Zeit mit Organisation und 30% tatsächlich mit Musik zu tun hat. Damit Musik stattfinden kann, müssen eben viele mit anpacken. Und das hat *Wolfgang Schröfel* in besonderer Weise getan. Als Bürger in Uniform, als Stabsoffizier mit der Zuständigkeit für die Bundeswehrkrankenhäuser hatte er im Beruf stets mit Logistik, Planung, Verwaltung und Ökonomisierung von Arbeitsabläufen zu tun und diese Erfahrungen für seine Leidenschaft, die Weiterentwicklung der Chorszene, nutzbar machen können. Dass er im Beruf dazu auch verständige Vorgesetzte fand, die den Nutzen zivilgesellschaftlicher Tätigkeit als Ergänzung staatlicher Aufgaben verstanden hatten und ihm zu seiner ehrenamtlichen Tätigkeit die notwendigen Freiräume gaben, muss hier als beispielhaft genannt und zur Nachahmung empfohlen werden.

Wolfgang Schröfel, der Berufsoffizier, ging als Zivilist in der Chorszene bildungsstrategisch und zugleich sozialintegrativ vor. Es gibt wohl keinen Chor im *Niedersächsischen Chorverband*, den *Wolfgang Schröfel* nicht besucht

und beraten hat. Betrachtet man die außergewöhnliche Zahl der Projekte, Initiativen und Maßnahmen, die er angeregt, betreut und geleitet hat, so kristallisieren sich drei Felder heraus:

Die Menschen verbindende Kraft des Chorgesangs in der Fortführung der Tradition der großen Chorfeste: Die „Niedersächsischen Chortage" (1992 Braunschweig und Wolfenbüttel, 1997 Helmstedt, 2002 Goslar, 2007 Hannover, 2010 Goslar) und die seit 2009 in der Galerie Herrenhausen stattfindenden „Chortage" der hannoverschen Chöre sind nicht nur Fest und Begegnung, sondern auch Demonstration der Lebendigkeit und Leistungsfähigkeit der niedersächsischen Chorszene für die Öffentlichkeit. Bewertungen von Fachjurys dienen dabei der Beratung der Chöre zur Leistungssteigerung.

Die Nachwuchsarbeit durch Anreize der Kinder- und Jugendchorfestivals: *Wolfgang Schröfel* initiierte dazu sechs Kinder- und Jugendchorfestivals (1989 Hannover, 1991 Alfeld, 1993 Holzminden, 1994 Stadthagen, 1995 und 2003 Helmstedt). Anders als in der instrumentalen Laienmusik, wo heute neben eigenen Anfängerkursen auch extern Musikschulen und Bläserklassen an Schulen Wege zum Mitspielen im Musikverein erschließen, sind die Chorvereine auf eine intensive interne Nachwuchsarbeit und eine Öffnung des Repertoires angewiesen, wenn sie weiter bestehen bleiben wollen. Inwieweit sich die Chorklassengründungen an Schulen auf den Sängernachwuchs der Chorvereine auswirken, muss noch weiter beobachtet werden. In der instrumentalen Laienmusik und ihrem Repertoire spielt das Alter der Mitglieder eine geringere Rolle: Oft spielen hier drei Generationen das gleiche Stück; entscheidend ist, dass das Instrument beherrscht wird. Anders ist es in den Chorvereinen: Die offenbar im Gesang – vor allem in der Jugendzeit – entstehende höhere emotionale Bindung und Identifikation mit einem bestimmten Lied- und Werkrepertoire, das lebenslang präsent bleibt, führt im Chorverein zu einer stärkeren altersspezifischen Gruppenbildung mit eigenen Repertoirevorlieben: die Gruppe der Jugendlichen einschließlich derer, die sich von der Elterngeneration abgrenzen, die Gruppe der

identitätsstabilen arrivierten Erwachsenen, die sich nur projektbezogen engagieren können, und die Gruppe der Senioren mit Zeit. Ein Mehrgenerationenchor ist wohl nur bei großen Werken der Musikliteratur möglich. *Wolfgang Schröfel* hat bei seinen Gesprächen mit den Chorvorständen schon früh und immer wieder auf diesen komplexen Sachverhalt hingewiesen und die Verantwortung der Chorvorstände für eine attraktive und sozialintegrative Kinder- und Jugendchorarbeit angemahnt.

Die Professionalisierung der Vereinsarbeit: Dazu gehören die Entwicklung des „Handbuchs für Chormanagement" und ab 2005 die Wiederaufnahme und Weiterentwicklung des Verbandsorgans „Der Chor" als Mitteilungsforum für die Vereinsarbeit. Wenn Verbände und Vereine Mittel der öffentlichen Hand zur Förderung ihrer Arbeit und Projekte erhalten, so stehen Land und Kommunen in der Verantwortung des Nachweises für den Steuerzahler, dass öffentliches Geld transparent und zielgerecht verwendet wurde. Vereine stehen heute mehr als früher in der Pflicht, ihre Haushaltsführung professionell zu strukturieren. Die Komplexität des Urheberrechts und die Kooperation mit *GEMA* und *GVL* kommen noch hinzu. Als Präsident des *Niedersächsischen Chorverbandes* seit 1988 hat Wolfgang Schröfel versucht, vom Dachverband aus Information, Aufklärung und Service für die Mitgliedsvereine zu leisten.

Wolfgang Schröfel – der „Chordiplomat"

Die Geschichte der beiden großen deutschen Sängerbünde, des 1862 gegründeten bürgerlichen *Deutschen Sängerbunds DSB* und des 1908 gegründeten *Deutschen Arbeiter-Sängerbundes DAS,* spiegelt eine Geschichte und Zeit unserer Nation wieder, in der Vorbehalte und Abgrenzungen einer dualen Klassengesellschaft – die Bürgerlichen und Besitzenden, die Arbeiter und das Proletariat – Alltagsleben, soziale Existenz und Umgangskonventionen prägten. Es wundert uns heute daher nicht, dass damals das Liedrepertoire des *DSB* mehr vom romantischen Kunstideal und dem Naturerlebnis geprägt

war, während das Liedrepertoire des *DAS* Zeugnis ablegte vom Selbstbewusstsein der Arbeiterklasse und ihrem Kampf für politische Akzeptanz und soziale bzw. gesellschaftliche Verbesserungen. Stets enthielten die großen Arbeitersängerfeste auch die Botschaft zu einer internationalen Verbindung und Verbrüderung der Arbeitsklasse und die Liedtexte einen kämpferischen Habitus und politische Manifestationen.[5] In der Zeit des Nationalsozialismus wurde der *DAS* verboten und konnte sich erst 1947 wieder neu konstituieren.

Die gesellschaftlichen Veränderungen der dualen Klassengesellschaft, die schon während der nationalsozialistischen Zeit einsetzten, die gemeinsam erlittenen Schrecken des Krieges und die danach einsetzenden Auswirkungen einer sozialen Marktwirtschaft mit starken Gewerkschaften trugen offensichtlich dazu bei, dass in der Bundesrepublik Deutschland die Klassenschranken sich mehr und mehr abbauten und auch die Einkommen sich immer weiter anglichen. Den Wandel vom klassenbedingten Arbeiterkampf hin zu offeneren sozialen und demokratischen Auffassungen spiegelt auch die Geschichte der 1926 gegründeten *IDAS (Internationale der Arbeiter)* und ihrer 1946 gegründeten Rechtsnachfolgerin *IDOCO (Internationale Des Organisations Culturelles Ouvrières)* mit ihrem Beschluss 1977 in Malmö wieder, die sich seit Malmö als Zusammenschluss der nationalen Kulturverbände aus aller Welt versteht, die sich zu demokratischen und sozialen Grundsätzen bekennen. Ein weiteres, frühes Indiz für diese Öffnung ist auch eine Erklärung des II. Deutschen Chorkongresses 1956 auf der Wartburg, bei dem der *DAS Niedersachsen* durch Chordirektor *Sander* vertreten war:

> *Die Chorschaffenden betrachten ihre Arbeit als einen Auftrag, mit ihrer künstlerischen Tätigkeit an der Lösung der Frage der deutschen Wiedervereinigung teilzunehmen, und sehen darin*

[5] Siehe dazu *Unsere Geschichte, unsere Lieder. Lokale Arbeitsängerbewegung. Lieder, Dokumente, Erzählungen, Daten.* Hg. v. Freizeitheim Linden der Landeshauptstadt Hannover (o. J.), Redaktion: Susanne Döscher, Hermann Kutschke, Elke Oberheide, Raimund Reiter, Elke Urban. Auflage 1.500.

eine hohe nationale Verpflichtung. Sie halten es deshalb für notwendig, dieses zum wesentlichen Inhalt ihres Chorprogramms zu machen, und auf diesem Wege des Austausches von Notenmaterialien das Repertoire zu bereichern. Sie fordern die Komponisten und Verleger ganz Deutschlands auf, dem Verlangen vieler Chöre nach einer Chorliteratur zu entsprechen, die dem Ringen der deutschen Nation um Demokratie und Einheit, um Frieden und Völkerfreundschaft hohen künstlerischen Ausdruck verleiht. [6]

Warum diese lange Einleitung? Ich möchte zeigen, das *Wolfgang Schröfel* nicht nur im Niedersächsischen Chorverband diplomatisch verbindend wirkt, sondern auch auf Bundesebene und international – und dies bewusst im Geist der zeitgemäßen Weiterentwicklung der Ideale des *DAS*, deren Präsident auf Bundesebene er ab 2004 war. In der *IDOCO* arbeitete er als Mitorganisator bei den Großveranstaltungen, den Musikfesten 1989 in Dortmund, 2003 in Linz und 2006 in Lublin, 2010 in Goslar und seit 1992 in der Tätigkeit als Präsidiumsmitglied, seit 2011 als Präsident, mit. Er kümmert sich heute um den Erhalt des Archivs der *IDOCO*. Nach der Wende setzte er sich 1991 dafür ein, dass sich der *Kammerchor Fürstenwalde* und der *Landeschorverband Brandenburg* im DAS gründen konnte.

1997 konnte der *Deutsche Allgemeine Sängerbund DAS* sein 50jähriges Bestehen mit einem großen Bundeschorfest feiern. Am 26. Februar 2005 verschmolz der *DAS* mit dem *DSB* zum *Deutschen Chorverband e. V.*, der am 28.2.2005 rechtlich gegründet wurde, und dessen Vizepräsident *Wolfgang Schröfel* bis heute ist. Es war für mich ein besonderer Beweis des Vertrauens, dass *Wolfgang Schröfel* mit mir das Pro und Kontra dieser Fusion mit all ihren zu berücksichtigenden personellen und strukturellen Befindlichkeiten intern diskutierte. Die Verhandlungen mit der *Arbeitsgemeinschaft deutscher Chorverbände ADC* und ihrer Neuorientierung in den Aufgaben erwiesen

[6] Unsere Geschichte, unsere Lieder. S. 119.

sich in dieser Zeit als schwierig; hier sind heute sicherlich noch weitere Gespräche erforderlich. Aber die Klugheit der Vorstände des *DAS* und des *DSB*, der gegenseitige Respekt vor der Herkunft und Geschichte beider Verbände und die Akzeptanz der eben angesprochenen Entwicklungen unserer Gesellschaft trugen dazu bei, dass nun ein Chorverband auf Bundesebene und als gewichtiges Mitglied im *Deutschen Musikrat* entstanden ist, der für und mit seinen nach Millionen zählenden Mitgliedern im Musikleben in Deutschland musikpolitisch zeitgemäß handeln kann – eine großartige Leistung von nationaler Bedeutung.

Wolfgang Schröfel, der Freund im Präsidium des Landesmusikrats Niedersachsen

Seit 1999 ist *Wolfgang Schröfel* Mitglied des Präsidiums des Landesmusikrats Niedersachsen und – nach Konsens beider niedersächsischer Chorverbände (NC, CVNB) – Repräsentant und Stimme der niedersächsischen Chorszene.

> *Die Freude am Singen wurde 1968 im Zuge der notwendigen Aufarbeitung des Dritten Reichs und seiner ideologischen Manipulation durch Musik arg eingeschränkt. Die Seele braucht aber Musik, sonst kann sie nicht atmen. Ich möchte mich daher dafür einsetzen, dass Singen wieder Freude macht, und dass durch den Chorgesang sich Menschen zusammenfinden und eben diese Freude erleben.*

So *Wolfgang Schröfel* auf die Frage, welche Vision seine Arbeit im Präsidium des Landesmusikrats leite. Und – wie wir alle wissen – es wird heute wieder viel mehr und mit Freude gesungen.

Wolfgang Schröfel war in der Zeit unserer Zusammenarbeit immer ein Team-Mensch, ein Präsidiumskollege, der leise und zugleich nachdrücklich in unseren Planungsgesprächen überzeugende Argumente vorbrachte und dabei weniger den abstrakten Verein, sondern stets das Erleben und die mögliche

Reaktion des einzelnen Chorsängers im Fokus behielt – der Innovator und Visionär blieb immer real verankert. Als eingespieltes Team, zusammen mit dem Vizepräsidenten des Landesmusikrats und Präsidenten des *Niedersächsischen Musikverbandes*, unserem Freund *Aloys Grba*, den wir am 13. Mai 2013 plötzlich durch Tod verloren, gelang es uns gemeinsam in den Jahren Landtag und Ministerien davon zu überzeugen, dass die Laienmusik nur manchmal Bier und dies erst nach der Probe trinkt, dass die Leistungen vieler Chöre und Ensembles professionelle Standards erreichen, dass die Dachverbände und Musikvereine eine wichtige kulturelle wie sozialintegrative Arbeit für alle Altersgruppen leisten, und dass die Breitenkultur der Laienmusik in vielen Regionen Niedersachsens der wesentliche und beständige Kulturfaktor ist, der auch gegen die sogenannten „Leuchttürme" in der Musikkultur nichts einzuwenden hat, sondern sogar deren Konzerte besucht. *„Was nützt ein Opernhaus in der Wüste!"* sagte *Hans-Peter Lehmann* einmal, und brachte mit diesem Satz den „Leuchtturm-Hype" und oft verengte Sichtweise regionaler Kulturförderung auf den Punkt.

Die Arbeit Wolfgang Schröfels im Präsidium des *Landesmusikrats Niedersachsen* ausführlich zu würdigen würde den Zeitrahmen heute weit überschreiten. Ich beschränke mich daher auf die Nennung seiner prägenden Mitarbeit beim „Niedersächsischen Chorwettbewerb" und beim „Tag der Niedersachsen", um gemeinsam mit dem *Chorverband Niedersachsen-Bremen* und seinem Präsidenten *Ollech* die vielfältige niedersächsische Chorlandschaft zu präsentieren, die Mitarbeit bei der Einrichtung der „Kontaktstellen Musik" zur Vernetzung des regionalen Musiklebens und bei der Entwicklung der „Hauptsache: Musik", die Brücken zwischen den Schulen und anderen Institutionen der Musikkultur schlug, und nicht zuletzt die Unterstützung und das Mut-Zureden beim langwierigen Aufbau der *Landesmusikakademie Niedersachsen* in Wolfenbüttel. Niedersachsen hat auf diese Weise eine Struktur zur Förderung des Musiklebens erhalten, die sich sehen lassen kann.

Man vertraute *Wolfgang Schröfel* den Notenwart, den Jugendleiter Kinderchor, Vorsitze und Präsidentenämter an. Wegen seines unermüdlichen Einsatzes wurde er von Dachverband *DAS* und von seinem *Kammerchor Herrenhausen* mit vielen Ehrungen ausgezeichnet. Der *Kammerchor Fürstenwalde* überreichte ihm die „Martin-Adler-Gedenkmedaille", und am 16. Mai 2005 wurde er mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet. Wolfgang Schröfel ist dabei immer innerlich der Mensch geblieben, der als Sänger im Chor neben anderen Sängern steht, diszipliniert und zielstrebig für die Sache, mit preußisch-protestantischem Innenleben und der Gabe immer zu sehen, wo die Fettnäpfchen stehen. Dies alles hat ihn so erfolgreich und so liebenswert gemacht.

Lieber Wolfgang, bleibt so wie Du bist. Das wünschen wir uns alle hier.[7]

[7] An dieser Stelle singt der Mädchenchor Hannover das Lied „Die Gedanken sind frei".

Hannover – Laudatio für Prof. Christoph Hempel (2014)

anlässlich seiner Verabschiedung in den Ruhestand am Freitag, 27. Juni 2014, 14 Uhr.

Sehr geehrter Herr Prof. Hempel, lieber Christoph,

am 1. April 1977 wurdest Du als hauptberufliche Lehrkraft für Tonsatz und Gehörbildung Mitglied des Kollegiums und ab November 1982 Universitätsprofessor unserer Hochschule. Im September 1978 kam ich als Professor für Musikpädagogik dazu. Das vor kurzem bezogene Gebäude, in der Architektenwelt als einer der ersten modernen Musikhochschulbauten vielgerühmt, und der Elan von Direktor *Prof. Dr. Richard Jakoby* animierte das ganze Kollegium, einen neuen zeitgemäßen Musikhochschultyp zu schaffen, den es damals in Deutschland so noch nicht gab: eine künstlerisch-wissenschaftliche Musikhochschule mit Universitätsrang. Der von *Richard Jakoby* ausgegebenen Leitidee, den „wissenden Künstler“ und den „künstlerisch gebildeten Wissenschaftler“ an einem Ort gemeinsam auszubilden und auf die sich wandelnden Anforderungen der Musikwelt vorzubereiten, fühlten sich alle Lehrenden und die Verwaltung mit großem Charisma zur Realisierung verpflichtet. Diese Aufbruchsstimmung führte nicht nur zu einer freundschaftlichen Kollegialität innerhalb der Hochschule, sondern auch zu intensiver Zusammenarbeit in Seminaren, in künstlerischen Ensembles und in der Musikpolitik. Die wachsende internationale Attraktivität der Hochschule für Musik und Theater, zu der später auch die Medienforschung und -ausbildung hinzukam, brachte es mit sich, dass das Gebäude bald aus allen Nähten zu platzen drohte.

Ein Beispiel dafür ist der kleine Raum 307. Damals hieß er „Lehrerzimmer Schulmusik“: Spinde für die Mäntel, zwei Schreibtische, ein Klavier (m. W. nie gestimmt), ein einfacher Tisch mit dem wichtigsten Ausstattungsstück,

einer Teemaschine, die stets „a cup of tea“ bereitstellte. Dieser kleine Raum wurde ab 1978 ständiges Arbeitszimmer für *Klaus-Ernst Behne* und mich. Und da es ja das einzige Lehrerzimmer Schulmusik war, legten dort auch die Kollegin *Hickmann* und die Kollegen *Hempel, Katzenberger*, *Kühn*, *Danuser*, *Edler*, *Ruprecht*, *Winkler* und gelegentlich Gastdozentinnen und –dozenten ihre Mäntel und Accessoires nieder, um zum Seminar im Schulmusikraum 315 nebenan zu eilen – *Peter Becker* und *Rainer Fanselau* nutzen ein anderes Zimmer auf dem gleichen Flur (neben der Bibliothek), das aber meistens als „Prüfungszimmer Schulmusik“ belegt wurde. Die drangvolle Enge in Raum 307 hatte den Vorteil intensiven Gedankenaustauschs. Dabei entstanden viele Ideen, deren Realisation mit zu dem Profil unserer Hochschule beitrug, was sie auch heute noch auszeichnet und konkurrenzfähig macht.

Da *Christoph Hempel* nebenan in Raum 309 hauptsächlich unterrichtete, wurde er bald ständiger Zimmergenosse in Raum 307. Und hier beginnt nicht nur die Story unserer engen Zusammenarbeit, sondern auch die Geschichte der Erweiterung des Lehrangebots und des Ausbaus der Studienmöglichkeiten unserer Hochschule.

Das Fach Musiktheorie in Hannover umfasste Ende der 1970er Jahre Tonsatz und Gehörbildung, Generalbass, Partiturspiel und Improvisation, letztere meist auf das Volkslied bezogen. Musiktheorie damals war nachvollziehbar von der Lehrtradition der Konservatorien des späten 19. Jahrhunderts geprägt; sie verstand sich als Bewahrer und Vermittler des Wissens von der Kompositionspraxis der Kunstwerke, ihrer Regelhaftigkeit und ihrer Geschichte. Formen anderer Musikpraxis wie Jazz, Rock, Pop, Arrangement etc. waren damals an den meisten Musikhochschulen ein Tabu.

Für die Schulmusikausbildung und die Berufspraxis „Musik an allgemein bildenden Schulen“ war und ist die Musiktheorie ein wichtiges Studienfeld: Eine von mir in den 1990er Jahren bei Ehemaligen durchgeführte Befragung bestätigte diesen Sachverhalt. In den 1970er und 1980er Jahren stand die

Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen, denn Themen wie „Internationale Jugendteilkultur“ mit ihrer Musik, neue Medien wie Computer-Sequenzer und MIDI-Instrumente, Nachspielen und Arrangement von aktueller Popmusik sowie Geschichte der populären Musik mussten didaktisch reflektiert, im Studium vermittelt und als Unterrichtsmaterial angeboten werden. Davon war in den Gesprächen zwischen Christoph Hempel und mir als Sprecher der Schulmusik damals in Raum 307 viel die Rede – und sichtbares Zeichen der neuen Zeit war die Anschaffung des ersten Computers der Hochschule, eines Atari ST 4 in Raum 307, mit dem der Einsatz von Computern im Hause Emmichplatz begann. Die für Musikhochschulen neuen Themen verlangten auch nach einem offeneren Musikbegriff im Studienangebot, was damals nicht leicht durchzusetzen und von einigen traditionsbewussten Lehrenden auch nicht leicht auszuhalten war, denn Befürworter kamen leicht in den Verruf, als Totengräber der deutschen Musikkultur agieren zu wollen, obwohl diese neuen Studienfelder nur ein Additum zum bewährten Inhaltskanon der Musiktheorie sein sollten.

Es ist das besondere Verdienst des Hochschullehrers Christoph Hempel, unvoreingenommen, kritisch und konstruktiv erstmals das Fach Musiktheorie in der deutschen Musikhochschullandschaft um die Lehrthemen erweitert zu haben, die die aktuelle Musikpraxis und damit auch die Schulmusik dringend benötigten. Dabei ging es ihm nicht um bloße Aktualität, sondern um die Erweiterung bewährter Musiktheorie-Inhalte um Jazz-Harmonielehre, Arrangement und Produktion im Studio und die Nutzung neuer Technologien für den Tonsatz und die Gehörbildung. Christoph Hempel erarbeitete sich zusätzlich nicht nur die Jazz-Harmonielehre und Jazzimprovisation, sondern auch das Programmieren in Basic und am *Yamaha DX 7*, einem damals revolutionären Synthesizer. Ein nützliches Nebenresultat war dabei der absolut echte Ondes-Martenot-Klang für eine Messiaen-Aufführung der Hochschule in Herrenhausen – wer hat schon ein Ondes-Martenot-Instrument mal eben zur Hand?! Es entstanden durch ihn das *Gehörbildungsprogramm*

AUDIMAX, ein Raum für computergestütztes Gehörbildungstraining in der Uhlemeyerstraße, das *MEDIA-Lab* in der Seelhorststraße und damit auch neue Formen des Musiktheorie-Lernens und Gehörtrainings – Möglichkeiten, die die rasante Technologie-Entwicklung heute quasi in den Laptops und Handhelds mitliefert.

In europäischen interuniversitären Arbeitsgruppen wirkte er bei Themen mediengestützten Musiktheorie-Lernens mehrere Jahre intensiv mit, in *Musik & Bildung* warb er mit Aufsätzen für angewandte Musiktheorie im Musikunterricht und Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer auch im Bereich Jazz-Harmonielehre, in zahlreichen Lehrerfortbildungskursen vermittelte er Kenntnisse des Arrangierens und der Computer-gestützten Musikproduktion. Dass – wie schon gesagt – es ihm eben nicht um bloße Aktualität ging, sondern um die inhaltliche Erweiterung der Musiktheorie, dokumentieren das Musiktheorie-Heft und seine Beiträge im *Unterrichtswerk Spielpläne* ebenso wie sein bei Atlantis-Schott 1997 erschienene Taschenbuch mit dem bezeichnenden Titel „Neue Allgemeine Musiklehre“. Ich erinnere mich an einen Ausspruch von Christoph Hempel bei einer Lehrerfortbildung: „Man hört, was man weiß, und fundiertes Wissen der Musiktheorie gehört einfach zum Berufsbild der Schulmusiker!“

Lieber Christoph, bei vielen der erwähnten Projekte haben wir zusammengearbeitet. Du warst in Deiner Hochschultätigkeit immer Kollege und Freund, der für neue Entwicklungen offen war und dem die tiefgehende und zugleich zeitgemäße Ausbildung von Schulmusikerinnen und Schulmusikern am Herzen lag. Du hast Dich ohne viel Aufhebens neben der Mitarbeit in vielen curricularen Arbeitsgruppen immer für die Hochschule und ihre Brücken zum Nachwuchs eingesetzt: Da sind die Vorstellungen von Instrumentalensembles in den Schulklassen Hannovers zu nennen, die berufsvorbereitenden Kurse in der Musikschule, die Probeklausuren für das Feststellungsverfahren, die Jahrzehnte lange Verantwortung dafür, dass die

Aufnahmeklausuren Schulmusik bewertet und täglich rechtzeitig unserer Schulmusikaufnahmekommission in Raum 130 vorlagen.

Kürzlich fiel mir ein Buch in die Hände, das Du mir 1993 mit einem sehr freundschaftlichen Begleitbrief geschenkt hast: Titel „Mut zur Typographie“. Es erinnerte mich an unsere Bemühungen, im Schulmusiksekretariat den Atari-Rechner zur Arbeitsbeschleunigung einzuführen, damit Begabte bereits Montag nach der Aufnahmeprüfungswoche von uns die Studienplatzzusage für das Schulmusikstudium im Briefkasten hatten („die Hochschulkonkurrenz schläft bei der Begabtenwerbung nicht“) und an vieles andere: unsere synchronen Privatkäufe von Synthesizern, Computern und Musiksoftware und die abendlichen Telefongespräche über die Nöte der Technik und der damals nicht gerade komfortablen Anwendung – wir mussten das ja alles neu im Eigenstudium lernen, um es unterrichten zu können (Motto: „Hilfe, meine Maus ist weg, und der Bildschirm ist immer noch dunkel!“).

Ich erinnere mich an unsere vielen gemeinsamen Lehrerfortbildungskurse bei der *IGMF* in Fredeburg und Heek mit der bewährten Aufgabenverteilung Arrangieren bei dir, Produktionstechnik bei mir und Rhythmustraining bei Gerd Beckmann. Besonders nachhaltig hat sich unsere Seminarkombination Tonsatz & Arrangieren bei dir / Produktion deiner Seminarergebnisse bei mir im Seminar Musikproduktion ausgewirkt, zu der *Herbert Hellhund* noch die Vorlesung zur Geschichte des Jazz und der Populären Musik beisteuerte. Unsere Forderung nach Vorlage einer Musikproduktion als festem Bestandteil des Schulmusikexamens hat sich bewährt: Alle Organisatoren der erfolgreichen eLearning-Tagung im Mai 2014 in der Landesmusikakademie in Wolfenbüttel waren Absolventen dieser Seminare.

Und ganz besonders und mit Freude möchte ich an unseren gemeinsamen Coup erinnern, der vor über 25 Jahren zur Gründung des *Jazz/Rock/Pop-Studiengangs* führte. Wie wir beide strategisch mit dem *NDR*, der *LAG Jazz*, einer großen Mensafete, einer ad-hoc-Schulmusik-Band und einem

Workshop mit großen Jazz-Stars vorgegangen sind und *Richard Jakoby*, den Senat und zuletzt auch den Kulturminister überzeugt haben, dass der Studiengang mit neuer Professur einschließlich Zusatzfinanzierung und Tonstudioausstattung nötig und längst überfällig war, bleibt nach alter Musikpolitikermanier meinerseits hier unerwähnt. Wir waren die erste Hochschule mit einem grundständigen Studiengang dieser Art in Deutschland, und auch die Schulmusikerausbildung profitierte davon. Welche bundesweite Bedeutung diese Erweiterung des Studienangebots für ein modernes Image unserer Hochschule hatte und hat, ist bekannt und spiegelt sich wider im Erfolg der Absolventinnen und Absolventen.

Deine Bedeutung als Komponist, Arrangeur und Autor werden andere, sachverständigere würdigen können.

Ein Projekt jedoch, wo wir mal ohne didaktischen Hintergrund und rein künstlerisch zusammengearbeitet haben, soll zum Schluss erwähnt werden: die „White Carbon Fossiles", 31 Minuten elektronische Musik, die Du mit *Bernd Brüning* konzipiert bzw. komponiert hast und für deren Collage-Mischung und Klangbild ich verantwortlich war. Sie wurde auf dem Stand der *Preussag* auf der *Hannover-Messe 1988* uraufgeführt: eine Begleitmusik zu einer rund 4 Meter hohen Maschinen-Skulptur, in deren Glasröhren glänzende Anthrazitkohle transportiert wurde. Unsere Musik wurde von unten mit vier Lautsprechern in die Skulptur abgestrahlt und verband sich mit dem Geräusch der Maschine. Wenn die Musik erklang, bildeten sich Menschentrauben um diese Skulptur; hörte sie auf, wanderten die Besucher weiter. Ich habe neulich die alte Kassettenaufnahme in den Rechner überspielt und elektronisch mit *Wavelab* für Dich restauriert.

Hier ist die CD für Dich, und – ich glaube, dass ich hier auch im Namen Deiner Kolleginnen und Kollegen sagen darf – verbunden mit dem Dank für über 30 Jahre Kollegialität und Freundschaft an Deiner Hochschule.

Detmold – Prof. Hans-Martin Theopold als Lehrer (2014)

Rede anlässlich des Gedenkkonzertes für Hans-Martin Theopold in der Erlöserkirche am Markt Detmold, 22. April 2014.

Der Zeitraum 1904-2000, der das Leben von *Prof. Hans-Martin Theopold*, unseres hochgeschätzten Lehrers bestimmt und umfasst (von Detmold ausgehend und in Detmold sich beschließend), war die Zeit zweier Weltkriege, großer Not der Bevölkerung in den 1920er und 1940er Jahren, der Bewährung und der Bewahrung der Humanität in der NS-Zeit und die Zeit des Wiederaufbaus nach 1945. Wir, die Nachkriegsgeneration mit dem Glück eines so langen Friedens in Deutschland wie nie zuvor, können uns kaum vorstellen, welche Bewährungen jeder in dieser Zeit individuell leisten musste.

Der Zeitraum 1904-2000 umfasst auch musikpolitisch die Zeit des Aufbaus der Strukturen des modernen Musiklebens, wie wir es heute kennen. Die Ideen dazu hatte der Busoni-Schüler, Pianist und Ministerialrat im preußischen Kulturministerium in Berlin *Leo Kestenberg*. Mit einer Folge von Erlassen schuf er die Grundlagen für die Musikschulen, mit der nun neuen Einführung von Staatsprüfungen hob er das Leistungsniveau der Instrumentallehrer, der Organisten und Chorleiter, schuf den Beruf und das Kompetenzprofil des Musikstudienrats und wandelte die Curricula der Ausbildungsstätten mit den Säulen Künstlerische Ausbildung, Musiktheorie, Musikwissenschaft, Pädagogik für ein höchst anspruchsvolles Studium mit klarer Ausprägung der spezifischen Berufsprofile für das Musikleben. Die oft städtischen Orchesterschulen und Konservatorien wandelten sich teilweise zu staatlichen akademischen Musikhochschulen, an denen auch Schulmusikabteilungen eingerichtet wurden – Berlin, Breslau, Königsberg, Köln.

Kestenberg, jüdischer Konfession, musste 1933 wegen Verfolgung durch die Nazis emigrieren. Bei der Neuorientierung ab 1945 kamen seine Ideen

jedoch erst richtig zum Tragen: u. a. wurde 1946 die *Nordwestdeutsche Musikakademie Detmold* entsprechend dieser Grundlagen gegründet: als staatliche Musikhochschule neuen Typs mit hohen Anforderungen und einem *Institut für Schulmusik*, in ihrer Gesamtkonzeption Muster für die anderen Musikhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Die *NWD Musikakademie* hatte zu meiner Studienzeit 1962-1971 nur rund 300 Studierende, ausgewählt nach einer ganztägigen Aufnahmeprüfung.

Hans-Martin Theopolds Klavierprofessoren bzw. Lehrer waren *Max von Pauer* in Stuttgart, dann *Richard Rössler* und *Waldemar Lütschg* in Berlin. Theopolds offenes diplomatisches Denken wurde wohl beeinflusst durch Pauer (in London aufgewachsen) und Rössler (im Baltikum aufgewachsen). Seine kammermusikalischen Fähigkeiten und das Interesse für die Urtext-Ausgaben bei *Henle* wurden wohl von Rössler gefördert, der in diesen Bereichen hohe Wertschätzung im Musikleben erfuhr. In den 1920er Jahren studierte Hans-Martin Theopold an der *Staatlichen Akademischen Hochschule Berlin-Charlottenburg* und schloss 1928 sein Studium mit dem Prädikat „sehr gut" ab – bei den hohen Anforderungen und der strengen Benotungspraxis damals ein herausragendes Ergebnis. In seiner Berliner Studienzeit wurde er durch all die schon genannten Entwicklungen, die mit dem radikalen Ausbruch des Neuen in der Kompositionsästhetik einhergingen, sicherlich beeinflusst. Als virtuoser Pianist, besonders als Kammermusiker war Hans-Martin Theopold ab den 1930er Jahren national wie international hochgeschätzt. Die Biographie, die über die Homepage des *Henle-Verlags* zugänglich ist, vermittelt nur einen kleinen, aber informativen Eindruck von der Virtuosität und der Aura seiner Konzerte. Ich selbst habe dies bei einem Beethoven-Abend von ihm fasziniert erleben können. Vor allem sein Ruf als wohl bekanntester Klavierbegleiter seiner Zeit bewog in Lübbecke meine Klavierlehrerin *Beate Legel*, Anthroposophin und *Leimar-Gieseking*-Schülerin, 1962 Hans-Martin Theopold zu schreiben und ihn zu bitten, mich im Falle bestandener Aufnahmeprüfung für Schulmusik als Studenten in seine

Klasse aufzunehmen – vier Wochen vor der Aufnahmeprüfung wollte ich eigentlich noch Betriebswirtschaft studieren. Von 18 Bewerbern war ich einer der vier, die 1962 das Schulmusikstudium in Detmold beginnen durften. Ich habe in Detmold dazu noch Kirchenmusik und Komposition studiert und fühle mich all meinen Lehrern der NWD Musikakademie in großer Dankbarkeit verbunden, deren spannende Angebote mich sehr schnell einsehen ließen, dass Musik für mich doch faszinierender werden würde als Betriebswirtschaft.

In jedem Musikstudium, gleich welcher Ausrichtung, ist das künstlerische Hauptfach (bei mir das Klavier und später die Orgel) das zentrale künstlerische Erfahrungsfeld, von dem die individuelle künstlerische Entwicklung und das Urteilsvermögen auch für andere Bereiche der Musik ausgeht. Im Hauptfach entfaltet sich die Ausprägung der Persönlichkeit zum Interpretationswillen in der Musik, wenn es dem Lehrer gelingt, den gestalterischen Willen der anvertrauten Studierenden freizulegen.

Hans-Martin Theopold hatte neben seiner umfangreichen Konzerttätigkeit reiche Unterrichtserfahrungen als Klavierdozent 1937-1943 am *Bayerischen Staatskonservatorium der Musik* in Würzburg, bis 1947 an der *Nordischen Musikschule in Bremen* und ab 1955 am *Bergischen Landeskonservatorium Wuppertal* sammeln können. Am 1. April 1956 wurde er als Dozent, später Professor, für das Fach Klavier, am *Staatlichen Institut für Schul- und Volksmusik der NWD Musikakademie* eingestellt, deren Studierende für das Fach Musik im Lehramt an Höheren Schulen ein dichtgedrängtes Studium in nur drei Jahren absolvieren mussten.

Hans-Martin Theopold war ein Glücksfall für die Schulmusikausbildung in Detmold und ganz besonders auch für mich – darüber später mehr. Hans-Martin Theopold, der mit seiner gütigen und zugleich fordernden Persönlichkeit in meiner Wahrnehmung immer der Grandseigneur des Klaviers war und ist, hat diese Aufgabe mit Überzeugung angenommen und verstanden, dass die ihm anvertrauten Schulmusikstudierenden individuell ein anderes

künstlerisches Profil entwickeln müssen als die auf Podiumsvirtuosität und Publikumswirkung bezogenen Studierenden der künstlerischen Ausbildungsklassen. Ob Haupt- oder Nebenfächler in Klavier – neben der Vermittlung unerlässlicher spieltechnischer Fertigkeiten gelang es ihm immer wieder, das tiefe künstlerische Erleben am Instrument in der Individualität seiner Schülerinnen und Schüler freizulegen, um dies dann mit dem Interpretationswillen zum Ausdruck im Klavierspiel zu verbinden. Ich selbst verdanke Hans-Martin Theopold die Entfaltung meiner Musikalität und des professionellen Gestaltungswillens – grundlegende Erfahrungen, die stets bei meinen späteren Orgelkonzerten und meiner Tätigkeit als Dirigent des *Studentischen Kammerorchesters* an der *Westfälischen Wilhelms-Universität Münster* lebendig wurden. Diese künstlerischen Erfahrungen konnte ich auch als langjähriger Leiter der Schulmusikstudiengänge der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* in den Studienreformkommissionen des Landes Niedersachsen und an der Hochschule selbst als Ziele im Studium einbringen.

Und wie hat er nun unterrichtet? Dazu kann ich hier nur eigene Erlebnisse schildern, denn in anderen Unterrichtsstunden war ich nicht dabei. Ehemalige Theopold-Schülerinnen, darunter *Prof. Waltraud Pusch*, meine früh verstorbene geschätzte Kollegin und Gesangsprofessorin in Hannover, haben mir jedoch über ähnliche Erfahrungen berichtet. Einige seiner Hinweise, mit denen sich auch sein besonderes Interesse an guten Fingersätzen erklärt, sind mir noch in bester Erinnerung:

> *„Üben Sie nie gegen den Körper. Auf den Kraftimpuls muss die die Entspannung direkt folgen; am Ende der Bewegung des Arms muss bei der Rückholung die Hand entspannt am Arm hängen. Die Fingersätze müssen so sein, dass man sich in den Tasten wohlfühlt („aalt“) und die Tasten einem quasi entgegenkommen, also bereitliegen für den Anschlag.“*

Hans-Martin Theopold hatte für mich einen klar überlegten Plan, der, wie er sagte, davon bestimmt war, dass ein Schulmusiker sich im Studium ein

Repertoire von Werken erarbeiten müsse, um im Unterricht Formen, Epochen und künstlerische Probleme selbst am Instrument demonstrieren zu können. Und hier nun das von ihm aufgebaute Repertoire in der Chronologie des Studiums:

- Ausgewählte Cramer-Bülow- und Czerny-Etüden als ständige Begleitung, dazu einige dreistimmigen Inventionen von Bach
- „Bestimmte technische Probleme muss man isoliert trainieren, als Aufwärmung vor dem Literaturüben."
- Bach: Fuge in a-Moll BWV 944
- als Training für das Durchhalten der über 7 Seiten laufenden Sechszehntelmotorik und die Möglichkeiten der Gestaltung durch Dynamik am Klavier: „Sie brauchen Kraft in den Findern!" Durch meine Klavierlehrerin hatte ich zwar ein schönes leggiero gelernt, aber kaum Kraft entwickelt. Die Fingerkraft kam mir später bei Konzerten auf historischen Orgeln sehr zugute.
- Bach: Wohltemperiertes Klavier Bd. I Präludium und Fuge B-Dur BWV 866 und Hindemith: Ludus tonalis
- Hierbei ging es um die Kontinuität der Kompositionsgeschichte und um die Auslotung der Interpretationsmöglichkeiten der damaligen Moderne, wie sie Hans-Martin Theopold ja miterlebt hatte.
- Mozart: Sonate a-Moll KV 300
- Die anerkannt schwere Sonate war wohl als Herausforderung für mich im zweiten Semester gedacht. Ich habe viel daran geübt und war doch immer wieder nicht mit meiner Interpretation und mir zufrieden. Mozart hat's eben in sich! Das hat Hans-Martin Theopold natürlich gemerkt und sich dazu wohl etwas überlegt, denn dann kam die
- Beethoven: Klaviersonate Es-Dur op. 7

- An dieser Sonate, besonders am langsamen Satz, an dem immer wieder – ohne dass es je langweilig wurde – erläutert und geübt wurde, hat mir Hans-Martin Theopold vermittelt, was künstlerische Interpretation und darin das Spiel mit Dynamik, Rhythmik und Klangfarbe für den Ausdruck bedeutet.
- Chopin: Etüde op. 25 Nr. 7 cis-Moll und Etüde op. 10 Nr. 5 Ges-Dur
- Der Arbeit an der weiteren Entwicklung meiner Ausdrucksfähigkeit diente die Wahl der cis-Moll-Etüde. Zur Ges-Dur-Etüde kam die Bemerkung: „Üben Sie die mal in G-Dur, da kommen einem die Tasten nicht entgegen. Das übt ungemein!“ – und sofort hat er mir die Etüde in G-Dur vorgespielt. Meine Noten enthalten noch seine Fingersätze und seine Pfeileinträge, um die Armbewegungen nach Franz Liszts Technik auszuführen, eine Technik, die wohl durch *Leschetitzky* über *Rössler* an *Theopold* vermittelt wurde.
- Bach: Sonate für Flöte und Cembalo h-Moll BWV 1030, Hindemith: Sonate für Horn und Klavier 1939
- Das war sein Kammermusik-Programm für mich. An diesen im Klavierpart kniffligen Stücken wurde intensiv gearbeitet. So konnte ich dann Kommilitonen bei ihren Hauptfach-Examina gut unterstützen. Wir haben diese Stücke auch in der Schulmusik-Hora in der Aula vorgespielt.
- Debussy: Estampes I-III, Images “Reflets dans l’eau”
- Bei diesen 1903 und 1905 in Paris (Durand) erschienenen Werken erschloss er mir die orchestralen Wirkungen des Klavierklangs zwischen Verhaltenheit, Traum, ekstatischen Ausbruch und Klangmacht. Ich war von dieser Musik fasziniert und bin das bis heute, zumal diese Klavierstunden damals auch mein Interesse für das Werk *Olivier Messiaens,* der ja an Debussy anknüpft, entzündeten. In Konzerten habe ich

Messiaens Orgelwerke oft gespielt und später über sie auch ein zweibändiges Forschungsbuch verfasst.

- Bartok: Mikrokosmos Bd. VI: Tänze in bulgarischen Rhythmen Nr. 2 und Nr. 6
- Das war mehr ein Beiprogramm, um auch die Zeit des Einflusses volksmusikalischer Elemente in der Kunst demonstrieren zu können – und das wirkungsvoll!
- Schumann: Klaviersonate Nr. 2 g-Moll op. 22.
- Im dritten Studienjahr gab er mir diese wegen ihrer pianistischen Anforderungen berühmt-berüchtigte Sonate, die die Vortragsbezeichnungen „So rasch wie möglich – schneller – noch schneller" im ersten Satz enthält: Was sich Schumann dabei wohl gedacht hat – Sturm und Drang am Klavier? Von Hans-Martin Theopold war dies wohl als Herausforderung an mich gedacht, damit ich die Grenzen des mir selbst Zugetrauten überschreite – er hat das nie kommentiert. Ich habe daran mit Begeisterung geübt, sie jedoch nie jemandem vorgespielt. Eine wunderbare CD-Aufnahme dieser Sonate mit unserem Kommilitonen *Volker Banfield* ist im Handel erhältlich – die höre ich heute gerne!

Wenn ich nun diese Zeit überschaue, dann stellt sich heraus, dass alles so gut geplant war, dass daraus am Ende ganz entspannt und selbstverständlich ein Examensprogramm zusammengestellt werden konnte. Hans-Martin Theopold ist 1963 sogar meiner Einladung nach Lübbecke gefolgt, um bei mir zuhause meinen neuen Steinway-A-Flügel pianistisch auszuloten – meine Mutter, Kriegerwitwe, hatte sich heimlich das Geld wirklich vom Munde für den Flügel abgespart, umso größer die Überraschung für mich. Durch Hans-Martin Theopold, aber auch durch *Wilfried Kassebaum* und *Volker Banfield*, mit denen ich später viele Klavierkonzerte – *Mendelssohn Bartholdy, Beethoven, Grieg* – in Münster aufführte, ist dieser Flügel zugegebenermaßen mehr gefordert worden als durch meine pianistischen Fähigkeiten.

Ich bin sehr glücklich, dass wir heute die Gelegenheit haben, Hans-Martin Theopold mit dieser Feierstunde zu danken und zu gedenken. Mein Dank gilt Herrn Pfarrer *Burkhard Krebber* für die Gastfreundschaft hier in der Erlöserkirche, wo ich vor langer Zeit meine Künstlerische Reifeprüfung und mehrere Konzerte absolvierte. Frau *Renate Behrens*, Frau *Margot Theopold*, Herrn *Rudolf Innig* und Herrn *Thomas Rothert* danke ich für die Initiative zu dieser Feierstunde, die auch mit dazu beigetragen hat, dass wir Altmitglieder der Klavierklasse Theopold uns nach nun über 40 Jahren wiedersehen. Wir haben unserem Meister Prof. Hans-Martin Theopold wirklich sehr viel zu verdanken.

Niedernstöcken – Nachruf für Hans-Dietrich Schmolling (2015)

geb. 28. Januar 1935, gest. 6. März 2015. Trauerrede in Niedernstöcken und Nachruf in den „Mitteilungen des VDS Niedersachsen" Juni 2015.

Hans-Dietrich Schmolling gehört mit in die Reihe der „Baumeister" des Musiklebens. Sein berufliches Leben spiegelt nicht nur die Nachkriegszeit und die Notwendigkeit des Dialogs zwischen einem autarken Schulmusikerverband und der Bildungspolitik wider, sondern ist auch ein leuchtendes Beispiel für die Tätigkeit eines Musikpädagogen, der „über die Mauern seiner Schule hinausdenkt".

Hans-Dietrich Schmolling – Ein Beispiel für den Aufbruch in der Nachkriegszeit

Am 6. März 2015 verstarb unser Ehrenvorsitzender *Hans-Dietrich Schmolling*.

In Wilhelmshaven, in der Nachkriegszeit eine Marinestadt ohne Funktion, verbrachte er seine Schulzeit bis zum Abitur. Ein Fischer nahm den damals Zwölfjährigen mit auf See und vermittelte ihm die Liebe zum Segeln und zu historischen Schiffen; am Gymnasium war sein Musiklehrer der bekannte Komponist *Majewski*, der ihn zum Geigenspiel ermunterte und ihm im Unterricht und mit vielen Gesprächen die Faszination der Musik mit ihren vielfältigen Genres erschloss.

Die anschließende Studienzeit in Freiburg/Breisgau war für Hans-Dietrich Schmolling als fast mittellose Halbwaise eine harte und zugleich neue Lebensphase in einer Stadt voller neuer geistiger Perspektiven, die ihm das Studium der Schulmusik für das Lehramt an Gymnasien an der Musikhochschule und das Fach Deutsch an der Universität eröffneten. Die *Musikhochschule Freiburg* war zu seiner Studienzeit eines der Zentren, in dem sich

nach der geistigen Leere der NS-Zeit Lehrende wie Studierende enthusiastisch dem Aufbruch einer Neuen Musik und ihrer Ästhetik widmeten – Hans-Dietrich Schmolling hat später bis kurz vor Ausbruch seiner Krankheit 2014 immer wieder Konzerte zeitgenössischer Musik mit wachem Interesse besucht.

Eigentlich müsste seine kleine Wohnung damals in Freiburg einen Platz in der Musikgeschichtsschreibung erhalten, denn sie teilte er sich mit dem Komponisten *Friedhelm Döhl* (später Professor an der Freien Universität Berlin, Direktor der Musikakademie Basel, Direktor der Musikhochschule Lübeck, u. a. Gründer des Ensemble Modern). Und zum engen Freundeskreis in dieser Wohnung gehörten *Elmar Budde* (später Professor für Musikwissenschaft und Vizepräsident an der Universität der Künste Berlin) und *Hans Zender* (später Generalmusikdirektor in Bonn, Kiel und in Hamburg, Chefdirigent des Rundfunk-Sinfonieorchesters Saarbrücken und des Niederländischen Rundfunks, Professor für Komposition an der Frankfurter Musikhochschule). Sie alle, heute bekannte Namen, haben sich künstlerisch und wissenschaftlich der Neuen Musik verschrieben und dem geistigen Wiederaufbau unseres Musiklebens ab den 1950er Jahren prägende Impulse gegeben – *Hans-Dietrich Schmolling* auch, ganz bodenständig, als geistiger Impulsgeber bei seinen Schülerinnen und Schülern im Gymnasium und als VDS-Verbandsvorsitzender in Niedersachsen. Und bei all den intensiven Diskussionen dieses Studentenquartetts über die Entwicklung der Neuen Musik war Hans-Dietrich Schmolling damals auch schon der bodenständige, der dafür sorgte, dass man manchmal sogar auch etwas zu essen hatte und die Realität nicht aus den Augen verlor.

Hans-Dietrich Schmolling genoss als Studiendirektor mit den Fächern Musik und Deutsch am *Gymnasium Langenhagen*, als Gründer und mehrjähriger Leiter der *Musikschule Langenhagen* und als damals einziger Fachberater beim *Niedersächsischen Kultusministerium* hohes Ansehen im Land. Er war von Herzen und aus tiefster Überzeugung Lehrer, Pädagoge, Schulmusiker,

väterlicher Wegbegleiter für die Heranwachsenden und die ihm anvertrauten jungen Kolleginnen und Kollegen, um ihnen zur Persönlichkeitsbildung die Humanität in Kunst, Musik und Literatur zu erschließen, damit das Leben noch lebenswerter wird.

Als Vorsitzender des VDS Niedersachsen 1981-1987 gab er seinem Verband eine stärkere musikpolitische Ausrichtung, um zusammen mit dem *Landesmusikrat*, dem *Philologen-Verband* und dem *Landeselternrat* VDS-Impulsen zur Sicherung des Musikunterrichts im Landtag und im Ministerium mehr Gehör und Akzeptanz zu verschaffen – seit seiner Leitung wird der *VDS Niedersachsen* als kompetente Stimme im kulturpolitischen Dialog um die Schulmusik in Niedersachsen verstärkt wahrgenommen. Hans-Dietrich Schmolling war der profilierte „Wächter und Abwehrkämpfer", wenn der Musikunterricht in der Stundentafel mal wieder in Gefahr war und Kürzungen drohten; eine Problemsituation, die gerade jetzt wieder akut ist – als hätte es eine über 30jährige Aufklärungsarbeit im Landtag nie gegeben. Sieht man die „VDS-Informationen" Nr. 92-108 aus den Jahren 1981-1987 durch, so gleichen die „Sorgen-Themen" fast denen von heute: Musiklehrermangel in allen Schularten, Gefährdung des Faches Musik in der Stundentafel, Reform der Oberstufe mit Abwahlmöglichkeit des Faches Musik, Sicherung der Finanzierung von „Schulen musizieren", zu wenig Referendarplätze für Musik, zu wenige Stellen für junge Musiklehrerinnen und Musiklehrer, Unterrichtsdefizite im Fach Musik in der Grundschule und in der Sonderschule …. . 1985 gab Hans-Dietrich Schmolling den Impuls für eine Erhebung zur Situation des Musikunterrichts in Niedersachsen – es entstand eine umfassende Bestandsaufnahme (VDS-Information Heft 103, S. 7-19), die den Sorgen nun ein datenbasiertes Fundament für musikpolitisches Handeln gab.

Doch trotz all dieser offenbar zeitlosen Sorgen gab es für ihn und sein VDS-Team in der Zeit 1981-1987 auch wichtige Erfolge: Die Fortführung des „Realschulweiterbildungsstudiengangs" und die Einrichtung von „Kursen für Neigungslehrer Musik" zur Linderung der Defizite an Grund-, Real- und

Sonderschulen wurde erreicht, die Richtlinien für das Fach Musik entstanden, Musikzweige (EMU: erweiterter Musikunterricht) wurden an einigen Gymnasien eingerichtet und die Schulmusik-Studiengänge an den Hochschulen praxisnäher reformiert. Die fertig geplante Gründung eines *Musikinternats für Hochbegabte* konnte leider nicht realisiert werden, doch aus diesen Impulsen entstand kurz darauf das heute so bekannte *Institut zur Frühförderung musikalisch Hochbegabter (IFF)* an der Musikhochschule in Hannover.

1999 gründete sich der *Kulturkreis romantische Orgel Niedernstöcken e. V.* Seine Ziele waren die Weckung des Interesses zur Restaurierung der original erhaltenen spätromantischen Orgel, aber in gleicher Weise auch die Idee, sie in kulturelle Veranstaltungen einzubinden, um musikalische Hochkultur im dörflichen Umfeld und in der Region allen nahe zu bringen. Ideengeber, ehrenamtlicher Vorsitzender, künstlerischer Leiter und „Herz und Verstand" war 1999 bis 2013 Hans-Dietrich Schmolling. Wenn man Anzahl und Inhalt der vielen Konzertprogramme betrachtet, so erfüllt es einen mit Staunen und Bewunderung, wie es Hans-Dietrich Schmolling gelang, Ensembles und junge Künstlerinnen und Künstler von höchstem Niveau und mit einer so breiten Vielfalt an Musik nach Niedernstöcken zu holen. Es gelang ihm auch, die Kirchenmusikabteilung der *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover* einzubinden, denn diese 2002 restaurierte Orgel ist selten und kostbar zugleich.

Hans-Dietrich Schmolling waren keine Aufgaben zu viel, um etwas für die musikalische Bildung junger Menschen zu erreichen: Im Prinzip liefen zu seiner Zeit als VDS-Vorsitzender alle Belange der Schulmusik (Ministerium, Schulbehörde, Abituraufgaben Musik, Einstellungsanfragen, Unterrichtsversorgung, Rahmenrichtlinien) über seinen Schreibtisch. Ehemalige Referendarinnen und Referendare suchten bis zum Ausbruch seiner Krankheit immer wieder seinen Rat. An einem Privatgymnasium in der Region Hannovers hat er nach seiner Pensionierung ab 2000 weiter Musik wie früher unterrichtet

und nachmittags noch Kindern Geigenunterricht gegeben – der Ausbruch der Krankheit 2014 beendete abrupt diese für ihn so erfüllende Tätigkeit. Viele seiner Schülerinnen und Schüler werden sich an die von ihm vorbereiteten Konzert-, Opern- und Schauspielbesuche erinnern, die er mit ihnen unternahm. In dieses Bild des hochengagierten, vorbildhaften Musikpädagogen, dem es um das Verständnis und die Weiterentwicklung einer musikalischen Hochkultur als Entfaltung des Humanen ging, fügt sich sein ehrenamtliches Wirken in Niedernstöcken als wichtiges Detail bruchlos ein.

Idealismus, Realitätsorientierung, Verantwortungsbewusstsein, wache Aufgeschlossenheit gegenüber dem Neuen, große Fürsorglichkeit allen Menschen gegenüber, die seinen Lebenskreis tangierten oder Teil seines Lebenskreises wurden, eine große Liebe und Dankbarkeit gegenüber seiner Familie – diese Eigenschaften machten den Menschen Hans-Dietrich Schmolling aus – so bleibt „Dieter Schmolling“ in unserer Erinnerung lebendig.

Detmold – Gedenkkonzert für Prof. Helmut Tramnitz (2017)

geb. 7. Mai 1917 in Dresden – gest. 31. Dezember 2007 in Gerolstein. Erlöserkirche am Markt Detmold. Sonntag, 10. September 2017.

Anmerkung des Verfassers: Beim Gedenkkonzert wurden bewusst keine Reden gehalten, ich stellte jedoch die Biografien seiner Schüler zusammen. Helmut Tramnitz gehört zu meinen prägendsten Lehrern, bei dem ich 1965-71 studierte. Er unterrichtete mich häufig bis zu acht Stunden an der Orgel und gab mir dabei all sein Wissen über internationale Orgel-Interpretation und den Orgelbau verschiedener europäischer Länder weiter. Am 31.12.2007 überspielte ich alle Tramnitz-Schallplatten-Aufnahmen digitalisiert auf CD, um sie einer Orgelschülerin zum Studium der Interpretation an die Hand zu geben. In dieser Nacht ist er verstorben.

… Tramnitz … erhielt eine frühe musikalische Ausbildung als Sängerknabe des *Dresdner Kreuzchores* und Schüler des *Kreuzgymnasiums*. An der *Staatlichen Orchester- und Musikhochschule* seiner Heimatstadt und der *Berliner Akademie für Schul- und Kirchenmusik* studierte Tramnitz Orgel. 1937 wurde er Organist und Kantor in *Reichenau*, heutiges Polen, 1940 jedoch zum Kriegsdienst eingezogen. Nach vierjähriger Tätigkeit als Dozent an der *Hochschule für Kirchenmusik Heidelberg* und Kantor an der *Heidelberger Heiliggeistkirche* kam Tramnitz 1950 als Organist und Dirigent an die *Hamburger Hauptkirche St. Petri*, wo er unter anderem den heutigen Hamburger Bachchor, damals „Kantorei St. Petri" gründete.

1959 wurde Helmut Tramnitz als Professor für Orgelspiel und Leiter der *Abteilung für Kirchenmusik an die Hochschule für Musik in Detmold* berufen, seine Emeritierung erfolgte im Jahr 1982. Neben seiner Lehrtätigkeit war er in den ersten Jahren auch Organist und Chorleiter an der *Altstädter Nicolaikirche in Bielefeld*, später dann an der *Detmolder Marktkirche*. Eine

ausgedehnte Konzerttätigkeit, Schallplatten- und Rundfunkaufnahmen machten Tramnitz nicht nur im Inland, sondern auch international bekannt.

Am 27. November 1977 konsekrierte ihn der Gründer des Hochkirchlichen Apostolats St. Ansgar *Karl August Hahne* unter Mitwirkung von *Helmut Echternach* in der evangelischen Bleckkirche zu Gelsenkirchen zum Bischof. Er steht somit in Sukzession zu *Scipione Rebiba* und *Arnold Harris Mathew*. Von 1982 bis 1985 leitete Tramnitz den Hochkirchlichen Apostolat St. Ansgar. Sein Nachfolger wurde *Karsten Reinhard Bürgener*.

[Auszüge aus dem Wikipedia Artikel „Helmut Paulus Tramnitz“]

Prof. Helmut Tramnitz

(*7.5.1917 †31.12.2007)

Professor für Orgel und Leiter der Kirchenmusikabteilung an der Hochschule für Musik Detmold 1959-1982

Biografisches und Orgel-Aufnahmen seiner Schüler auf CD

(Organisten am 10.9.2017)

Erlöserkirche am Markt, Detmold – Sonntag, 10. September 2017, 17.00 Uhr

GEISTLICHES KONZERT

zum „Tag des offenen Denkmals", zum „Deutschen Orgeltag"
und zum Jubiläum „500 Jahre Reformation"

Die großen Bearbeitungen aus dem „3. Theil der Clavier Übung" (Orgelmesse)

im Wechsel mit den Choralsätzen von Johann Sebastian Bach (1685-1750)

Praeludium pro Organo pleno in Es-Dur (BWV 552, 1) — Thomas Rothert (Bayreuth)

Choral — Hartmut Sturm (Bielefeld)
Kyrie, Gott Vater in Ewigkeit Canto fermo in Soprano à 2 Clav. et Ped. (BWV 669)
Christe, aller Welt Trost Canto fermo in Tenore a 2 Clav. et Pedal (BWV 670)
Kyrie, Gott heiliger Geist a 5, Canto fermo in Basso cum Organo pleno (BWV 671)

Choral — Rudolf Innig (Bielefeld)
Allein Gott in der Höh' sei Ehr à 2 Clav. et Pedal (BWV 676)

Choral — Rainer Goede (Ansbach)
Dies sind die heilgen zehen Gebot à 2 Clav. et Ped., Canto fermo in Canone (BWV 678)

Choral — Elmar Werner (Emden)
Wir gläuben all an einen Gott in Organo pleno con Pedale (BWV 680)

Choral — Christoph Grohmann (Rheda-Wiedenbrück)
Vater unser im Himmelreich à 2 Clav. et Pedal e Canto fermo in Canone (BWV 682)

Choral — Rainer Goede
Christ, unser Herr, zum Jordan kam à 2 Clav. e Canto fermo in Pedale (BWV 684)

Choral — Klaus-Dieter Holzberger (Bad Neuenahr-Ahrweiler)
Aus tiefer Not schrei' ich zu Dir a 6, in Organo pleno con Pedale doppio (BWV 686)

Choral — Volker Stenger (Lage)
Jesus Christus, unser Heiland, der von uns den Zorn Gottes wandt à 2 Clav. e Canto fermo in Pedale (BWV 688)

Fuga a 5 con pedale pro Organo pleno in Es-Dur (BWV 552, 2) — Zsolt Gárdonyi (Würzburg)

An der J. M. Oestreichorgel (1795) musizieren ehemalige Studenten der Orgelklasse Prof. Helmut Tramnitz (1917-2007) an der Hochschule f. Musik Detmold (Nordwestdeutsche Musikakademie).

Es singt der Chor der Erlöserkirche Detmold, Leitung Johannes Pöld, mit der Continuo-Gruppe Hendrik Strothmann (Violoncello), Rainer Lüdike (Kontrabass) und Karl-Jürgen Kemmelmeyer (Orgelpositiv).

b. w.

Zsolt Gárdonyi (Würzburg). *1946

[http://www.gardonyi.de/media.html] – „Gárdonyi: From Generation to Generation“ – Professor für Musiktheorie an der Hochschule für Musik Würzburg. Dr. h.c. der Universität Debrecen/Ungarn. Meisterkurse an europäischen und amerikanischen Hochschulen. 2011 Verdienstmedaille der Republik Ungarn. Zahlreiche Bücher und Aufsätze zur Analyse und Musiktheorie. Zsolt Gárdonyi ist als vielseitiger Konzertorganist und Komponist auf CDs sowie durch Videos international bekannt. Seine zahlreichen Werke umfassen Kompositionen für Orgel, Orgel mit anderen Instrumenten, Kammermusik und großbesetzte Chorwerke. Weitere Informationen mit ausführlicher Liste seiner Werke und deren Einspielungen siehe Homepage.

Rainer Goede (Ansbach). *1948

[http://www.dohr.de/autor/goede.htm] – „Orgeln in Thüringen: Die Johann-Georg-Fincke-Orgeln“ / „Johann Sebastian Bach: Choräle BWV 669-689 ‚Orgelmesse‘“ / „‘Was mein Gott will, das g'scheh allzeit‘: Orgelchoräle der Bach-Schule“ / „Johann Sebastian Bach (1685-1750) Triosonaten BWV 525-530“. – Kirchenmusikdirektor und Ansbacher Stadt- und Stiftskantor. Veranstalter von Fortbildungen für die Kirchenmusiker in Bayern. Zahlreiche Konzerte und Oratorienaufführungen. Rainer Goede hat viele Bände Choralvorspiele und Bearbeitungen für Orgel publiziert (Edition Dohr). Durch seine Bemühungen konnte u. a. die kostbare Wiegleb-Orgel (1739, III/P/47) in Ansbach St. Gumbertus restauriert und erhalten werden.

Christoph Grohmann (Rheda-Wiedenbrück). *1955

[http://www.hochschule-herford.de/hochschule/dozenten/grohmann] – „Christoph Grohmann improvisiert über Advents- und Weihnachtslieder“ – Dekanatskantor in Rheda, Titularorganist an der Beckerath-Orgel der Altstädter Nicolai-Kirche Bielefeld, Präsidiumsmitglied der GDO, Dozent für

Orgel-Literaturspiel und Improvisation an der HfM Detmold, an der HdK Bremen und an der Ev. Hochschule für Kirchenmusik Herford. Begleitung des Baues der Orgel in St. Clemens Rheda (III/P/50) unter Wiederverwendung des Gehäuses und älterer Register.

Klaus-Dieter Holzberger (Bad Neuenahr-Ahrweiler). *1956

[http://www.alt-ahrweiler.de/1999/7-40-09.htm] – „Orgelporträt Tochter Zion, freue dich“ – Seit 1981 Organist und Chorleiter an der St. Laurentius-Kirche Ahrweiler, 1991 prägende Mitarbeit beim Bau der neuen Orgel (III/P/47), seit 2003 Dekanatskantor. Klaus-Dieter Holzberger ist mit Orgelkonzerten und mit seiner umfangreichen Chorarbeit und Oratorien-Aufführungen zum prägenden Faktor des Musiklebens dieser Region geworden.

Rudolf Innig (Bielefeld). *1947

[http://www.rudolf-innig.de/index.php/de/veroeffentlichungen/musik] – Die Zahl der CD-Aufnahmen von Rudolf Innig würde fast diese Seite füllen: Werke von J. S. Bach (auch alle Cembalo-Konzerte und Werke für Pedalcembalo), Komplett-Einspielen der Orgelwerke von J. Brahms, F. Lachner, F. Mendelssohn Bartholdy, F. Nowowiejski (Solokonzerte), J. Rheinberger, R. Schumann; viele Werke von O. Messiaen und S. Barber – hier sei auf die Homepage verwiesen. – Rudolf Innig war Leiter der Musikschule in Coesfeld und Organist an der dortigen Ev. Marktkirche sowie Dozent an der Hochschule für Musik Detmold. Konzert- und Vortragstätigkeiten führten ihn in viele Länder Europas, in die USA und nach Russland, Japan und Korea. Er erhielt zahlreiche Auszeichnungen für seine Einspielungen, u. a. 1995 Preis der deutschen Schallplattenkritik und 1999 Echo-Klassik. Seit 2011 ist er als freier Konzertorganist tätig.

Karl-Jürgen Kemmelmeyer (Hannover). *1943

[http://www.prof-kemmelmeyer.de] – „Rekonstruktion historischer Interpretation: Französische Orgelmusik des 18.-20. Jahrhunderts: du Mage, Franck, Dupré, Messiaen“ – 1960-1976 Orgelkonzerte in Deutschland, England, Italien, Dänemark, Schweden, Finnland, USA, verbunden mit Schallplatten- und Funkaufnahmen, 1965-76 Leitung des Studentischen Kammerorchesters Münster. Promotion über die Orgelwerke O. Messiaens. Seine internationale Konzerttätigkeit als Organist beendete er 1975, um sich der musikpädagogischen Forschung, der Lehrerausbildung und der Rehabilitation Behinderter zu widmen. Nach Tätigkeiten an den Pädagogischen Hochschulen in Münster und Dortmund seit 1978 Univ.-Prof. für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (Emeritierung 2011). Zahlreiche Publikationen (u. a. Unterrichtswerk „Spielpläne“) und musikpolitische Tätigkeiten, u.a. Präsident Landesmusikrat Niedersachsen, Präsidium Deutscher Musikrat, Deutschlandradio. Rundfunkbeiträge. Träger des Niedersächsischen Verdienstordens 1. Klasse und Ehrungen durch den Landesmusikrat Niedersachsen und den Deutschen Musikrat. Er übt nach 40 Jahren Pause seit Sommer 2014 wieder Orgel und verbindet bei der „Rekonstruktion historischer Interpretation“ historische Musikwissenschaft mit oraler Tradition, Tonträgeranalyse und Sampling-Tontechnik (CD 2017, Fagott-Orgelverlag).

Johannes Pöld (Detmold). *1957

[http://www.detmold-ost.de] – „Auf Bachs Spuren“ / „Mit Orgelmusik durch das Kirchenjahr“ – Johannes Pöld war Kirchenmusiker in Bielefeld, Dozent an der kirchenmusikalischen Fortbildungsstätte Schlüchtern und an der Gesamthochschule Kassel und ist seit 1990 Kantor an der Erlöserkirche Detmold, seit 2002 Kirchenmusikdirektor. Als Komponist wurde er mit Werken für Orgel (Verlag Butz und Dohr), Kinderchor und gemischten Chor sowie

mit Choralkantaten für Chor, Bläser und Orgel bekannt. Besondere öffentliche Resonanz fand sein launiges Singspiel „Ein Bach im Busch. Max, Moritz und eine d-Moll-Toccata“ (Strube-Verlag). Besonders widmet er sich der Erschließung der Werke estnischer Komponisten, um die europaweit verzweigten Spuren der Bach-Rezeption wieder in das Interesse der Forschung zu rücken. Er ist Mitherausgeber von „Orgelmusik in Estland“ (Bärenreiter).

Thomas Rothert (Bayreuth). *1947

„H. Schütz: Johannes-Passion; S. Reda: Choral-Concert ‚O Traurigkeit, o Herzeleid‘“; weitere CD-Aufnahmen mit Werken von G. Frescobaldi, S. Scheidt, D. Buxtehude, J. Krieger, J. S. Bach, M. Reger, M. Kluge, S. Reda und L. Rogg. – Thomas Rothert war ab 1971 Titularorganist an der Kirche Notre-Dame-des Grâces in Genf, ab 1973 Assistent am Institut für Kirchenmusik der Universität Erlangen-Nürnberg, Seit 1975 ist er Dozent (seit 2014 Honorarprofessor) für Orgel, Liturgisches Orgelspiel/Orgelimprovisation und kirchenmusikalische Fächer (Orgelkunde, Methodik des Orgel-Anfangsunterrichts, Orgelstilkunde) an der Hochschule für Evangelische Kirchenmusik Bayreuth. 1990 wurde er zum Kirchenmusikdirektor, 1995 zum Orgelsachverständigen ernannt. Er leitete Orgelkurse im Rahmen des internationalen Jugend-Festspieltreffens Bayreuth und am Conservatoire in Marseille. Entsprechend seiner Lehrtätigkeit verfügt er als Konzertorganist über ein breites Repertoire an Orgelliteratur, das Alte Musik ebenso beinhaltet wie Werke der Romantik und der neueren Zeit. In vielen großen Kirchen Deutschlands und im Rundfunk ist er mit seinen Kenntnissen der verschiedenen Orgel-Stile ein geschätzter Gastorganist.

Hartmut Sturm (Bielefeld). *1942

Hartmut Sturm war 1966-73 Organist an der Paulus-Kirche Essen (Gründer des Heinrich-Schütz-Chores 1969), 1973-79 Kantor der Ev. Vicelin-Kirchengemeinde Neumünster, 1980-2001 Kantor am Münster und Dozent an

der Kirchenmusikschule in Herford (Umbau der Münster-Orgel 1992) und ab 1995 Organist an der Altstädter Nicolai-Kirche Bielefeld. Neben zahlreichen Orgelkonzerten machte sich Sturm einen Namen als Leiter des Bielefelder Oratorienchors mit großen Konzerten in der Oetker-Halle Bielefeld. Seine Verbundenheit zur norddeutschen Heimat zeigt die CD „Plattdeutsche Lieder nach Texten von Klaus Groth“, die er mit dem Bielefelder Oratorienchor aufnahm.

Volker Stenger (Lage). *1956

Volker Stenger ist seit 1983 Kantor der Ev.-ref. Kirchengemeinde Lage. 2004 wurde er zum Kirchenmusikdirektor ernannt. Er gibt regelmäßige Orgelkonzerte an der Johannes-Fincke Orgel (1707) und Konzerte mit seiner Kantorei, die auch Konzertreisen unternimmt. Volker Stengers Tätigkeit ist ein schönes Beispiel für die Bedeutung der Kirchenmusik als Träger der Hochkultur in kleineren Städten.

Elmar Werner (Emden) *1957

Elmar Werner ist Organist und Kantor der Martin-Luther-Gemeinde Emden, Kreiskantor und Leiter des Emdener Kammerorchesters. 1995 konnte er in seiner Kirche die neue Beckerath-Orgel (III/P/44) einweihen, deren Disposition und Bau er wesentlich prägte. Im Musikleben der Stadt Emden kooperiert er mit anderen Chören und trägt auf diese Weise dazu bei, dass die Kirchenmusik zum prägenden Kulturträger und Impulsgeber für die Hochkultur-Rezeption auch beim jugendlichen Publikum wird. An seine Orgel holt er Kinder, um ihnen mit Vorträgen und Klangdemonstrationen die Schönheit und Faszination einer großen Orgel zu erschließen. Besonders beliebt in Emden ist seine Reihe „Elmar Werner spielt und plaudert“, eine Verbindung von Moderation, Hintergrundwissen und künstlerischer Interpretation.

Hannover – Nachruf für Prof. Peter Becker (2018)

geb. 15.Mai 1934 in Glatz/Schlesien – gest. 5. Juni 2018 in Hannover. Gehalten auf der HGNM-Mitgliederversammlung am 23.9.2018 in der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

Musik als Kunst zu verstehen, am Denken zum Entstehen der zeitgenössischen Musik teilzunehmen und SchülerInnen und Studierenden dies zu vermitteln, das ist eine der schwierigsten, aber lohnendsten Aufgaben der Musikpädagogik.

Annäherung, Metamorphose, Verhältnisbestimmung, Vergleich als Methode, Vermittlung – das Interesse am Denken, am Entwickeln und Verstehen von Zusammenhängen prägte Peter Beckers Leben und Arbeiten. Dabei ging es nicht um die schnelle Lösungs- oder Begriffsfindung, die oft schon bald ihr Verfallsdatum offenbart, sondern um das gedankliche Einkreisen, die Annäherung, wie es die essayistische Schreibweise verkörpert, die ihm so eigen war, die es aber auch anderen nicht gerade leicht machte, die Essenz der Gedankenführung sofort zu entdecken. Das ergab sich erst in der Nachwirkung, weil seine Gedankenkette beim Hörer oder Leser ein Nach-Denken zurückließ, in dem der Sinn in einer Mischung aus Erfühlen, Empfinden und Verbinden plötzlich als Verstehen aufleuchtete. Musik, künstlerisch und theoretisch, Germanistik, Philosophie und Pädagogik waren die Bezugsfelder seines weit aus- und aufgreifenden Denkens, das ihn charakterisierte. „Wir müssen in der Musikpädagogik alles mehr im Zusammenhang sehen und zusammendenken, das ist unserer Aufgabe!“ sagte er mal auf einem Spaziergang in der Eilenriede. Die Sensibilität der Suche ist der erste Schritt zur Lösung – und Peter Becker war ein Suchender, der unter den zeitgenössischen Komponisten Gleichgesinnte fand. Ihnen, dem Ausdruck und der Botschaft ihrer Werke, fühlte er sich eng verbunden, ihnen galt seine

geisteswissenschaftliche Zuneigung und ihnen widmete er wie kaum ein anderer Musikpädagoge seiner Zeit als Autor und Hochschullehrer einen großen Teil seiner Arbeitskraft.

Peter Becker hatte die Kriegswirren, die Nöte der Vertreibung und dann die geistige Sinnsuche und die materiellen Überlebenskämpfe der Nachkriegszeit hautnah miterlebt. Aus diesen Erfahrungen, verbunden mit einer angeborenen künstlerisch-ästhetischen Sensibilität, entstanden in ihm schon früh Vision, Hoffnung und Glaube an die Aufgabe der Musik als Kunst, die Zeitläufe widerzuspiegeln, Sein und Sinn des Menschen in der Welt zu reflektieren und Anwalt und Ausdruck des Leidens des Individuums zu sein im Systemzwang verschiedener Gesellschaftsformen. Seine beeindruckend umfangreiche Bibliothek, seine vielen Publikationen, Rundfunkbeiträge und Werkeinführungen in Programmheften spiegelten diese Suche wider, und auch die Themen seiner Lehrveranstaltungen kündeten von dieser selbst gesetzten Aufgabe und Mission: Vielen Studierenden wurde erst in seinen Seminaren bewusst, dass es nicht nur an ihrer zukünftigen Lehrertätigkeit liegt, dass Schülerinnen und Schüler ein Kulturverständnis entwickeln, sondern dass sie selbst als Lehrerinnen und Lehrer für unsere Gesellschaft nur wirken bzw. wirksam sein können, wenn sie selbst in sich diesen künstlerisch-ästhetischen Reflexions- und Reifungsprozess ausgetragen haben.

1954-1960 studierte Peter Becker in Köln an der Musikhochschule und an der Universität die Fächern Schulmusik, Germanistik, Philosophie und Pädagogik – vielleicht prägte diese rheinische Großstadt auch seinen Witz und Humor, der sich nicht nur in seinen geistreichen Reden und seiner entspannten Lebenshaltung niederschlug („Es hätte schlimmer kommen können!“), sondern auch in seinen frühen Chorkompositionen. Der Komponist *Hermann Schroeder* (1904-1984) war einer seiner Lehrer, offenbar wohl der prägendste; die Querflöte war Peter Beckers Instrument. Eine umfangreiche künstlerischen Tätigkeit schloss sich nach dem Studium an: Komponist von Chormusik, Cembalo- und Klavierpartner des Cellisten *Othello Liesmann*,

Organist an der Schlosskirche Bad Iburg und Chorleiter des Männergesangvereins Bad Iburg, Wiederentdeckung und Aufführung des Oratoriums „Der Tod Jesu“ von *Johann Friedrich Christoph Bach* 1964 in Bückeburg – und ganz nebenbei, über Jahrzehnte, spielte er die Orgel sonntags in der St. Elisabeth-Kirche in Hannover, wo sich am 16. Juni 2018 eine so große Gemeinde aus Angehörigen, Freunden, ehemaligen Studierenden, Mitgliedern der Musikhochschule und Persönlichkeiten des Musiklebens in Deutschland zum Abschied an seinem Sarg einfand, dass das Fassungsvermögen der St. Elisabeth-Kirche nicht ausreichte.

Nach der Referendarzeit in Göttingen folgte 1962-1970 seine Tätigkeit als Musik- und Deutschlehrer an der *Niedersächsischen Heimschule* in Bad Iburg a. T.W, deren Schülerschaft aus vielen Flüchtlingskindern bestand. 1970 holte ihn die *Hochschule für Musik und Theater* als Oberstudienrat in den Hochschuldienst für den Studiengang Lehramt an Gymnasien und ernannte ihn 1975 zum o. Professor für Musikpädagogik und Leiter des Studiengangs (bis 1993). Als Vizepräsident 1990 und Präsident 1993-1997 lag ihm viel daran, der Neuen Musik einen größeren Stellenwert im Hochschulleben einzuräumen, denn – so seine Auffassung – eine Musikhochschule habe der Ort für das freie Experimentierfeld junger Komponistinnen und Komponisten zu sein und habe die Aufgabe, das Verständnis Neuer Musik über die Hochschule hinaus zu vermitteln; sie stehe auch in der Pflicht, Anlässe zur dialogischen Begegnung zwischen Publikum und Kompositionen Neuer Musik zu schaffen – die *Hannoversche Gesellschaft für Neue Musik (HGNM)* war dabei eingebunden.

Die *Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ)* wählte am 7. Juni 2018 im Kulturteil für ihren Nachruf auf Peter Becker die Überschrift „Der Impulsgeber“. Neben einem Staunen erregendem Werk an Schriften zur Ästhetik der Neuen Musik, zur Musikvermittlung, zur Musikdidaktik und Musikpädagogik, das noch weiterer Dokumentation und wissenschaftlicher Aufarbeitung bedarf, steht heute fast unbeachtet eben diese von der HAZ genannte

„Impulsgeber"-Funktion. Dazu gehören neben seiner Tätigkeit an der Musikhochschule prägende Impulse seit 1980 zur Musiklehrerausbildung („Hannoversches Modell"), der Vorsitz der *AG der Leiter der Schulmusikabteilungen* 1990-1993, zahlreiche Vorträge auf musikpädagogischen Kongressen und Lehrerfortbildungen und seine Stimme mit Wort und Schrift im polnisch-deutschen Kulturdialog, um auch hier wieder – nach den leidvollen Erfahrungen im Zweiten Weltkrieg – dem Wiederaufleben der Humanität zwischen Nachbarn Ausdruck zu verleihen. Und Nachdenklichkeit sollte herausgehoben werden: Das ist auch der Sinn des von ihm und seiner Familie gestifteten Wissenschaftspreises, der herausragende Masterarbeiten wissenschaftlich engagierter Studierender nicht nur auszeichnet, sondern auch ein feiner Fingerzeig ist, dass Musik als Kunst und Musikwissenschaften aufeinander bezogen sind – ein Profil, das die HMTMH ab 1970 als erste in der Musikhochschullandschaft entwickelte und damit für andere zum Vorbild wurde.

Im Heft zum Requiem für Peter Becker standen die Worte „Finis. Non Finis …".

„Ein Ende. Kein Ende!" Die Bedeutung erschließt sich uns, wenn wir das Wirken Peter Beckers sehen, das in seinem großen Schülerkreis weiterlebt – ästhetisch, musikpädagogisch, kompositorisch, dramaturgisch – im Klassenzimmer, auf und hinter der Bühne, auf dem Podium und in den vielen Schriften.

Ich hatte das Glück, ihn seit 1979 in seiner Arbeit begleiten und von ihm lernen zu dürfen.

Teil 3

Vorträge und Texte

Ist die Zauberflöte noch ein Thema? (1998)

Ein kleiner Beitrag zur Didaktik des Musiktheaters – hier praktisch formuliert. Vortrag zur Kompaktwoche der Schulmusik am 15. Oktober 1998 in der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

Diese Themenformulierung hat mir *Walter Nußbaum*[1] für den kleinen Vortrag mit auf den Weg gegeben ... und mich dabei ganz schön zum Nachdenken gebracht. Ein Thema. aber wofür? Betrachtet man die Popularität und die Aufführungszahlen, so ist Mozarts Singspiel für die Spielplangestaltung unserer Opernhäuser heute noch ein Thema, das Besucherzahlen sichert. Betrachtet man die in der Grundschule am häufigsten präsentierten Opern – es sind *Humperdincks* „Hänsel und Gretel", *Mozarts* „Die Zauberflöte" und *Orffs* „Die Kluge" – so fällt auf, das diese Opern alle Märchenstoffe für das Libretto verwendeten, die die kleinen Grundschülerinnen und -schüler mit Begeisterung in Puppen- und Schattenspiele zum Playback umsetzten – und mancher Lehrer hat beim Opernbesuch dann Blut und Wasser geschwitzt, dass seine lieben Kleinen nicht die ganzen Arien während der Aufführung mitsangen, denn das tut man heute in der Oper nicht!

Ist die Zauberflöte noch ein Thema? War sie ein Thema damals? Dann müssen wir uns in der Literatur umsehen, in welchem Umfeld und auf welchem kulturgeschichtlichen Hintergrund *Schikaneders* Text und *Mozarts* Musik entstand und was damals das Faszinosum der „Zauberflöte" war. Ist sie ein Thema heute? Damit hat Walter Nußbaum die zentrale Frage der didaktischen Interpretation gestellt – oder in der Diktion *Christoph Richters*: Gibt es Horizonte der Zauberflöte und Horizonte der Schüler, zwischen denen

[1] Prof. Walter Nußbaum leitete u.a. die Dirigier-Ausbildung (Chor und Orchester) im Studiengang „Musik, Lehramt an Gymnasien" an der HMTMH. Anlass war eine Aufführung der „Zauberflöte" im Richard-Jakoby-Saal der Hochschule.

sich eine Brücke schlagen lässt? Also: Licht auf der Bühne an und ran an den Verfolger! Verfolgen und erhellen wir einige Aspekte zu Mozarts Zauberflöte.

1791: Zwei Jahre vorher war *George Washington* erster Präsident der USA geworden, zwei Jahre vorher hatte in Paris mit dem Sturm auf die Bastille die Französische Revolution und die Verkündung der Menschenrechte begonnen. *Herder* vollendet sein vierbändiges Werk „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit", *Kaiser Joseph II*, reformfreudiger und Ideen zu einer besseren Menschheit nahestehender Sohn Maria Theresias, beendet durch Tod seine Amtszeit. In Wien steigt zum ersten Male *Blanchard* mit einem Heißluftballon auf. Zwei Jahre vorher hatte das Mitglied eines Wandertheaters, *Emmanual Schikaneder*, mit Mozart seit 1780 befreundet, als Direktor das Wiener Vorstadt-Theater „an der Wieden" übernommen. „Schreiben Sie eine Oper für mich, ganz im Geschmacke des heutigen Wiener Publicums; Sie können dabey den Kennern und Ihrem Ruhm immer auch das Ihrige geben, aber sorgen Sie vorzüglich auch für die niedrigen Menschen aller Stände. Ich will Ihnen den Text besorgen, will Decorationen schaffen u.s.w., Alles, wie man's jetzt haben will."[2] Ein klarer Auftrag an Mozart für eine Oper, die auf Erfolg und ein Ankommen bei der Breite des Wiener Publikums hin konzipiert werden sollte, ein Singspiel in deutscher Sprache, das so ganz anders war als die Werke, die Mozart bisher für Hoftheater mit ihrem gebildeten Publikum und entsprechend anspruchsvollen italienischen Libretti geschrieben hatte – ein Auftrag, der auch einem Musical-Komponisten unserer Zeit mit ähnlich lautenden Worten hätte erteilt werden können.

[2] Konrad KÜSTER. *Mozart.* Stuttgart 1990, S. 382.

1791: ein hektisches Jahr für Mozart[3], begonnen mit Kompositionen für die Bälle Wiens (KV 599-607), einem Orgelstück für eine Uhr (KV 608), Fertigstellung seines letzten Klavierkonzertes (KV 595), er komponiert ein „Ave verum" (KV 618), bewirbt sich als Adjunkt am Stephansdom, beginnt im Mai mit der Komposition der „Zauberflöte" (KV 620), schreibt für die Glasharmonika-Virtuosin *Marianne Kirchgeßner* das Adagio und Rondo (KV 617), beendet die Oper „La Clemenza di Tito" (KV 621), komponiert für die Einweihung des neuen Tempels der Freimaurerloge „Zur neugekrönten Hoffnung" die „Kleine Freimaurer-Kantate" (KV 623), dirigiert zwei Zauberflöten-Aufführungen, erhält den Auftrag für eine geheimnisumwitterte Requiem-Komposition – zu all dem noch Reisen nach Prag und mehrfach nach Baden bei Wien, ständige finanzielle Sorgen, die weitere Geldanleihen notwendig machen, Sorgen um die Treue seiner Frau Constanze, die in Baden zur Kur weilt, von *Süßmayr* begleitet. Am 20. November erkrankt er und wird bettlägerig. Anfang Dezember bietet ihm ein Teil des ungarischen Adels eine große jährliche Ehrengabe von 1000 fl. an, aus Amsterdam erhält er zur gleichen Zeit ein noch höheres Angebot. Kurz darauf, am 5. Dezember 1791 um 00.05 Uhr stirbt Mozart, bis zuletzt am Requiem arbeitend – wohl, um das so knapp gewordene Geld herbeizuschaffen.

Die Zauberflöte – ein Thema der Zeit und unserer Zeit?

Es ist eine Oper der vielfachen menschlichen Empfindungen und Leidenschaften – fast wie im Film – und wie es Filme und Märchen auf den Punkt bringen: es ist der Stoff, der die Sehnsüchte, Lebenserfahrungen und Hoffnungen der einfachen Leute verklausuliert im Spiel artikuliert. Da ist da das junge Paar: er, **Tamino**, aus gutem Hause, Königssohn, schön (natürlich, wie könnte es anders sein für dies Publikum!), tapfer und – typisch – jugendlich

[3] Joseph Heinz EIBL (Hrsg.): Wolfgang Amadeus Mozart: Chronik eines Lebens. Kassel 1991 2. Auflage, S. 108ff.

idealistisch aufbrausend. Dann sie, **Pamina**, auch aus gutem Hause, wenn auch aus dem Reich des Bösen, Tochter einer dominanten und intrigant-zwiespältigen Macht bessenen Mutter, der Königin der Nacht (ein sehr bezeichnender Name!). Pamina, die Vielbegehrte, aber ist von gutem Wesen und schön und doch neurotisch, will sie sich doch umbringen, weil sie Tamino nicht zu bekommen scheint (ihr galt Mozarts Sympathie und das erinnert an die Opera Seria). Bei Tamino und Pamina ist es Liebe auf den ersten Blick (wer hat nicht diese Sehnsüchte!): ein ideales Paar, beide wissen sofort, dass sie füreinander geschaffen sind, doch beide werden gleich von den „Eingeweihten" getrennt – von den Priestern, die schon so manche Liebe verboten haben, oder von den „reifen Erwachsenen", die sagen, ihr müsst erst reif werden. Zumindest muss Tamino erst reif gemacht werden durch Gefahr, durch Erfahrungen, Läuterungen und Enthaltsamkeit (konkret, von sexueller Lust, siehe Nr. 11 „Bewahret euch vor Weiberblicken, dies ist des Bundes erste Pflicht ...") – doch für welche Ideale? Das erfährt man nicht.

Dann ist da **Papageno**, ein lügender Wichtigtuer, eine komödiantisch bühnenwirksame Figur, die Schikaneder selbst spielte, und mit der er sicher sein konnte, die Lacher und die Sympathie des Publikums auf seiner Seite zu haben. Papageno ist der Naive, Lebenslustige, ein Faun (Faunflöte), der Unbedarfte, dessen plapperndes Mundwerk nicht still steht, bis es ihm gewaltsam verschlossen wird, er kommt übrigens wegen seiner Redesucht zeitweise in die Hölle (oh, könnte man das doch auch im wirklichen Leben so tun wie in der Zauberflöte!). Die einfachen Dinge des Lebens, Essen, Trinken, Lieben sind sein Ziel – doch noch hat ihn keine erhört! Pendant zu ihm ist **Papagena**, die als altes, hässliches Weib erscheint und – oh Wunder und Sehnsucht vieler – sich als deftige junge Schöne entpuppt.

Die **Welt der Tempel** ist mit freimaurerischen Symbolen angereichert – dem flammenden Stern, der Zahl 3, die Prüfung des Jünglings, die dem Aufnahmeritual von Geheimbünden gleicht usw.. Schikaneder war Freimaurer, jedoch 1786 wegen zu lockeren Lebenswandels aus der Regensburger Loge

ausgeschlossen worden. Das Geheimnisvolle dieser Männerbünde, das ins Libretto einging, entsprach dem Zeitgeist, bot es dem neugierigen Publikum doch scheinbar einen Zugang zur verschlossenen Welt der Freimaurerlogen (symbolisiert in der Ouvertüre und in Nr. 9a durch die drei Akkorde) und brachte es doch auf die Bühne der Vorstadt einen Hauch des Geheimnisvollen, das sich mit der damaligen Bühnentechnik gut darstellen ließ – gemalte Leinwände, die sich schnell wegziehen ließen (Verwandlung), Hebemaschinen für den deus ex machina, Blitz und Donner, dazu das flackernde Halbdunkel auf der Bühne (elektrisches Licht gab es ja noch nicht) ….

In der Welt der Tempel gehen die Ordnungen in „gut“ und „böse“ etwas durcheinander. Man ist verwirrt wie bei Shakespeare Othello, der am Ende auch nicht mehr zwischen Gut und Böse unterscheiden konnte. Es geht um Macht und Einfluss in der Oberwelt (bezeichnend: Marsch der **Priester** Nr. 9 Anfang des 2. Aufzugs) – wieder wie im wirklichen Leben – und beide Parteien können zaubern (denken Sie mal an Fernsehserien wie „Xenia“ oder „Hercules“, da ist es genauso!). Die **Königin der Nacht** scheint zunächst liebende Mutter, doch dann schickt sie sogar Pamina wie eine Mata Hari[4] in das Reich des Lichtes, um **Sarastro** umzubringen. Mit Donnergetöse wird die Königin der Nacht fast zur Hexe, wenn sie bühnenwirksam verschwindet. Sarastro, im Besitz des Machtsymbols des siebenfachen Sonnenkreises, erscheint auf den ersten Blick als Weiser („In diesen heilgen Hallen kennt man die Rache nicht“) – doch auch in seinem Reich gibt es Sklaven, wird ein Schwarzer zum bösen Werkzeug gemacht, wird man geläutert durch Schweigen: Assoziationen an heutige Sekten stellen sich. Tamino muss durch gefährliche „Prüfungen“, um in den Kreis der Eingeweihten aufgenommen zu

[4] Mata Hari (1876-1917), eigentlich Margaretha Geertruida Zelle, war eine exzentrische Tänzerin, die wegen ihrer Exotik und ihres Charmes in einflussreichen Militärkreisen Deutschlands und Frankreichs verkehrte und spionierte. Sie wurde 1917 wegen Doppelspionage hingerichtet. Ihr Leben wurde mehrfach Sujet in Filmen.

werden – wieder stellt sich eine Assoziation ein: die Jugendlichen, die sich an U-Bahnen hängen müssen, um im Kreis der peer-group akzeptiert zu werden.

Dann ist da noch eine Art Schutz-Amulett, die **Zauberflöte** (die Abwehr der Gefahren), mit der **Panflöte** bei Papageno als Pendant, diese jedoch ohne Zauberwirkung. Beinahe hätte die Konkurrenz gesiegt, denn kurz vorher – im Juni 1791 – gab es eine Vorstadt-Aufführung im Theater in der Leopoldstadt: die Oper „Kaspar, der Fagottist oder die Zauberzither". Man sieht, wie der „Stoff" geradezu in der Luft lag. Papageno erhält übrigens die publikumswirksame Nummer (Nr. 20 „Ein Mädchen oder Weibchen" mit dem Glockenspiel und die ebenfalls so wirksame Szene mit dem Aufhängensversuch und der immer trauriger werdenden Panflöte (29. Auftritt). Auch „Charme-Szenen", wie man im Musical sagen würde, sind eingebaut: z.B. Nr. 3 Tamino „Dies Bildnis ist bezaubernd schön" und natürlich auch die atemberaubende Virtuosität für die „gelenkige Gurgel", wie Mozart es ausdrückte: die berühmte Arie der Königin der Nacht.

Die „Zauberflöte": ein Machwerk – oder: Mozarts Rache an Schikaneder?

Dass bei all diesen Ingredienzien die Logik der Handlung manchmal auf der Strecke bleibt, fällt nur dem auf, der das Textbuch aufmerksam liest. Unter dem Titel „Ist die Zauberflöte ein Machwerk?" erschien der Band 3 der *Musik-Konzepte*, der einen Aufsatz von *Wolf Rosenberg* mit der Überschrift „Mozarts Rache an Schikaneder" enthält.[5]

[5] Heinz-Klaus METZGER / Rainer RIEHN (Hg.*): Mozart – Ist die Zauberflöte ein Machwerk?* (Musik-Konzepte Bd. 3). edition text + kritik: München, Januar 1978. Aufsatz von Wolf Rosenberg S. 3-12.

Eine Kritik an der Zauberflöte galt lange Zeit als Sakrileg, da diese Oper durch Mozarts Musik gleichsam als geadelt angesehen wurde. Und daran ist *Goethe* schuld, der sagte zu *Eckermann*: „es gehöre mehr Bildung dazu, den Wert dieses Opernbuches zu erkennen als ihn abzuleugnen. ... Dieses sei zwar voller Unwahrscheinlichkeiten und Späße, die nicht jeder zurechtzulegen und zu würdigen wissen; allein man müsse doch auf alle Fälle dem Autor zugestehen, daß er in hohem Grade die Kunst verstanden habe, durch Kontraste zu wirken und große theatralische Effekte herbeizuführen."

Goethe war Theatermann, er verstand etwas von Wirkung. Dennoch bleibt die „Zauberflöte" eines der konfusesten Libretti der Operngeschichte, wie man es bei *Rosenberg* belegt gut nachvollziehen kann – ja wenn da nicht Mozarts vollendet schöne Musik gewesen wäre. Mozart wusste, wie bühnenwirksame Musik geschrieben werden musste. Mozarts „Rache" an dem konfusen Textbuch und seinen einem Lore-Roman[6] vergleichbaren Aussagen zeigt sich versteckt: mit großer Empfindung, ja geradezu Liebe zeichnet seine Musik die Frauengestalten in der Welt des Männerbundes. Papageno und **Monostatos**, die in der Priesterwelt wie Ausgestoßene wirken, die Underdogs, die früher niemals Figuren einer großen Oper sein konnten, haben Mozarts Sympathie durch die detailverliebte Art der Vertonung des Textes und der „Psyche" dieser Gestalten. Dagegen ist die Priestermusik (Nr. 9) blutleer und musikalisch geradezu einfallslos – sicher wäre Mozart mehr eingefallen, hätte er nur gewollt. Und zur Parodie, wie Rosenheim bemerkt, wird Nr. 11 „Bewahret euch vor Weibertücken" mit der Schauerballade vom Mann, der sich von Weibern berücken ließ („Tod und Verzweiflung war sein Lohn") – und dies aus Mozarts Feder, der doch der Weiblichkeit nicht gerade abhold war.

[6] Billige Romanhefte mit Liebesgeschichten, am Kiosk erhältlich, in den 1950-1980er Jahren weit verbreitet.

In der Wirkungsgeschichte der Zauberflöte trat Mozarts Musik immer mehr in den Vordergrund. Schon 1801 wurde Schikaneder auf den Theaterzetteln gar nicht mehr erwähnt. Die Zauberflöte war zu Mozarts Oper geworden – wie sie auch heute noch von vielen verstanden wird.

Und die Frage der Humanität?

Offenbar liegt sie verklausuliert in Mozarts Musik: Die Zeichnung der Figuren Pamina, Tamino, Monostatos und Papageno durch Mozarts Musik bringt uns diese Figuren näher als die der Welt der Priester, wo nur eine Botschaft „rüberkommt" – und dazu auch noch sehr langsam gesungen: „In diesen heilgen Hallen kennt man die Rache nicht."

Ist die Zauberflöte noch ein Thema? – für uns?

Wie Sie gemerkt haben: Ich kann die Frage nur mit „Ja" beantworten. Vielleicht haben Ihnen meine „Spotlights" Anregungen vermittelt, die Aufführung von Teilen dieses Werkes mit dem Theaterlächeln anzugehen, das dem Werk innewohnt. Dass die Zauberflöte auch für andere ein Thema war und ist, möchte ich mit drei Zitaten belegen:

> *Man kann das, was mit den Helden und Heldinnen in dem Märchen geschieht, mit Initiationsriten vergleichen, in die der Novize naiv und ahnungslos eintritt und aus denen er am Ende auf einer höheren Existenzebene entlassen wird, von der er sich zu Anfang seiner heiligen Reise, auf der er seine Belohnung oder das Heil gewinnt, nicht hätte träumen lassen. Tatsächlich ist der Vergleich zwischen Märchen und Initiationsriten auch schon gezogen worden. Nach dem der Held oder die Heldin wahrhaft zu sich selbst gefunden haben, sind sie auch würdig, geliebt zu werden. Aber so verdienstvoll eine solche Selbstverwirklichung*

ist, und wenn sie auch unsere Seele retten kann, so genügt sie doch nicht zum Glücklichwerden.[7]

Denn da die Musik sich den Worten anschießen soll, müssen diese den Inhalt nicht sehr ins' Einzelne hin ausmalen, weil sonst die musikalische Deklamation kleinlich, zerstreut, und zu sehr nach verschiedenen Seiten hingezogen wird, so daß sich die Einheit verliert und der Totaleffekt schwächt. In dieser Rücksicht befindet man sich beim Urteil über die Vortrefflichkeit oder Unzulässigkeit eines Textes nur allzuoft im Irrthum. Wie oft kann man nicht z. B. das Gerede hören, der Text der Zauberflöte sey gar zu jämmerlich, und doch gehört dieses Machwerk zu den lobenswerthen Opernbüchern. Schikaneder hat hier nach mancher tollen phantastischen und platten Produktion den rechten Punkt getroffen.[8]

Noch deutlicher dürfte sich dies alles an dem Schicksale der „Zauberflöte" herausstellen. Die Umstände, unter denen dieses Werk zutage kam, waren diesmal kleinlicher und dürftiger Art; hier galt es nicht, für ein vortreffliches italienisches Sängerpersonal das Schönste, was diesem irgendwie vorzulegen war, zu schreiben, sondern aus der Sphäre eines meisterlich ausgebildeten und üppig gepflegten Kunstgenres auf den Boden eines, bisher musikalisch durchaus niedrig behandelten, Schauplatzes für Wiener Spaßmacher sich zu begeben. Daß Mozarts Schöpfung die an seine Arbeit gestellten Anforderungen so unverhältnismäßig übertraf, daß hier nicht ein Individuum sondern ein ganzes Genus von überraschendster Neuheit geboren schien, müssen wir als den Grund davon betrachten, daß dieses Werk einsam dasteht und keiner Zeit recht angeeignet werden kann. Hier ist das Ewige, für alle Zeit und Menschheit Gültige (im verweise nur auf den Dialog des Sprechers mit Tamino!) auf eine so unlösbare Weise mit der eigentlichen trivialen Tendenz

---

7 Bruno BETTELHEIM in Musik-Konzepte Bd 3, S. 34f.

8 Georg Wilhelm Friedrich HEGEL in Musik-Konzepte Bd 3, S. 35.

des vom Dichter absichtlich auf gemeines Gefallen seitens eines Wiener Vorstadtpublikums berechneten Theaterstückes verbunden, daß es einer erklärenden und vermittelnden historischen Kritik bedarf, um das Ganze in seiner zufällig gestalteten Eigenart zu verstehen und gut zu heißen. Stellen wir die Faktoren dieses Werkes genau nebeneinander, so erhalten wir hieraus einen sprechenden Beleg für die oben behauptete Tragik im Schicksale des schaffenden Geistes durch seine Unterworfenheit unter die Bedingungen der Zeit und des Raumes für sein Wirken. Ein Wiener Vorstadttheater mit dessen auf den Geschmack seines Publikums spekulierendem Theaterdirektor liefert dem größesten Musiker seiner Zeit den Text zu einem Effektstück, um sich durch dessen Mitarbeiterschaft vor dem Bankerott zu retten; Mozart schreibt dazu eine Musik von ewiger Schönheit. Aber diese Schönheit ist unlösbar dem Werke jenes Theaterdirektors einverleibt, und bleibt in Wahrheit, da diese Verbindung unauflösbar ist, dem Wiener Vorstadtpublikum auf der Stufe des zu jener Zeit ihm eigenen Geschmackes in einem unaffektierten Sinne, wie gewidmet, so verständlich. Wollten wir jetzt die „Zauberflöte« vollständig beurteilen und genießen können, so müßten wir sie – durch irgend einen der heutigen spiritistischen Zauberer – uns im Theater an der Wien im Jahre ihrer ersten Aufführungen vorstellen lassen. Oder sollte uns eine heutige Aufführung auf dem Berliner Hoftheater dasselbe Verständnis bringen können?[9]

[9] Richard WAGNER, Musik-Konzepte Bd 3, S. 35f..

Musikkultur und Musikpolitik im Zeichen des Wertewandels (1998)

Vortrag auf der 37. Bundestagung des AfS – Osnabrück 10.-13.9. 1998, Sonntag, 13.9.1998, Schloss H 11/215.

Zeitzeichen

Im Juli dieses Jahres veranstaltete die *Europäische Kulturinitiative für die junge Generation* in Salzburg ein Symposium mit dem Thema „Musik als Chance", das sich bewusst nicht an Musikpädagogen, sondern an Persönlichkeiten aus der Politik, der Wirtschaft und der Finanzwelt richtete.[1] Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der medizinischen Hirnforschung, der Musikpsychologie und der Musikpädagogik – es waren fünf Nationalitäten vertreten – berichteten von abgesicherten Erkenntnissen und belegten die positiven Effekte der Musikausübung auf Kreativität, Intelligenz, Sozialverhalten, emotionale Stabilität, Flexibilität und Teamfähigkeit sowie das allgemeine Lernverhalten. Als Ergebnis forderte die *Europäische Kulturinitiative für die junge Generation* in ihrer „Salzburger Deklaration" alle Regierungen in Europa auf, der Musik im Bildungswesen jenen Platz zu sichern, der ihr zusteht, und stellte dazu folgende detaillierten Forderungen:

[1] Anlass war die Initiative des Österreichischen Kulturministeriums (Jutta Unkart Seiffert), mit führenden Persönlichkeiten aus der Wirtschaft (Banken, Industrie) und Politik ein mehrtätiges internationales Symposium „Musik als Chance. Berufszufriedenheit, Leistung, Toleranz durch Musik" in Salzburg-Leopoldskron zu veranstalten. Für Österreich stand damals der EU-Vorsitz an. Die Planung der Musik-Vorträge vertraute das Ministerium Prof. Dr. Hans Günther Bastian und mir an. Die Ergebnisse dieses wohl bisher beispiellosen Symposiums wurden veröffentlicht: Jutta UNKART-SEIFERT (Hg.): *Musik als Chance. Berufszufriedenheit, Leistung, Toleranz durch Musik. Fakten, Strategien.* Wien (o. J.): Musikverlag Doblinger Best.-Nr. 09 687.

- eine qualifizierte musikalische Früherziehung in Kindergarten und Vorschule
- obligatorischen Musikunterricht durch qualifizierte Lehrkräfte in allen Schulklassen und Schultypen im Ausmaß von mindestens zwei Wochenstunden
- Kooperation mit ergänzenden außerschulischen Musikprojekten
- Stärkung der Laienmusikkultur: Breitenförderung ist die Basis für zukünftige künstlerische Höchstleistungen
- Chancengleichheit in der Förderung von musikalischen Hochbegabungen
- Förderung der sozialen und kulturellen Jugendarbeit
- Pflege und Bewahrung der musikalischen Traditionen der europäischen Länder und Austausch von musizierender Jugend

Die Notwendigkeit für ein derartiges Symposium ist für mich ein Zeitzeichen und zugleich die offenbar notwendige Reaktion auf einen schleichenden Prozess der Veränderung im politischen Bewusstsein: Heute, in einer Zeit des „Anything goes", in einer Zeit der medialen Omnipräsenz von Musik im Alltag hat die Musik offensichtlich ihren politisch breit akzeptierten und finanziell abgesicherten **Stellenwert im Bildungswesen** verloren.

Wir sehen es am schleichenden Abbau von Musikunterricht in den Bundesländern, wir sehen es auch an der Reduzierung der Haushaltsmittel vieler Bundesländer, wo zwar die Verträge mit den Musiktheatern noch eingehalten werden, jedoch die sogenannten freiwilligen Leistungen der Länder wie z.B. die Förderung der Musikschulen, der Musikverbände und der Laienmusik zum Teil eingefroren oder gar reduziert werden. Der sowieso schon geringe Etat der Musikkultur wird als Verfügungsmasse zur Haushaltsanierung herangezogen; umso mehr ruft der Staat nach Sponsoren für die Kultur. Reduziert der Staat den Musikunterricht, und zieht sich der Staat aus der

Musikförderung mehr und mehr zurück, weil in breiten Schichten der Wähler- und Elternschaft das Bewusstsein von den Chancen und der Notwendigkeit der Musik im Bildungswesen nicht mehr vorhanden ist? Bietet der politische Einsatz für die Musikkultur im Wahlkampf nur einen vernachlässigbaren Nebenschauplatz, bei dem heute keine Wählerstimmen mehr zu gewinnen sind?

Interviews und Gespräche mit Politikern lehren, dass ihr Einsatz für oder gegen die Förderung der Musikkultur weitgehend auf den **eigenen Erfahrungen mit dem schulischen Musikunterricht** beruht. Im Blick auf die derzeitige musikpolitische Situation drängt sich geradezu die Frage auf, ob der Musikunterricht der letzten dreißig Jahre effektiv genug war, ob es ihm gelang positive Erfahrungen mit Musik zu vermitteln und zugleich ein Musikkulturverständnis in der Öffentlichkeit aufzubauen. Ich meine, hier gibt es Defizite, deren Ursachen später noch nachgegangen werden soll. Bleiben wir zunächst noch bei den gravierenden Veränderungen in der Gesellschaft.

Wertewandel: Von der Bildungsgesellschaft zur Erlebnisgesellschaft

Man kann sagen, dass das 19. Jahrhundert mit seinen öffentlich getragenen und privat weitgehend akzeptierten Wert- und Bildungsvorstellungen etwa um 1970 zu Ende ging. Ideen bürgerlicher Bildung des Idealismus und der Aufklärung verblassten. Die Bildungsreform Ende der 1960er Jahre stellte an Schule und Universität die Forderung, sich an den Erfordernissen einer modernen und zukunftsorientierten Industriegesellschaft zu orientieren – eine Tendenz, die in Deutschland zur Zeit noch stärker akzentuiert wird. Die ursprünglich einmal zweckfreie, auf die Entwicklung der Individualität des Geistes gerichtete Bildungsvorstellung hat einer starken Zweckorientierung Platz gemacht – „Humboldt ist tot!“, konnte ich kürzlich lesen.

Die Amerikanisierung der bundesdeutschen Gesellschaft in der Nachkriegszeit, die Entstehung einer internationalen Jugendkultur mit ihren

antitraditionellen Tendenzen und ihrer Verbreitung in den Massenmedien, Ängste vor atomarer Bedrohung und zerstörter Umwelt, eine sich wandelnde Berufswelt der Eltern und eine mediensüchtige Politik, das tägliche Angebot von Scheinwelten im Fernsehen – dies alles hat mit dazu beigetragen, dass sich der Einfluss von Autoritäten wie Staat, Familie und Schule ihren Einfluss abschwächte, dass sich Lebensmaximen wie z.B. Arbeit und Freizeitverzicht um des zukünftigen Wohlstandes willen gegenüber medienpropagierten Erfolgsleitbildern als brüchig erwiesen. *Ulrich Beck* stellt fest:

> *Zwischen 1970 und 1982 zum Beispiel haben sich die Wahrscheinlichkeiten, mit einem höheren Bildungsabschluß auch einen Zugang zu der jeweils statushöheren Position zu erhalten, dramatisch verringert. Im Zuge dieser Entwicklung hat das Bildungssystem in den siebziger Jahren seine statusverteilende Funktion eingebüßt: Ein Abschluß reicht nicht mehr hin, um eine bestimmte Berufsposition und damit ein bestimmtes Einkommen und Ansehen zu erreichen. (...) Das Bildungssystem hat seine ihm immerhin seit der Aufklärung zugeschriebene, in den sechziger Jahren beschworene Funktionsbestimmung – öffentlich kontrollierte Verteilung sozialer Chancen – verloren!*[2]

Becks Vision von 1986 ist heute aktueller denn je und hat sich durch die derzeitige Realität bestätigt. Es gibt in unserer Gesellschaft offensichtlich kein **Bildungskonzept** und auch keinen in weiten Kreisen der Bevölkerung verbreiteten **Grundkonsens über Bildungsziele und Bildungsinhalte** mehr, der – wie früher z.B. bei der Klassischen Bildung oder auch zur Zeit der sogenannten „68“ mit ihren gesellschaftskritischen Bildungsidealen – in der breiten Öffentlichkeit als Leitbild akzeptiert wird. Wie Beck schreibt, ist Bildung heute darum wohl fragwürdig geworden, weil sie nicht mehr als Voraussetzung zu einem gut dotierten Beruf angesehen wird, denn die Höhe des

[2] Ulrich BECK: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986, bes. S. 242ff..

Einkommens bestimmt heute das Ansehen und den Statuswert – ganz gleich, wodurch und womit das Geld erworben wurde.

Die Medien: Symbol einer neuen Erlebnisgesellschaft

Mit der Einführung der **dualen Rundfunklandschaft** – Öffentlich-rechtlicher und Privater Rundfunk – und der Zwänge der Finanzierung des Programms durch Werbeeinnahmen gerieten Fernsehen und Hörfunk unter das Diktat der Einschaltquote. Die Werbung wird zum heimlichen Hauptprogramm: Um hohe Einschaltquoten und damit hohe Werbeeinnahmen zu erzielen, muss das Programm massenattraktiv – auch in der Musikfarbe – gestaltet sein, damit möglichst viele die Werbeblöcke sehen. Das hat entscheidenden Einfluss auf die Kontaktmöglichkeiten mit musikalischer Hochkultur, die entweder in Randspartenprogramme verbannt wird oder nur zu hören ist, wenn alle schon schlafen. Wir wissen aber, dass eine längere Kontaktzeit auch die Akzeptanz von Musik erhöht. Wie sollen aber Schülerinnen und Schüler Musik der Hochkultur schätzen lernen und gezielt aufsuchen, wenn sie diese noch gar nicht kennen – denn wie wir alle „kaufen" auch sie nur, was sie kennen!

Um der Massenattraktivität zu genügen, wird das Grelle, das Sensationelle dem voyeuristischen Interesse des Publikums geboten. Das veränderte auch den Moderationsstil in Talk-Shows, die Provokation und Polarisierung der Meinungen zum Ziel haben.[3] Fight, öffentlich präsentiert, Gewalt und Explosionen in Filmen sind massenattraktiv und werden zum Erlebnis. Die vor allem im Privaten Fernsehen vermittelten Vorbilder sind aufgrund ihrer Egozentrik durchsetzungsbereit und erfolgreich, jung gestylt, geben sich oft die Attitüde der Nonsense-Comedy und verfügen hinter den Kulissen über

[3] z.B. MTV, VIVA, „Explosiv" bei RTL, auch Arabella Kiesbauer mit ihren Sendungen für ein jugendliches Publikum. Die Themen der Talkshows allein in der Programmwoche vom 18.-24.4.1998 dokumentieren diesen Trend.

exzellente Härte im Beruf. Was man häufig sieht, das prägt wie ein versteckter Lehrplan. Offenbar hat Toleranz in unserer Gesellschaft kaum medienvermittelte Leitbilder oder in breiter Öffentlichkeit akzeptierte und bekannte Vorbilder. Ist die Schule nicht dabei auf verlorenem Posten, wenn sie vernünftig Ideale zu vermitteln sucht, die im Alltag und in der Lebenswelt vieler Erwachsener kaum Resonanz finden?

Doch geradezu verblüffend ist ein Ergebnis der *Shell-Studie „Jugend '97"*, dass es bei den Jugendlichen offenbar eine innere Gegenwelt gibt: **die Sehnsucht nach Toleranz, Verantwortung und Menschlichkeit**. Die Wertvorstellungen, die Jugendliche in den Interviews äußerten, stehen in klarem Kontrast zur erlebten gesellschaftlichen Realität und in Kontrast zu Bilderbotschaften des Fernsehens; sie artikulieren sich jedoch in vielen Texten aktueller populärer Musik. Genannt wurden als emotional sehr hochbesetzte Werte:

> *Ehrlichkeit / Toleranz / Authentizität / Integrität / Offenheit / Glaubwürdigkeit / Spontaneität / Aufrichtigkeit / Aufeinanderzugehen / Experimentierfreude / Gewaltfreiheit / Dialogfähigkeit / Zuverlässigkeit / Gleichbehandlung / ... / kein Dogmatismus, keine Extremansichten / ...*[4]

Man kann nach dem Ergebnis der Shell-Studie davon ausgehen, dass die Jugendlichen nur darauf warten, dass Politik, Eltern und Schule – kurz: die Erwachsenen – auf diese Wertvorstellungen eingehen.

Die Art der Präsentation in den Medien prägt mehr, als es der Öffentlichkeit bewusst ist. *Postman* nennt drei Gebote des modernen Fernsehens, die als heimlicher, aber umso nachhaltiger Lehrplan die Ziele der in der Schule angestrebten Bildung aushebeln:

---

[4] JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL: Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen (12. Shell-Jugendstudie). Opladen 1997, S. 65.

1. Du sollst nichts voraussetzen.
2. Du sollst nicht irritieren.
3. Du sollst die Erörterung meiden wie die Zehn Plagen, die Ägypten heimsuchten.[5]

Heute muss der Fernseher vielen Kindern als (Pseudo-) Kommunikationspartner dienen, weil Alleinerziehende oder beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen. Zunehmend klinken sich auch die Eltern aus Erziehungsprozessen aus, indem sie ihre Vorbildfunktion verweigern. Umso mehr prägen die Gebote modernen Fernsehmachens die Lernstrategien der Kinder, sich Realität zu erschließen: Es ist Unterhaltung für den Augenblick – und das Vergessen wird dabei mitgelernt! Wie mühsam, aber umso nachhaltiger läuft dagegen der Prozess der Bildung ab. Bildung baut schrittweise auf Voraussetzungen auf, beinhaltet zeitweise Irritationen, verlangt und enthält Erklärungen und Erörterungen, verläuft langsam und ist mit anstrengender Arbeit verbunden – alles Besonderheiten, die das von Entertainment und Infotainment geprägte moderne Fernsehen zu vermitteln vermeidet. Doch gerade in der **Langsamkeit dieses Prozesses** liegt die nachhaltige Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine moderne Gesellschaft für Arbeitsprozesse in der Wirtschaft mehr denn je braucht: die **Ausprägung von Persönlichkeiten**.

Für die Werbungsstrategen und den Erlebnismarkt sind die Jugendlichen die Zielgruppe Nummer 1. Jugendlichkeit ist schon lange Leitbild in unserer Gesellschaft – als zur Jugend zugehörig versteht man sich bis zur Mitte des vierten Lebensjahrzehnts. *Ferchhoff* beschreibt in einem sehr erhellenden Beitrag zu einer Tagung des *Deutschen Musikrates*, was am Ende des 20. Jahrhunderts als Idealtyp angesehen wird:

[5] Neil POSTMAN: Wir amüsieren und zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. deutsch Frankfurt/M. 1985, S. 179ff..

... der leicht aufgedrehte, kontaktfreudige, erlebnisbereite, gutgelaunte, optimistische und erfolgreiche Selbst-Animateur. ... Dabei handelt es sich im Wesentlichen um einen <außengeleiteten> Persönlichkeits- bzw. Charaktertypus, der sich außerordentlich flexibel an die jeweiligen Lebenssituationen anpaßt und sich selbst dabei noch abwechslungsreich in Szene setzt, (...) dem „Zeitgeist auf der Spur ist, ... immer genau spürt, was gefordert und verlangt wird (...) sowie das „Instant Erlebnis und den Instant-Genuß" bevorzugt. (...)

Den „innengeleiteten", von universellen, strengen Prinzipien und festen, unumstößlichen Moral- und Wertvorstellungen geprägten Typus scheint es als Leitbild nur noch antiquarisch (...) zu geben. Wer sich langweilig präsentiert, spröde wirkt, sich grantig und kantig gibt, und wer dazu noch schwierig ist, Probleme hat und Ängste und Zweifel zeigt, wird nicht nur in den Produktions- und Dienstleistungsstätten der „guten Laune" ... gemieden.[6]

Aber gerade der letztgenannte Typus ist es, der als Komponist von Neuer Musik, als Musiker auf dem Podium, als Poet, als Rockmusiker sein Publikum sucht, um der Gesellschaft etwas mitzuteilen, was im Rausch des Entertainments verloren zu gehen droht: den **Ausdruck des wahren Lebens**, das Innehalten und das Finden der eigenen Identität .

Die Marktmechanismen der Erlebnisindustrie und ihre auf Expansion zielenden Marketingstrategien sind ein Faktum, dem sich Politik und Schule unter dem Bildungsgedanken stellen müssen. Der Kultursoziologe *Gerhard Schulze* stellt dazu fest:

In der Dynamik des Erlebnismarktes sind keine selbsterzeugenden Gleichgewichtszustände oder gar Rückentwicklungen

---

[6] Wilfried FERCHHOFF: *Situation der Gesellschaft und Jugend in den 90er Jahren.* In: Deutscher Musikrat (Hrsg.): Musikforum Heft 83 / Mainz: Dezember 1995 (Fachtagung Musikalische Bildung des DMR), S. 5-16, Zitat S. 8f..

angelegt. Ein Endpunkt kollektiver Saturiertheit ist ebenso wenig zu erwarten wie etwa eine allgemeine Umorientierung zur Askese. Die Entwicklungen ... galoppieren nur nach vorn, es sei denn, sie werden durch Bedingungen gestoppt, die jenseits des Erlebnismarktes entstehen ... .[7]

Wertewandel in der Schule?

„Bedingungen jenseits des Erlebnismarktes" können nach *Schulze* allein die Expansion des Erlebnismarktes auf alle Bereiche unserer Gesellschaft eingrenzen. Ich meine, dass die Schule, dass das Fach Musik hier einen kleinen, aber gewichtigen Beitrag dazu leisten kann, denn gegenüber der Einwegkommunikation der Illusionsmedien wie z.B. Fernsehen, Hörfunk und Computerspiel hat die Schule einen einzigartigen Vorteil: **hier kommunizieren Menschen mit Menschen.**

Doch hat nicht vielerorts die Schule versucht, Tendenzen und Präsentationsformen der Erlebnisindustrie aufzusaugen, um bei Schülern anzukommen? Hat man nicht manchmal im Musikunterricht kritiklos Aktionsformen der Erlebnisindustrie übernommen, um sich zeitgemäß und – vordergründig – schülerorientiert zu geben? Ist der Musikunterricht nicht selbst als Werbeträger unbewusst vereinnahmt worden, wenn er sich allein auf die Präsentation von populärer Musik zurückzieht und andere Inhalte europäischer Musikkultur ausgeblendet werden?

Wozu ist die Schule da? Lassen Sie es mich auf eine einfache Formel bringen: zur Wiederentdeckung der Langsamkeit und der Vertiefung des Lernens, zur Begegnung und zum Gespräch einer heranwachsenden Generation mit wahrhaft Erwachsenen, ihrem Wissen und ihren Lebenserfahrungen, zum Verstehen unserer Kultur, zur Entwicklung von Toleranz und zur

[7] Gerhard SCHULZE : *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart.* Frankfurt/M. 1995, 5. Aufl., bes. S. 448f..

Ausstattung des Individuums zum Leben in unserer komplexen Gesellschaftsform.

Emanzipation des Individuums zur Selbstbestimmung durch Aufklärung von Systemzwängen war das Ziel eines pädagogischen Buches, das vor rund 30 Jahren erschien und heute m. E. von brennender Aktualität ist: ich meine *Hartmut von Hentigs* Buch „Systemzwang und Selbstbestimmung“[8]. Heute entstehen Systemzwänge u.a. durch die Erlebnisgesellschaft und das omnipräsente Marketing als Werbetrommelfeuer auf die Köpfe der Kinder und Jugendlichen: ich denke hier z.B. an Talk-Shows für Jugendliche mit eingeblendeter Direktwerbung und an Videoclips als indirekte Werbung; Alles zusammen wirkt wie ein heimlicher Lehrplan. Können medienvermittelte Leitbilder wie Boys- oder Girls-Groups wirklich tragfähige Vorbilder sein?

Schule heute hat es schwer und sie wird in Erziehungszielen und Autorität oft von den Eltern im Stich gelassen. Werden Gruppen von Jugendlichen auffällig, so wird in der Politik nur zu leicht der Schule ein Versagen angelastet – doch ist die schulische Realität nichts anderes als eine Widerspiegelung gesellschaftlicher Zustände.

Das antiautoritäre Programm der 1968er – es verwechselte in seiner Ideologie autoritäres Verhalten mit zugewiesener bzw. akzeptierter Autorität –, die kritische Distanz zu Institutionen des Staates und zur Familie selbst als sozial prägender Instanz scheint dahin geführt zu haben, dass viele Eltern sich ihrer Erziehungsaufgabe, d.h. dem Anbieten und Vermitteln von gelebten Werten und Normen, mehr und mehr entziehen. Auffallend ist die skeptische Distanz der Jugendlichen zu politischen Parteien und zur Elterngeneration, wie es die

[8] Hartmut von HENTIG: *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft.* Stuttgart 1970 3. Auflage, bes. Kap. II. Allgemeine Lernziele der neuen Schule, S. 75ff..

Shell-Studie „Jugend '97" zeigt.[9] Die Jugendlichen fühlen sich mit ihren Interessen und Problemen von der Elterngeneration im Stich gelassen; sie glauben die Fehler der älteren Generationen ausbaden zu müssen. Dagegen haben sie überraschenderweise hohes Vertrauen zur Polizei, zu Gerichten und zu Bürgerinitiativen. Verbirgt sich hinter dieser Tatsache nicht doch die Suche nach ethischen Impulsen, nach Stellungnahme und Gespräch, nach erwachsenem Verhalten und Vorbildangebot durch die Elterngeneration? Die aber weicht mit vorgeblicher Toleranz, die eigentlich ein „laissez faire" aus dem Gefühl der Überforderung ist, der identitätsbildenden Werte- und Normensetzung aus und stellt umso lieber ein mediengefülltes Kinderzimmer zur Verfügung.

Musikpädagogik – ein kritischer Rückblick

Wozu ist der Musikunterricht da? Offenbar gibt es zur Beantwortung dieser Frage selbst in der musikpädagogischen Theoriebildung heute keinen breit getragenen Grundkonsens mehr wie zum Beispiel in den 1920er Jahren. *Michael Alt* hatte die Ziele dieser Zeit erst Jahrzehnte später – 1968 – in seiner „Didaktik der Musik"[10] zusammengefasst – es waren Ziele, die sich an der Ganzheitlichkeit einer Musikerziehung und an der Hinführung zum Verständnis des musikalischen Kunstwerkes orientierten. Alts Didaktik beeinflusste vor allem die Praxis des Musikunterrichts an Gymnasien und wurde lange Zeit als Didaktik mit umfassendem Anspruch verstanden.

Überschaut man das musikpädagogische Schrifttum von ca. 1960 bis heute, so wird deutlich, dass eine umfassende Didaktik, die die heutige Musikkultur

---

[9] JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL: Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen (12. Shell-Jugendstudie). Opladen 1997, bes. S. 16ff..

[10] Michael ALT: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968.

in ihrer Vielfalt zu erfassen sucht, noch fehlt, dass viele Schriften weitgehend mehr auf **erkannte Defizite im Musikunterricht** reagierten und von Studierenden wie Lehrern oft **als didaktische Konzeption eines ganzen Musikunterrichts missverstanden** wurden.

Ich möchte dies hier nur kurz verdeutlichen:[11] Weil zu viel ideologisch gesungen und zu wenig abendländische Hochkultur einbezogen wurde, entwickelte sich nach *Adornos* Schelte der musikpädagogischen Musik eine Didaktik des Hörens, eine **Didaktische Interpretation**. Weil dann wieder vorwiegend nur gehört wurde, entwickelte sich eine **Produktionsdidaktik**, die der *Polyästhetischen Erziehung* nahesteht. Aus der Hilflosigkeit gegenüber der Macht der populären Musik entwickelte sich eine **Didaktik der populären Musik**, die viel dazu beigetragen hat, dass man jetzt in der Musikpädagogik versteht, dass Rock- und Popkultur heute nicht allein eine jugendliche Teilkultur ist, sondern längst eine differenzierte Alltagskultur, die Jugendliche und Erwachsene gemeinsam nutzen. Andere Impulse, die vor allem von der musikpsychologischen und musiksoziologischen Forschung kamen, halfen zwar Musiklernvorgänge, Musiksozialisation und Teilkulturen in ihren Ausprägungen besser zu verstehen, enthielten jedoch keine curricularen Anweisungen.

Diese wenigen Beispiele mögen hier zur Verdeutlichung genügen. Ansätze wie z.B. *Antholz'* Gedanke einer „Introduktion in Musikkultur“[12], *Gieselers* Ansatz an den Funktionsfeldern der Musik und der Einbezug von

---

[11] Vergl. dazu Martin WEBER: Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik. (Forschungsbericht 10 des IfMpF), Hannover 1997; ebenso Brigitta HELMHOLZ: Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945. Essen 1996.

[12] Heinz ANTHOLZ: *Unterricht in Musik.* Düsseldorf 1970, bes. S. 118ff.

Musikpsychologie und Musiksoziologie[13], *Lugerts* Einbezug populärer Musik in das Curriculum[14] oder der von *Ehrenforth* skizzierte Gedanke der Thematisierung der Funktion der Musik als Lebensäußerung und Bestandteil der Lebenswelt[15] können zwar als wichtige Impulse zu einer umfassenderen Didaktik der Musik verstanden werden, bedürfen jedoch noch der kritischen Weiterentwicklung. Auffallend ist, dass heute ständig der Ruf nach Praxis erschallt: Der musikpädagogische Printmarkt boomt mit Musizierangeboten und kurzschrittigen Stundenempfehlungen, die oft den Erfolg inklusive Akzeptanzgarantie bei den Schülern suggerieren. Zwar enthalten auch Schulbuchkonzeptionen und Richtlinien verborgene Theorien des Musikunterrichts, doch eine von breitem Konsens in der Musiklehrerschaft getragene, formulierte Theorie mit Zielvorstellungen zu einem Musikunterricht, der Wege zur Teilhabe an allen Bereichen der heutigen Musikkultur aufzeigt, fehlt und wird offenbar gar nicht einmal vermisst.

So bietet der Musikunterricht in der Praxis und im musikpädagogischen Schrifttum ein sehr pluralistisches und diffuses Bild. Mit „Umfassende Versäumnisse. Abbau und innerer Schwäche“ überschrieb die *FAZ* im Feuilleton vom 7.12.1994 einen sehr genau recherchierten Artikel zur Situation der Schulmusik und stellte einerseits als Gründe den Stundenausfall und den Anteil fachfremder Lehrer heraus, andererseits aber auch eine zu große Theorielastigkeit des Unterrichts und eine weitgehend nur hochkulturgeprägte Schulmusikerausbildung.

Auf eine Briefaktion des *Deutschen Musikrates* an die Kultusminister der Bundesländer, in der ein zweistündiger Musikunterricht bis Klasse 10

---

[13] Walter GIESELER: *Grundriß der Musikdidaktik.* Ratingen 1973.

[14] Wulf Dieter LUGERT: *Grundriß einer neuen Musikdidaktik.* Stuttgart 1975.

[15] Karl Heinrich EHRENFORTH: Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: Musik und Bildung 6/1993, S. 14-19.

eingefordert wurde, kamen ablehnende Antworten mit der Begründung, **dass der Musikunterricht nicht die Effektivität zeige, die man von ihm erwartet habe** (sic). Auch die *Kultusministerkonferenz* drohte mehrfach den Musikunterricht aus dem Pflichtfächerkanon zu kippen und Musik nur im Wahlpflichtbereich oder als Alternative zum Fach Kunst zu verankern. Und selbst in musikpädagogischen Fachkreisen taucht der Gedanke auf, das Fach Musik aufgehen zu lassen in musisch-kulturellen Lernfeldern. Offenbar gibt es keine Identität des Schulfaches Musik mehr.

Musikpolitische Impulse für den schulischen Musikunterricht

Nach wie vor ist Deutschland im europäischen Vergleich, wenn nicht weltweit, das Musikland Nummer 1; um nur einige Zahlen zu nennen:

- mit der wohl weltweit größten Musiktheater- und Orchesterdichte (der Zustrom ausländischer Berufsmusiker zeigt die Attraktivität der deutschen Musikszene)
- mit im Jahr 1995 141 Berufssinfonieorchestern, denen 11.058 Berufsmusiker angehören, die in der Saison 1992/93 5.334 Veranstaltungen durchführten und 3.167.848 Besucher erreichten
- mit 72 Kammerorchestern
- mit 88 Spezialensembles für Neue Musik
- mit 89 Spezialensembles für Alte Musik
- mit einem leistungsfähigen Musikschulsystem (1994 im *VdM*: 1.005 Musikschulen mit 841.830 Schülerinnen und Schülern, mit 35.676 (= 35,8%) hauptberuflichen Lehrkräften; nicht zahlenmäßig erfasst sind die privaten Musikschulen sowie die vielen Privatmusiklehrer mit ihren Schülern)

- mit 1991 5.063 Lehrenden in 23 staatlichen Musikhochschulen und Universitäten als Ausbildungsstätten für Musikberufe
- mit im Jahr 1993 59.837 Chören und 3.284.577 aktiven und fördernden Mitgliedern (die Tendenz ist steigend)
- mit im Jahre 1993/94 134.500 Laienensembles, denen 6.725.00 Mitglieder angehören, davon 4.721.000 Aktive und unter diesen 2.782.600 Kinder und Jugendliche (= 59%).

Deutschland ist zudem der drittgrößte Musikmarkt der Welt (nach den USA und Japan), und noch nie war Musik jeder Art auf Tonträgern und in Programmen so reichhaltig verfügbar wie heute. Ich will Sie nicht mit weiteren Zahlen belasten – man kann sie im „Musikalmanach 1996/97" des *Deutschen Musikrates* nachlesen.

Die vielen Musikverbände, die Musikschulen, Musikpädagogen, aber auch die öffentliche Hand haben in der Vergangenheit viel dazu getan, dass dies alles entstand. Umso verblüffender ist es, dass sich offensichtlich der schulische Musikunterricht in einer Krise befindet, für die ich einige Gründe nennen möchte.

Das Fach Musik zeigt einen zunehmenden Verlust von Identität.

Hatte früher die restriktive Orientierung an Kunstwerken der europäischen Musikgeschichte und Gegenwart Sicherheit geboten, weil die öffentliche Meinung dies auch als Bildungswert mittrug, so ist heute eine Unsicherheit eingetreten: die Verfügbarkeit aller Musikkulturen und Musikarten sowie die Vielzahl teilkultureller und schnelllebiger Musikstile erzeugen bei Musiklehrern das Gefühl mangelnder Sachkompetenz, mangelnder Professionalität und Ohnmacht. Hinzu kommt das tägliche Konkurrieren mit der verführerischen Illusionskunst der Massenmedien und die Auseinandersetzung mit den vorgeprägten Musikvorstellungen der Schüler: Nur zu leicht gibt man dann

auf und reduziert die Inhalte des Musikunterrichts auf das was ankommt, um letzten Endes selbst anzukommen.

Musikunterricht muss wieder von Selbstbewusstsein getragen sein, vom Bewusstsein einer im Fächerkanon der Schule nur hier verankerten Professionalität, mit der gezeigt wird,

- wie vielgestaltig die Musikkultur ist und was man davon noch nicht kennt;
- wie Musik verschiedener Art beschaffen ist;
- welchen Platz Musik in der Lebenswelt der Menschen einnimmt;
- welche wirtschaftliche Kraft Musik darstellt
- und welche Hörbarrieren künstlich durch die Massenmedien errichtet werden.

Aus dem Zustand des Reagierens auf die Musiksozialisation der Schüler muss sich der Musikunterricht hin zum Agieren befreien, denn: **Pädagogik impliziert das Bewirken von Veränderungen, Bildung bedeutet die Überformung von vorhandener Sozialisation.**[16]

Das Fach Musik muss sich aus der Existenz von Musik selbst begründen

Musik als einer der größten Industriezweige der Welt, Musik als ständiger Begleiter des Alltags, Musik als Bestandteil fast jeden Festes – diese Tatsachen sind Grund für die Existenz des Faches Musik und machen jede weitere Diskussion überflüssig.

Dass Musik unter erzieherischen Gesichtspunkten viele positive Sekundäreffekte bewirken kann, wurde in der musikpolitischen Diskussion immer als Argument für den Erhalt des Faches herangezogen, lenkt jedoch von dem

[16] Vergl. WEBER, op. cit. S. 61.

eben beschriebenen Sachverhalt eher ab. Im Blick auf die Sekundäreffekte können wir nach neuesten Forschungsergebnissen heute polemisch formulieren: Wer Schülern guten Musikunterricht vorenthält, versündigt sich an deren Intelligenzentwicklung.

Doch gibt es in diesem Zusammenhang ein noch viel entscheidenderes Argument: Die aktive Teilhabe an Musik darf nicht ein Privileg der Kinder Begüterter sein, sondern muss in einer bestimmten **Grundversorgung durch das Fach Musik in der Schule** allen Schichten der Bevölkerung offenstehen.

Das Fach Musik zeigt eine für die Öffentlichkeit zu wenig erkennbare Effektivität.

Hier geht es um Musiklernen und öffentlich erkennbare Lernergebnisse. Während der Musikunterricht der Musikschule im Einzel- oder Kleingruppenunterricht auf bereits vormotivierte Schüler trifft, hat es der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen viel schwerer: **er muss die Motivation zum Musiklernen erst schaffen.** Dabei kommt dem Musikunterricht der Grundschule eine herausragende Bedeutung zu, ist doch hier das Kind in seinem Musikkonzept noch offen und weniger „ghettoisiert" durch die Massenmedien als viele Jugendliche in späterem Lebensalter. Musikpolitische Aktivitäten müssen sich heute vorrangig um die Sicherung des fachkompetent und fachspezifisch erteilten Musikunterrichts in der Grundschule bemühen, in dem Musik verschiedenster Art, auch Musik der Hochkultur, Gegenstand des Unterrichts ist.

Unter dem Gesichtspunkt der Effektivität kommt dem Klassenunterricht eine besondere Bedeutung zu. Wie in anderen Fächern auch muss der Musikunterricht wieder bemüht sein, einen **Lernzielkatalog überprüfbar zu verwirklichen**, um am Ende der Schulzeit Ergebnisse bei allen Schülern vorweisen zu können. Nur so wird er wieder gesellschaftliche Akzeptanz erreichen. Die Präsentation von Schulensembles dokumentiert die Arbeit mit

Spezialisten, von denen viele ihr Instrument außerhalb der Schule gelernt haben. Entscheidend und Maß für die musikpädagogische Professionalität ist jedoch der **Leistungsstand der Klassen** einer Schule.

In der Praxis des Musikunterrichts muss wieder mehr **Lernkontinuität** verwirklicht werden. Das bedeutet für die Schulpolitik die Erfüllung der Forderung nach zweistündigem Musikunterricht bis zur Klasse 10; das bedeutet aber auch für die Musiklehrer die Erfüllung von Richtlinienvorgaben und die Planung von Zielen und Inhalten einschließlich ihrer Evaluation über mehrere Jahre in Kontinuität, wie es auch andere Fächer verwirklichen. Nur zu oft beobachtet man in der Praxis eine eher zufällige Addition von Stundenthemen, bei denen Schulbücher trotz ihres Angebots einer Lernkontinuität nur als Steinbruch für Einzelstunden dienen.

Das Fach Musik bleibt nur zu gern in den Schulmauern und bezieht zu wenig die Musikkultur der Region mit ein.

Der Rückzug auf das musikalische Kunstwerk hat den Musikunterricht in die Isolation gebracht. Doch Musikkultur ist lebendig, wandelt sich ständig, und wird vor allem praktiziert. Gerade Schulmusiker haben aus dem Bewusstsein, Vertreter der Hochkultur zu sein, oft verächtlich auf die Laienmusik herabgeblickt und diese Haltung auch noch ihren Schülern vermittelt. Doch sind es gerade die **Musikschulen**, die Chöre, die Blaskapellen und Bands in der Region, mit denen Musikkultur lebt und die zu aktiver Teilhabe an Musik einladen. Introduktion in Musikkultur, die Erfahrung von Musikkultur als Wert beginnt mit dem Beachten und Kennenlernen des musikkulturellen Angebotes am Ort und in der Region, das Musiklehrer aufmerksam verfolgen sollten, um selbst als „Ermöglicher“, als Musikkulturmanager ihren Schülern ein Mitmachen zu ermöglichen. Wo Musikunterricht so offen war, gab es kaum Akzeptanzprobleme.

Europäische Musik, Musik unserer Zeit, Neue Musik, bleiben im Musikunterricht einiger Schularten weitgehend ausgekoppelt.

Dass **Musik jugendlicher Teilkulturen** Gegenstand des Musikunterrichts sein muss, ist heute unbestritten. Dass die Begegnung mit **Musik der Hochkultur unserer Zeit** ebenfalls Gegenstand des Musikunterrichts sein muss, ergibt sich aus dem Bildungsauftrag der Schule und den Richtlinien, ist jedoch an vielen Grund-, Haupt- und Realschulen und einigen Gesamtschulen weniger Praxis.

Die Gründe für diese Defizite mögen in der eigenen Musiksozialisation mancher Lehrer verborgen sein, oder in Defiziten ihres Studiums oder Studienangebotes, aber auch in der methodischen Schwierigkeit der Erschließung dieser Musik. Sie zielt auf Perfektion und Komplexität, spiegelt gesellschaftliche Zustände wider und stellt sich höchst individuell Fragen und Zuständen menschlicher Existenz. In ihrer Komplexität liegt der Widerstand begründet. Hier bedarf es besonderer Anstrengungen der Hochschulen und musikpädagogischen Verbände, Lehrerinnen und Lehrern einen Zugang zur Vermittlung der Musik der Hochkultur und zur eigenen Identifikation mit ihr zu öffnen und Wege aufzuzeigen, wie sie gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern sich dieser Herausforderung stellen können.

Bei der heute von den Medien dominierten Musiksozialisation der Schülerinnen und Schüler ist die Schule in der Biographie der meisten Schüler oft **die einzige Gegeninstanz**, die ihnen einen Blick über den Zaun medienvermittelter Hörbarrieren ermöglichen und auch einen Zugang zur Hochkultur öffnen kann.

„Musikkultur und Musikpolitik im Zeichen des Wertewandels“ hieß mein Thema. Musikkultur ist nie statisch, sondern immer Reflex und Ausprägung gesellschaftlicher Entwicklungen. So verändert sich auch, was Musik für die Menschen verschiedener Epochen bedeutete und bedeutet.

Eine Musikpolitik muss den Musikunterricht sichern, da Kultur nur mittels Akzeptanz durch eine heranwachsende Generation lebendig und in Bewegung bleibt – und das ist ja die Aufgabe unseres Faches. In einer Zeit des Wertewandels wird es m. E. immer wichtiger, **dass sich jeder Musiklehrer, jede Musiklehrerin kulturpolitischen Fragen stellt**, sie in den Unterricht mit einbezieht und aktiv an der Gestaltung der Musikkultur in der Stadt, in der Region mitarbeitet.

Wir wissen, wie stark positive Erfahrungen aus dem Musikunterricht in der Biographie der Schüler nachwirken. Vielleicht werden diese Schülerinnen und Schüler ja später einmal Politiker, die kulturelle Entscheidungen mit zu verantworten haben!

Altersdifferenzierung und demografischer Wandel. Erste Schlussfolgerungen für die Musikkultur (2009)

Der Vortrag wurde zur Eröffnung des Expertenkongresses „Zukunft der Musikberufe II" in der Bundes- und Landesmusikakademie Schloss Rheinsberg am 5. Juni 2009, gehalten. Er ist zugleich in Teilen ein Bericht über eine hochschulübergreifende Projektinitiative der Hochschulen in Hannover, an der der Verfasser (zusammen mit Friedrich Platz als Unterstützung) im Bereich der Kulturfragen mitbeteiligt war.

Der demografische Wandel erfordert eine neue Differenzierung im Arbeitsfeld der musikvermittelnden Berufe. Dies betrifft u.a. eine auf die Altersdifferenzierung reagierende Didaktik und Methodik des Instrumentalspiels und die Arbeit der Musikvereine und die Konzertveranstalter. Wo liegen die Schwierigkeiten und wo die Chancen für eine zielgruppenspezifische Musikvermittlung?

Zum Projekt „ExplorAging"

Dass wir jetzt und in naher Zukunft Zeugen eines demografischen Wandels sind, dass signifikante Veränderungen der Altersdifferenzierung zu zentralen Herausforderungen für die Zukunftsgestaltung unserer Gesellschaft führen werden, ahnen, fühlen und erleben immer mehr gesellschaftliche Gruppen und verantwortlich denkende Politiker. Dieser Wandel erfordert einen neuen Gesellschaftsentwurf, der nicht nur die Ruhestandsphase einer zunehmend größeren Bevölkerungsgruppe in den Blick nimmt, sondern **alle Lebensabschnitte des Menschen und die damit berührten gesellschaftlichen Bereiche** mit reflektierten muss.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten prägten Jugendlichkeit und Events als medienvermittelte Leitmotive unsere Kulturpraxis. Dass jeder Mensch altert,

dass die Altersgruppe 50+ sich heute auf dem Hintergrund von Fortschritten in der medizinischen Versorgung, von Verbesserungen in der Berufsqualifizierung beider Geschlechter, von Steigerungen des Lebensstandards und von höheren Erwartungen der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben anders präsentiert als früher, wird zunehmend bewusst diskutiert. Zunehmend wird man sich auch bewusst, dass auf dem Hintergrund der altersspezifischen demografischen Entwicklung und des prognostizierten Rückgangs der Bevölkerungszahl in Deutschland auf die großen Wissens- und Erfahrungspotenziale der Altersgruppe 50+ auch in der Arbeitswelt nicht verzichtet werden kann.

> *Mit der neuen demografischen Lage und den damit verbundenen anderen Dimensionen des soziokulturellen Wandels haben sich Chancen und Anforderungen der verschiedenen Generationen verändert. Mit dieser Fragestellung haben sich Staat, Gesellschaft und Hochschulen bisher noch nicht hinreichend befasst. Integrierte gesellschaftliche Entwürfe, die den veränderten demografischen Bedingungen Rechnung tragen, fehlen.*[1]

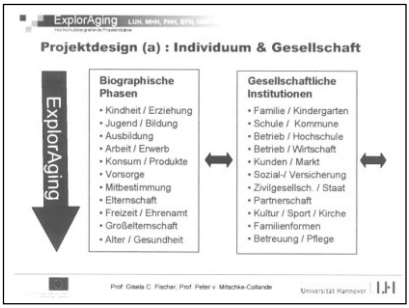
Wie wirkt sich der demografische, soziokulturelle und zugleich wirtschaftliche Wandel aus, wie ist er zu begleiten oder aktiv mit zu gestalten? Welche Strategien sind zu entwickeln, um den aktiven Dialog der Generationen altersdifferenziert zu gestalten? Wie lässt sich eine humane Arbeitswelt unter altersdifferenzierten Anforderungen planen? Welche Spezifika der Produktgestaltung ergeben sich aus der Perspektive der Altersdifferenzierung? **Welche Erwartungen haben altersspezifische Gruppen an das Kulturangebot? Wie sind die Herausforderungen an die Identitätsarbeit beschaffen, denen sich der Mensch in altersspezifischen Lebensphasen stellen muss?** Ein Bündel von Fragen und nur eine kleine Auswahl der

[1] ExplorAging – Projektbeschreibung, S. 1.

Problemfelder, für die Politik und Gesellschaft jetzt Handlungsanforderungen formulieren müssen.

Die ***Hochschulübergreifende Projektinitiative ExplorAging*** wurde gegründet, um diesen Reflexionsprozess zu initiieren und zu beschleunigen. Beeinflusst von Erkenntnissen der Medizin (Prof. Dr. *Gisela C. Fischer*, Medizinische Hochschule Hannover, Allgemeinmedizin) und der Arbeitswissenschaft (Prof. Dr. *Peter von Mitschke-Collande*, Leibniz Universität Hannover, Arbeitswissenschaft) nahm die Projektinitiative vom 1. Juli 2006 bis 30. Juni 2007 unter der Leitung der genannten Persönlichkeiten ihre Arbeit auf, um eine *explorative Bedarfsanalyse von Handlungsanforderungen für Hochschulabsolventen in der altersdifferenzierten Gesellschaft*[2] durchzuführen. Der Wechselbezug von Individuum und Gesellschaft stand dabei im Mittelpunkt.

Für innovatorische Fragestellungen sind die Hochschulen Vorreiter und wichtige Katalysatoren zugleich, da sie entsprechend ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag mit ihrem wissenschaftlichen Potenzial den neuen



Projektdesign
Quelle: ExplorAging. Handout für die teilnehmenden Hochschulen S. 1

[2] Überschrift der Projektbeschreibung, S. 1.

Erkenntnisbedarf identifizieren, über Forschung und Entwicklung erschließen sowie den Erkenntnistransfer – insbesondere an „Hochschulabsolventen als Multiplikatoren“ – durch wissenschaftliche Forschung, Lehre, Weiterbildung und Beratung sicherstellen können.[3] Die besondere Herausforderung des Projektes *ExplorAging* bestand für die Teilnehmer in folgendem Grundkonsens:

- Problemstellungen aus der Praxis verschiedener gesellschaftlicher Bereiche haben Vorrang.
- Zur Analyse muss das Wissen aus bisher voneinander getrennten wissenschaftlichen Disziplinen neu gebündelt werden.
- Unterschiedliche Bewertungs- und Entscheidungsmuster sind so zu kombinieren, dass sich traditionelle sektorale Betrachtungsweisen zu Gunsten integrierender Lösungen auf der Basis eines „Verbundwissens“ überwinden lassen.[4]

Beste Voraussetzungen bot dazu der Hochschulstandort Hannover. Es gelang der Projektleitung, die *Leibniz Universität Hannover* (federführend), die *Fachhochschule Hannover*, die *Medizinische Hochschule Hannover* und die *Hochschule für Musik und Theater Hannover* mit drei ihrer Forschungsinstitute zur Kooperation zu gewinnen. Von besonderer Bedeutung war jedoch, dass Firmen, Versicherungen, Sozialverbände und Institutionen aus Wirtschaft und Kultur als Dialogpartner bei der Entwicklung der Fragestellungen mitarbeiteten. Rund vierzig Personen aus Praxis und Forschung waren eingebunden.

Fragen zur Dimensionen des soziokulturellen Wandels wurden nach folgendem Verfahren erarbeitet:

---

[3] ExplorAging – Projektbeschreibung, S. 2.

[4] Ebenda.

Projektdesign Quelle: ExplorAging. Handout für die teilnehmenden Hochschulen S. 2

Mit fünf Themencluster versuchte die Projektleitung den gesamten Gegenstandsbereich zu erfassen – diese Themencluster können auch für unsere Fragestellungen hilfreich sein:

Die fünf Themencluster

I Bürger, Staat und Vorsorge
Familie und Familienpolitik, Zivilgesellschaft, Neuer Generationenvertrag

II Lerner, Bildungswelt und Wissen
Sozialisation und Werte, altersgerechtes Lernen und Lehren, Lebenslanges Lernen und Bildungsreform

III Mitarbeiter, Arbeitswelt und Erwerb
Gestaltung der Arbeitsbedingungen, Management von Personal und Gesundheit

IV Kunde, Markt und Kaufkraft
Angebots- und Nachfrageorientierung, Gestaltung und Vermarktung von Produkten & Dienstleistungen, Einkommensverteilung, Wohlfahrtsmarkt und Alterssicherung

V Individuum, Identität und Gesundheit
Freizeit, Kultur, Sport und Prävention, Wohnen, Betreuung und Pflege

Unter dem Leitmotto (= zentraler Ansatz: **Bedarfsanalyse**) „Beschreibung der Bedarfe – Formulierung von Fragen“ wurden jedem Cluster folgende Aufgaben gestellt, wobei bundesweite, regionale und Recherchen aus eigener Arbeit einfließen sollten:

- Benennung relevanter Problemstellungen der Praxis
- Identifizierung einschlägiger Potenziale der Hochschulen
- Formulierung forschungsrelevanter Arbeitshypothesen
- Identifizierung curricularer Anforderungen für die Aus- und Weiterbildung
- Priorisierung von Forschungs- und Umsetzungsschwerpunkten sowie
- Empfehlungen für Anschlussforschungen und zukunftsrelevante Projektinitiativen.

Die zwölf dokumentierten Vorlesungen international arbeitender Experten mit jeweils anschließenden Foren, die clusterübergreifenden Workshops und die Ergebnisse der fünf Cluster in der Form von Diskussionsprotokollen und synoptischen Texten stellen derzeit eine einmalige Bestandsaufnahme dar, die viele Aktenordner füllt und als Grundlage für Anschlussforschung und als Impuls zur Veränderung von Hochschulcurricula genommen werden kann.

Leider haben forschungsfördernde Institutionen und Stiftungen noch nicht verstanden, dass hier investiert werden muss, um die Probleme des altersspezifischen Wandels zu erfassen und Lösungen für eine andere Gesellschaftsstruktur 2020+ zu entwickeln.

Cluster V – unser Arbeitsfeld

Lassen Sie uns jetzt einen Blick auf das Cluster V werfen, das sich speziell mit unseren Fragen befasste.

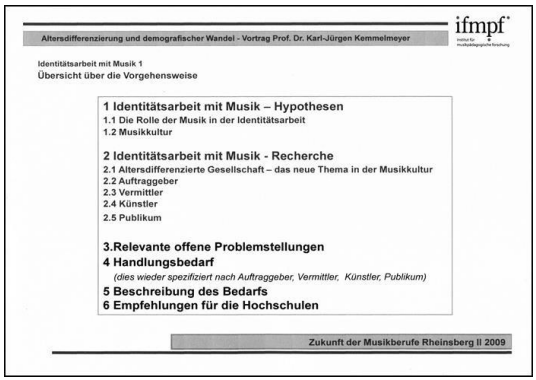
Im *ExplorAging-Projekt* wurde der Teilbereich Musik dem Cluster V „Individuum – Identität – Gesundheit“ (Sprecherin Prof. Dr. *Barbara Hellige*, Fachhochschule Hannover FHH) zugeordnet. Maßgeblich war dabei der Gedanke, dass Musik in der Lebenswelt der Menschen **aller Altersgruppen** und für die Identitätsbildung des Individuums eine wichtige Funktion wahrnehmen kann. Hier die Themenfelder, die *Cluster V* zu bearbeiten hatte:

1. Einleitung: Identität und Identitätsarbeit
2. Identität und psychosoziale Krisen im Alter
3. Migration, Identität und psychosoziale Krisen
4. Kultursensible Altenpflege
5. Identitätsarbeit mit Musik
6. Ältere und die Rolle der Medien
7. Legitimation des Anspruchs auf Individualität und Identität
8. Folgeprojekt des Clusters V

Wegen der begrenzten Zeit kann ich Ihnen nur Ausschnitte aus unseren Erkenntnissen präsentieren, die vielleicht Anregungen zu unserer Expertentagung liefern können. Nehmen Sie diese als bruchstückartige „Denkprovokation“! Den ganzen Aufsatz finden Sie im Teil II zum Kongressbericht Rheinsberg I 2007.[5] Je tiefer wir gemeinsam in die Materie einstiegen, umso mehr mussten wir von liebgewonnenen Vorurteilen Abschied nehmen. Dazu gehören:

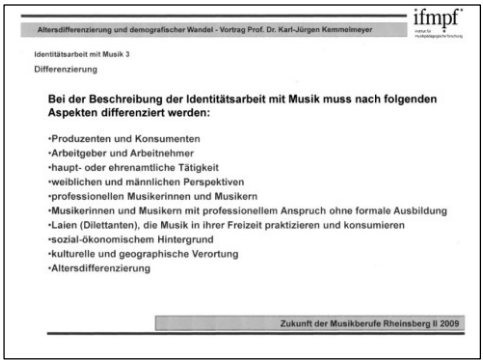
[5] KEMMELMEYER, K.-J. (Hg.): Zukunft der Musikberufe. Dokumentation und Auswertung des Expertenkongresses Rheinsberg 9. -11. März 2007. Mit ergänzender Materialsammlung. (ifmpf-Forschungsbericht Nr. 23, hg. von F. RIEMER). Hannover: ifmpf 2009.

- ein verengter (Musik-)Kulturbegriff
- die Vorstellung, dass der Abbau der Leistungsfähigkeit zwingend mit dem Altern in Verbindung steht
- die weitverbreitete Vorstellung und Praxis, dass Musiklernen im Alter mit der Methodik des Anfängerlernens im Kindesalter gleichgesetzt werden kann.



Identitätsarbeit mit Musik

Der Umgang mit Musik kann Teil der Identitätsarbeit von Menschen aller Altersstufen und kultureller Verortungen sein. Bei der Beschreibung der Identitätsarbeit mit Musik war uns eine Differenzierung nachfolgenden Aspekten hilfreich:



Musikkultur im Wandel

Es ist alles im Fluss, und dies gilt besonders für die Musikkultur:

Musikkultur ist ein dynamisches System und wird unter kultursoziologischem Aspekt als Ergebnis unabhängiger Kräfte interpretiert.[6] Innerhalb dieses Kräftespiels gibt es nach *Smudits* zwei Bereiche: die sozialen und die technischen Formanten.[7] Zu den sozialen Formanten zählen als Akteursgruppen Auftraggeber, Vermittler, Künstler und Publikum. Die technischen Formanten werden als Metamorphosen-Konzept auf dem Hintergrund einer Produktivkrafttheorie nach Medien (Kommunikationskanäle und Mittel) und

[6] SMUDITS, A.: Wandlungsprozesse der Musikkultur. In de la MOTTE-HABER, H. & NEUHOFF, H. (Hg.). *Musiksoziologie.* Laaber 2007: Laaber Verlag, S. 112.

[7] SMUDITS bezieht sich auf die Terminologie von Josef Hochgerner, op. cit. S. 111.

Codes (immaterielle Regelsysteme) unterschieden: Bis heute hat in der Musikkultur der technische Fortschritt z.B. bei den Printmedien (Notendruck, Zeitschriften), beim Instrumentenbau, bei den phonographischen Medien und bei den Informations- und Unterhaltungsmedien (Rundfunk, Internet) zu großen Veränderungen geführt. Codes, z.B. epochal abhängige ästhetische Theorien und Ideologien, weisen Phänomenen ihre Bedeutung in der Musikkultur zu. Diese Vielfalt an historisch gewachsenen Determinanten der Musikkultur beeinflusst heute die Identitätsarbeit mit Musik.

> *Musikalische Identitäten sind keine stabilen oder essentiellen Größen. Sie werden situativ zwischen choice und constraint, d. h. auf Grundlage eines Pools potentiell identitätsbildender Faktoren und im Rahmen möglicher beschränkender Konditionen ausgehandelt. Damit stellen sie ein flexibles und relationales Phänomen dar, das kontinuierlichen Konstruktions- und Transformationsprozessen unterliegt. Sie lassen sich demnach nicht als fixe Entitäten fassen. Sie werden immer wieder neu in der Produktion und Rezeption von Musik und in Diskursen über Musik konstituiert.*
>
> *Die kulturelle Bedeutung von Musik unter den Bedingungen einer sich in ihrer Zusammensetzung wandelnden Gesellschaft kann nur im Kontext globaler Prozesse beleuchtet werden. Wir befinden uns zunehmend in einer Welt, in der Menschen, Dinge und Ideen mobil werden und kulturelle Gemeinschaften zugleich instabil. Die weltweite Kulturwirtschaft kann eher als eine Ökonomie der kulturellen Differenzen gesehen werden. Als Gegenbewegung zur Globalisierung bildet sich im Kontrast zu diesen totalisierenden Tendenzen eine schier unbegrenzte Zahl von Formen heraus. Hybridität ist nicht mehr die Ausnahme, sondern längst die Regel.*[8]

[8] Raimund VOGELS in einem Handout zur Arbeit im Cluster V des ExplorAging-Projektes.

Und es sind gerade die Älteren, die in ihrer Musikbiografie diesen Prozess länger erlebt haben als die Jüngeren. **Daraus folgt zum Beispiel, dass bei Musikvermittlungsprozessen die oft breite Sozialisation und Musikerfahrung der Älteren auf die eher verengt verlaufene Sozialisation der jüngeren professionellen Musikvermittler trifft – und dies durchaus mit Konfliktpotenzial!**

Altersdifferenzierte Gesellschaft – das neue Thema in der Musikkultur

Es ist auffallend, dass die oben genannten grundlegenden Erkenntnisse zur Identitätsbildung mit Musik noch viel zu wenig Berücksichtigung in der Arbeit der Musikverbände gefunden haben. Bisher sahen Musikverbände und Institutionen des Musiklebens vorrangig ihre Aufgabe in der Nachwuchsförderung (Jugendarbeit und Zielgruppe bis etwa 25 Jahren) und in der Leistungssteigerung und im Erhalt bereits bestehender Ensembles, Vereinigungen und Institutionen.

Erst etwa seit dem Jahr 2000 gibt es Anzeichen dafür, dass unter den Musikverbänden und Institutionen des Musiklebens die zunehmende Veränderung der Altersstruktur der Gesellschaft wahrgenommen wird. Indikator dafür sind Fachtagungen und Kongresse, die sich mit den Musikinteressen der **Altersgruppe 50+** beschäftigen.[9] In Bezug auf das so genannte

[9] U. a. Gründung der Music Academy for Generations in Mainz, die sich speziell dieser Zielgruppe widmet (http://www.musicacademyforgenerations.org); Kongress des Deutschen Musikrats e.V.(2007) „Zukunft der Musikberufe“ (http://www.zukunft-der-musikberufe.de/) und „Es ist nie zu spät – Musizieren 50+“ (http://www.es-ist-nie-zu-spaet.de); Evangelische Akademie in Loccum: (2006) „Hochschule und Demographie“ und (2007) „Die Hochschulen vor der Generationenfrage“ (http://www.loccum.de); Institut für Begabungsforschung in der Musik der Universität Paderborn (2007) „Musikkultur, Gesundheit und

„Klassikpublikum“ äußern Konzertveranstalter und die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten die Sorge, ein bildungsnahes Stammpublikum zu verlieren, dass vorwiegend aus der Hörergruppe 50+ besteht und auszusterben droht – *Deutschlandradio* hat hier aber andere Erfahrungen gemacht. Der Ausgleich zwischen verschiedenen Generationenkohorten scheint in diesem Teil der Musikszene ein unlösbares Problem zu sein. Die in der ARD organisierten Rundfunkanstalten versuchen dieser Entwicklung offenbar entgegenzuwirken, indem sie durch Diversifikation, durch Neukonzeption vielfältiger Sendeformate und Programmvermehrung jeder Alterskohorte „ihren Sender“ bieten wollen.

Betrachtet man die derzeitige Situation der Musikkultur unter der neu entdeckten Perspektive der altersdifferenzierten Gesellschaft genauer, so zeigt sich, dass die Altersspezifik von höchst unterschiedlichem Einfluss in bestimmten Aktionsfeldern der Musikkultur ist.

Auftraggeber

Altenpflegeeinrichtungen können in der Identitätsstabilisierung erkrankter und pflegebedürftiger Menschen stärker die rehabilitativen Potenziale der Musik nutzen und integrative Projekte mit Musik fördern.

Die **Identitätskrise**, die mit der Pflegebedürftigkeit häufig eintritt, zeigt sich verbunden mit dem Gefühl, nichts mehr wert zu sein mit seinen Erfahrungen und Erkenntnissen. Der Einsatz von Musik hat bei diesem Personenkreis mehrerer Ziele:

Beruf in alternden Gesellschaften“ (www.uni-paderborn.de/ibfm). Stand aller Internetangeben dieses Kapitels: Juni 2007.

- Verbesserung der aktuellen Lebenssituation
- Retardierung des Abbaus kognitiver und sensomotorischer Fertigkeiten
- Wiedergewinnung einer positiven Identitätsbildung.

Obwohl Therapieprozesse in vielen Kulturen mit Musik begleitet werden, haben sich erst um die 1970er Jahre in Deutschland die Ausbildung und der Beruf „Musiktherapeut / Musiktherapeutin" einschließlich der Gründung der *Gesellschaft für Musiktherapie DGMT* entwickelt.[10] In Therapieprozessen ist Musik **Medium**, in musikpädagogischen Prozessen **Ziel**. *Schwabe*[11] nennt folgende Ziele, die für jede Altersgruppe gelten können:

- Aktivierung und Auslösung **emotionaler Prozesse (Introspektion)** im Sinne der Stimulierung von Vorgängen, die eine intrapsychische Auseinandersetzung mit psychopathologisch relevanten Konflikten und deren Beseitigung bewirken;
- Auslösung und Aktivierung **sozial-kommunikativer Interaktionen** auf nonverbaler Ebene, die die Überwindung sozial-kommunikativer Verhaltensstörungen mit pathologischer Relevanz bewirken;
- Regulierung weitgehend **psychovegetativ bedingter Fehlsteuerungen** im Sinne von funktional bedingten Organstörungen und anderen psychophysischen Spannungszuständen;

[10] Vgl. BOLAY, H. V.: Musiktherapie als Hochschuldisziplin in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1985: Fischer-Verlag.

[11] SCHWABE, Chr.: *Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen.* Leipzig 1978: Barth, S. 161 f. – Weitere Literatur zu dieser Thematik: ders.: *Regulative Musiktherapie*. Stuttgart 1979: Fischer; ders.: *Aktive Gruppenmusiktherapie für erwachsene Patienten.* Stuttgart 1983: Fischer.

- Entwicklung und Differenzierung der **ästhetischen Erlebnis- und Genussfähigkeit** im Sinne des Abbaus pathologisch relevanter Erlebniseinschränkungen.

Modifizierte musiktherapeutische Verfahren aus der Gruppeninstrumentalimprovisation und aus der regulativen Musiktherapie können auch bei älteren Menschen eingesetzt werden, da sie – soweit angstfrei erlebt – zu angenehmen ästhetischen wie sozialen Erfahrungen verhelfen[12] – vor diesem Hintergrund entstand das von *Christian Werner* in Braunschweig initiierte Projekt „Triangel Partnerschaften".[13] In Zukunft werden sich Altenpflegeeinrichtungen zunehmend auf eine Klientel mit höchst verschiedenen kulturellen Hintergründen einstellen müssen.

Altenpflege

Zwar veranstalten Altenpflegeeinrichtungen zum Teil schon kleine Konzerte zur Unterhaltung der Bewohner; animatorisches Singen oder Musizieren als Begegnung mehrerer Generationen ist jedoch noch eher die Ausnahme.

- Welche organisatorischen Voraussetzungen müssen geschaffen werden, damit Musik in der Altenpflege Angebot werden kann?

---

[12] Übersichtsliteratur z. B. bei : DECKER-VOIGT, H.-H. (Hg.): Handbuch Musiktherapie – Funktionsfelder, Verfahren und ihre interdisziplinäre Verflechtung. Lilienthal/Bremen 1983: Eres; FINKEL, K. (Hg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg 1979: Bosse.

[13] www.triangel-partnerschaften.de. Die Initiative will modellbildend Pflegeheime, Schulen, Sozialeinrichtungen und für die wissenschaftliche Begleitung Hochschulen zusammenführen. In Braunschweig sind folgende Partner involviert: CJD-Braunschweig (Christopherus-Schule), Pflegeheim Bethanien im Marienstift Braunschweig, Kontakte zur Hochschule für Musik und Theater Hannover.

- Wie kann animatorisches Musizieren sozialisationsadäquat gestaltet werden?
- Welche Sozialformen mit Musik sind geeignet, um den Dialog zwischen den Generationen zu verbessern?[14]
- Welche Verfahren der Musiktherapie sind geeignet, um altersbedingte Erkrankungen zu lindern?
- Wie lassen sich verschiedene ethnische Identitäten konfliktfrei in Musikgruppen integrieren?[15]

Vermittler

Für musikpädagogische Berufe wie Instrumental- und Gesangslehrer ergibt sich durch die veränderte Altersstruktur ein neuer Bedarf an musikpädagogischen Inhalten und ein neues Interesse an Instrumentalunterricht, da Musikinteressierte im Ruhestand oder Frauen, deren Kinder aus dem Haus sind, alte Wünsche zum Erlernen eines Instrumentes nun realisieren wollen und können. Es ist ein neuer, bisher nicht erschlossener Kundenkreis entstanden, der Zeit und Finanzkraft zugleich besitzt.

Im Bereich der musikpädagogischen Forschung hat man der musikalischen Erwachsenenbildung bisher nur vereinzelt Aufmerksamkeit geschenkt.

[14] Die Chorverbände initiieren gemeinsames Singen, bei denen Großeltern ihr Liedgut den Enkeln weitergeben. Mit ähnlicher Intention will die Music Academy for Generations Mainz zur Einrichtung von „Musikpaten“ (Förderung des generationsübergreifenden Musizierens in Grundschule und Kindertagesstätten) und von „Instrumentenpaten“ (begleitendes Lernen und Unterstützen) anregen. Das Klavierhaus Döll in Hannover z.B. veranstaltet clubähnliche Treffen, Vorspiele und Konzerte für ältere Laienpianisten, bei denen die Freude an der Musik wie auch die Knüpfung sozialer Kontakte im Mittelpunkt stehen.

[15] Integrative wie präventive Ziele verfolgt das beispielgebende Projekt „Musik in Hainholz“ (http://www.musikin.de/index.php?id=10).

Adler konnte 1994[16] in einer umfangreichen qualitativen Studie (semantische Auswertung von Interviews) zeigen, dass motivationspsychologische Begriffe und Theorien der oft ausschließlich auf Kinder und Jugendliche spezialisierten musikpädagogischen Forschung auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragbar sind. Zwei Erkenntnisse Adlers sind dabei für die **Musikpädagogik mit Erwachsenen** von besonderem Interesse:

- Über einen längeren Zeitraum aufgestaute Handlungstendenzen im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel, wie bspw. ungewollte Unterbrechung oder vorübergehendes Desinteresse am Instrumentalspiel in Kindheit und Jugend motivieren zur Wiederaufnahme.
- Als „kognitive Dissonanz" lässt sich das von einigen erwachsenen Schülern erlebte Missverhältnis in der Schülerrolle zwischen Aufwand und Erfolg beschreiben. Auch negative Erlebnisse im zwischenmenschlichen Bereich können bei Erwachsenen kognitive Dissonanzen auslösen.

Musikschulen und freie Instrumentalpädagogik

Die Annahme, dass die gleichen Inhalte und Methoden des Instrumentalunterrichts mit Kindern und Jugendlichen auch auf die Unterrichtspraxis mit Erwachsenen anwendbar seien, **hat sich als Irrtum erwiesen**. Da bisher die Altersgruppe bis ca. 20 Jahre die Schülerschaft der Musikschulen bildete, fehlen für den Instrumentalunterricht mit Erwachsenen didaktische Grundlagen und Erkenntnisse zur altersspezifischen Methodik.

---

[16] ADLER, G. (1994). *Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel. Eine Untersuchung zur musikalischen Sozialisation und Motivation.* Dissertation mschr. und Mikrofiches 1994 in der Bibliothek des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

- Welche Musiksozialisation ist beim Instrumental- oder Gesangsunterricht mit Erwachsenen zu berücksichtigen?
- Welche Instrumental- oder Gesangsdidaktik und welche Methodik sind für erwachsene Lernende zu entwickeln?
- Welche Transfereffekte auf Psyche, Motorik und kognitive Leistungen sind bei erwachsenen Instrumentalschülern zu beobachten? Welche Beobachtungs- und Erfassungsverfahren sind dazu zu entwickeln?
- Welche integrativen Angebote für Erwachsene verschiedener ethnischer Gruppen können Musikschulen bieten?

Stehen im Blickpunkt der Öffentlichkeit und Medien ausübende Musiker[17] und Instrumentalpädagogen, so wirkt im Hintergrund eine vielfach größere Zahl anderer Musikberufssparten aus z.B. Printmedien, Rundfunk, Tonstudioszene, Management, Marketing, Bibliothekswesen, Konzertveranstalter und den musikpädagogischen Berufen an Hochschule, Schule, Musikschule, Fortbildungseinrichtung, in der Kirche und in freiberuflicher Tätigkeit. **Altersspezifische Aspekte sind bei diesen Berufsgruppen eher vernachlässigbar** – sie unterscheiden sich nicht von typischen Arbeitsbiographien anderer akademischer Berufsfelder. In den Medienberufen spielt jedoch der Aspekt einer Korrelation zwischen **altersspezifischer Zielgruppe und Alter des Vermittlers** (Akteur, Moderator, Moderatorin) eine Rolle.

[17] Auf dem Expertenkongress „Zukunft der Musikberufe“ Rheinsberg 9.-11.3.2007 des Deutschen Musikrats e. V. und des Instituts für Musikpädagogische Forschung Hannover wurde von „Podiumsberufen“ gesprochen. (http://www.zukunft-der-musikberufe.de).

Musikvereine

Neben den genannten hauptamtlich Tätigen zählen auch die ehrenamtlich Tätigen in den Musikvereinen zu den Vermittlern von Musikkultur.[18] Im Verhältnis Stadt – Land ist die Laienmusik auf dem Lande eindeutig stärker entwickelt als im städtischen Bereich. **Es ist davon auszugehen, dass die Kulturangebote der Laienvereinigungen eine originäre und zugleich kompensatorische Rolle in der kulturellen Versorgung insbesondere des ländlichen Raumes spielen.** Überdies geht es dabei nicht nur um (musik)kulturelle Aktivitäten an sich, sondern auch um die sozialkulturelle Verankerung der Mitglieder und – insbesondere bei der Jugend – um ihre sozialkulturelle Einbindung in die Gesellschaft. Dies alles wird vorrangig **von älteren Ehrenamtlichen** getragen.

Die Laienmusikszene kann als Kultur der Freizeit mit Musik interpretiert werden – vor allem Ältere scheinen das Ensemble-Musizieren als eine Art „Erholung für die Seele", als sich neu erschließenden Kommunikationsraum zu entdecken. Es bestehen **Unterschiede zwischen instrumentaler und vokaler Laienmusik:**

---

[18] ERMERT, K.: *Ehrenamt in der Musikkultur* (IfMpF-Forschungsbericht 11/IES-Projektbericht 104.99). Hannover 1999: IfMpF; ders. (Hg.): *Ehrenamt in Kultur und Arbeitsgesellschaft* (Wolfenbütteler Akademie-Texte Bd. 1). Wolfenbüttel 2000; ders. (Hg.): *Bürgerschaftliches Engagement in der Kultur. Politische Aufgaben und Perspektiven* (Wolfenbütteler Akademie-Texte Bd. 12). Wolfenbüttel 2003; ERMERT, K. & LANG, Th. (Hg.): *Alte Meister. Über Rolle und Ort Älterer in Kultur und kultureller Bildung* (Wolfenbütteler Akademie-Texte Bd. 25). Wolfenbüttel 2006. Die von Dr. Karl Ermert verfasste Studie (1999) ist das Ergebnis eines im Herbst 1998 begonnenen gemeinsamen Forschungsprojektes des Landesmusikrates Niedersachsen und des „Institutes für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover". Mit dieser Studie lagen bundesweit erstmals wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse über Motive und Rahmenbedingungen ehrenamtlicher Arbeit in diesem nach dem Breitensport gesellschaftlich bedeutsamsten Freizeitbereich vor.

- In der **instrumentalen Laienmusik** – hier vor allem in den Blasorchestern – spielt die Altersspezifik kaum eine Rolle: Gelegentlich finden sich sogar drei Generationen aus einer Familie in einem Orchester. Entscheidend für die Akzeptanz sind hier offenbar die Beherrschung des Instruments und das Engagement im Verein. Es darf vermutet werden, dass die Musikvereine die Altersverteilung in der regionalen Bevölkerung ungefähr widerspiegeln. Es ist nicht verwunderlich, dass wegen des erhöhten Kapitalaufwands beim Kauf und Erlernen eines Instrumentes hier eine Bevölkerungsschicht mit höherem Einkommen vertreten ist.[19]
- In der **vokalen Laienmusik**, dem größten Teil der Laienmusikszene, ist das Einkommen nebensächlich, nicht jedoch die Altersspezifik, wobei dem Chor-Typus eine besondere Rolle zukommt. **Projektchöre** stellen sich Ziele wie z.B. die Aufführung eines großen Werkes, bei denen sich Gleichgesinnte unterschiedlicher Altersgruppen zeitbegrenzt zusammenfinden. **Kantoreien** bzw. Kirchenchöre engagieren sich demgegenüber mit längerer Verweildauer für liturgische Dienste im kirchlichen Leben; hier ist der feste Kern in der Regel älter, während Jüngere – abhängig von der Berufsausbildung – nach der Schulzeit nur projektorientiert teilnehmen können. **Besonders stark wirkt sich die Altersspezifik aus, wenn es um Chorvereine und deren Repertoire geht:** Aus unterschiedlichen musikästhetischen Positionen heraus bilden sich **altershomogene Gruppierungen** als Jugendchöre oder „Erwachsenen"-Chöre mit jeweils eigenem Werk- und Liedrepertoire – eine Situation, auf die Chorverbände bereits mit speziellen Angeboten reagiert haben.

[19] Quelle Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrats e. V. (im weiteren Verlauf MIZ). So gaben bei einer Befragung über 50 Prozent der Befragten mit einem Haushaltsnettoeinkommen von 2.000 Euro und mehr an, ein Instrument zu spielen.

Grundsätzlich steht der Bereich der Laienmusik allen älteren Aktiven offen. Vor diesem Hintergrund steigt auch das Interesse an musikalischer Bildung im Alter.

Musikvereine – Fragen

Da Musikvereine sich als freiwilliger Zusammenschluss von Angehörigen verschiedener Gruppen der Gesellschaft bilden und meist über eine Jahrzehnte lange sozialintegrative Praxiserfahrung verfügen, ist bei den Vereinsvorständen eine hohe Sensibilität für die folgenden Fragen bereits ausgebildet.

- Welche Motive bestimmen die Bereitschaft der Altersgruppe 50+ zur ehrenamtlichen Mitarbeit in der Vereinsführung?
- Welche Musikkonzepte bestimmen die Auswahl und Akzeptanz des Repertoires eines Laienensembles?
- Welche Organisationsformen der Proben sind zu entwickeln, um altersspezifischem Leistungsvermögen zu entsprechen?
- Welche Aufgaben im Vereinsleben und in der Konzertvorbereitung lassen sich altersadäquat bzw. altersspezifisch zuweisen?
- Welche altersspezifischen, durch Lebens- und Berufspraxis erworbenen Kompetenzen können anderen Vereinsmitgliedern nutzbar gemacht werden?

Künstler[20]

Steigenden Absolventenzahlen in der Künstlerischen Ausbildung an Musikhochschulen stehen Sparmaßnahmen und Reduzierungen in den öffentlichen

[20] Zur Geschichte und Entwicklung der Musikberufe vgl. KEMMELMEYER, K.-J.: Vom Stadtpfeifer zum DJ. In: *Musikforum* 2007(1). Mainz: Schott, S. 8-14.

Musiktheatern und Symphonieorchestern gegenüber.[21] Diese Arbeitsmarktlage zwingt zunehmend Musikerinnen und Musiker dazu, sich in **freien Ensembles** zusammenzuschließen, die mit speziellen Programmen und neuen Veranstaltungskonzeptionen Marktnischen erkunden und bedienen: Die Konzertszene wird vielgestaltiger; davon profitieren auch ältere Publikumssegmente. Als weiteres Szenarium lässt sich prognostizieren, dass in Zukunft auch die Erwerbsbiographie patchworkartiger verlaufen wird, zumal die Einkommen freier Musikerinnen und Musiker nach den Statistiken der Künstlersozialkasse im Durchschnitt nur ca. 11.000 Euro pro Jahr betragen. Sie müssen sich offenbar darauf einstellen, in ihrem Berufsleben zum Lebensunterhalt auch in studiumsfremden Berufsfeldern arbeiten zu müssen.

Berufsbedingte Erkrankungen bei ausübenden Musikern sind nicht altersspezifisch. Alterungsprozesse können sich je nach Tätigkeitsbereich oder praktizierten Musikstilen stark unterscheiden. So wirken sich Veränderungen körperlicher und geistiger Voraussetzungen auf das Spiel eines Jazz-Musikers, eines Orchestermusikers, eines Solisten oder auf die Tätigkeit eines Dirigenten oder Korrepetitors unterschiedlich aus. Daher ist eine differenzierte Betrachtungsweise notwendig.

Professionelles Musizieren erfordert ein Höchstmaß feinmotorischer Präzision, die auf zeitlicher und räumlicher Koordination der Bewegungen in sehr hohen Geschwindigkeiten basiert.[22] Dieser Grad feinmotorischer Kontrolle wird in einem Jahrzehnte dauernden „Expertisierungsprozess“ erworben, bei dem die musikalische Produktion einer steten Kontrolle durch Gehör, Augen

---

Dieser Beitrag ist auch im ersten Teil dieses Forschungsberichts als Kapitel 2.1 enthalten.

[21] Quelle: MIZ.

[22] JABUSCH, H. Chr. (2004). *Movement Analysis: Piano.* Hannover: Institut für Musikphysiologie und Musikermedizin, S. 2.

und Körpereigenwahrnehmung obliegt.[23] Es erscheint naheliegend, dass eine derartige Tätigkeit hochkomplexer Handlungsfolgen hochsensibel auf Veränderungen physiologischer wie auch psychologischer Voraussetzungen beim musizierenden Menschen reagiert.

Zur wissenschaftlichen Erfassung von Alterungsprozessen liegen erste Studien vor, die berufliche Karrieren erfolgreicher Musiker analysieren (*Manturzewska* 1990[24]; *Smith* 1988[25]) sich mit der Leistungsfähigkeit der einzelnen Wahrnehmungsbereiche beschäftigen (*Swartz et al.*[26]; *Krampe*[27]) oder neue Apparaturen und Messmethoden zur Beobachtung feinster Abweichungen in der instrumentalen Ausführung entwickeln (*Jabusch, Vauth* und *Altenmüller*[28]; *Wiesendanger, Baader und Kazennikov*[29]). Forschung zu

---

[23] ALTENMÜLLER, E. (2005). *Hirnphysiologische Grundlagen des Übens*. Hannover: Institut für Musikphysiologie und Musikermedizin, S. 47.

[24] MANTURZEWSKA, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. In: Psychology of Music 1990(18), S. 112-138.

[25] SMITH, D. W. E. (1988): The great symphony orchestra – A relatively good place to grow old. In International Journal of Aging & Human development 27(4), S. 233-247.

[26] SWARTZ, K. P. et al. (1988). P3 event-related potentials and performance of young and old subjects for music perception tasks. In: International Journal of Neurosciences, 78, S. 223-239.

[27] KRAMPE, R. Th. (1994): Maintaining exellence: cognitive-motor performance in pianists differing in age and skill level. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin: Sigma.

[28] JABUSCH H C, VAUTH H & ALTENMÜLLER, E. (2004): Quantification of Focal Dystonia in Pianists Using Scale Analysis. Movement Disorders. Vol. 19(2), S. 171-180.

[29] BAADER, A. P., KAZENNIKOV, O., NIRKKO A. & WIESENDANGER, M. (2004): Coordination of Bowing and Fingering in Violin Playing (and its Cortical Representation). BRESC.

Auswirkungen altersbedingter Entwicklungsprozesse in Musikberufen stellt einen wichtigen Beitrag bei der Entwicklung von methodischem Wissen dar, das Musikern helfen kann, ein merkbares Absinken der musikalischen Leistungen im Alter zu bewältigen und diesen Entwicklungen entgegen zu treten. So können Möglichkeiten aufgezeigt werden, die dem Erhalt der eigenen Leistungsfähigkeit dienen und damit Basis einer bis ins Alter andauernden Berufszufriedenheit sein können, die bei **Musikern stark mit der personalen Identität verknüpft ist.**

Obwohl Künstler der Musik den Alternsprozess täglich an sich beobachten, haben Ausbildungsinstitutionen und Fachverbände diese Problematik bisher kaum reflektiert und noch keine Vorstellungen zu einer Karriereberatung entwickelt. In der professionellen Musikausübung ist Altern bisher ein Tabu-Thema. In der Popkultur hat Musik als Artikulation von Alltagserfahrungen vereinzelt in Texten und Liedern diese Thematik aufgegriffen, in der sogenannten E-Musik ist dies jedoch eher selten und meist nur in Opernstoffen als Nebenaspekt thematisiert zu finden. Altern wird einerseits als defizitär verlaufender Prozess aufgefasst, verbunden mit wie z.B. Verlust der Hörfähigkeit und der virtuosen Kompetenz, Verringerung des Ambitus der Stimme.

Altern ist andererseits ein Prozess des Zuwachses an Erfahrungen:

- Bei **Komponistinnen und Komponisten** spricht man positiv vom Spätwerk (Lehrwerke wie z.B. bei *J. S. Bach*, Emanzipation von Kompositionsdogmen wie z.B. bei *L. van Beethoven* und *F. Liszt*).
- Bei **ausübenden Künstlern** stellt *Gembris*[30] fest, dass „selbst in hohem Alter exzellente instrumentale Leistungen möglich sind" – wie z.B. bei

[30] GEMBRIS, H. (2002a). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.* Augsburg: Wißner, S. 400 – vgl. dazu ders. (2002b). *Fertigkeiten und*

Artur Rubinstein und *Vladimir Horowitz*, die bei ihren bedeutenden Schallplattenaufnahmen das 80. Lebensjahr überschritten hatten.

- Bei **Berufschören**[31] stellt sich die Problematik des Alterns der Stimme gleichfalls, jedoch mit geringerer Auswirkung als bei Gesangssolistinnen und –solisten. Z. B. sind die Chorstellen im Musiktheater zwar schlechter bezahlt, dafür aber in der Beschäftigungsdauer gesichert. Wegen der wenigen freiwerdenden Feststellen führt dies zu einem Alterungsprozess der Chöre: Die „natürliche" Durchmischung durch die nachrückende Generation unterbleibt, sodass junge Stimme der übernächsten Generation mit den Stimmen des Chorbestandes zusammentreffen. Die Mischung aus Stimmen aller Altersgruppen garantiert jedoch das Klangbild eines Berufschores.

Einer **Abnahme der Konzerthäufigkeit** und Stabilisierung des Repertoires[32] steht hier eine **Optimierung der Interpretation** sowie eine **Zunahme an Kompetenz** als Lehrender und Interpretierender gegenüber, die vor allem von Studierenden als faszinierend erlebt wird. Ein Indiz dafür sind die vielen Meisterkurse weltweit. „Arbeiten können – arbeiten dürfen": Mit der Verlagerung von der ausübenden künstlerischen Tätigkeit hin zur lehrenden Tätigkeit wird das Alter irrelevant; das Ende der Berufstätigkeit ist nur abhängig vom körperlichen Zustand.

Aktivitäten im Erwachsenenalter. In: BRUHN, H., OERTER, R. & RÖSING, H. (Hg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hamburg 2002: Rowohlt (4. Auflage), S. 316 ff..

[31] Material bietet die Studie von ALLEN, H. (1995). *Chorwesen in Deutschland. Statistik, Entwicklung, Bedeutung.* Hg. v. Verband Deutscher Konzertchöre e. V. VDKC. Eigenverlag.

[32] Vgl. BALTES, P. B. & BALTES, M. M.(1989). Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 85-105.

Künstler – Fragen

Der im globalen Kontext stetige Wandel der Musikkultur selbst, der Wandel des Arbeitsmarktes bei fest angestellten Musikerinnen und Musikern, der neue Zwang zur Selbstvermarktung freier Ensembles verlangt von allen Altersgruppen hohe Flexibilität. Es konnte festgestellt werden, **dass die Auswirkungen des Alterungsprozesses je nach Berufssparte ausübender Künstler sehr differenziert zu betrachten sind, dass Alterungsprozesse unter Umständen sich sogar höchst positiv auswirken.**

Mit Ausnahme der Ballettausbildungen mit integrierter Tanzlehrerausbildung haben Musikhochschulen bisher keine Beratungsangebote für eine Karriereplanung unter altersdifferenzierten Aspekten entwickelt.

- Welche Systematik ist in der Forschung zu entwickeln, um Alterungsprozesse bei ausübenden Künstlern zu untersuchen und standardisiert zu messen?
- Welche medizinischen Beratungsangebote sind aufzubauen, um die Leistungsfähigkeit von Berufsmusikern langfristig zu erhalten?
- Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Biographie-Forschung ableiten, die für eine Karriereberatung nützlich sein können?
- Wie müssen Hochschulcurricula konstruiert sein, um modular mit neuen Ausbildungs- und Fortbildungsinhalten Kompetenzen für den Berufswandel – vom ausübenden Künstler hin zum Pädagogen – bereitzustellen?

Publikum

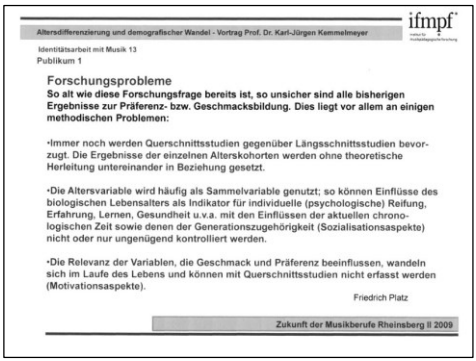
Bei der Beschäftigung mit der Zusammensetzung des Publikums stößt man häufig auf Aussagen, dass Pop-Musik eine typische Musik der Jugend sei und dass Musik der Sparte „Klassik“ allenfalls Zuhörer ab 55 Jahren und älter erreicht.

Gegenteiliges ist der Fall: So zeigte sich in einer Berliner Untersuchung, dass in der Klassik-Sparte das Durchschnittsalter des Publikums zwar bei ca. 47 Jahren liegt, die Standardabweichung jedoch ca. 15 Jahre beträgt, das bedeutet, dass 68% des Publikums zwischen 32 und 62 Jahren alt sind. So rückt nicht das erhobene Durchschnittsalter in den Mittelpunkt, sondern die Streuung, die eine größere Aussagekraft über alters(in)homogene Publika liefert.[33]

Diese Annahmen werden durch die offizielle, repräsentative Datenbank des *MIZ* gestützt. Man wird dort auch feststellen können, dass Deutsche Rock- und Popmusik sowohl von 75,8% der 14-19 Jährigen als auch 59,7% der 50-59jährigen als bevorzugte Musikrichtung angegeben wird. Möchte man diese Phänomene, die wir heute in diesem Segment erleben, erklären, beschäftigt man sich mit einer der ältesten Fragen musikwissenschaftlicher Auseinandersetzung: **der Frage nach Kontinuität und Wandel musikalischer Präferenzen und Urteile in der Lebenszeitperspektive.**

So alt wie diese Forschungsfrage bereits ist, so unsicher sind alle bisherigen Ergebnisse zur Präferenz- bzw. Geschmacksbildung. Dies liegt vor allem an einigen methodischen Problemen:

[33] Vgl. hierzu de la MOTTE-HABER & NEUHOFF, H.: *Musiksoziologie.* Laaber 2007: Laaber Verlag, S. 480 ff..



Im Dialog mit *Friedrich Platz* wurde vieles klarer:

Ein weiterer Aspekt in der Ungenauigkeit der Aussagen vieler Studien liegt in der Musik selbst begründet. So kann in den letzten Jahrzehnten eine Tendenz zu stil- und gattungsübergreifenden Produktionen beobachtet werden. Sogar kulturübergreifende Produktionen scheinen heute mehr denn je machbar und von Seiten des Publikums begehrenswert zu sein.[34] Trotz vieler methodischer Probleme können erste Vermutungen geäußert werden. So scheint es einen studienübergreifenden Konsens zu geben:

- Wer wenig musikalische Erfahrungen sammelt, hat auch wenige Gelegenheiten, seinen musikalischen Geschmack zu verändern.
- Wer hingegen viele musikalische Erfahrungen sammelt, kann – je nach Bedürfnis, musikkulturellem Umfeld und Musikauswahl – einerseits das Präferenzspektrum verändern und erweitern, andererseits aber auch

[34] Diese Tendenz zeigt sich auch in anderen Künsten wie z.B. in der Filmindustrie, die in heutiger Zeit Indien entdeckt.

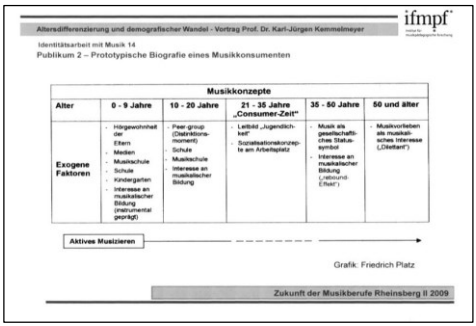
den vorhandenen Geschmack durch entsprechende Auswahl der musikalischen Erfahrung immer wieder bestätigen und verfestigen.

Diese trivial erscheinende Aussage beruht auf einigen grundlegenden kognitionsgeleiteten Theorien. Betrachtet man Musik in der Lebenspanne eines Individuums als **Prozess ständiger Konzeptualisierung**, liegt eine Funktionszuschreibung von Musik nahe. Diese Funktionszuschreibungen werden in den jeweiligen Lebensabschnitten unterschiedliche Gewichtung bzw. Vorrangigkeit besitzen. So besteht die Möglichkeit, Konzepte zu bilden, zu modellieren, zu archivieren oder darauf zurückzugreifen.

Mit jedem Funktionsprinzip oder Konzept wird entsprechend der Lebensspanne, des sozioökonomischen Umfeldes und anderen Faktoren Musik konsumiert, **um die mit den Konzepten verbundenen Bedürfnisse zu befriedigen.** Je nach historischem Kontext können ganze Kollektive Musikrichtungen, Genres, Stile usw. präferieren – hierdurch erklären sich Massenphänomen. Musikkonzepte – auch altersspezifische – unterliegen nicht nur endogenen (musikimmanenten) Faktoren, sondern auch wie bereits angedeutet, **exogenen Faktoren** (soziale Faktoren, peer-group, Medien, gesellschaftlicher und individueller Stellenwert von Musik).

Musikkonsum vollzieht sich im Dialog mindestens zweier Pole: Auf der einen Seite steht das Musikangebot, die Bereitstellung vieler Musiken, auf der anderen Seite die interindividuell unterschiedlichen Abhängigkeiten (exogene Faktoren) des Individuums. Diese Abhängigkeiten scheinen im Zusammenhang mit

- der erworbenen Bildung
- dem Freizeitbudget
- dem Kontext der Familiensituation
- der Arbeitstätigkeit und deren Anforderungen



generiert worden zu sein. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte versucht die Tabelle oben die **prototypische Biographie eines Musikkonsumenten** zu skizzieren.

Die Stärke dieses Modells liegt in der Annahme, dass alle erworbenen Konzepte ständig abrufbar sind und auf vorliegende/vorhandene Musik projiziert werden können. Mit fortschreitender Technik ist die Abrufbarkeit von Musik heute größer als noch vor Jahrzehnten, sodass ein Aufgreifen der „Musik von damals" heute ohne Probleme machbar ist. Dennoch muss es nicht die gleiche Auswahl an Musik sein, um ein Konzept zu erfüllen. Es können gleichwertige Musikstücke ausgewählt werden, deren endogene „Faktoren der Musik von damals" näherungsweise entsprechen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass blitzlichtartig erhobenes Datenmaterial zu Musikpräferenzen, zu Einschaltquoten, zu Besucherzahlen bei Konzerten und zum Kaufverhalten bei Tonträgern vorhanden ist, dass dieses Datenmaterial jedoch **keine Aussagen über die altersspezifische Veränderung von Musikkonzepten zulässt.** Dazu sind weitere und zum Teil ganz neue Forschungsprojekte notwendig, für die hier Hypothesen

bereitgestellt werden, die zu einer genaueren Beobachtung des Publikums dienen können.

Publikum – Fragen

Das Kulturangebot und dessen Nachfrage korreliert mit den Segmenten der Kulturinteressierten, zu denen auch die „Best Agers" oder „die neuen Alten" gehören. Es ist offenbar ein neuer, ein spezieller Markt für einen Personenkreis vorhanden, der über Geld und Zeit verfügt und bereit ist, Angebote der Musikkultur für sich zu nutzen, dies bisher aber nicht spezifisch artikuliert – Konzertkartenkauf und Einschaltquoten geben nur bedingt eine Rückmeldung.

Wie vorher bereits dargestellt wurde, konnte zwar die Altersstruktur des Publikums statistisch erfasst werden, nicht jedoch der „Musikgeschmack", die Musikpräferenz bestimmter Kohorten des Publikums. Nach wie vor scheint das Publikum „das unbekannte Wesen" zu sein, und altersspezifische Zuordnungen haben sich als nicht haltbar erwiesen. Besonders für Konzertveranstalter werden die folgenden Forschungsfragen von Interesse, wenn nicht gar überlebenswichtig sein:

- Welche Präferenz-Kohorten lassen sich ermitteln und gegebenenfalls durch Konzertangebote bedienen?
- Welche traditionellen, welche neuen Konzertorte werden mit welcher Musikart gewünscht und angenommen?
- Welche Netzwerke – Konzertveranstalter, Bildungsinstitutionen, Altenheim, Caterer etc. – lassen sich aufbauen, um Musik- und Erlebnisbedürfnisse zu befriedigen?

Relevante offene Problemstellungen – Beschreibung des Bedarfs

Es konnte festgestellt werden, dass erst jetzt bei Verbänden und Institutionen der Musikkultur das Bewusstsein über den Wandel der Altersstruktur in der Gesellschaft erwacht ist, dass man jedoch diesem Wandlungsprozess relativ ratlos in Bezug auf Grundlagenwissen, Angebote und Vermittlungsformen gegenübersteht. Hier werden einige Felder genannt, für die in naher Zukunft Lösungen gefunden werden müssen.

Bei diesen Angeboten und deren Vermittlung ist stärker als bisher zu berücksichtigen, dass die Altersgruppe 50+ **einen anderen Sozialisations- und Bildungshintergrund** besitzt als die für Bildungsinstitutionen typische Klientelgruppe der bis 25jährigen. Die große Nachfrage, der Bedarf älterer Menschen an sinnvoller und erfüllter Freizeitgestaltung mit Musik unter Ausnutzung der bekannten psychohygienischen Transfereffekte, müssen bestimmte Anbieter erst als neues Angebotsfeld entdecken oder vertiefen.

Empfehlungen an die Hochschulen

Bei der Recherche hat sich als Hauptdefizit herausgestellt, dass man kaum Grundlagenwissen besitzt, weil die Thematik den Institutionen und Vereinen des Musiklebens erst kürzlich bewusst gewordenen ist. So ergeben sich für die Hochschulen drei zentrale Aufgaben:

- Für **grundständig Studierende** unter Berücksichtigung der Altersspezifik Entwicklung angepasster Studienprogramme für das Konzertwesen, für die Instrumentalpädagogik, für die Pflege und soziale Arbeit[35] und für die Integration, Respektierung und den Schutz der kulturellen Vielfalt.
- Für die **Altersgruppe 30+** Öffnung der modularen Studiengänge für Weiterbildungsangebote zur Struktur des Musiklebens, zum Musikmarketing und zu Bildungs- und Lerntheorien unter Berücksichtigung der Altersdifferenzierung und des demographischen Wandels.
- Zur **Bereitstellung von Grundlagenwissen** Forschungsprojekte in folgenden Bereichen:
  - Entwicklung einer Didaktik und Methodik des Instrumentalspiels bei älteren erwachsenen Instrumentalanfängern einschließlich der Untersuchung der Transferwirkungen
  - Auswirkungen altersbedingter Entwicklungsprozesse in Musikberufen und deren Integration in die Karriere

[35] Seit April 2006 bieten die Fachhochschule Hannover und die Hochschule für Musik und Theater Hannover gemeinsam eine zertifizierte studien- und berufsbegleitende Weiterbildung „Interaktives Musizieren in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen“ an. Musiker werden darin ausgebildet, Musik als Kommunikationsinstrument zwischen ihnen, den Patienten, Angehörigen und dem Pflegepersonal einzusetzen. Dieses Weiterbildungsangebot wird als ein bundesweites Modellprojekt von der Robert-Bosch-Stiftung und der Johanna und Fritz Buch Gedächtnis-Stiftung unterstützt.

- Auswirkungen musiktherapeutischer Verfahren in der Linderung altersbedingter Erkrankungen und Verfallserscheinungen
- Altersdifferenzierte Präferenz-Kohortenbildung des Konzertpublikums
- Veränderungen des Musikmarktes unter den Bedingungen des demographischen Wandels
- Determinanten der Identitätsbildung bei ethnischen Gruppen in den Regionen.[36]

Fazit: Wir wissen noch sehr wenig, aber das, was wir noch nicht wissen, das wissen wir seit ExplorAging genau.

[36] Es war Vorgabe der ExplorAging-Projektleitung, dass bei der Bedarfsanalyse auch Vorschläge gemacht werden sollten, die regional mit Anschlussprojekten umgesetzt werden können. Wie für Hannover mit seinen vielen Migrantengruppen gilt dieser Impuls selbstverständlich auch für andere Städte mit ähnlicher Bevölkerungsstruktur.

Literatur

Adler, G. (1994). *Wege Erwachsener zum Instrumentalspiel. Eine Untersuchung zur musikalischen Sozialisation und Motivation*. Hannover: IfMpF [microform.].

Allen, H. (1995). *Chorwesen in Deutschland : Statistik, Entwicklung, Bedeutung* (1. Aufl.). Viersen (Süchteln): VDKC.

Altenmüller, E. (2005). *Hirnphysiologische Grundlagen des Übens*. Hannover: Institut für Musikphysiologie und Musikermedizin, S.47.

Baader, A. P., Kazennikov, O., Nirkko A. & Wiesendanger, M. (2004): *Coordination of Bowing and Fingering in Violin Playing* (and its Cortical Representation). BRESC.

Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1989). Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35, S. 85-105

Bastian, H. G., & Kormann, A. (1989). *Leben für Musik : eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz [u. a.]: Schott.

Blum, J., & Ahlers, J. (1995). *Medizinische Probleme bei Musikern*. Stuttgart [u. a.]: Thieme.

Bolay, H. V. (1985). *Musiktherapie als Hochschuldisziplin in der Bundesrepublik Deutschland : vergleichende Analysen und Versuch einer weiterführenden Systematik*. Stuttgart [u. a.]: Fischer.

Bruhn, H., Oerter, R., & Rösing, H. (1994). *Musikpsychologie: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.

Decker-Voigt, H.-H., & Anderl, A. (1983). *Handbuch Musiktherapie : Funktionsfelder, Verfahren und ihre interdisziplinäre Verflechtung*. Lilienthal/Bremen: Eres-Verlag.

Ermert, K. (1999). *Ehrenamt in der Musikkultur : Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Motiven, Bedingungen und Perspektiven freiwillig gemeinnütziger Tätigkeit im Laienmusikwesen Niedersachsens*. Hannover: IfMpF.

Ermert, K., & Bundesakademie für Kulturelle Bildung. (2000). *Ehrenamt in Kultur und Arbeitsgesellschaft* : [Dokumentation der Tagung "Ehrenamt in Kultur und Arbeitsgesellschaft" der Bundesakademie für Kulturelle Bildung vom 17. bis 19. März 2000]. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung.

Ermert, K., & Bundesakademie für Kulturelle Bildung. (2003). *Bürgerschaftliches Engagement in der Kultur: politische Aufgaben und Perspektiven*; [Dokumentation der gleichnamigen Tagung der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel in Kooperation mit dem Deutschen Kulturrat vom 2. bis 3. Juni 2003]. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung.

Ermert, K., Lang, T., & Bundesakademie für Kulturelle Bildung. (2006). *Alte Meister: über Rolle und Ort Älterer in Kunst und kultureller Bildung*; [Tagung der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel vom 30. November bis 02. Dezember 2005]. Wolfenbüttel.

Finkel, K., & Anderl, A. (1979). *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg: Bosse.

Flesch, J. (1925). *Berufs-Krankheiten des Musikers: ein Leitfaden der Berufsberatung für Musiker, Musikpädagogen, Ärzte und Eltern*. Celle: Niels Kampmann Verlag.

Gembris, H. (2002a). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (2. Aufl.). Augsburg: Wißner-Verlag.

Gembris, H. (2002b). Fertigkeiten und Aktivitäten im Erwachsenenalter. In: Bruhn, H., Oerter, r. & Rösing, H. (2002) (Hg.). *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt (4. Auflage), S. 316 ff.

Gembris, H., & Langner, D. (2005). V*on der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt: Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern*. Augsburg: Wißner-Verlag.

Hartogh, Th. (2005). *Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik*. Augsburg: Wißner-Verlag.

Hildebrandt, H., & Spahn, C. (2002). *Musikstudium und Gesundheit : Aufbau und Wirksamkeit eines präventiven Lehrangebotes* (2. Auflage). Bern: Lang.

Jabusch, H. Chr. (2004). *Movement Analysis: Piano*. Hannover: Institut für Musikphysiologie und Musikermedizin, S. 2.

Jabusch H C, Vauth H & Altenmüller E (2004): Quantification of Focal Dystonia in Pianists Using Scale Analysis. *Movement Disorders.* Vol.19(2), S. 171-180.

Kemmelmeyer, K.-J. (2007). *Vom Stadtpfeifer zum DJ. Musikforum.* "Zwischen Berufung und Beruf", 2007(1), Mainz: Schott. S. 8-14.

Krampe, R. T. (1994). *Maintaining excellence: cognitive motor performance in pianists differing in age and skill level*. Berlin: Sigma.

de la Motte-Haber, H. & Neuhoff, H. (2007). *Musiksoziologie*. Laaber: Laaber-Verlag.

Lyken, L., & Weiss, S. (2006). *Professionelle Musikausbildung und Internationalität* (IfMpF-Monographie 16). Hannover: IfMpF – Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. In: *Psychology of Music* 1990(18), S.112-138.

Marstedt, G., Möller, H., Müller, R., & Samsel, W. (2005). *Musikergesundheit: Ergebnisse einer Befragung junger Musiker über Berufsperspektiven, Belastung und Gesundheit*. St. Augustin: Asgard-Verlag.

Schwabe, Chr. (1978). *Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen*. Leipzig: Barth.

Schwabe, Chr. (1979) *Regulative Musiktherapie*. Stuttgart: Fischer.

Schwabe, Chr. (1983). *Aktive Gruppenmusiktherapie für erwachsene Patienten*. Stuttgart: Fischer.

Singer, K. (1926). *Berufskrankheiten der Musiker*. Berlin: Max Hesse Verlag.

Smith, D. W. E. (1988): The great symphony orchestra – A relatively good place to grow old. In: *International Journal of Aging & Human development* 27(4), S. 233-247.

Smudits, A. (2007): Wandlungsprozesse der Musikkultur. In de la Motte-Haber, H. & Neuhoff, H. (Hg.). *Musiksoziologie*. Laaber: Laaber Verlag.

Söndermann, M. (2004). *Kulturberufe: statistisches Kurzporträt zu den erwerbstätigen Künstlern, Publizisten, Designern, Architekten und verwandten Berufen im Kulturberufemarkt in Deutschland 1995 - 2003* [Print]. Bonn: Arbeitskreis Kulturstatistik im Haus der Kultur.

Swartz, K. P. et al. (1988). P3 event-related potentials and performance of young and old subjects for music perception tasks. In: *International Journal of Neurosciences*, 78, S. 223-239.

Begabung und Bildung. Musikalische Spitzenförderung zwischen Autonomie und System (2010)

Vortrag auf dem Symposium des Instituts zur Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter (IFF) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover am 23. Oktober 2010.

Sehr geehrter, lieber Herr Götzke,
sehr geehrte Damen und Herren

zunächst möchte ich, auch im Namen des Präsidiums des Landesmusikrats Niedersachsen e. V., dem *IFF* und seinem *VIFF* zum 10jährigen ganz herzlich gratulieren. Ich darf wohl sagen, dass es ein Glücksfall für die Musikkultur in Niedersachsen war, dass das IFF entstand und dass sich Kolleginnen und Kollegen an dieser Hochschule fanden, die mit großem selbstlosen Engagement eine Förderinstitution für musikalisch hochbegabte Kinder und Jugendliche schufen und dort unterrichteten, allen voran *Bernd Götzke* und *Martin Brauss*. Lieber Herr Götzke, lieber Herr Brauss, ganz herzlichen Dank, verbunden mit der Hoffnung, dass das IFF auch beim 20jährigen 2020 in seiner Existenz finanziell gesichert sein wird.

Das IFF beschritt, gegenüber schon eingeführten Internatsschulen einen neuen, eigenständigen Weg, um musikalisch besonders Begabten im Flächenland Niedersachsen eine Chance zur Entwicklung ihrer Begabung zu geben, ohne den Zusammenhalt mit Familie und Schule zuhause verlieren zu müssen. So gebührt hier ein besonderer Dank den Eltern, die mit großem Aufwand an Zeit, Geld und ganz besonderem Engagement in der Verantwortung für die Förderung der musikalischen Begabung ihrer Kinder mitgewirkt haben.

Hochbegabte sind für jedes Land Geschenk, Potenzial, Chance und Verpflichtung zugleich. Hochbegabte sind prädestiniert später auch Leitungsaufgaben bei der Gestaltung der Zukunft der Gesellschaft zu übernehmen. Daher

ist die individuelle und bestmögliche Förderung von Hochbegabten für jedes Land eine Aufgabe für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft – und hier heute für die Zukunft unserer Musikkultur.

Ich habe ein Problem mit dem Begriff „Hochbegabung". Lieber würde ich wie hier beim IFF von „besonderer Begabung", von spezieller Musikbegabung, von besonderer motorischer, mentaler, psychischer und motivationaler Leistungsbereitschaft der jungen Studierenden sprechen. Und außerdem: Unsere Gesellschaft hat ein traumatische Verhältnis zum Elite-Begriff, der bei vielen noch immer negativ belegt ist. Das ist zu verstehen als Erbe aus der leidvollen NS-Vergangenheit, wo „Elite" in einer verworrenen Ideologie als inhumane Abgrenzung zur menschenfeindlichen Ausgrenzung benutzt wurde. Andere Länder haben da keine Probleme mit dem Begriff der Elite-Förderung. Wie auch immer man dies nennen mag, eins gilt heute unwidersprochen: Jedes Kind hat in unserer Gesellschaft das Recht auf beste Förderung seiner Begabung – und hier leistet das IFF einen wichtigen Beitrag dazu, Kinder und Jugendliche bei der Ausprägung ihrer besonderen Begabung zu begleiten.

Weitergabe von Musikkultur

Wenn man die Musikwissenschaft mit ihren Editionen und Forschungen als das musikkulturelle Gedächtnis der Gesellschaft bezeichnen kann, so sind das *IFF* und die *Pre-Colleges* der Musikhochschulen das musikpraktische Gedächtnis künstlerischer Interpretation und spieltechnischer Virtuosität. Hier vollzieht sich die Musikkultur als Weitergabe von psychomotorischen Erfahrungen und Interpretationswissen von Mensch zu Mensch, unmittelbar, direkt. Unerlässlich und allein wirkend bleibt in diesem Prozess die sensible und verständnisvolle Begegnung von Mensch zu Mensch – der pädagogische Prozess zwischen erfahrenem Meister und lernbegierigem Schüler.

Virtuoses Instrumentalspiel stellt eine geistige und körperliche Höchstleistung dar, die nur in der Zeit des Heranwachsens, der körperlichen Entwicklung zur Ausprägung gefördert werden kann. Wir wissen aus der Expertise-Forschung, dass dabei der Zeitfaktor – sehr frühes Beginnen, ständiges zeitaufwändiges Training – eine besondere Rolle spielt.

Die damalige UdSSR gründete um 1942 in Moskau am *Tschaikowsky-Konservatorium* die *Spezialmusikschule*, ein Internat, in dem musikalisch besonders begabte Kinder ab dem 6. Lebensjahr aus der ganzen UdSSR zusammengeführt wurden, um besonders gefördert zu werden. Dabei mag der Kampf der politischen Systeme Ost gegen West eine Rolle gespielt haben – doch das ist jetzt vorbei. Am *Elaine-Kaufmann-Center* in New York bringen die Eltern der New Yorker Region ihre Kinder mit 18 Monaten mehrmals in der Woche in die Musikschule; die besonders Begabten werden dann ab sechs Jahren kostenlos in der Spezialmusikschule des Centers in einer Kombination aus Musikschule und allgemein bildender Schule weiter gefördert – ich habe die Spezialschulen in New York und Moskau kennenlernen und ihre Curricula studieren können. Ergebnisse einer früh einsetzenden Förderung konnte man im internationalen Musikleben bis zur Jahrtausendwende sehen, wo Solistinnen und Solisten, deren Ausbildung an diesen besonderen Institutionen begann, auf den internationalen Podien überproportional vertreten waren.

Deutschland ist das Musikland der Welt mit der größten Orchester- und Musiktheaterdichte, mit rund 1000 Musikschulen, mit einem hohen Engagement der öffentlichen Hand (rund 97 % aller Musikkulturmittel) und einer rund 180 Jahre alten Musikverbandsstruktur, die es in keinem Land der Welt so gibt. Die Mitgliederzahl des *Deutschen Musikrats*, dem zweitgrößten Verband der Bundesrepublik Deutschland, umfasst derzeit geschätzt 8 Millionen, d. h. 10% der Bevölkerung. Mit der Entstehung des *Deutschen Musikrats*, dem später ab 1970 auf Landesebene die *Landesmusikräte* folgten, entstanden auch Wettbewerbe, aus denen *Jugend musiziert* als Spitzenförderung

auf Landesebene mit Weiterleitung zur Bundesebene hervorging. Außerdem gibt es Landesjugendensembles, Kammermusikförderkurse und das *Bundesjugendorchester* und das *Bundesjazzorchester* als Spitzenförderung für Jugendliche, und nach dem Musikstudium für junge Berufsmusikerinnen und -musiker das *Dirigentenforum,* die *Konzerte des Deutschen Musikrats* etc. etc.. Viele von Ihnen werden all diese Fördermöglichkeiten kennen und selbst damit Erfahrungen haben.

Man könnte sagen: Alles prima! Warum dann sind auf den internationalen Podien so wenig deutsche Solistinnen und Solisten zu finden?

Das hat und hatte **zwei Ursachen**: Die erste können wir beeinflussen bzw. sind schon dabei hier etwas zu bewegen, die zweite bleibt jedem Einfluss entzogen.

Zur ersten Ursache: Wir haben in Deutschland viel zu spät im Lebensalter angefangen, instrumental Begabte durch besonders fachkundige Lehrerinnen und Lehrer zu fördern. Grund mag dafür gewesen sein, dass man sich scheute, Kinder in Bezug auf die Risiken einer Künstler-Karriere so früh festzulegen; im Vordergrund stand der schulische Erfolg bis hin zum Abitur. Doch hier hat in der letzten Dekade offenbar ein Umdenken eingesetzt, und so sind das *IFF* und die *Pre-College*-Gründungen sowie die aus der DDR-Tradition stammenden Internatsschulen ein sinnvoller Kompromiss. Man darf auf die Ergebnisse gespannt sein!

Zur zweiten Ursache, die wir nicht beeinflussen können: Es ist nämlich eine statistische Gegebenheit: Wenn 1 Prozent eines Jahrgangs hochbegabt ist und davon wieder nur ein ganz kleiner Teil musikalisch hochbegabt, so bestimmt die Bevölkerungszahl die Anzahl der Hochbegabungen in der Musik: 80 Millionen in der Bundesrepublik gegenüber 200 Millionen in Russland gegenüber x-Millionen in China, gegenüber y-Millionen in der ganzen Welt, denn darum handelt es sich heute im internationalen Musikleben.

Als allerdings beeinflussbares Faktum kommt hinzu, dass es Ausbildungsinstitutionen mit besonderer Fachkompetenz gibt, die heute eine weltweite Klientel wie z. B. an diese Hochschule anziehen, eine Auslese von besonderen Begabungen aus der ganzen Welt. So ist die Klage, dass in den Soloklassen rund 80% Ausländer sind, auf dem Hintergrund der einfachen Beachtung der statistischen Gegebenheit grundlos und unvernünftig, es sei denn, man will einen „closed shop". Doch das wäre ein Rückfall vor die Zeit von *Mendelssohns* Leipziger Musikhochschule Mitte des 19. Jahrhunderts, wo über 50% ausländische Studierende lernten und ihr erworbenes Wissen und Können nach Russland, in die Niederlande, nach Prag und in die skandinavischen Länder mitnahmen – die Musikgeschichte wäre anders verlaufen, wäre Mendelssohn damals nicht so weitsichtig als Direktor gewesen. **Musik ist heute irreversibel international.**

Von der Last der Spitzenbegabung

Immer wieder begegnet man in der Öffentlichkeit und leider auch bei einigen Journalisten dem Vorurteil, dass besonders Begabte – Spitzenbegabte – etwas sonderbare Menschen mit leicht autistischen Zügen sind, dass ihnen die Kindheit von ehrgeizigen Erwachsenen geraubt wird, die ihre „Wunderkinder" präsentieren wollen. Vielleicht sind diese hochbegabten Kinder tatsächlich anders als die anderen – offenbar entsteht bei diesen Kindern sehr früh ein besonderes Interesse, auf das sie sich höchst intensiv und durchaus mit Lust konzentrieren, offenbar entwickeln sie schon sehr früh eine **besondere Konzentrationsfähigkeit** und ein höchst effektives **persönliches Zeitmanagement** – und offenbar gibt es hier besondere Eltern, die sich für die Ausprägung dieser Begabung in besonderer Weise einsetzen und – eher selten – auch Eltern, die dabei rücksichtslos alles andere vergessen.

In der *Spezialmusikschule* in Moskau habe ich Mütter kennengelernt, die vor den Unterrichtsräumen warteten und wegen der Begabung ihres Kindes extra nach Moskau gezogen waren und dort unter ärmlichsten Verhältnissen

lebten. Ihre Worte waren: „Ein so begabtes Kind ist ein Geschenk des Himmels und ich bin verpflichtet dafür alles zu tun!“ Der *Landesmusikrat Niedersachsen* hat dreimal besonders begabte Kinder und Jugendliche (Alter 9-16 Jahre) des *Elaine-Kaufman-Centers New York*, des *IFF* und der *Spezialmusikschule Moskau* zu gemeinsamen Konzerten in Berlin, Hannover und Wolfenbüttel zusammengeführt. Diese jungen Virtuosinnen und Virtuosen waren nach meiner Beobachtung genauso fröhlich und verspielt wie andere Gleichaltrige, nur wenn es um Musik ging, dann entwickelten sie eine eigene Aura, die sie viel älter und altersbezogen ungewöhnlich reif erscheinen ließen. Mich jedenfalls hat dies sehr fasziniert und ich habe diese jungen Menschen, die auch neben der Musik eine große Bildungsneugier zeigten, sehr bewundert.

Leider muss auch hier das „Mobbing“ erwähnt werden, dem sich musikalisch Hochbegabte in der Schule durchaus ausgesetzt sehen können. Die anders gelagerten Interessen, das Renommee früher Konzertauftritte mit Medienresonanz, die häufig trotz des Übezeitaufwands sehr guten schulischen Leistungen führen bei den heute mediensozialisierten Mitschülerinnen und Mitschülern oft zu Neid – und hier können Kinder und Jugendliche ganz schön grausam sein. Daher ist es m. E. nötig, dass den Schulleitungen **besondere Kompetenzen zum Schutz dieser musikalisch Hochbegabten** vermittelt werden.

Landesmusikrat, IFF und unsere Hochschule haben 2001 einen „Erlebnistag für Oberstudiendirektoren“ durchgeführt, um diese Leitungspersönlichkeiten für die musikalischen Leistungen ihrer Schüler zu begeistern und sie dafür zu gewinnen, in der Schulorganisation für diese Hochbegabtenklientel individuelle Freiräume zu schaffen, die das Kultusministerium schon länger unterstützt. Die Oberstudiendirektoren, die damals daran teilnahmen, erzählen davon noch heute.

Was notwendig wäre

Erlauben Sie mir zum Abschluss einige Gedanken in Thesenform:

- Wir müssen so früh wie möglich beginnen und dazu die organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen schaffen, dass musikalisch hochbegabte Kinder gefördert werden und **zugleich in ihrem familiären und schulischem Umfeld eingebunden bleiben können** – das erfordert eine besondere Mithilfe von Seiten der allgemein bildenden Schulen.
- Es wäre wünschenswert, dass in Regionen mit größerer Bevölkerungszahl und guter verkehrstechnischer Infrastruktur **spezielle Musikklassen an Grundschulen** in Verbindung mit Musikschulen entstehen, die ein Curriculum anbieten, dass dem Lerntempo, dem Üben und dem Musikunterricht (Rhythmik, Musiktheorie und Gehörbildung, Einzelunterricht) der Begabten Rechnung trägt und die Eltern entlastet.
- Es wäre wünschenswert, dass sich ein **Methodik-Forum** für den internationalen Erfahrungsaustausch von Dozentinnen und Dozenten bildet, denen hochbegabte Kinder anvertraut sind. Sie sollen dabei ihre eigenen Schülerinnen und Schüler öffentlich unterrichten. Dazu sollen Musikschul-Lehrerinnen und -lehrer eingeladen werden, um **effektive wie altersgemäße Unterrichtsmethoden** kennen zu lernen; diese Erfahrungen kommen dann wieder dem Instrumentalunterricht an ihrer Heimat-Musikschule zu Gute. Konkurrenzdenken zwischen Musikhochschulen sollte es dabei nicht geben, denn das hohe Ziel ist die optimale Förderung begabter junger Menschen und der anderen.
- Es wäre wünschenswert, dass musikalisch Hochbegabte **nicht allein einzig auf die Solistenkarriere hin** sozialisiert werden, sondern dass ihnen auch andere Musikberufsfelder (Kammermusik, Orchester, Musikpädagogik, Musikmanagement) im Studium erschlossen werden. Gerade in der Musikpädagogik benötigen wir Persönlichkeiten, die mit

ihrem Charisma für Musik andere Menschen für Musik begeistern können und so zu einer lebendigen Musikkultur, der Korrelation aus kundiger Hörerschaft und künstlerischer Kompetenz, beitragen.

- Werden kulturelle und internationale Kontakte früh zwischen Jugendlichen angebahnt, so entwickelt sich auch das **Verständnis und die Wertschätzung der anderen Nation und ihrer Kultur** – es sind Erfahrungen, die lebenslang wirken und sich positiv auf andere Bereiche auswirken.
- Es wäre wünschenswert, dass den jungen Hochbegabten schon früh erschlossen wird, dass die **Musikkultur als ein Ganzes** gesehen werden muss und nur im Zusammenwirken von Breite und Spitze lebensfähig ist. Hätten wir die Musikvereine und Chöre nicht, gäbe es wohl wenig Bläser und Sänger in der Spitze der musikalischen Leistungen.

Meine Damen und Herren, vergessen wir nicht, dass die Musikkultur, wie wir sie heute in Deutschland haben, nicht nur ein Magnet für ausländische hochbegabte Musikerinnen und Musiker ist, sondern an erster Stelle ein Produkt der Zivilgesellschaft, der Bürgerinnen und Bürger hier. Die Bürger erhoben im 19. Jahrhundert die Musik zu ihrer Sache, forderten Konservatoriumsgründungen und gründeten selbst Musikvereine zur Förderung des Musiklebens. Das bedeutete damals wie heute Zeitaufwand und Engagement in den Vereinen und den zugehörigen Dachverbänden wie Landesmusikräten und Deutscher Musikrat. Würden diese ehrenamtlich arbeitenden Verbände nicht immer wieder für die musikalische Bildung als Breiten- und Spitzenförderung mit der Politik in eine engagierte Disputatio eintreten, so würden sich andere Stimmen im Concerto der Interessen um öffentliche Mittel durchsetzen – concertare heißt ja, wie Sie wissen, nach *Michael Praetorius* auch miteinander scharmützeln! Musikkultur beruht auf Weitergabe, habe ich zu Anfang ausgeführt. Helfen Sie bei der Weitergabe der Musikkultur mit, indem Sie schon früh die Ihnen anvertrauten Kinder aus der Einzelhaft in der Übezelle befreien und ihnen den Horizont zur Musikkultur öffnen, die

die Kinder später als Erwachsene selbst mit gestalten müssen, wenn dann deren Musikkultur weiter lebendig bleiben soll. Es ist ein Kontinuum.

Ich danke Ihnen fürs Zuhören.

Konzertpädagogik: „Über die Schulmauern hinaus“ am Beispiel „Spielpläne Musik“ (2011)

Vortrag im Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Osnabrück am 25. Juni 2011.

Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme am Konzertleben zu motivieren war 2011 ein besonders aktuelles Thema. Das von mir mitbetreute und mitverfasste Unterrichtswerk „Spielpläne Musik“ (Klett) für Gymnasien lag 2011 als Neuauflage in vier Schülerbänden Klassen 5-13 einschließlich Lehrerfundus vollständig vor. Da in der Konzeption des Musik-Unterrichtswerkes „Spielpläne“ ein anspruchsvoller, kulturerschließender Unterricht Leitbild war, ergab sich quasi von selbst mit diesem Unterrichtswerk eine durchlaufende Konzertpädagogik in der Unterrichtspraxis.[1]

[1] Der Vortrag wurde frei zu den hier abgedruckten Folien gehalten, die den Gedankengang visualisieren. Rekonstruierend füge ich dazu Kommentare ein.

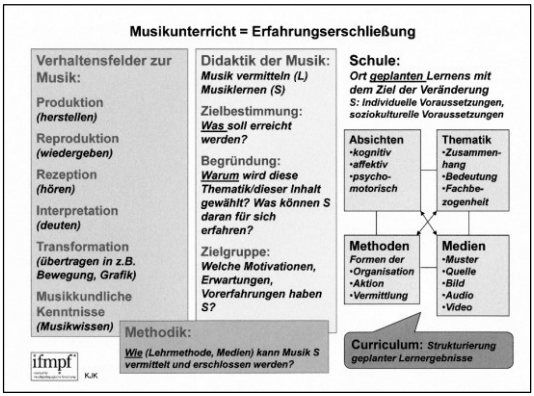
Damit Schülerinnen und Schüler selbständig ein Konzert – auch der sogenannten „Klassik“ – besuchen, müssen sie erst einmal für sich selbst klären, „was sie davon haben“:

- Worin liegt der Genuss eines Live-Konzertes?
- Welche Atmosphäre vermittelt sich?
- Kann ich selbst nachvollziehen (und damit verstehen), was da auf dem Podium passiert und erklingt?
- Was bringt mir der Konzertbesuch für meine Lebensgestaltung?

Es geht im Unterricht um die Hinführung und Erschließung von Erfahrungen über mehrere Schuljahre. Den Unterricht könnte man mit einer „**Marketing-Kampagne“** vergleichen, aber ehrlicher, mit viel Information, mit Anregungen zum Beobachten, mit angeleitetem Konzertbesuch und mit klärendem Gedankenaustausch. Ob Schülerinnen und Schüler dann selbständig zu

einem Konzert gehen, bleibt ihnen selbst überlassen – aber sie wissen nun, was ein Konzert ist und was sie von einem Konzert haben können.

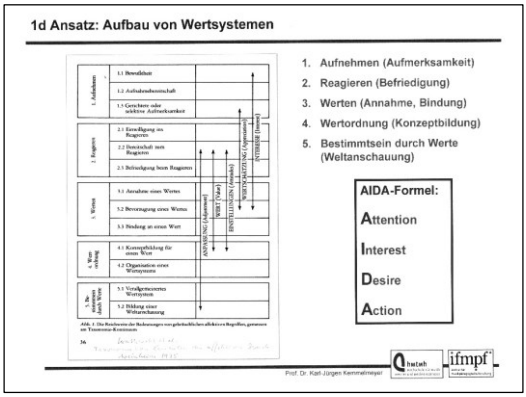
Die ersten Folien rufen den Ansatz einer **handlungsorientierten und erfahrungserschließenden Didaktik** ins Gedächtnis, die den theoretischen Hintergrund für die Thematik „Konzerte selbständig besuchen" bereitstellt.



Die obige Folie stellt Lehrerinnen und Lehrern die **„Checkliste"** vor dem Start der Planung der Unterrichtsreihe „Konzerte besuchen und verstehen" bereit:

- (links) Welche Verhaltensfelder zur Musik sind hier im Unterricht sinnvoll? Welche Teilthemen lassen sich formulieren?
- (mittig) Was soll der Unterricht erreichen? Welche Vorerfahrungen lassen sich einbeziehen?

- (rechts) Welche Medien sind für welche Unterrichtsschritte sinnvoll? Welche Sozialformen des Unterrichts passen dazu?



Eingangs wurde der Vergleich mit einer „Marketing-Kampagne“ gewählt. Tatsächlich geht es bei dem Thema „Konzerte besuchen“ um den Aufbau eines Wertes („Konzertbesuch bringt mir was!“) bzw. eines **Wertsystems.** Da wird in der Schule viel „gesündigt“, weil die von der Forschung beschriebene Chronologie im Aufbau eines Wertsystems oft im Unterricht bzw. in der Abfolge der Unterrichtsthemen nicht eingehalten wird, genauer: Man steigt aus Unkkenntnis in der Mitte diese Prozesses ein und arbeitet damit unbewusst **gegen den sukzessiven Verlauf der Entwicklung eines Wertsystems.**

Die Folie will das verdeutlichen: Sie stellt zwei chronologisch geordnete, psychologisch begründete **Strukturen des Aufbaus eines Wertsystems**

vor, (links) wie es *Krathwohl et al.*[2] bereits 1964 dargelegt hatten, und (rechts) die in der Werbung bekannte AIDA-Formel.[3]

Es ist verblüffend, dass die altbewährte AIDA-Formel sich dem handlungsorientierten und erfahrungserschließenden Ansatz als verwandt erweist – in ihrer Prägnanz ist sie ein gutes „instrumentum" in der Planung einer Unterrichtsreihe, bei der es nicht allein um Wissen, sondern um Einstellungen, Haltungen, um ein **Wertsystem** geht.

Im Unterrichtswerk „Spielpläne Musik" wurde alle größeren Unterrichtseinheiten nach diesen Grundsätzen konzipiert.

Krathwohl et al., die mit zu den frühen Autoren der Curriculum-Theorie gehören, gelang es trotz großer Schwierigkeiten, den chronologischen Ablauf beim Aufbau eines Wertsystems übersichtlich und verständlich in einer Übersicht zusammenzufassen: Die Tabelle zeigt in der linken Spalte die chronologisch aufeinander aufbauenden **Handlungsfelder 1-5**, in der Mitte die jeweils zugehörigen **psychischen Vorgänge** und in der rechten Spalte die **zeitliche Bandbreite der Zustände** im Verlauf des Aufbaus eines Wertsystems. (größere Abb. zur besseren Lesbarkeit auf Seite 262)

Leider wird im Musikunterricht oft gleich, wohl auch aus Zeitgründen, mit der Stufe 3.1 („Annahme eines Wertes") begonnen: der Wert z. B. eines Konzertes wird gleichsam per Autorität gesetzt. Doch den Schülerinnen und Schülern fehlen in ihrem individuellen Erfahrungsprozess die Stufen 1.1 bis 2.3, es sei denn, dass kulturnahe Elternhäuser mit ihnen bereits „diesen Weg gegangen sind".

---

[2] David R. KRATHWOHL / Benjamin S. BLOOM / Bertram B. MASIA: *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich.* Beltz: Weinheim und Basel 1975. (Orig. englisch 1964: *Taxonomy of Educational Objectives*.), Tabelle S. 36.

[3] vgl. Riedl, Rita: *AIDA-Formel*. In: Ueding, Gert (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik.* Band 1. Tübingen 1992, S. 285–295.

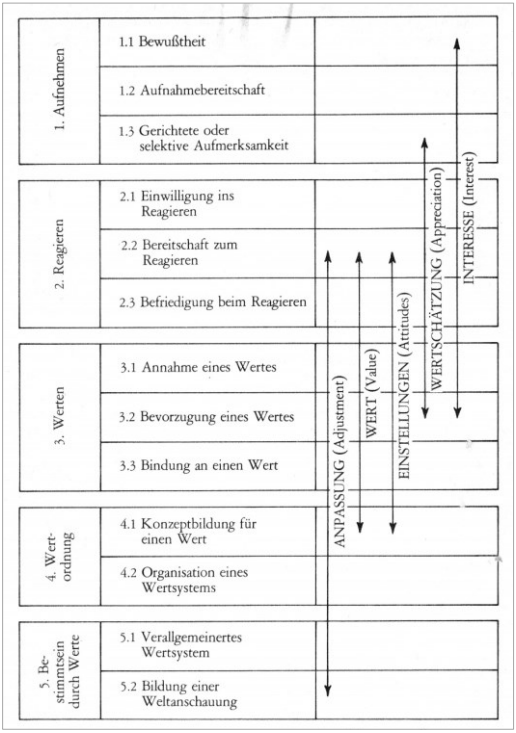
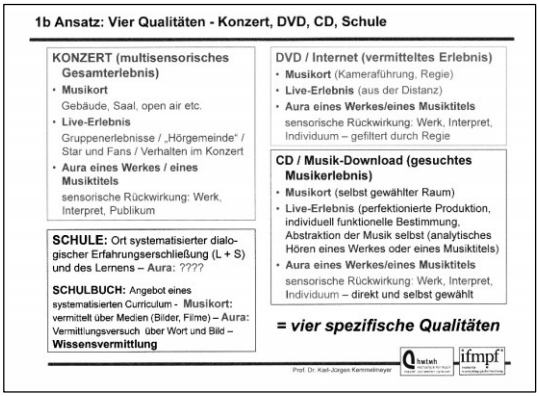
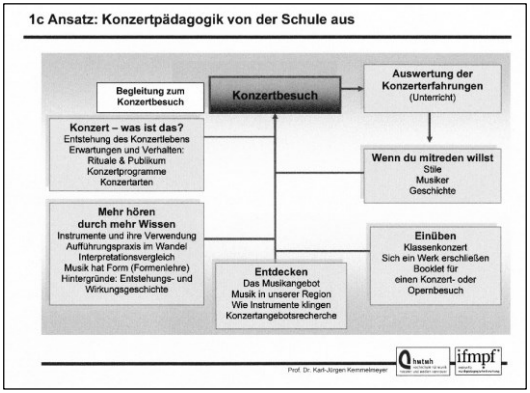


Abb. 1: Taxonomie-Entwurf nach Krathwohl et. al. 1975, S. 36



Diese Folie, die ebenfalls der Planung dient, aber bereits latent Unterrichtsthemen enthält, soll zur Klärung beitragen, welche besonderen und eigenständigen Qualitäten die vier genannten **Orte des Musikhörens** beinhalten. Jeder Ort kann auf ganz unterschiedliche Weise zum Musikverstehen beitragen und als erfahrungserschließende Unterrichtseinheit entwickelt werden.

Es gilt also, **Erfahrungssituationen** – auch arbeitsteilig in der Klasse und darüber hinaus – zu konstituieren, wie sie in der Folie oben beschrieben wurden. Auch ein **Klassenkonzert**, wo Freiwillige (!) etwas vorspielen oder (begleitet!) vorsingen, oder nur gar einer ein Musikstück vom Tonträger beisteuern (und etwas dazu sagen!), macht in der Unterrichtseinheit „Konzerte besuchen" viel Sinn.



Die Folie enthält die didaktische Gesamtplanung für das große Ziel: „Konzerte besuchen, verstehen und – mögen!“

Jedes Kästchen stellt eine eigenständige Teil-Sequenz des Unterrichts dar, die Überschriften formulieren die **Intention,** die Texte darunter fast Zeile für Zeile **Inhaltseinheiten** (auch Stunden).

Die Planung betrifft mehrere Schuljahre: Sie ist für eine fundierte **Rahmenrichtlinien-Konzeption** wichtig; sie bestimmte ebenfalls die **Gesamtkonzeption** des Unterrichtswerkes „Spielpläne Musik“ und den Zeitraum Klassen 5-13. Da es um den Aufbau eines Wertsystems, also um mehr affektive als kognitive Prozesse, geht, ist das Thema „Konzerte besuchen, verstehen und – mögen!“ ein Prozess der Wertfindung, der von Vorbildern beeinflusst ist, lange braucht und im **Musikunterricht der ganzen Schulzeit** immer wieder als Thema gegenwärtig sein sollte.

Das Thema „Konzertpädagogik“ wurde um 2010 gleichzeitig von ausübenden Künstlern und der Veranstaltungswirtschaft über den *Deutschen Musikrat* in die öffentliche Diskussion gebracht, weil sich die Angst ausbreitete, dass bald niemand mehr „Klassik“ hören wolle, dass die Orchester ihr Publikum verlören und die Musikhochschullandschaft verkleinert werden müsse, weil es weniger Studierende in den künstlerischen Studiengängen geben werde.[4]

Und – wie immer – lastete man das dem Musikunterricht der Schule an und rief ihn gleichzeitig mit dem Thema „Konzertpädagogik“ um Hilfe. Doch schnelle Ergebnisse waren hier trotz hoher Erwartungen unrealistisch, weil der Aufbau eines Wertsystems naturgemäß viel Zeit und viele eigene Erfahrungen benötigt.[5]

---

[4] Wie wir heute (2019) wissen, ist das nicht eingetreten. Eine Folge der Konzertpädagogik-Diskussion auf mehreren Kongressen und Tagungen war, dass Orchester-Intendanten liebgewonnene traditionelle Programmgestaltungen, Konzert-Orte und Veranstaltungsformen kritisch reflektierten, dass Musikhochschulen sogar zusätzliche Stellen für „Musikvermittlung“ (eine erweiterte Form der Konzertpädagogik) schufen, dass sich freie professionelle Ensembles mit ganz anderen Programmen und Aufführungsorten neue Hörerschichten erschlossen und dass die Musikwissenschaft in Kooperation mit Künstlern nun Konzertformen schuf, in denen dem Publikum Strömungen der Musik-Kunst und Entwicklungen der Musikgeschichte plastisch „vor Ohren“ geführt wurden – die „wissenden Hörer“ war das neue Ideal.

[5] Wenn man die Schule „um Hilfe“ anruft, dauert es ein „Schülerleben“ (eine volle Schulzeitperiode) lang und noch etwas mehr, bis sich die Wirkung in der Gesellschaft zeigt – oder auch nicht zeigt! Die vom *Landesmusikrat Niedersachsen* mit der Aktion „Hauptsache: Musik“ initiierten Bläser- und Streicherklassen an Schulen haben in mehr als einem Jahrzehnt Zigtausende von Schülerinnen und Schülern an das Instrumentalspiel herangeführt: Sicherlich ist dadurch das Musikverständnis in Niedersachsen gewachsen und voraussichtlich wird dies auch eine größere Nähe zum Konzertbesuch im Gefolge haben, wenn die Schülerinnen und Schüler zu etablierten Erwachsenen geworden sind!

Im zweiten Teil des Vortrages wurden nun aus den in Folie 1 abgebildeten 4 Schülerbänden des Unterrichtswerkes „Spielpläne Musik“ rund 30 Doppelseiten[6] projiziert, die die Konkretion der vorher vorgestellten Planung plastisch nachvollziehbar machen sollte.

Aus Urheberrechtsgründen und aus Platzgründen an dieser Stelle kann leider nur auf die Bücher selbst verwiesen werden. Wer die Unterrichtssequenz mit Stundeneinheiten nachvollziehen will, findet sie – in der Abfolge wie im Vortrag – in der nachfolgenden Tabelle.

Bücher (in Klammern die Abkürzungen in der Tabelle)[7]

(SP1 SB) ***Spielpläne 1*** Schülerband (ISBN 3-12-**175010**-0)

(SP1 LF) Lehrerfundus mit CD-ROM (ISBN 3-12-**175012**-7)

(SP2 SB) ***Spielpläne 2*** Schülerband (ISBN 10: 3-12-**175013**-5)

(SP2 LF) Lehrerfundus mit CD-ROM (ISBN 10: 3-12-**175015**-1)

(SP3 SB) ***Spielpläne 3*** Schülerband (ISBN 978-3-12-**175017**-7)

(SP3 LF) Lehrerfundus mit CD-ROM (ISBN 978-3-12-**175019**-1)

(SPO) ***Spielpläne Oberstufe*** Schülerband (ISBN 978-3-12-175000-9)

---

[6] Schlägt man ein Spielpläne-Schülerbuch auf, so ist jede Doppelseite eine „Unterrichtspartitur“ zu einem Thema. LehrerInnen wie SchülerInnen finden hier Materialien, erklärende wie problematisierende Texte, Bilder, Grafiken und Fragestellungen, mit denen sich – ergänzt durch Arbeitsblätter auf der CD-ROM im Lehrerfundus (Lehrerband) – die Thematik erschließen und bearbeiten lässt.

[7] Version: Bundesausgabe. Alle Bücher: *Ernst Klett Schulbuchverlage* Stuttgart und Leipzig. Zu jedem Schülerband gibt es eine eigene CD-Sammlung mit den benötigten Tonbeispielen.

In der rechten Spalte der Tabelle werden die Bezüge zu den Handlungsfeldern nach *Krathwohl et al.* (siehe oben) mit Nummern (Zeilen, Abk. **HF**) angegeben, die AIDA-Begriffe vollständig.

Klasse	Unterrichtsthema	Kommentar
5	**Musik machen** (**SP1** SB, S. 8f.)	**Attention / Interest** Spielerischer Umgang, Anregungen und Informationen, um Musik selbst zu machen. **HF 1 Aufnehmen, (HF 2 Reagieren)**
5-6	**Erstes Klassenkonzert** (**SP1** SB, S. 10f.)	**Attention / Interest / Desire / Action** Ein Konzert in der Klasse planen, organisieren, selbst vorspielen, ein Stück gemeinsam musizieren. **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren (HF 3 Werten)**
6	**Musikkontakte in eurer Region** (**SP1** SB, S. 180f.)	**Attention / Interest/ Action** Projekt mit verteilten Aufgaben. Beobachten: Wo kann ich etwas über Musik erfahren? Wo begegnet mir Musik? Alltagssituationen mit Musik. **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren**
6	**Musik in Radio und Fernsehen** (**SP1** SB, S. 182f.)	**Attention / Interest** Erkunden des Musikangebots zuhause, dann Erfahrungsbericht in der Klasse **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren**
7	**Projekte** (**SP2** SB, S. 6f.)	**Attention / Interest** Das regionale Musikleben erkunden (ähnliche Aufgaben wie in 5/6, aber auf höherer Anforderungsstufe) **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren, HF 3 Werten**

12-13	**Musikwirtschaft und Musikberufe** (**SPO**, S. 210ff.)	**Attention / Interest / Desire / Action** Entdecken: Berufe und Berufsperspektiven **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren, HF 3 Werten, HF 4 Wertordnung**
11-13	**Funktionen von Musik** (**SPO**, S. 221ff.)	**Attention / Interest / Desire / Action** Wissen, entdecken, sich selbst beobachten, eine Position im Umgang mit Musik für sich selbst finden **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren, HF 3 Werten, HF 4 Wertordnung**
11-13	**Gesellschaft und Musik** (**SPO**, S. 228ff.)	**Attention / Interest** Wissen: Historische und soziologische Dimension des Musiklebens, **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren, HF 3 Werten**
5-10	**Instrumente und ihre Verwendung kennenlernen** Themen wie Instrumentenkunde, Klangerzeugung, Einsatz der Instrumente in Ensembles, Wege zum Erlernen eines Instrumentes, Ensembles und ihre Wirkungen werden durchgängig in den *Spielpläne*-Bänden 1-3 thematisiert. Beim Vortrag wurden dazu exemplarisch folgende Seiten gezeigt: **SP1** SB, S. 152f., 160f., 174f. **SP2** SB, S. 112f., 118f. **SP3** SB, S. 74ff., 78ff., 92f., 108f., 166f. **SPO**, S. 156ff.	**Attention / Interest / Desire / Action** Die Kenntnis von Instrumenten und das Wiedererkennen ihres Klanges spielt beim Hörgenuss im Konzert eine wichtige Rolle. Wie klingt ein Instrument / ein Ensemble? Was können bestimmte Ensembles besonders gut, was weniger? Hierbei geht es um Fachwissen; dazu ist die Schule da. **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren, HF 3 Werten, 4 Wertordnung**

5-13	**Mehr hören durch mehr wissen** Großkapitel wie „Musik aus verschiedenen Epochen“ (einschließlich Denken der Zeit) und „Formen in der Musik“ werden altersgerecht in allen *Spielpläne*-Bänden angeboten und mit Aufführungsorten und Biografien in Verbindung gesetzt. Zur Hörorientierung in Musikwerken helfen dabei viele Grafiken, die den Musikverlauf augenfällig machen. Um auch Berufe in der Musik den Schülern nahezubringen und zugleich zum Hören beizutragen, hat sich methodisch die gedankliche Annahme einer Rolle wie die des Dirigenten („Im Konzertsaal“SP2 SB, S. 142ff.) oder des Komponisten (SP1 SB, S. 230f.) bewährt. **„Musik hat Form“** **SP1** SB, S. 122-132 **SP3** SB, S. 62-73 **SPO**, S. 93-155 **„Programmmusik“** **SP1** SB, S. 186-195 **SP2** SB, S. 152f. **SP3** SB, S. 124-127 **SPO**, S. 190-193 (?) **„Epochen der Musik“** **SP2** SB, S. 120-157 **SP3** SB, S. 82-153 **SPO**, S. 228-415	**Attention / Interest / Desire / Action** Wer mehr weiß, hört auch mehr. Im Unterricht sollte exemplarisch und vertiefend ein kleines Repertoire von Formen, die einem im Konzertsaal meist begegnen, vermittelt werden: z. B. Fuge, Rondo, Concerto grosso, Formen sinfonischer Sätze, Solokonzert. **Konzertbesuch mit der Klasse:** Es ist zwar hilfreich, die von den Orchestern meist vorweg angebotenen Einführungen zu besuchen, jedoch sollte ein Stück des Programms in der Klasse selbst gründlich erarbeitet werden, auf das die Schüler im Konzert dann fachkundig warten. **HF 1 Aufnehmen, HF 2 Reagieren, HF 3 Werten, HF 4 Wertordnung**

Musikpädagogik in Deutschland bis zur Entstehung des Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf) in Hannover (2012)

Vortrag zur Veröffentlichung im Kongressbericht der Third Session of the Academic Council on History of Music Education, October 2012, YAROSLAV THE WISE STATE UNIVERSITY OF NOVGOROD / Russland.

1945 – die Chance zum Neubeginn.

Wie stark die Musikpädagogik von kirchlichen und staatlichen Interessen vereinnahmt wurde, wie Regierungen Musikpädagogik zur ideologischen Agitation und zum Aufbau staatlich erwünschter Haltungen und Lebenspraxis einsetzten, wie Musikpädagogik unter der Beschwörung des Humanen in der Musik als Gegenentwurf zur vermeintlich feindlichen Technikwelt eingesetzt wurde – das alles hat uns in Deutschland erst eine unabhängige musikpädagogische Forschung nach 1945 erkennen lassen. Im Bewusstsein der Erfahrungen mit dem Meinungsterror und den Schrecken, die das Dritte Reich über die ganze Welt gebracht hatte, verankerten die Gründungsväter der Bundesrepublik Deutschland die Freiheit der Persönlichkeitsentfaltung, der Kunst, der Wissenschaft und der Meinungsäußerung im Grundgesetz[1]– und das wirkte sich auch auf die Musikpädagogik und das Musikleben in Deutschland nach 1945 aus. Seit dieser Zeit prägen Vorstellungen einer Förderung der individuellen Persönlichkeit durch musikalische Bildung, einer Introduktion in Musikkultur und Kulturerschließung, einer Hinführung zum Musikkulturverständnis und zur Teilhabe am vielfältigen Musikangebot die

[1] BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* vom 23.05.1949, http://www.documentarchiv.de/brd/1949/grundgesetz.html (Stand 20.08.2012). Vgl. darin Artikel 2, Artikel 4, bes. Artikel 5 Sätze 1 und 3.

Theorie und die Praxis des Musikunterricht an Schulen. Die neugewonnene Freiheit führte ab 1950 auch zu einer Vielfalt von musikdidaktischen Konzeptionen und Methoden der Musikvermittlung sowie zu länderspezifischen Ausprägungen, denn die gesetzlich verankerte Kulturhoheit der Länder in Deutschland gab den Ländern das Recht, ihre Kultur- und Wissenschaftslandschaft mit Theatern, Schulen und Universitäten selbstbestimmt zu gestalten. Dabei wirken heute der Landtag (Parlament), die Parteien und viele zivilgesellschaftliche Interessensverbände aus der Gesellschaft, aus Wirtschaft und Kultur mit, um die zuständigen Ministerien zu beraten. Der 1953 als Nationalkomitee gegründete *Deutsche Musikrat e. V.* mit seinen vielen Mitgliedsverbänden spielte und spielt dabei eine prägende Rolle für das Musikleben in Deutschland.

Typisch deutsch: Föderalismus, Vereine, Liberalismus

Der Föderalismus, der sich in der Kulturhoheit der Länder ausdrückt, hat in Deutschland eine lange Tradition. Erst 1871 gründete sich unter der Führung Preußens ein deutscher Nationalstaat aus vielen kleinen Fürstentümern und Königreichen. Diese Kleinstaaten und einige große Handelsstädte unterhielten Theater- und Opernhäuser, Orchester, Universitäten und Lehrerakademien; der Unterhalt der Schulen war meist Aufgabe der Städte und kleineren Gemeinden. Die Dichte an Opern- und Theaterhäusern, an Orchestern, Universitäten und Musikhochschulen, die wir heute in Deutschland finden, hat hier ihren Ursprung. Hinzu kam, dass sich im 19. Jahrhundert – fünfzig Jahre vor der Gründung des ersten Sportvereins – im deutschsprachigen Raum Musikvereine gründeten. Es war nicht der Staat, es war die Zivilgesellschaft: Die Bürger der Romantik und der frühen Industriegesellschaft organisierten sich in Musikvereinen, um sich im Volkslied-Singen der Natur nahe zu fühlen, um im Chorgesang Gemeinschaft zu erleben und im Chorklang das Humane zu fühlen, um bei Sinfonien und Konzerten das Erhabene zu ahnen und dem Alltag entrückt zu sein. Ähnlich organisierte sich die sozial-

demokratisch geprägte Arbeiterschaft in Chören und Bildungsvereinen, wobei ihr Liedgut die Nöte, aber auch den Stolz des Proletariats artikulierte.

Die Zivilgesellschaft trug mit ihren Musikvereinen inhaltlich und organisatorisch wesentlich zum Aufbau des Musiklebens in Deutschland bei – man sieht dies noch heute an der Struktur des seit 1953 bestehenden *Deutschen Musikrats e. V.* mit seinen 16 Landesmusikräten und 120 Dachverbänden, dem zweitgrößten Verband in Deutschland, der insgesamt mehr als 8 Millionen (rund 10 % der Bevölkerung) an Musik interessierte Bürger und Berufsmusiker repräsentiert. Aus den Gremien des Deutschen Musikrats kamen wichtige Impulse zu Wettbewerben und Projekten der Nachwuchs- und Künstlerförderung, zur Förderung der zeitgenössischen Musik, zur Musikpolitik, zur Musikpädagogik, zur Dokumentation des deutschen Musiklebens und zur musikpädagogischen Forschung.[2]

Nach dem Ende der vom NS-Regime ideologisch dominierten und staatlich gleichgeschalteten Kunst und Pädagogik brach eine Zeit kreativer und oft streitvoller Fachdiskussion in der Musikpädagogik an, die die neu gewonnene Liberalität widerspiegelt und sich – wie nie zuvor – in zahlreichen Zeitschriftenaufsätzen und Büchern dokumentiert. Auf die Frage einer russischen Kollegin „Welche Methode habt Ihr in Deutschland in der Musikpädagogik?“ konnte man nur antworten: „Unsere Methode ist, dass wir viele Methoden und keine offizielle haben.“ Tatsächlich entstand ab ca. 1970 eine

[2] SASS, H. & ECKHARDT, A. (Hg.): 40 Jahre Deutscher Musikrat. Auftrag und Verwirklichung. Regensburg 1993: ConBrio Verlagsgesellschaft. – Vgl. zur Geschichte des Deutschen Musikrats und zur Dokumentation des Deutschen Musiklebens auch die folgenden Quellen: GERMAN MUSIC COUNCIL NON-PROFIT PROJECT COMPANY BONN (Ed.): Musical Life in Germany. Regensburg 2011: ConBrio Verlagsgesellschaft. – Internetseiten zum Deutschen Musikrat: http://www.musikrat.de (Homepage Stand 20.08.2012), http://www.miz.org (Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrats Stand 20.08.2012), Projekte des Deutschen Musikrats Stand 20.08.2012: http://www.musikrat.de/projekte.html.

Vielzahl an didaktischen Konzeptionen, die Musiklehrern nicht nur ein breitgefächertes Angebot für die eigene Unterrichtsplanung anbieten, sondern auch bei Musiklehrern ein hohes Maß an didaktischer Reflexionskompetenz voraussetzen.

Vor diesem Hintergrund und den neuen Anforderungen in der Musiklehrerausbildung mutierte zeitgleich die Musik*erziehung* vom reinen Methodik-Lehrgang zum eigenständigen wissenschaftlichen Hochschul- bzw. Universitätsfach Musik*pädagogik*, das nun auch gezielt Forschung betrieb, weil neue Problemfelder und Wissensdefizite entstanden waren. Die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels im Zeitalter der Internationalisierung von Jugendkulturen und ihrer Musik, des Einflusses neuer digitaler Medien in der Massenkommunikation und Musikproduktion, die massenhafte Verbreitung von Musik auf Tonträgern und der Verlust der Einmaligkeit und Aura des Kunstwerkes im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit führte zu neuen Lebensbedingungen und Lebensformern Jugendlicher und Erwachsener – auch in den Umgangsweisen mit Musik.

Darauf war die alte, an anthropologischen und bildungsästhetischen Theoremen orientierte Musikerziehung nicht vorbereitet – folglich reagierte sie zunächst mit Ablehnung und Rückzug auf musikästhetische Positionen, die ihr seit dem 19. Jahrhundert vertraut waren. Die gleiche Problematik stellte sich dem Fach Pädagogik, das zur Erfassung und Analyse der neuen gesellschaftlichen Situation erst seine Erkenntnisinstrumente entwickeln musste und ebenfalls seine Bezugswissenschaften und Forschungsmethoden neu ausrichtete. Die seit dem Mittelalter bestehende enge Verbindung zwischen Musikwissenschaft (Theorie der Musik und der Musikauffassungen, Musikwerke) und Musikerziehung (Methodik für die Praxis, Musikvermittlung)

wurde nicht direkt aufgegeben, jedoch im neuen Fach Musikpädagogik um Bezugswissenschaften erweitert:[3]

- Historische Musikwissenschaft
- (Musik-)Soziologie
- (Musik-)Psychologie und Musikästhetik
- Musikethnologie (dies vor allem vor dem Hintergrund der Zuwanderung von Migranten aus anderen Ländern nach Deutschland und neuer kultureller Einflüsse)
- Erziehungswissenschaften
- Wissenschaft von der Politik und Musikpolitik

Bei der Gründung des *Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf)* prägten diese Überlegungen die interdisziplinäre Konzeption des Instituts, auf die später noch weiter eingegangen wird.

Pluralismus kennzeichnet die musikpädagogische Diskussion

Die Vorstellungen und Ideen, die das Musikleben und die Musikpädagogik nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland prägten, waren vielfältig, aber nur teilweise neu.[4] Um sie in ihrer historischen Eingebundenheit zu verstehen, ist an dieser Stelle ein Blick zurück in die Geschichte notwendig, der wegen der gebotenen Kürze hier nur holzschnittartig ausfallen kann, und bei dem viele verdienstvolle Autoren der Musikpädagogik aus gleichen Gründen leider nicht Erwähnung finden können – darum wird hier auf

[3] Vgl. zu dieser Thematik die Diskussion in EDLER, A & HELMS, S. & HOPF, H. (Hg.): *Musikpädagogik – Musikwissenschaft*. Wilhelmshaven 1987: Florian Noetzel Verlag (Taschenbücher zur Musikwissenschaft 111).

[4] Vgl. dazu WEBER, M.: Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 10). Hannover 1997: Institut für Musikpädagogische Forschung.

Überblicksdarstellungen in der musikpädagogischen Literatur verwiesen.[5] Auch die Geschichte der Musikpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik wird hier nicht einbezogen, weil ihre wissenschaftliche Erforschung noch in den Anfängen steckt.

Verfolgt man die oft widerstreitenden Theorien der musikdidaktischen Diskussion nach 1945 zurück bis in vergangene Jahrhunderte, so lassen sich folgende Argumentationslinien erkennen:

- **Ethoslehre aus altgriechischer Zeit:** Einer bestimmten Musik und bestimmten Texten werden erzieherische, ja staatstragende Qualitäten zugesprochen. Diese Vorstellung prägte die Liedauswahl in Liederbüchern des 19. Jahrhunderts[6] bis in die 1960er Jahre. Im Begriff „Musikerziehung" ist diese Vorstellung noch präsent. Latent finden sich diese

[5] Hier sei verwiesen auf zusammenfassende Darstellungen wie z. B. ABEL-STRUTH, S.: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985: Schott Verlag – GRUHN, W.: Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Hofheim 1993: Wolke Verlag – HELMS, S. & SCHNEIDER, R. & WEBER, R.: Neues Lexikon der Musikpädagogik (2 Bände: Personenteil, Sachteil). Kassel 1994: Gustav Bosse Verlag – HELMHOLZ, B.: Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945 (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule Bd. 30). Essen 1996: Verlag Die Blaue Eule – EHRENFORTH, K.-H.: Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart. Mainz 2005: Schott Verlag – WEBER, M.: Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 17). Hannover 2005: Institut für Musikpädagogische Forschung.

[6] NOLTE, E: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation. (Musikpädagogik Forschung und Lehre Band 3, hg. v. Sigrid Abel-Struth). Mainz 1975: Schott-Verlag.

Vorstellungen auch in der Orientierung am Kunstwerk, dem erzieherische Qualitäten zugesprochen werden (s. u.).

- **Musikerziehung im Dienst der Liturgie und des Kirchengesangs:** Der große Bedarf an Musik im christlichen Gottesdienst führte zu Ausbildung von Sängerschulen (schola cantorum) und dann später unter dem Einfluss Martin Luthers und des gelehrten Protestantismus zur Gründung von städtischen Lateinschulen, in denen die Kantoren die Schüler auf die Ausführung von Kirchenmusik (Choräle, Motetten, Geistliche Konzerte, Kantaten, Oratorien) in der Kantorei im Gottesdienst vorbereiteten. Ein typisches Beispiel dafür ist das Wirken *Johann Sebastian Bachs* in der Thomas-Schule in Leipzig. Die Tradition der Kantoreien lebte nach 1945 wieder auf: Heute sind die Kantoreien mit ihren kirchenmusikalischen Aufführungen ein wichtiger Faktor der Vermittlung musikalischer Hochkultur in den Städten Deutschlands.
- **Musiké-Begriff aus der altgriechischen Tragödie:** Die Trias aus Dichtung, Tanz und Gesang wurde zum Ideal der ganzheitlich orientierten „Musischen Erziehung“[7], die die Jugendmusikbewegung ab ca. 1900 praktizierte und ab 1933 vom NS-Staat usurpiert und ideologisch dem nationalsozialistischen Erziehungsideal angepasst wurde. Nach 1945 bestimmten Inhalte der Musischen Erziehung, nun entnazifiziert, die Schulpraxis – ein prägnantes Beispiel dafür ist das *Orff-Schulwerk*. Die kritische Auseinandersetzung mit der ideologieanfälligen Jugendmusikbewegung und der Musischen Erziehung durch *Theodor*

[7] ARCHIV DER JUGENDMUIKBEWEGUNG e. V. Hamburg (Hg.): *Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933.* Wolfenbüttel und Zürich 1980: Möseler Verlag.

Wiesengrund Adorno[8] um 1953 läutete die Anfänge einer erstmals wissenschaftlich-kritischen Diskussion im Fach Musikpädagogik ein. *Wolfgang Roschers* „Polyästhetische Erziehung“[9], beeinflusst durch *Carl Orff*, entwickelte 1970 in Theorie und Praxis eine ganzheitliche Konzeption der Musikpädagogik, die künstlerische Gestaltung mit allen Sinnen und für alle Sinne unter Einbezug aktueller Medien und avantgardistischer Kompositionstechniken lehr- und lernbar machen wollte. Auf die Trias des Musiké-Begriffs lassen sich auch Ansätze der von *Emile Jaques-Dalcoze* 1906/07 veröffentlichen Methode der rhythmisch-musikalischen Erziehung zurückführen, Sie spielt heute in der elementaren Musikpädagogik, im Musikunterricht an Grundschulen und an Sonderschulen eine wichtige Rolle,[10] wurde als „Rhythmik“ an Musikhochschulen eingeführt und mit einer umfassenden Theorie durch *Rudolf Konrad* als künstlerisch-wissenschaftliches Fach etabliert.[11]

---

[8] ADORNO, Th. W.: „Kritik des Musikanten“, „Zur Musikpädagogik“. In: ADORNO, Th. W.: *Dissonanzen*. Göttingen 1956, 1963[3]: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 62-119.

[9] ROSCHER, W.: Ästhetische Erziehung Improvisation Musiktheater. Hannover 1970: Hermann Schroedel Verlag – ders. (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge – Texte – Bilder – Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis. Köln 1976: Verlag M. DuMont Schauberg.

[10] AMRHEIN, F.: *Den Musikunterricht auf die Füße stellen – die Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen* (ifmpf-Monographie 1). Hannover 2001: Institut für Musikpädagogische Forschung; siehe auch VOGEL-STEINMANN, B.: *Was ist Rhythmik? Analyse und Bestimmung der rhythmisch-musikalischen Erziehung* (Bosse Musik Paperback Band 13). Regensburg 1979: Gustav Bosse Verlag.

[11] KONRAD, R.: *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie* (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 8). Regensburg 1984: Gustav Bosse Verlag.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren die neuen Ideen der Aufklärung folgenreich für den Prozess der Säkularisierung in der Kunst und der Musik – nun machte sich der Mensch selbst zum Mittelpunkt der Reflexionen. Die Ausprägung der Humanität durch Bildung, die Entwicklung der Empfänglichkeit für das Schöne schon ab dem Kindesalter, die Suche nach Gegenwelten in Kunst, Literatur und Musik sind große Themen, die das später so genannte Bildungsbürgertum und die Zeit bewegten.[12] Die Musik als nicht begriffliches Erkenntnismedium des Humanen erhielt große Bedeutung in der Gesellschaft.[13] Wir sehen es an der Vielzahl von öffentlich zugänglichen Konzerten mit ihren Virtuosen, an den Musikvereinsgründungen, am Begriff des Künstler-Genies, an der Gründung von Chören, am Hausmusik- und Klavierboom.

Der neue Wohlstand des Bürgertums machte es möglich, dass Musikausübung nun zu einer Breitenbewegung wurde. Und – für unser Fach wichtig – man benötigte jetzt plötzlich viele Musikerzieher und Instrumentalpädagogen. Klavierbau und Musikverlage erlebten im 19. Jahrhundert eine wirtschaftliche Blütezeit: die Verlage publizierten nun zahlreiche Klavier-, Instrumental- und Gesangsmethodiken, Schriften zur Musikästhetik, die ersten musikpädagogischen Zeitschriften und sogar Gehörbildungsschulen.[14]

---

[12] MARTIN, K.: Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen. Über Kants, Schillers und Humboldts Theorien ästhetischer Bildung und ihre Relevanz für die Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 20). Hannover 2008: Institut für Musikpädagogische Forschung.

[13] Siehe dazu NOLTE, E.: Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule (Beiträge zur Musikpädagogik Band 2). Paderborn 1982: Ferdinand Schöningh Verlag.

[14] Vgl. GRUHN, W.: Geschichte der Musikerziehung. Hofheim 1993: Wolke Verlag, Kap. 2-5 – zur Gehörbildung ESTRADA RODRIGUEZ; L. A.: Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung. Eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit

- **Orientierung am Kind:** Die romantische Verklärung des Kindes im 19. Jahrhundert führte zur Neuentdeckung der Kindheit als eigenständigem Lebensabschnitt, dem die neue Pädagogik mit kindgemäßen Inhalten und Methoden zu entsprechen suchte. Als Beispiel aus der Musikerziehung sei hier die 1810 publizierte Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von den Schweizern *Pfeiffer und Nägeli* vorgestellt:[15] Sie enthält nicht nur eine ausgefeilte, lehrgangsartig aufgebaute Gesangsmethodik mit ausführlichen didaktischen Begründungen und Lehreranweisungen, sondern in der kunstwissenschaftlichen Einleitung von Nägeli eine ästhetische Theorie der musikalischen Erziehung, in der *Kants* Theorie des Schönen aufgegriffen und der elementaren Musikerziehung eine große Bedeutung zugesprochen wird, um „Menschenkraft" und „Kunstkraft"[16] im Kinde zu entwickeln. Die Erziehung zum Chorgesang, die „Pflege der Jugend durch Kunstbildung"[17] – Musik als Medium des Humanen – wird euphorisch wie visionär als Erziehung zu einem neuen Zeitalter[18] angesehen, in dem „höhere Kunst zum Gemeingut des Volkes" werden soll. Die Schule muss „Kunstschule" sein.[19] Neben diesen zukunftsweisenden Gedanken, die

1889 bis 1985. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung (ifmpf-Forschungsbericht 21, mit einer Daten-CD). Hannover 2008: Institut für Musikpädagogische Forschung.

[15] PFEIFFER, M. T. & NÄGELI, H. G.: *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen.* Zürich 1810. Reprint 1986 hg. v. R. Schmidt-Thomas (MPZ-Quellenschriften 5, zwei Teilbände). MPZ Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation (J. W. Goethe Universität Frankfurt/M.).

[16] PFEIFFER & NÄGELI Teilband 1 Vorrede S. IX.

[17] PFEIFFER & NÄGELI Teilband 1 S. 59.

[18] PFEIFFER & NÄGELI Teilband 1 Kap. „Humanistik" S. 49 ff..

[19] PFEIFFER & NÄGELI Teilband 2 S. 109.

auch heute noch Befürworter haben, zeichnet sich das Werk von Pfeiffer und Nägeli im methodischen Teil durch ein sensibles Einfühlen in die Welt des Kindes aus. Es ist ein Ansatz, dem wir im 20. Jahrhundert – nun unter ganz anderen gesellschaftlichen Bedingungen – wieder bei schülerorientierten, erfahrungserschließenden und handlungsorientierten Konzeptionen begegnen werden.

- **Orientierung am Kunstwerk:** Diese Argumentationslinie hat viele Facetten. Die häufig betonte Bedeutung der Kunstwerke für die Ausbildung der „Menschenkraft" bei Heranwachsenden finden wir bereits 1810 bei *Pfeiffer und Nägeli*.[20] Berichte in Musikzeitschriften von Konzerten und neuen Musikwerken wie z. B. *E. T. A. Hoffmanns* berühmte Rezension der Uraufführung der 5. Sinfonie von Beethoven bedienten sich hermeneutischer Interpretationen, um dem Leser das Erleben des Kunstwerkes mit oft poetischem Sprachduktus über das Wort zu vermitteln und das Kunstwerk entsprechend der Praxis hermeneutischer Bibeltextauslegung der Theologen mit Worten zu interpretieren. An dieser Methode knüpft *Hermann Kretzschmar* mit seinem populären „Führer durch den Concertsaal" (3 Bände, 1887, 1888, 1890) an, um Laien musikalische Kunstwerke und ihre Verständnis nahe zu bringen. Seine Schrift „Neue Anregungen zur Förderung musikalischer Hermeneutik" von 1905 und sein publizistisches Wirken als Musikwissenschaftler prägten nachfolgende Autoren: Die Vorstellung einer „Didaktischen Interpretation"[21] von musikalischen Kunstwerken, die die Unterrichtspraxis des Faches Musik an Gymnasien bis über das Jahr 2000 hinaus

[20] PFEIFFER & NÄGELI Teilband 2 bes. S. 109ff.: „Elementaranleitung zur Ausführung musikalischer Kunstwerke".

[21] Siehe dazu FISCHER, W.: „Didaktische Interpretation und Handlungsorientierter Musikunterricht". In: SCHMIDT, H. C.: *Geschichte der Musikpädagogik* (Handbuch der Musikpädagogik Band 1). Kassel 1986: Bärenreiter Verlag. S. 297-341.

dominierte, entwickelte sich etwa ab 1930; sie wurde 1968 erstmals im Fach Musikpädagogik durch *Michael Alt*[22] systematisiert und durch *Karl-Heinrich Ehrenforth*[23], *Christoph Richter*[24] und *Peter Becker* weiterentwickelt. Zur Reflexion der Stufen der geistigen Aneignung des Kunstwerkes, zu seinem Verstehen und zu Perspektiven seiner Interpretation spielten ästhetische bzw. philosophische Theoreme eine Rolle: bei Alt die Schichtentheorie aus *Nicolai Hartmanns* „Ästhetik" von 1953[25], bei Ehrenforth der Hermeneutik- und Verstehensbegriff nach *Hans Georg Gadamers* Buch „Wahrheit und Methode" von 1965 (2. Auflage),[26] bei Richter u. a. die Rezeption der „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen" von *Friedrich Schiller*,[27] eigenständig bei Becker und vorgestellt an neuer Musik die „Perspektivenbildung aus Strukturgeschichte, Werkgeschichte, Wirkungsgeschichte" eines

---

22 ALT, M.: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf 1968: Pädagogischer Verlag Schwann.

23 EHRENFORTH, K. H.: *Verstehen und Auslegen* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hg. v. Richard Jakoby). Frankfurt am Main 1971: Verlag Moritz Diesterweg.

24 RICHTER, C.: *Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell* (Schriften zur Musikpädagogik hg. v. Helmuth Hopf und Hermann Rauhe). Wolfenbüttel 1975: Möseler Verlag – RICHTER, C.: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hg. v. Richard Jakoby). Frankfurt am Main 1976: Verlag Moritz Diesterweg.

25 Siehe ALT, M.: *Didaktik der Musik*, S. 112 ff..

26 Siehe EHRENFORTH, K. H.: *Verstehen und Auslegen*, S. 19-34.

27 Siehe RICHTER, C.: *Musik als Spiel*, S. 31-77.

Musikwerkes.[28] Im Mittelpunkt all dieser genannten Schriften steht die Reflexion über Voraussetzungen, Bedingungen und Struktur des Verstehens von Kunstwerken und deren Vermittlung im Unterricht: Idealziel der didaktischen Interpretation von Musikwerken ist die Horizontverschmelzung zwischen dem Subjekt (der Schüler mit seinen Erfahrungen aus der Lebenswelt) und dem Objekt (das Kunstwerk als zur Musik gewordenen Lebenserfahrung seines Schöpfers). Beide – Hörer bzw. Schüler und Kunstwerk – sind in geschichtlich geprägte Sichtweisen und Erfahrungen („Horizonte", „Lebenswelten", „Perspektiven"[29]) eingebunden, die einem stetigen Veränderungsprozess unterliegen und auch die Wirkungsgeschichte eines Kunstwerkes beeinflussen. Der Lehrer als ausgebildeter Spezialist baut im Unterricht mit Hörbeispielen, Texten und verbaler Interpretation die „didaktische Brücke" zwischen dem Kunstwerk und dem Schüler: Er begleitet den noch unerfahrenen Schüler beim „Prozess der Annäherung an das Kunstwerk", um ihm das Verstehen von Kunstwerken zu erschließen. In dieser didaktischen Konzeption ist der in der Ethoslehre erwähnte Gedanke, dass Musik – hier das Kunstwerk – den Hörer oder Betrachter positiv verändert, noch lebendig.

---

[28] BECKER, P.: „Perspektiven". In: KLEINEN, G. & KLÜPPELHOLZ, W. & LUGERT, D. (Hg.): *Musikunterricht Sekundarstufen. Neue Musik, Musiktheater*. Düsseldorf 1985: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 9-14.

[29] Siehe dazu BECKER, P. & FANSELAU, R. & RUDOLPH, H.: „Methodische Aspekte der Werkinterpretation: Konzert für Klavier und Orchester d-Moll KV 466 von W. A. Mozart." In: EHRENFORTH, K. H. (Hg.): *Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart* (Kongressbericht der 13. Bundesschulmusikwoche Braunschweig 1980). Mainz 1981: Schott Verlag, S. 308-333 – BECKER, P.: *Finis. Non Finis … Von Schütz bis Kagel – Texte zur Musik und ihre Vermittlung*. Mainz 2009: Schott Verlag.

Exkurs: Das preußische Berlin spielt eine wichtige Rolle

Im Bewusstsein der Weltöffentlichkeit trat Preußen außenpolitisch als Militärstaat in Erscheinung. Dahinter verblasste, dass das von protestantischer Nüchternheit geprägte Preußen im 19. Jahrhundert ein Staat war, der eine effektive Verwaltung entwickelte und liberal Künstlern und Wissenschaftlern Entfaltungsmöglichkeiten und Unterstützung bot. Nach der vernichtenden Niederlage, die *Napoleon* Preußen 1806 zugefügt hatte, waren alte Gesellschaftsstrukturen zerbrochen; dies war u. a. der Anlass zur preußischen Bildungsreform. Zur gesellschaftlichen Erneuerung sah man die Notwendigkeit einer einheitlichen Nationalerziehung, in der nicht nur der Gedanke der Nützlichkeit als Staatsbürger, sondern das Ideal einer allgemeinen Menschenbildung leitend wurde. In einer Vorlesung an der Universität Königsberg im Wintersemester 1806/07 klärte *Johann Wilhelm Süvern*, der später verantwortlich zusammen mit *Wilhelm von Humboldt* die preußische Bildungsreform vorantrieb, das Verhältnis von Politik und Pädagogik:

> *Eine bedächtige und planmäßige Befreiung der Menschheit von den moralischen und politischen Übeln, die sie so schwer drücken, beruht aber hauptsächlich auf einer totalen Reformation zweier Künste, (...) der Politik und der Pädagogik, der Staats- und der Erziehungskunst. (...) Sie haben beide denselben erhabenen Gegenstand, den Menschen. Ihn wollen sie bilden, die Erziehungskunst den Einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen, die Staatskunst Vereine der Menschen zu einer Darstellung der Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft. (...) Beide sind hilfreich für einander und stehen in Wechselwirkung, die Erziehungskunst, indem sie die Menschen so bildet, dass sie als Glieder in das große Kunstwerk der Staats-Organisation eingreifen können (...), die Staatskunst, indem sie die Pädagogik nicht subjektive eigensüchtige Zwecke aufdringt, sondern ihr alle Hilfsmittel und Erleichterungen*

> *verschafft, ihr Geschäft als freie Kunst zu üben und in der Kunst-Vollkommenheit fortzuschreiten.* [30]

Interessant ist hier die Forderung nach einer selbständigen Pädagogik, für die der Staat die Voraussetzungen schaffen muss. Auf dem Weg zum wissenschaftlichen Fach Musikpädagogik lieferten Preußen und sein Musikleben noch weitere Meilensteine:[31]

1807, 1810-1816: Schulreform in Preußen: Einführung der allgemeinen Schulpflicht und Aufbau eines dreigliedrigen Schulsystems (Volks- und Mittelschulen, Ausbau der Lateinschulen zu Gymnasien und Abituredikt 1812) mit detaillierten Lehrplänen und Erlassen, die den Zugang über das Abitur zum Studium regeln und 1810 das Staatsexamen für Gymnasiallehrer (Examen pro facultas docendi) einführen.

1803: *Carl-Friedrich Zelter*, Lehrer u. a. von *Mendelssohn Bartholdy, Nicolai, Loewe, Grell, Meyerbeer*, beginnt unter Beratung von *Goethe* und *Schiller* mit der Vorlage von Denkschriften in der Akademie der Künste. Seine Forderungen: Errichtung einer musikalischen Behörde bei der Akademie der Künste mit Aufgaben der Aufsicht über Kantoren, Chöre und Stadtpfeifer, ordentliche Singklassen in den Schulen und systematischer Musikunterricht. Zelter wird 1806 Ehrenmitglied der Akademie der Künste.

1807: *Zelter* gründet die „Ripienschule" für den Orchesternachwuchs; daraus entwickeln sich die Konservatorien für Musik und später die Musikhochschulen.

---

[30] Siehe dazu GRUHN, W.: *Geschichte der Musikerziehung.* Hofheim 1993: Wolke Verlag, Kap. 2: „Säkularisierte Musikerziehung 1809-1830", S. 29ff..

[31] Vgl. dazu BRAUN, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel und Basel 1957: Bärenreiter Verlag – GRUHN, W.: Geschichte der Musikerziehung. Kap. 3-6.

1809: *Zelter* erhält an der Königlichen Akademie der Künste in Berlin die erste Professur für Musik; er leitet die Singakademie, die 1825 ein eigenes Gebäude erhält

1822: Gründung des Königlichen Instituts für Kirchenmusik, das später zur Abteilung für Kirchen- und Schulmusik wird. 1833 führt man dort die Aufnahmeprüfung als Bedingung für das Studium ein, doch einheitliche Studienanforderungen werden erst 1872 formuliert.

1829: *Zelter* wird Universitätsmusikdirektor und richtet eine Musikabteilung in der Königlichen Bibliothek in Berlin ein, die heute als „Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz" 67.000 Musikautographen aufbewahrt.

ab Mitte des 19. Jahrhunderts: Der preußische Staat regelt mit Erlassen (Zirkularverfügungen), mit welchen Inhalten (Liedlisten) und Methoden (Verweis auf verbreitete Publikationen zur Gesangsmethodik) der dreistündige Singunterricht pro Woche an den Schulen zu erteilen ist. Inhalte sind Choräle und Volkslieder; Chorwerke sind die Kunstmusik der damaligen Schule. Musik wird als Sprache des Gefühls vermittelt: Über Musik soll die Gemütsbildung für das Schöne sowie die Entfaltung sittlicher und religiöser Kräfte und Gefühle gefördert werden. Mit Gründung des Deutschen Reiches 1871, dem Kaiserreich, nehmen zunehmend politische Interessen Einfluss auf das Fach Singen in der Schule: Lieder nationaler Gesinnung und Liedtexte mit Bezug zur deutschen Geschichte gehören nun zum Liedrepertoire wie zum Programm patriotischer Schulfeiern. Militärmusik wurde als echte Volksmusik und die Kirche als Schule für das Kunstverständnis angesehen.

Inzwischen hatte sich Deutschland durch seine Komponisten und Solisten, durch die Dichte der Orchester und Musiktheater und durch die staatlichen Regelungen zum Singunterricht im Ausland den Ruf eines Musiklandes erworben, woran auch das von *Felix Mendelssohn Bartholdy* in Leipzig gegründet Konservatorium mit seiner internationalen Studentenschaft großen

Anteil hatte. Doch wie so oft klafften staatliche Vorgaben und Praxis in der Schulwirklichkeit auseinander.

Im Auftrag der englischen Regierung bereiste der englische Musikpädagoge *John Hullah* vom 14. April bis zum 23. Juli 1879 die Schweiz, Österreich, Süddeutschland, Preußen, Holland und Belgien, um für die Verbesserung der englischen Musikerziehung Anregungen mitzunehmen. Sein besonderes Interesse galt der Unterrichtspraxis an den Elementarschulen. Inhalte seines kritisch-objektiven Berichts über die Singmethodik nur nach Gehör, über das Fehlen einer Solmisationsmethode, über das zu späte Notenlernen, über die zum Teil katastrophale Zustände im Unterricht und über das miserable Ansehen der Gesangslehrer an den Schulen erschienen auf Umwegen über die englische Presse 1880 in der Leipziger Allgemeinen Musikalischen Zeitung; der Bericht löste in Deutschland einen Sturm nationaler Entrüstung aus.

1881-1922 Kretzschmars Bemühungen um die Reform der Schulmusik: *Hermann Kretzschmar*, erfahrener Dirigent, einflussreichster Musikwissenschaftler seiner Zeit und – wie vorher Zelter – engagierter Mitgestalter des deutschen Musiklebens, griff Hullahs Kritik in einem Aufsatz mit dem provozierenden Titel „Ein englisches Aktenstück über den deutschen Schulgesang“ [32] auf. In der allgemeinen Empörung sah er die Chance zu einer Reform. 1900 reichte er dem preußischen Kultusministerium im Auftrag des *Allgemeinen Deutschen Musikvereins* eine Denkschrift ein. Inzwischen hatten sich auch die Gesangslehrer der Schulen zum *Musikpädagogischer Verband* zusammengeschlossen, der 1904 und 1906 Kongresse durchführte und vor allem durch *Georg Rolle* Kretzschmars Reformbemühungen tatkräftig unterstützte.[33] Als Professor für Musikwissenschaft an der Berliner Universität ab 1904, als Direktor des *Königlichen Instituts für Kirchenmusik* 1907-

[32] KRETZSCHMAR, H.: *Musikalische Zeitfragen. Gesammelte Aufsätze*. Leipzig 1903: Peters Verlag.

[33] BRAUN, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen, S. 32ff.

1922, als Direktor der 1869 gegründeten *Akademischen Hochschule für Musik* 1909-1920 und als Musikberater *Kaiser Wilhelms II.* nahm *Hermann Kretzschmar* seine vielen Ämter zum Anlass, in Preußen eine umfangreiche Reform des Singunterrichts an Schulen und der Musiklehrerausbildung einzuleiten und 1909-1920 maßgeblich an den Lehrplänen Preußens mitzuarbeiten. Leitziele der Reform waren ein durchgehender Singunterricht an den Schulen einschließlich Übungen zum Vom-Blatt-Singen ab der zweiten Klasse der Volksschule, an den Gymnasien ein durchgehender Gesangsunterricht als Pflichtfach bis zum Abitur; ein akademisches Studium für Gesangslehrer mit möglichst Abitur und Aufnahmeprüfung als Zugangsvoraussetzung, Verlängerung der Studiendauer und Hebung der Anforderungen im Examen, Klavier und Orgel als Pflichtfächer; Einrichtung von Fortbildungslehrgängen für Gesangslehrer.

In der Kretzschmar-Reform erkennen wir schon Bestrebungen, den Status und die Qualifikation der Gesangslehrer zu heben und der akademischen Qualifikation der Gymnasiallehrer (Studienräte) anderer Fächer möglichst anzugleichen – ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur modernen Schulmusikausbildung und zur Musikpädagogik als wissenschaftlichem Fach. Immer noch war der Musikunterricht an allen Schulformen ein reiner Singunterricht; nur vereinzelt kam es an Gymnasien zur Gründung von Schulorchestern.

Mit dem Zerfall des Kaiserreiches und der Übernahme der Regierung durch die Sozialdemokraten wandelte sich das Deutsche Reich am 9. November 1918 zur ersten demokratisch verfassten parlamentarischen Republik, die ihren Namen „Weimarer Republik“ nach der am 11. August 1919 in Weimar unterzeichneten Verfassung erhielt. Mit der Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur durch die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler (30. Januar 1933) fand sie ein schnelles Ende. Dennoch erhält gerade die Zeit der Weimarer Republik für die Entwicklung des Schulwesens in Deutschland, für die

Entwicklung des Faches Musikpädagogik[34] und sogar die Zeit nach 1945 eine große Bedeutung. Im Musikleben und im Fach Musikpädagogik ist dies vor allem mit dem Sohn eines jüdischen Kantors, dem Schüler *Ferruccio Busonis* und konzertierendem Pianisten in Berlin, *Leo Kestenberg* (1882-1962) verbunden. Es ist wohl nicht übertrieben, wenn man Kestenberg als Gründungsarchitekten der Strukturen des modernen deutschen Musiklebens und als Glücksfall für die Entwicklung des Faches Musikpädagogik bezeichnet.[35]

1918 wird *Kestenberg* von der SPD-Regierung in Berlin in das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen. Mit Kestenbergs Wirken verbinden sich Vorstellungen der Sozialdemokratischen Partei zur Kultur- und Schulpolitik: Wecken des künstlerischen Sinns in breiten Volksschichten, Aufbau einer Musikkultur in der Arbeiterklasse,

[34] Siehe dazu BRAUN, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel und Basel 1957: Bärenreiter Verlag, S. 53-111 – HAMMEL, H.: Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren. Stuttgart 1990: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

[35] Zu Kestenberg und seinen Reformen siehe u. a. BRAUN, G.: *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform.* Kassel und Basel 1957: Bärenreiter Verlag, S. 53-181 (mit zahlreichen Dokumenten); GRUHN, W.: *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim 1993: Wolke Verlag, Kapitel 9, S. 213-252; HAMMEL, H.: *Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in der 20er Jahren.* Stuttgart 1990: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung; BATEL, G.: *Musikerziehung und Musikpflege. Leo Kestenberg. Pianist – Klavierpädagoge – Kulturorganisator. Reformer des Musikerziehungswesens* (Bedeutende Musikpädagogen Band 1, hg. von Günther Batel und Helmuth Hopf). Wolfenbüttel 1989: Möseler Verlag – Die Gesamtausgabe der Schriften Leo Kestenbergs erscheint in vier Teilbänden 2009-2012, hg. v. Wilfried Gruhn unter Mitwirkung von Ulrich Mahlert, Dietmar Schenk und Judith Cohen, siehe dazu die Homepage der Leo Kestenberg Gesellschaft: http://www.leo-kestenberg.com/musikpaedagogen-kulturpolitiker/index.cfm (Stand 24.08.2012).

körperorientierte und kindgemäße Erziehung, Freiheit der Schule von der kirchlichen Bindung. Kestenberg steht, beeinflusst durch *Fritz Jöde*,[36] auch Vorstellungen der Jugendbewegung nahe, die erstmals eine Jugendkultur schuf, in der Musik eine besondere Rolle spielte und die eine Verbreitung des „Musikantischen", d. h. den musisch geprägten Musiklaien in breiten Schichten der Bevölkerung zum Ziel hatte – dazu wird er später die Gründung von „Musikschulen für Jugend und Volk" fördern. Durch seinen Lehrer *Busoni* war er mit der Musikästhetik des 19. Jahrhunderts und der neuen Musik vertraut. Kestenbergs Reform ist nicht denkbar ohne die pädagogische Diskussion seiner Zeit: Dazu gehören geradezu revolutionäre Neuerungen wie die Individualpädagogik und Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes (*Ellen Key*), die Erziehung zur Gemeinschaft (*Paul Natorp*), der Arbeitsunterricht (*Hugo Gaudig*) und der Ausbau der naturwissenschaftlichen Fächer in der Schule, die freien Schulgemeinden und die Landerziehungsheime (*Gustav Wyneken*), die rhythmische Gymnastik (*Emil Jaques-Dalcroze*) sowie der Einfluss der sich an Hermeneutik und den Geisteswissenschaften (*Wilhelm Dilthey*) orientierenden pädagogischen Diskussion, die zum Aufbau eines tieferen Kulturverstehens führen will – diese Gedanken werden später um 1970 in der Diskussion um die Didaktische Interpretation (s. o.) wieder aufgegriffen. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung des Faches Musik waren auch die von vielen Künstlern und Pädagogen besuchten „Kunsterziehungstage" (1901, 1903, 1905), die von *Julius Langbehns* populärem wie kunstpessimistischem Buch „Rembrandt als Erzieher" (1889) beeinflusst waren und auf denen auch erste Vorstellungen eines Fächer

[36] Siehe dazu KRÜTZFELDT-JUNKER, H. (Hg.): Fritz Jöde. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das Fritz-Jöde-Symposion, veranstaltet von der Gesellschaft für Musikpädagogik GMP vom 5.-7. Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg. Altenmedingen 1996 (Nachdruck der im Bosse Verlag Kassel 1988 erschienen 1. Auflage): Hildegard-Junker-Verlag.

verbindenden Unterrichts in der Kunsterziehung nachweisbar sind.[37] Kestenberg verstand sich als Künstler, Pädagoge, Organisator und „Musikpolitiker".[38] Seine besondere Bedeutung liegt in seinen organisatorischen Fähigkeiten begründet, die er in verantwortlicher wie einflussreicher Position im Ministerium bis 1932 verwirklichen konnte – am 1.12.1932 wird er aufgrund der nationalsozialistischen Judenverfolgungen in den einstweiligen Ruhestand versetzt; am 23.3.1933 emigriert er unter dem Druck der Verfolgungen nach Prag und später nach Israel.

Kestenberg konnte auf den Vorarbeiten der Kretzschmar-Reform aufbauen, seine Reform erweist sich aber als innovativer, umfassender und musikpolitisch höchst wirkungsvoll. In der von ihm wesentlich mitgeprägten *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (Eingabe an den preußischen Landtag 1923)[39] wird ein modernes, nun auch staatlich finanziertes Musikleben entworfen – wegen der Kontrolle und nationalsozialistischen „Gleichschaltung" des Musiklebens durch die Reichsmusikkammer kamen viele Ideen und Strukturen der Kestenberg-Reform erst nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland zur Wirkung. Die Denkschrift enthält auch die Forderung nach dem Aufbau einer institutionalisierten musikpädagogischen Forschung – eine Forderung, die erst 1993 mit der Gründung des *Instituts für Musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover* realisiert werden konnte.

---

[37] Siehe dazu BRAUN, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel und Basel 1957: Bärenreiter Verlag, S. 53-55.

[38] Dazu Leo Kestenbergs Aufsatz „Angewandte Musikpolitik" im Berliner Tageblatt Nr. 425 vom 21.9.1922, abgedruckt in BRAUN, G.: *Die Schulmusikerziehung in Preußen*, S. 123f..

[39] Abgedruckt in BRAUN, G.: *Die Schulmusikerziehung in Preußen*, S. 127-141.

1918-1932 Kestenbergs Reform: *Gruhn* charakterisiert die Ziele der Kestenberg-Reform mit zwei Begriffen, die die Bandbreite deutlich machen: „Volksbildung und Fachorientierung“.[40] Kestenbergs hatte erkannt, dass man der geringen musikalische Bildung in den breiten Volksschichten, dem geringen Niveau der musikpädagogischen Berufe und der Misere in der Schul- und Kirchenmusik nur durch staatliche Erlasse (Zulassungs-, Studien- und Prüfungsordnungen, Richtlinien für den Unterricht an Kindergärten, Schulen und Musikschulen) begegnen konnte: Er wollte einerseits ein bestimmtes Niveau beruflicher Qualifizierung und Kompetenz erreichen, andererseits aber auch den verschiedenen musikpädagogischen Berufen durch staatliche Examen mehr Ansehen und einen höheren Status einschließlich Besoldung verschaffen. Mit der „Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Lehranstalten“[41] aus dem Jahr 1922 werden Schulmusiker akademisch nun nicht nur den Studienräten an Gymnasien gleichgestellt, sondern sie erhielten auch vor dem Examen eine mehrjährige umfassende Ausbildung, in denen die noch heute bestehenden Studienfelder enthalten waren: Künstlerischer Teil mit Instrumenten, Gesang, Dirigieren und Liedbegleitung; Musiktheorie mit Tonsatz, Komposition und Analyse; Musikwissenschaft; Musikpädagogik einschließlich allgemeiner Pädagogik und Schulpraktikum. In Berlin, wo durch Kestenberg die erste Professur für Musikerziehung eingerichtet wurde (mit Fritz Jöde besetzt), kurz darauf auch in Königsberg, Breslau und Köln entstanden an Musikhochschulen Schulmusikabteilungen; nach 1945 richteten alle Musikhochschulen in Deutschland Schulmusikabteilungen für die Gymnasiallehrer ein. Die Musiklehrerausbildung für die Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen erfolgten an Pädagogischen Hochschulen, die dann Ende des 20. Jahrhunderts zu Universitäten

[40] GRUHN, W.: *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim 1993: Wolke Verlag, S. 233ff..

[41] Abgedruckt in BRAUN, G.: *Die Schulmusikerziehung in Preußen*, S. 141ff..

wurden. Als erfahrener Klavierpädagoge stellte *Kestenberg* durch die Konzeption der Ausbildung und Staatlichen Prüfung für Privatmusikerzieher einen Standard an Professionalität auf, der dem Wildwuchs privat unterrichtender Sänger und Instrumentalisten durch Hinzufügen pädagogischer, musikwissenschaftlicher und methodischer Anteile im Studium entgegenwirken sollte. Weiterhin richtete er Fachberater für den Musikunterricht ein, schuf ein Zentralinstitut für die Weiterbildung und legte mit einer Folge von Erlassen 1923-1928 sehr detaillierte Richtlinien fest, wie der Musikunterricht in den Kindergärten, an den Volks-, Mittel- und höheren Schulen (Gymnasien) inhaltlich und methodisch durchzuführen sei.

1933 übernahmen die Nationalsozialisten die Reform für die Schulmusik, ohne Kestenberg zu erwähnen. Die Kestenberg-Reform wurde erst nach 1945 zunehmend in der schulmusikalischen Praxis spürbar – vor dem Zweiten Weltkrieg scheiterte die Verbesserung der schulmusikalischen Praxis an den zu geringen Absolventenzahlen der wenigen Schulmusikabteilungen.

Reaktion auf Defizite: Musikpädagogische Konzeptionen nach 1945

Die ersten Jahre nach 1945 waren in Deutschland eine schwere Zeit. Unter Aufsicht der Siegermächte galt es nun, die zerstörten Städte wieder aufzubauen, die Millionen von Flüchtlingen anzusiedeln, die zerstörte Wirtschaft wieder produktionsfähig zu machen, die Versorgung der Bevölkerung mit Nahrungsmitteln und Wohnungen sicherzustellen und neue demokratische Verwaltungsstrukturen einzurichten. Viele Wissenschaftler, Künstler und andere für die Funktionsfähigkeit eines Staates wichtige Persönlichkeiten, darunter viele Deutsche jüdischer Konfession, waren in der NS-Zeit zur Emigration gezwungen oder in den Konzentrationslagern oder im Krieg getötet worden; die junge Generation, die bis in die 1950er Jahre aus den Kriegsgefangenenlagern zurückkam, litt oder verdrängte die traumatischen Erlebnisse der Kriegszeit und musste sich erst wieder in Alltag und Beruf

zurechtfinden. Wiederaufbau und Sorgen um die Bewältigung der einfachen Dinge des Alltags prägten damals das Leben in Deutschland – erst in den 1950er Jahren mit dem so genannten „Wirtschaftswunder“ verbesserte sich die Situation in der Bundesrepublik Deutschland.

Es ist nicht verwunderlich, dass die Bevölkerung nach Gegenwelten suchte, um für eine Zeit der tristen Alltagswelt zu entfliehen – schon bald begannen die Kinos, die Theater und Orchester in den Ruinen der Städte wieder mit Vorstellungen und Konzerten. Bereits 1948 fand auf Initiative von Fritz Jöde in Hamburg die erste Konferenz der Musikreferenten der Kultus- und Sozialminister der Länder statt – die Behörden der sowjetischen Besatzungszone waren dabei nicht vertreten. Am 23. Mai 1949 erfolgte die Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Bei der dritten Konferenz der Musikreferenten in Calw wurde am 27.8.1950 die *Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung und Musikpflege (AGMM)* als Verbindungsstelle von Fach- und Laienmusikverbänden gegründet, um in der Notlage alle Kräfte für die Erneuerung der Schul-, Jugend- und Volksmusik zu bündeln. Daraus entwickelt sich ab 1954 der bereits erwähnte *Deutsche Musikrat e. V.* als Dachverband des ganzen deutschen Musiklebens, der bald Wettbewerbe als Künstlernachwuchsförderung konzipierte, um das große Defizit an Orchestermusikern mittelfristig auszugleichen.

1945 bis um 1970: Konzepte aus den 1920er Jahren bestimmen die Praxis der Musikerziehung an den Schulen. Dazu gehören die nun entnazifizierte *Musische Erziehung*, jetzt *Musische Bildung* genannt, und die *Orientierung am Kunstwerk*. Singen, Tänze, das Liedgut der Jugendmusikbewegung (Volks-, Tanz- und Spaßlieder) sowie kleine Stücke großer Meister der Musik sind Inhalte des Musikunterrichts an Volks- und Realschulen. Für den Musikunterricht an Gymnasien bieten Musikbücher wie z. B. *Die Garbe* neben diesem Liedgut bereits musikwissenschaftliche und musikästhetische Texte an. Es erscheinen auch Schallplattenreihen (zum Teil mit eigens vorgesehenen Ansteuerungsrillen), um dem Musikunterricht klingende

Beispiele zur Musikgeschichte, zur Formenlehre und zur Analyse von Musikwerken anzubieten. An den Gymnasien bilden sich Chöre und Schulorchester, für die besondere Kompositionen entstehen, die *Adorno* als „musikpädagogische Musik" kritisiert. Singkreise (Chormusik) und Spielkreise, oft mit Blockflöten und anderen Nachbauten historischer Instrumenten der Renaissance und des Frühbarock besetzt, sind Formen eines enthusiastischen Laienmusizierens, das alte Musik pflegt und sich in der Tradition der Jugendmusikbewegung der 1920er Jahre zuhause fühlt. An nahezu allen Musikhochschulen entstehen Schulmusikabteilungen mit einer Professur für Musikpädagogik, an den Pädagogischen Hochschulen Abteilungen für Musikerziehung, die ebenfalls von einer Professur für Musikerziehung geleitet werden.

Mit der um 1960 einsetzenden kritischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Zeit, mit den neuen Anforderungen der Welt der Technologie und der internationalen Wirtschaft, mit dem Verblassen gesellschaftlicher Konventionen und Normen und der populären Musik in einer nun internationalen Jugendkultur mit alternativen Lebensformen wuchs in der konservativ geprägten Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland das Unbehagen, das sich um 1968 mit den Demonstrationen der Studentenbewegung artikulierte – man könnte vereinfachend sagen, dass das 19. Jahrhundert mit seinen Normen, ästhetischen Vorstellungen und gesellschaftlichen Konventionen eben zu dieser Zeit sein Ende fand.[42] Hinzu kamen der „Kalte Krieg", der Rüstungswettlauf und die Konkurrenz der westlich-demokratischen und östlich-kommunistischen Staatenbünde, die sich waffenstarrend gegenüberstanden.

[42] Siehe dazu WEBER, M.: Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik (ifmpf-Forschungsbericht 17). Hannover 2005: Institut für Musikpädagogische Forschung, S. 379-385.

Nach dem Sputnik-Schock 1957, der in den USA intensive Anstrengungen und empirischen Forschungen zur Förderung der Kreativität, der Forschung, der Begabungsentfaltung und der Effektivität des Lernens in Schule und Universität auslöste, stellte sich auch in Westdeutschland das Bewusstsein ein, dass eine allein von den Geisteswissenschaften geprägte Pädagogik und Schule den Anforderungen der Zeit nicht mehr genügen konnte. Der Ruf nach einer Bildungsreform wurde laut, um die sich die großen Parteien CDU und SPD in den 1960er Jahren bemühten. Zur gleichen Zeit erschienen Bücher der US-amerikanischen *Curriculumtheorie* in deutscher Übersetzung und leiteten die Wissenschaftswende in der Pädagogik ein, die kurz darauf auch das Fach Musikpädagogik erfasste. 1967 erschien *Saul B. Robinsohns* vielbeachtetes Buch mit dem programmatischen Titel „Bildungsreform als Revision des Curriculum", das die musikpädagogische Diskussion und die weitere Entwicklung des Faches Musikpädagogik stark beeinflusste. 1969, beim erstmaligen Sieg der SPD in den Bundestagswahlen, spielte das Thema „Bildungsreform" eine wichtige Rolle. Im Auftrag der neuen Regierung unter *Willy Brandt* legte bereits 1970 der *Deutsche Bildungsrat* einen umfangreichen „Strukturplan für das Bildungswesen" vor, der die Grundlage für den 1973 von der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* angenommenen „Bildungsgesamtplan" bildete. Er führte zu radikalen Veränderungen an den Schulen und Universitäten; seine Wirkung reicht bis in die Gegenwart und beeinflusst nun auch die musikpädagogische Diskussion. Weiterhin gelang es dem Deutschen Bildungsrat zahlreiche Wissenschaftler einzubinden. Sie durchleuchteten unter den Leitgedanken „Zeitgemäße Innovation, Anwendung neuester Forschungserkenntnisse" mit wissenschaftlichen Studien alle Bildungsbereiche, darunter u. a. alle

Schulformen, das Verhältnis von Begabung und Lernen[43], Einflüsse der Familie und der Umwelt (Sozialisation) auf das Lernen und auf Chancen im Beruf, Auswirkungen der Bildungsbiographie und Sprachkompetenz auf den beruflichen Erfolg sowie die Möglichkeiten einer Hierarchisierung (Taxonomie) und Messbarkeit (Evaluation) von Lernzielen. Die Lernziele wurden in drei Bereiche (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) gegliedert, wobei die Autoren die Interdependenz der drei Bereiche im menschlichen Lernen immer wieder besonders betonten.[44] Das hatte große Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung: Im Unterricht mussten die Ziele und Aufgaben nun so formuliert werden, dass sie Handlungen beschrieben, die die Schüler nach der Aufgabenbearbeitung auch tatsächlich ausführen konnten („operationalisierte Lernziele"). Die Curriculumtheorie[45] gab Schulbuchautoren und der Unterrichtsforschung wichtige Impulse.

„Man ist nicht begabt, man wird begabt!" Dieser provokante Satz kennzeichnet die Auffassung der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften dieser

---

[43] Siehe dazu ROTH, H. (Hg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 4). Stuttgart 1969 2. Auflage: Ernst Klett Verlag.

[44] Anschauliche Beispiele dafür sind: für die Taxonomie von Lernzielen: KRATHWOHL, D. R. & BLOOM, B. S. & MASIA, B. B.: *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* (Übersetzung aus dem Englischen von Helmut Dreesmann). Weinheim 1975: Beltz Verlag – für die Lernzielformulierung im Musikunterricht FÜLLER, K.: *Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht.* Weinheim 1974: Beltz Verlag – für die Auswirkung auf die Unterrichtsplanung SCHULZ, W.: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis. In: ADL-AMINI, B & KÜNZLI, R. (Hg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung.* München 1980: Juventa Verlag, S. 49-87.

[45] Zur Diskussion um die Curriculumtheorie siehe ACHTENHAGEN, F. & MEYER, H. L. (Hg.): *Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen*. München 1971: Kösel-Verlag.

Zeit. Die Wissenschaftswende in der Pädagogik, die durch die *Curriculumtheorie* und neue Forschungserkenntnisse zur Sozialisation des Menschen mit ausgelöst wurde, führte bildungspolitisch zu neuen Auffassungen und Werten, u. a.:

- Systematisches Lernen von früh an in Kindergarten und Vorschule, um das große Lernpotenzial und die Neugier im Kindesalter zu nutzen und so früh wie möglich eine Lernmotivation aufzubauen.
- Konzeption einer Didaktik und Methodik in den Unterrichtsfächern nach gesicherten Ergebnissen der Lernpsychologie, um den Stufen der sich entwickelnden Erkenntnis- und Abstraktionsfähigkeit Heranwachsender zu entsprechen.
- Kompensation der Erfahrungsdefizite von Kindern aus bildungsfernen Familien, um ihnen Chancen zur Entwicklung ihres Lernpotenzials durch Förderung und anregungsreiche Umwelt zu geben. Dieser Ansatz führte zur Gründung von *differenzierten Gesamtschulen*[46], deren Struktur das individuelle Lerntempo berücksichtigen und individuelle Begabungen und Interessen fördern sollte.
- Förderung der Kreativität und der Lern- und Abstraktionsfähigkeit des Kindes durch spielerisches Wahrnehmungstraining und entdeckendes Lernen in neuen Lernformen, um die Intelligenzentwicklung und die Lese- und Rechtschreibfertigkeit zu fördern. Diese Gedanken beeinflussten in der Musikpädagogik die Konzeption der *Auditiven Wahrnehmungserziehung.*
- Möglichkeit zu einer weiteren Ausprägung besonderer Begabungen und Interessen durch Wahl- und Pflichtkurse in der Sekundarstufe II (ab 11. Schuljahr). Einerseits sollte eine

[46] Siehe dazu RANG, A. & SCHULZ, W. (Hg.): *Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis Band 8, hg. v. Andreas Flitner). München 1970: R. Piper Verlag.

Wissenschaftspropädeutik auf ein Hochschulstudium vorbereiten, andererseits wollte man durch Praktika auch eine Verbindung zur Berufswelt schaffen, um die Berufswahl zu erleichtern.

Hinter all diesen Vorstellungen verbirgt sich nicht nur der humane Gedanke der Chancengleichheit und der hocheffektiven Lernförderung des Einzelnen, sondern auch der pragmatische und konkurrenzorientierte Aspekt, dass in Deutschland Wirtschaft und Industrie, deren Prosperität weitgehend vom Export und von technologischen Spitzenleistungen abhängig ist, durch Schule und Ausbildung bestens vorbereitete Mitarbeiter und kreative Köpfe zum Überleben benötigt. Dazu muss man alle Begabungs- und Leistungspotenziale der Bevölkerung aktivieren und fördern. Doch definiert sich das Sein des Menschen nicht allein durch berufliche Leistung und Erfolg, sondern – über die Pragmatik des Alltags hinaus – auch durch die Suche nach Antworten zum Sinn des Lebens, nach Erkenntnissen und nach ästhetischen Erfahrungen und Erlebnissen.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass die zum Teil heftigen Diskussionen im Fach Musikpädagogik ab 1970 und die entstehenden didaktischen Konzeptionen von großer Pluralität geprägt sind. Nie zuvor in der Geschichte unseres Faches gab es eine so große Kreativität in der Produktion musikpädagogischer Schriften und didaktischer Konzeptionen, von denen sich die meisten aus der Sicht von heute als Reaktion auf erkannte Defizite erweisen. Eine Geschichtsschreibung benötigt zeitliche Distanz, um Tendenzen und Argumentationslinien zu erkennen – die Forschungsarbeiten von *Brigitta Helmholtz* 1996 und *Martin Weber* 1997 und besonders 2005 trugen wesentlich dazu bei.[47]

[47] Siehe dazu HELMHOLZ, B.: *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945* (Musikwissenschaften/ Musikpädagogik der Blauen Eule Band 30). Essen 1996: Verlag die Blaue Eule; WEBER, M.: *Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik* (ifmpf-Forschungsbericht 10). Hannover 1997: Institut

Didaktische Interpretation und ***Musische Bildung*****:** Die Autoren dieser oben schon dargestellten traditionsreichsten Konzeptionen nach 1945 verstehen sich als Anwälte des Humanen, das im Spiel, im künstlerischen Gestalten, in der Interpretation ästhetischer Objekte, im Kunstwerk erfahrbar wird. Gegenstand des Unterrichts am Gymnasium sind Kompositionen der Hochkultur vom Mittelalter bis in die Gegenwart, deren Status und Akzeptanz in der von populärer Musik dominierten Gesellschaft bedroht zu sein scheint. Dialog und geisteswissenschaftlicher Ansatz als Gegenpol zum Aktualismus und zur Pragmatik der von empirischen Wissenschaften beeinflussten Bildungsreform prägen diese Konzeptionen. Erkenntnisse aus der Musiksoziologie (Veränderung des Hörens im Zeitalter der Tonträger) finden kulturkritisch Berücksichtigung, ebenso auch Anregungen aus den Theorien zum handlungsorientierten und erfahrungserschließenden Musikunterricht.

Die folgenden didaktischen Konzeptionen, oft auch als didaktische Modelle[48] bezeichnet, entstanden unter dem Einfluss der neuen empirisch orientierten Bezugswissenschaften des sich nun etablierenden Hochschulfaches Musikpädagogik. Sie greifen damals wie heute aktuelle Themen der *Erziehungswissenschaft* (Erforschung von Lernbiographien, Begabung und Lernen, Emanzipation des Individuums und Aufgaben der Schule in der Demokratie), der *Pädagogische Psychologie* (Grundlagen des menschlichen Lernens, Lerntheorien), der *Soziologie* (jugendliche Teilkulturen), der *Kommunikationswissenschaften* (Medieneinfluss) und sogar der *Betriebswirtschaft* (Marketing von Musik) auf. Als besonders einflussreich auf die

für Musikpädagogische Forschung; WEBER, M.: *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik* (ifmpf-Forschungsbericht 17). Hannover 2005: Institut für Musikpädagogische Forschung.

[48] Dazu JANK, W. & MEYER, H. L.: *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main 1991: Cornelsen Verlag Scriptor.

Musikpädagogik erwies sich damals das Kapitel „Das Leben mit der Aisthesis“ aus dem Buch des Pädagogen *Hartmut von Hentig* mit dem provozierenden Titel „Systemzwang und Selbstbestimmung“.[49] Hentig analysierte die Auswirkung von gesellschaftlichen Systemen auf die Entfaltung des Individuums, diskutierte die Begründung für eine neue Schule in der demokratischen Gesellschaft, entwickelte dazu mit ausführlichen Erläuterungen einen Katalog von Lernzielen und gab ganz konkrete Hinweise zum Curriculum und zur Organisation einer reformierten Schule,[50] die die *Emanzipation des Menschen*, d. h. die Entscheidungsfähigkeit in den komplexen Strukturen der modernen Gesellschaft, ausbilden muss. Eine wichtige Rolle spielt für Hentig dabei die Sensibilisierung und Ich-Stärkung des Heranwachsenden. Dazu ist ein guter Kunst- und Musikunterricht nötig, der kreatives Gestalten und kritisches Beobachten der aktuellen ästhetischen Praxis mit einbezieht, denn in der modernen Welt werden nahezu alle Botschaften ästhetisch verpackt wie z. B. in der Werbung, in der Politik, in den Medien, in der Mode und im Kaufhaus. Besonders wichtig ist ihm der Einbezug der Erfahrungen, die ein Schüler bereits gemacht hat. Der „Erfahrungsaustausch“ zwischen Lehrer und Schüler wird zum wichtigen Faktor der neuen Unterrichtspraxis: Auf diese Weise verändert sich die Rolle von Lehrer und Schüler zu echten Partnern im Unterricht. Hentigs Impulse wirken sich in den folgenden didaktischen Konzeptionen aus.

Auditive Wahrnehmungserziehung: Das Defizit, auf das diese didaktische Konzeption regiert, hatte Hentig selbst formuliert: „ … dass unsere ästhetische Erziehung in einem grotesken Missverhältnis zu unserer ästhetischen

[49] HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1968: Ernst Klett Verlag.

[50] Hentig führte seine Vorstellungen von der Schule in der Demokratie noch weiter aus: HENTIG, H. v.: *Was ist eine humane Schule?* München 1976: Carl Hanser Verlag.

Beanspruchung steht – und erst recht zu unserer wissenschaftlichen, beruflichen und politischen Erziehung."[51] Die aufschlussreichste Quelle zur Theorie dieser Konzeption findet sich 1972 im Lehrerband des von den Musikpädagogen *Frisius*, *Fuchs*, *Günther*, *Gundlach* und *Küntzel* erarbeiteten Unterrichtswerkes „Sequenzen".[52] Unter dem Einfluss des neuen Musikbegriffs der Elektronischen Musik und der Neuen Musik (Emanzipation des Geräuschs und Schalls als Material der Komposition) tritt der historische Wert von Kunst bzw. Kunstwerken in den Hintergrund – nie zuvor war eine musikdidaktische Konzeption so unmittelbar und eng mit der Musik der Avantgarde verbunden wie hier. Im Unterricht geht es nun um das Erkennen von Schallverläufen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten, um Geräuschkompositionen und neue Musikformen (Vorbilder sind z. B. die *Musique Concrète* und Kompositionen von *Penderecki* und *Stockhausen*) mit Verwendung von Instrumenten, Stimmen und Tonbandgeräten (sogenannte apparative Musikpraxis) in der Klasse. Hören und Produzieren sind die Verhaltensfelder zur Musik, die die Auditive Wahrnehmungserziehung stärken wollte. Sie beeinflussen bis heute die Praxis der Hörerziehung an Grund- und Sonderschulen und die Produktion von Hörspielen an Schulen. Dennoch konnte sich diese Konzeption aufgrund ihrer Rationalität und einseitigen Orientierung am Musikbegriff und der Produktion der Avantgarde an Gymnasien nicht durchsetzen: Für die Schüler war Musik emotionales Erlebnis und Träger bestimmter Bedeutungen – eben mehr als nur Schallverläufe.

Förderung der Kreativität: Dazu hat sich keine selbständige didaktische Konzeption entwickelt, es ist mehr ein wichtiger Leitgedanke. Schon Ende der 1920er Jahre war die Förderung des „Schöpferischen" bei Kindern und

---

[51] HENTIG, H. v.: *Systemzwang und Selbstbestimmung* (3. Auflage 1970), S. 93.

[52] FRISIUS, R. & FUCHS, P. & GÜNTHER, U. & GUNDLACH, W. & KÜNTZEL, G.: *Sequenzen Musik Sekundarstufe I. Lehrerband: Elemente zur Unterrichtsplanung*. Stuttgart 1972: Ernst Klett Verlag.

Jugendlichen ein Thema der Musikerziehung. *Fritz Jödes* Buch von 1928[53] und *Carl Orffs* Zusammenarbeit mit der *Günther-Schule für Gymnastik, Musik und Tanz* in München ab 1924, die zum *Orff-Schulwerk* und 1961 zur Gründung des *Orff-Instituts* in Salzburg führte, beeinflussten die Praxis einer ganzheitlich-elementaren Musikpädagogik, die auch an Schulen für Behinderte modifiziert zu finden ist. Das Erfinden und Gestalten von Musik spielt ebenfalls in Konzeptionen wie der Auditiven Wahrnehmungserziehung, der Didaktik der populären Musik, der Handlungsorientierung und Erfahrungserschließung als Teilziel eine wichtige Rolle, ebenso auch in *Rudolf Konrads* Theorie zum Erziehungsbereich Rhythmik[54] und in der schon oben erwähnten Polyästhetischen Erziehung.

Der in der Musikpädagogik neue Begriff Kreativität (englisch creativity) geht auf US-amerikanische psychologische Forschungen von *Joy Paul Guilford*[55] 1950 zurück. Im Rahmen der Wissenschaftsorientierung der Musikpädagogik legte *Eberhard Stiefel* 1976 eine Publikation[56] vor, die Erkenntnisse der Kreativitätsforschung (u. a. Phasen, Verlauf und Eigenschaften kreativer Denkprozesse) auswertete und als Kreativitätskonzept in der Musikpädagogik sehr konkret formulierte. Projekte als Lern- und Arbeitsform spielen im handlungsorientierten Unterricht eine große Rolle. Ein wichtiges Ergebnis aus der Kreativitätsforschung war die Erkenntnis, wie Projekte im

[53] JÖDE, F.: *Das schaffende Kind in der Musik.* Wolfenbüttel 1928: Kallmeyer Verlag.

[54] KONRAD, R.: *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie* (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 8). Regensburg 1984: Gustav Bosse Verlag.

[55] GUILFORD, J. P.: Creativity. In: American Psychologist 1950 Heft 5, S. 444-454 (deutsche Übersetzung in MÜHLE, G. & SCHELL, C.: *Kreativität und Schule.* München 1970: Piper Verlag, S. 13-36.

[56] STIEFEL, E.: *Kreativität und Musikpädagogik*. Kastellaun 1976: Aloys Henn Verlag.

Musikunterricht in Stufen zu gliedern und durchzuführen sind – für den Musikunterricht gab *Walter Kohlmann* 1978 methodische Hinweise, die an einer Fülle von mit Schülern durchgeführten Projektbeispielen konkret erläutert wurden.[57]

Didaktik der Populären Musik: Bis in die 1970er Jahre war der Einbezug Populärer Musik (Schlager, Pop, Rock etc.) im Musikunterricht trotz ihrer hohen Akzeptanz bei Jugendlichen tabu. In der Kunstwerkdidaktik herrschte die Auffassung, dass populäre Musik es nicht wert war, Unterrichtszeit für sie zu verschwenden – nur wenn die Schüler brav mitgemacht hatten, durften sie auch mal „ihre Musik" abspielen. Hentigs Postulat, „ … dass der Schüler lernen muss, aus dem Angebot der ihn betreffenden Möglichkeiten eine selbständige Auswahl vorzunehmen"[58], bedeutete, dass grundsätzlich alles, was im Erfahrungsbereich der Schüler liegt, Gegenstand des Unterrichts werden kann oder sogar muss. Dem Lehrer kommt dabei die Aufgabe zu, mit Sachkompetenz die Dinge im Unterricht zu klären und nach gründlicher gemeinsamer Aufarbeitung der Thematik den Schüler selbst entscheiden zu lassen, welchen Wert und welche Bedeutung diese Dinge für sein Leben erhalten sollen. Etwa zur gleichen Zeit waren umfangreiche soziologische Studien zu Jugendkulturen mit ihren Musikstilen und Erscheinungsformen erschienen. Darauf baute *Hermann Rauhe*[59] 1969 auf und legte den Grundstein für die nun rasante Entwicklung einer Didaktik der populären Musik. Bei den

[57] KOHLMANN, W.: *Projekte im Musikunterricht*. Weinheim 1978: Beltz Verlag.

[58] HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1968: Ernst Klett Verlag, Kap. 5: „Das Leben mit der Fülle", S. 92.

[59] RAUHE, H.: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. In: KRÜTZFELDT, W. (Hg.): *Didaktik der Musik 1969*. Hamburg und Wolfenbüttel 1970: Verlag Erziehung und Wissenschaft Hamburg und Möseler Verlag Wolfenbüttel und Zürich, S. 20-63.

Musikpädagogen waren keine Kenntnisse über die Marketing- und Produktionsmechanismen populärer Musik bekannt, da die Musikwirtschaft sie sorgsam vor der Öffentlichkeit verbarg. Durch die Zusammenarbeit mit dem Komponisten, Arrangeur und Produzenten *Rolf Wehmeier* und durch Mitarbeit in der Musikbranche gelang es *Karl-Jürgen Kemmelmeyer* 1976 aus Insider-Sicht ein Handbuch für Unterricht und Praxis vorzulegen, das im ersten Teil alle Produktionsstationen, den Image-Aufbau der Künstler und die Vermarktung der fertigen Schallplatte genau beschrieb; der zweite Teil bot den ersten Entwurf einer Didaktik Populärer Musik einschließlich genauer Hinweise für die Realisierung im Musikunterricht.[60]

Viele Lehrer hatten erkannt, dass der Einbezug Populäre Musik im Unterricht die Chance zu einer Musikalisierung der Schüler bot, wenn sie ihre aktuelle Musik selbst erarbeiten: durch Nachspielen mit dem Band-Instrumentarium (später auch zusätzlich mit Musiksoftware), durch die Produktion eigener Lieder mit Begleitung. Tatsächlich ergab sich daraus eine große Motivation zum Erlernen der Notation und elementarer Musiktheorie und zum Üben komplexer Rhythmus-Patterns. Auch das Interesse an Strukturen der Medien und der Musikwirtschaft wuchs. Doch in den 1970er Jahren war das Wissensdefizit bei den Lehrern noch groß, denn in der Musiklehrerausbildung war Populäre Musik als Lehrgegenstand damals noch tabu. So bot der *Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e. V.* ab 1976 Fortbildungsveranstaltungen an, bei denen die Dozenten *Wulf Dieter Lugert* und *Volker Schütz* handkopiertes Unterrichtsmaterial zur Populären Musik verteilten. Mit dem von ihnen 1980 gegründeten *Institut für Didaktik populärer Musik*, mit einer eigenen „Zeitschrift für die Praxis populärer Musik im

[60] KEMMELMEYER, K.-J. & WEHMEIER, R.: *Der Schlager. Handbuch für Unterricht und Praxis* (mit einer Schallplatte und Schülerarbeitsheft). Regensburg 1976: Gustav Bosse Verlag.

Unterricht“ sowie vielen wissenschaftlichen Beiträgen zur Didaktik[61] beeinflussten sie nachhaltig den Wandel der Inhalte im Musikunterricht. Der Populären Musik, ihrer Strukturgeschichte und ihrem Alltagsbezug wird im heutigen Musikunterricht die gleiche Aufmerksamkeit zuteil wie der Interpretation von Kunstwerken mit ihrer Strukturgeschichte. Auch die Inhalte der Musiklehrerausbildung wurden von der Didaktik der Populären Musik beeinflusst. 1984 richteten *Christoph Hempel* und *Karl-Jürgen Kemmelmeyer* in Hannover erstmals an einer Musikhochschule ein spezielles Tonstudio und Seminare ein, die Schulmusikstudierenden Grundlagen des Arrangements, der Aufnahmetechnik und Produktion (Mixing, MIDI und Sequenzer) und der Strukturen des Musikmarketings vermittelten – die Vorlage eines selbst geschriebenen und selbst produzierten Musiktitels bis zur fertigen CD wurde zum Pflichtanteil im Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien Fach Musik. Andere Hochschulen nahmen diese Impulse auf.

Handlungsorientierter Musikunterricht – Erfahrungserschließender Musikunterricht – Schülerorientierter Musikunterricht: Es ist durchaus sinnvoll, diese Konzeptionen zusammen kurz darzustellen: Sie spiegeln die Wissenschaftswende in der Musikpädagogik wider und den Start eines akademisch-wissenschaftlichen Faches Musikpädagogik, das relevante Erkenntnisse seiner Bezugswissenschaften einbezieht und sich nicht mehr allein als untergeordnetes Fach der Musikwissenschaften oder als Studienbereich für

[61] Siehe dazu u. a. SCHÜTZ, V.: Zur Methodik rockmusikalischen Musizierens im Klassenverband (3 Teile). In: Musik und Bildung Heft 7/8, 1981, S. 464-469; Heft 9, 1981, S. 553-560; Heft 10/1981, S. 627-630; SCHÜTZ, V.: Rockmusik – eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg1982: Isensee Verlag; NIERMANN, F.: *Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik.* Stuttgart 1987: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung – MAAS, G.: *Pop/Rock im Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie, Diskographie, Filmographie.* Mainz 1988: Schott Verlag; TERHAG, J.: *Populäre Musik und Pädagogik.* Grundlagen und Praxismaterialien (2 Bände). Oldershausen 1994 und 1996: Institut für Didaktik populärer Musik.

die Weitergabe einer praktisch-methodischen Unterrichtslehre versteht. Als typisches und einflussreiches Beispiel sei hier das von *Rauhe, Reinecke und Ribke* 1975 publizierte Buch „Hören und Verstehen“[62] genannt, das die Theorie des *handlungsorientierten Musikunterrichts* begründete. Das Buch ist weiterhin für die Musikpädagogik von besonderer Bedeutung, weil im 2. Kapitel Erkenntnisse aus den neuen Bezugswissenschaften zur Darstellung der komplexen Vorgänge beim Hören und Verstehen von Musik interdisziplinär verbunden werden. Unter dem Einfluss der Kommunikationstheorie werden Hören und Verstehen als mehrdimensionales Phänomen und als Folge von Handlungsvollzügen erläutert, bei denen verschiedene Rezeptionskategorien zusammenspielen. Im handlungsorientierten Musikunterricht kann dieses Phänomen durch interaktive Handlungen wie z. B. Visualisieren, Interpretieren (mit Worten, Texten oder Bildern), Reflektieren (Einordnen in Zusammenhänge) vertiefend von Schülern erfahren werden. Beim Ansatz der Orientierung am Kunstwerk (*Michael Alt*) steht das Werk, seine Analyse und verbale Interpretation im Mittelpunkt, beim handlungsorientierten Ansatz die Erfahrung des individuellen und vielschichtigen Prozesses des Hörens und Verstehens und damit der Schüler selbst.

Rudolf Nykrin baut 1978 mit seinem Konzept einer *erfahrungserschließenden Musikerziehung*[63] auf der Theorie des handlungsorientierten Musikunterrichts auf, erweitert sie jedoch um ein Strukturmodell der individuellen Erfahrung – ein Begriff, dem schon *Hartmut von Hentig* (s. o.) eine große Bedeutung in seinen Überlegungen zu einer neuen Schule zumaß. Im Zentrum von Nykrins Überlegungen steht die Erkenntnis, dass Erfahrung nicht

[62] RAUHE, H., REINECKE, H.-P. & RIBKE, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975: Kösel-Verlag.

[63] NYKRIN, R: *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder* (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 4). Regensburg 1978: Gustav Bosse Verlag.

nur individuell geprägt, sondern auch sozial bedingt ist (z. B. Anregungsvielfalt oder Armut in der Familie, Vorbilder, Medieneinfluss), was sich besonders auf die Entwicklung der Musikalität der Schüler auswirkt. Kritisch stellt er die Frage, ob ein von Richtlinien und anderen Vorgaben gesteuerter Musikunterricht überhaupt in der Lage ist, bei Schülern eine Lernmotivation zu den geforderten Inhalten auszulösen. Diesem vorgegebenen Unterricht stellt er den erfahrungserschließenden Musikunterricht gegenüber: Er soll Erfahrungsdefizite verringern und korrigieren, wodurch Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre persönlichen Erfahrungen darzustellen und sich an der Gestaltung des Unterrichts mit zu beteiligen. In diesem neuen Unterricht müssen Lehrer die Aufgabe wahrnehmen, Schüler über Erfahrungsdefizite aufzuklären und ihnen Möglichkeiten zur Kompensation anbieten.

In den 1970er und Anfang der 1980er Jahre waren mehrere empirische Studien publiziert worden, die den Schüler, seine Lebenswelt und seine Einstellung zur Schule und zum Musikunterricht untersuchten. Da es sich nicht um Längsschnittstudien handelte, waren es nur Momentaufnahmen der aktuellen Situation, die durch den ständigen Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen heute kaum noch einen Wert haben. Sie rückten jedoch nun den Schüler in den Mittelpunkt der musikpädagogischen Theoriebildung. Der in den letzten 30 Jahren geradezu inflationär gebrauchte und auf den ersten Blick triviale Begriff der *Schülerorientierung* erhält eine ganz andere Bedeutung, wenn man ihn als Gegenentwurf zu einer weit verbreiteten Unterrichtspraxis versteht, die Lernziele bzw. Inhalte und Verhalten vorschreibt und bei der Schüler auf ein bestimmtes Wissen und Verhalten hin trainiert oder sogar gedrillt werden. In der Musikpädagogik wurde die Thematik der Schülerorientierung erstmals durch *Günther, Ott & Ritzel* 1983 ausführlich reflektiert und praktisch erprobt.[64] Sie steht in enger Verbindung zu den handlungsorientierten

[64] GÜNTHER, U., OTT, T. & RITZEL, F.: Musikunterricht 5-11. In: OTTO, G. & SCHULZ, W. (Hg.): *Praxis und Theorie des Unterrichtens*. Weinheim 1983:

und erfahrungserschließenden Konzeptionen. Im schülerorientierten Unterricht werden Lehrer und Schüler zu Interaktionspartnern, die gemeinsam den Unterricht und die methodische Erarbeitung bestimmter Themen planen (themenzentrierte Interaktion). Leider wurde auch hier wieder die Theorie missverstanden und in der Praxis verkürzt, indem der Unterricht einseitig Schülerwünschen entgegenkam und Freizeitinteressen der Schüler wie z. B. aktuelle Popmusik zum Unterrichtsgegenstand machte. Dieser einseitige Unterricht vernachlässigte wichtige Themen für die Kulturerschließung wie z. B. Klassische Musik oder Neue Musik, weil hier Widerstände der Schüler (Hörbarrieren) zu erwarten und gemeinsam zu bewältigen waren – das reduzierte Themenangebot nahm Schülern Chancen der Erkundung der vielfältigen Musikkultur und vernachlässigte den Grundsatz, dass man nur das für sich auswählen und wertschätzen kann, was man vorher genauer kennengelernt hat. *Hentig* und *Nykrin* hatten darauf bereits hingewiesen.

Nach den streitvollen Konzeptionsdiskussionen mit ihrem eigenen Wissenschaftsjargon war bei vielen Musiklehrern in den 1980er Jahren eine gewisse Theoriemüdigkeit eingetreten, obwohl Praxis ohne Theorie ebenso ziellos wird wie Theorie ohne Praxisbezug. Die alltäglichen Sorgen um die Bewältigung der vielen Unterrichtsstunden, die Veränderungen der Ansprechbarkeit und Lernmotivation der Schüler im Medienzeitalter wirkten sich zunehmend belastend aus. Viele Lehrer wollten Erleichterung in der Vorbereitung des Unterrichts durch fertige und möglichst erprobte Unterrichtsmaterialien – dabei wird oft nicht bedacht, dass ihre Übertragbarkeit auf andere Klassen nicht gesichert ist, denn die Schüler jeder Klasse haben ihre individuelle Erfahrungsbiographie und sind möglicherweise anders im Lernverhalten.

Beltz Verlag, – siehe dazu auch GÜNTHER, U.: Der Schüler als Medium im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 1987 Heft 7+8: Schott Verlag Mainz, S. 541-558.

Unter dem Einfluss des *Handlungsorientierten Musikunterrichts* und der *Didaktik der populären Musik*, verbunden mit guter Ausstattung der Musikräume, hatte sich auch das *Klassenmusizieren* entwickelt, von dem sich die Lehrer eine verstärkte Akzeptanz des Musikunterrichts bei Schülern versprachen. Der Ruf nach „Praxis“ wurde immer lauter; zeitanalytischen Theoriebildung und Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung des Universitätsfaches Musikpädagogik nahm die Lehrerschaft nur wenig wahr und für ihren Unterricht an.

Auf den Praxis-Trend reagierten die Verlage marktgerecht mit einer Fülle von Musiziermaterial für die Schule und mit einer inhaltlichen Umstrukturierung der musikpädagogischen Zeitschriften: Stundenentwürfe einschließlich Noten und Hörbeispielen kamen an; sie ließen nun keinen Platz mehr für Aufsätze zur didaktischen Theorie und zu praxisrelevanten Ergebnissen der Unterrichtsforschung. Dadurch wurde die direkte Kommunikation zwischen dem Hochschulfach Musikpädagogik und der Lehrerschaft nachhaltig beeinträchtigt – die Diskussion didaktischer Modelle verlagerte sich in Kongressberichte und wissenschaftliche Publikationsreihen und damit mehr oder weniger in den akademischen Insiderkreis. Auch die Bundestagungen und Fortbildungsveranstaltungen der Schulmusikerverbände (*Verband deutscher Schulmusiker e. V.*, gegründet 1949, und *Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e. V.*, gegründet 1953)[65] wurden vom Praxistrend beeinflusst: Im den Tagungsprogrammen wuchs der Anteil musikpraktischer Kurse rapide; die musikdidaktische Diskussion wurde in Foren zusammengefasst. Dennoch sind diese Verbände bis heute ein wichtiger Faktor in der Vermittlung musikpädagogischer Theorie an die Lehrerschaft und eine wichtige Stimme in der Musikpolitik geblieben.

[65] Beide Verbände fusionierten nach dem Verfassen des Vortrags zum Bundesverband Musikunterricht (BMU), nur in Niedersachsen und in Bayern blieben eigenständige VdS-Landesverbände unabhängig neben dem BMU bestehen.

Der Praxistrend der Lehrerschaft löste mehrere Reaktionen aus:

- **Unterrichtsplanung und Schulbuch:** Das von *Karl-Jürgen Kemmelmeyer* und *Rudolf Nykrin* unter Mitarbeit zahlreicher Musiklehrer herausgegebene Unterrichtswerk „Spielpläne Musik“[66] (1984 – 2012) versucht die verschiedenen didaktischen Konzeptionen zu verbinden und konzeptionsspezifisch für die einzelnen Themenfelder adäquat anzuwenden. Darüber hinaus verfolgten die Autorengruppe die Strategie, wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Theorien Lehrern konkretisiert und verwandelt in Praxis anzubieten, um die oben erwähnte Kommunikationsproblematik zu lindern. Der Duktus der Unterrichtsanregungen und der Aufgabenstellungen ist erfahrungserschließend und schülerorientiert; die Konzeption der Lehrerbände und ihrer Materialien (kurze didaktische Einleitungen und Skizzierungen der Unterrichtseinheit, unterrichtspraktische Tonbeispielsammlung, Arbeitsblätter zur Evaluation des Lernfortschritts, ergänzende Texte und Software) bietet die Möglichkeit, die für die Unterrichtsführung benötigte Sachkompetenz mit geringem Vorbereitungsaufwand zu erwerben. Die erstmalige Gliederung eines Schülerbuches nach Lerneinheiten (Doppelseiten als „Unterrichtspartituren“) erlaubt einen offenen Unterricht entsprechend den sich ergebenden Schülerinteressen und Lernnotwendigkeiten. Leitgedanke der didaktischen Gesamtkonzeption ist die *Kulturerschließung* unter der Prämisse eines offenen Musikbegriffs und eines Angebots an die Schüler, ihre Erfahrungen mit einzubringen. Das Unterrichtswerk enthält erstmals auch Kapitel zur Tanzerziehung und zur

[66] KEMMELMEYER, K.-J. & NYKRIN, R. (Hg.): *Spielpläne Musik* (verschiedene Regionalausgaben und bearbeitete Neuauflagen; Schülerbände für die Klassenstufen 6-13; unterrichtspraktische Tonbeispielsammlungen auf Kassetten und CDs; Lehrerbände mit Unterrichtsanregungen; dazu Arbeitstexte, Arbeitsblätter, Filme und MIDI-Dateien auf CD-ROM). Stuttgart und Leipzig 1984-2012: Ernst Klett Verlag.

Musikpsychologie. Nachfolgende Unterrichtswerke übernahmen einige dieser Neuerungen.

- **Kulturerschließender Musikunterricht: „**Welche Aufgabe hat nun der Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule?" Diese kritische Frage stellten viele Künstler und andere kritische Beobachter des selbstgenügsamen Praxistrends im Schulgebäude und des Aktionismus beim Klassenmusizieren[67] – offenbar wurde dabei der komplexe Handlungsbegriff nicht verstanden und als bloße Aktionsaufforderung gedeutet. Die Kritiker äußerten die Sorge, dass der Heranführung der Schüler zur Teilhabe an der öffentlichen Musikkultur und dem Aufbau eines Verständnisses ihrer historischen Entstehung im Musikunterricht zu wenig Zeit und Beachtung gegeben würde. Bereits 1970 hatte *Heinz Antholz* auf diese Problematik aufmerksam gemacht und für das Ziel des Musikunterrichts die Formel „Introduktion in Musikkultur" geprägt.[68] 1981 wies *Dieter Zimmerschied* auf die unerlässliche Verbindung zwischen dem Musikunterricht und dem öffentlichen Musikleben hin,[69] 1994 forderte *Martin Geck* mit dem Begriff „kulturerschließende Musikdidaktik" die Erschließung der eigenen Kulturräume.[70] Die Studie *Martin Webers* zur Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus (1997), deren

[67] Siehe dazu u. a. VOGT, J.: (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2004: http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf (Stand 25.08.2012).

[68] ANTHOLZ, H.: *Unterricht in Musik*. Kap. IV B „Introduktion in Musikkultur". Düsseldorf 1970: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 118 ff..

[69] ZIMMERSCHIED, D.: Schulmusik und öffentliches Musikleben. In: Musik und Bildung 1981 Heft 5: Schott Verlag Mainz, S. 288-292.

[70] GECK, M.: Kulturerschließende Musikdidaktik. Plädoyer wider eine formalistische Musiklehre. In: Musik und Bildung 1994 Heft 5: Schott Verlag Mainz, S. 4-7.

Thematik bereits vom wissenschaftlichen Dialog im 1993 neugegründeten *Institut für Musikpädagogische Forschung* geprägt war, kommt im Fazit[71] zu der Folgerung, dass der Gedanke einer „kulturerschließende Musikpädagogik" ein Leitfaden für die Entwicklung einer zeitgemäßen didaktische Konzeption sein kann, die weniger von didaktischen Modetrends abhängig ist und die unterschiedlichen Leistungsgrade der Schüler und der Schulformen berücksichtigt. Sie sollte die Leistungen früherer didaktischer Modelle auf ihre Relevanz für heute notwendige Lern- und Schulformen prüfen und wesentliche Erkenntnisse in eine kulturerschließende Konzeption integrieren. Notwendig scheint dabei die Formulierung eines fachspezifischen Bildungsplanes zu sein, der zu erreichende Basiskompetenzen in Musik formuliert und zwischen einem „Musikunterricht für alle (!) Schüler" und einem „vertiefenden Musikunterricht" (Leistungskurse, Berufsvorbereitung, Spezifika der Schulformen) differenziert.

- **Aufbau einer musikpädagogischen Bibliothek und eigener Publikationsreihe im Institut für Musikpädagogische Forschung Hannover:** Forschungen zur Geschichte der Musikpädagogik von *Georg Schünemann*, *Sigrid Abel-Struth* und vielen anderen hatten erkennen lassen, dass zeitlos wichtige und grundlegenden Erkenntnisse zur Theorie, zur Methodik und Strukturierung von Musikunterricht immer wieder in Vergessenheit geraten – viele didaktische Konzeptionen wurden vermeintlich neu erfunden, weil die Autoren nicht mit der Geschichte der Musikpädagogik bzw. ihren Argumentationslinien vertraut waren. Lehrer wie auch Wissenschaftler hatten kaum die Möglichkeit, zentral an einem Ort Schulbücher und Unterrichtsmaterialien aus verschiedenen Zeiten einzusehen und zu vergleichen. Mit dem ab 1994 beginnenden

[71] Siehe dazu WEBER, M.: *Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus.* Kapitel 7 Plädoyer für eine kulturerschließende Musikpädagogik, S. 70-74.

Aufbau der musikpädagogischen Bibliothek des Instituts, das deutschsprachige Schriften und Unterrichtsmaterialien zur Musikpädagogik ab 1750 sammelt, wollte man diesem Defizit entgegenwirken. Die Bibliothek setzt damit eine Arbeit fort, die in den 1970er Jahren von *Sigrid Abel-Struth* und *Reinhold Schmitt-Thomas* mit der *Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation (MPZ) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main* begonnen wurde – 1991 musste die *MPZ* ihre einzigartige Arbeit einstellen. Die schon erwähnte Schwierigkeit, Verlage und Subventionen für Publikationen zur musikpädagogischen Theoriebildung zu finden, versuchte das Institut mit einer eigenen Publikationsreihe (Forschungsberichte, Praxisberichte, Monographien) zu lösen, bei der Herstellung und Vertrieb vom Institut selbst durchgeführt wurden. Auf diese Weise bot das Institut auch jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Chance, ihre Forschungsergebnisse zu veröffentlichen und in der *Deutschen Nationalbibliothek* registrieren und einstellen zu können.

Zur musikpädagogischen Forschung in Deutschland vor der Institutsgründung

Die Ausrichtung musikpädagogischer Forschung steht in Korrelation zum Selbstverständnis des Faches und seinem Weg zum selbständigen wissenschaftlichen Hochschulfach. Was aber ist Musikerziehung, Musikpädagogik, Musikdidaktik? Das terminologische Dilemma ist auch heute noch nicht so weit geklärt, dass man in neuerer Literatur einheitlich den Begriff Musikpädagogik findet; oft werden die Begriffe Musikerziehung und Musikpädagogik im allgemeinen Sprachgebrauch für das gleiche Studien- oder Arbeitsfeld verwendet. Dennoch hat sich inzwischen ein bestimmtes Verständnis durchgesetzt:

- **Musikerziehung:** Dieser Begriff kann die längste Tradition vorweisen und enthält eine doppelte Bedeutung: Einerseits bezeichnet er die

Erziehung des Menschen, in der Musik und Musikausübung als Medium zur Vermittlung und Ausprägung erwünschter Haltungen und Einstellungen (Werte) eingesetzt werden, andererseits enthält er auch die Vorstellung Menschen dazu anzuleiten, Musik und Musikausübung in ihre Lebensgestaltung und in ihr Wertkonzept zu integrieren. Auch heute wird der Begriff noch verwendet, er bezeichnet meist ein Praxisfeld elementarer ganzheitlicher Erziehung. Die Musikwissenschaft sah die Musikerziehung als Teilgebiet ihrer historiographischen Forschung an, da sie integraler Bestandteil der Strukturen des Musiklebens war, wozu die Schule gehörte – ihre Eigenständigkeit als Fach entwickelte sich, als spezielle Ausbildungsstätten für Musikberufe gegründet wurden und neue Fragestellungen entstanden, für die die Musikwissenschaft mit ihrer historiographischen Ausrichtung kein Forschungsinteresse hatte.

- **Musikdidaktik,** auch **Musik und ihre Didaktik:** Das aus dem Griechischen abgeleitete Wort Didaktik enthält die Bedeutungen Lehren und Lernen und Lehrkunst. Es bezeichnet ein Reflexionsfeld, in dem geklärt wird, *was* zu lernen ist (didaktische Begründungen für die Auswahl) und *wie* die Lerngegenstände vermittelt werden können (methodische Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichtsablaufes einschließlich bestimmter Lernformen und Unterrichtsmaterialien). Mit der Bezeichnung „Musik und ihre Didaktik“, die einige musikpädagogische Abteilungen Pädagogischer Hochschulen ab den 1970er Jahren als Name führten, wird nicht nur der Einfluss der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugswissenschaften deutlich, sondern auch die Vorstellung von einem selbständigen Objekt (z. B. Musik, Mathematik, Englisch), dem eine fachdidaktische Theorie gegenübersteht, die das Objekt auf für die Schule wichtige Lehrinhalte befragt, um Entscheidungen der Auswahl zu begründen und zu treffen. Da die Schule nicht die Gesamtheit z. B. der Musik lehren kann, hat die Didaktik zu begründen und zu

entscheiden, welche Inhalte und Inhaltsfelder als grundlegend, repräsentativ (z. B. die Frage nach der historischen und gesellschaftliche Bedeutung oder bestimmte Sachverhalte) und exemplarisch (aus Gründen der geringen Zeit in der Schule) in einem Curriculum für die Schule aufgenommen werden sollen – die Verabschiedung von Richtlinien und Lehrplänen für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ist Aufgabe der Kultusministerien. *Michael Alt*, der 1968 die erste „Didaktik der Musik" vorlegte, hat die Musikdidaktik als die „wissenschaftliche Lehre vom Lehren und Lernen der Musik" bezeichnet.[72] Ein wichtiger klärender Beitrag zur didaktischen Strukturierung der Inhalte kam von *Dankmar Venus*. Er beschrieb 1969 erstmals fünf vorrangige Verhaltensweisen des Menschen zur Musik, die in der musikdidaktischen Reflexion heute Standard geworden sind:

I **Produktion** von Musik: Komposition; Improvisation;

II **Reproduktion** von Musik: vokal (solistisch, chorisch); instrumental (solistisch, chorisch);

III **Rezeption** von Musik: Hören von Musik, die man selbst produziert oder improvisiert; Hören von Musik, die man nicht selbst reproduziert (Hören in Gegenwart Musizierender, Hören durch technische Mittler);

IV **Transposition** von Musik: in Bewegung (Tanz); in sprachliche oder bildliche Darstellung [Anmerkung des Verfassers: später wurde für diese Verhaltensweise auch der Begriff **Transformation** verwendet.];

V **Reflexion** über Musik: darunter sollen alle Möglichkeiten des Nachdenkens und des Gesprächs über Musik, zugleich

[72] ALT, M.: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf 1968: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 7f..

auch die Aneignung theoretischer Kenntnisse (Musikkunde, Notenlehre usw.) subsumiert werden.[73]

- **Musikpädagogik:** Die erste und bisher einzige Gesamtkonzeption zur Musikpädagogik legte *Sigrid Abel-Struth* 1985 in einem 702 Seiten starken Buch mit dem bezeichnenden Titel „Grundriß der Musikpädagogik" vor.[74] Durch die Bedeutung ihrer vielen praktischen und theoretischen Publikationen für die Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft in Deutschland steht sie gleichwertig neben Zelter, Kretzschmar, Kestenberg und Jakoby. Bereits 1970 hatte Abel-Struth die wissenschaftliche Publikationsreihe „Musikpädagogik. Forschung und Lehre (MFL, Schott Verlag Mainz) mitbegründet, in der bis 2012 31 Bände einschließlich 9 Beiheften musikpädagogischer Forschungsergebnisse erschienen sind. Mit dem ersten Band der MFL-Reihe „Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte"[75], mit der historiographischen Aufarbeitung und einem umfangreichen Literaturverzeichnis schuf sie auch die Basis für die Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Die Identität des neuen wissenschaftlichen Faches sah Abel-Struth in der Vielseitigkeit fachspezifischer Fragestellungen begründet. Sie wurde anfangs von der Musikwissenschaft kritisch gesehen, darin lag aber die Chance zu neuen Erkenntnissen. *Abel-*

---

[73] VENUS, D.: *Unterweisung im Musikhören* (Beiträge zur Fachdidaktik, hg. v. J. Heinrichs, G. Schmitz, E. H. Schallenberger). Wuppertal 191969: A. Henn Verlag, S. 21f..

[74] ABEL-STRUTH, S.: *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz 1985: B. Schott's Söhne Verlag..

[75] ABEL-STRUTH, S.: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft . Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte (Musikpädagogik – Forschung und Lehre Band 1). Mainz 1970: B. Schott's Söhne Verlag.

Struth systematisierte die Vielseitigkeit wie folgt: „Musikpädagogik als 1. Addition, 2. Kooperation, 3. Adaption, 4. Partizipation, 5. Autonomie“.[76]

Ansatz des Instituts für musikpädagogische Forschung

Unter Bezug auf die Publikation von *Sigrid Abel-Struth* 1970[77] bezeichnet das *Institut für Musikpädagogische Forschung Hannover* mit dem Begriff Musikpädagogik ein wissenschaftliches Hochschulfach, das in der Ausbildung von Musikpädagogen künstlerische und wissenschaftliche Anteile verbindet und selbständig oder kooperativ forscht. Musikpädagogik wird dabei als Wissenschaft verstanden, deren Ziel es ist,

- aus der Beobachtung allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen mit ihren Folgen für die Identitätsbildung des Individuums und seines Umgangs mit Musik eine Theorie zu gewinnen (*Musikpädagogische Soziologie*),
- grundlegende Erkenntnisse zum individuellen Musiklernen in verschiedenen Altersstufen und zur musikalischen Leistungsfähigkeit bereitzustellen (*Musikpädagogische Psychologie*),
- Theorie für eine gute Praxis der Musikvermittlung bereitzustellen und Curricula und Unterrichtsmaterialien nach neuesten Erkenntnissen zur Optimierung der Praxis zu konzipieren (*Musikdidaktik*),

[76] ABEL-STRUTH, S.: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, S. 81-146.

[77] ABEL-STRUTH, S.: Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, S. 5.

- Entwicklungen im Musikleben zu analysieren, um Regierung und Verwaltung bei ihren Maßnahmen zur Förderung der Musikkultur und des Musiklebens zu beraten (*Musikpolitik*),
- Entwicklungen der Musikpädagogik, ihre Diskurse und Lehrmaterialien, ihre Institutionen und Persönlichkeiten zu dokumentieren und Quellen zu sammeln und zu sichern (*Historische Musikpädagogik*).

Man wird leicht nachvollziehen können, dass diese vielfältigen Aufgaben nur durch Kooperation und Rezeption von Forschungsergebnissen der Bezugswissenschaften zu bewältigen sind. Erziehungswissenschaften, Philosophie, Wissenschaft von der Politik, Historische Musikwissenschaft, Musiksoziologie, Musikpsychologie, Musikethnologie werden nun zu Bezugswissenschaften der Musikpädagogik, die heute anteilig im Studienplan des Schulmusikstudiums vertreten sind. Abel-Struths Systematisierung hatte die Notwendigkeit eines interdisziplinären Forschungsverbundes deutlich werden lassen – diese Erkenntnis wurde auch 1993 bei der Gründung und Konzeption des *Instituts für Musikpädagogische Forschung* in Hannover berücksichtigt.

Zur Interdisziplinarität hatte *Richard Jakoby*[78] vorgesorgt. Als Wissenschaftler und Musikpädagoge, als Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung und Musikpflege (1974-1976), als Präsident des Deutschen Musikrats e. V. (1976-1988, dann Ehrenpräsident), als Inhaber zahlreicher internationaler Ehrenämter, vor allem aber als Rektor und Präsident der *Hochschule für Musik und Theater Hannover* (1968-1993) nahm Jakoby maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung des deutschen Musiklebens und der Musikpädagogik. Er hat die Umbruchszeit in der Musikpädagogik nicht nur mit

[78] Zur Bedeutung Richard Jakobys für die Musikpädagogik und für das deutsche Musikleben siehe DEUTSCHER MUSIKRAT (Hg.): *Richard Jakoby. Leben und Werk* (ifmpf-Monographie Nr. 15). Hannover 2006: Institut für Musikpädagogische Forschung.

vielen wissenschaftlichen und musikpolitischen Schriften begleitet, sondern den Weg zum wissenschaftlichen Fach Musikpädagogik dadurch geebnet, dass unter seiner Leitung erstmals eine Musikhochschule konzeptionell zur künstlerisch-*wissenschaftlichen* Hochschule wurde – seit 1981 mit Promotions- und Habilitationsrecht, mit Lehrstühlen für Historische Musikwissenschaft, Musikpsychologie, Musikethnologie, Musikpädagogik, Philosophie sowie Lehraufträgen für Erziehungswissenschaften und Psychologie, die von den Erziehungswissenschaften der Universität Hannover wahrgenommen wurden. Auf diese Weise waren bei der Gründung des Instituts für Musikpädagogische Forschung nahezu alle Bezugswissenschaften schon im Hause präsent.[79]

Die Etablierung der Musikpädagogik als Wissenschaft und die Notwendigkeit von Bezugswissenschaften hatte auch hochschulpolitische Folgen. Im Fach selbst bewirkte diese Entwicklung nur wenig zur weiteren Einrichtung von Professoren- und Mittelbau-Stellen, das Fehlen von Assistentenstellen zur Förderung des Forschungs- und Dozentennachwuchses in Musikpädagogik wurde schmerzlich bewusst. Mit dem Wandel der Gesellschaft und den

[79] Anmerkung des Verfassers 2019: Als besonderer Glückfall erweist sich heute die damalige Enge des Raums 307 im Hauptgebäude am damals Emmichplatz Standort der Hochschule für Musik und Theater Hannover, das „Lehrerzimmer Schulmusik“: 4 x 6 Meter groß, Spinde für die Mäntel, zwei Schreibtische, ein Klavier, ein Tisch mit der neuesten technischen Errungenschaft, einer der damals zwei (!) Atari-Computer der Hochschule, und dem wichtigsten Ausstattungsstück, die Teemaschine. Hier trafen sich *alle* WissenschaftlerInnen zwischen den Seminaren. In den Gesprächen entstanden nicht nur Kooperationen für gemeinsame Seminare, sondern auch für die Entwicklung der Hochschule und darüber hinaus wichtige Konzeptionen wie z. B. die Gründung des Studiengangs Jazz/Rock/ Pop und die Gründung des computergestützten Pop-Tonstudio, die Zusammenführung aller Lehramtsstudiengänge Musik in der Musikhochschule, das Profil einer künstlerisch-wissenschaftlichen Hochschule mit Promotions- und Habilitationsrecht und – daraus resultierend – auch der Gedanke zur Gründung des Instituts für musikpädagogische Forschung.

neuen Kulturen der Migranten in Deutschland stieg der Bedarf an Erkenntnissen aus der Musikpsychologie, der Musiksoziologie und der Musikethnologie. Dies führte zu neuen Forschungsaufträgen und zur Aufwertung dieser Teilbereiche der Musikwissenschaft, die bei der vorherrschenden historiographischen Ausrichtung der Musikwissenschaft bisher nur ein Randdasein geführt hatten und deren Lehrstuhlzahl in Deutschland man fast an einer Hand abzählen konnte. Vor allem die Musikpsychologie profitierte von dieser Entwicklung. Hatten sich anfangs interessierte und von den Erziehungswissenschaften pädagogisch-psychologisch gut ausgebildete Musikpädagogen der musikpsychologischen und musiksoziologischen Fragestellungen angenommen, so änderte sich dies: bei der Neubesetzungen von Dozentenstellen im Fachgebiet Musikpädagogik wurde mehrfach Musikpsychologie als ein Schwerpunkt der Lehr- und Forschungskompetenz gefordert.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, sich einen Kurzüberblick über Verbände bzw. wissenschaftliche Gesellschaften zu verschaffen, die auf die Entwicklung musikpädagogischer Forschung nach 1945 Einfluss nahmen (in chronologischer Reihenfolge der Entstehung):

- **Gesellschaft für Musikforschung (GfM):** Gegründet 1946 als Fachverband der in Deutschland in Studium, Forschung und Lehre tätigen Musikwissenschaftler (Musikgeschichte, Musikethnologie und Systematische Musikwissenschaft). Fachkongresse im zweijährigen Turnus an wechselnden Universitäten und Musikhochschulen. – Publikationen: Zeitschrift „Die Musikforschung“ (Kassel: Bärenreiter Verlag). Buchreihe „Kompendien Musik (Laaber: Laaber Verlag). Virtuelle Fachbibliothek „ViFaMusik“ zur Verbesserung der Literaturrecherche.
- **Verband Deutscher Schulmusiker (vds):** Gegründet 1949 durch die Verselbständigung einer Fachgruppe des *Philologenverbandes*. Berufsverband für Musiklehrer aller allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen sowie für Studierende der Lehramtsstudiengänge Musik. Historisch bedingt bilden Musiklehrer an Gymnasien den größten

Anteil unter den Mitgliedern. Der *vds* engagiert sich auf Bundes- wie auch auf Landesebene für alle Belange der Musikpädagogik. Er führt alle zwei Jahre eine Bundesschulmusikwoche mit Fortbildungsangeboten und Foren (Musikpädagogik, Fachdidaktik, Musikpolitik) durch, auf denen musikpolitische Forderungen zur Verbesserung des Musikunterrichts und seiner Bedingungen erhoben werden. Durch die Leitung und Mitgliedschaft von Professoren der Musikpädagogik und mit seiner musikpolitischen Arbeit prägte der *vds* wesentlich die Geschichte des Faches Musikpädagogik. – Publikationen: „Kongressbericht der (Nr.) Bundesschulmusikwoche (Ort +Jahr)“ (Mainz: Schott Verlag). Eigenes bundesweites Verbandsmagazin „vds-magazin“ (26 Hefte bis 2012).

- **Verband deutscher Musikschulen (VdM)**: Gegründet 1952 auf Initiative von *Wilhem Twittenhoff* mit dem Ziel eines Zusammenschlusses der kommunalen Musikschulen (außerschulische musikalische Bildung) in Deutschland. Seit 1959 engagiert sich der *VdM* für die Qualitätssicherung in der Musikschularbeit (u. a. Lehrplanwerk des VdM) und mit Programmen zur Intensivierung der musikalischen Frühförderung. Mit seinen Modellversuchen, die durch Forschung begleitet und evaluiert werden, gab er wichtige Anregungen zur Verbreitung der musikalischen Bildung in der Bevölkerung.
- **Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik (AfS):** Gegründet 1953 auf Initiative von *Richard Junker* in Zusammenarbeit mit anderen Musikpädagogen aus dem Umfeld der Pädagogischen Hochschulen. Durch Bundestagungen mit einem großen Anteil an neuzeitlicher Erziehungswissenschaft und Methodik sowie durch die Herausgabe von Unterrichtshilfen wollten die Gründer eine Verbesserung des Musikunterrichts an den Volks- und Mittelschulen erreichen, deren Unterricht noch stark von Vorstellungen der *Musischen Erziehung* geprägt war. Historisch bedingt bilden Musiklehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen den größten Anteil unter den Mitgliedern. Die

Tradition einer Verbesserung des Unterrichts durch methodische Anleitungen zu bestimmten Inhalten prägt auch heute noch Fortbildungskurse und die alle zwei Jahre stattfindenden Bundestagungen. Auf ihnen wurden schon seit Ende der 1960er Jahre Ergebnisse aus aktueller soziologischer und musikpsychologischer Forschung vorgestellt, da der *AfS* in enger Verbindung zu den Pädagogischen Hochschulen (später Universitäten) stand. Der AfS war der erste Verband, der die Entwicklung einer *Didaktik der populären Musik* nachhaltig förderte. Seit den 1980er Jahren arbeiten *vds* und *AfS* zunehmend zusammen. – Publikationen: Berichte der AfS-Bundestagungen (u. a. mehrere Bände des „Jahrbuchs für Musiklehrer") erschienen unregelmäßig bei mehreren Verlagen (Wolfenbüttel: Möseler Verlag; Lilienthal: Eres Edition; Oldershausen: Lugert Verlag); als Jahresgabe erschienen in Eigenproduktion kontinuierlich zahlreiche „Unterrichtshilfen des AfS" (Lose-Blatt-Sammlung), die 1996 durch das „AfS-Magazin" (33 Hefte bis 2012) fortgeführt wurden.[80]

- **Arbeitskreis für musikpädagogische Forschung (AMPF):** Gegründet 1965 auf Initiative von *Michal Alt*. Aufgabe ist die Anregung und Förderung musikpädagogischer Forschung und die Verankerung ihrer Relevanz im Bewusstsein der Öffentlichkeit sowie die Unterstützung und Vernetzung der Arbeit von Nachwuchswissenschaftlern. Der *AMPF* förderte und beeinflusste wesentlich die empirische Forschung in der Musikpädagogik[81] – Impulse aus dem *AMPF* und seinen Mitgliedern führten auch zur Gründung der *Deutschen Gesellschaft für*

[80] Zur Fusion der Verbände s. Seite 310.

[81] ALT, M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Musikpädagogik*. Mainz 1970: B. Schott's Söhne Verlag – siehe auch KRAEMER, R.- D. & SCHMIDT-BRUNNER, W. (Hg.): *Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie*. Mainz 1983: B. Schott's Söhne Verlag.

Musikpsychologie. Publikationen: Wurden anfangs jährliche Buchpublikationen zusammen mit dem *Verband Deutscher Schulmusiker* und der *Bundesfachgruppe Musikpädagogik* veröffentlicht (Titel „Forschung in der Musikerziehung (+Jahr)", Mainz: Schott Verlag), so erschien seit 1980 als Bericht der jährlichen Tagungen eine eigene AMPF-Buchreihe (Titel „Musikpädagogische Forschung MPF", Essen: Verlag Die Blaue Eule), in der 1980-2012 33 Bände musikpädagogischer Forschung publiziert wurden.

- **Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP)**: Gegründet 1975 auf Initiative von *Helmuth Hopf* zusammen mit anderen Hochschuldozenten mit dem Ziel, die vielen Verbände der Musikpädagogik zusammenzuführen, um Kräfte zu bündeln. Die *GMP* wollte durch Sektionen (**Praxis:** Schulformen der allgemeinbildenden Schulen, Musikschule, Sonderpädagogik und Musiktherapie, Polyästhetische Erziehung; **Theorie:** Musikpädagogische Forschung) alle Bereiche der Musikpädagogik abbilden – ein Vorhaben, das aufgrund der starken Eigeninteressen der Verbände nicht gelang; erst 2001 wurde diese Idee durch Bildung der *Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands* wieder aufgegriffen, wenn auch in lockerer Form. 1992 fusionierte die *GMP* mit einem noch aus Zeiten der DDR bestehenden Musiklehrerverband (*VMP*). Seit dieser Zeit setzt sich die GMP bei ihren Jahrestagungen spartenübergreifend mit musikpädagogischen Fragen auseinander, um die Musikpädagogik als Ganzes weiterzuentwickeln. Besonderes Interesse findet dabei die Musikerziehung im Kindergarten und im Vorschulbereich. – Publikationen: u. a. in der „Zeitschrift für Musikpädagogik ZfMP" (Regensburg: Gustav Bosse Verlag 1976-1989), Dokumentation der GMP-Jahrestagungen seit 1985 in der eigenen Buchreihe „Musik im Diskurs" (Kassel: Bosse Verlag; 24 Bände bis 2012).
- **Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG):** Gegründet 1975 von Musikpädagogik-Dozenten und Dozentinnen an Hochschulen aus

Anlass der Studienreformen, die eine bundesweite Verständigung über Grundstrukturen der Musiklehrerausbildung zwingend erforderlich machte. Der *BFG* gehören Vertreter von Musikhochschulen und Universitäten mit musikpädagogischen Studiengängen, Fachleiter staatlicher Studienseminare (Betreuung der 2. Phase der Musiklehrerausbildung, dem Referendariat) und Dozenten von Fort- und Weiterbildungsinstitutionen an. Themen der zweijährig stattfindenden Fachtagungen sind hochschuldidaktischen Fragen, die Reform und Koordination von Studieninhalten, Ausbildungsstrukturen und die Beobachtung bildungspolitischer Entwicklungen. – Publikationen: Ergebnisse der Sitzungen werden als pdf-Dateien auf der Homepage der BFG bereitgestellt.

- **Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM):** Gegründet 1983 auf Initiative von *Klaus Ernst-Behne*, *Günter Kleinen* und *Helga de la Motte-Haber*. Ziel ist die Förderung der wissenschaftlichen Diskussion in Musikpsychologie in Verbindung mit der Musikwissenschaft, den Sozial- und Kulturwissenschaften, der Akustik, der Musikermedizin und der Musikpädagogik. Sie unterhält enge Kontakte zu verwandten Organisationen im In- und Ausland. Ihre Geschichte[82] und ihr Status als inzwischen Europas größte nationale wissenschaftliche Gesellschaft auf diesem Gebiet sind ein Dokument der zunehmenden Autonomie und Bedeutung der Musikpsychologie, die auch auf den Bedarf an musikpsychologischen Grundlagen für musikpädagogische Planungen und Entscheidungen zurückgeführt werden kann. – Publikationen: Seit 1984 sind 21 Jahrbücher erschienen (1984-1995 Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag; 1998-2011 Göttingen: Hogrefe Verlag), ihre Themen spiegeln den großen Bedarf an empirisch gesichertem

[82] LEHMANN, A. C. & KOPIEZ, R. (Hg.): *25 Jahre Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie: Eine Festschrift im Auftrag der DGM* (ifmpf-Monographie 19). Hannover 2008: Institut für Musikpädagogische Forschung.

Grundlagenwissen zum Umgang und zur Bedeutung der Musik für den Menschen wider.

- **Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik (WSMP):** Gegründet 1984 durch *Sigrid Abel-Struth*, *Hermann J. Kaiser* und *Eckhard Nolte*. Dem Gelehrtenkreis gehören Hochschullehrer und weitere in der musikpädagogischen Forschung tätige Persönlichkeiten an, um wissenschaftliche Kontakte und Diskussionen zur Methode und zu Querverbindungen innerhalb der musikpädagogischen Forschung zu pflegen. Die *WSMP* hat das Ziel, durch Symposien und Arbeitssitzungen die wissenschaftliche Musikpädagogik zu fördern. Sie verleiht in unregelmäßigen Abständen den „Sigrid-Abel-Struth-Preis" für Dissertationen in wissenschaftlicher Musikpädagogik – es ist der einzige Preis seiner Art zur Auszeichnung und Förderung des Forschungsnachwuchses in Musikpädagogik. – Publikationen: Sitzungsberichte und Publikationen der *WSMP* sowie Würdigungen des Schaffens von *Sigrid Abel-Struth* erschienen weitgehend in der Reihe „Musikpädagogik. Forschung und Lehre" (Mainz: Schott Verlag). Die große Bandbreite der Themen berührt u. a. die Historiographie, die Ästhetik und Philosophie, die Unterrichtsforschung, die Fachterminologie, Gender-Aspekte, die Musiklehrerausbildung und die empirische Unterrichtsforschung. Eine Bibliographie der von der WSMP angeregten Forschung ihrer Mitglieder enthält die Homepage.
- **Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrats (MIZ):** Gegründet 1993 vom *Deutschen Musikrat* in Bonn auf Initiative der musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Mitgliedsverbände. Als größte Datenbank des deutschen Musiklebens bietet das *MIZ* u. a. aktuell gehaltene Statistiken zu allen Bereichen des Musiklebens, der Musikwirtschaft und der staatlichen Förderung, zusammenfassende Gesamtdarstellungen einzelner Felder des Musiklebens, außerdem Terminlisten von Veranstaltungen und die Adressen aller Institutionen und

Verbände des deutschen Musiklebens an. Die Gründung des *MIZ* wie auch seine Aufgabenstellung steht in Verbindung mit der Wende zur Wissenschaftlichkeit in der Musikpädagogik und dem wachsenden Interesse an der Dokumentation und der Beobachtung gesellschaftlich bedingter Veränderungen im Musikleben auf der Grundlage gesicherter Daten. Aktuelle Publikation: *MIZ (Hg.)*: Musical Life in Germany. Structure, facts and figures. Regensburg 2011: ConBrio Verlagsgesellschaft.

Wie schon eingangs erwähnt darf man auch hier wieder feststellen, dass in Deutschland und in unserem Fach Musikpädagogik eine sehr lebendige Verbands- und Forschungslandschaft von großer Kreativität existiert – ein Resultat der im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantierten Freiheit der Forschung und Lehre. Dennoch machten sich wieder Defizite Ende der 1980er Jahre bemerkbar.

In Bezug auf die Inhalte der Forschungspublikationen konnte man feststellen, dass eine vielfältige historiographische Aufarbeitung der Geschichte der Musikpädagogik eingesetzt hatte und viele Epochen aufgearbeitet wurden – z. B. die Musikerziehung im Kaiserreich,[83] die Jugendmusikbewegung[84] und die Musikerziehung in der Zeit des Nationalsozialismus.[85] Weiterhin

[83] LEMMERMANN, H.: *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918* (Band 1 Darstellung, Band 2 Dokumentation). Lilienthal/Bremen 1984: Eres Edition Horst Schubert.

[84] Besonders KOLLAND, D.: *Die Jugendmusikbewegung*. „Gemeinschaftsmusik" – Theorie und Praxis. Stuttgart 1979: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

[85] Besonders GÜNTHER, U.: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung. Neuwied und Berlin 1967: Hermann Luchterhand Verlag – siehe auch NIESSEN, A.: „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!" Mädchen und Musik im Nationalsozialismus. Mainz 1999: Schott Musik International.

existierten bereits viele soziologische Studien zu jugendlichen Teilkulturen mit ihrem Musikgebrauch in Deutschland und – wie schon berichtet – viele didaktische Konzeptionen. Auch die Auswirkungen neuer Medien, die Konkurrenz von Auge und Ohr in der Musikrezeption und den jugendlichen Musikgeschmack hatte *Klaus-Ernst Behne* durch viele Studien erforscht.[86] Jedoch fehlten Erkenntnisse aus Längsschnitt-Studien zur Evaluation verschiedener didaktischer Ansätze bzw. Unterrichtsmethoden; ebenso hatte man keine Daten aus einer Evaluation zu Auswirkungen eines guten Musikunterrichts auf das allgemeine Lern- und Sozialverhalten der Schüler in anderen Fächern. Der Glaube an die positiven Transferwirkungen der Musik auf das Schülerverhalten war damals ein wichtiges musikpolitisches Argument, um die Kultusminister zu bewegen, einen Musikunterricht für alle Schüler und in allen Klassenstufen zu sichern – der empirisch gestützte Beweis fehlte jedoch, und das Ziel eines kontinuierlichen Musikunterrichts an allen Schulformen ist auch heute noch nicht erreicht.

In Bezug auf die Organisation und Finanzierung musikpädagogischer Forschung in Deutschland nahm man an, dass sie thematisch und organisatorisch weitgehend nur auf dem individuellen Interesse und dem privaten Zeiteinsatz der Hochschullehrer und der Vergabe von Themen für Dissertationen oder Examensarbeiten beruhten; eine Koordination oder sogar Kooperation zwischen verschiedenen Hochschulstandorten in der musikpädagogischen Forschung war kaum bekannt. Tatsache war, dass Musikpädagogik im Bewusstsein der staatlichen Institutionen zur Forschungsförderung noch nicht als wissenschaftliches und damit förderungswürdiges Fach akzeptiert wurde,

[86] BEHNE, K.-E.: *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks* (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 10). Regensburg 1986: Gustav Bosse Verlag; BEHNE, K.–E.: *film - musik - video - oder: Die Konkurrenz von Auge und Ohr* (Perspektiven zur Musikpädagogik und zur Musikwissenschaft Band 12). Regensburg 1987: Gustav Bosse Verlag.

sodass Anträge auf Forschungsmittel erfolglos blieben – noch betrachteten die Forschung fördernden Institutionen Musikpädagogik als bloße Praxis und als eine schöne Nebenbeschäftigung. Die Erkenntnis, dass Musik ein bedeutender Faktor in Gesellschaft und Wirtschaft ist und dass sich daraus die Notwendigkeit einer forschungsbegleiteten musikalischen Breitenbildung ergibt, war offenbar noch nicht genügend der Öffentlichkeit kommuniziert worden. Als hochschuldidaktisches Problem nahm man auch die Tatsache wahr, dass die Studienordnungen den Studierenden der Schulmusik kaum Zeit ließen, sich an Forschungsvorhaben zu beteiligen, was sich nachteilig auf die frühe Erkennung von Talenten für die wissenschaftliche Arbeit auswirkte. Zusätzlich wurde schmerzlich bewusst, dass gegenüber anderen Fächern an Universitäten kaum wissenschaftliche Assistentenstellen zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses im Fach Musikpädagogik vorhanden waren.

Zur Analyse und Verbesserung dieser Situation ergriff der *Deutsche Musikrat* die Initiative. 1990 richtete er die „Fachkommission Musikpädagogische Forschung“ ein; den Vorsitz und die Koordination der umfangreichen Arbeiten übernahm *Hans Günther Bastian* unter Mitarbeit von *Rudolf-Dieter Kraemer* und *Roland Hafen*.[87] Die Bundesregierung finanzierte das Projekt einschließlich des Drucks des Berichtes. Die Fachkommission führte erstmals

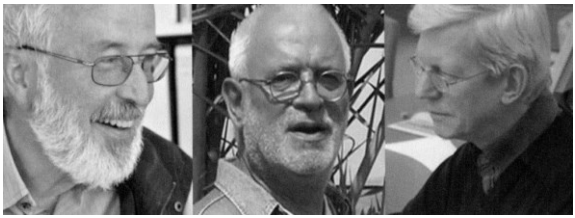
[87] Zu den Gründungsmitgliedern gehörten: Die Professoren Hans Günther Bastian (Vorsitzender, AGMM-Mitglied), Klaus-Ernst Behne (Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie), Karl Heinrich Ehrenforth (Verband deutscher Schulmusiker), Andreas Eckardt (Generalsekretär des Deutschen Musikrates, Dr. Gerd Eicker (stv. für den Verband Deutscher Musikschulen), Dr. Wolfgang Graetschel (stv. Sprecher der AG der Leiter musikpädagogischer Seminare), Prof. Dr. Hermann J. Kaiser (Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik), Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer (Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung), Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer (Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik), Prof. Dr. Thomas Ott (Bundesfachgruppe Musikpädagogik), Prof. Dr. Reinhard Schneider (Gesellschaft für Musikpädagogik).

eine Bestandsaufnahme aller an musikpädagogischen Abteilungen der Hochschulen laufenden oder abgeschlossenen Forschungen durch. Da alle Hochschulen kooperativ reagierten, konnte das Ergebnis bereits 1992 in einer umfangreichen Dokumentation vorgelegt werden.[88] Die Fachkommission verfolgte nicht nur die Absicht, mit dieser Veröffentlichung Impulse für eine bessere Kommunikation und mögliche Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland zu geben; sie legte auch – erstmals in der Geschichte der jungen Musikpädagogik als Wissenschaft – eine durch qualitative und quantitative Analyse gewonnene Synopse der Forschungsarbeiten vor. Auf diese Weise erfuhr man nun sehr konkret, welche Bereiche der wissenschaftlichen Musikpädagogik und der Musikpraxis bearbeitet wurden, mit welchen Methoden Forschung durchgeführt wurde, wer die Forschungsaufträge gab, wie lange bzw. umfangreich Forschung durchgeführt werden konnte und wie die Situation der Finanzierung und der Arbeitsbedingungen war.

Nachdem die Bundesregierung nach der Vorlage der Bestandsaufnahme der „Fachkommission musikpädagogische Forschung“ keine weitere Finanzierung der Kommissionsarbeit zur Verfügung stellte, musste die Kommission 1995 ihre Arbeit beenden. Erst 2003 unternahm das *Institut für Musikpädagogische Forschung* auf Initiative seines Direktors *Karl-Jürgen Kemmelmeyer* den Versuch einer zweiten Bilanz in Form eines Expertenrundgespräches zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland, das von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG* (zentrale Organisation zur Förderung der Forschung an Hochschulen in Deutschland) befürwortet und finanziert wurde. Es war eine Stärken- und Schwächenanalyse sowie eine erneute Bilanz der Arbeitsbedingungen und der finanziellen Förderung – die

[88] BASTIAN, H. G. & KRAEMER, R.-D. (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse.* Mainz 1992: B. Schott’s Söhne Verlag.

Ergebnisse wurden als Forschungsbericht des Instituts publiziert.[89] Immerhin trug dieser Impuls mit dazu bei, dass sich nun Forscher verschiedener Hochschulstandorte zu Teams zusammenfanden, um Forschungsprojekte gemeinsam durchzuführen und eine größere Datengewinnung zu erreichen – die Computerausstattung und neue Kommunikationstechniken durch das Internet, durch E-Mail und Ton-Bild-Kommunikation hatten inzwischen eine schnelle und ortsungebundene Zusammenarbeit Realität werden lassen.



Die Gründungsprofessoren des ifmpf: (von links):
Klaus-Ernst Behne, Franz Amrhein, Karl-Jürgen Kemmelmeyer

Gründung und Ziele des Instituts für Musikpädagogische Forschung Hannover (ifmpf)

Es wurde schon berichtet, dass unter der Leitung von *Richard Jakoby* die *Hochschule für Musik und Theater Hannover* (später umbenannt in *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover*) zu einer künstlerisch-wissenschaftlichen Hochschule geworden war. Mit dem Ausbau der Wissenschaften verfolgte Jakoby mehrere Ziele:

[89] KEMMELMEYER, K.-J. & MARTIN, K. (Hg.): *Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland* (ifmpf-Forschungsbericht 16). Hannover 2004: Institut für musikpädagogische Forschung.

- für die **künstlerischen Studiengänge** eine Erschließung der Erkenntnisse der Musik- und Kommunikationswissenschaften sowie der Medizin, um Musik mit einem fundierten Wissen über kulturhistorische, philosophische und soziologische Zusammenhänge schaffen und interpretieren zu können, um durch Grundkenntnisse der Hirnphysiologie und der Musikermedizin die körperliche Leistungsfähigkeit erhalten zu können und durch Kenntnisse der Medien- und Kommunikationsstrukturen sich auf einen Beruf im Musikleben vorbereiten zu können,
- für die **instrumental- und gesangspädagogischen Studiengänge** eine Nutzung der Erkenntnisse der Wissenschaften wie bei den künstlerischen Studiengängen, jedoch erweitert um Erkenntnisse der Musikpädagogik und der Lernpsychologie,
- für die **Wissenschaften** den direkten Dialog mit den Künstlern und die Förderung der Teambildung im Hause, um die genannten Vorstellungen hochschuldidaktisch zu verwirklichen und zugleich Forschungsdefizite zu erkennen, die die Künstler und Pädagogen erkannt und benannt hatten.

An der Hochschule für Musik und Theater Hannover gab es 1993 bereits drei wissenschaftliche Forschungsinstitute: das *Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung*, das *Institut für Musikphysiologie und Musiker-Medizin* und das damals neugegründete *Europäische Zentrum für Jüdische Musik*, außerdem existierte bereits ein Experimentierraum der Musikpsychologie. Ergebnisse der schon erwähnten „Fachkommission Musikpädagogische Forschung“ des Deutschen Musikrats, der u. a. *Klaus-Ernst Behne* und *Karl-Jürgen Kemmelmeyer* angehörten, hatten deutlich werden lassen, dass man die von *Abel-Struth* geforderte Interdisziplinarität und die Anerkennung der Musikpädagogik als Wissenschaft strategisch am besten mit der Gründung eines Hochschulinstituts verwirklichen könne. Auf diese Weise erhoffte man sich auch eine Akzeptanz des jungen Faches bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft*.

Nach Bleibeverhandlungen und Initiativen von *Karl-Jürgen Kemmelmeyer* und nach Vorlage einer Konzeption zusammen mit *Klaus-Ernst Behne* und *Franz Amrhein* beschloss der Senat der Hochschule am 23.6.1993 die Einrichtung des *Instituts für Musikpädagogische Forschung (ifmpf)*.[90]

Dem *ifmpf* gehören als geborene Mitglieder alle hauptamtlich Lehrenden des Faches Musikpädagogik an der Hochschule an; Vertreter der Bezugswissenschaften konnten zu Mitgliedern berufen werden. Nach Bleibeverhandlungen von *Kemmelmeyer*, der dann als Direktor das Institut 1993-2006 leitete, war das Land Niedersachsen bereit, zur Gründung zusätzliche Mittel für die Erstausstattung einschließlich EDV sowie einen zunächst bis Ende 1997 terminierten Erst-Etat für den Aufbau einer musikpädagogischen Bibliothek im *ifmpf* bereitzustellen. Im Verbund mit der Institutsgründung ist heute von besonderer Bedeutung, dass es gelang, dem *ifmpf* eine **wissenschaftliche Mitarbeiterstelle** zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Musikpädagogik auf Dauer zuzuordnen. Mit der medialen Ausstattung und der **Präsenzbibliothek Musikpädagogik,** die deutschsprachige Schriften und Materialien zur Theorie und Praxis der Musikpädagogik ab 1750 sammelt und heute (Stand 06.09.2012) mit 5.062 Medieneinheiten, fünf Nachlässen und zwei Vorlässen zur größten musikpädagogischen Spezialbibliothek in Deutschland geworden ist,[91] bot das *ifmpf* Studierenden nun die Möglichkeit,

[90] Internet: http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de (Stand 24.08.2012).

[91] Die Bibliothek der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover gehört mit über 200.000 Medieneinheiten zu den größten Musikhochschulbibliotheken in Deutschland. Die Teilbibliothek des ifmpf umfasst ca. 5.060 Medieneinheiten und fünf Nachlässe (Agnes Hundoegger, Richard und Hildegard Junker, Margit Küntzel-Hansen, Felix Oberborbeck, Wilhelm Stolte) und zwei Vorlässe (Karl Heinrich Ehrenforth, Richard Jakoby). Internet: http://www.hmtm-hannover.de/de/studium/hochschulbibliothek (Stand 24.08.2012). Der Katalog der Bibliothek ist über das Katalogangebot der HOBSY-Kooperation (http://www.hobsy.de – Menüpunkt OPAC) einsehbar.

im Bereich Musikpädagogik eigenständig zu lernen und zu forschen. Nach einem Beschluss der *Arbeitsgemeinschaft der Schulmusikabteilungen* (Musikhochschulen), der auch von der *Bundesfachgruppe Musikpädagogik* (Universitäten) getragen wird, konnte 1994 im *ifmpf* die **Deutsche Meldestelle für musikpädagogische Dissertationsvorhaben** eingerichtet werden, die mit der Meldestelle für musikwissenschaftliche Dissertationsvorhaben an der Universität Münster/Westfalen kooperiert. Durch die Meldungen entsteht ein Überblick über das musikpädagogische Forschungsgeschehen an deutschen Hochschulen, außerdem bietet die Meldestelle die Möglichkeit, auf themenverwandte Forschungsvorhaben hinzuweisen.

Musikpädagogische Forschung bedeutet neben der Grundlagenforschung, bei der Musikpsychologie und Musiksoziologie, Musikethnologie und Historische Musikwissenschaft ebenso Bezugswissenschaften sind wie die Erziehungswissenschaft, Philosophie und Geschichte, immer auch eine **anwendungsbezogene Forschung**, die sich in didaktischer Theorie wie auch in nach wissenschaftlichen Erkenntnissen konzipierten Unterrichtsmaterialien konkretisiert. Durch heute (Stand 2012) zwölf wissenschaftliche und künstlerische Institute an der Musikhochschule[92], in der unmittelbaren Begegnung von Künstlern, Musikpädagogen, Musikwissenschaftlern und Kommunikationswissenschaftlern an der Hochschule für Musik und Theater Hannover, in der Begegnung mit Forschern der Leibniz-Universität, der Fachhochschule (Malerei, Video, Design) und der Medizinischen Hochschule, bietet der Standort Hannover zusammen mit seinen vielen Schulen und der Musikschule beste Möglichkeiten zu einer interdisziplinärer Forschung.

Im Gründungsjahr 1993 stellte der Vorstand des *ifmpf* eine Liste von interdisziplinär anzugehenden Forschungsfeldern auf, in denen Defizite vermutet

[92] Siehe (Stand 24.08.2012) http://www.hmtm-hannover.de/de/hochschule/institute-und-studienbereiche.

wurden und die in Zukunft vom *ifmpf* bearbeitet oder synoptisch in ihren vorliegenden Ergebnissen dokumentiert werden sollen:

- Geschichte der Schulmusik, Ikonographie der Musikerziehung, Geschichte der Musiktheorie (mit Musikwissenschaft, Pädagogik, Musiktheorie*)*
- Medienkonzeptionen und ihr Einfluss auf Musikkonzepte Jugendlicher, Wirkung von Musik in den Massenmedien, Entwicklung einer Mediendidaktik (mit den Kommunikationswissenschaften)
- Musikästhetik, Anthropologie der Musik, Menschenbild in der Musikerziehung, gesellschaftliche Bedingungen für musikpädagogische Konzeptionen (mit Philosophie, Germanistik, Politologie, Geschichte)
- hirnorganische und neurologische Grundlagen der Musikausübung und des Musiklernens, physiologische Grundlagen der Musikausübung (mit der Medizin).

Grundkonsens war und ist auch noch heute, dass musikpädagogische Forschung der Verbesserung der Unterrichtspraxis dienen muss: Es gilt, durch Forschungsergebnisse und ihre Anwendung den Prozess der Vermittlung von Lerninhalten der Musik und das Kommunikationsverhältnis zwischen Schülern und Lehrern so konstruktiv und effektiv wie möglich zu gestalten. Ziel einer Grundlagenforschung am *ifmpf* ist es daher, Schüler in allen Bereichen des Musiklernens, in der Entwicklung von Musikkonzeptionen (Musikgeschmack) und in Prozessen ihrer Musiksozialisation und Musikbiographie besser verstehen zu können. Als Forschungsfelder wurden unter diesem Gesichtspunkt u. a. genannt:

- **Musikpsychologie:** Entwicklung des Musikerlebens, musikalische Begabung, audiovisuelle Musikrezeption, Hörertypologien, rehabilitative Wirkungen von Musik

- **Musiksoziologie:** musikbezogene Teilkulturen, Jugendkultur, Medieneinfluss und Medienpräferenzen, Sing- bzw. Musizierverhalten und Liedrepertoire, Laienmusikkultur, Freizeitverhalten
- **Physiologie der Musikausübung:** Wirkung und Effektivität bestimmter Instrumental- und Gesangsmethodiken, Prävention von Musiker-Erkrankungen, Beratung von Studierenden und Lehrenden.

Schon bald nach der Gründung sahen die Mitglieder die Notwendigkeit einer eigenen **Publikationsreihe**, um Forschungs- und Praxisergebnisse des Instituts sowie Einzeldarstellungen schnell publizieren zu können. Bis 2012 erschienen 57 Bücher (25 Forschungsberichte, 10 Praxisberichte, 22 Monographien).[93] De facto ist das Institut damit auch zu einem Verlag geworden, der seine Bücher selbst vertreibt – diese Bücher werden in der *Deutschen Nationalbibliothek* verzeichnet und sind dort auch archiviert. Weiterhin bemühte sich das *ifmpf*, in Kooperation mit anderen Hochschulen jungen Nachwuchswissenschaftlern ein **Forum** zu bieten, um Ansatz und Methode ihrer Dissertationsprojekte mit ehrenamtlich mitwirkenden Professoren diskutieren zu können.

Die Leistung des *ifmpf* beruht auf der Addition der Leistungen seiner Mitglieder. Als nach 10 Jahren 2003 eine erste quantitative Zwischenbilanz[94] gezogen wurde, gehörten als Professoren und Wissenschaftler, 8 Musikpädagogen, 2 Musikpsychologen, 2 Musikethnologen und 1 Musikwissenschaftler als Mitglieder dem *ifmpf* an, dazu 4 Musikpädagogen als externe Mitglieder. Zwischen 1993 und 2002 brachten alle Mitglieder des *ifmpf*

[93] Verzeichnis und Abstracts unter http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/de/publikationen (Stand 24.08.2012).

[94] KEMMELMEYER, K.-J. & MARTIN, K. & BALTZ, M. (Hg.): Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Bericht über den Zeitraum 1993-2002. Hannover 2003: Sonderdruck des Instituts (Kopiervervielfältigung).

zusammen über 400 eigene Publikationen heraus. Aus dem direkten Mitgliederkreis des *ifmpf* kamen zwei Präsidenten der Hochschule für Musik und Theater Hannover sowie vier Hochschullehrer, die in Stuttgart, Weimar, Bremen und Bielefeld tätig sind (Stand 2012). Zwei am *ifmpf* entstandene Dissertationen wurden mit dem *Sigrid-Abel-Struth-Preis* ausgezeichnet.

Trotz dieser positiven quantitativen Bilanz wiegt die qualitative mehr. Die Vielzahl der nationalen und internationalen Gremienmitgliedschaften der Institutsmitglieder und ihre Beratungs- und Vortragstätigkeit, die vielen Kontakte und Kooperationen mit anderen Hochschulen, die Attraktivität des *ifmpf* für ausländische Forscher, die Bandbreite der Themen in seinen Forschungsprojekten, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und die Planung und Durchführung mehrerer richtungsweisender Kongresse und Tagungen zeigen, dass die Idee der praxisorientierten interdisziplinären Forschung und ihre Einflussnahme auf kulturpolitische Entscheidungen schon Wirkung zeigt – die Institutsmitglieder beobachten ein zunehmendes Interesse der Ministerien der Bundesländer und einzelner Regierungen im Ausland an der Arbeit im *ifmpf*. Der Einfluss des *ifmpf*, die Auswirkungen der Konzeption einer interdisziplinären Forschung auf die Musikpädagogik und ihre Entwicklung in den letzten 20 Jahren wird 2013 durch eine Evaluation noch zu prüfen sein.

Schaut man zurück, so kann man feststellen, dass die Gründung des Instituts für Musikpädagogische Forschung stringent aus der Geschichte der Musikpädagogik hervorging. Daran haben seit 200 Jahren viele engagierte Künstler, Wissenschaftler, Pädagogen und visionär denkende Musikpolitiker – männlich wie weiblich – mitgearbeitet. Nun gilt es, das Erreichte zu evaluieren und weiter zu entwickeln, um die Praxis durch Forschung zu verbessern, damit allen Kindern und Jugendlichen eine zeitgemäße musikalische Bildung zu Teil werden kann, weil sie darauf einen Anspruch bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit haben.

Inklusion – ein aktuelles Thema, aus kritischer Sicht historisch betrachtet (2016)

Der Text entstand Ende 2016, angeregt durch Gespräche mit Prof. Dr. Erika Schuchardt MdB a.D., Erziehungswissenschaftlerin an der Leibniz-Universität Hannover, als sie an ihrem neuen Buch „Gelingendes Leben" arbeitete.

1972-78 war ich im Fachgebiet „Musik in der Sonderpädagogik" an der PH Ruhr Dortmund in Forschung und Lehre tätig. Diese Zeit in der Lehrerausbildung für Sonderschulen, der Unterricht mit Schülerinnen und Schülern an einer Körperbehinderten-Schule zählt mit zu meinen prägendsten Berufs- und Lebenserfahrungen. Wie heute stand auch damals in Dortmund die Situation der von Behinderung betroffenen Menschen im Mittelpunkt vieler engagierter Diskussionen.

Ist der Inklusions-Gedanke selbst zur Kopf-Barriere geworden? Bei der heutigen öffentlichen Inklusion-Diskussion sehe ich mit Sorge, dass Ideologie und Euphorie die Diskussion überlagern und dass der große Wissens- und Erfahrungsschatz, den wir in Deutschland aus langjähriger Forschung zu dieser Thematik haben, offenbar nicht mehr bekannt ist oder nur wenig Rezeption findet. Neben kritischen Anmerkungen zur Diskussion will mein Beitrag vor allem über Ansätze, Methoden und Verfahren berichten und konkrete Vorschläge zu Lösungsmöglichkeiten aufzeigen.

Gedanken eines Zeitungslesers

Der Begriff „Inklusion" ist heute in aller Munde – er wirkt wie ein Zauberwort: Wer Inklusion sagt und befürwortet, fühlt sich manchmal auch als besserer Mensch, als in der Einstellung und Haltung überlegen gegenüber früheren schulpolitischen und pädagogischen Anstrengungen und Strukturen. Doch die wollten ebenfalls zur Rehabilitation behinderter Menschen beitragen, um ihnen ein gelungenes Leben in unserer Gesellschaft zu ermöglichen.

Bundesländer wie z.B. Niedersachsen und Brandenburg machten kürzlich „Inklusion“ zum kultur- und schulpolitischen Programm, lösten einige Förderschulen (Sonderschulen) auf und versuchen nun, von Behinderung betroffene Kinder und Jugendliche in die Regelschulen einzugliedern. Zeitungen berichteten bald von mangelnder Ausstattung und zu geringen Betreuungsmöglichkeiten; sie berichteten auch von engagierten, aber dennoch verzweifelten Lehrerinnen und Lehrern, die sich für die Inklusionspraxis nicht genügend ausgebildet fühlen. Eltern melden sich zu Wort, weil sie die optimale Förderung ihrer leider behinderten Kinder gefährdet sehen. Und es gibt leider auch Mitmenschen, die sachliche, fachwissenschaftliche Kritik am Begriff „Inklusion“ und seiner Realisierungspraxis gleich zur „behindertenfeindlichen Haltung“ umdeuten und mit dieser Verunglimpfung der kritisch engagierten Mitdenkenden eine Verbesserung der Situation, eine Rehabilitation Behinderter leider erneut behindern.

Wie *Erika Schuchardt* mir in den Gesprächen und mit ihrer beeindruckenden Materialsammlung nachweisen konnte, setzte der Focus auf eine Verbesserung der Situation behinderter Menschen in Deutschland nicht erst mit der *UN-Behinderten-Rechts-Konvention (UN-BRK)* vom 13.12.2006 ein, sondern ist nur ein weiteres öffentliches Signal in der Jahrtausende alten caritativen Praxis: Im christlichen Einflussbereich, unter dem Gebot der Nächstenliebe, hat es viele caritative Anstrengungen gegeben, um von Behinderung Betroffenen ein lebenswertes Leben in der Gemeinschaft nach besten Kräften und dem Stand des Wissens zu ermöglichen. Das war und ist auch in Deutschland so, aber in eben diesem Deutschland hat es auch zu nationalsozialistischer Zeit die Segregation, das Wegsperren von Behinderten und ihre Ermordung gegeben. Das wurde in der UN-BRK angesprochen und löste in der deutschen Politik ängstliche Betroffenheit aus. Hat diese Betroffenheit dazu geführt, dass man nun Begriffe oder Wörter wie „Sonderpädagogik“, „Sonderschulen“, „pädagogische Intensiv-Station“, „Rehabilitation“, die „Besonderheit des behinderten Menschen“ als politisch inkorrekt bewertet,

weil sie missverständlich latent die Assoziation zu „Exklusion“ oder gar „Segregation“ zuließen? Wollte man mit der neuen Kampagne „Inklusion“ politisch und zugleich international ein Zeichen setzen, dass Segregation und Exklusion in Deutschland allein schon aufgrund der Forderungen des Grundgesetzes nie wieder Praxis sein dürfen und werden?

Um behinderten Mitgliedern unserer Gesellschaft die beste Entfaltung ihres Potenzials und gesellschaftliche Akzeptanz zugleich zu ermöglichen, worauf sie ein Recht haben, wird es vernünftig sein, **die Inklusionsdiskussion ideologiefrei und mit dem bereits vorhandenen Wissen aus sonderpädagogischer Forschung zu führen.** Am Beispiel des rehabilitativen Potenzials der Musik soll nachfolgend gezeigt werden, dass es einer Spezialisierung der Akteure bedarf, um behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen Inklusion zu ermöglichen.

Ein neues Forschungsgebiet: Pädagogik der Behinderten[1]

Eine wissenschaftlich orientierte Forschung zur Pädagogik der Behinderten setzte in Deutschland um 1968 mit zunehmendem Crescendo in den nachfolgenden Jahren ein – verbunden damals mit dem Bemühen des *Deutschen Bildungsrates*, möglichst alle Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und ihrer Partnerwissenschaften synoptisch darzustellen, um der Politik Grundlagen für fundiertes Handeln in der beabsichtigten Bildungsreform zu liefern, die auch die Förderung und Rehabilitation Behinderter mit zum Ziel hatte.

Dazu wurde auch der Stand der sonderpädagogischer Theoriebildung dokumentiert.[2] In der Bundesrepublik Deutschland war es zumindest seit etwa

[1] Ulrich BLEIDICK: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin-Charlottenburg 1972.

[2] Es handelt sich dabei um folgende Bände des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES, die damals im Ernst Klett Verlag Stuttgart erschienen: Bd. 25. Sonderpädagogik 1 – Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung (1973); Bd.

1968 erklärtes und unbestrittenes Ziel sonderpädagogischer Forschung und Lehre, eine Rehabilitation Behinderter zu erreichen, damit sie ein lebenswertes Leben in(!) der Gesellschaft führen können. Man nannte das damals „Integration“ und hatte Ziele, die sich nicht wesentlich von denen der „Inklusion“ heute unterschieden, sich aber an der Realität und dem Leistungsvermögen des Staates von Anfang an ausrichteten. Der damals gängige, saloppe Spruch „Alles gut und richtig, schöne Utopie! Aber bis wir die Gesellschaft so verändert haben, ist der Behinderte, dem wir ein besseres Leben ermöglichen wollen, längst tot!“ charakterisiert die Realitätsnähe und die Orientierung am kurz- und mittelfristig Machbaren.

Neu: Kompetenz in Sonderschulen

Dass die gesellschaftliche Praxis bei diesen ambitionierten Zielen immer hinterherhinkte, darf man der sonderpädagogischen Forschung und Theoriebildung nicht anlasten – es wird auch dem hehren Ziel der Inklusion so ergehen. Glücklicherweise entstanden ab den 1970er Jahren – angeregt durch die *Bildungsreform* – in Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern viele Sonderschulen, die auf einzelne Behinderungsarten spezialisiert waren. Mit kleinen Klassen (sechs bis zwölf Schülerinnen und Schüler) und sonderpädagogisch ausgebildeten Fachlehrerinnen und Fachlehrern und einer der Klasse zugeordneten Schulassistentin versuchte man eine optimale, gemeinsame und individuelle Förderung des Lernens und des Potentials behinderter Kinder zu erreichen. Unter dem Leitgedanken der Integration ging es dabei

30. Sonderpädagogik 2 – Gehörlose, Schwerhörige (1974); Bd. 34. Sonderpädagogik 3 – Geistigbehinderte, Lernbehinderungen, Verfahren der Aufnahme (1976); Bd. 35. Sonderpädagogik 4 – Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte (1974); Bd. 52. Sonderpädagogik 5 – Blinde, Sehbehinderte, Mehrfachbehinderte (1975); Bd. 53. Sonderpädagogik 6 – Sozialpädiatrische Zentren (1975); Bd. 37. Sonderpädagogik 7 – Berufsausbildung behinderter Erwachsener (1975).

– soweit es die Behinderung zuließ – stets darum, Betroffene so weit zu fördern, zu „rehabilitieren“, dass sie möglichst von der Sonderschule in die Regelschule wechseln konnten, was auch mehrfach gelang.

Ein besonderes Ergebnis war dabei, dass z.B. verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, an denen Regelschulen gescheitert waren, in der Sonderschule mit Verständnis und Fachkenntnis für die Ursachen der Auffälligkeit und mit speziellem Training, z.B. zur Aggressionsbewältigung, befähigt wurden, **wieder zur Regelschule zurückzukehren**: sie wirkten hier sogar bei Konflikten sozialintegrativ mit, weil sie Bewältigungsstrategien gelernt und verinnerlicht hatten. Ähnlich gelang es bei einigen körperbehinderten Schülerinnen und Schülern.

Behinderung genau betrachtet: Fachdidaktiken und Sekundärfolgen

Um die Behinderung wissenschaftlich methodisch erfassen, eingrenzen und verstehen zu können, entwickelte man ab Ende der 1960er Jahre **sonderpädagogische Fachdidaktiken:**

- Sinnesgeschädigte: Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Pädagogik bei Hörbehinderten und Gehörlosen
- Pädagogik der Sprachbehinderten
- Pädagogik der Körperbehinderten
- Pädagogik der Geistigbehinderten
- Pädagogik der Lernbehinderten („slow learner“ und sozialisationsbedingten Verhaltensauffälligkeiten, die zu Lernstörungen führen).

Mit der zunehmenden Einwanderung in Deutschland entwickelte sich auch ab etwa 1980 eine Forschung zur **Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schule.** Und nicht zuletzt ist auch

das Verstehen des Schulversagens einiger **hochbegabter Kinder** und deren Re-Integration ein Forschungsgebiet der Sonderpädagogik.

Die pädagogische Arbeit mit von mehrfacher Behinderung Betroffener erwies sich als besondere Herausforderung für die Fachdidaktiken und konfrontierte Helfer, Betreuer, Lehrerinnen und Lehrer in der alltäglichen Praxis mit kaum lösbaren Problemen. Es ist bewundernswert, was hier in der pädagogischen Arbeit mit Schwerstbehinderten – z.B. in Bethel – geleistet wurde und wird. Das ist nicht telegen, darum sieht die Öffentlichkeit auch im Fernsehen nur selten Bilder aus dieser Arbeit: Eine realitätsnahe Film-Dokumentation würde die Öffentlichkeit erschrecken, ja verschrecken, aber die Inklusion-Euphorie in der Diskussion vermutlich wieder realitätsorientiert ausrichten. Die Mehrzahl behinderter Menschen, die im Fernsehen beispielhaft zu Wort kommen, zeigen **selbständige Handlungsfähigkeit** und meist nur **leichte Sekundärfolgen** ihrer Behinderung – Inklusion wird hier schnell gelingen. Und das ist gut so!

Den Nächsten annehmen: „Anders sein“ verstehen

Gegenüber von Behinderung nicht betroffenen Kindern verläuft der Sozialisationsprozess bei behinderten Kindern aufgrund der Einschränkungen durch die Behinderung anders: Das hat große Folgen für die individuelle Wahrnehmung der (Um)Welt und für den Aufbau eigenständiger Lernstrategien zum Verständnis der Welt und des Verhaltens ihr gegenüber.

Für die Forschung und die Praxis galt es, das „Anders sein“ als eigenwertig zu akzeptieren, dafür eine rehabilitative Pädagogik zu entwickeln und mit dem Prinzip der abnehmenden Hilfe eben diesen Kindern und Jugendlichen ein möglichst selbständiges Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen.

Geradezu verblüffend für uns war die Erkenntnis, welche große Bedeutung die körperliche Bewegungsfähigkeit bzw. Behinderung für die Ausprägung von Lernstrategien, Intelligenz und Zahlenvorstellung hat – die

körperbehinderten Schüler waren bei diesen Forschungen unsere partnerschaftlichen Lehrmeister. Aber auch aus der Arbeit mit Kindern aus einem Obdachlosen-Asyl an einer Schule für Lernbehinderte haben wir viel gelernt: Ihre lustvolle Erkundung eines großen Klassenraumes zu Anfang des Unterrichts (zunächst als Disziplinlosigkeit missverstanden), ihre Angstreaktionen vor der ungewohnten Stille wurden bald entschlüsselt, als wir die drangvolle Enge und große Personenzahl in ihren Unterkünften kennen lernten. Dass diese Kinder nach einem Jahr sonderpädagogischen Musikunterrichts sogar den Ablauf eines Händel-Orgelkonzert mit Pappkärtchen abbildeten und mit großer Neugier eine Orgel besichtigten, sei hier nur am Rande erwähnt.

Die Kenntnis der medizinischen Ursachen der Behinderung erwies sich für die fachdidaktische Theoriebildung als sinnvoll; **medizinische Befunde enthalten jedoch keine Postulate für pädagogisches Handeln.** Daher fokussierte sich die fachdidaktische Forschung auf die **Sekundärfolgen der Behinderung** und auf die Suche nach besonderen Inhalten und Methoden, um die **Erfahrungsdefizite**, die die Behinderung im Gefolge hatte, zu kompensieren – „Rehabilitation" war der Begriff dafür. Besondere Bedeutung erhielten dabei Forschungserkenntnisse zur visuellen und auditiven Wahrnehmung. Und damit kommt auch die Musik ins Spiel, deren **rehabilitatives Potenzial** seit Jahrtausenden genutzt wurde. Bereits die Bibel berichtet darüber, wie Davids Harfenspiel den neurotischen und depressiven Saul heilte. *Johann Kuhnau* hat es 1700 in einer seiner „Biblischen Historien", der Sonate Nr. 2 klanglich plastisch illustriert.

Musik in der Sonderpädagogik: Das rehabilitative Potenzial der Musik nutzen

1972-78 – danach auch forschungsbegleitend von Hannover aus – war ich an der PH Ruhr Dortmund, Abteilung für Heilpädagogik (später umbenannt in Sonderpädagogik), im neu gegründeten Fachgebiet „Musik in der Sonderpädagogik" zusammen mit *Prof. Dr. Werner Probst* (Leitung. Spezialgebiete:

Geistigbehinderte / Musikpsychologie) und der Scheiblauer-Rhythmikerin und späteren Professorin *Dr. Brigitte Steinmann* (Spezialgebiete: Verhaltensauffällige / Rhythmische Erziehung) tätig, um in diesem Bereich zu forschen und Sonderschullehrerinnen und -lehrer im Fach „Musik in der Sonderpädagogik" speziell für Sonderschulen in Theorie und Praxis auszubilden. Meine Spezialgebiete in unserem Team waren Körperbehindertenpädagogik und Musikdidaktik. Als die Sonderschullehrerin *Dr. Christa Fritze* unser Team verstärkte, intensivierte sich die Forschung zu den Ursachen der Lernbehinderungen. Später kam *Dr. Irmgard Merkt* dazu, die im Dortmunder Team die Forschungsbandbreite mit grundlegenden Studien zu Lernbehinderungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereicherte. Sie übernahm später nach Werner Probsts Emeritierung – nun als Professorin – auch die Leitung.

Es entstanden mehrere grundlegenden Publikationen zur Musik in der Sonderpädagogik, denn dieses Fach bzw. dieser Forschungsbereich stand weltweit am Anfang.[3] Studierende und Lehrende forschten gemeinsam; wir Lehrenden brachten als Forschungsschwerpunkt je ein Behinderten-Arbeitsfeld und eine Teildisziplin der Musik ein.

Die wöchentliche selbständige Führung des Musikunterrichts an mehreren Sonderschulen, in dem sich Praxis und Forschung verbanden, war wichtiger und wesentlicher Teil des Studiums der Sonderpädagogik an dieser

[3] Reihe „Dortmunder Beiträge zur Musik in der Sonderpädagogik" – darin u.a. Karl-Jürgen KEMMELMEYER/ Werner PROBST (Hg.): *Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Faches*. Regensburg 1981; Werner PROBST/Brigitte VOGEL-STEINMANN: *Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten*. Regensburg 1978; Christa FRITZE: *Die Förderung der auditiven Wahrnehmung bei schulschwachen Schülern im Primarbereich. Theoretische und experimentelle Untersuchung*. Regensburg 1979; Björn TISCHLER: *Musik bei neurosegefährdeten Schülern. Begründung und empirische Überprüfung eines Therapieprogramms*. Regensburg 1983.

Hochschule. Die Abteilung für Heilpädagogik besaß auch eine Werkstatt mit Spezialisten, die in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken besondere apparative Hilfen für das Lernen der behinderten Kinder entwickelten. Mit den damals ebenfalls im Aufbruch stehenden Praxis- und Forschungsfeldern „Musiktherapie“ und „Musik in der Sozialpädagogik“ standen wir in engem Wissenstransfer, weil wir alle Neuland betraten.[4]

Wir nannten unser Forschungsfeld **„Pädagogische Musiktherapie“,** um die Interdisziplinarität des Ansatzes zu verdeutlichen. Bis 1990 war das Dortmunder Team durch diese Spezialisierung international bekannt geworden; man hielt deren Ergebnisse sogar für führend und unsere Publikationen standen international in vielen Universitätsbibliotheken: Leider konnten sie auf Deutsch von den ausländischen Kolleginnen und Kollegen meist nicht gelesen werden. Ausländische Kollegen besuchten uns daher zu Gesprächen. Der internationale Wissenstransfer auf der Basis des Englischen – und heute mittels Internet – hatte sich im Bereich der musikpädagogischen Forschung zu der Zeit in Deutschland noch nicht entwickelt.

Kommentiert [HM1]: Hier passt der Zwischenruf leider nicht hin. Man könnte den Text der folgenden Seite aber hier schon beginnen

[4] Ergebnisse spiegeln u.a. folgende Publikationen wieder: Klaus FINKEL (Hg.): *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*. Regensburg 1979; Hans-Helmut DECKER-VOIGT (Hg.): *Handbuch Musiktherapie. Lexikalische Stichwörter. Funktionsfelder, Verfahren und ihre interdisziplinäre Verflechtung*. Lilienthal/Bremen 1983.

Zwischenruf

Es ist schade, dass das umfangreiche Wissen aus sonderpädagogischer Forschung in Deutschland ab etwa 1970 aufgrund des Fehlens von englischsprachigen Übersetzungen international zu wenig Verbreitung und – in Folge – Anwendung in der Praxis gefunden hat. Man kannte es einfach nicht. Wäre es englischsprachig verbreitet worden, so wäre sicherlich die UNESCO zu einer anderen Bewertung der integrativen Praxis deutscher Sonderschulen und ihres hohen Förderpotenzials gekommen und hätte erkannt, dass man hier das Ziel der Inklusion schon lange im Blick und in einigen Bereichen schon verwirklicht hatte, in der Methode jedoch dazu das Spezialwissen an Sonderschulen einsetzte.

Grundsätzlich sind von Behinderung betroffene Menschen **in gleichen unterschiedlichen Graden musikalisch wie andere Menschen auch**.

Darum geht es bei Behinderten nicht um Musiktherapie, sondern um Musikpädagogik mit identischen musikpädagogischen Zielen wie an allgemein bildenden Schulen: Der Musikunterricht an Sonderschulen will zum musikalischen Kompetenzerwerb für die Teilhabe an Musikkultur beitragen. An Sonderschulen gibt es jedoch eine Variante: Das rehabilitative Potenzial der Musik soll sich durch die Wahl der Methode entfalten, um durch Spiele mit Musik, durch Musizieren in der Gruppe, durch Improvisation mit musikalischen Material und durch auditives Wahrnehmungstraining Lern- und Erfahrungsdefizite zu kompensieren, was sich u. a. auch auf die Lese-Rechtschreib-Leistungen auswirkt, die in der Schule und für den Beruf von besonderer Bedeutung sind.[5] Dazu bedarf es eines bestimmten Methodenrepertoires, das

[5] Eine erste zusammenfassende Studie entstand in Dortmund: Christa FRITZE: Die Förderung der auditiven Wahrnehmung bei schulschwachen Schülern im Primarbereich. Theoretische und experimentelle Untersuchung. Regensburg 1979.

auf gesicherten Forschungsergebnissen zu Sekundärfolgen der individuellen Behinderung aufbaut und die Sekundärfolgen durch Training mittels musikalischen Lernens abzubauen bzw. zu kompensieren versucht.

Eine Anmerkung

Der Begriff Therapie impliziert die Vorstellung der Heilung von Kranken. Behinderte Menschen sind jedoch nicht als Kranke anzusehen, sondern als Menschen mit einer anderen, aufgrund der Behinderung besonderen Lernbiographie.

Die Kenntnis der Sekundärfolgen der individuellen Behinderung – z.B. spezifizierte Körperbehinderungen oder Lernbehinderungen durch cerebrale Schäden, Beeinträchtigungen der Sinnesorgane, biographisch bedingte Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten – ist unverzichtbarer Bestandteil sonderpädagogischer Fachkompetenz.

So muss auch zwischen Musik in der Sonderpädagogik und Musiktherapie und ihren Methoden unterschieden werden:

- In der Musiktherapie geht es um die Anwendung von Musik als Medium bei der Heilung von Kranken – meist im klinischen Umfeld oder in ambulanter Therapie.
- In der Sonderpädagogik ist die Musik selbst Lerngegenstand und Unterrichtsziel, auch wenn in der Methodik Erkenntnisse und Verfahren aus der Musiktherapie angewendet werden.

In Dortmund war es u.a. meine Aufgabe, die musikdidaktische Diskussion für das Unterrichtsfach Musik an Regelschulen zu beobachten, zu analysieren und dessen Methodik mit Bezug zu den speziellen sonderpädagogischen Anforderungen zu modifizieren.

Besonders im Bereich des Wahrnehmungs- und des Sozialverhaltenstrainings (*führen und folgen lernen* als soziale Grundkompetenz) kam das

rehabilitative Potenzial der Musik voll zum Tragen, besonders bei Übungen der Gruppenimprovisation.

Außerdem war es meine Aufgabe, die musiktherapeutische Literatur zu sichten und auf Methoden zu prüfen, die sich auch im Musikunterricht mit Behinderten sinnvoll anwenden ließen. Viel gelernt haben wir aus den Publikationen von *Christoph Schwabe*, der in der damaligen *Deutschen Demokratischen Republik* unter staatlichem Druck und Ausgrenzung zu leiden hatte und dem die Musiktherapie heute wesentlich ihre Systematik verdankt.[6]

Musik in der Sonderpädagogik: Bedingungsketten

Mit der Erkenntnis, dass die Sekundärfolgen der Behinderung unser eigentlicher Ansatzpunkt für rehabilitative Maßnahmen bis hin zur Inklusion sind, entwickelte *Werner Probst* das *Modell der Bedingungskette*.[7] Da es sich auf viele, nicht nur pädagogische Problembereiche anwenden lässt, vermittelte ich es auch modifiziert den Lehramtsstudierenden des Faches Musik an der *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover* und ebenfalls in der Logopädie-Ausbildung an der *Medizinischen Hochschule Hannover*; es bewährte sich auch in der logopädischen Praxis bei der Anamnese als hilfreicher Startpunkt für Therapie-Strategien.

Der Entwicklung von Bedingungsketten geht eine zeitintensive **synoptische Auswertung der Fachliteratur der Bezugswissenschaften** voraus: Erkenntnisse aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Lernpsychologie, der

[6] Christoph SCHWABE: Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen. Leipzig 1978; ders.: Regulative Musiktherapie. Stuttgart 1979; ders.: Aktive Gruppenmusiktherapie für erwachsene Patienten. Stuttgart 1983.

[7] Werner PROBST: „Pädagogische Musiktherapie – Theorie und Verfahren“ in: Hans-Helmut DECKER-VOIGT (Hg.) *Handbuch Musiktherapie*. Lilienthal/Bremen 1983, S. 94-97.

Sonderpädagogik (hier besonders Spezialstudien zur Auswirkung der einzelnen Behinderungsarten), der Pädagogik (hier Lehrertraining) und Soziologie werden gesichtet. Anschließend folgt eine Systematisierung der dort beschriebenen Kausalzusammenhänge nach Auffälligkeit, denn wie die Spitze eines Eisbergs ist die Auffälligkeit zunächst das Einzige, was wir vom Ganzen beobachten können. Das **Bedingungsketten-Verfahren** enthält drei Schritte:

1. Wir beobachten eine Auffälligkeit im Verhalten des von Behinderung betroffenen Menschen. Sie wird benannt und bildet den Bezugspunkt der Bedingungskette.
2. Je nach Auffälligkeit wird mit dem Erklärungswissen aus den Bezugswissenschaften ein Kausalzusammenhang als Bedingungskette für mögliche Ursachen der Auffälligkeit erstellt, die oft in Sozialisationserfahrungen ihren Ursprung hat. Die Beschreibungen sind negativ formuliert: „kein …“ „ mangelndes …“ etc.
3. Anschließend wird versucht, die negativ formulierten Bedingungen durch Umformulierung ins Positive zum Handlungsprogramm zu machen, d.h. Inhalte, Übungen, Training, Lehrerverhalten, themenzentrierte Gespräche, begleitete außerschulische Aktionen etc. anzubieten, um die die negative Erfahrung und damit vielleicht auch die Auffälligkeit durch positive Erfahrung zu verändern, wenn nicht gar zu löschen.

Die Auswertung dieser von mir entwickelten **Bedingungskette (**siehe Abbildung 1 „Angst“**)** hat u.a. zu folgenden Postulaten für die Methodik des Musikunterrichts geführt, die das **Lehrerverhalten** besonders betreffen:

- **„Angriff auf affektiv besetzte Objekte“** – Wenn Schüler über ihre Musik sprechen, sprechen sie vertrauensvoll (!) über sich selbst. Jede Bewertung dieser Äußerung ist also in der Klasse zu vermeiden, damit Vertrauen für Gespräche über Musik(erleben) entsteht.
- **„Demütigung des Selbstwertgefühls“** – Singen ist etwas sehr Persönliches, das bei Laien innerlich befreit nur in der Gruppe stattfindet. Wer

Abbildung 1: Bedingungskette „Angst“. Die schwarz-dunkelgrauen Felder beschreiben problematisches Lehrerverhalten in Lern- und Kommunikationsprozessen, die schwarz-weißen Felder Gefühle des/der Betroffenen, die grau-grauen Felder die „Feedback-Schleife: intrinsische Motivation kontra Änderung. Die Pfeile zeigen die Abhängigkeiten. (Grafik KJK)

freiwillig vorsingt, ist mutig und willkommen. Das zwangsweise (!) solistische Vorsingen in der Klasse kann eine Demütigung sein; wenn es dann noch benotet wird, so sind Kränkungs- und Demütigungserfahrungen sowie Identitätsprobleme als Folge höchst wahrscheinlich – wer möchte als Kind, als Jugendlicher in der Pubertät oder im späteren Lebensalter derartige Erfahrungen machen! Viele Menschen haben nach solchen Erfahrungen im Musikunterricht später nie wieder gesungen.

- **„Mangelnde Erfolgs- und Könnenserfahrungen" / „negative Selbsteinschätzung"** – Gerade beim Musizieren in der Klasse begegnen uns diese Selbsteinschätzungen. Erfahrungen aus dem Klassenmusizieren mit Latin Percussion bei von Behinderung betroffenen Schülerinnen und Schülern haben gezeigt, dass man in der Vermittlungsmethode Phasen bereitstellen muss, in denen das Üben versteckt (!), d.h. in der Gruppe, in einem Klang, in einer Begleitung durch Klavier oder Gitarre, möglich wird. Zur Vermeidung von Anforderungsstress ist dabei ein direkter Blickkontakt der Lehrperson zu vermeiden – auf Stress reagieren körperbehinderte Kinder häufig durch die gleichzeitige Auslösung von Beuge- und Streckreflex mit einer Bewegungsblockade und können Rhythmen dann nicht mehr spielen. Erst mit der Erfahrung des Könnens, des Beherrschens z.B. einer Melodie, eines Rhythmus', sind sie auch bereit, dies solistisch zu zeigen; sie sind dann sehr stolz auf ihre Leistung und reagieren oft mit ausgreifenden Bewegungen, die ihrer Fröhlichkeit Ausdruck verleihen sollen.

Wir machten die Erfahrung, dass **bei positiver Wendung einer Bedingung sich oft Teile des Kausalzusammenhangs quasi angekoppelt mit ins Positive verschoben,** d.h. die Auffälligkeit selbst sich veränderte. Meistens können wir in der Schule nur an wenigen Gliedern der Bedingungskette ansetzen: Inhalte der *Pädagogischen Musiktherapie* haben sich dabei als erfolgreich erwiesen, weil Musik als nonverbales Medium angstfreie, von

negativen Vorerfahrungen noch nicht besetzte Freiräume zum Üben und Trainieren schaffen kann.

Noch ein Zwischenruf

Auch wenn man die Position vertritt, dass Schule insgesamt kein „Reparaturbetrieb“ für Versäumnisse der Gesellschaft oder der Elternhäuser sein kann und will, so sind in der Realität des Schultages doch Störungen durch Verhaltensauffälligkeiten, die das Lernen beeinträchtigen oder gar verhindern, existent. In allen Schularten (!) hat jedes Kind den Anspruch auf beste Entwicklung und Förderung seiner Fähigkeiten. Förderschulen haben die Zeit, Kompetenz und Flexibilität, auf individuelle Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit Beratung und gezielten Trainingsmethoden einzugehen. Kann das die um Inklusion bemühte Regelschule heute ohne Aufstockung von Fachpersonal, ohne flexible und differenzierte Unterrichtsgestaltung leisten?

Während die Bedingungskette (Abbildung 1) viele Ursachen aufzeigt, die im Handlungsfeld der Schule selbst veränderbar sind, enthält die andere, auch von mir entwickelten **Bedingungskette (**siehe Abbildung 2 „Aggression, Vandalismus“**)** negative Bedingungen, von denen einige außerhalb des Einflussbereiches des Unterrichts in der Schule liegen.

Die folgende Grafik (Abbildung 2) enthält neben den negativen Bedingungen zusätzlich die positiven Umformulierungen gemäß dem Bedingungsketten-Modell: Zusammengefasst ergibt sich daraus ein Handlungskatalog, der eine bessere Schule, eine Schule mit Lebensqualität ermöglichen könnte. Positive Beispiele dazu gibt es schon viele.

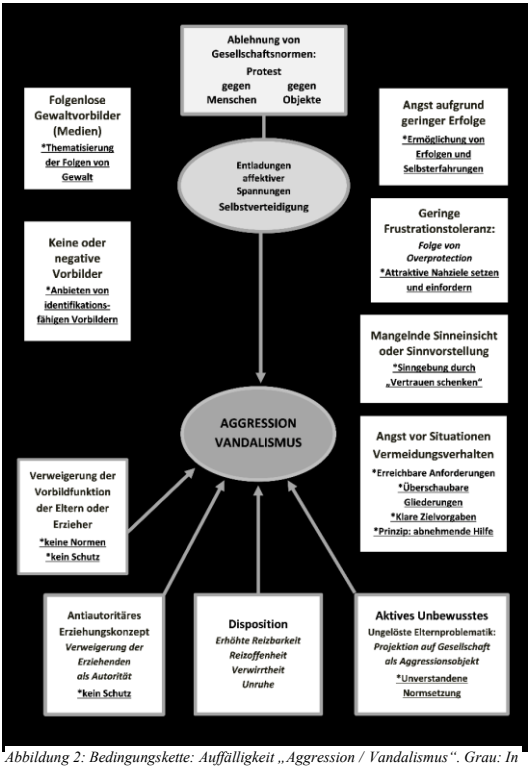


*Abbildung 2: Bedingungskette: Auffälligkeit „Aggression / Vandalismus". Grau: In der Regel außerhalb des **Einflussbereiches der Schule**. Schwarz und * = teilweise bereits erprobte Ansätze zur Verhaltensänderung (Grafik KJK)*

Musik in der Sonderpädagogik: Praxisbeispiele und Beobachtungen

Um einen Eindruck davon zu geben, dass sonderpädagogische Fachkompetenz unerlässlich ist, um von Behinderung betroffenen Kindern und Jugendlichen durch behinderungsspezifische rehabilitative Methodik eine Inklusion, d.h. Akzeptanz und ein lebenswertes Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen, möchte ich hier aus der Arbeit unseres Dortmunder Teams, aus dem Musikunterricht mit Behinderten, einige Fallbeispiele und Beobachtungen mitteilen. Die kleinen Klassen mit bis zu elf Schülerinnen und Schülern gaben uns die Möglichkeit, auf die individuellen Probleme der Schülerinnen und Schülern eingehen zu können.

Beispiel 1

In der Körperbehinderten-Schule gab es 12-jährige Zwillinge. Das eine Mädchen war geringer behindert: Durch die Klassenassistentin hatte sie gelernt, Liedmelodien auf der Melodica (eine Art Harmonika mit Klaviertasten-Tonauslösung) zu spielen. Die Schwester war jedoch schwerstbehindert: Sie lagerte, betreut von der Klassenassistentin, in einer Polsterecke in der Klasse, ihre Sprachverständigungsfähigkeit beschränkte sich auf etwa dreißig unterschiedliche Laute, deren Bedeutung nur die Klassenassistentin verstand. Das Mädchen konnte von den Extremitäten nur das rechte Bein eingeschränkt in der Bewegung steuern.

Um beiden Schwestern ein gemeinsames Musizieren zu ermöglichen, nahm die Klassenassistentin einen Schuh, klebte unter die Sohle einen Schlägel aus dem Orff-Instrumentarium, zog diesen Schuh dem Mädchen an und hoffte, dass es auf dem Xylofon eine Begleitung mit drei Tönen als Bassstimme zu den Liedern der Schwester lernen könnte Zugleich wollte sie damit eine Verbesserung der Steuerungsfähigkeit des rechten Beins erreichen. Doch das

Mädchen schubste das Xylofon mit dem Bein und Lauten des Missfallens immer weg.

Die Klassenassistentin bat mich um Rat. Aus Beobachtungen wussten wir, dass Menschen auf Klangverläufe von z.B. Metallophon, Gong, Klavier (innen auf den Seiten) fasziniert beim Hören reagierten, weil ein langer Klangverlauf das innere Erleben „in den Bann zieht". So baute ich einen neuen Schuh, unter dem der Schlegel nun federnd aufgehängt war, nahm ein tiefes Metallofon, das halb gekippt vor dem Mädchen aufgestellt wurde, und die Assistentin begann erneut mit dem Üben der drei Töne. Freudenlaute waren die Folge. Schnell lernte das Mädchen die Töne, weil der Klang faszinierte, sie begleitete ihre Schwester. Die Klassenlehrerin kam auf die Idee, eine große Fuß-Schreibmaschinentastatur, die eine elektrische Schreibmaschine ansteuerte, zu nehmen, damit das Mädchen mit der nun gelernten Bewegungskoordination des rechten Beines darauf Buchstaben tippen konnte. Wir alle waren verblüfft und hoch erfreut, denn das Mädchen lernte schnell schreiben, erwies sich als sehr intelligent und machte sogar ihren Schulabschluss. Wie mag das Mädchen gelitten haben, weil es sich vorher nicht mitteilen konnte!

Beispiel 2

Durch einen Unfall mit einer Straßenbahn hatte ein elfjähriges Mädchen die unteren Teile beider Beine verloren. Im Wohnort des Mädchens gab es eine Körperbehindertenschule, die sich um die Rehabilitation Contergan-Geschädigter kümmerte und dazu eine Spezial-Klasse eingerichtet hatte. Weil Regelschulen am Ort baulich auf Behinderte nicht vorbereitet waren, hatte man das Mädchen in dieser Klasse untergebracht. Die Natürlichkeit und Herzlichkeit, mit der diese Kinder mit mir umgingen, hat bei mir für immer die Angst vor Behinderten gelöscht. Nach Gesprächen mit dem Mädchen habe ich ihm vorgeschlagen, dass es Violoncello-Unterricht nehmen solle, was dann auch ermöglicht wurde. Durch den Rock waren die Prothesen verdeckt, und mit

dem Violoncello konnte es gleichberechtigt und mit voller sozialer Akzeptanz in verschiedenen Ensembles bis hin zum Sinfonieorchester mitspielen. Später spielte es in einem Streichquartett.

Für einen 13-jährigen Jungen, der unter fortgeschrittener Muskeldystrophie litt und nur noch wenig Kraft hatte, befestigten wir auf einer Tischharfe einen Bügel für die Handauflage, sodass er die Saiten leicht berühren konnte, und verstärkten mittels Kontaktmikrofon und einem alten Radio seine gezupften leisen Töne. Nun konnte er wieder vollwertig beim Klassenmusizieren mitspielen.

Ein Junge mit einer halbseitigen Gesichtslähmung erhielt Klarinettenunterricht, um mit der Klarinettenspielweise alle Gesichtsmuskeln zugleich zu trainieren. Dies eröffnete ihm die Möglichkeit, mit seiner Klarinette Akzeptanz in Knappenkapellen zu finden, die im Ruhrgebiet hohes Ansehen genießen.

Beispiel 3:

Musik kann verbinden, aber Musik trennt auch – vor allem in der Pubertät, in der Jugendliche neben Sprachstil und Mode bestimmte Musikstile zur Gruppenidentität und zur Abgrenzung verwenden.

Mit meiner studentischen Forschungsgruppe übernahmen wir im Fach Musik eine Klasse mit etwa 13-14jährigen Schülern (vier Mädchen, sieben Jungen), die alle körperlich behindert waren. Unsere Forschungsgruppe führte den Musikunterricht dieser Klasse selbständig über drei Jahre, sodass wir auch Ergebnisse der speziellen Unterrichtsmethodik evaluieren konnten. Der Klassenlehrer warnte uns, die Klasse sei kaum zu unterrichten. Da den Jugendlichen in diesem Alter ihre Behinderung und deren Auswirkung für das Leben bewusst wird, verhielten sich die Mädchen sprachlos, die Jungen äußerst aggressiv im Umgang miteinander – zur Begrüßung knallte mir ein in der Klasse recht isolierter Junge anfangs stets sein Holzbein laut auf den

Tisch. Aber: Es war keine Aggression, sondern eine nonverbale Botschaft, ein Zeichen an mich seine Verzweiflung über diesen Zustand zu verstehen. Erste Beobachtungen gaben Anlass, die Methode des Toleranztrainings anzuwenden.[8]

Unterrichtsgegenstand für das Vierteljahr sollte das Themenfeld der aktuellen populären Musik und ihrer Hintergründe sein. Als ich das Thema ankündigte, nannte der Junge mit dem Holzbein einen aktuellen Schlagertitel – sofort machten ihn die anderen Jungen fertig, mit einem Vokabular, das hier nicht druckbar ist. Sofort danach ging ich auf jeden der Jungen los, mit Distanz von ca. 30 cm vor deren Gesicht, und brüllte sie mit dem gleichen Vokabular an. Daraufhin war es in der Klasse totenstill. Einer sagte: „Das können Sie ja besser als wir!" Ich hatte „ein Türchen zum Erkennen" geöffnet und das therapeutische Verfahren der Spiegelung angewandt, das dann von unserer Arbeitsgruppe mit den Mitteln der Musik methodisch weitergeführt wurde.

In der nächsten Musikstunde hörte die Klasse stilistisch sehr unterschiedliche Musikausschnitte (Takes von ca. 50 Sekunden); die Klasse sollte spielen, wie denn Vater, Mutter, jüngere Schwester/Bruder, ältere Schwester/Bruder darauf reagieren würden. Es gab wüste, aber auf-schlussreiche Äußerungen zu den Musikbeispielen, die ebenfalls hier nicht druckbar sind. Das Ganze wurde auf Tonband mitgeschnitten, ohne Kommentar angehört, das Tonband kam in eine Verpackung, die wir alle zusammen mit Klebeband

[8] Zur von mir entwickelten Methode des Toleranztrainings siehe die ausführlichen Darstellungen: Karl-Jürgen KEMMELMEYER: Toleranztraining in der Musikpädagogik durch Abbau erworbener Hörbarrieren. Ein schülerorientiertes Unterrichtsmodell. In: Musik und Bildung 2/1979, S. 107-113; ders.: Toleranz als pädagogisches Ziel. Anregungen für den Musikunterricht. In: Hans BÄßLER (Hg.): *Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht* (Kongressbericht der 22. Bundesschulmusikwoche Potsdam 1998). Mainz 1999, S. 223-240.

verschlossen, dann kam es in den Klassenschrank, um es nach einem Jahr Musikunterricht wieder anzuhören: *Erkennen in der Erinnerung*.

Die Klasse selbst schlug bald darauf vor, dass jeweils zu Anfang der Musikstunde einer, auch aus unserer Gruppe, ein Musikstück fünf Minuten lang abspielen oder selbst spielen solle, das er besonders schön fände. Das wurde dann ständiges Eröffnungsritual der Musikstunde, wobei die Regel, dass keiner diese Musik kommentieren dürfe, auch von allen beachtet wurde – es wurde nur zugehört. Dass die Klasse nach über einem Jahr fast zur Musterklasse mutierte, dass der Schüler mit dem Holzbein bei der Auflistung der Instrumente des Sinfonieorchesters eine recht detaillierte Harfe an die Tafel malte *(„Eeii! Sie ham was vergessen!" – „Wat denn?" – „Kann ich nich sagen, mal ich ma' an!"*), dass von den elf Schülern neun für ihre Abschlussarbeit (Hauptschulabschluss) ein Musikthema wählten (darunter Strawinskys „Petruschka" und Vivaldis „Jahreszeiten"; Werke, die wir gar nicht im Unterricht besprochen hatten), das sei hier nur kurz erwähnt, um zu zeigen, wie sich versteckte Interessen entfalten können und welch großes Potenzial diese Schülerinnen und Schüler besitzen, wenn man ihnen die Chance zur Entwicklung gibt.

Da die Körperbehindertenschule einen schönen Bibliotheksraum besaß, der mit gepolsterten Matten auf dem Fußboden ausgerüstet war, fanden dort auch einige Musikstunden statt, in denen wir das Verfahren der Regulativen Musiktherapie nach *Christoph Schwabe*[9] anwendeten: Verschiedene Musik, die ergotrope oder trophotrope Reaktionen[10] auslösen kann, wurde liegend angehört; danach gab es ein Gespräch über das individuelle Erleben dieser Musik. Haben Regelschulen diese Möglichkeiten? Und: Welch großes Vertrauen zueinander hatte die Klasse in-zwischen entwickelt, dass dieser

[9] Christoph SCHWABE: *Regulative Musiktherapie*. Stuttgart 1979.

[10] Siehe dazu Heiner GEMBRIS: Psychovegetative Aspekte des Musikhörens. Zeitschrift für Musikpädagogik Heft 4, 1977. S. 63.

Umgang miteinander überhaupt möglich war, denn: **Wer über sein Musikerleben redet, redet über sich selbst!**

Beispiel 4:

Unter der Leitung von Prof. Dr. *Werner Probst* wurde vom Dortmunder Team 1979-82 der Modellversuch *Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten – Kooperation zwischen Musikschule und Schule* in Kooperation mit der Musikschule Bochum durchgeführt; die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung war mir anvertraut.[11] Der Modellversuch gab das Vorbild für das bekannte Programm *Jedem Kind ein Instrument* und beeinflusste auch den Aufbau von Bläser-, Streicher- und Chorklassen wie z.B. in Niedersachsen.

Recherchen hatten ergeben, dass es an Musikschulen zu der Zeit verschwindend wenige behinderte Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden und dass dort auch keine Instrumentallehrer mit spezifischen Kenntnissen der Behinderungen vorhanden waren. Demgegenüber sahen wir aber gerade im Instrumentalspiel bzw. im Instrumentalunterricht die besondere Chance, behinderte Schülerinnen und Schüler in Musikensembles zu integrieren, um ihnen zu größerer sozialer Akzeptanz zu verhelfen, denn entscheidend im Musikensemble ist vor allem, dass jeder seinen Part gut spielen kann. Zur Verwirklichung dieser Idee brauchten wir die Musikschule, die instrumentaldidaktische Kompetenz besitzt, weil wir Sonderpädagogen bald erfahren mussten, dass wir zwar Kompetenz in der Behindertenpädagogik besaßen, jedoch in der Instrumentalmethodik schnell an unseres Grenzen stießen. Wir

[11] Von meinem 354 Seiten umfassende „Bericht der wissenschaftlichen Begleitung“ (mschr.) wurden vom *Verband deutscher Musikschulen (VdM)* Bonn 50 Kopien angefertigt. Ein Exemplar befindet sich in der Bibliothek des von mir gegründeten *Instituts für musikpädagogische Forschung (impf) der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.*

hatten die Vision, dass sich gemischte Ensembles mit Behinderten und Nicht-Behinderten bilden, dass einmal in jeder Musikschule ein oder zwei Lehrer unterrichten, die sonderpädagogisches Wissen besitzen und ihre Kolleginnen und Kollegen beraten können.

In den vier Jahren des Modellversuchs arbeiteten Sonderpädagogen und Musikschullehrer eng zusammen und lernten voneinander. Daraus entstand später mit gleicher Intention der *Berufsbegleitende Lehrgang „Instrumentalspiel mit Menschen mit Behinderung an Musikschulen" (BLIMBAM)*, den der *Verband deutscher Musikschulen* in der *Akademie der Kulturellen Bildung* in Remscheid durchführt. Heute haben bereits viele Musikschulen Lehrerinnen und Lehrer eingestellt, die durch diese Kurse sonderpädagogische oder musiktherapeutische Erfahrungen einbringen. Angeregt durch den Modellversuch entstanden auch zunehmend mehr Musikensembles, in denen Behinderte und Nicht-Behinderte gemeinsam musizieren – Inklusion, die seit über dreißig Jahren bereits Praxis ist!

Das gesamte Wissen zur Inklusion mittels Instrumentalspiel – sonderpädagogischen Grundlagen, Strukturpläne, Erfahrungsberichte, Auswertungen und Anleitungen für die Kooperation zwischen Schule und Musikschule, aber auch Fehlschläge und ihre Ursachen – fasste *Werner Probst* in einem Buch zusammen – es ist heute noch „state of the art" in dieser Thematik.[12]

[12] Werner PROBST: Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz 1991.

Ein Rückblick

Der Begriff „Integration" aus dem Lateinischen enthält Bedeutungen wie „erneuern" und „wiederherstellen" und im Englischen Bedeutungen wie „Eingliederung", „Zusammenwachsen" – es ist nachvollziehbar, dass damals beim Start der empirisch ausgerichteten sonderpädagogischen Forschung und im Rahmen einer Bildungsreform eben dieser Begriff gewählt wurde.

In der Soziologie hat sich der Spezialbegriff „inclusion" als Gegensatz zu „exclusion" etabliert. „Inklusion" ist heute ein Begriff, der auch zusammenfassend für alle Anstrengungen verwendet wird, die den Ausschluss von Behinderung betroffener Menschen und anderer gesellschaftlicher Gruppierungen an der gesamtgesellschaftlichen Teilhabe bekämpfen – hier war es die *Inclusive Education Agenda* der UNESCO, die zur Etablierung dieses Begriffes in der öffentlichen Diskussion beitrug. [13]

Soweit liegen also die Begriffe in ihrer Semantik gar nicht auseinander. Wie auch immer man es nennt: Hauptsache ist, dass von Behinderung betroffene Mitglieder unserer Gesellschaft die **Chance zur Teilhabe und Akzeptanz in der Gesellschaft und dazu die bestmögliche Förderung erhalten!**

Inklusion: mit Kompetenz und Qualität

Vor dem Hintergrund schlechter inklusiver Unterrichtspraxis ist ein Positionspapier der *Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD)*[14] interessant, das einen Qualitätsstandard für den Unterricht mit Behinderten fordert (S.2f.) und – wie wir damals in Dortmund – realisiert haben will, dass auch die

[13] Zum Begriff „Inklusion", seiner Entstehung und Bedeutung siehe Andreas KÖPFER: „Inclusion". http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.pdf Stand 6.12.2016.

[14] http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inklusiven-Unterricht.pdf. Stand 6.12.2016.

Spezifik des Lernens mit Behinderten nicht vernachlässigt wird, auch wenn diese Forderung nicht wörtlich im GFD-Positionspapier genannt wird; sie ergibt sich jedoch als Konsequenz aus den Argumenten. Die GFD macht deutlich, dass die *„Fachdidaktik als Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen schon immer die individuellen Voraussetzungen von Lehrenden und Lernen im Blick hat"* (S.1). Sie weist auch ausdrücklich darauf hin, dass *„angesichts der bildungspolitisch gewollten (aber z.T. unangemessenen) Umsetzung von Inklusion unabdingbar die notwendigen Ressourcen für die Erarbeitung eines Erkenntnisstandes zum fachlichen Lehren und Lernen unter den nun anstehenden Bedingungen zur Verfügung gestellt werden müssen, z.B. in Form eines Programms der KMK* [Kultusministerkonferenz, d. Verf.] *zur Förderung entsprechender Forschungsprojekte. Alles andere wäre aus Sicht der Fachdidaktiken nicht vertretbar."* (S. 6)[15]

Jedes Kind, jeder Jugendliche hat bei uns in Deutschland Recht und Anspruch auf bestmögliche staatliche Förderung seiner Entwicklung. Eine demokratische Gesellschaftsform benötigt zu ihrer Akzeptanz und zu ihrem Leben in besonderer Weise gebildete Bürgerinnen und Bürger. *Willy Brandt* wird der Ausspruch zugeschrieben, der im Rahmen der damaligen Bildungsreform-Diskussion sinngemäß gesagt haben soll: *„Man wird den Zustand einer Gesellschaft daran erkennen, was sie bereit ist für die Schwächsten zu leisten."*

Es wäre sicherlich sinnvoll, dass alle Lehrinnen und Lehrer sonderpädagogisches Grundwissen im Studium oder später erwerben, weil diese Kenntnisse eine kompetentere, erfolgreichere Pädagogik in der Schulpraxis bewirken

[15] http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inklusiven-Unterricht.pdf Stand 6.12.2016.

werden. Immerhin werden im Jahr 2017 allein in Deutschland 219 Bachelor-Studiengänge mit der Fachrichtung „Sonderpädagogik“ angeboten.[16]

Soweit von Behinderung Betroffene der Tagesorganisation und der üblichen Unterrichtsmethodik an allgemein bildenden Schulen erfolgreich folgen können, ist Inklusion unerlässlich, sie sollte selbstverständlich sein. Dazu bedarf es jedoch der Bereitstellung behindertengerechter Schulbauten und im individuellen Fall der Hilfe durch spezielle apparative oder personelle Assistenz. Wie schon gesagt: Das wird nicht ohne zusätzliche Kosten realisierbar sein.

Wenn heute Förderschulen (Sonderschulen), die spezialisierten Kompetenz-Stationen mit den Kompensationsspezialisten für die Sekundärfolgen der Behinderung, aufgelöst werden, wenn im Geiste gutgemeinter Inklusion Kinder und Jugendliche, die von Behinderung betroffen sind, in Regelschulen ohne angemessene Medienausstattung und Personalausbildung eingewiesen werden, so wird das für den Staat zwar billiger, aber es droht die Gefahr, dass das behinderte Kind wieder der Verlierer sein wird – und das in viel größerem Maße, weil ihm an Regelschulen nicht die individuelle und kompetente Förderung seines Potentials zu Teil werden kann, die Förderschulen – es sei hier noch einmal gesagt – mit ihren speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern und ihren Kenntnissen der Behinderungsarten einschließlich der Sekundärfolgen leisten. Es ist übrigens nur gerecht, dass Sonderschullehrer und Sonderschullehrerinnen wegen ihres umfangreichen Studiums und den integrierten hohen Praktikumsanteilen den Gymnasiallehrern besoldungstechnisch gleichgestellt sind – leider gibt es heute immer noch zu wenig Spezialkräfte für Sonderschulen!

Und leider wurde m. E. auch die UNESCO-Forderung zum inklusiven Unterricht vorschnell rezipiert und in Bezug auf die realen Umsetzungs-

[16] http://www.studieren-studium.com/studium/Sonderpaedagogik Stand 23.3.2017.

möglichkeiten und ihre (noch) defizitären Folgen für behinderte wie nichtbehinderte Kinder zu wenig reflektiert.

Bei aller Euphorie in der Inklusionsdiskussion darf nicht vergessen werden, dass es nicht allein um die Erhöhung der Chance auf soziale Akzeptanz und deren Einübung gehen darf: Gleichwertig dazu benötigen die von Behinderung betroffenen Kinder und Jugendlichen rehabilitativen, spezifischen Unterricht in der Schule, der die Sekundärfolgen einer Behinderung kompensieren und das individuelle Potenzial optimal entwickeln kann, damit die von Behinderung Betroffenen nach der Schulzeit möglichst ein selbstbestimmtes, selbständiges Leben einschließlich beruflicher Arbeit führen können.

Und die Schulen leiden. Damit Pädagogik sich entfalten kann, braucht sie Ruhe und Schutz vor zu schnellen Strukturwechseln, die fast jede Legislaturperiode mit sich bringt.

Um Effizienz und Erfolg eines Schulmodells oder Ausbildungsmodells zu evaluieren, benötigt man mindestens den Endpunkt des Zeitraums einer Laufzeit, d.h. man kann erst in der Grundschule nach vier Jahren, am Gymnasium nach acht bzw. neun Jahren und in der Lehreramtsausbildung nach etwa acht Jahren eine Evaluation durchführen, die jedoch nur den aktuellen Stand dokumentiert. Eine halbwegs valide Aussage wäre erst nach einer doppelten Laufzeit mit einer Längsschnitt-Studie unter gleichem Design nach 8 (Grundschule), 16 oder 18 (Gymnasium) und 16 (Lehramtsausbildung) Jahren möglich. So bleiben die meisten Meldungen zum Erfolg eines neuen Schul- oder Ausbildungsmodells eher fragwürdig oder entlarven sich als Wunschdenken der daran Beteiligten.

Inklusion: Eine praktikable, mittelfristige Lösung

Inklusion lässt sich jedoch schon kurzfristig und mit geringerem Mittelaufwand erreichen, wenn die Förderschule (Sonderschule) zukünftig baulich und als spezieller Lernfachbereich in die Schulkomplexe integriert wird:

- Von Behinderung betroffene Kinder und Jugendliche behalten ihre kompetente sonderpädagogische Förderung.
- Querkontakte als gelebte Inklusion ergeben sich zwangsläufig durch gemeinsames Lernen und Erleben, zum Beispiel in Arbeitsgemeinschaften und Musikgruppen.
- Wenn im Unterricht die Erkenntnis angebahnt wurde, dass in jedem Leben Krisen zu bewältigen sind und dass sich auch – wie in *Schuchardts Krisenbewältigung-Spiralmodell* beschrieben[17] – Lösungen aus der Krise finden lassen, dann wird auch die Begegnung auf dem Schulhof Kinder zum Verständnis und zum Helfen anregen und die Scheu und Angst vor dem von Behinderung betroffenen Menschen mindern.
- Und für die Lehrerinnen und Lehrer der Regelschule gibt es im gemeinsamen Lehrerzimmer gratis gleich die kollegiale Beratung der Lehrerinnen und Lehrer des Fachbereichs Sonderpädagogik.

Wir sind im Besitz von so viel Wissen aus nun über 40 Jahren intensiver Forschung und Praxis in der Sonderpädagogik. Aber um diesen Schatz heute für die von Behinderung Betroffenen zu nutzen, muss man dazu auch Publikationen rezipieren, die aus einer Zeit stammen, in der es Standard war, dass man nur wagte wissenschaftliche Artikel und Bücher zu publizieren, wenn eine lange Reflexionsphase, wenn umfangreiche Forschungen und lange Praxisbeobachtungen vorausgegangen waren. Diese Publikationen wollten unter dem Gesichtspunkt der **Integration** die Dinge klären und erklären und grundsätzliche Erkenntnisse zum sinnvollen Handeln liefern.

[17] Erika SCHUCHARDT: Warum gerade ich …? Leben lernen in Krisen, Leiden und Glaube. Schritte mit Betroffenen und Begleitenden. Göttingen 2004 (12. Auflage); dies.: Krisen-Management und Integration. 2 Bände. Bielefeld 2003 (8. Auflage); dies.: Diesen Kuss der ganzen Welt: Beethovens schöpferischer Sprung aus der Krise. Hildesheim 2013 (2. Auflage).

Es bedarf heute wieder einer Synopse dieser Erkenntnisse, ähnlich wie sie schon einmal vom *Deutschen Bildungsrat* Anfang der 1970er Jahre durchgeführt wurde – vielleicht initiiert durch die *Kultusministerkonferenz*?

Ob sich unsere Erkenntnisse aus diesen 40 Jahren Forschung und Praxis auf die Situation in anderen Ländern Europas transferieren lassen, müssen die Länder selbst entscheiden. Leider wurden die grundlegenden Erkenntnisse und Methoden von uns dazu zu wenig in englischer Sprache publiziert.

In der internationalen Inklusion-Diskussion darf Deutschland also durchaus wieder selbstbewusst auftreten und dabei auf diese Tradition und Praxis der Humanität verweisen.

*Unterzeichnung der **Ersten Zielvereinbarung** zwischen dem Land Niedersachsen und dem Landesmusikrat Niedersachsen e. V. am 16. Dezember 2005 im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (von rechts Minister Lutz Stratmann, Prof. Dr. Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Präsident). Durch die Zielvereinbarung wurde die Bildungsarbeit des Landesmusikrats erstmals verlässlich finanziert.*

Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Univ.-Prof. Dr. phil., geb. 1943 in Augsburg, erhielt während seiner Schulzeit in Lübbecke (Abitur 1962 am Wittekind-Gymnasium) prägende Impulse für seine Berufstätigkeit durch seine Klavierlehrerin Beate Legel und durch seine Mitgliedschaft in der Kantorei an St. Andreas unter der Leitung von Ernst-Adolf Klinker. Er studierte ab 1962 Schulmusik (LGy), Kirchenmusik (A und KA Orgel) und Komposition in Detmold, Musikwissenschaft, Anglistik, Philosophie und Pädagogik in Münster (Promotion 1973 mit einer Dissertation über die gedruckten Orgelwerke Olivier Messiaens). Von 1960 bis 1976 gab er Orgelkonzerte in Deutschland, England, Schweiz, Italien, Dänemark, Schweden, Finnland, USA, verbunden mit Schallplatten- und Funkaufnahmen. 1965-76 baute er als Dirigent und Manager das Studentische Kammerorchester Münster (heute Studentenorchester Münster) zu einem Symphonie-Orchester aus.

Nach dem 2. Staatsexamen und Assistenzzeit an der PH Münster (Prof. Dr. Helmuth Hopf) arbeitete er 1972-78 als AkORat in der sonderpädagogischen Forschung Musik an der PH Ruhr Dortmund (Prof. Dr. Werner Probst). Seit 1978 ist er Ordinarius für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (Emeritierung 2011); er war u. a. Initiator und Direktor (1993-2006) des Instituts für musikpädagogische Forschung, Präsident des Landesmusikrats Niedersachsen (1993-2011), Mitglied des Präsidiums des Deutschen Musikrats (2000-2013), Mitglied des Hörfunkrats und

Programmausschusses des Deutschlandradio (1994-2014) und wirkte in zahlreichen Kommissionen des Landes Niedersachsen mit. Zusätzlich nahm er Lehraufträge an den Universitäten Mexico City, Perm/Russland, Kiel, Hannover, Bielefeld und an den Musikhochschulen Wien, Freiburg und Hamburg wahr.

Seine Lehr- und Forschungsfelder mit zahlreichen Veröffentlichungen sind Strukturwissenschaft, Musik in der Rehabilitation Behinderter, Musikdidaktik, Musikpolitik und Musikleben, Geschichte der Musikpädagogik, Medienidaktik, computergestützte Musikproduktion, populäre Musik und Musikmarkt, Musikberufe. Er war u. a. 1984-2012 Mitherausgeber und Mitautor des Unterrichtswerkes „Spielpläne Musik“ (Klett).

Er ist u.a. Träger des Niedersächsischen Verdienstkreuzes 1. Klasse, Ehrenpräsident des Landesmusikrates Niedersachsen und wurde u.a. zum Ehrenmitglied des Deutschen Musikrats und des Niedersächsischen Chorverbandes ernannt.

Weitere Informationen zur Biografie und zu Veröffentlichungen auf der Homepage: www.prof-kemmelmeyer.de