



Hochschule  
für Musik und Theater  
Hannover

Institut für Musikpädagogische Forschung

Monographien

3

# Brücken der Geschichte – Brücken der Erfahrung

4. – 7.

November 1999

Weimar

50 Jahre Verband Deutscher  
Schulmusiker e.V.

Herausgegeben von  
Hans Bäßler



Verband Deutscher Schulmusiker

# **Brücken der Geschichte – Brücken der Erfahrung**

**50 Jahre Verband Deutscher Schulmusiker e.V.**

**4. – 7. November 1999, Weimar**

Herausgegeben von Hans Bäßler

Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Monographien 3

Hannover 2001

**Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme**

Brücken der Geschichte – Brücken der Erfahrung : 50 Jahre Verband Deutscher Schulmusiker e.V. ; 4. – 7. November 1999, Weimar / Hochschule für Musik und Theater Hannover, Institut für Musikpädagogische Forschung. Hrsg. von Hans Bäbeler. – Hannover : Inst. für Musikpädagog. Forschung, 2001

(Monographien / Hochschule für Musik und Theater Hannover,  
Institut für Musikpädagogische Forschung ; 3)  
ISBN 3-931852-62-8

Monographien des  
Instituts für Musikpädagogische Forschung  
der  
Hochschule für Musik und Theater Hannover  
Emmichplatz 1, 30175 Hannover

Herausgeber: Hans Bäbeler  
Redaktion: Ole Oltmann

Bestellungen an:

Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater Hannover  
Emmichplatz 1  
30175 Hannover  
Fax: 0511-3100-600  
E-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Preis: DM 20,- (zzgl. Versandkosten)

© **Verband Deutscher Schulmusiker e.V.**

Hannover 2001

**ISSN 1617-6847**  
**ISBN 3-931852-62-8**



Hochschule  
für Musik und Theater  
Hannover

Institut für Musikpädagogische Forschung

Monographien

3

# Brücken der Geschichte – Brücken der Erfahrung

4. – 7.

November 1999

Weimar

50 Jahre Verband Deutscher  
Schulmusiker e.V.

Herausgegeben von  
Hans Bäßler



Verband Deutscher  
Schulmusiker

# Inhalt

---

Hans Bäßler  
Bundesvorsitzender des vds

**Begrüßung** 1

---

Renate Hendricks  
Vorsitzende des Bundeselternrates

**Grußwort** 7

---

Franz Müller-Heuser  
Präsident des Deutschen Musikrates

**Grußwort** 11

---

Bernhard Vogel  
Ministerpräsident des Freistaates Thüringen

**Festansprache**  
**50 Jahre Verband Deutscher Schulmusiker**  
**„Brücken der Geschichte – Brücken der Erfahrung“** 15

---

Karl Heinrich Ehrenforth / Hans Maier

**Brüche und Brücken -**  
**Kulturpolitik und Musikpädagogik**  
**im Jahrhundert der Ideologien** 23

---

Wolfram Huschke

**Zeitzeugen: „Brücken der Erfahrung“**  
**- Einleitung -** 49

---

Bernhard Binkowski

**Zeitzeugen-Bericht „Brücken der Erfahrung“** 51

---

Siegfried Freitag

**Zeitzeugen-Bericht „Brücken der Erfahrung“** 57

---

Bernd Fröde

**Zeitzeugen-Bericht „Brücken der Erfahrung“** 63

---

Hans Bäßler

**Zeitzeugen-Bericht „Brücken der Erfahrung“** 67

---

Wolfram Huschke

**Zeitzeugen: „Brücken der Erfahrung“  
- Auszüge aus der Diskussion -** 75

---

Dieter Zimmerschied

**„Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa“  
- Einleitung -** 79

---

Peter den Ouden

**Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa  
- Amsterdam -** 81

---

Josef Scheidegger

**Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa  
- Luzern -** 85

---

Renate Kafurke

**Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa  
- Rostock -** 89

---

Irena Mednanska

**Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa  
- Presov -** 95

---

---

Franz Niermann	
<b>Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa - Wien -</b>	<b>99</b>

---

Dieter Zimmerschied	
<b>„Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa“ - Schlussbemerkung -</b>	<b>103</b>

---

Reinhart von Gutzeit	
<b>An der Schwelle des neuen Jahrhunderts - Musikkultur heute und morgen - Einleitung -</b>	<b>105</b>

---

Hermann Lange Staatsrat in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg	
<b>Schul(e und)musik</b>	<b>109</b>

---

Reinhart von Gutzeit	
<b>An der Schwelle des neuen Jahrhunderts - Musikkultur heute und morgen - Diskussion -</b>	<b>117</b>

---

Verband Deutscher Schulmusiker	
<b>Weimarer Erklärung zur Lage des Musikunterrichts in Deutschland</b>	<b>135</b>

---

Hans Bäßler Bundesvorsitzender des vds	
<b>„Brücken zur Kultur?“ – Die Schulmusik zwischen Krise und Perspektive Gedanken zur Weimarer Erklärung</b>	<b>139</b>

---

**Hans Bäßler**

Bundesvorsitzender des vds

**Begrüßung**

---

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident,  
sehr verehrte Frau Hendricks,  
meine sehr geehrten Damen und Herren,

50 Jahre vds – meine sehr verehrten Damen und Herren, ich bin mir nicht sicher, ob die Gründungsväter des VERBANDES DEUTSCHER SCHULMUSIKER, als sie 1949 in Hamburg auf die Idee kamen, den vds aus der Taufe zu heben, daran gedacht hatten, dass man 50 Jahre später in Weimar ein Jubiläum feiern könnte. Vermutlich nicht! Mir scheint nach allem, was an Berichten vorliegt, das Bewusstsein eine Rolle gespielt zu haben, möglichst schnell in einem neuen politischen Kontext eine Lanze für das Fach Musik brechen zu wollen! Ob dahinter bereits ein klares, nach vorn weisendes schul- und fachpolitisches Konzept stand, mag eher bezweifelt werden. In Aufbruchsstimmungen sind es eher die spontanen Momente, die eine treibende Rolle spielen. Auf jeden Fall aber standen Fritz Jöde und Egon Kraus für eine ganz bestimmte Position musikpädagogischer Ausrichtung, die noch geprägt war von Erfahrungen in der Jugendbewegung und ihrer entsprechenden Kultur. Zugleich aber, auch das muss gesagt werden, definierte sich der vds entgegen der Überzeugung der Jugendbewegung, die unterschiedlichen Gruppierungen überwinden zu wollen, in den ersten Jahren, vielleicht sogar in den ersten Jahrzehnten seiner Geschichte ausgesprochen gymnasial. Er grenzte sich also von all denen ab, die nicht die klassische Schulmusikerausbildung an einer Hochschule erfahren hatten.

Sieht man heute auf den Verband mit seinen fast 5000 Mitgliedern, dann stellt sich ein ganz anderes Bild dar. Er vertritt in 16 Bundesländern Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten und Schulstufen, er ist maßgeblich an der Lehrerfortbildung regional und bundesweit beteiligt, er engagiert sich sehr stark in der Lehrplanarbeit, in der Beratung der Ministerien, wenn es um Fragen des Musikunterrichts geht, er kämpft auch auf Bundesebene darum, dass

diesem Fach endlich der Raum zugebilligt wird, den junge Menschen brauchen, um sich auch in künstlerischen Praxen wiederzufinden, er veranstaltet Bundesschulmusikwochen und die große Begegnungstagung „SCHULEN MUSIZIEREN“, er arbeitet in internationalen Gremien und Verbänden mit.

Dies ist nicht zuletzt denen zu verdanken, die in den vergangenen Jahrzehnten daran gearbeitet haben, diese Öffnung herzustellen: Bernhard Binkowski, Karl Heinrich Ehrenforth und Dieter Zimmerschied, die in unterschiedlichen Zeiten teils behutsam, teils energischer dafür kämpften, dass der Verband aus der Enge gymnasialen Denkens herausgeführt wurde. Wenn wir heute wie selbstverständlich davon ausgehen, dass es eine gemeinsame Verantwortung für die Vielfalt von Musikunterricht gibt, dann müssen wir diesen Kollegen danken.

Ich begrüße den Herrn Ministerpräsidenten des Freistaates Thüringen, Herrn Dr. Vogel. Sehr geehrter Herr Dr. Vogel, es ist dem vds eine ganz große Freude, dass Sie heute Abend zu uns sprechen werden. Es gab verschiedene Gründe, Sie zu uns einzuladen: Natürlich als Ministerpräsident des Freistaates Thüringen, als Landesherrn sozusagen. Doch in unseren Überlegungen war dies nur ein Aspekt. Jeder weiß, dass Sie in ganz besonderer Weise die Fähigkeit haben, Brücken zu bauen, Brücken zwischen der Kulturpolitik und der Schulpolitik (dies haben Sie ja in Mainz vor über zwei Jahrzehnten bereits eindrucksvoll unter Beweis gestellt), Brücken zwischen unterschiedlichsten Interessen, aber auch zwischen unterschiedlichsten Parteien, zwischen unterschiedlichsten Denkrichtungen. Wenn man aus Ihrer langjährigen Arbeit etwas als Jüngerer lernen kann, dann vielleicht das: Bei aller Divergenz der Meinungen, Ansichten und Positionen darf es nicht zu einem Riß zwischen den Menschen selbst kommen. Und genau dies entspricht der Grundüberzeugung des vds in seiner fach- wie schulpolitischen Position; wir müssen lernen, Brücken zu bauen über Fachgrenzen, über Schulgrenzen, über ästhetische Grenzen hinweg, weil das Verbindende geradezu lebensnotwendig wird in einer Zeit, die dem Partikularegoismus mehr Gehör verschafft als die Verantwortung für das Ganze. Und wo und wann bitte kann man dies besser erfahren als im Umgang in und mit Kultur in weitestem Sinne?

Ich begrüße die Vorsitzende des Bundeselternrates, Frau Hendricks. Sie, sehr verehrte Frau Hendricks, dokumentieren mit Ihrem Kommen die lange und intensive Verbundenheit des Bundeselternrates mit dem vds nicht als speziellem Verband, sondern weil es dem Bundeselternrat darum zu tun ist, dass gerade die ästhetischen Fächer nicht aus dem schulischen Alltag herausfallen dürfen. In einer Reihe von Entschlüssen, die der Bundeselternrat zusammen mit dem vds veröffentlicht hat, wiesen Sie darauf hin, dass man das Lebensmittel Kultur in unseren Schulen nicht vernichten dürfe, nicht zuletzt weil die Schulen selbst sich nicht würden von dieser Mangelernährung davon erholen können. Dahinter steckt die uns wahrscheinlich alle verbindende Überzeugung, dass die Qualität einer Schule als lebendigem Organismus entscheidend von ihrer Fähigkeit abhängt, sich der kulturellen Herausforderung,

dem kulturellen Diskurs zu stellen. Wenn ihr dies nicht mehr gelingt, dann stirbt diese Schule ab, obwohl jeden Morgen um 8 Uhr Schülerinnen und Schüler den Raum betreten. Lebendigkeit wird eben nicht durch physische Anwesenheit garantiert!

Ich begrüße sehr herzlich den früheren Bayerischen Kultusminister, Herrn Prof. Dr. Maier, der ja morgen zusammen mit Herrn Prof. Dr. Ehrenforth über die Brücken der Geschichte reflektieren wird. Herr Prof. Maier ist nicht nur eng mit dem Ministerpräsidenten des Landes Thüringen verbunden, er ist zugleich – aber das wissen die meisten – als aktiver Musiker der Schulmusik in besonderer Weise zugetan; dies hat er bereits als früherer Herausgeber von Musik und Bildung, dem Mitteilungsblatt des vds, unter Beweis gestellt. Doch dies klingt vielleicht eher formal. Es gibt für mich einen weiteren, sozusagen inneren Zusammenhang, den man eigentlich aus fast allen ihrer zahlreichen Veröffentlichungen entnehmen kann; sie vertreten nachdrücklich eine Position, dass Politik, Kultur und Ethik, man könnte auch sagen: Religio in weitestem Sinne, zusammengehören. Wenn diese Trias gelingt, dann geht es dem Gemeinwesen gut, dann geht es dem Individuum in diesem Gemeinwesen gut.

Ich begrüße den Präsidenten des Deutschen Musikrates, Herrn Prof. Dr. Müller-Heuser. Ich brauche Sie in diesem Kreise weder vorzustellen noch darauf zu verweisen, wie eng die Verbindung zwischen dem Deutschen Musikrat und der Schulmusik im Allgemeinen, besonders aber auch mit dem vds ist. Und dies nicht erst seit kurzem, sondern seit Beginn der Arbeit des Deutschen Musikrats. Der Deutsche Musikrat – und dies ist ja von Ihnen wie von Ihrem Vorgänger im Amt, Herrn Prof. Dr. Jakoby, und vom früheren Generalsekretär des Deutschen Musikrates, Herrn Prof. Dr. Eckhardt, immer wieder gefordert wie gefördert worden – engagiert sich ja gerade für die professionelle wie für die Laienmusik, weil letztlich beide zusammengehören. Ohne eine basale Musikkultur aber, wie sie in breitester Weise ja nur in den allgemeinbildenden Schulen angelegt werden kann, wäre das Engagement für die Spitzenförderung politisch wie kulturell nicht mehr zu verantworten. Dass der Deutsche Musikrat und Sie ganz persönlich zugleich immer wieder für eine große Offenheit gegenüber den unterschiedlichsten Genres eingetreten sind, ist auch ein schulisches Politikum, für das wir Ihnen danken.

Ich begrüße besonders die zahlreichen Gäste aus dem Ausland, die in ganz unterschiedlichen Funktionen versuchen, in ihren Ländern für einen sinnvollen Musikunterricht an den Schulen zu kämpfen. Ihre Verbundenheit ist uns auch ein Ansporn für eigenes kritisches Arbeiten; denn wenn in den vergangenen Jahren eines deutlich geworden ist: Die deutsche Musikpädagogik befindet sich schon längst nicht mehr in einer Vorreiterrolle, sondern sie lernt genauso von Ihnen wie Sie von uns.

Ich begrüße sehr herzlich meine Vorgänger im Amt, Herrn Prof. Binkowski, Herrn Prof. Dr. Ehrenforth und Herrn Prof. Dr. Zimmerschied. Sie dokumentieren ebenso wie die beiden früheren Bundesgeschäftsführer, Frau Franken und Herr Prof. Dr. Eckhardt, dass es so etwas wie eine Kontinuität des Arbeitens in der Verbandsarbeit gibt, obschon sich Zeiten wie Methoden ständig ändern. Ich möchte es an dieser Stelle nicht versäumen, Ihnen zu danken, dass Sie uns als den Nachfolgenden immer wieder und in ganz unterschiedlicher Weise geholfen haben, das schwierige Geschäft der Alltagsarbeit nicht zu einer unüberwindlichen Last werden zu lassen, sondern mit manchem Insiderrat halfen, Wege und Auswege aus komplizierten Situationen zu finden.

Und im Zusammenhang mit dem Dank sollte nicht vergessen werden, dass wir ohne die Hilfe der Hochschule für Musik Franz Liszt und Ihres Rektors, Herrn Prof. Dr. Huschke nicht an diesem Orte wären. Es ist schon eine Hilfe der besonderen Art, die sich nicht nur auf Räume beschränkt, die einem zur Verfügung gestellt werden, sondern auch sehr viel weiter geht, nämlich bis ins Nachdenken über Überdenken der vielen inhaltlichen wie formalen Details.

Dieser Ort wurde bewusst gewählt. Weimar ist in diesem ablaufenden Jahr die europäische Kulturhauptstadt. Sie zeichnet mit ihrer eigenen Geschichte, die sich zwischen Belvedere und Buchenwald abgespielt hat, für Irrungen und Wandlung, sie zeigt, wie sehr gelungene Geschichte abhängig ist von der Frage, ob man bereit ist, sich auf das Wagnis des Geistes einzulassen oder sich dem Ungeist preiszugeben. Weimar – das ist schlicht die ortgewordene Ambivalenz, in der und mit der jeder von uns lebt. Die Geschichte Weimars kann nicht gradlinig von Goethe, Schiller, Herder, Liszt und Nietzsche gedeutet werden. Ihr geistiger und kultureller Anspruch und Zuspruch war mitnichten der Garant für ein Gelingen von Geschichte – ebenso wie die Geschichte der Schulmusik trotz ihrer musikalischen Inhalte kein Garant für das Gelingen von Musikunterricht sein konnte.

Geschichte – sie hat immer etwas mit ausgewählten Erfahrungen zu tun, die ambivalent zu sein scheinen. Geschichte im Rahmen von Jubiläumsveranstaltungen zu reflektieren, heißt immer auch, anderes auszublenden. Denn sie kann zumindest von Lebenden nicht geschrieben, sondern nur bezeugt werden. Aus diesem Grunde stellen wir uns der Diskussion, der Nachfrage und der Infragestellung anderer. Zugleich aber wissen wir alle, dass die Beschäftigung mit der Geschichte nur dann sinnvoll ist, wenn wir zugleich fragen, was bisher versäumt wurde, was wir zukünftig besser machen müssen, besonders aber: Mit wem wir es zusammen besser machen können.

Die letzten Jahre und Monate haben eines gezeigt, dass die hervorragende Kooperation mit den anderen musikpädagogischen Verbänden, dass die zahlreichen politischen Kontakte die ersten Früchte tragen; das Bewusstsein dafür, dass sich endlich etwas ändern muss, will der Musikunterricht an unseren Schulen nicht gänzlich verschwinden, ist umfassend. Insofern bin

ich, trotz der problematischen Situation, in der sich der Musikunterricht momentan befindet, ausgesprochen hoffnungsvoll, dass es auch eine Lösung gibt, wenn wir alle zusammen weiter die kleinen und größeren Schritte gemeinsam gehen. Wir können Brücken der Geschichte bauen, wenn wir Erfahrungen reflektieren, miteinander, nicht gegeneinander. Darum danke ich auch allen Kollegen der zahlreich vertretenen musikpädagogischen Verbände, dass sie mit Ihrem Kommen signalisieren, dass die Zeiten des Gegeneinander oder des Aneinander-Vorbei längst der Verbandsgeschichte angehören.

Es ist zugleich ein Zeichen der Solidarität, die weniger dem vds als der nachwachsenden Generation in den Schulen gilt. Dieser Generation musikalische Erfahrungen zu verweigern, hieße zynisch mit ihrer Zukunft umgehen. Lassen Sie uns darum in diesen Tagen nach- und vordenken, wie wir auf der Basis der Erfahrung von musikpädagogischer Geschichte die Verantwortung für die jungen Menschen übernehmen. Sie brauchen uns, die Politiker, die Lehrer vor Ort, die Verwaltungen, die Verbände als ihre Anwälte, die davon überzeugt sind, dass ein Leben mit einer musikalischen Kultur unvergleichlich viel reicher – nein: ich wage dieses Wort jetzt einmal – lebenswerter ist. Denn ein bewusstes Leben in und mit Kultur weitet immer den Blick und überwindet Grenzen, weil es sich zugleich selbst erst erkennt.



---

**Renate Hendricks**

Vorsitzende des  
Bundeselternrates

## Grußwort

---

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,  
sehr geehrter Herr Ministerpräsident,  
meine sehr geehrten Damen und Herren,

zunächst möchte ich Ihnen die herzlichen Glückwünsche des Bundeselternrates zu Ihrem 50jährigen Jubiläum überbringen. Ein Fest, das es sicherlich zu feiern gilt.

Sie haben sich früh nach Gründung der Bundesrepublik zu einer – wie wir Eltern meinen – einflussreichen Organisation zusammengeschlossen, die nicht nur die Interessen ihrer Mitglieder wahrnimmt, sondern sich immer wieder kompetent in die allgemeine bildungspolitische Diskussion eingeschaltet hat und wie wir hoffen, dies auch weiterhin tun wird.

Im letzten Jahr hat die Kultusministerkonferenz ihr 50jähriges Bestehen gefeiert. Bei der Gründung der KMK beschrieben die Erziehungsminister in ihrer Erklärung vom 19./20. Februar 1948 die Grundsätze für den Wiederaufbau des deutschen Schulwesens, die noch heute ihre Gültigkeit haben:

„Das gesamte Schulwesen bildet eine organisatorische Einheit. Der äußere und innere Auf- und Ausbau der Schule muss im Geiste der Demokratie, der sozialen Gerechtigkeit, des Friedens und der Völkerverständigung erfolgen. Jedem Kind muss die Möglichkeit zum allseitigen Entfalten seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte gegeben werden.“

Dazu gehört offenbar, so auch die Auffassung des Bundeselternrates, ein guter und regelmäßig erteilter Musikunterricht. Der Bundeselternrat hat immer betont, dass Schule mehr sein muss als ein Ort, an dem nur Wissen vermittelt wird. Kinder und Jugendliche müssen in der Schule Werte vermittelt bekommen und soziale Kompetenz erlernen und Verantwortung übernehmen können. Deshalb wehren wir Eltern uns auch gegen eine Diskussion um und über

Schule, die nur die sogenannten Kernfächer berücksichtigt. Es reicht nicht alleine aus, Lernzuwachs in den Fächern Mathematik, Deutsch Fremdsprachen sicher zu stellen. Wichtig für die umfassende Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen sind auch die Fächer Sport, Kunst und Musik. Wie wichtig gerade das Fach Musik ist, haben neuere schweizerische und amerikanische Untersuchungen bestätigt.

In einer amerikanischen Studie, dem Rhode Island Report 1999, wurden Grundschul Kinder untersucht, die an einem erweiterten musikalischen Unterricht teilnahmen, und mit einer Kontrollgruppe verglichen. Bereits nach sieben Testmonaten hatten die Kinder, die am erweiterten Musikprogramm teilnahmen, in allen Fächern die Kinder der Kontrollgruppe aufgeholt und im Mathematikunterricht sogar überholt. Und dies obwohl viele der Kinder vor Beginn des Versuches in vielen Bereichen deutlich schlechter abgeschnitten hatten als die Kontrollgruppe.

Bei den schweizerischen Untersuchungen hat sich herauskristallisiert, dass Musikunterricht, der Ziele des sozialen Lernens bewusst mit einbezieht und soziale und kreative Komponenten betont, zu einem Abbau von sozialen Hemmungen und von Aggressivität führt.

Insgesamt lässt sich heute als gesichert festhalten, dass ein guter und intensiver regelmäßiger Musikunterricht zu deutlichen Transfereffekten mit anderen Lernbereichen führt. Man spricht hier von dem sogenannten Mozart-Effekt. Die Gehirnforschung geht davon aus, dass Musikhören zu einer Aktivierung von neuronalen Bahnen führt, die sowohl zur Verarbeitung von musikalischen Strukturen als auch für das Lösen von bestimmten räumlichen und logischen Aufgaben wichtig sind.

Diese Ergebnisse sollten uns, die Eltern wie auch Sie, meine Damen und Herren, optimistisch stimmen und in die Forderung nach einem erweiterten Angebotes des Musikunterrichtes einmünden.

Hinzu kommt, dass Musik wie jedes andere kreative Fach positive Erfahrungen sowie wichtige Erlebnisse und Erkenntnisse des eigenen Könnens für den Schüler und die Schülerin darstellt, jenseits des Kanons der übrigen Fächer.

Allerdings – und dies möchte ich hier mit Nachdruck betonen – erleben wir nach wie vor auch die Musikstunden, die gerade das Gegenteil bewirken. Musik muss dazu anregen, die kreativen Fähigkeiten des jungen Menschen zu wecken und darf in der Schule keine Form der zusätzlichen kognitiven Vergewaltigung von Schülern und Schülerinnen bilden.

Damit, meine Damen und Herren, werden vor allem jene Schüler und Schülerinnen von einem positiven Musikerlebnis ausgeschlossen, die dies besonders nötig hätten. Gleichzeitig wird eine Chance vertan, gerade diesen Kindern und Jugendlichen die Freude an der Musik und der Kreativität zu vermitteln.

Ich denke, wir wissen alle, dass trotz aller unserer Bemühungen es an viel zu vielen Schulen in unserem Land nicht besonders gut um den Musikunterricht bestellt ist. Vor allem fehlen Musiklehrer. Musikunterricht fällt aus. Es werden längst nicht in dem Maße neue Musiklehrer eingestellt wie es für die Schulen erforderlich wäre. Eine ganze Generation von Musiklehrern fehlt an unseren Schulen.

In vielen Bundesländern wird Musik zudem lehrplanmäßig nicht durchgehend unterrichtet. Es ist eine nach unserer Meinung unhaltbare Auffassung, Kunst und Musik in einigen Jahrgangsstufen nur alternativ zu unterrichten. Dies ist um so bedauerlicher, als gerade über den Musikunterricht das „Schulleben“ einer Schule aktiv mit gestaltet werden kann.

Für diese Bereicherung unserer Schulen und für das vielfältige Engagement, das gerade von Musiklehrern und -lehrerinnen für Kinder und Jugendliche und für die Schulen ausgeht, möchte ich mich bei Ihnen ausdrücklich bedanken.

Besonders in den Grundschulen, den Sonderschulen und Hauptschulen fehlen oftmals ausgebildete Musiklehrer/innen. Lassen sie mich an dieser Stelle um ihre Unterstützung werben. Wir Eltern stellen fest, dass die Ausbildung an den Musikhochschulen teilweise so wissenschaftlich ist und sich auf einem so hohen Niveau bewegt, dass sie für viele durchaus interessierte junge Menschen, die Lehramt studieren wollen, abschreckend wirkt.

Damit wirkt sie kontraproduktiv für das Anliegen, in allen Schulen ausreichenden und qualifizierten Musikunterricht erteilen zu können. Auf der anderen Seite kommen dann auch etliche erfolgreiche Absolventen dieser Studiengänge zu dem Schluss, dass die Tätigkeit in einer Schule nun nicht mehr ihrem Anspruchsniveau genügt.

Hier möchte ich für eine Reform der Studiengänge plädieren. Wir brauchen weniger theoretisch und musikwissenschaftlich ausgebildete Musiklehrer an den Schulen, aber wir brauchen junge, begeisterungsfähige Musiklehrer, die Musik mit Freude machen und vermitteln können. Dazu müssen sie aber ein Instrument nicht unbedingt professionell, künstlerisch perfekt beherrschen, besonders wenn sie z. B. an der Grundschule oder an der Sonderschule unterrichten sollen.

An dieser Stelle möchte ich mir wünschen, dass Sie, meine Damen und Herren, und alle am Schulleben Beteiligten begreifen, dass es in der Schule darum geht, Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, sich ihre eigenen Perspektiven und Positionen zur Musik zu suchen. Es sollte zudem darum gehen, Schüler und Schülerinnen Freude an diesem Fach zu vermitteln und sie zum aktiven Musizieren oder Musik Hören zu motivieren.

Musik ist aufgrund ihrer Bedeutung für das Individuum, für die Kultur und für die Gesellschaft ein Wert an sich. Dieser Wert legitimiert den Musikunterricht nicht nur, sondern macht

ihn für alle Schüler und Schülerinnen notwendig. Hierin begründet sich die Forderung nach mehr und besserem Musikunterricht. Wie eingangs angedeutet, wird sie gestützt durch Erkenntnisse aus der neueren Forschung. Diese Aspekte sollten in der bildungspolitischen Diskussion verstärkt zur Geltung gebracht werden.

Ich kann Ihnen versichern, dass Sie den Bundeselternrat in diesem Sinne als Verbündeten haben. Und wir Eltern melden uns auch vehement zu Wort, wenn das wichtige Fach Musik aus welchen Gründen auch immer nicht oder nicht ausreichend erteilt werden kann.

Ich wünsche Ihnen noch eine schöne Feier und eine erfolgreiche Tagung und bauen sie in Zukunft weiter Brücken in alle Richtungen.



---

**Franz Müller-Heuser**  
Präsident des  
Deutschen Musikrates

## Grußwort

---

Herr Ministerpräsident,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,  
lieber Herr Bäßler!

Der DMR darf bei einem so bedeutenden Ereignis, wie dem 50jährigen Jubiläum des Verbandes Deutscher Schulmusiker nicht fehlen. Gehört dieser Verband zwar nicht zu den größten, jedoch mit Sicherheit zu den feinsten im Gefüge der mittlerweile 8 Mio. musiktreibender Bürgerinnen und Bürger, die sich unter dem Dache des DMR freudig tummeln. Ich überbringe im Namen des Präsidiums herzliche Glückwünsche, die nicht nur dem runden Geburtstag, sondern ebenso der erfolgreichen Geschichte des VDS gelten.

Wenngleich diese reiche Geschichte unter dem Kongressthema „Brücken der Geschichte – Brücken der Erfahrung“ durch verschiedene Fragestellungen auch kritisch diskutiert werden soll, so ist unabhängig davon eindeutig festzustellen, dass es den heutigen Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen in seiner didaktischen Vielfalt und seiner musikalischen Ausstrahlung ohne den VDS und seine in die Öffentlichkeit wirkenden Diskussionen nicht gäbe.

Musik in der Schule ist kein „leichtes“ Fach, weder für die Lehrer noch für die Schüler. Musik spielt für den Aufbau der eigenen Identität insbesondere bei Jugendlichen eine besondere Rolle. Als Ausdrucksform mit einem hohen Maß an Subjektivität und Emotionalität gibt sie individueller Identifikation einen geeigneten Raum wie keine andere Kunst. Gleichzeitig markiert sie gruppenspezifische Zuordnungen und Abgrenzungen in der Herausbildung von Teilkulturen, Szenen und Fangemeinden.

Wie der Musikunterricht diese verschiedenartigen, emotional meist stark besetzten und nicht selten als Gegenwelt zum schulischen Lernen verstandenen Prägungen und Präferenzen der jungen Menschen einbinden kann, gehört zu den schwierigsten Fragen gegenwärtiger Musikpädagogik. Andererseits jedoch bietet das Fach Musik vom regulären Klassenunterricht über die Arbeit in Arbeitsgemeinschaften, Chören und Ensembles bis zur Kooperation mit außerschulischen Musikinstitutionen besondere Möglichkeiten der Integration und der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern.

Der VDS hat sich in seiner 50jährigen Geschichte unter verschiedenen Vorzeichen dafür eingesetzt, dieses Spannungsverhältnis im schulischen Musikunterricht in eine Balance zu bringen und für die Vermittlung von Musik fruchtbar zu machen. Er hat sich auf fachlicher und fachpolitischer Ebene für die Weiterentwicklung des Musikunterrichts stark gemacht und mit seinen Initiativen eine weit über die Fachgrenzen hinausgehende Wirkung entfaltet. Die Berichtsbände der Bundesschulmusikwochen, die Zeitschrift Musik und Bildung sowie zahlreiche Fachpublikationen, die als Brennpunkte der musikpädagogischen und bildungs-politischen Diskussion zentrale Themen fokussieren, legen davon ein beredtes Zeugnis ab.

Lange vor der Renaissance musikpraktischer Erfahrung im Musikunterricht der 80er und 90er Jahre hat der VDS mit seiner Veranstaltung „Schulen musizieren“ die Bedeutung des eigenen Musizierens von Schülerinnen und Schülern in überzeugender Weise akzentuiert. Denn gerade dort verbindet sich Lust und Freude an der Musik mit dem Willen zur Leistung. Und wenn man fragt, warum sich diese vielen Jugendlichen der Mühe des Übens unterziehen, wo sie sich doch mit anderen bequemeren Beschäftigungen ihre Zeit vertreiben könnten, so kann die Antwort nur lauten: Das Musikerlebnis ist ein außergewöhnliches und entschädigt für alle Mühen.

Für mich hat dieses Jubiläum aber auch deshalb eine besondere Bedeutung, weil der VDS als einer der tragenden Verbände die musikpädagogische und die musikpolitische Arbeit des DMR von Beginn an entscheidend mitgeprägt hat. Zahlreiche Aufrufe, Initiativen, Stellungnahmen, Gutachten und Programme sind aus dieser Zusammenarbeit im Rahmen der ehemaligen AGMM des DMR erwachsen.

Dazu gehören unter anderem in den 50er Jahren der „Aufruf zur Notlage der Musikerziehung und Musikpflege“, in den 70er Jahren die Erhebungen und Stellungnahmen zur Ausbildung der Musiklehrer oder das Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum Thema „Schulische und außerschulische Musikerziehung und Musikpflege“. Weit über den Rahmen des schulischen Musikunterrichts hinaus hat der VDS auch die Kooperationsmöglichkeiten von schulischem und außerschulischem Musiklernen diskutiert und sich für eine breite Grundlegung des Musikunterrichts eingesetzt.

Viele Förderungsprojekte des DMR, darunter besonders Jugend musiziert oder Jugend jazzt, hat er in diesem Zusammenhang aktiv mitgestaltet.

Es gibt aber auch personelle Verbindungen zwischen dem VDS und dem DMR, die nicht in Vergessenheit geraten sollten. Die ehemaligen Generalsekretäre des DMR, Herbert Sass und Andreas Eckhardt, beide übrigens studierte Schulmusiker, sind einmal Geschäftsführer des VDS gewesen.

Aber lassen Sie mich zur Gegenwart kommen, in der musikpädagogische Fragen auf der Tagesordnung des DMR wiederum hohe Priorität haben. Angesichts der Schlüsselfunktion des Musiklehrers für das Gedeihen von Musikunterricht hat der Bundesfachausschuss Musikpädagogik des DMR in den Jahren 1998 und 1999 einen deutlichen Schwerpunkt im Bereich der Musiklehrerausbildung gesetzt.

Vor dem Hintergrund der nicht mehr zu übersehenden Diskrepanz von musikpädagogischer Ausbildung und der musikalischen Realität und Erfahrung von Kindern und Jugendlichen hat der Ausschuss im Jahr 1998 eine Fachtagung durchgeführt, die Vertreter der Verbände, der Musikhochschulen, der Universitäten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu einer konstruktiven Diskussion versammelte.

Die Empfehlungen dieser Tagung, die unter anderem eine grundsätzliche Überprüfung der Inhalte und Methoden des Studiums, eine stärkere Berufsbezogenheit und eine Vernetzung der musikalischen Ausbildungsgänge anmahnen, haben mittlerweile eine große Verbreitung in Fachkreisen ebenso wie in der hochschulpolitischen Diskussion gefunden. Die Umsetzung der Empfehlungen, die zur Zeit in intensiven Gesprächen auf verschiedenen Ebenen der KMK zusammen mit dem VDS ebenso wie durch Gespräche an den Hochschulen selbst vorangetrieben wird, soll durch weitere Initiativen unterstützt werden.

Der DMR plant derzeit eine groß angelegte Aktion gegen den ständigen Abbau von Musikunterricht an allgemeinen Schulen und den damit verbundenen Erosionen des Fundamentes unserer Musikkultur.

In einem Gespräch mit dem Staatsminister für Kultur und Medien Michael Naumann über diese Problematik sagte dieser zu, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten für die Sicherung und Weiterentwicklung des Musikunterrichts einzusetzen. Gerade vor wenigen Tagen hat er dies getan und sich zu Situation und Bedeutung des schulischen Musikunterrichts öffentlich geäußert.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

für das besondere Vertrauensverhältnis, das die Geschichte unserer beiden Verbände geprägt hat, möchte ich dem VDS sehr herzlich danken. Viele Initiativen wären nicht denkbar gewesen

ohne das Engagement des Verbandes Deutscher Schulmusiker und seine Bereitschaft zum offenen, problemorientierten und konstruktiven Dialog.

Nicht zuletzt angesichts des Drucks, der aufgrund gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen auf die Institutionen der Musikkultur ausgeübt wird, ist die Bereitschaft zur Kooperation bei allen im DMR zusammengeschlossenen Verbänden zur Zeit besonders geboten. Nur in der Zusammenarbeit und im gemeinsamen Einsatz sehe ich eine große, ja die einzige Chance, auf die gegenwärtigen Entwicklungen positiven Einfluss zu nehmen und sie in unserem Sinne zu gestalten.

Ich wünsche Ihnen einen an- und aufregenden Kongress und uns gemeinsam eine weitere fruchtbare Zusammenarbeit!



---

**Bernhard Vogel**

Ministerpräsident des  
Freistaates Thüringen

**Festansprache****50 Jahre Verband Deutscher Schulmusiker****„Brücken der Geschichte – Brücken der  
Erfahrung“**

---

Sehr verehrter Herr Prof. Bäbeler,  
Frau Hendricks, Herr Prof. Müller-Heuser, Herr Prof. Huschke,  
meine sehr verehrten Damen und Herren,

herzlichen Dank für die Einladung, zum zweiten Mal vor dem VDS sprechen zu dürfen. Wer mir allerdings beim ersten Mal Mitte der 70er Jahre in Mainz gesagt hätte, das zweite Mal würde ich hier als freigewählter Ministerpräsident des wiederentstandenen Freistaats Thüringen zu Ihnen sprechen, den hätte ich zum Arzt geschickt. Für möglich gehalten hätte ich das nicht. Ich meine, es ist Anlass zur Freude 10 Jahre nach der Wiedervereinigung, dass das heute so selbstverständlich möglich ist. Ich freue mich über Ihr Engagement zur Förderung des Musikunterrichts an unseren Schulen und zur Ausbildung des Schulmusikernachwuchses. Zunächst aber zum 50jährigen Jubiläum meinen ganz herzlichen Glückwunsch! Herr Prof. Bäbeler hat mir in seinem Brief geschrieben, „nicht zuletzt die politische Notwendigkeit für das Nachdenken über Herkunft und Zukunft des Musikunterrichts an unseren Schulen“ würde ich unterstützen, wenn ich käme. Und weil ich das gern unterstützen möchte, bin ich gerne gekommen.

Allen, die als Mitglieder des VDS für einen angemessenen Musikschulunterricht in den Schulen kämpfen, Dank für Ihr Engagement. Der einstige Kultusminister, der nie ganz vergessen hat, dass er sehr gerne Kultusminister war, freut sich, das sagen zu dürfen.

Meine Freude ist um so größer, als Sie sich entschieden haben, Ihr Jubiläum hier in Thüringen zu feiern. Aus ganz Deutschland und aus dem Ausland sind Sie hierher gekommen. Seien Sie mir willkommen in Thüringen, seien Sie mir willkommen in Weimar, in der Kulturstadt Europas 1999.

Sie befinden sich hier in einem historischen Saal. Das war der Landtag des alten Thüringen vor dem Zweiten Weltkrieg. Hier haben dramatische Veranstaltungen stattgefunden, beispielsweise vor der Reichspräsidentenwahl 1932, als ein Untersuchungsausschuss gegen Adolf Hitler eingerichtet wurde. Das Protokoll vermeidet turbulente Reden. Es ging darum, dass Adolf Hitler „ein bisschen“ widerrechtlich vom damaligen Thüringer Innenminister Frick, einem Nationalsozialisten, zum Polizeikommissar von Hildburghausen ernannt werden sollte. Das war nicht ganz rechtens, und darüber gab es den Ausschuss. Es ehrt Herman Brill dass er diesem Ausschuss vorgestanden und dass er diesen Ausschuss durchgestanden hat. Auch das hat sich hier also abgespielt.

Aber zurück zum Kulturstadtjahr 1999: Als es hieß, Deutschland würde zum zweiten Mal eine Kulturstadt stellen können, da war es klar, nach Berlin müsse es eine Stadt in den jungen Ländern sein. Und als das deutlich war, war es auch klar, dass es Weimar sein musste, nicht zuletzt wegen des 250. Geburtstages von Johann Wolfgang Goethe. So haben wir uns beworben und Gott sei Dank nicht alle gewusst, was wir taten, insbesondere die Stadt Weimar nicht. Zum guten Ende hin: Es hat sich gelohnt. Unser Mut hat sich ausgezahlt.

Hans Maier hat einmal geschrieben: „In der deutschen Geschichte wechseln die Hauptstädte, die kulturellen Zentren aber bleiben“. Da wusste er, als er das schrieb, noch nicht, dass die Hauptstadt von Bonn nach Berlin gehen würde, aber die Tatsache hat ihn ja nur bestätigt. Die Hauptstädte wechseln, Frankfurt, Bonn, Berlin, aber die kulturellen Zentren bleiben. Kaum eine andere Stadt macht dies so deutlich wie Weimar. Roman Herzog hat hier einmal gesagt: „Weimar ist Deutschland in nuce.“ In der Tat, hier ist die deutsche Klassik begründet worden, hier haben Gropius und van de Velde entschiedene Akzente für die Moderne gesetzt. Aber die Geschichte dieser Stadt ist auch die Geschichte des Scheiterns großer Entwürfe. Das Bauhaus wurde zwar hier gegründet, aber wenige Jahre später wurde die Avantgarde aus Weimar vertrieben, als entartete Kunst verfolgt und verschmäht. Und 1919 wurde hier im Deutschen Nationaltheater die Weimarer Verfassung erarbeitet, wenige Jahre später aber wurde Weimar früher als andere Städte in Deutschland zur Hochburg des Nationalsozialismus. Hier fand der erste Reichsparteitag statt. Hitler war mehr als 40 Mal in dieser Stadt. Vom Volk wurde er freudig begrüßt.

Weimar – das ist auch Buchenwald. Jorge Semprún spricht zu Recht von der „unheimlichen Nähe zwischen moderner Barbarei und klassischer Kultur“. Wie an keinem anderen Ort stellt sich in Weimar die Frage nach der Widerstandskraft humanistischer Kultur gegenüber jeder Form von politischer Barbarei.

Wir haben versucht, in diesem Jahr 1999 die Chance zu nutzen. Und beinahe 7 Millionen Besucher, die in diese Stadt kamen, zeigen, dass Weimar, dass Thüringen wieder kulturelles Zentrum in der Mitte Deutschlands ist. Denn nur in den Nachrichten werden wir zu einem ost-

deutschen Land gemacht. In Wahrheit sind wir die Mitte Deutschlands. Ich kann nicht oft genug empfehlen, nehmen Sie einen Autoatlas, und Sie werden feststellen, Erfurt liegt westlich von München, von Passau ganz zu schweigen.

Weimar, das war auch eine Gelegenheit zu zeigen, dass Thüringen wieder in Deutschland, im vereinten gemeinsamen Deutschland angekommen ist. In Weimar wäre es bisweilen einfacher, aber auch in einigen anderen Städten Thüringens, an den Häusern Plaketten anzubringen, in denen kein bedeutender Künstler, Dichter, Musiker oder Philosoph übernachtet oder gewohnt hat.

Thüringen ist aber nicht nur ein Land des Wortes, sondern auch ein Land der Musik. Der Sängerkrieg auf der Wartburg. „Im Thüringer Lande, wo jeder Bauer Musik weiß“, so lobte der Dichter Heinrich Voß – da hätten Sie an den Schulen keine Sorgen mehr, wenn das noch so wäre – Ende des 18. Jahrhunderts war Thüringen das Musikland. Hier ist Bach geboren, hier lebten Johann Nepomuk Hummel, Franz Liszt, Richard Wagner, Heinrich Schütz, Georg-Philipp Telemann, Fasch, Pachelbel, um nur einige zu nennen.

Wer Musik liebt, ist in Thüringen gut aufgehoben. Die Thüringer Bachwochen und der Thüringer Orgelsommer haben inzwischen Anziehungskraft weit über das Land hinaus.

Mit Heinrich Schütz erlebte die protestantische Kirchenmusik ihre erste Blütezeit. Und ein Jahrhundert später wurde die Kunst der Kantaten- und Motettenkomposition vor allem durch Bach zur Vollendung geführt. Ozean hätte er heißen müssen, hat Beethoven einmal gesagt, „nicht Bach, Meer sollte er heißen“.

Im Kernland der Reformation hatten er und seine Familie ihre Wurzeln, später Franz Liszt, Richard Wagner und Max Reger. Eine große Tradition, die natürlich auch heute verpflichtet, der man sich nicht nur rühmen darf. Bei aller Notwendigkeit und aller Priorität, den wirtschaftlichen Aufbau unseres Land voranzubringen und Arbeitsplätze zu schaffen: Spätere Generationen werden uns auch danach beurteilen, inwieweit wir der Kunst und der Kultur gerecht geworden sind. Es ist erfreulich, einmal einen Abend nicht nur über Wirtschaftsansiedlungen sprechen zu müssen, so wichtig dies auch ist. Deswegen ist es notwendig, dass wir auf diesen Bereich genügend achten.

Für die Förderung musikalischer Begabungen und des musikalischen Nachwuchses steht die Franz-Liszt-Hochschule mit rund 800 Studierenden aus vielen Ländern. Eine Hochschule, die nicht zuletzt dann ihren besonderen Akzent hat, dass sie in enger Kooperation mit anderen renommierten musikpädagogischen Institutionen in Thüringen verbunden ist. Gut, dass es ein Musikgymnasium im Schloss Belvedere gibt, in der viele Lehrer dieser Hochschule unterrichten. Und auch in dem heutigen Orchester habe ich die Mischung zwischen Hochschule und Musikgymnasium erkannt.

Für die Förderung der Thüringer Nachwuchsmusiker stehen aber auch Spezialklassen für Musik am Goethe-Gymnasium in Gera und natürlich viele Musikschulen. Ich habe mich vorsichtig erkundigt, ob man das ansprechen darf, oder ob wir im Bundesvergleich zu schlecht abschneiden. Nein, 67% der Schüler werden bei uns von Musikpädagogen unterrichtet. 23.000 Schüler nehmen Unterricht in 28 Musikschulen, und das Land wendet dafür 9 Millionen DM auf. Für die Förderung der Thüringer Nachwuchsmusiker ist das sehr wichtig. Dank den Lehrkräften die diese Arbeit leisten.

Aber erfolgreiche Voraussetzung für die Förderung ist die Erkennung von Begabungen. Deswegen ist es so wichtig, den Musikunterricht an den Allgemein Bildenden Schulen zu sichern. Und deswegen freue ich mich über das Engagement und auch über das, was in Ihrer Weimarer Erklärung zum Ausdruck kommt, die Sie, wenn ich es recht verstehe, hier verabschieden wollen. Ganz vorzüglich ist das Motto, das Sie dieser Erklärung gegeben haben.

Der Musikunterricht gehört in Thüringen durchgehend im Klassenverband bis zur Klasse 10 zum Pflichtunterricht – sowohl in der Regelschule als auch am Gymnasium. Für diejenigen unter Ihnen, die es nicht wissen: Die Regelschule ist eine gegliederte Zusammenfassung von Hauptschule und Realschule bei Eigenständigkeit der Zweige. Der Musikunterricht gehört in Thüringen in allen Allgemein Bildenden Schulen zum festen Bestandteil des Fächerkanons.

Das Musikhören, gelegentlich macht man sich das nicht so ganz klar, hat heute in unserer Gesellschaft Konjunktur. Sie sehen es unter anderem an den zahlreichen Walkman-Trägern in der Straßenbahn, im Zug, auf der Straße. Es stimmt: Niemals zuvor haben Jugendliche mehr Musik gehört als heute. Niemals war auch das akustische Angebot so vielfältig wie heute. Gerade weil hier Quantität nicht mit Qualität gleichzusetzen ist, ist das eine Herausforderung und zugleich eine Chance – trotz aller Lautstärke – für unsere Allgemein Bildenden Schulen!

„Nichts kann zum Verständnis von Musik mehr beitragen, als sich selbst hinzusetzen und selbst Musik zu machen“, hat Leonard Bernstein einmal gesagt. Und Goethe ist noch einen Schritt weiter gegangen, sogar sehr weit, wie ich finde. Aber einmal wenigstens muss ein Thüringer Ministerpräsident in seinem Vortrag Goethe zitieren. Er sagte. „Wer Musik nicht liebt verdient nicht, ein Mensch genannt zu werden; wer sie nur liebt, ist erst ein halber Mensch; wer sie aber treibt, ist ein ganzer Mensch.“

Das Gemeinschaftserlebnis Musik stellt sich nicht beim „gemeinsamen Walkmanhören“, sondern erst beim gemeinsamen Musizieren ein.

Musizieren will sorgsam und diszipliniert erlernt sein! Auch Kinder von Eltern, die nicht musizieren, müssen mit der Musik vertraut gemacht werden. Deswegen darf die Musikerziehung kein Privileg derer sein, die ihren Kindern einen kontinuierlichen Musikschul-Besuch ermöglichen können.

Ich freue mich über einen regelmäßigen, qualitätvollen Musikunterricht in unseren Schulen! Aus diesem Grund beginnt der Musikunterricht bei uns in Thüringen im Kindergarten, und in den ersten und zweiten Klassen der Grundschulen bieten wir fakultativen Musikunterricht an. Ab der dritten Klasse wird verpflichtend mindestens eine Stunde Musikunterricht unterrichtet. Man hat mir gesagt, durch Fachlehrer.

Sie haben, wie ich einer dpa-Meldung entnommen habe, Kritik daran geübt, dass die Musikausbildung in unseren Allgemein Bildenden Schulen nicht den Rang einnimmt, der ihr zusteht und dass es in den neuen Ländern sogar gegenüber 1989 Rückschritte gebe. Das allerdings möchte ich für Thüringen in Frage stellen. Wir stellen heute sicher, dass mindestens eine Stunde in der Woche verpflichtend Musikunterricht erteilt wird, was vor der Wende keineswegs überall selbstverständlich war.

Der Musikunterricht und das Unterrichten des Faches Musik müssen attraktiver gemacht werden, müssen reformiert werden, haben Sie gesagt. Und es muss ja stimmen, wenn die Fachleute es so sagen. Ich habe Verständnis dafür, dass Ihnen die Zukunft des Musikunterrichts an den Schulen am Herzen liegt. Wir kämpfen nicht nur in Ihrem Fach gegen eine Veralterung bei den Lehrkräften, deshalb brauchen wir junge engagierte Musikpädagogen, die die Schüler für die Musik begeistern. Dies ist auch, aber nicht nur, ein finanzielles Problem.

Wer lange dabei ist, wagt es, den jungen Leuten zu empfehlen: Immer dann, wenn vor Musik- oder Lehrerstudium gewarnt wird, sollte man Lehrer studieren. Denn, wenn alle die Warnung befolgen, wird es knapp. Und immer dann, wenn zum Lehrerstudium geraten wird, sollte man davon absehen. Denn, wenn es alle tun, wird es zu viel. Das ist ein wesentlicher Grund für den Zyklus.

Über die Attraktivität des Unterrichts entscheidet ganz wesentlich die Akzeptanz des Unterrichts. Dabei geht es weniger um eine technisch hochwertige Ausstattung der Schule, als vielmehr um die Qualität und das Engagement des Lehrers und des Lernenden. Davon hängt es ab, ob sich junge Menschen für Musik begeistern können. Dort, wo die Schulen mit ihren Angeboten personell und ausstattungsmäßig an ihre Grenzen stoßen, muss auch über eine engere Kooperation mit den kommunalen, möglicherweise sogar mit privaten Musikschulen nachgedacht werden. Wir müssen, wie das heute heißt, alle Ressourcen ausschöpfen.

Warum mir die Musik, das Musizieren junger Menschen, der Musikunterricht so am Herzen liegt, brauche ich nicht lange zu erklären. Jeder sagt es ja, dass wir in einer Zeit tief greifender Veränderungen leben und dass die Globalisierung zwar das Trennende in den Grenzen wegnimmt, aber auch das Schützende. Und dass deswegen in Sekundenschnelle alle Grenzen überschritten werden können, weil der Wettbewerb entscheidend ist. In dieser Zeit, in der sich vieles von einem auf den anderen Tag ändert, brauchen wir Angebote für das Leben, die Sinn

und Orientierung stiften. Ich kann es so ganz einfach sagen: Ich weiß bei weitem nicht mehr alles, was ich in der Schule gelernt habe. Ich erinnere mich aber voller Dankbarkeit an die Namen einstiger Lehrerinnen und Lehrer, die mir für mein ganzes Leben zum Vorbild geworden sind. Ich bin dankbar, dass in meiner Schule nicht nur Wissen vermittelt wurde, sondern dass es auch Vorbilder gab und dass man ein Stück Leben gelernt hat, auch im Musikunterricht.

Wer es versteht, ein Instrument zu spielen, kann sich und andere reich beschenken, kann Freude stiften und Trost spenden. „Musica“, so bemerkte Martin Luther einmal, sei „das beste Labsal eines betrübten Menschen“.

Musizieren verbindet Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Erfahrungen. Musik baut Brücken. „Wo die Sprache aufhört, fängt die Musik an“, wie E.T.A. Hoffmann ganz richtig gesagt hat. Sie brauchen beim Musizieren keinen Übersetzer, keinen Dolmetscher, da besteht ein Stück Weltgesellschaft. Das bestätigt Ihr Motto: „Brücken der Geschichte – Brücken der Erfahrung“! Sie bauen Brücken zwischen Gegenwart und Geschichte und auch zwischen Ost und West sowie zwischen Europa und Deutschland!

Doch das „Wichtigste in der Musik steht nicht in den Noten“, sagt der Komponist Gustav Mahler. Musizieren bedeutet immer neue Interpretation. „Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist“ – Victor Hugo.

Und das Musizieren kann Ziele erreichbar machen. Zwar gibt es nicht „die“ Wirkung der Musikerziehung, es gibt auch nicht „die“ Schülerin und Schüler, aber was das Musizieren zur Entwicklung junger Menschen beitragen kann, Sie haben es gesagt, beweisen viele Studien. Wer das Spielen eines Musikinstrumentes erlernt, verbessert sein Einfühlungsvermögen, stärkt seine Konzentrationsfähigkeit, strukturiert sein Denkvermögen, fördert seine Kreativität, kräftigt sein Gedächtnis und festigt seine Disziplin.

Auch wenn Musikhören und Musizieren in erster Linie Freude bereiten soll – in Deutschland ist das zwar nicht unbedingt populär, wenn etwas Freude bereitet: In einer Zeit, in der „lebenslanges Lernen“ immer wichtiger wird, ist es gut, kognitive Fähigkeiten zu fordern und zu fördern.

„Die Musik hat von allen Künsten den tiefsten Einfluss auf das Gemüt, ein Gesetzgeber sollte sie deshalb am meisten unterstützen.“ Sie werden den Autor dieses Zitates nicht erraten, aber ich finde, es ist ein gutes Motto für die nächsten Gespräche in der Kultusministerkonferenz. Der Autor ist Napoleon.

Schule, und darauf will ich hinaus, muss mehr sein als nur die Vermittlung von Wissen und Erkenntnissen. Friedrich Schlegel hat es ein bisschen betroffen ausgedrückt: „Nur durch die

Bildung wird der Mensch, der es ganz ist, überall menschlich und von Menschheit durchdrungen“. Aber, es ist gar keine Frage, wir müssen heute sehr viel mehr wissen als früher und deswegen muss mehr Wissen vermittelt werden. Wenn die Schule aber das Lernen und das Leben nicht lehrt, ist alle Vermittlung von Wissen vergebens. Und das macht Ihre Aufgabe so wichtig. Daran müssen wir auch bei der Diskussion über die Schule denken.

Beim Lehren und beim Lernen in unseren Schulen darf es nicht nur um reine Nützlichkeit des erworbenen Wissens gehen. Es muss die Frage im Vordergrund stehen, inwieweit das Erkannte dazu beitragen kann, ein menschenwürdigeres Leben leben zu können.

„Wir wollen keine Schule, in der Schüler sitzen, die nichts mehr wissen, aber alles besser wissen“, hat Hans Maier einmal gesagt, wohl in seiner Zeit als Kultusminister.

Wir stehen vor einem Einschnitt: In einigen Tagen endet dieses Jahrhundert und gleichzeitig das Jahrtausend. Am 1. Januar 1901 schrieb die Chicago Tribune: „An der Schwelle des 20. Jahrhunderts sieht es so aus, als könne es das Jahrhundert der Humanität und der Brüderschaft aller Menschen werden.“

Viel Furchtbares ist in diesem Jahrhundert in Kriegen und totalitären Diktaturen geschehen. Und jetzt stehen wir wieder an einer Schwelle eines Jahrhunderts. Sicher ein bisschen vorsichtiger geworden mit Prophezeiungen für dieses Jahrhundert. Aber auch mit der Erkenntnis, dass dieses kriegsdurchfurchte, sehr schreckliche 20. Jahrhundert mit einem Jahrzehnt endet, wo Diktaturen zerfallen sind, wo die Freiheit eine Chance bekommen hat und wo die Europäische Einigung eine Chance bekommen hat und wo unsere Zukunft eine Chance bekommen hat. Ich meine, wir sollten uns vornehmen, unsere Aufgaben so zu bewältigen, dass nicht große Prophezeiung gemacht werden, sondern dass wir ein bisschen aus dem, was wir erlebt haben, für die Zukunft lernen. Dass wir weitersagen, was wir erlebt haben. Und dass wir Verständnis dafür wecken, dass diese Erfahrung weitergegeben werden muss, auch in den Schulen, auch in den Bereichen, für die Sie sich besonders engagieren.

Ich wünsche Ihrer Arbeit in den Schulen in ganz Deutschland die Resonanz, die Ihrer Arbeit gebührt und Ihnen allen einen guten Aufenthalt hier in Weimar und hier in Thüringen. Sagen Sie es weiter, wie es wirklich ist. Bitte machen Sie sich selbst ein Bild von dem, was erreicht worden ist, und von dem, was noch zu tun ist. Wer nicht sieht, dass diese Stadt und dieses Land anders aussieht als vor zehn Jahren, der sollte den Optiker wechseln. Wer aber meint, es sei schon alles geschehen, auch. Realismus ist angesagt. Und die große Ermutigung, dass in zehn Jahren möglich war, was wir erreicht haben.

Ihnen einen guten Beginn der zweiten 50 Jahre Ihrer Arbeit!



---

**Karl Heinrich Ehrenforth**  
**Hans Maier**

## **Brüche und Brücken - Kulturpolitik und Musikpädagogik im Jahrhundert der Ideologien**

---

Vortragsduett im Rahmen der Feiern zum 50jährigen Bestehen des Verbandes Deutscher Schulmusiker in der Hochschule für Musik „Franz Liszt“ in Weimar am 5. November 1999.

### **Hinführung**

*Karl Heinrich Ehrenforth*

Hans Maier und ich haben uns verständigt auf ein Vortragsduett in 7 Sätzen mit dialogisch-nachfragenden Kontaktbrücken. Wir haben uns viel vorgenommen, wahrscheinlich zu viel. Es soll versucht werden, ein schwieriges Jahrhundert – wenn nicht gar zwei – in den Blick zu nehmen und in ein neues Ausschau zu halten. Dabei geht es weniger um interne Fragen einer verbesserten und modernisierten Ausbildung und Unterrichtspraxis als um die Wahrnehmung der politischen und kulturellen Bedingungen und (Fehl)Entscheidungen, welche es so schwer gemacht haben, die faszinierende Idee einer musikalischen Erziehung für alle via Schule glaubhaft und wirksam umzusetzen. So soll es uns hier nicht um eine der jetzt üblichen Jubelfeiern gehen, sondern um das Nach-Denken über den Weg eines kleinen Schulfachs mit großer Wirkung – im Guten wie im Problematischen.

Es wird Ihnen aufgefallen sein, dass im Titelthema nicht von Bildungspolitik die Rede ist, sondern von Kulturpolitik. Diese Akzentuierung ist Programm, Protest und Postulat in einem. Da wir viel Kritisches sagen und hören werden, sei ein Dank an den Anfang gestellt. Er gilt der großen Aufbauarbeit einer Generation von Schulmusikern, die Kestenbergs Projekt nach dem Zweiten Weltkrieg umzusetzen versucht hat. Er gilt allen, die sich bis zur Erschöpfung dafür

eingesetzt haben, jungen Menschen nicht nur die Musik nahezubringen, sondern ihnen zu helfen, den Weg in ein gelingendes Leben zu finden. Dass wir – immer noch – als Modell basaler Musikerziehung für die meisten Länder in der Welt gelten, ist ein Grund zum Feiern.

Aber die Kehrseite der Medaille ist deutlich: Wie lange noch? Wir werden das Gefühl nicht los, dass man uns im eigenen Land auf wankenden Boden verbannt. Musik ist hierzulande immer noch zu wenig als Lebens-Mittel und zu viel als bloßes „Ornament“ für „schöne Stunden“ angesehen. Das Ungleichgewicht hat Folgen für die Musik in der Schule. Man muss sich der Weisheit der Alten in früheren Hochkulturen erinnern, die eine Ahnung davon hatten, wie tief gerade die Musik in das Gewebe des Lebens und seiner inneren Ordnungen eingelassen ist. Im alten China konnte es eine Intervalländerung sein, von der man befürchten musste, sie bringe das Fundament des Staates in Gefahr. Von dem Wissen über solche Zusammenhänge in der mikronalen Infrastruktur eines Gemeinwesens sind wir Aufgeklärten bemerkenswert weit entfernt.

Wir bitten im übrigen um Nachsicht, wenn wir auf unserem Weg nicht bei allen musikpolitischen und -pädagogischen Sehenswürdigkeiten des Jahrhunderts einkehren können. Nehmen Sie unser Vortragsduett als das, was es zur Zeit nur sein kann: Als einen Versuch der Zeitbestimmung – gedenkend, bedenkend und auch ein wenig vordenkend. Wir wollen uns zu Beginn persönlich vorstellen, das heißt als Zeitzeugen bekennen. Wir glauben, dass dieser farbegebende Hintergrund des Selbst-Erlebten unser Nachdenken wurzelfester und auch nachvollziehbarer machen kann.

### **Frage an Hans Maier:**

*Sie gehören, wie ich, dem sogenannten „weißen Jahrgang“ an, von dem behauptet wird, er habe das Glück gehabt, mit einer Tarnkappe durch die Minenfelder des Jahrhunderts zu stolpern. Ganz stimmt das ja nicht. Zwar sind wir nicht Soldaten gewesen. Aber gerupft sind wir doch. Sie sind im südwestlichen Zipfel Deutschlands, in Freiburg, ich im Osten und Norden – genauer in Schlesien, Pommern und Schleswig-Holstein herangewachsen. Wir haben in unterschiedlichen sozialen und konfessionellen Milieus gelebt. Wie haben Sie die Zweidrittelmehrheit unseres ausgehenden Jahrhunderts erlebt?*

## I. Zur Person: Zeitzeugen

*Hans Maier*

Ich bin 1931 geboren, das waren die letzten Jahre der Weimarer Republik, die Zeit der sogenannten Präsidialkabinette, die dann 1933 durch die Regierung Hitler abgelöst wurden. Mein Vater starb 1932, wir lebten von einer kleinen Angestelltenrente (damals unter 100 RM!), meine älteren Schwestern mussten also mitverdienen. Immerhin, mein Vater hatte kühn in Inflationszeiten ein Klavier angeschafft – in Ratenzahlungen –, und da meine Schwestern es nicht übermäßig malträtierten, wurde es mein persönlicher Besitz. Darauf lernte ich probeweise spielen. Später, im Krieg, kam die Orgel hinzu. Der Pfarrer brauchte einen Organisten. Der richtige Organist und Chorregent war Soldat, kam erst 1948 aus russischer Kriegsgefangenschaft zurück. Ich hatte Privatstunden. Besonders dankbar bin ich einem evangelischen Kirchenmusiker und Komponisten, der mir viel Zeit widmete und mir Theorie beibrachte: Kurt Boßler. Er war ein begnadeter Improvisator. Seltsam zu denken, dass ich, fast noch als Kind, das weite Reich der Musik kreuz und quer durchstreift habe, mitten im Krieg – bis dann der Luftkrieg, die Zerstörung Freiburgs Ende November 1944, der Verlust unserer Wohnung, stundenlanges Verschüttetsein unter Trümmern diesen Jugendträumen ein Ende machte.



Mit den Nazis hatten wir wenig im Sinn. Es gab in unserer weitläufigen, meist bäuerlichen Verwandtschaft keinen einzigen Nazi (auch keinen einzigen Akademiker). Meine Religionslehrer waren entschiedene Nazigegner und machten daraus auch im Unterricht kein Hehl. Conrad Gröber, mein Bischof – 1933 für kurze Zeit Anhänger eines modus vivendi mit dem NS-Regime, er gehörte zu denen, die das Reichskonkordat vorbereitet hatten – war in der Kriegszeit längst auf entschiedenem Gegenkurs, seine Silvesterpredigten im Freiburger Münster waren von erstaunlichem Freimut – und er hatte, was wir erst später erfuhren, Gertrud Luckner ermutigt, Hilfsaktionen für Juden in Konzentrationslagern ins Werk zu setzen. Von der Tochter Willibald Gurlitts, die mit mir in der Musikschule war, hörte ich zum ersten Mal den Namen Reinhold Schneider.

Meine Generation, eben noch gestreift von Krieg und Drittem Reich, wuchs mit einer gewissen Neugier und Verwunderung inmitten von Trümmern auf. Daher stellte sich die Frage nach Orientierungen, Sicherheiten für uns vielleicht nachdrücklicher als für frühere oder folgende Generationen. Die Musik freilich – und die Künste überhaupt – stellten wir nicht in Frage. Das war eher ein Schutz, ein Widerpart, oft auch ein Rückzugsgebiet – etwas, an das man sich

hielt, wenn man in soviel Abbruch und Zerstörung nach dem Dauernden, Unzerstörbaren suchte.

### **Frage an Karl Heinrich Ehrenforth:**

*Sie sind 1929 geboren, sind also knapp zwei Jahre älter als ich. Zwei Jahre können viel bedeuten in Kindheit und Jugend. Haben Sie denn noch konkrete Erinnerungen an die Nazizeit, das „Dritte Reich“?*

*Karl Heinrich Ehrenforth*

Ich bin – wie Hans Maier – hineingeboren in die Agonie der Weimarer Republik. Aufgewachsen in einem evangelischen Pfarrhaus der Bekennenden Kirche mit zeitweilig monatlicher Heimsuchung des Vaters durch Polizei und Gestapo; erfüllt von kindlichem Entsetzen, als er 1935 verhaftet und ins Stadtgefängnis abtransportiert wird. Geängstigt von kriegsvorbereitenden Luftschutzübungen in der schlesischen Industriestadt unmittelbar nach den Olympischen Spielen in Berlin 1936; irritiert über die Jubeleuphorie auf den Straßen Breslaus, die dem Braunauer Rattenfänger des Jahrhunderts aus Anlass des Deutschen Sängereftes 1937 entgegenschlug und die der Siebenjährige am Straßenrand miterlebte. (Davon später noch mehr.)

So war es eine glückliche, aber doch etwas angstbesetzte Kindheit, von der erzählt wird, der Fünfjährige habe den in der Garderobe abgelegten Tschako eines Polizisten heimlich aufgesetzt und sei während der Vernehmung des Vaters durch die Wohnung gelaufen, habe auf alle verfügbaren Sitzgelegenheiten die Hände geschlagen und dekretiert: „Beschlagnahmt! Beschlagnahmt!“ – dies als Echo auf halbverstandene elterliche Tischgespräche.

Jungvolk und HJ brachten ambivalente Erfahrungen in der ostpommerschen Kleinstadt: Einerseits die Fluchtnische in einem Musikkorps der Hitlerjugend, andererseits der Pflichtenkonflikt zwischen Hitler- und Gottesdienst. Zu dem allen kam dann auch die Beinahe-Denunziation eines Schulfreundes, dem ich 1943 unvorsichtig anvertraute, der Krieg sei wohl nun doch verloren. Die Konsequenzen – Stichwort: „Verrat am Führer“ – wären unabsehbar gewesen, zumal der Vater des Freundes gehorsamer Parteigenosse war. Man war verpflichtet, zu denunzieren.

Im März der brennende, vergewaltigende und mordende Einmarsch der Roten Armee – für mich persönlich Befreiung vom alten Joch, aber eben auch Erfahrung eines neuen, bis Mai 1946. Darauf auschwitzähnlicher tages- und nächtelanger Transport im Güterzug. „Heim ins Reich“ – wie man damals sagte.

In dieser Zeit tiefe Prägungen durch extreme Kontraste des Menschenbildes. Da ist der

Rotarmist, der mich voller Heimweh nach den eigenen Kindern küsst, da sind andere, die einem die MP ins Gesicht halten und nur abdrücken müssen. Manche meiner Kollegenfreunde kennen die Begegnung mit einem jungen, kultiviert auftretenden Offizier der Roten Armee in unserer Wohnung, der Klaviermusik von Mozart wünscht, mir danach die glacéhandschuhbe-reifte Rechte dankend reicht und – kaum aus dem Haus – einen alten Mitbewohner auf offener Straße bis aufs Hemd ausraubt. „Böse Menschen haben keine Lieder – keine Musik?“

Die literarisch behauptete glückliche Ehe von Schönem und Gutem brach hier auseinander, was ich natürlich erst später erkannte. Dieser jugendlichen Erfahrung aber nicht mehr auszuweichen, ist für mich zur Lebensfrage geworden. Wie gehören Kunst und Verantwortung, Verhalten und Haltung, Aisthesis und Ethos zusammen?

Im Studium (ab 1951) Begegnung mit Fritz Jöde. Enttäuschung über die Naivität mancher Väter, die, obwohl selbst mehr oder weniger verstrickt, so taten, als seien sie eben nur von einem Alptraum aufgewacht, und es gelte nun, bei 1930 wiederzubeginnen. Ich hatte ja als weitaus Jüngerer anderes angesehen. Aber so ist es wohl: Der fürchterliche Krieg und das Elend von Vertreibung und Tod hatten alle mehr oder weniger zu Opfern gemacht. Die nüchterne Erkenntnis aus mitverhafteter Her-Kunft wurde nur für wenige zum Maßstab für tragfähige Zu-Kunft. Als Egon Kraus die erste Bundesschulmusikwoche 1955 eröffnet, spricht er lediglich von den „Trümmern jener Werte, die wir als musische Erzieher in jahrzehntelanger mühsamer Arbeit errichten halfen.“ Auch hier nur das Opfersyndrom. Wie gut, dass es andere gab, zum Beispiel die Väter unseres Grundgesetzes und die Bischöfe des Stuttgarter Schulbekenntnisses.

Am Ende des Berufslebens das Geschenk der Wende. Mit Detmolder Studenten zufällig in jene Aufruhrwoche des „Wir sind das Volk!“ in Leipzig und Dresden geraten. Hautnah der Zipfel der Weltgeschichte. Untergangsstimmung und Neuaufbruch. Danach der denkwürdige Bundeskongress 1990 in Lübeck, zusammen mit Hans Bäßler, zwischen Wende und Wiedervereinigung. Bewegende Begegnungen unter Deutschen. Dabei lernen: Keine Siegerposen nach Osten! Stattdessen anhören, raten und zusammenführen! Etwa: Die Spezialschulen für Musik der DDR vor der Planierfraße bewahren! Zugleich deutlich sagen, wie nahe Stalin- und Hitlersozialismus im Ansatz waren und daraus gemeinsam zu lernen. Nachglühende Anhänger des DDR-Regimes wurden manchmal böse. Aber meine Biographie war Zeuge. Dabei wurde Weimar für mich zum geistigen Anker nach Osten. Einst 1984 gab es hier für unsere studentische Exkursion nur verschlossene Türen. 1989 waren sie etwas offener. Heute nun ist dieser Ort und seine Menschen ein Stück Heimat für mich geworden. Der Graben zwischen Ost und West, den manche immer noch beklagen, hat für mich nie existiert. Vielleicht muss man östlich der Oder geboren und aufgewachsen sein, um das zu begreifen.

## II. Musik zwischen Himmel und Hölle

*Hans Maier*

Ich möchte anknüpfen an Ihre Äußerung, Herr Ehrenforth, mit der Sie bekannt haben, dass für Sie der Graben zwischen Ost und West nie bestanden habe.

In der Tat gehören wir beide noch der Generation an, die man „gesamtdeutsch“ nennen könnte – wir haben Deutschland noch als Einheit erlebt, und die Trennung, die nach 1945 eintrat, hat uns persönlich geschmerzt und getroffen. Anders die Reaktion der nach 1945 geborenen Generationen: Sie wuchsen auf mit der Trennung, mit Mauer und Stacheldraht, mit DDR und Bundesrepublik – die Zweiteilung Deutschlands wurde allmählich selbstverständlich, ja sie galt als „Friedensopfer“. Kaum jemand rechnete noch mit der Wiedervereinigung. Ost war Ost und West war West – das hat sich den Jüngeren als eine Selbstverständlichkeit eingepägt. Für uns dagegen gab es – jenseits des Ost-West-Gegensatzes eine deutsche Geschichte, mit Höhen und Tiefen, aber doch als Einheit erlebt und verstanden.

Diese deutsche Geschichte nun, vor allem die Geschichte dieses Jahrhunderts, bildet auch den Rahmen unserer Überlegungen zu Musik, Musikpädagogik, Musikpolitik aus Anlass des 50jährigen Bestehens des Verbandes Deutscher Schulmusiker.

Zu Beginn des Jahrhunderts, zwischen 1900 und dem Ersten Weltkrieg, war die Weltgeltung deutscher Musik noch unbestritten. Brahms' Erbe und die vielfältigen Anstöße Wagners und der Neudeutschen wirkten nach; Gustav Mahler schloss mit seinem bekenntnishaften Werk die Sinfonik des 19. Jahrhunderts ab; Richard Strauss wurde aus einem jugendlichen Eroberer der Tonsäle seiner Zeit zum international erfolgreichen Opernkomponisten. Die „Zweite Wiener Schule“ (Schönberg, Webern, Berg) begann ihre Ausfahrt; der frühe Expressionismus kündigte sich an.

Zu Ende des Jahrhunderts sieht alles anders aus: Zwar fehlt es nicht an bedeutenden lebenden Komponisten, Instrumentalisten, Vokalisten – aber ihre internationale Wirkung ist nicht mehr so selbstverständlich wie in Zeiten, in denen die deutschen Opernhäuser, Konzertsäle, Kirchen, Konservatorien im Zentrum der Weltmusik standen.

Vieles an dieser Entwicklung hat natürliche Ursachen: Die Öffnung der Grenzen, die Europäisierung und Globalisierung, die zunehmende Verschmelzung in einer die Nationen übergreifenden und relativierenden Weltzivilisation – davon gleich mehr. Aber vieles geht auch auf Akte der Selbstschädigung und Selbstzerstörung zurück. In den Jahren des Nationalsozialismus wurden viele Musiker gewaltsam aus Deutschland und Österreich vertrieben – so Eisler, Hindemith, Schönberg, Krenek, Weill, um nur die bekanntesten zu nennen. Ganze Richtungen

wie die Dodekaphonie wurden verfemt, verboten, verfolgt. Aber auch die Hiergebliebenen trugen Blessuren davon: Strauss, Pfitzner, Orff, Egk. Der NS-Staat usurpierte und missbrauchte vieles. Er korrumpierte auch unschuldige Traditionen: Jugendlied, Volkslied, Marschlied, Chormusik – selbst die Orgel, die nun zur „Heldenorgel“ wurde. Der alten Nationalhymne mit Joseph Haydns edler Melodie folgte das reißerische Horst-Wessel-Lied; „Les Préludes“ von Liszt mussten im Krieg die Sondermeldungen des „Großdeutschen Rundfunks“ einleiten – Fanfaren begleiteten die Reichsparteitage und die Olympiade von 1936. Mendelssohn, Offenbach, Mahler dagegen wurden verboten und aus dem musikalischen Verkehr gezogen – schon sie heimlich auf Schallplatten zu hören war ein Risiko, das mit Anzeige, Verhaftung, Einweisung in Gefängnis und Lager enden konnte.

Die Folgen kennen wir alle: die deutsche Kultur – auch die Musikkultur – nahm schweren Schaden. Nichts mehr war wie zuvor. Man konnte von Traditionen nicht mehr reden, ohne ihre Funktionalisierung im Dritten Reich zur Kenntnis zu nehmen. Selbst Weimar stand im Schatten von Buchenwald. Als nach dem Krieg der „Doktor Faustus“ erschien, nahmen es viele deutsche Kritiker Thomas Mann übel, dass er in die deutsche Höllenfahrt auch die Kultur, auch die Musik einbezog. Aber gehört das nicht zum Bild eines Deutschland, „dem sein Bestes durch Teufelslist zum Bösen ausschlug“? Mir jedenfalls ist es immer sinnvoll und aufschlussreich erschienen, dass in Thomas Manns Roman „Fausti Wehklag“ die Klage eines Musikers ist.

*Karl Heinrich Ehrenforth*

Vielleicht noch nie haben Menschen solche Abgründe des Bösen erlebt wie in diesem Jahrhundert. Und man muss bekennen: Musik war fast immer dabei. Wenn etwas unumstößlich geworden ist, dann ist es die Einsicht, dass es keine heile Insel des Musischen gibt, auf die man junge Menschen führen könne, auf dass sie besser gerüstet seien fürs Leben. Der folkloristische Naturpark und das kunstreligiöse Surrogat sind offensichtlich nicht standfest genug, wenn es ums Ganze menschlicher Lebensbewahrung geht. Spätestens in Auschwitz sind solche Illusionen verbrannt.

„Die 'leichte Kavallerie' steht auf dem Programm. Wir haben großartiges Wetter. Das Konzert findet im Freien statt. Platzkonzert im Hof der Garnison ... Graf Bobby klopfte fröhlich mit seiner Peitsche auf die Stiefel und rückt sein Monokel zurecht ... Mengele kommt vorbei ... Alma spielt Violine – ein großes Konzert mit Solo ... Viel weibliche SS ist da ... Bis zum elektrischen Zaun ist es nicht weit, und ich sehe, wie eine Frau ihre Freundinnen plötzlich verlässt, losrennt und in den Zaun springt ... Die SS-Leute drehen den Kopf noch einmal um, lachen ein letztes Mal ... dann ist das Spektakel vorbei.“

(Fania Fénelon: Das Mädchenorchester in Auschwitz, dtv 1981, S. 219)

„Der musizierende KZ-Kommandant ist nicht nur vorstellbar, er ist so existent wie Sie und ich.“ Dieser Satz von Wolfgang Hildesheimer – formuliert 1968 in unserer Zeitschrift „Musik im Unterricht“ – rückt ganze Bibliotheken des musikhumanistischen Idealismus zurecht.

Reinhard Heydrich, der hochmusikalische Bürgersohn, begabte Geiger und menschenverachtende Terrorist der NS-Sicherheitspolizei, ist, wie jener vorhin erwähnte mozartliebende Straßenräuber der Roten Armee, gewiss nicht vorschnell als Exempel für eine fehlgeleitete Musikerziehung zu verbuchen, wohl aber für jene Illusion, die uns vorgaukelt, Musik sei per se ein humanes Aufbaumedium, das gegen ideologische Verführung immunisiere. „Wo man singt, da lass dich ruhig nieder, böse Menschen haben keine Lieder“? – Und ob.

Die säkularisierte Heilsbotschaft von Spielen und Tanzen, welche das Munter-Jugendbewegte, diese gewollte Fröhlichkeit im Kraft-durch-Freude-Geist favorisiert: Ist sie heute wirklich ganz ausgeräumt? Selbst bis in die Gegenwart hinein werden manche Agnostiker noch ihrer religionskritischen Sonde beraubt, wenn sie an Musik denken. Aber auch ein Christ wie Hugo Distler wurde in den Bann des längst säkularisiert-verniedlichten Musikhimmels gezogen.

„Wer sich die Musik erkiest, hat ein himmlisch Gut gewonnen. Denn ihr erster Ursprung ist von dem Himmel hergekommen: Weil die lieben Engelein selber Musikanten sein ...“

Dieses Spätmadrigal ohne Kainsmal bleibt in der himmelverhangenen Aura von heute anakronistisch unverbindlich. Es fordert nichts ein.

Wer sich dann aus dem holocaustischen Kidrontal aufmacht zu jenem Berg, wo die Hoffnung auf Freiheit des Menschen von sich selbst auch in einer Welt ohne Gott noch blüht, stößt auf ein bewegendes Kontrastereignis dieses Jahrhunderts, wo auch Musik war – aber eine andere. Die Rede ist von Brittens „War Requiem“, uraufgeführt 1962 in der einst zerbombten und dann wiedererstandenen Kathedrale von Coventry. Eine Brücke zwischen zwei Brudervölkern, die sich in zwei Kriegen so viel Leid zufügten. Jene Geste der Versöhnung wagte es, mitten im säkularisierten Jahrhundert sich nicht zu scheuen, die mörderische Unversöhnlichkeit von Verdun und Stalingrad dem Versöhnungsangebot von Golgatha auszusetzen, ohne dass das Eine des anderen Spielball wird. „Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, dona nobis pacem.“ – mit dem bewegend-zaghaften Tenorsolo endet der V. Satz des Requiems. In einer Zeit, wo wir uns so schwer tun mit einer gelingenden Gedenkkultur, weil keiner so recht weiß, wohin mit der Schuld, ist Coventry zum Zion eines gelingenden Brückenbaus geworden. Ein Mahnmal besonderer Art – ein tönendes.

Fazit: Musik ist im Guten wie im Bösen dabei. Deshalb ist sie so menschlich. Aus sich heraus ist sie kein Reservat des „himmlischen Guten“, aber auch nicht des höllischen (wie Platon glaubte). Die Entscheidung, wem sie dient, liegt nicht in ihr selbst, sondern im Herzen derer, die sie in Dienst nehmen. Ich glaube, dass man bis zu diesem Punkt kommen muss, um zu wissen, was Musikerziehung eigentlich ist, sein könnte und sein müsste.

### III. Schulmusik am Scheidewege?

*Karl Heinrich Ehrenforth*

Es ist nicht üblich, in einer Festveranstaltung Tabus anzutasten. Ich wage es dennoch, weil ein Blick auf unsere schwierige Gegenwart dem nachfolgenden Rückblick deutlichere Akzente verleihen kann. Der dritte Satz unseres Duetts beginnt also mit einem Protest. Ich hoffe, dass er unserem Nachdenken einen gehörigen Zufluss von bedrängender Realität verschafft. Es geht um die Frage, ob wir im Nebel einer verunsicherten Schul- und Bildungspolitik noch Chancen für das Fach Musik sehen. Immer mehr Anwärtler auf den vermeintlichen Platz an der Schulsonne melden sich. Und wir werden deutlicher denn je in den engen Hinterhof der Bildung abgedrängt.

Dass eine Jahrtausende alte Schuldisziplin Probleme mit der Säkularisierung haben würde, war abzusehen. Und dass wir im 19. Jahrhundert auch deshalb einen schlechten Start in der öffentlichen Schule hatten, ist nicht zu leugnen. Dass wir uns aber am Ende des 20. Jahrhunderts immer noch nicht aus dem Defensivdruck öffentlicher Legitimation befreien können, ist Anlass, die nahezu unübersehbare Gemengelage von fach- und kulturhistorischen Ursachen dieser misslichen Situation ein weiteres Mal zu sichten. Freilich wird dieses Unternehmen von Jahrzehnt zu Jahrzehnt demütigender. Es rührt immer mehr an das Selbstbewusstsein eines Schulfachs und derer, die es öffentlich vertreten müssen. Trotz der erheblich gewachsenen Ansprüche in künstlerischer, wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht ist unsere Selbstgewissheit in den letzten Jahrzehnten nur wenig gefestigt worden. Und das in einem Land, das ohne Zweifel seit 40 Jahren im Weltvergleich musikpädagogisch unbestritten einen oberen Tabellenplatz einnimmt.

Ich scheue mich als Senior nicht, von einer langfristig finalen Alternative zu sprechen. Das meint: entweder dem Schulfach Musik wird die Sparflamme zwischen Nicht-Leben- und Nicht-Sterben-Können demnächst in unserem Lande ganz abgedreht. Das käme einer kultur- und bildungspolitischen Selbstentblößung gleich, die uns weltweit Häme einbrächte und das Kopfschütteln über die Schließung von Goethe-Instituten noch übertreffen würde. Die Kulturnation Deutschland hätte Schaden genommen.

Oder wir versuchen, dieser schleichenden Liquidation durch ein erweitertes Konzept basaler Musikerziehung entgegenzutreten und von der Schippe des Totengräbers zu springen. Was meine ich?

Ich kann das hier nur in Umrissen tun. Es geht zunächst schlicht darum, die Verantwortung für die basale Musikerziehung nicht mehr allein der ohnehin überlasteten Schule aufzunötigen sondern sie *allen* kulturellen Trägern im Lande nahelegen. Keiner kann mehr erwarten, dass

ein interessiertes und kundiges Publikum aus einer kunstpädagogisch so dezimierten Schule alleine heranwächst. Und wir sollten uns endlich lösen von der krampfigen Fixierung auf eine Institution, die alles leisten soll, was die Familie und die Gesellschaft nicht mehr können oder nicht mehr wollen und die Medien eher konterkarieren.

Die Wirklichkeit ist bedrückend. Musik ist im derzeitigen Zustand kein ordentliches Schulfach mehr. Und das Argument, nur die Schule erreiche alle und deshalb sei sie musikerzieherisch unverzichtbar, verdurstet längst im Potentialis. Die Lücken in der musikpädagogischen „Versorgung“ werden immer größer. Und mir ist unklar, wie wir das verlorengegangene Terrain in der bildungspolitischen Schlacht um Vorteile auf absehbare Zeit wiedergewinnen wollen.

Das labile Schulkonzept selbst ist letztlich trotz vieler Reformversuche noch immer dem 19. Jahrhundert verbunden – das meint der Illusion, es gäbe noch ein Bildungsfundament, das an sogenannten „Kern- und Hauptfächern“ festgemacht werden kann und „Allgemeinbildung“ verspreche. Hier werden Blickverengungen einer Bildungspolitik erkennbar, in der die Schule fast nur noch als wissenschafts- und berufspropädeutisches Institut gilt, nicht aber als mindestens ebenso bedeutsames kulturpropädeutisches. Dieses Ungleichgewicht war übrigens schon am Anfang des Jahrhunderts für Ellen Key, Fritz Jöde, Alfred Lichtwark u.a. Anlass zur Skepsis, ob die Künste (und übrigens auch die religiöse Unterweisung!) in der Schule gut aufgehoben seien. Das Problem ist bis heute ungelöst geblieben.

Für die Künste in der Schule war die wissenschafts- und berufsorientierte Bildungspolitik ein wenig verständnisvoller Gesprächspartner. Der natürliche wäre die Kulturpolitik gewesen. Aber nach deutschem Ressortverständnis hat sie die Schule ausgeklammert. Hat sie denn nicht erkannt, dass ihr Aufgabenfeld nicht an den Toren von Kindergarten und Schule enden darf? Wäre es nicht in ihrem eigenen Interesse gewesen, ein Mitspracherecht in schulpolitischen Fragen zu beanspruchen, wo es doch um die Sicherung der basalen Kunsterziehung im weiten Sinn des Wortes ging? Mehr noch: Sollte sie sich nicht auch entschiedener dafür einsetzen, dass die mit öffentlichen Steuermitteln hochsubventionierten Kulturinstitutionen auf eine solche grundlegende pädagogische Mitarbeit verpflichtet werden? Dabei geht es ja nicht nur um irgendeine Dienstleistung, sondern um deren eigenes Überleben. Kulturorchester, Opernhäuser, Musicaltheater, Rundfunkanstalten, Museen und Kunsthochschulen wären dieser Mitverantwortung weit mehr als bisher auszusetzen. Einiges beginnt sich da zu rühren. Aber noch ist das nur ein Anfang. Hier muss angesetzt werden, wenn wir die Einschnürungen im Schulwesen auffangen und kompensieren wollen.

Wer befürchtet, Kestenbergs Werk werde hier verraten, irrt. Im Gegenteil – ich denke, sein Werk ist noch unvollendet. Und wer meine Anfrage als Theaterdonner abtut, muss sich fragen lassen, ob wir weiter so tun wollen, als ob es nur darum gehe, – wie die auch hier wieder so kluge

NMZ meint – die Öffentlichkeit zu alarmieren und dann werde schon alles auf die Reihe kommen. Glaubt man wirklich, die medial ohnehin abgestumpfte Öffentlichkeit, die nicht einmal auf die Gewerkschaften hört, werde die SOS-Rufe eines kleinen Schulfachs vernehmen? Nein, Öffentlichkeitsarbeit kann mit unserer kleinen Lobby nur die gezielte Überzeugungsarbeit bei denen sein, die zu entscheiden haben. In diesem Sinn kann man Staatsminister Dr. Naumann für seine Erklärung im Interview mit dem Westdeutschen Rundfunk nur dankbar sein. Freilich ist die Überzeugung eines Staatsministers noch kein neuer Frühling, zudem er für unseren Bereich „eigentlich“ nicht zuständig ist.

Noch bedrängender ist für mich die wachsende Einsicht, dass eine basale Musikerziehung nicht mit der schulischen Abschlussfeier zu Ende sein kann. Der Umgang mit Musik und das Leben mit ihr erhalten häufig ganz andere, neue Qualitäten, nachdem ein Heranwachsender die Schule – und ihren Lernzwang! – für immer hinter sich gelassen hat. In der Tat: Die lebensdeutende und -helfende Neugier gegenüber Musik wächst jenseits des schulischen Abschlusszeugnisses in andere Dimensionen. Wo aber sind dafür die Angebote über die Volkshochschulen hinaus?

Noch ein anderes: Wenn die Lernziele der modernen Schule immer mehr den Zwängen gesellschaftspolitischer und technologischer Nahverwertung gehorchen müssen und die Furcht, die angebliche Zukunft schon in der Schule verpassen zu können, noch mehr wächst, dann fragt man sich, wie in dieser Hektik des Aktuellen und auch Modischen die Musik leben soll, die doch gerade die Tiefe der Geschichte braucht. Aber wo sind die geduldigen Förster in der Schul- und Kulturpolitik, die in Jahrzehnten zu denken und zu planen gehalten sind, ohne einer behutsamen Modernisierung aus dem Wege zu gehen?

Freilich entgeht auch die Kunst nicht mehr dem Zeitgeist. Der einst so prophetische Selbstanspruch der Avantgarde, Kunst sei gleichbedeutend mit verbindlicher Zeitansage, scheint an Kraft zu verlieren. Der Kreditverlust ist erkennbar. Er trifft indirekt auch die Pädagogik der Künste, also uns.

Das entscheidende Problem des Faches liegt aber noch tiefer. Und damit erreichen wir wieder unsere Fachgeschichte. Wenn man sich dem einfachen Satz nicht verschließt, dass Musik immer mehr ist als Musik, – Gott sei Dank, dass es so ist – dann muss auch die bildungs- und kulturpolitische Argumentation weiter greifen, als es das tönende Artefakt selbst hergibt. Wenn Musik eine ganze Welt spiegelt, die auch die unsere ist, dann heißt die Frage für uns nicht in erster Linie: Was muss ein Heranwachsender über Musik wissen, damit er im kulturellen Prozess „mitreden“ kann, sondern: Was trägt die Musik für seine Personwerdung und ein gelingendes Leben bei, wenn es denn nicht allein das Wissen etwa um die Sonatenform sein kann? Dass kein Bildungspolitiker eine solche Nachfrage den Kollegen der Mathematik im Hinblick auf den Dreisatz zu stellen wagt, sollte uns nicht beunruhigen. Dass man uns Mu-

siker mit dieser Frage behelligt, sollte uns ehren. Und wir wollen und müssen uns ihr ehrlich stellen.

Aber da lauert auch das eigentliche Unheil: Weil wir über Jahrzehnte das alles immerzu wiederholen müssen und leider auch manchmal in der Praxis nur sehr begrenzt einlösen, geraten unsere Argumente entweder zu abgestumpften Klischees oder zu modischen Hülsen. Anders gesagt: Der auf Argumente im Kampf um die Stundenanteile angewiesene Bildungsstaat droht unser kleines, aber wirksames „Nebenfach“ dazu zu verführen, zunächst durchaus einsichtige Argumente für sein Existenzrecht der Musik in der Schule durch dauernde Repetition ideologisch aufzuschäumen und damit das Konto der Selbstbehauptung permanent zu überziehen. Erschöpfung auf der einen und Kopfschütteln auf der anderen Seite sind dann die Folge. Dieser Zirkel muss endlich ein Ende haben. Er wird sich aber erst dann auflösen, wenn die Kulturszene und mit ihr die Kulturpolitik ihre schulpädagogische Mitsprache entschiedener wahrnimmt.

### **Frage an Hans Maier:**

*Als langjähriger Kultusminister, praktizierender Musiker und Vater von 6 Kindern kennen sie die Probleme des Schulfachs Musik hinreichend. Ich meine, in ihren einschlägigen Veröffentlichungen, vor allem in dem „Wenn Mozart heute zur Schule ginge“ betitelten Aufsatz auch jene Skepsis wahrnehmen zu können, die die Schule nicht für die beste kunstpädagogische Pflegestätte hält.*

*Hans Maier*

Die Schule ist wichtig. Ohne Kindergärten und Schulen hätten wir keine umfassende – wie sagt man heute? – keine „flächendeckende“ Berührung von Kindern und Jugendlichen mit der Musik. Wir wären auf Zufallsbegegnungen, Zufallsfunde angewiesen. Das Elternhaus spielt nun einmal nicht mehr die führende, initiierende Rolle in der Erziehung der jungen Menschen wie in früheren Zeiten – das gilt auch für die musikalische Bildung. Aber auch das Umgekehrte gilt: Ohne einen vorausgehenden, oder hinzukommenden, oder folgenden Anstoß „von außen“ nützt auch der beste Musikunterricht in Schulen nichts oder nicht allzu viel. Es ist wie mit dem Religionsunterricht: Er ist nötig, er ist wichtig (ich sage das gerade auch in einem der neuen Bundesländer), aber er vermag dort, wo natürliche religiöse Überlieferung verschüttet ist, allenfalls vorbereitend, intellektuell erschließend, wissensmäßig fundierend zu wirken – das Feuer, die Begeisterung, das Dabei-Bleiben, die Treue, sie müssen erst hinzukommen.

Die spezifischen Schwierigkeiten der heutigen Schulwirklichkeit kommen jedoch hinzu:

1. Der Kampf um den Anteil der Fächer wird bei eher schrumpfender Unterrichtszeit schärfer.

2. Wir bemerken eine wachsende Intellektualisierung der Schule im Zug der mehr sozial als pädagogisch motivierten Schulreformen seit den 60iger Jahren. Die rational orientierten Schulfächer lassen sich bekanntlich nicht nur leichter lehren, sondern deren Lernergebnisse sind auch eindeutiger zu beurteilen. Das ist für den späteren sozialen Aufstieg nicht unwichtig.
3. Damit hängt das noch immer spürbare Vorurteil gegen das „Musische“ zusammen – als handele es sich dabei nur um einen grünen Gemütswinkel, einen Schonraum in den Zwängen des Alltagslebens. Dass man die Künste für den Aufbau der beruflichen Existenz nicht so gebrauchen kann wie andere Schulfächer, ist Anlass, die bildenden und kommunikationsfördernden Chancen der Musikerziehung völlig zu übersehen.
4. Es gibt in der Tat keinen gültigen Bildungskanon mehr. Wo fängt Musik an, wo hört sie auf? Gibt es noch Wert-Normen, etwa das „Klassische“, den „Schund“?

#### **IV. Musikpädagogik und Politik – oder: Wenn das Gutgemeinte missbraucht wird**

##### **Frage an Karl Heinrich Ehrenforth:**

*Sie sagten vorhin, das Schulfach Musik habe im 19. Jahrhundert einen schlechten Start gehabt. Das macht mich neugierig. Meinen Sie, dass solche Ausgangsbelastungen bis heute nachwirken? Um was geht es? Ist die Schulmusik unterfordert, überfordert worden?*

*Karl Heinrich Ehrenforth*

Zu Ihrer Frage zunächst eine kurze Antwort: Der endgültige Zusammenbruch des über tausendjährigen kirchlich-gottesdienstlich orientierten Musikunterrichts – der freilich nie „allgemeinbildend“ war – führte am Ende des 18. Jahrhunderts in ein Vakuum der Ratlosigkeit. Die unumgängliche Verstaatlichung der Schule hätte ein neues, nicht-kirchlich gebundenes Konzept der schulischen Musikerziehung erfordert. Zelters Versuche in dieser Richtung stießen aber auf restaurative Widerstände. Die Zeit dafür war offensichtlich noch nicht reif. So konnte das Schulfach Gesang in den anstehenden Schulreformen politisch nur mit überholten Argumenten der Vergangenheit durchgesetzt werden: Es gehe um die Verbesserung des Kirchengesanges, sie müsse oberstes Ziel der künftigen Schulmusik werden. Der wenig zukunftsweisende Rückgriff auf längst morsch gewordene Zielsetzungen wiederum hatte zur Folge, dass die Ausbildung der Musiklehrer für ein ganzes langes Jahrhundert an die kirchenmusikalische Kette gebunden und deshalb völlig unterentwickelt blieb. Diese Probleme nun sind heute längst gelöst. Was uns noch zu schaffen macht, ist aber der wankende Grund. Es ist die immer

noch nachklingende Irritation der kulturellen Säkularisierung, die mächtig hineinwirkt in die Ungewissheit, welche Funktion die Künste in unserer wissenschafts- und ökonomieorientierten Welt überhaupt noch zugestanden werden könne und was sie – als Folge davon – überhaupt noch in der Schule zu suchen hätten. Ich möchte diese Komplikationen an einem Beispiel zeigen.

Ich sprach vorhin von jenem unheilvollen Argumentationszirkel, der gutgemeinte Argumente einer öffentlichen Musikerziehung an Schulen durch ständige Wiederholung und Übertreibung pervertiert und das Gegenteil von dem bewirkt, was ursprünglich gewollt war. Am Beispiel des Paradigmas, Musik schaffe Gemeinschaft, lässt sich das am eindrucklichsten darstellen. Dabei möchte ich dem Adornoschen Verdikt von 1955 die historische Perspektive und die Erfahrungen eines Jüngeren hinzufügen. (Ich hätte jetzt auch über das Schlagwort von der Kreativität oder der Emotionalität als Kompensation intellektueller Leistung oder das der ästhetischen Emanzipation oder über den Homo ludens usf. sprechen können.)

Es fing ja damals ganz harmlos an, weitab von Verlogenheit. Ja, Singen und Musizieren führt Menschen zusammen. So ist es zweifellos. Dass es auch eine Teestunde oder ein Gesellschaftsspiel tun können, wäre bei Nägeli und Jöde irritierend zur Kenntnis genommen worden. Irritierend, weil bei ihnen viel mehr im Spiel war als diese oberflächliche Alternative. Sie spürten unbewusst die schleichenden Entzugserscheinungen eines säkularisierten Gemeinwesens, das seine zentrale Identität als singende Kultgemeinde zu verlieren drohte. Könnte man vielleicht wenigstens singen, wenn man schon nicht mehr glauben kann?

Aber da war noch mehr: Es war das Unbehagen einer emanzipierten Vaterlosigkeit und die anstrengende Freiheit des Kantischen Vernunftgebrauchs, welche klagen lassen über die zunehmende „Zerrissenheit“ der Gesellschaft. „Seid umschlungen, Millionen, diesen Kuss der ganzen Welt!“ – die Sehnsucht nach liebender Umarmung war groß. Nägeli träumt von einem „Zeitalter der Musik“, in dem der bürgerliche Großchor zur Vorbild-Metapher einer neuen Menschheitsgemeinde stilisiert wird. Die Oratorienbewegung in England und Deutschland schien ihm zunächst Recht zu geben. Josef Mainzer lädt in Frankreich und England zum „Singing for the Million“ ein und die Menschen strömen. Goethe selbst ist es, der die ordnende und sammelnde Funktion des Liedes in der Sozietät der „Pädagogischen Provinz“ unterstreicht, freilich in einer dem Weimaraner angepassten Mäßigkeit des Utopischen. Allenthalben werden Väter als „Führer“ gesucht. Nicht nur bei Tönnies und in der Jugendbewegung, auch bei der in Auschwitz ermordeten Jüdin und Husserl-Schülerin Edith Stein. Fritz Jöde hatte nach 1918 diesen wachsenden Hunger nach versöhnender Gemeinschaft geschickt aufgenommen und gemeinsames Singen als Therapie empfohlen. Die Strömung gab ihm Recht. Propagierte doch die Zentrumsparterie 1920, „das stark erschütterte Einheitsgefühl ... müsse gefestigt“ werden. (Heide Hammel MuB 4/88).

Kestenberg, der von der kunsthumanistischen Tradition Liszts und Busonis geprägt war, hat diese eher soziale als musikalische Gemeinschaftsidee nur insofern mitgetragen, als sein durchaus liberaler Sozialismus und sein – übrigens Yehudi Menuhin nahestehender – Glaube an eine Menschlichkeit durch Musik dies vertrugen.

Die entscheidungsschwache Parteienvielfalt der Weimarer Republik bestätigte das Bild der Zerrissenheit. Ihr Untergang legte die Alternative einer machtergreifenden und zwangsrekrutierten nationalen Einheit nahe, bei der deutlich wurde, wie gefährlich das naive Argument von einst plötzlich wurde, weil es in falsche Hände geriet. Das Lied wurde zum Vehikel einer uniformierten Parteilichkeit, die die Menschen auf den Wahnsinn einschwor, ohne dass diese es hinreichend merkten. Die Idee der Jugendmusikbewegung und der Bündischen Jugend sah sich unversehens in einem Machtgefüge wieder, das schließlich einen Weltbrand auslöste. Als Hitler 1937 vor dem Deutschen Sängerbund in Breslau sprach, brauchte er nur die alten Klischees der Jugendmusikbewegung zu bemühen und sie in eine pseudotheologische Sauce zu tauchen. Auf nationalsozialistische Polemik konnte er verzichten:

„Und so ist stets das deutsche Lied eine Quelle der Kraft geworden und ist es auch heute wieder. 'Deutschland über alles' ist ein Bekenntnis, das heute Millionen mit einer großen Stärke erfüllt, mit jenem Glauben, der gewaltiger ist als jede andere irdische Macht es sein könnte. Dieses Lied ist damit zugleich auch ein Bekenntnis zum Allmächtigen, zu seinem Willen und zu seinem Werk: Denn nicht Menschen haben dieses Volk geschaffen, sondern jener Gott, der über uns allen steht ... Ein Volk ist wieder aufgestanden, ein Reich ist neu geworden!“

Die Sehnsucht nach einer religions-surrogativen Gemeinschaft durch Singen hat viele Anhänger gefunden. Nur selten gab es die Warner. Einer von ihnen kam auf Einladung Jödes jetzt vor genau 70 Jahren zu einer sogenannten „Führertagung“ nach Oberhof im Thüringer Wald. Dort sollte ein erstes Resümee nach zehn Jahren Jugendmusikbewegung und Musikantengilden versucht werden. Es war der aus der katholischen Quickborn-Bewegung Romano Guardinis stammende Felix Messerschmidt, der damals Fritz Jöde und Georg Götsch einen bemerkenswerten Satz ins Stammbuch schrieb:

„Innerhalb der Musikbewegung bei uns richtet sich meine Kritik vor allem ... gegen die mannigfaltigen Weisen, die Musik an die Stelle der geschwundenen religiösen Bindungen zu setzen ... Es ist tausendmal besser, sich zu der Not und der Ratlosigkeit zu stellen ... als eine Ideologie zu propagieren, die notwendig geschichtslos ist.“

(Die deutsche Jugendmusikbewegung, hg. v. Archiv d. JMB, Wolfenbüttel 1980, S. 970 f.)

## V. Nach 1945: Die Geschichte geht weiter – oder: Auf der Suche nach einem neuen Kestenberg?

Hans Maier

Hier möchte ich – nach Ihrer großen „Wahn-Arie“ (Hans Sachs in „Die Meistersinger von Nürnberg“ III. Akt) ein wenig (vorsichtig) die Vergangenheit (oder einzelne Züge an ihr) zu verstehen und zu verteidigen suchen. Das ist sicher im Sinne einer guten Rollenverteilung unter uns.

Es ist fraglos, dass der Nationalsozialismus vieles übernommen und dann usurpiert, verschluckt und missbraucht hat. Vieles stammte aus Romantik, Wagner-Theater, Lebensreform, Nietzscheanismus und Jugendbewegung. Deshalb ist bei uns manches diskreditiert, was anderswo als „stinknormal“ gilt – etwa grüßen, vor Älteren aufstehen, patriotisch sein, die Nationalhymne singen usw. Das muss man ganz realistisch sehen. So gesehen hat es Pädagogik – wenn man sie als Einweisung in Überliefertes versteht – bei uns schwerer als anderswo.

Es wäre jedoch falsch, auf Erziehung zu Traditionen und Normen nur deshalb zu verzichten, weil sie einst missbraucht wurden. Räumt man damit nicht dem toten Hitler nachträglich einen überdimensionierten Einfluss auf unsere Demokratie ein, macht man ihn nicht zum großen „Nachzehrer“ unserer Geschichte? Kann man sich wirklich jahre- und jahrzehntelang damit begnügen, alles zu tabuisieren, was der Diktator einmal missbraucht hat, und im übrigen die Hände in den Schoß zu legen?

Am schwierigsten wird es daher sein, der künftigen deutschen Geschichte so etwas wie Normalität zurückzugeben und nach den Exzessen der NS-Despotie Raum für einen schlichten Patriotismus, ein bescheidenes Nationalgefühl zu schaffen. Wer das versucht (und ich halte es gerade im Interesse unserer Nachbarn für notwendig), der muss sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass Hitler und sein Regime nicht nur gekennzeichnet waren durch Extremismus und Maßlosigkeit und unsagbare Verbrechen. Eine der bösesten Hinterlassenschaften des Nationalsozialismus, ist *der Missbrauch und die ihm folgende Diskreditierung des Normalen*. Hitler errang ja seine Erfolge nicht allein mit Drohungen und Terror, er beutete auch Gefühle aus, Opfersinn, Anhänglichkeit der Massen, Begeisterung der Jugend. Auch die Vaterlandsliebe ist im Dritten Reich schauerlich missbraucht worden, daran ist kein Zweifel. So war alle Art von Patriotismus unter den Deutschen nach dem Krieg gründlich verpönt und verrufen – und eifertig verbrannten viele, was sie vorher angebetet hatten. Heute ist, wie Umfragen bis in die jüngste Zeit hinein zeigen, nur eine Minderheit der Deutschen auf ihre Heimat stolz, nicht wenige stehen der wiedervereinigten Nation skeptisch oder ablehnend gegenüber, und bei internationalen Schülertreffen erkennt man die jungen Deutschen oft daran, dass sie die einzigen sind, die ihre Nationalhymne nicht singen können.

Doch das undifferenzierte Wüten gegen alles, was das Dritte Reich einmal missbraucht hat, kann am Ende Hitlers böse Hinterlassenschaft nicht wirklich überwinden. Gegen eine so einseitige Therapie, die ohne Unterscheidung und Differenzierung verfährt, bauen sich nur Resistenten auf: Gleichgültigkeit, Verstocktheit, Trotz. Wer mit dem von Hitler Missbrauchten auch das Normale, Alltägliche verwirft, das alten Demokratien ganz selbstverständlich eigen ist, der unterliegt einem Fehlschluss, über den gerade Hitler grimmige Genugtuung empfinden müsste – er, der seinem Volk im Führerbunker 1945 bekanntlich den Untergang gewünscht hat. Falsche Antithesen zu Hitler könnten daher leicht zu Hitlers späten Siegen werden.

Dies gilt besonders für den Umgang mit Nation und Vaterland. Wer meint, die mögliche Wiederkehr des Nationalsozialismus am besten dadurch zu verhindern, dass er „Nie wieder Deutschland!“ ruft, der unterliegt einer ebenso naiven wie gefährlichen Illusion. Wer Nation und Patriotismus tabuisieren will, der bewirkt höchstens, dass beides in die Hände von Extremisten fällt. Tabuisierungen und Sprechverbote sind im allgemeinen – von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen – keine vernünftige Politik. Ein aufgeklärter Patriotismus wird vielmehr den Dialog suchen, und er wird alles daran setzen, die von der Nazi-Tyrannie missbrauchten Loyalitäten der Bürger gegenüber dem Staat für den alltäglichen Politik-Gebrauch zurückzufordern. Denn ohne solche bürgerliche Normalität kann keine Demokratie gedeihen.

Durften wir 1945 „weitermachen“? Gewiss nicht wie bisher; eine grundlegende Neuorientierung war nötig auf allen Gebieten. Aber die Geschichte kennt keinen Stillstand, keine „Stunde null“. Die deutsche Geschichte „geht weiter“ (R. von Weizsäcker). So stand auch die Schule – und mit ihr die Musikpädagogik – in der Nachkriegszeit vor einem Neubeginn. Die Überlieferung wurde auf den Prüfstand gestellt.

Das hieß ein Nein und ein Ja: Ein Nein zu allem Missbrauch des Musikalischen, zu seiner Nutzung und Funktionalisierung für totalitäre Zwecke. Dass sich Musik missbrauchen lässt, haben wir erlebt (siehe oben). Daher war die erste Reaktion die große Ernüchterung. Dies galt vor allem für die dionysische Seite der Musik, ihre Verführbarkeit und Verführungskraft, ihre Rausch- und Todesnähe. In Bayreuth wurde diese notwendige Entzauberung von den Wagner-Enkeln selbst herbeigeführt: Kahle Bühne, strenge Stilisierung, Reduktion auf Existentialien, nicht schwelgerische, sondern analytische Interpretation – so war es möglich, das Wagner-Erbe aus dem totalitären Missbrauch zu retten.

Auch in der Jugendmusik wurden andere Akzente gesetzt: Das allzu Trutzig-Naive, Motorisch-Selbstgenügsame, Musikantische verschwand oder trat doch deutlich zurück. Neue Formen wurden übernommen: Spiritual, Jazz, Folk-Song, Improvisation.

## Frage an Karl Heinrich Ehrenforth:

*Sie kennen die Entwicklung der Schulmusik nach 1945 und 1949 wie wenige andere. Lag da ein neuer zusammenfassender Entwurf zugrunde? Gab es Leitfiguren wie Kestenberg? Oder improvisierte man, experimentierte man? Verstand man Schule bzw. Schulmusik als Instrument demokratischer Erziehung? Oder versuchte man es – eine Etage bescheidener – mit dem Wecken persönlicher, individueller Kräfte? Ein Schlüsselwort der Musikpädagogik nach 1945 hieß ja „Kreativität“.*

*Karl Heinrich Ehrenforth*

Wenn ich recht sehe, war der Hunger nach schneller Normalisierung nach all den Jahren des Darbens auch im schul- und fachpolitischen Raum groß. Für den großen kritischen Wurf fehlte allenthalben die Kraft. Friedrich Blume wagte es zwar noch, die Kestenbergreform vor allem im Hinblick auf die Lehrerausbildung an Musikhochschulen entschieden zu kritisieren. Das aber hatte keine Folgen. Die von Ihnen genannten Stichworte „Erziehung zur Demokratie“ und „Kreativität“ als Leitziele sind erst in den 60iger Jahren dominant geworden, also in der 68iger-Bewegung und im Zuge des sogenannten „Sputnik-Schocks“. Mit dem Stichwort „Kreativität“ habe ich immer wenig anfangen können, es sei denn, man meine damit das Bekenntnis zur Offenheit der Wahrnehmung.

Ob neue Leitfiguren oder gar ein neuer Kestenberg nötig sei, halte ich für eine irreale Frage. Ein neuer Kestenberg brauchte zunächst einen neuen Humboldt. Und beide den Kairos der Geschichte, der durchgreifende Reformen erst möglich macht – also jenen Ruck, auf den unser letzter Bundespräsident so gewartet hat. Kestenburgs Programm war autorisiert durch die machtvolle Schubkraft musiksöpferischer Potenz, die sich im 19. Jahrhundert angesammelt hatte. Er nutzte die Chance, diese Schatzkammer einem kaiserlosen, politisch gedemütigten Volk in Erinnerung zu rufen: Alles haben wir verloren – aber die Weltmacht der Musik kann uns keiner nehmen. Im Zusammenbruch äußerer Werte entdeckt man bekanntlich die unzerstörbaren inneren Werte eher als in Zeiten aufrüstender Arroganz. Leider bedarf es offensichtlich dieser tiefgreifenden politischen Krisen, um aus der Lethargie aufzuwachen. Das ist bedauerlich, weil die Krise ihrerseits ja meist die Folge von reformunfähigen Stagnationen ist. Schon 1806 hatte Friedrich Wilhelm III. von Preußen nach der verlorenen Schlacht von Jena und Auerstedt gemahnt, „durch geistige Kräfte zu ersetzen, was er (der Staat) an materiellen verloren“ habe. Durchgreifende Reformen waren immerhin ein Ergebnis dieses kaiserlichen Rufs. Nur die Musikpädagogik hatte eben keinen Freiherrn vom Stein und keinen Gneisenau. Und Zelter und Humboldt waren – ungewollt – schulmusikalisch eher rückwärtsgerichtet.

Heute würde ein neuer Kestenberg völlig andere Bedingungen vorfinden:

- Eine politische Situation, die durchgreifende Reformen schwierig macht,

- eine kunstmusikalische Produktionskraft, die mit jener vom Jahrhundertanfang kaum mehr zu vergleichen ist und die das Gleichgewicht zwischen kurzlebiger Gebrauchsmusik und geschichtsträchtiger Kunstmusik drastisch verschoben hat,
- den Verlust der volksbildenden Utopie von einst, die von den Medien längst verschluckt worden ist.

Fazit: Ein einzelner musikpädagogischer „Messias“ hat heute m.E. keine Chance. Die Großwetterlage muss sich ändern. Sie zielt auf das, was ich vor Jahren als „Entschulung der Schulmusik“ gefordert habe. Heute sollte es heißen: Die pädagogische Mitverantwortung der gesamten Kulturszene zu wecken. Anders: Eine kulturpolitische Wende der Bildungspolitik einzuleiten. Dazu brauchen wir den fordernden Arm der Politik genauso wie unser eigenes Nachdenken über erweiterte Denk- und Planungshorizonte.

## VI. Europäische Musikkultur im Zeichen von Multikulturalität und Globalisierung

### Frage an Hans Maier:

*Diese Forderung muss jedoch die moderne Entwicklung hin zur Multikulturalität und Globalisierung in Europa und vor allem in Deutschland mit berücksichtigen. Wie beurteilen Sie diese besondere und neue Herausforderung? Was bedeutet die universelle Verbreitung von Musik in der heutigen Welt?*

*Hans Maier*

Sie hat dazu geführt, dass Musik heute nahezu allgegenwärtig ist. Sie überflutet uns fast – im Hörfunk, im Fernsehen, auf Platte, Kassette, CD, Video, in Kaufhäusern, auf Straßen und Plätzen, in manchen Städten selbst in der U-Bahn, der Straßenbahn. Jeden Morgen treffe ich Schüler, die mit dem Walkman im Ohr zur Schule gehen oder fahren. Man hat ausgerechnet, dass niemals zuvor so viele Menschen so lange Musik gehört haben wie heute. Das begann ja schon mit den großen öffentlichen Konzerten im 19. Jahrhundert, es setzte sich fort mit Radio und Schallplatte im 20. Jahrhundert, es erreicht jetzt seinen Höhepunkt mit den Massenmedien und einer global agierenden Musikindustrie heute. Musik erreicht die Menschen heute keineswegs nur in der Freizeit. Schüler hören Musik bei den Hausaufgaben, Erwachsene hören sie bei der Arbeit – ja es gibt Medienfreaks, die vor eingeschaltetem Radio und Fernsehen arbeiten, die mit Lust eintauchen in ein Gemenge von Laut und Szene, Bild und Ton. So fühlen sie sich wenigstens nicht einsam und haben dazu noch das Gefühl, von Bewegung, Unmittelbarkeit, „Action“ umgeben zu sein – die Medien als emphatische Empfindung des In-der-Welt-Seins!

Die Kehrseite solcher Allgegenwart von Ton und Bild ist freilich, dass uns allmählich das Hören und Sehen vergeht – oder schon vergangen ist. Man hört und sieht nur noch nebenbei und nebenher. Man hört mit halbem Ohr und sieht mit halbem Auge. Alles wird zum akustischen Hintergrund, zur optischen Kulisse. Auch die Wirkungen entfalten sich „nebenher“: Musik und Bild dienen zum Aufbau einer positiven Stimmung, sie tragen zur Entspannung, zur Arbeitserleichterung bei, sie heben uns empor, machen uns munter, wecken auf, schläfern ein, fordern heraus oder beruhigen. Insbesondere die Musik suggeriert Wohlempfinden. Sie dient als Therapeutikum, wenn nicht als Droge. Sie kann konsumiert werden, ohne dass der Intellekt beteiligt ist. Sie ist gänzlich domestiziert und funktionalisiert. Kurzum: Aus einer mächtigen Herrin, die Geist und Fantasie gefangen nimmt, ist die schnurrende Hauskatze des Wohlstandsbürgers geworden, die mit ihren Tönen, je nach Bedarf, Beruhigung, Trost, Aufmunterung oder Heiterkeit verbreitet.



Wir erleben zur Zeit eindrücklich, wie Musik zum Stimmungsträger, zum Therapeutikum aufbereitet wird. Die Banalisierung der Volksmusik in optisch-akustischen Großaktionen ist nur ein Beispiel – ein anderes, subtileres, ist die Verwandlung archaischer Musiktraditionen – vom gregorianischen Choral bis zu den Werken der heiligen Hildegard – in sanft narkotisierende Esoterik. Aber auch die Klassik ist von solch auswählender Emotionalisierung nicht sicher – „schöne Stellen“ werden aus ihrem Zusammenhang gelöst und dienen als Stimulanz für Stimmungen: Bachs Air, Chopins Trauermarsch, Mussorgskis Großes Tor von Kiew und vieles andere als musikalisches Softeis. Auf diese Weise könnte sich ein großer Teil der klassischen Werke eines Tages in eine große „Träumerei“ verwandeln, während die musikalischen Baugedanken ebenso verloren gingen wie die „Grands Récits“ der Philosophie im postmodernen Denken. Was hülfte es, dass ein Gutteil geistig durchfurchter, nicht einfach stimmungsmäßig konsumierbarer Musik übrigbliebe, in Europa wie in anderen Breiten? Sie würden einfach im Fach des Nicht-Rezipierbaren, Zerebralen, vorklassisch-Archaischen oder nachklassisch-Avantgardistischen abgelegt werden, getreu dem Spruch „Was nicht medial rezipiert wird, existiert nicht“. Immerhin könnten sich noch fleißige Studenten oder die unerschütterliche Phalanx der Musikgelehrten damit beschäftigen. Doch wer würde noch hören wollen, was keinen Tonträger mehr findet?

Manchmal scheint wirklich der Boden unter den Füßen zu schwanken. Niemand weiß so recht, wohin die Reise geht. Sicher ist nur eins: Ein Synkretismus, eine Symbiose vieler Stile, vieler Überlieferungen kündigt sich an. Die Musikkultur der heutigen Welt bildet eine Einheit

aus Gegensätzen. Ihr zeitlicher und räumlicher Aufbau wird überblickbar: Von der abendländischen Musik, welche die Volksmusik zu höherer Kunst entwickelte und den Grundstock der Welt-Musikliteratur schuf (Walter Wiora), bis hin zu den heutigen Formen einer pluralistischen Musikkultur, in der europäische, asiatische, afrikanische, süd- und nordamerikanische Kultur-elemente nebeneinander wirksam sind und in der, neben dem Europäisch-Zerebralen, sich vieles andere über die ganze Erde ausgebreitet hat und ausbreitet: Jazz, Varieté, Blues, Pop, Beat – bis hin zu Techno, Punk, Rap und Hardrock.

*Karl Heinrich Ehrenforth*

Nur kurze drei Thesen von meiner Seite zu den Aspekten der Globalisierung und Multikulturalität:

1. Im Blick auf Europa fehlt noch fast alles, was man eine wirksame Bildungs- und Kulturpolitik nennen könnte. Dabei geht es überhaupt nicht um eine bedenkliche Uniformierung unseres kulturellen Reichtums in Europa (wie groß dieser Kontinent auch einmal werden sollte), sondern um einen fälligen öffentlichen Dialog, was denn Europa überhaupt ausmacht und was es trägt. Kultur- und Bildungspolitik sind in Deutschland bekanntlich grundgesetzlich regional ausgerichtet, jedoch deshalb bis heute nur begrenzt national handlungsfähig und überhaupt nicht auf kontinentaler Ebene im Gespräch. Es besteht die Gefahr, dass hilfreiche Subsidiarität in blockierende Provinzialität umschlägt. Europa ist, wie bei Wahlen zu sehen, noch kein umgreifender und einladender Horizont der Identität für die Menschen. Es wird verwaltet und verordnet, aber fast gar nichts getan, um ein Wir-Gefühl der Europäer zu fördern. Dazu gehörte die kulturpädagogische Aufgabe einer europäischen Rahmenidentität, bei der die öffentliche Musikerziehung einen erheblichen Beitrag leisten könnte. Sie hat im grenzübergreifenden europäischen Denken seit hundert Jahren Erfahrung. Mussorgsky, Verdi und Debussy gehören seit je selbstverständlich in den deutschen Lehrplan wie Bach und Beethoven in den englischen.
2. Eine schwierige und bisher ungelöste Aufgabe ist die Bewältigung der multikulturellen Herausforderung der Musikerziehung, vor allem in den Großstädten. Sie soll ja nicht nur das „Fremde“ tolerieren, sondern es sinnvoll integrieren. Aber wie kann das gelingen, wenn nicht einmal das „Eigene“ hinreichend vertraut ist? Der pädagogische Balanceakt kann sich nicht darauf verlassen, europäische Toleranz in Unkenntnis der eigenen Wurzeln zu empfehlen und den kulturell und religiös verbindlicher lebenden Muslims als fortschrittliche Haltung nahezulegen. Das kann auf Dauer nicht gut gehen, wenn denn die Verständigung mehr sein soll als eine vielleicht nur zähneknirschende Duldung. Toleranz heißt ja wörtlich: Kraft zum Tragen. Bloße Offenheit, also eine standortlose, kann diese Kraft nicht entfalten. Im Musikunterricht geht es dabei um eine Gradwanderung zwischen der Stabilisierung des Eigenen und dem Wagnis, sich dem Fremden auszusetzen.

3. Es ist offen, welchen Einfluss die technologische Globalisierung auf die gesamte Kultur haben wird. Wird die Kunst des Hörens und Zuhörens in einer totalvisualisierten Computwelt verkümmern oder gerade kompensierend sensibilisiert? Wird die zunehmende Fiktionalisierung die auditive Phantasie anregen oder ersticken? Ein Symptom für den Bedarf ist die Zunahme des Interesses am Hörfunk. Aber wie können wir die wichtigste Voraussetzung schaffen: Jene Stille, die das Tönende wieder zum Ereignis werden lässt?

## VII. Wie geht es weiter? Ausblick ins nächste Jahrhundert (Thesen)

### Frage an Hans Maier:

*Mehr Fragen als Antworten. Was können wir festhalten im Finale?*

*Hans Maier*

Zunächst einmal: Wir haben ja nicht nur die Globalisierung. Wir haben auch deutliche Gegenbewegungen gegen die Globalisierung. Und das kommt nicht von ungefähr. Je einheitlicher die Welt wird, desto stärker wird das Verlangen nach dem Nicht-Einheitlichen, dem Individuellen, Non-Konformen, Widerständigen. Das kann man auch am Beispiel der Musik veranschaulichen: Es gibt weltweite Kommunikation, auch weltweite Vermarktung, jedoch eigene Musiksprachen nach wie vor. Wie die one world auf die Eigenheit (und Fremdheit) der Kulturen trifft, so auch die „Weltsprache Musik“ auf die einzelnen Musik-Idiome. Diese sind nicht mehr, wie im 19. Jahrhundert, vom Nationalstaat geprägt, sondern von Kontinenten und Kulturen (europäische, afrikanische, indische, lateinamerikanische, fernöstliche usw.). Chance und Aufgabe des Musikunterrichts wäre es, den europäischen Part zu vergegenwärtigen (nun eben doch: als Schola praeparatoria der Weltmusik!).

Ein Zweites: Musik ist eine geistige Wirklichkeit. Sie ist nicht das Andere des Geistes, sondern selbst Geist. Sie hat ihr eigenes Gewicht, ist nicht nur Gegengewicht. Das wäre herauszuarbeiten. Hier könnte man auf Adornos Kritik am Musischen und Musikantischen ein Stück weit positiv eingehen – um dann um so deutlicher hervorzuheben, dass Musikübung nie ohne Beteiligung des Intellekts denkbar und möglich ist. Hier wären auch die Forschungen von Hans-Günther Bastian über den Zusammenhang von Musik und Begabung einzubauen. Für Musik sollte offensiv gestritten werden, sie sollte nicht nur mit rückwärtsgewandtem Schild verteidigt werden.

Drittens: Musik als sinnliche Erfahrung. Musik ist nicht nur eine zerebrale Übung, so wichtig die Beteiligung des Geistes ist. Man kann Musik nicht abstrakt konsumieren, auch nicht

nur lesen – man muss sie hören, erzeugen, spielen. Die sinnliche Erfahrung mit Musik wird aber grundgelegt in Familie, Kindergarten, Schule. Dabei kommt dem Singen und Spielen auch in Zukunft große Bedeutung zu. Hier darf man an 1848, an 1919, an 1989 erinnern, an demokratische und soziale Traditionen in Deutschland; das Lied als Potential der Bürgergesellschaft.

Endlich: Musik und Zeit. Ich denke an Hans Bäßlers schönes Buch über Zeiterfahrung. Und ich darf nochmals zurückdenken zu den zeitgeschichtlichen Überlegungen, mit denen wir begonnen hatten. Es ist klar: Im Dritten Reich, unter totalitären Bedingungen, war die Musik oft ein Rückzugsgebiet. Sie wurde oft benutzt, um aus der Zeit auszuwandern – zumindest, um von ihr Abstand zu gewinnen. Unter Bedingungen des Rechtsstaats dagegen, unter Bedingungen der politischen Freiheit muss Musik nicht auswandern aus der Zeit – ja sie darf es gar nicht. Vielmehr soll sie uns bewusst machen, wie vergänglich, aber auch wie kostbar, wie verpflichtend unsere Zeit ist und wie wir in ihr ein sinnvolles Leben führen können – als Musiker, als Pädagogen, in Verantwortung vor der nachfolgenden Generation. Das wäre ein Gedanke, den man vielleicht auch in der künftigen Musikerziehung noch stärker betonen könnte. Aber dazu, liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, müssen Sie selbst die Wege finden.

*Karl Heinrich Ehrenforth*

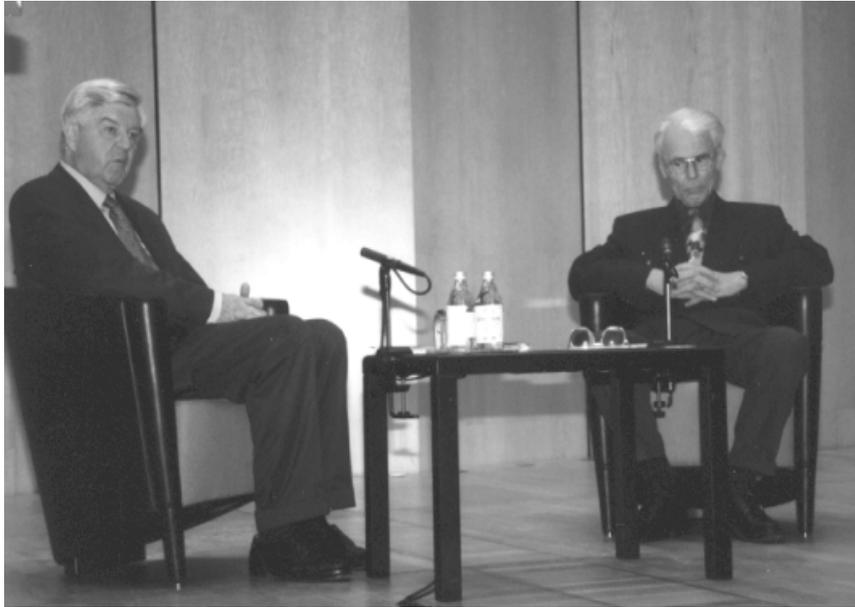
Ich schließe mit bündelnden Thesen:

1. Weil Musik, die diesen Namen verdient, mehr über den Menschen sagt, als er selber von sich weiß, ist sie für seine Selbstfindung und Persönlichkeitsentfaltung eine unentbehrliche Quelle der Selbsterkenntnis und Selbstdeutung. Musik ist die tiefste Sprachmöglichkeit, die uns gegeben ist, Dies würde ich heute in der schulpolitischen Argumentation in den Mittelpunkt rücken.
2. Weil es der Mensch selbst ist, der über den Umgang mit Musik entscheidet, gibt es keine Insel heiler Tonkunst per se. Ein musikhumanistischer Realismus muss heute dazu stehen, dass Musik Ich-Stärkung *und* Ich-Schwächung, Erbauung *und* Droge, Trost *und* Aggression bedeuten kann. Mit ihr – der Musik – zu leben ist ermutigend *und* kann zugleich auch gefährlich sein. Musik öffnet Türen *und* kann andere auch verschließen. Gerade deshalb aber bedarf es helfender Begleitung.
3. Die Schule heute ist offensichtlich überlastet. Ihr wird alles aufgeladen, was der junge Mensch angeblich unbedingt für seine „Zukunft“ braucht. Der Modernisierungsdruck hat zur Folge, dass das dem Schulkonzept zugrundeliegende Menschenbild noch mehr ins Schwanken geraten ist als zuvor. Was braucht der Mensch, um ein gelingendes Leben füh-

ren zu können? „Qualifikationen“, „Kompetenzen“, „Fertigkeiten“ – oder nicht auch und gerade, sich selbst ein Stück weit zu erkennen und anzunehmen? Denkschulung als Wissenschaftsorientierung und Berufsfähigkeit sind ja nur *eine* Voraussetzung für menschliche Lebensbewährung. Genauso wichtig – und zwar nicht nur kompensativ – wäre die kulturpropädeutische Aufgabe. Wollte man hier ein Gleichgewicht fordern, müsste die Studentafel anders aussehen.

4. Weil Bildungspolitik im Hinblick auf die Künste ein erhebliches kulturpropädeutisches Defizit aufweist, brauchen wir nicht nur die Unterstützung der immer noch isoliert außerschulisch orientierten Kulturpolitik, sondern auch die tatkräftige Mitarbeit der Musikinstitutionen selbst. Es wirkt unglaublich, wenn man gleichzeitig hohe Steuergelder als Subvention beansprucht, aber das langsame Schwinden des jungen Publikums beklagt und überdies noch über die schulmusikalische Kärnerarbeit moquiert lächelt. Die Mitverantwortung für die basale Musikerziehung muss auf breiteren Boden gestellt werden.
5. Es bleibt zugleich wichtig, den uns in der Schule verbliebenen Raum nach außen *und* nach innen hin, d.h. politisch und didaktisch, zu sichern. Dass uns verlorengegangener Raum wieder großzügig verfügbar gemacht werden könnte, ist unrealistisch. Nach außen wäre immer wieder auf den Zusammenhang von Schule und Kultur hinzuweisen. Nach innen muss deutlich werden, dass unser Argument, Musik trage in besonderem Maße zur Personwerdung bei, nur glaubhaft wird, wenn es didaktisch eingelöst wird – nichts anderes will die „lebensweltliche“ Orientierung erinnern. Musikunterricht erschöpft sich ja nicht im Bewältigen von mehr oder minder grammatischen Lernpaketen, sondern muss sich in jene Umgangszone vorwagen, wo der Mensch selber gefragt und angerührt ist. Insgesamt muss klar bleiben, dass ein Musikunterricht in den Klassenstufe 1 – 6 nicht nur unverzichtbar ist, sondern aufgestockt werden muss. Ausgebaut werden sollte auch die Schule mit erweitertem Musikunterricht. Für die gymnasiale Oberstufe ist im Grunde ein kontinuierlicher Musikunterricht ab Klasse 9 Voraussetzung. Um die Akzeptanz des Kursunterrichts zu erhöhen, müssen die wissenschaftspropädeutischen Verengungen der 70iger Jahre endlich auch dort aufgebrochen werden.
6. Nach der 68iger-Sprengung der bildungsbürgerlichen Reservate im Musikunterricht könnte es an der Zeit sein, dem Trend zur Öffnung und Aktualität auch ein wenig zu widerstehen. Der pädagogische Zeitgeschmack steht auf schnelllebiger Gebrauchsmusik, weil es halt die Musik der Heranwachsenden ist. Aber was ist mit den Wurzeln unserer Musikkultur? Das zu erinnern, darf nicht als das übliche Spielchen zwischen „konservativ“ und „fortschrittlich“ erledigt werden. Es geht vielmehr um die Einsicht, dass die Offenheit für Fremdes die Stabilisierung des Eigenen voraussetzt.

7. Mein Votum zum Schluss: Nicht die Ästhetik oder die Kunst per se, sondern die Hilfe zu einem gelingenden Leben mit und durch Musik sind das Feld, auf dem wir uns als Pädagogen letztlich zu bewähren haben. Wer seine Aufgabe so sieht, wird auch den Raum gewinnen, den er für seine Arbeit braucht. Er ist glaubhaft.



---

Wolfram Huschke

## **Zeitzeugen: „Brücken der Erfahrung“ - Einleitung -**

---

Vor knapp zehn Jahren begann in der damaligen DDR jene Entwicklung, die die allermeisten in unseren verschiedenen deutschen Ländern als beglückend empfunden haben und die auch dazu geführt hat, dass am 3. Oktober vor neun Jahren die deutsche Wiedervereinigung vollendet worden ist. Zwischen diesen beiden Terminen sind Verbände des VDS in den jungen oder neuen Bundesländern gebildet worden und seitdem, meine Damen und Herren aus den alten Ländern, haben Sie uns „am Hals“ und wir Sie. Und nun müssen wir sehen, was daraus wird. Es scheint so zu sein, dass es nach wie vor eine nicht genügende Kenntnis voneinander gibt für den Fall, dass man nicht nur nebeneinander zusammen arbeiten möchte – was auch geht. Für den Fall, dass man richtig zusammen arbeiten möchte, scheint es nützlich zu sein, den jeweiligen anderen noch intensiver kennen zu lernen als das in den hektischen Jahren des Aufbaus in den neuen Ländern gelingen konnte. Offensichtlich braucht so ein Ding auch gut Weile, wie Lothar Späth immer sagt, der nebenan in Jena viele Prozesse befördert hat.

In dieser Gesprächsrunde geht es um Erfahrungen im geteilten Deutschland, das nicht nur geteilt war, sondern gegeneinander äußerlich und innerlich hochgerüstet war bzw. werden sollte. „Werden sollte“ meint die Kolonisierung der Köpfe, die in der DDR bekanntlich misslungen ist. In dieser Gesprächsrunde geht es auch um Erfahrungen im vergangenen Jahrzehnt – hier beiderseits in enger Verbindung zum VDS. Ziel dieser Gesprächsrunde ist Verständnis, ist Brückenbau über Mauern, Gräben, Flüsse oder sonstiges Trennende hinweg. Dieser Brückenbau ist nötig, da wir vor Herausforderungen gemeinsam stehen, und wünschenswert, weil man in der akademischen Kommunität Kollegen verstehen möchte bzw. zu verstehen hat, auch wenn man ihre Meinungen und Haltungen nicht teilt. Es sind Musikpädagogen und damit auch Wissenschaftler. Dies bedeutet aber, dass wir in Besonderheit auf der Basis eigener Erfahrungen zu analysieren und sachbezogen zu konstatieren haben. Dabei sind individuelle

Wertungen natürlich erwünscht.

Die DDR-Geschichte ist schonungslos aufgearbeitet, zumindest im Buch von Klaus Schröder „Der SED-Staat“. Für die Bundesrepublik 1949 bis 1989 scheint mir dies so nicht zuzutreffen. Insofern ist es gegenwärtig viel leichter, auch hinsichtlich schulischer Musikpädagogik die östliche deutsche Erfahrungswelt aufzuarbeiten als die gewiss ebenso vielschichtige westliche Seite. Die DDR ist ein abgeschlossener Fall. Um so wichtiger ist es aber auch gegen nostalgische Anwandlungen oder Vergessens- bzw. Verdrängungsprozesse anzugehen. Dies sollten die tun, die es erlebt haben, da es hier um meist nicht dokumentarisch fixierte Prozesse geht. Unsere Gesprächsrunde heißt „Zeitzeugen: Brücken der Erfahrung“. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass eben nur Zeitzeugenschaft (bei aller Beschränktheit oder Beschränkung) und damit Bekenntnis zum Brückenbau führt. Zwei Paare, ich hätte bald gesagt: Pärchen (das sind sie nun wirklich nicht), wurden dafür gewonnen: Bernhard Binkowski und Siegfried Freitag für die früheren Jahrzehnte, Hans Bäßler und Bernd Fröde für die späteren. Dass die Westkollegen dabei jeweils etwas älter sind als die Ostkollegen, scheint für das Anliegen nicht relevant zu sein. Jeder der vier wird jetzt zunächst ein etwa zehnmütiges Statement vortragen.

---

**Bernhard Binkowski**

## **Zeitzeugen-Bericht**

### **„Brücken der Erfahrung“**

---

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, es wäre gut, glaube ich, wenn ich einige persönliche Erfahrungen zunächst anfüge, die nicht direkt mit der Musik zu tun haben. Ich bin 87 Jahre alt und spreche über die Erfahrungen in der Zeit von 1946 bis 1980. Ich war in dieser Zeit sechzehn Jahre in der Schule, dann an der Hochschule in Stuttgart und dann Vorsitzender des VDS. Als ich 1946 nach Schorndorf in Baden-Württemberg kam, hatte ich keinerlei Vorstellungen von dem Land und auch nicht von den Menschen und als ich die erste Schulstunde geben musste, klopfte mein Herz hörbar in mir, weil ich die Mentalität der Menschen überhaupt nicht kannte. Daraufhin habe ich mir überlegt, was machst du, um Kontakt mit diesen Menschen zu bekommen.

Die erste Stunde, die ich gab war Englisch. Es klingelte, ich ging sofort in den Unterrichtsraum, neunte Klasse, und hatte mir überlegt, ich setze mich auf das Katheter und fange an Englisch zu reden. Ich war gerade aus dem Krieg und der Gefangenschaft zurück gekommen, wo ich Englisch Dolmetscher war. So tat ich es auch. Die Schüler setzten sich langsam und ruhig. Nach etwa einer Minute stand einer auf, kam langsam auf mich zu, klopfte mir auf die Schulter: „Ganz nett, was du da sagst, aber geh jetzt in deine Klasse zurück.“ Sie sehen, ich sah sehr jung aus. Daraus ergab sich ein schallendes Gelächter als ich sagte, ich bin euer Englischlehrer.

Zweite Stunde: Musik. Kein Musiksaal, keine Musikbücher, ein Instrument könnte ich es kaum nennen, das früher mal ein Flügel war, den man aber kaum noch spielen konnte. Aber ich hatte mir überlegt, das war die Zeit als AFN, der amerikanische Soldatensender, im amerikanischen Sektor herrschte, und die fingen jede Sendung an mit „Holds up“, Klavier-sonate C-Dur, und nach sechzehn Takten fingen sie dann an zu improvisieren. Ich dachte, das machst du auch. Ich habe mich also hingesezt und das gespielt und dann habe ich weiter

improvisiert und zwar in Jazzform. Ich war 1931 in Amerika ein Semester und habe dort den Jazz kennen und schätzen gelernt. Daraufhin hatte ich natürlich die Herzen der Kinder gewonnen, aber was sollte man tun, wenn man keine Bücher hat. Es ging also alles so, dass man vorsprechen musste oder vorsingen musste und dass die Schüler es aufschrieben oder nachsungen. Singen war also praktisch am Anfang der Inbegriff des Musikunterrichts. Dann wurde es etwas langweilig für mich und ich dachte mir: „Gründe doch einen Chor!“. Ich fragte, wer zu einem Chor kommen will. Sofort hundert Schüler von achthundert meldeten sich. Wir haben zunächst also auch vierstimmig bearbeitete Lieder gesungen, die ich vorsingen musste und sie nachsingen. Ich habe ein fantastisches Gedächtnis in dieser Zeit entwickelt und dann 1948 nach anderthalbjähriger Anwesenheit an der Schule machte ich das erste Konzert. Ich musste ich mich danach richten, wo ich das entsprechende Notenmaterial finde, ging in den Fundus des evangelischen Kirchenchores und fand das Material für das „Dettinger te deum“ von Händel. Es war sehr geeignet. Acht größere Chöre, ein Solist nur, dazu ein Berufsorchester. Das war unser erster Auftritt in der Öffentlichkeit mit Erfolg. Ein Jahr später „Die Schöpfung“. Der einzige Raum, der in der Stadt zur Verfügung stand für solche Aufführungen, war die evangelische Stadtkirche mit sechzehnhundert Sitzplätzen. Ich habe das angemeldet, habe mit dem Dekan gesprochen, vierzehn Tage vorher ruft er mich und sagt: „Können wir nicht machen“. „Die Schöpfung“ ist ein katholisches Werk und Sie sind in einer evangelischen Kirche. Ich muss die Genehmigung zurück ziehen. Ich machte ihm den Vorschlag, wir könnten den Komponisten weglassen und nur sagen „Die Schöpfung“. Also nach vielem Hin und Her kam es dazu, dass es zur Aufführung kam und das war drei Wochen nach der Währungsreform. Es war ein ausgesprochenes finanzielles Risiko, aber die Kirche war überfüllt, sechzehnhundert Plätze, dreitausendzweihundert Karten verkauft, Überschuss von viertausend Mark, das müssen sie sich vorstellen, sechs Wochen nach der Währungsreform. Das war eine Einnahme, die also auch der Schule imponierte und so habe ich also jedes Jahr zwei große Aufführungen durchgeführt, musste mich aber immer an den Raum halten. Also alles nur geistliche Musik und an die Orchesterbesetzung, damit es nicht zu teuer wurde. Das waren meine Erfahrungen, die mich zu dem Thema geführt haben, das ich behandeln will, Praxis und Theorie im Musikunterricht.

### **1. Das Verhältnis von Praxis und Theorie im Musikunterricht**

Das Singen in der Schule war zunächst begrenzt auf das deutsche Volkslied, weil man keine andere Literatur bekam. Ich kam aber sehr schnell ins Ausland und konnte Material mitbringen und so konnten wir bald auch ausländische Volkslieder singen. Sie wurden in den kulturellen kulturkundlichen Zusammenhang eingebettet und damit war eigentlich der Anfang gemacht für einen Unterricht, der von der Praxis ausging. Natürlich war die Theorie auch nicht unwichtig. In Folge dessen kam als zweites in den Unterricht hinein die sehr systematische Hörerziehung und als drittes dann die Untersuchung von Musik, die praktiziert wurde, aber

dann auch schon – in Parenthese – gehört wurde. Musikhören war damals kaum über Medien möglich. Über den Rundfunk gab es natürlich Konzerte, aber die lagen nicht so, dass man sie im Unterricht nehmen konnte. Ich habe nach vierjähriger Tätigkeit den ersten Aufnahmeapparat, ein sogenanntes Tondrahtmodell von Telefunken gekauft, auch für viertausend Mark aus den Überschüssen der Konzerte, und da konnte ich auch moderne Musik aufnehmen und in der Klasse vorspielen und besprechen. Nun war die Tondrahtaufnahme so erbärmlich, auch für damalige Verhältnisse schon, dass eine Begeisterung für moderne Musik schlecht zu erzielen war. Man konnte es nur erreichen, indem man nach Stuttgart fuhr, dreißig Kilometer, und Konzerte besuchte, wo moderne Musik aber damals überhaupt nicht gespielt wurde. Nach der Hörerziehung kam als Nächstes die Untersuchung der Bestandteile der Musik, die praktiziert oder gehört wurde und zwar unter dem Gesichtspunkt, die Bestandteile, die man mit dem Verstand herausgreifen und besprechen kann, und die emotionale Wirkung der Musik. Es stellte sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler an den rationalen Elementen wenig interessiert waren. Vielleicht war ich ein schlechter Lehrer, das weiß ich nicht, aber wenn es darum ging, emotionale Wirkung zu erklären, da sprudelten sie geradezu über.

Die Werke, die wir aufgeführt haben, wurden drei Tage vorher in einer öffentlichen Veranstaltung von mir besprochen. Dazu kamen die Chormitglieder und Konzertbesucher, die daran interessiert waren. Wir haben vor jedem Konzert fünf- bis sechshundert Zuhörer gehabt. Dann kam die Zeit, in der das Singen suspekt wurde. Dafür gab es eine ganze Anzahl von Gründen, die angeführt wurden. Erstens: Missbrauch des Liedes im Dritten Reich. Zweitens: Beschränkte Literatur, deutsches Volkslied. Drittens: Manche oder vielleicht viele Lehrer hatten überhaupt keine Beziehung zum Singen, weil in ihrer Schulzeit nicht gesungen wurde. Und der vierte Grund für die Ablehnung war, dass – wie es dann früher hieß – Singen dumm macht. Das bringt mich zu den Jahren 1966 – 1967. Da war der große Spruch „Singen macht dumm“. In meiner Hochschule hing er in jedem Stockwerk groß angeschrieben, aber dann auch „Singen macht dumm – Üben noch dümmer“. Also Sie sehen, dass es keine leichte Aufgabe war, Schülerinnen und Schüler zum praktizierenden Musikunterricht zu bringen. Als die 1969-Generation größeren Einfluss bekam, bestand die große Gefahr, dass das praktische Musizieren (Singen und instrumentales Musizieren) aus der Schule verdrängt wurde. Daraufhin hat der VDS sich die Aufgabe gestellt, eine Reihe von Veranstaltungen zu entwickeln, in denen das praktische Musizieren in den Mittelpunkt gestellt wird. Daraus ist „Schulen musizieren“ entstanden. Sie kennen dies aller Wahrscheinlichkeit nach, so dass ich darüber, über Ziele und Ähnliches, nicht zu sprechen brauche. Ich möchte nur darauf hinweisen, dass das von mir geborene Kind einen Vater bekommen hat, der in geradezu genialer Weise dies weiter entwickelt hat, und wenn ich an Ingolstadt denke im Juni diesen Jahres, dann war das eine der schönsten „Schulen musizieren“-Veranstaltungen, die ich überhaupt erlebt habe.

## 2. Unterschiedliche Zielsetzungen des schulischen Musikunterrichts

Der VDS hat sich seit seinem Bestehen als Ziel gesetzt, musikalische Bildung allen Schülern zu vermitteln, unabhängig vom sozialen Status der Familie, aus der der Einzelne kommt. Das war der sogenannte Klassenunterricht. Natürlich war das Ergebnis etwas nivellierend, weil Begabte und wenig Begabte zusammen saßen und die Begabteren eigentlich immer benachteiligt waren. So kam man Anfang der 60er Jahre auf die Idee im VDS eine Einrichtung zu schaffen, die auch den Begabteren zu Gute kommt. In Baden-Württemberg, meinem Land, das ich – wie ich anfangs sagte – nicht gekannt habe, das ich in dieser Zwischenzeit aber außerordentlich hoch geschätzt habe und heute noch schätze – Land und Menschen – dieses Land hat auf Anstoß des VDS durch das Kultusministerium einen Arbeitskreis für musikalische Bildung eingesetzt. Daran waren Vertreter von allen Laienmusikverbänden, Schulmusik/alle Schulstufen, Kindergärten, Hochschulen vertreten und die Aufgabe des Kultusministers war es, einen Plan zu entwickeln, wie die gesamte musikalische Bildung befördert werden kann. Auf dem Gebiet der Schulmusik war ein Vorschlag Gymnasien, Realschulen, Grund- und Hauptschulen einzurichten, in denen Musikunterricht mehr als in den Stundentafeln gegeben wird und dadurch eine verstärkte musikalische Bildung erzielt werden kann. Mitarbeiter u.a. war der Bildungspolitiker Georg Picht und sehr stark hat die internationale Gesellschaft für Musikerziehung mitgearbeitet, die sogenannte ISME. Der Weg führte zum Studium von entsprechenden Modellen im Ausland. Da kam die ISME ins Spiel.

Ferner wurden Pläne entwickelt, die sich auf den Stundenplan und Inhalte von Schulen bezogen. Sie sollten es möglich machen, dass die Schulen vom ersten Schuljahr an bis zu einem vollgültigen Abitur Klassen mit verstärktem Musikunterricht führen. Daraufhin wurden einige wenige Modellschulen eingerichtet und nach deren erfolgreicher Erprobung wurde das dann allgemein zugelassen, so dass heute nach meiner Kenntnis achtunddreißig Gymnasien existieren, die ein normales Abitur anbieten, aber mit verstärktem Musikunterricht und natürlich auch mit Musik als Abiturfach. Auf der Strecke blieben im Laufe der Zeit sowohl die Grundschulen wie auch die Realschulen. Es gibt nur noch ganz wenige in Baden-Württemberg, die das durchführen und ich meine, dass hier eine Aufgabe des VDS wäre, auf dieser Schiene neu anzusetzen.

## 3. Aufklärung der Öffentlichkeit über die Bedeutung des schulischen Musikunterrichts

Der VDS, vor fünfzig Jahren gegründet, hatte natürlich schon vorher festgestellt, dass Musik in der Schule als Fach ausgesprochen benachteiligt wird. Er machte Eingaben und Verbesserungsvorschläge, die leider Gottes keinerlei Erfolg hatten. 1974 machte er einen Vorstoß in die Öffentlichkeit, um der Öffentlichkeit klar zu machen, dass die Benachteiligung von Musik eine Benachteiligung des ganzen Menschen ist. 1974 war die Bundesschulmusikwoche in München. Damaliger Kultusminister war der Redner von heute Morgen, Herr Professor Maier,

und es war ideal mit ihm zusammen zu arbeiten. Wir haben das Programm einige Male besprochen und haben dann eine Podiumsdiskussion gehabt, an der die Vertreter von Ministerien teilnahmen, von politischen Parteien und Landtagen, von Elternverbänden, von Berufsverbänden und von Schülern. Vier Jahre später in Karlsruhe wurde das Hauptreferat der Bundesschulmusikwoche „Die Bedeutung der Musik in der Gesellschaft“ vom damaligen Vorsitzenden des Bundeselternrates und gleichzeitig Vorsitzenden des Kulturausschusses im Bundestag gehalten.

Es waren einige unterschiedliche Ergebnisse festzustellen. Eltern waren hell begeistert und haben uns von diesem Tage an unterstützt. Gespräche in den Ministerien haben nicht die Gegnerschaft gefunden, die ich sonst gewohnt war, aber Zusagen für eine Verbesserung waren sehr, sehr selten zu bekommen. In einzelnen Schulen war ein sichtbarer Erfolg festzustellen, weil dort außerordentlich aktive und befähigte Musiklehrer tätig waren. Ein Aufwallen des Desinteresses fand man beim Feuilleton der Tageszeitungen, die nur über Konzerte berichteten. Und die schlimmste Erfahrung, die wir gemacht haben, war, dass jene Stellen, die uns zuerst unterstützt haben, allmählich ihr Interesse daran verloren. Daraus hat man Konsequenzen gezogen und müsste sie heute noch weiter ziehen. Ich nenne nur einige – ersten: Unterrichtung der Öffentlichkeit nicht nur von oben, d.h. vom Bundesverband und den Landesverbänden, sondern ganz besonders von unten, von den einzelnen Lehrern an Ort und Stelle. Als zweite: Wenn man aufklärt, muss man sich in den Punkten, die man anführen will, an den Gesprächspartnern orientieren. Man kann mit einem Wirtschaftsvertreter schlecht über die Aufgabe des Musikunterrichts sprechen, die nicht irgendetwas mit der Wirtschaft zu tun haben und ebenso mit der Politik. Damit Lehrer an der Basis ihre Aufgabe erfüllen können, muss der VDS ihnen Material zur Verfügung stellen, in dem ersten begründet wird, warum man so etwas macht und zweitens das Was und das Wie. Ich meine, dass eine solche Aufklärung einen sehr langen Zeitraum braucht, um die Einstellungen gegenüber dem Fach Musik zu ändern. Man muss in kleinen Schritten denken und in kleinen Schritten vorgehen, aber ich glaube, dass der jetzige VDS auf dem richtigen Wege ist und ich setze eine sehr große Hoffnung auf das neu gestaltete Öffentlichkeitsreferat. Von da aus erhoffe ich mir eine langfristige bessere Einschätzung des Musikunterrichts.



---

**Siegfried Freitag**

## **Zeitzeugen-Bericht**

### **„Brücken der Erfahrung“**

---

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich möchte, da wir in Weimar sind, ein Goethe-Wort an den Anfang stellen: „Der Fehler schwacher Geister ist, dass sie im Reflektieren sogleich vom Einzelnen ins Allgemeine gehen.“ Ich hoffe, dass ich um diesen Fehler herum komme, wenn ich jetzt zu meiner Zeugenaussage komme. Ich beschränke mich auf die Musikerziehung in der sowjetischen Besatzungszone und frühen DDR. Vielleicht liegt das im Sinne der oft geforderten Aufarbeitung und Bewältigung, obwohl es mir wie Helmut Schmidt geht, der, wie er schreibt, diese Begriffe nie ganz verstanden hat. Verallgemeinerungen lassen sich nur durch viele Zeugenaussagen und deren Bündelung gewinnen. Wichtig scheint mir auch die Überprüfbarkeit aller genannten Fakten. Ganz ohne biografische Einlassung geht es auch bei mir nicht.

Am 7.1.1946 begann ich als Neulehrer den Schuldienst an einer Landschule im Vogtland. Auf Befehl der sowjetische Militärkommandantur waren alle Lehrer, die der NSDAP angehört hatten, entlassen worden. So gelangte ich als 17jähriger in den Schuldienst und dürfte lange Zeit der jüngste Schulumtsbewerber des Kreises Auerbach und des Vogtlandes gewesen sein. Die Tatsache, dass ich mit sechzehn Jahren Soldat sein musste, vor allem aber, dass ich einige Zeit eine Lehrerbildungsanstalt besucht hatte mag den Schulrat ermutigt haben, mich für den Schuldienst zuzulassen.

In den mir zugeteilten Klassen 1, 4 und 7/8, unterrichtete ich in verschiedenen Fächern, natürlich auch in Musik – ein Fach, dass damals als Singen zu verstehen war, und studierte dort in diesem Fach mit Harmonium und Geige die Lieder ein und begleitete sie. Die ältesten Klassen, die ich führte und die nur wenige Jahre jünger waren als ich, kannten wie ich auch das Singen aus der Zeit der Hitlerjugend. Gemeinsam hatten wir nun gelernt, dass es verbotene Lieder geben musste. Gesungen wurden nun die Volkslieder aus den noch vorhande-

nen, geklebten und geschwärzten Liederbüchern der NS-Zeit, bald aber auch das Liedgut der neuen Musikbücher von Siegfried Borris, Westberliner damals, geboren 1906, gelebt bis 1987, dem verdienstvollen Musikpädagogen, Musikpolitiker und Komponisten aus Westberlin. Er war auch der Gestalter der ersten Musiklehrpläne der sowjetischen Besatzungszone und frühen DDR, die auf verfehlten sowjetischen Stellen zu erscheinen hatten. Es durfte nicht ohne Plan gearbeitet werden, wer im Osten gelebt hat, weiß das. Mit Borris gelangten Gedanken Kestenbergs und auch der Geist der Wandervogel- und Singbewegung der 20er Jahre in den Musikunterricht der sowjetischen Besatzungszone und dann DDR. Seine für den Unterricht empfohlenen Lieder für den Unterricht waren keineswegs unpolitisch, wenn auch nicht klassenkampforientiert.

In seinem Musikbuch „Lob der Musik“ für die Klassen 6 bis 8 von 1950 finden sich Lieder wie für den Neuaufbau des Landes. Den Lehrern aus dem Osten werden die Titel noch bekannt sein: „Entgegen dem kühlenden Morgen“ bzw. auf die gleiche Melodie „Es rosten die starken Maschinen“ von Schostakowitsch, oder für den Frieden und die Einheit Deutschlands „Wir wohnen alle in einem Haus“ oder „Wer den Frieden will, schlag ein“, oder auch zur Erinnerung an die ermordeten Widerstandskämpfer solche Lieder wie „Wir sind die Moorsoldaten“ oder auch das russische Lied „Im Kerker zu Tode gemartert“. Auch weniger bekannte Weihnachtslieder mit christlichem Hintergrund waren in dem Buch „Lob der Musik“ zu finden. Ich betone das deshalb, weil später nur noch weltliche Lieder in den Schulbüchern veröffentlicht wurden. Der Einfluss Siegfried Borris' auf die Musikerziehung in den östlichen Ländern muss sicher noch an anderer Stelle gewürdigt werden. Ich bin davon überzeugt, dass es durch sein Anknüpfen an Kestenbergs und Jödes nach dem Kriege noch ein Stück gemeinsame Musikerziehung gab, zumindest bis zum Anfang der 50er Jahre.

Ich müsste noch sagen, dass ich an der Landschule nun damit zu kämpfen hatte, nicht wie mein Kollege Binkowski mit der Mentalität der Menschen, das war kein fremdes Land für mich, denn ich bin selbst Vogtländer, aber ich hatte damit zu kämpfen, dass fünf Altlehrer, die entlassen waren, in dem Ort saßen, verheiratet waren, Familie hatten, eine Frau möglichst noch aus dem Ort, und der halbe Ort wirklich mit den fünf Lehrern irgendwie verwandt war. Und nun kann man sich vorstellen, wie man dem Neulehrer, der außerdem sehr jung war, so sah ich damals aber nicht aus, dass man dem erst noch nicht trauen konnte. Und da war es eine Notwendigkeit erst einmal in Erscheinung zu treten, und das geschah durch Chor und Schulorchester. Ich wäre sicher gar kein Musiklehrer geworden, wenn mir nicht das passiert wäre, was ich noch heute vielen Musiklehrern wünsche – wenn sie singen, ein Lied erarbeiten, dass es dann da in der Klasse zwei, drei Mädchen gibt, die frei dazu die zweite oder dritte Stimme singen, ohne dass man sie dazu auffordert. Das war damals im Vogtland noch möglich, und das war damals der Grund für mich Musiklehrer zu werden, sonst hätte ich Musik als Hobby behalten. Es gab auch noch andere Fächer, Deutsch und Biologie, die mich interes-

sirt hatten. Also mit Chor und Orchester gewann ich die Sympathien dieser etwas verspießerten Bevölkerung, die ich als Gegner hatte. Und wir hatten es dringend notwendig, die Neulehrer, dass wir irgendwie Sympathien erwarben.

Das im Osten proklamierte atheistische Erziehungsziel wirkte natürlich auch auf den Musikunterricht zurück. Ein erstes Aufmerksamwerden auf die Problematik gab es bei mir durch die Bemerkung meines mir an sich wohl gesonnenen Schulrates, ob denn Beethovens Lied „Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre“ in meinen Programmen das richtige Lied für Schüler sei. Für mich war es das richtige, nämlich für Chor, zwischendurch Solisten und ein kraftvolles Orchester mit guter Wirkung. Das fragte er mich, und als ich mit dem Namen des Komponisten argumentierte, war für ihn die Sache erledigt. Das war 1948. Kurze Zeit später gab es für mich dann deutlichere Hinweise in Bezug auf meine allein auf musikalische Wirkung bedachte Liedauswahl. In einem Zeitungsbericht über die Auftaktveranstaltung zum damals erstmalig durchgeführten Tag des Kindes, der 1. Juni war das, wurde mir vorgehalten in der Zeitung, ob denn das Weltjugendlied an Stelle des „Schon die Abendglocken klangen“ aus „Nachtlager von Granada“ nicht besser als Abschlusslied geeignet gewesen wäre. Es waren nur Zweifel in der Zeitung geäußert worden. Ähnliche Zweifel gab es dann zu Mendelssohns „Nun zu guterletzt“, das ich immer als Abschlusslied der Schuljahresfeier gewählt habe. Das war 1951.

Nach meinem ersten Schulmusikstudium in Halle ist mir durch bessere Anpassung solches dann nicht mehr passiert. Vielleicht fand sich auch kein Widersacher, denn als ich dann an einer Chemnitzer Schule das sehr wirkungsvolle Brecht-Eisler-Lied „Anmut sparet nicht noch Mühe“ mit einer herrlichen Kinderstimme singen ließ, klavierbegleitet, ein Lied mit dem Bekenntnis zur deutschen Einheit, es war ja immerhin vier Jahre nach dem Mauerbau, ist das nicht aufgefallen, das hat keinen Anstoß erweckt, man hat sich an dem Lied erfreut. Es stand auch bis weit in die sechziger Jahre noch gedruckt in den Liederbüchern so wie auch der Text der Nationalhymne. Da lässt sich feststellen, dass die Maßnahmen im Musikunterricht immer einen Verzug von fünf bis sechs Jahren hatten. Nach den politischen Ereignissen hätten sie eigentlich eintreten müssen, aber es hat so fünf bis sechs Jahre gedauert. Leider dann auch die Zurückdrängung stalinistischer Einflüsse, darauf komme ich noch. Das hat auch sechs Jahre länger gedauert als es eigentlich notwendig war. Mit dem Mauerbau gab es allerdings auch eine sofortige deutliche Einschränkung. Mit meiner Aufarbeitung des Liedes „Höre, Kind vom Schwabenland“ für das Methodische Handbuch von 1961 hatte ich kein Glück. Das mit seiner Textaussage unverkennbar gegen die Teilung Deutschlands gerichtete Lied war nach dem Mauerbau gegenstandslos geworden.

Eine Bemerkung zum Musikhören in jener Zeit. Die Lehrpläne in den Klassen 1 bis 8 orientierten allesamt auf das Musikhören, wenn auch mit unterschiedlichem Nachdruck. Die Musikbücher von Borris hatten dafür einen Musikhörteil. Den empfohlenen Stoff für diese Klassen

hätte man unter das bekannte und mit Recht bezweifelte Motto setzen können „Kleine Werke großer Meister“. Es waren Stücke, die der Lehrer selbst vorspielen konnte, weil Tonträger dafür und auch für anspruchsvollere Stücke nicht zur Verfügung standen. Anders war es an den Oberschulklassen 9 bis 12 der fünfziger Jahre. Hier konnte der Lehrer ausgiebig Besprechungen und Werkbetrachtungen vornehmen. Mit ca. hundert staatlichen Sinfonieorchestern, die es in diesen Jahren in der DDR gab, waren Schulkonzerte relativ leicht zu organisieren, um die im Unterricht behandelte Musik zu erleben. An meiner Oberschule in Auerbach im Vogtland, das war also diese Gymnasialstufe würden wir heute sagen, wurde jedes Terzium (das Schuljahr war in drei Teile gegliedert) mit einem Sinfoniekonzert abgeschlossen. Da ich an der Programmgestaltung teilhaben konnte, erklangen die im Musikunterricht behandelten Werke, wie die Ouvertüren zu „Freischütz“, zu „Fidelio“, zur „Zauberflöte“, Tschaikowskys „1812“, die „Haydn-Variationen“ und anderes. Bei der Einführung der Schulkonzerte unterstützte mich die Schulleitung, weil in den fünfziger Jahren das Stichwort oder das Erziehungsziel Musische Erziehung in der DDR ganz groß geschrieben wurde. Ich komme noch einmal darauf zurück.

1959 erfolgte die Einführung eines neuen Lehrplans für die nunmehr umgestaltete Schule zur polytechnischen Oberschule (Klassen 1 – 10) – das war die Zeit, in der die Schüler mitunter einen Tag in der Produktion, im Betrieb, verbracht haben. Musikhören war jetzt zeitlich umfangreicher und auf große Werke angelegt, wobei geistliche Musik fast ganz ausgelassen war. Interessant ist, dass es sich um die didaktisch günstigen Werke handelte, die im Westen, in Schulen der westlichen Länder genauso zu finden waren. Wir hatten im Lehrplan den „Freischütz“, die „Zauberflöte“, das war jetzt die Oberschule, d.h. 9. bis 10. Klasse. Beethovens 5. Sinfonie, die „Moldau“, Haydns „Andante“, Mozarts Variationen, „Erlkönig“, „Forelle“, Brahms, Bachs „Brandenburgische Konzerte“, Händel usw. Das, was man also alles in deutschen Lehrplänen finden konnte. Tonträger standen dann auch zur Verfügung.

Es gab noch zwei schwerwiegende Gründe, die den Musikunterricht erschwert haben. Einmal diese ewig gedroschene Floskel „Kunst ist Waffe“, wo der Lehrer nun sagte, „wo ist denn nun der Waffencharakter hier bei dem Werk?“ und zum zweiten ein ganz banales Moment „Wie kriege ich denn Leistungszensuren zu Stande, also wie komme ich zu Zensuren im Musikhören?“ – das waren also die Probleme. Bei neuerer Musik belasteten dann die „Prinzipien des sozialistischen Realismus“ den Lehrer, die Parteilichkeit, Volksverbundenheit und künstlerische Meisterschaft usw. nachweisen sollten. Erst dann kam man zum Musikhören, das ging bis Ende der siebziger Jahre, und in den 80er Jahren haben wir dagegen Stellung genommen, zu einer Überbetonung der Erkenntnis- und Erziehungsfunktion, also zuungunsten der emotionalen, subjektiven Erlebbarkeit und Wertungsfähigkeit. Das wurde dann aber in der „Musik in der Schule“ in den Aufsätzen immer wieder angestoßen, dass wir da nachzuholen hätten.

Abschließend möchte ich noch auf etwas verweisen, was in dem Zusammenhang doch eine gewisse Rolle spielt. Genau im November 1949 erschien das erste Heft „Musik in der Schule“, Zeitschrift für den Lehrer hier in den Ostländern. Eine Fachzeitschrift, die immer noch existiert und die auch ihr fünfzigstes Jubiläum feiern könnte oder kann. Ich weiß nicht, ob sie es in diesen Wochen machen. Sie war in den vierzig Jahren im Osten, bevor wir zum VDS vorstoßen und beitreten konnten, eine Art Plattform und hat eine gewisse einigende Funktion für die Musiklehrerschaft gehabt. Sie wandte sich auch den Sorgen und Nöten der Musiklehrer zu und strebte nach Praxisnähe und stellte beispielsweise alle Lehrpläne zur Diskussion, bevor sie eingeführt wurden und an der Diskussion haben sich auch viele Kolleginnen und Kollegen beteiligt. Trotzdem ist die „Musik in der Schule“ zentral geleitet gewesen. Sie stand unter der Oberaufsicht des Ministeriums für Volksbildung und die generelle Linie wurde von dorthin auch bestimmt. Ich nenne bloß einige – wenn man diese frühen Jahrgänge betrachten würde, dann würden wir folgende interessante Beobachtung machen können. Die Beiträge von Siegfried Boris erstrecken sich von 1949 bis Mitte 1955, aber 1952 wird er zum ersten Mal angegriffen. Also um ihn vielleicht abzulösen. Oder das Beispiel Liedtextveränderungen. Da gibt es in Heft 4/1953 ein Lied, es kommt aus dem Englischen. Es heißt dort „Brüder seht die Freiheitsfahne, die Freiheitsfahne weht uns kühn voran“. Das heißt dann aber im FDJ-Liederbuch 1958 „Brüder seht, die rote Fahne weht uns kühn voran“, also eine eindeutige Lenkung und Beeinflussung.

Oder: Der erste politische Leitartikel, der in „Musik in der Schule“ gedruckt wurde, war 1952, als diese radikale Festlegung erfolgt ist unter Ulbricht: Der schnelle Aufbau des Sozialismus, auf der II. Parteikonferenz von 1952. Die schlimmste und folgenreichste Konferenz überhaupt in der ganzen Geschichte der DDR. Sie hat als erste den 17. Juni 1953 ausgelöst. Ein anderer politischer Artikel kam dann erst mit Stalins Tod 1953. Bis dahin wurden die ersten Seiten dem Fach gewidmet. Später hat sich das geändert. Oder, um noch etwas Anderes zu erwähnen, der Begriff „musische Erziehung“ wurde in „Musik in der Schule“ 1958/59 nahezu, totgetreten möchte ich nicht sagen, aber behandelt, dass – wir wussten es gar nicht, dass zur selben Zeit in Westdeutschland die Zeitschrift „Musisches Leben“ erschienen ist, auch 1958 – es noch so eine Parallelität geben konnte in den Begriffen.

Was vielleicht noch interessant wäre ist die Tatsache, dass der Begriff „sozialistische Musikerziehung“ gegen Ende 1958 erstmals auftaucht. Bis dahin gab es das nicht, sondern „musische Erziehung“. Die Zeitschrift hat natürlich auch Positives zu leisten vermocht, trotz allem. Manches in der Anleitung der Kollegen in manchem fachlichen Hinweis, aber auch in der großen Krise 1956/57, als das Fach wieder umbenannt oder zurück gestuft wurde in „Gesang“. Das war ein Ministerialbeamter, Wilhelm Schneller, der Bruder von dem Antifaschisten und umgekommenen Pädagogen und Wissenschaftler Ernst Schneller, der eine größere Rolle in der Traditionspflege gespielt hat hier im Osten. Dieser Schneller hat gesagt, Singen reiche

aus und es haben sich auch einige junge Musiklehrer gefunden in der damaligen DDR, die das gut heißen haben, aber es war solch ein Sturm der Entrüstung, dass ganz stillschweigend dieser Ministerialbeschluss 1957 zurück genommen wurde, nicht einmal offiziell. Es hieß eben wieder Musik. Ein sehr schönes Beispiel, dass eben doch auch etwas bewirkt werden konnte. Vielleicht darf ich nun mit einer kleinen Episode schließen, die Zeitschrift betreffend. In Heft 11/1972 wurde ein Lied veröffentlicht, wie immer war eine Liedbeilage beigegeben, und da hieß es in dem Lied „Die Partei ist das Gestern, das Heute, das Morgen“ und die Redakteurin Keusch, ich kannte sie persönlich, hatte sich nichts dabei gedacht. Im Inhaltsverzeichnis musste man das etwas kürzen, sie schrieb hinein „Die Partei ist das Gestern ...“. Daraufhin musste diese letzte Seite heraus getrennt werden und knapp sieben tausend Exemplare erhielten ein neues Inhaltsverzeichnis eingeklebt. Niemand weiß, was den Mitarbeitern der Redaktion bei dieser Arbeit durch den Kopf gegangen ist ...

---

Bernd Fröde

## Zeitzeugen-Bericht

### „Brücken der Erfahrung“

---

Zehn Jahre nach dem Fall der Mauer finden wir uns heute zu einem Gespräch zusammen, um als ostdeutsche und westdeutsche Zeitzeugen über unsere getrennte und gemeinsame Geschichte zu sprechen. Sprechen wollen wir über Erfahrungen, die jeder von uns gemacht hat und dies soll helfen beim deutsch-deutschen Brückenbau, der in den letzten Jahren durch die vielzitierte „Mauer in den Köpfen“ behindert wurde und behindert wird, so verstehe ich das Anliegen dieser Runde.

Als *Zeitzeugen* wollen wir ins Gespräch kommen. Was, meine Damen und Herren, aber hat das mit dem Zeitzeugen auf sich? Was vermag er zu leisten, wo kann er helfen, wo vorantreiben, Neues vermitteln, zum Verstehen beitragen? Wo stecken aber auch Probleme, wo liegen seine Grenzen? Unlängst meinte der Antisemitismusforscher Wolfgang Benz, der Zeitzeuge sei der natürliche Feind des Historikers – ein radikaler Spruch, aber sicher in seiner Zuspitzung nicht ohne Polemik gemeint. Aber ist Benz nicht doch Recht zu geben, wenn man bedenkt, dass die Sicht eines jeden Zeitzeugen auf die Vergangenheit gebrochen ist, doppelt gebrochen sogar? Zum einen nämlich durch den zeitlichen Abstand zum Vergangenen, was zu Aus- und Überblendungen führen kann und so das Selektive in der Wahrnehmung in der Erinnerung noch verstärkt, und zum anderen durch das Erleben der Gegenwart, das die Sicht auf die Vergangenheit mit beeinflusst und prägt. Ich glaube, kein Mensch ist frei von diesem schwierigen Grundzustand. Verfälscht der Zeitzeuge also die Vergangenheit und sollte man da nicht besser auf seine Ausführungen verzichten? Aber, so frage ich, gibt es denn *die* Vergangenheit, die *eine* Vergangenheit? Doch wohl kaum. So wird Vergangenheit doch wohl immer dann verfälscht, wenn man nur eine Sichtweise auf sie akzeptiert und sie dann pars pro toto nimmt. Was wir hingegen für unser gemeinsames Gespräch brauchen sind Erinnerungen, Erfahrungsberichte und Einschätzungen vieler Zeitzeugen, um ein wirklichkeitsnahes Bild von zurück lie-

gender Zeit und den Menschen in ihr zu bekommen.

Im Hinblick auf unsere gemeinsame und unsere getrennte musikpädagogische Vergangenheit haben wir meines Erachtens viel zu wenige Erinnerungen und Erfahrungsberichte. Das gilt auch – und darauf möchte ich mich als Ostdeutscher im Folgenden besonders konzentrieren – für die DDR-Zeit. In den zurückliegenden zehn Jahren seit dem Mauerfall haben nur ganz wenige in „Neufünfland“ den Mut und die Kraft aufgebracht, als Dabeigewesene über die Musikpädagogik in der DDR nachzudenken und über ihre Erfahrungen zu berichten – auch kritisch. Ich bedauere das sehr und zwar nicht nur deswegen, weil damit wichtige Chancen einer gemeinsamen kritischen Aufarbeitung vergeben wurden, sondern auch weil die ostdeutschen, respektive die DDR-Musikpädagogen den westdeutschen Kollegen viel zu wenig die Möglichkeit bisher gegeben haben, sich vielseitig und umfassend darüber zu informieren, was hier im Osten zu DDR-Zeiten musikpädagogisch gelaufen ist. Das aber müssen die Westdeutschen wissen und auch wir Ostdeutsche müssen uns das klar machen, um verstehen und begreifen zu können, was *heute* im Osten läuft und wie die Zukunft gestaltbar ist. Gewiss setzt das, liebe Kolleginnen und Kollegen aus den alten Bundesländern, ein ehrliches Interesse an ostdeutscher Geschichte und ostdeutscher Befindlichkeit voraus – und dies jenseits von überheblicher Siegermentalität oder mitleidigen Sprüchen wie „Ach Gott, was die Osis da machen, das hatten wir doch schon vor zwanzig Jahren“ oder „Die Osis kleben doch nur an ihrer Vergangenheit“.

Im Folgenden will ich konkreter werden und ich will für unser Gespräch eine Erfahrung schildern, die ich in den 80er Jahren als Musiklehrer in der DDR gemacht habe.

Nach Abschluss meines Universitätsstudiums begann ich an einer Polytechnischen Oberschule in einer Stadt im Norden der DDR als Musik- und Deutschlehrer zu arbeiten. Das war Mitte der 80er Jahre. In meinem ersten Dienstjahr, das war so üblich, wurde in meinem Unterricht häufig hospitiert, von der Direktorin der Schule, von meinen Fachmentoren und auch von Fachberatern der Stadt. Den ersten Besuch der Fachberaterin bekam ich etwa ein Vierteljahr nach Schuljahresbeginn. Hospitiert wurde in der Klasse 9a, einer Klasse, mit der ich damals so meine Schwierigkeiten hatte. Die Auswahl gerade dieser Stunde war aber rein zufällig. Thema der Stunde: „Das Chanson“ oder um korrekt in der Sprache des damals gültigen Lehrplanes zu sprechen, „Stoffeinheit 8:“ (ich habe mir jetzt dahinter geschrieben, in westdeutscher Sprache ist das eine Unterrichtseinheit) „Klassenauseinandersetzung im Chanson“. Die Stunde verlief aus meiner Sicht ganz gut, das Thema schien die Schüler anzusprechen und sie hauten mich vor dem Gast nicht in die berühmte Pfanne. Dann die Stundenauswertung mit der Fachberaterin. Ein paar anerkennende Worte, die Frage wie die ersten Wochen denn gelaufen seien, sowie einige knappe, aber sehr hilfreiche methodische Hinweise zum Unterricht bestimmten den ersten Teil der Auswertung. Nun jedoch die Kritik. In deren Mittelpunkt stand die Frage, wie ich denn dazu käme, bereits jetzt in der vierzehnten Unterrichtswoche seit

Schuljahresbeginn eine Stoffeinheit zu unterrichten, die doch laut Lehrplan erst in der sechsundzwanzigsten Woche des Lehrplanes vorgesehen sei. Ich erklärte, dass ich diesen Stoff vorgezogen hätte, weil die Arbeit mit der 9a in den ersten Wochen sehr problematisch war und ich meinte, mit dem Thema Chanson die Schüler besser erreichen zu können als mit dem Thema „Die Weiterführung der Arbeiterliedtradition im Liedschaffen der DDR-Komponisten“, das laut Lehrplan hätte unterrichtet werden müssen. Aber meine Erklärung konnte die Fachberaterin nicht überzeugen, auch nicht die Unterrichtserfahrungen, die ich mit dem Thema bereits während eines Praktikums gemacht hatte, half nicht weiter. Ich hätte mich an die Vorgaben des Lehrplans zu halten, da er eine fachliche Systematik besitze, die ich nicht einfach durchbrechen dürfe und außerdem sei der Lehrplan Gesetz – Ende der Durchsage, da gab es nichts mehr zu diskutieren.

Ein Jahr später. Diesmal bekam ich Besuch von zwei Fachberaterinnen, der mir bereits bekannten und einer Musikfachberaterin des Bezirkes, „von oben“ also. Donnerstag, Klasse 8b, erste Stunde, „Stoffeinheit 4: Kampflieder für den Frieden, gegen Ausbeutung, koloniale Unterdrückung, Rassendiskriminierung und Krieg“. Diesmal hielt ich mich streng an die Vorgaben des Lehrplans, schließlich hatte ich dazugelernt. Die Stunde war kein großer Glückstreffer, mäßiger Durchschnitt. Die Auswertung: hervorgehoben wurde eine gute Arbeitsatmosphäre, sowie ein angenehmes Lehrer-Schüler-Verhältnis, fachliche Substanz und methodisches Geschick. Aber, so fragte die Bezirkskollegin, warum ich in dieser Stunde nur so wenig mit den Schülern gesungen hätte, das könne sie nicht verstehen, ob ich denn nicht gespürt hätte, dass die Schülerinnen und Schüler dieses 8. Schuljahres besonderen Spaß am Singen haben. Ich hätte doch neben dem Pflichtlied „Gib uns die Hand mein schwarzer Bruder“ noch andere Lieder hinzuziehen können, auch Lieder, die nicht im Lehrplan stünden. Mein Hinweis auf die Vorgaben des Lehrplans wurde nun nur milde belächelt. Der Lehrplan müsse flexibel gehandhabt werden, hier und da sei es aufgrund einer besonderen Klassensituation doch auch notwendig, Dinge umzustellen, Dinge weg zu lassen, und anderes, was nicht im Plan stehe, hinzuzufügen. Gerade in unserem Fach Musik gäbe es doch so viele Möglichkeiten. Irgendwie war mir jetzt komisch zumute: Triumph gegenüber meiner städtischen Kollegin fühlte ich auf der einen Seite, etwas Peinlichkeit und Ärger über mich selbst auf der anderen. Warum hatte ich ein Jahr zuvor nicht energischer widersprochen? Fehlende Courage eines Anfängers, Fügbarkeit, Gleichgültigkeit – oder was war es gewesen?

Die Fachberaterin der Stadt und ich haben danach über diese Problematik nicht mehr gesprochen. Erst Jahre später nach der Wende habe ich in einem Gespräch mit ihr mehr spannend eigentlich daran erinnert. Sie selbst wusste davon nichts mehr.

Dieser kurze Bericht gibt eine Erfahrung wieder, die ich und nur ich zu einer ganz bestimmten Zeit an einem ganz bestimmten Ort in der DDR gemacht habe, und dies unter ganz bestimmten und einmaligen Bedingungen. Andere Menschen in der DDR haben unter ganz ande-

ren Bedingungen wieder ganz andere Erfahrungen gemacht, die meiner vielleicht völlig entgegen gesetzt sind. Für jeden einzelnen, so meine ich aber, stimmt seine Erfahrung. Sie ist wahr, auch wenn sie im Widerspruch zu der eines anderen steht, die ihrerseits ebenfalls wahr is. Und dies anzuerkennen erscheint mir außerordentlich wichtig, denn es ist eine Grundlage für kulturvollen Dialog, für kulturvolle Auseinandersetzung – und das ist allgemeingültig.

Zum Schluss kurz zurück zu der eben geschilderten Erfahrung. In meinen Augen spiegelt sie etwas DDR-Typisches wider. Starrheit und Fügsamkeit auf der einen Seite, aber auch Beweglichkeit und Spielraum auf der anderen Seite und sehr vieles dazwischen. Beides war da, beides wurde gelebt in der DDR – auch in den Schulen dort. Zum Schluss aber frage ich, wie war das eigentlich im Westen zu dieser Zeit und wie ist das heute mit Konformität und Widerspruch in den institutionellen Hierarchien? Ganz anders?



---

Hans Bäßler

## Zeitzeugen-Bericht

### „Brücken der Erfahrung“

---

Unerträglich sind manche Jubiläen in Firmen und Verbänden: Wird doch mehr geschwärmt als reflektiert, bleibt doch die Wahrheit noch schneller auf der Strecke, als sie es sowieso tut, verklären sich problematische Phasen, in denen nach Orientierung gesucht wurde, später verbal zu mutigen, in denen fröhlich, klar und sachlich entschieden wurde.

Jubiläen haben jedoch auch ihre Vorteile, denn sie schaffen Anlässe: Man muss sich (oder sollte sich wenigstens) selbst fragen, woher man kommt, wohin man geht. Ich verstehe das heutige Symposium als so einen Anlass, der mir als einem Vertreter der Generation, die zwischen 1965 und 1972 studiert hat, die Möglichkeit eingeräumt wird, sich und seine eigene kleine Geschichte kritisch zu befragen.

**1.** Also rede ich zunächst von mir. Ich begann 1965 mit dem Studium der Theologie und der Kirchenmusik, war an der Schulmusik zunächst nicht interessiert, vor allem wohl deswegen, weil ich Sorge hatte, so zu werden wie der soeben erfahrene Musikunterricht an meiner Schule, der für mich mal zu chaotisch, mal zu antikünstlerisch, in jedem Fall aber kein Musikunterricht war. Eher durch einen Zufall geriet ich im WS 1968 in die Schulmusikabteilung der Hamburger Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, genoss den guten Instrumental- und Theorieunterricht und wunderte mich nach all den studentischen 60er-Erfahrungen an der Hamburger Universität, wie beschaulich es an der Hochschule zugeht. Doch, es gab sie: einige wenige kritische Geister – sie sitzen heute als Bundesvorsitzende anderer Verbände unter uns. Doch das Gros der Studierenden war eher an musikalischen Fragen interessiert, in erster Linie am Üben. Dies konnte man beispielsweise an den Didaktikseminaren dieser Jahre beobachten; sie zeichneten sich durch eine beachtliche Autonomie der Studierenden bei der

Planung und Durchführung aus, waren für mich vielleicht deswegen spannend, weil sie kaum etwas mit Musikpädagogik, aber sehr viel mit Erich Fromm und Jürgen Habermas, mit Reich, Fromm und Adorno zu tun hatten. Konrad Böhmer wurde ebenso eingeladen wie Ulrich Günther oder Heinz Antholz. Doch obwohl die Konzeption des musikpädagogischen Seminars spannend war – interessiert hat sie doch nur sehr wenige.

Über methodische Fragen des Musikunterrichts wurde in der Ausbildung der ersten Phase nach meinen Erinnerungen zu keinem Zeitpunkt gesprochen; doch immerhin wussten wir, dass das Singen faschistoid ist, das gemeinsame Musizieren eher dumm macht (wenn es sich nicht gerade um freie Improvisationen handelte), dass demgegenüber Analysen (besonders der Musik der 2. Wiener Schule) neben der Rockmusik im Ranking der Inhalte ganz oben anstand. Methodisch gab es eigentlich nur einen einzigen Vorschlag: Höranalyse, didaktisch eigentlich auch nur einen: alles, was irgendwie klingt, wird für didaktisch wertvoll erklärt, zumal wenn es in ein soziokulturelles Normensystem eingeordnet wird, das auf Aufklärung abzielt.

**2.** Dementsprechend war mein Praxisschock am 1.2.1973 mit dem Eintritt in das Referendariat recht groß, obwohl ich immerhin ein vierwöchiges Praktikum abgelegt hatte, das mir die elementare Angst vor der Schule genommen hatte. So gut ich Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts verstand, so hilflos war ich im Hinblick auf die Inhalte, die ich vermitteln sollte. Die Lehrpläne vermieden, soweit ich sie noch erinnere, jede Hilfestellung („Gängelerei“), die Mentorin, der ich sehr viel im Umgang mit Schülern verdanke, hielt sich aus allen inhaltlichen Fragen heraus (Frage von mir: Was soll ich als Nächstes unterrichten? Antwort: Ach, machen Sie man... Hauptsache, Sie selbst haben Spaß!). So flüchtete ich einen diffusen Mix aus Bach und Rockmusik, Rockmusik und Schönberg, Mahler und Harmonielehre, Klassenunterricht und Chor, Projekte mit dem Fach Darstellendes Spiel. Nicht das Fach Musik fand ich (im Gegensatz zu Philosophie oder Religion) aufregend, wohl aber die Arbeit mit den Schülern, von denen ich damals vermutlich mehr gelernt habe, als sie von mir. Nicht dass jetzt der Eindruck entsteht, ich würde alles nur irgendwie angerissen haben; dieser Eindruck wäre falsch. Was ich meine: Ich hatte kein didaktisches Konzept! Ich unterrichtete allein aus Neugier den verschiedenen Musiken gegenüber und hoffte, dass die Schülerinnen und Schüler dies auch so sehen würden. Jedes noch so kleine Scheitern nahm ich deswegen auch immer persönlich; denn wenn mich etwas interessierte, sollte es auch andere interessieren.

Karl Heinrich Ehrenforth hatte ich bereits im Studium persönlich kennengelernt – in einem Seminar und anschließend als Praktikumberater. Seine sehr begleitende Art von Frage und Nachfrage war für den jungen Studenten, der eine ganz andere politische Meinung vertrat als er, höchst bereichernd, weil man lernen konnte, sich selbst besser zu verstehen. Sein „Verstehen und Auslegen“ habe ich trotzdem nicht wirklich verstanden, den Stellenwert seiner Schrift

nicht annähernd begriffen, weil sein Problem nicht mein damaliges war. Damals schien mir, er bewegte sich in seinem Essay weg von den Schülern, weg von der Arbeitssituation des Lehrers. Die Bedeutung der Schrift habe ich erst viel später wirklich entdeckt: Im Rückblick durch die Lupe der sogenannten Toposdidaktik.

Gleiches galt auch für Christoph Richters „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation“, so interessant die Detailhinweise waren. Ich konnte nicht das Problem erkennen, dass ihn (ähnlich wie Ehrenforth) bewegt. Vielleicht lag es daran, dass eine gesellschaftliche Orientierung beide vermieden. Die Fragestellungen entstammen der individuellen Begegnung mit Kunstwerken; der Unterricht aber in der Schule hängt von oft ganz anderen Faktoren ab, weil es sich um Gruppen und entsprechenden dynamischen Prozessen handelt. Und auch „Hören und Verstehen“ von Rauhe, Reinecke, Ribke war mir eher fremd, obwohl ich die Autoren kannte. Da fand ich die aufkommende systematische Musikwissenschaft, insbesondere den glänzenden und viel zu früh verstorbenen Peter Faltin viel spannender. Das sozialpsychologische Geflecht, in dem und mit dem Menschen Musik machen und/oder erfahren, hatte eine ganz andere Zugriffsweise.

Zurück zu meiner Schulsituation:

#### **Was ich lernte:**

- Mache nie Unterricht gegen die Schüler, arbeite mit den Schülern zusammen!
- Glaube nicht, Du wärst der Agent für DIE SACHE, der sein Selbstwertgefühl aus missionarischen Bemühungen ableitet!
- Arbeite nie gegen Deine eigenen Überzeugungen nur deswegen, weil Du glaubst, deswegen würden Dich die Schüler eher akzeptieren! Und das heißt eben auch:
- Verleugne Dich nicht selbst!

#### **Wovon ich lernte:**

Von der Religionspädagogik, die den damaligen aufkommenden nicht konfessionellen, sondern problemorientierten Religionsunterricht propagierte – mit hervorragenden Materialien für einen Unterricht, der Schülerinnen und Schülern wirklich betrifft in ihren eigenen Lebenszusammenhängen.

#### **Wie ich lernte?**

Von den Schülern, von ihren Aktionen und Reaktionen, von ihrer Freude, ihrer Wut, ihrer Nähe und ihrer Distanz.

Eines will ich nicht unerwähnt lassen, obwohl es in diesen Zusammenhang kaum gehört: Ich habe damals sehr, sehr viel Musik gemacht, allerdings zur Hauptsache an meiner Kirche, nicht in der Schule.

**3.** 1979 wechselte ich an das Institut für Praxis und Theorie der Schule, genauer an das Seminar Lübeck für Gymnasien, um Referendare auszubilden und Fortbildung anzubieten. Es wäre sicher zu aufwendig, hier und heute das Besondere, ja das Einmalige dieser von Heinz Hahn 1971 entwickelten Konzeption zu schildern. Doch zwei entscheidende Gedanken der Hahnschen Philosophie müssen erwähnt werden, weil sie für mein weiteres Arbeiten so bestimmend wurden:

1. Der Referendar ist genauso Kollege wie jeder andere auch, nur dass er sich in bestimmten Bereichen erst noch Erfahrungen erwerben muss. Doch das gilt auch für den Mentor: ihm fehlen gerade im Bereich der aktuellen Forschung Kenntnisse, die der Referendar nicht diesen Lehr-Lernzusammenhang einbringt. Und
2. Die Ausbildung der Referendare ist nicht von der Fortbildung abzukoppeln, beide gehören in einem lebendigen Organismus zusammen. Ich übernahm das Fach-Seminar Musik von einem Kollegen, der sehr viel über den Sinn des Musikunterrichts nachgedacht hatte, für den die Stimme das Zentrum musikpädagogischen Geschehens war, der über ein großes Arsenal von methodischen Tricks und Kniffen verfügte und dem es „immer um den Menschen“ ging, tatsächlich aber radikal sachorientiert war. So sehr mich sein Know-how faszinierte – ich merkte sehr schnell, dass ich, weil ich anders bin, seinen für ihn erfolgreichen Stil, den er mit straffer Hand „durchzog“, nicht kopieren konnte.

Ich musste mir für dieses neue Arbeitsfeld meine eigene Position selbst erarbeiten, konnte nicht mehr, wie noch in Hamburg am Gymnasium Willhöden, „einfach so“ unterrichten. Hinzu kam, dass von mir eine reflektierte Position erwartet wurde. Ich flüchtete mich, allem „ex cathedra-Gehabe“ gegenüber misstrauisch, in eine Position, die ich heute noch jedem empfehlen würde, der in der Ausbildung von Lehrern tätig ist: Wie schon mit den Schülern, lernte ich zusammen mit meinen Referendaren, entwickelte mit ihnen Konzepte, probierte sie mit ihnen im Unterricht aus, ließ mich kritisieren und kritisierte. Seit diesem Zeitpunkt bin ich der festen Überzeugung, dass

- das Weitergeben von Regeln in der Lehrerbildung nichts zu suchen hat;
- das Individuum Lehrer, nicht der Lehrplan, nicht die veröffentlichten Modelle, nicht der Fachleiter die entscheidende Instanz für alle Entscheidungen im Unterricht ist, das in einem Spannungsverhältnis zwischen der Sache und dem Individuum Schüler vermittelt;

- sich DIE SACHE von selbst vermittelt, wenn nur der Lehrer selbst von dieser Sache gefesselt ist;
- Abenteuer auch im Musikunterricht nicht nur erlaubt, sondern gewünscht sind.

Mit diesen wenigen Überzeugungen kam ich „über die Runden“, zumal sich die Referendarsausbildung weniger auf das Fach Musik als auf allgemeinpädagogische Fragen bezog. Zugleich aber musste ich sehr viel neu lesen, nicht im Sinne eines musikpädagogischen Feuilletons, sondern um die Texte an der Praxis zu messen und in ihr zu überprüfen.

**4.** Mir selbst didaktisch tatsächlich Rechenschaft abzulegen – das musste ich erst, als ich zum ersten Mal in eine Lehrplankommission berufen wurde. Hier erlebte ich, wie unterschiedliche musikpädagogische Welten aufeinander prallen konnten: Orientierung am Werk oder Orientierung am Schüler? Mir schien diese Frage eigentlich absurd, aber sie stand nun einmal im Raum und entwickelte sich zum Machtkampf. Das Gebaren, das Abendland dadurch retten zu wollen, dass man immer und immer wieder dasselbe Werk auf dem Weg der Analyse vermittelt – garniert mit einigen kreativen Einsprengseln durch ein (häufig desolates) Orffinstrumentarium, um damit so etwas wie eine „Introduktion in Musikkultur“ zu garantieren – entsprach aus meiner Sicht nicht dem, was Heinz Antholz damals mit seinem Buch intendiert hatte. Wenn, dann war mein Ort der einer „Erfahrungerschließenden Musikpädagogik“, die dem Antholzischen Anspruch in concreto sehr viel näher kam.

Meine gleichzeitige Arbeit als Fachberater des Landes Schleswig-Holstein brachte noch etwas anderes mit sich: die regionale und überregionale Fortbildung. Wir arbeiteten damals (besonders in Lübeck) mit Kollegen der Fächer Musik, Deutsch, Geschichte, Philosophie, Religion, Kunst sehr eng zusammen, wobei wir uns eigentlich nicht um den konkreten Unterricht mühten, sondern davon ausgingen, dass wir unsere eigenen Defizite besser dadurch aufarbeiten konnten, dass wir gemeinsame Tagungen veranstalteten. Dieses interdisziplinäre Gespräch mit hochrangigen Referenten und den Kollegen vor Ort halfen mir, den Drahtverhau, die Enge des Faches schneller zu überwinden. Auch hier war wieder die gleiche Grundfigur erkennbar, die mich bis heute nicht mehr losgelassen hat: Durch andere und mit anderen lernen, um dieses Lernen dann weiterzugeben.

Das insgesamt dreimal wiederholte Symposium „Deutschland – eine Kulturnation?“, das alle Fächer ansprach, die sich um die Kultur insgesamt sorgen, gehörte zu den erfolgreichsten in der Geschichte meines Instituts, des IPTS. Erfolgreich war es ganz einfach deswegen, weil wir auch keine Antwort wussten, wohl aber, dass wir fragen müssen – gerade auch diejenigen, die damals in der DDR arbeiteten. So kamen teilweise dramatische Begegnungen zustande, die eindrucksvollste aber war die zwischen Karl Heinrich Ehrenforth und Siegfried Bimberg.

Man musste nicht Musikpädagoge sein, um zu verstehen, warum Ost und West nicht selbstverständlich zusammenwachsen können, sondern dass dazu noch viele Fragen gehören, die oft nicht gestellt, und wenn, dann nur flüchtig beantwortet wurden. Was ich bereits als Ergebnis meiner Untersuchungen zum Lehrplanvergleich zwischen der DDR und der BRD in der 1. Staatsarbeit entdeckt hatte, wiederholte sich hier: Es sind die Menschenbilder, die anders sind, oft inkommensurabel – und dass, obwohl man sich auf einer eher oberflächlichen Ebene ganz gut versteht.

Die Frage nach den Menschenbildern hatte für mich eine immer stärkere Bedeutung in den 80er Jahren gewonnen. Das fast gar nicht rezipierte Buch „Humanität Musik Erziehung“, das so etwas wie eine grundsätzliche Fundierung des Umgangs mit der Musik in der Schule hätte werden können, war für mich ein Leseereignis ohnegleichen. Endlich einmal formulierte Autoren wie Müller oder Gadamer oder Weizsäcker nicht das Klein-Klein des Musikunterrichts, sondern dachte mit anderen nach, warum in welchem Horizont Kunst gedacht und mit und in ihr umgegangen werden könne, wieso der Mensch überhaupt auf die Musik angewiesen sei und ob die Schule dies leisten könne.

Fortgesetzt hat sich der Eindruck, dass es sich um *die* zentrale Frage handeln könne, auf einem Symposium im Herbst 1986 in Flensburg, als Reinhard Schneider zahlreiche deutsche Musikpädagogen und Anthropologen zu einem Symposium einlud, das der Frage nachging, ob die Musikpädagogik anthropologisch argumentieren müsse. Ich weiß nicht, ob dem Einladenden die Sprengkraft der Fragestellung zum damaligen Zeitpunkt wirklich präsent war; aber mit dieser Tagung begann das, was später als Toposdidaktik in aller Munde war. Die Musikpädagogik habe sich an den Grundfragen des menschlichen Seins zu orientieren, der grammatikalische Fundamentalismus der Musikpädagogik sei ein Modell, das sich gerade gegen den Menschen stelle. Ob man von Topos (wie Ehrenforth) oder von Treffpunkt (wie Richter) reden solle, blieb nebensächlich. Entscheidend blieb die Fragerichtung, die zugleich einen zweiten entscheidenden Einschnitt in die musikpädagogische Diskussion brachte: Ohne Verkörperung (und das heißt: ohne Handeln) kann sich eine Musikpädagogik zu keinem Zeitpunkt verstehen, will sie den Menschen wirklich ernst nehmen.

Der unsägliche Streit zwischen der Handlungsorientierung auf der einen und der Didaktischen Interpretation auf der anderen Seite, der auf der Bundesschulmusikwoche in Kassel entfacht war, schien endlich überwunden. Beide brauchen einander. Dieser Streit, der sich um das Verhältnis von Empirie und Hermeneutik genauso rangte wie zwischen unterschiedlichen Schulformorientierungen hindurch, hatte häufig jedoch nur eingeschränkt inhaltliche, sondern meist persönliche Probleme zwischen Kollegen als Ursache. Insofern hatten die Streitereien ihren Sinn: Dem Zuhörer boten sie einen beachtlichen Unterhaltungswert – in einem so kleinen Fach wie dem unsrigen zumal.

Dies schlug sich auch in den Fachzeitschriften nieder, die ZFMP galt allgemein als progressiv, MUSIK UND BILDUNG als konservativ. Und die Schulbuchwerke? SEQUENZEN, ein Werk aus den 70er Jahren, sollte man in bestimmten Umgebungen lieber nicht als positiv erwähnen, genauso wenig wie MUSIK AKTUELL. Das jedoch galt auch vice versa: Wer ließ sich schon auf MUSIK UM UNS ein, wenn er sich der Position von MUSIK HÖREN MACHEN VERSTEHEN oder den SPIELPLÄNEN zugehörig wusste. Ich erinnere mich noch sehr gut an meinen Eintritt bei MUSIK UND BILDUNG; meine berufliche Umgebung hat dies nur bedingt nachvollziehen können.

Dass dies einher ging mit der Arbeit zunächst als vds-Landesvorsitzender, dann als Grundsatzreferent des Bundesvorstandes, war ebenfalls für einige überraschend: Wie kann man sich nur im vds engagieren? Ich habe es, um es gleich zu sagen, nicht bereut, obwohl es immer mal wieder Phasen gab, bei denen ich mir ein schnelleres Argumentieren gewünscht hätte, das nicht ausschließlich „aus dem Bauch heraus“ geschah. Die teilweise scharfen Auseinandersetzungen Ende der 80er Jahre auf den bvl-Sitzungen habe ich selten verstehen können, weil sie sich kaum um die Sache Musikunterricht drehten, sondern um Befindlichkeiten, die kaum jemanden als diejenigen interessieren, der sie vom Zaune bricht. Gelernt aber habe ich aus ihnen auch etwas: Sie bilden reichlich Gesprächsstoff für nächtliche Sitzungen in der Hotelbar.

**5.** Die 90er Jahre standen für mich ganz eindeutig im Kontext der Deutschen Einheit. Die legendäre Sitzung ost- und westdeutscher Musikpädagogen am 13. Januar in einem Berliner Hotel, als ich (außer Siegfried Bimberg) zum ersten Mal die mir bekannten Namen als konkrete Personen erleben konnte: Olias, Höchel, Herberger, Freitag, Fehske. Ich saß damals neben einem jungen Kollegen, mit dem ich mich außerordentlich gut verstand. Wir schrieben uns noch einige Male und diskutierten sehr stark inhaltlich, wie man u.U. so etwas wie einen ganz neuen dritten Weg in die Musikpädagogik einbringen könnte – und dann brach der Kontakt weg, eine Erfahrung, die viele gemacht haben und mit Bitterkeit darauf reagierten.

Im September 1990 dann habe ich das für mich vielleicht eindrucksvollste musikpädagogische Erlebnis in Lübeck bekommen: Die Bundesschulmusikwoche „In Grenzen – über Grenzen hinaus“, klein geplant – und dann mit 1889 Teilnehmern die größte in ihrer Geschichte überhaupt. Mag man an dem Sinn von Verbandsarbeit seine Zweifel haben – auf diesem Kongress wurde man eines besseren belehrt. Die Möglichkeiten gemeinsamen und sehr ehrlichen Austauschs waren frappierend; Ost *und* West, Hermeneutik *und* Empirie, Wissenschaft *und* Praxis, Musizieren *und* Denken. Es war das Gesamtklima, das Spüren, dass es sich um eine historische Stunde handelt, die man nicht verspielen darf: Wir aus den alten Bundesländern hatten es den „neuen“ Kollegen, von denen manche lieber im Trabi schliefen, als das wenige Geld

für ein Hotelzimmer auszugeben, zu verdanken, dass wir uns befragen lassen *mussten*. Und unsere Antworten konnten nicht von mehr oder weniger abstrakten Überlegungen ausgehen, sondern mussten den eigenen Standort betonen wie infragestellen. Dann entdeckt man auf einmal Gemeinsames, jenseits dieser gestanzten verschriftlichten Form des Denkens, die übersieht, dass die Person, dass die eigene Haltung mehr ist als das hilflose Klammern an Standpunkten als Ersatz für das Ich.

Kritisch muss ich allerdings feststellen: Das Gespräch West – Ost blieb im Sande stecken und es funktioniert auch heute noch nicht so recht, wenn man sich die Debatte einmal ansieht, an der auch Herr Fröde nicht ganz unbeteiligt ist. Immerhin: Im Bundesvorstand, aber auch in der Verbindung einiger Landesvorstände wurde es fortgesetzt, stets zum Nutzen der einzelnen Lehrer. Aber es wäre euphemistisch zu sagen: 10 Jahre nach dem Mauerfall sei alles „normal“; es gibt eine Normalität Ost und eine Normalität West – auch in der Schulmusik. Jeder hat seine Erfahrungen, jeder seine Befindlichkeiten. Das Brückenbauen, das 1990 so erfreulich begann, hat sich kaum fortgesetzt. Nur ein kleines Indiz aus dem Hochschulbereich:

Während zahlreiche Lehrstühle in den neuen Bundesländern von jungen Wissenschaftlern aus dem Westen versehen werden, sieht dies ganz anders in den alten Bundesländern aus. Im Fach Musikpädagogik gibt es gerade einmal *einen* umgekehrten Fall. Dass diese Praxis nicht Vertrauen zueinander schafft, versteht sich von selbst.

**6.** Ganz positiv dagegen hat sich etwas anderes entwickelt: Das Verhältnis der Verbände untereinander und auch im, bzw. gegenüber dem Deutschen Musikrat. Die Dichte der Zusammenarbeit ist im Regelfall als gut bis sehr gut zu bezeichnen – und nicht zuletzt abzulesen daran, dass alle musikpädagogischen Verbände der Bundesrepublik Deutschland hier vertreten ist. Als sehr positiv, ich möchte dies ausdrücklich betonen, hat sich auch die musikpädagogische Debatte entwickelt. Sie hat dank einiger sehr kluger Arbeiten gezeigt, dass Trennendes zwar zur Schärfung der eigenen Blickweise gehört, dass aber für viele gerade Verbindendes die entscheidende Kraft in sich birgt, unterrichtlich, schulisch, kulturpolitisch voranzukommen. Für mich, dies sei in diesem Statement der letzte Satz, ist das Beglückende am Ende der 90er Jahre dieses Jahrhunderts, dass sich (bei aller Unterschiedlichkeit in der konkreten Ausformung) herauskristallisiert hat, dass es nur ein Ziel für musikpädagogisches Nachdenken geben kann: den Schüler mit seiner eigenen Musikerfahrung zu erreichen, zu stützen, zu fördern. Dies jedenfalls ist meine Erfahrung aus gut 30 Jahren Musikgeschichte, eine Erfahrung, die dem Brückenbauen mehr Chancen einräumt als dem Einreißen.

---

**Wolfram Huschke**

## **Zeitzeugen: „Brücken der Erfahrung“ - Auszüge aus der Diskussion -**

---

(*Lenz*) Ich möchte an das anknüpfen, Herr Freitag, was Sie zuletzt gesagt haben, dass sie den Eindruck hatten, dass in den anfänglichen Jahren nach dem Krieg, rein schon von den Zeitungen und Fachzeitschriften her die Distanz nicht so groß gewesen ist. Ich habe jetzt eine Frage an Sie bzw. an diejenigen, die vielleicht aus denselben Jahrgängen stammen. Wir haben damals vom VDS Ende der 50er Jahre bis Ende der 60er Jahre fünfzig oder sechzig Exemplare unserer Zeitschrift „Musik und Unterricht“ oder „Musik im Unterricht“ an feste Adressen in der damaligen DDR gesandt. Wir durften kein persönliches Wort dazuschreiben, wir mussten die Umschläge offen lassen und wir mussten darauf schreiben „Geschenksendung, keine Handelsware“ – das war also vorgeschrieben. Ich habe nie eine Reaktion erfahren, ob die jemals angekommen sind, möglicherweise versickerten die dann, bevor sie in die Hände der Empfänger kamen. Meine Frage ist, haben Sie jemals davon gehört, dass solche westlichen Zeitungen oder Fachzeitschriften in den Osten kamen?

(*Freitag*) Ich habe welche erhalten mit einer Absenderadresse, die wohl darauf sein musste. Ich weiß nur noch den Vornamen: Ursula, irgendwo in Westfalen, das habe ich nachgesehen. Ich habe auch geschrieben und mich bedankt. Ich bekam dann sogar Notenmaterial und Bücher zu Weihnachten. Ich kann mich erinnern an Choralbearbeitungen. Einige muss ich noch haben. Das brach mit einem Mal ab, ohne dass irgend eine Nachricht geschickt wurde. Wir hätten uns gerne bedankt – das ist einfach eine Frage der Höflichkeit, wenn man so etwas bekommt. Es ist wahrscheinlich nicht angekommen. Diese Briefaktionen gab es lange Jahre bis 196: Wir haben lange gesagt, wir müssen wieder einmal Wunderbriefe schreiben. Da hieß es also, schreibt ihr mal an irgend jemanden in den Westen. Wir haben Adressen bekommen und die Briefe hießen deshalb Wunderbriefe, weil sie alle anfangen mit „Sie werden sich wundern, dass sie von mir Post bekommen“. Damit sollte auf die Notwendigkeit der Einigung Deutsch-

lands hingewiesen werden. Das war teilweise angeordnet, dass Lehrerkollegien das machten, aber diese andere Sache, dass man sich bedankte für solche Sendungen, das ist dann völlig eingeschlafen und war erledigt.

*(aus dem Publikum)* Ich gehöre zu einer anderen Generation. Ich habe also ab 1975 studiert in Berlin und in der Musikbibliothek in der Staatsbibliothek unter den Linden war die Zeitschrift „Musik & Bildung“ zu haben. Man hatte dort freien Zugang und konnte diese Zeitschrift lesen. Wir haben als Studierende diese Möglichkeit sehr genutzt. Man durfte die Zeitschrift natürlich nicht mitnehmen, Kopieren gab es nicht, es war also wirklich lesen angesagt, was vielleicht auch erklärt – und was in meiner Begegnung mit den alten Bundesländern immer Verwunderung hervorruft – warum wir aus dem Osten doch so vieles wussten und auch einige Kollegen einordnen konnten. Auch das Buch von Abel-Struth stand in der Staatsbibliothek, andere Bücher auch. Es standen da zwar nicht sehr viele, aber gerade in dieser Berliner Musikbibliothek hat sich der Leiter damals sehr viel Mühe gegeben für die wenige Valuta, die er zur Verfügung hatte, doch einige Literatur anzuschaffen.

*(Fröde)* Ich habe eine ganz andere Erfahrung gemacht. Nach der Wende habe ich mitbekommen, dass an der Universität, an der ich studiert habe – in Greifswald –, musikpädagogischen Zeitschriften vorhanden waren und dass es dort auch Bücher gegeben hat, die aus dem Westen gekauft worden sind. Aber wir als Studierende kamen an diese Dokumente nicht heran. In den Bibliotheken gab es auch die Bücher mit den berühmten „grünen Punkt“, die dort in den „Giftschränken“ standen. Dies waren die Veröffentlichungen aus dem Westen, die kein Student lesen konnte und die nur zu ganz delikaten Forschungszwecken für honorige Professoren zur Verfügung standen. Also das war in Berlin nun offen für die Studierenden? Für uns in der „Provinz“ war das eher „top secret“.

*(Seibold)* Ich habe Siegfried Freitag kennengelernt durch einen Artikel in „Musik & Bildung“, den ich dort veröffentlicht hatte. Eines Tages bekam ich einen Brief „An Herrn Wolfgang Seibold, Schelstergymnasium, Esslingen“, aus der DDR. Ich habe keinerlei Beziehung zur DDR gehabt. Ich habe mich gewundert. Ein Wunder – damals wusste ich noch nichts von den Wunderbriefen! Da hat ein junger Mann geschrieben, er habe mit großem Interesse einen Artikel gelesen über „Beat“, wie wir damals noch sagten, und er möchte doch näheres darüber wissen, möglichst ein Tonband haben. Ich habe ihm dann zurück geschrieben. Tonbänder durften nicht geschickt werden, ich hatte mich erkundigt. Aber er soll mich doch einfach einladen, ich würde es dann schon entsprechend in die DDR schmuggeln. Und so bin ich im Jahr 1976 einfach nach Zwickau gefahren. Das Glück war, dass die Freitags damals noch in Zwickau wohnten und ich als Schumannianer noch nie in Zwickau war – also ein Grund mehr für mich. In Gesprächen über den Musikunterricht habe ich eigentlich keine Gegensätze gespürt. Wir haben uns natürlich nicht über das politische Lied und über sonstige Sachen unterhalten, sondern über die Gemeinsamkeiten, z.B. über die Berge. Da habe ich eigentlich gar keine

Trennung gespürt und ich war dann richtig dankbar, dass nach dem Mauerfall die Beziehungen wieder enger gestaltet werden konnten.

**Zum Aspekt des Umgangs mit Liedern im Musikunterricht wurde folgende Frage gestellt:**

*(aus dem Publikum)* Mir ist aufgefallen, dass bei Ihnen ein ganz schnelles gemeinsames Verständnis da war, als es um die Erfahrung mit Liedern ging und ich habe noch keinen Westdeutschen oder noch keine Gruppe von westdeutschen Musikpädagogen kennen gelernt, bei denen so schnell ein Einverständnis da gewesen wäre. Herr Freitag hat damit begonnen zu zeigen, dass Lieder für Sie punktuell oder auch durchgehend eine Bedeutung gehabt haben. An diese Beobachtung möchte ich einfach die Frage als Westdeutscher anknüpfen, der sich nicht vorstellen kann, nachdem ich von Anfang der 70er Jahre ihre Schulbücher kennen gelernt habe, in der DDR als Musiklehrer so unterrichtet zu haben. Wie ernst sind für Sie die Inhalte in diesen festen, vorgegebenen Lehrplänen gewesen? Gut, es sind die Werke darin vorgekommen, aber sie hatten immer eine politische Funktionalisierung. Wie konnten Sie damit umgehen? Wie haben Sie im Grunde diese Retardierung, diese Zurücknahme dessen, was alles in einem Werk drin steckt, verarbeiten können?

*(Huschke)* Sicher ist die Liedfrage eine weitaus belastendere als die Werkfrage gewesen. Es gab Pflichtlieder, ich nehme an, das wissen wir alle, die wir hier sitzen, und diese Pflichtlieder hatten, zumindest, wenn man sich nicht absolut verweigern wollte, gesungen zu werden. Ich hatte einen Cousin, der hat sich verweigert und ist aus der Schule geflogen. Also insofern wusste ich, worum es geht. Das war in Lobenstein, das war nun auch noch ein grenznaher Bezirk und besonders kompliziert. Wir haben die Pflichtlieder gesungen. Nun gab es Pflichtlieder solcher und solcher Art. Ich meine nun also die roten Lieder und nicht die Volkslieder, die auch zu den Pflichtliedern gehörten und die Lieder des antifaschistischen Widerstandskampfes, die auch dazu gehörten. Ich meine jenen bestimmten Teil, auf den Sie anspielen. Sie spielen nicht auf Volkslieder an und nicht auf das andere. Es gab eine Gruppe von zehn bis fünfzehn Liedern, die tatsächlich indoktrinierend waren, es seien sollten und um die man auch nicht drum herum kam. Ich war in der Erweiterten Oberschule, d.h. in den Klassen neun bis zwölf, zu Hause und da gab es eine allererste Stoffeinheit, die so ziemlich die übelste in diesem Zusammenhang war, wo es anfang mit „Breitet leuchtend euch im Blauen, Fahnen unsrer Republik“, also eines dieser berühmten Fahnenlieder, die auch noch an die Tradition der 30er Jahre durchaus anknüpften. Wir haben das durchaus gemerkt. So verblendet waren wir nicht, dies nicht zu merken. Und so indoktriniert waren wir auch nicht. Wir haben es durchaus bemerkt – und es trotzdem gesungen, im Rahmen einer Anpassung. Dann ging es gleich weiter mit dem Lied „Lobt das Lernen, mehrt das Wissen“. Wir haben immer „mährt das Wissen“ gesungen – es gab schon Strategien, wie man sich selbst in eine gewisse Ironie oder mit einer gewissen Ironie darüber hinweg geholfen hat. Viele Schüler haben das übrigens kapiert, deshalb sage ich gerade in diesem Zusammenhang immer wieder, es spielte sich auch viel zwischen den Zeilen

ab. Aber es gab von mir offensiven Widerstand in diesem Zusammenhang oder Verweigern gegenüber diesen Liedern nicht, obwohl ich der Überzeugung war, dass sie musikalisch nicht viel taugten und ich mit dem, was ich da zu bewältigen hatte, nicht viel anfangen konnte.

Bei Werken ist das ein bisschen anders gewesen. Ich bin nach wie vor der Überzeugung, dass das, was als Lernziel oder als Aufgabe auch der indoktrinierenden Art in den „Unterrichtshilfen“ stand, dass man da gut drum herum kam. Werke haben viele von uns, oder ich wenigstens, versucht weitab von dem zu machen, was da gelegentlich in den Unterrichtshilfen empfohlen wurde, und zwar schon deswegen, weil das in den Unterrichtshilfen zum großen Teil derart blöd formuliert war, dass man darüber auch vom musikfachlichen Standpunkt her nur lachen oder schmunzeln konnte. Es war aber auch ein seltsames Lachen in diesem Zusammenhang.

**Abschließende Bemerkung:**

*(Bäßler)* Mir ist eine Sache noch sehr wichtig. Wir haben Prozesse durchgemacht, die ich vorhin noch nicht aufzeigen konnte, die auch mit sehr viel Selbstkritik zu tun haben, insbesondere in den 80er Jahren. Sie haben an meiner Generation gesehen, dass Dinge über Bord geworfen worden sind, von denen man heute sagen müsste, die hätten nicht über Bord geworfen werden dürfen. Sie wieder einzuholen, ist sehr schwer. Z. B. die Frage des aufbauenden Unterrichts. Dazu hat es gerade in Weimar eine Tagung der Fachleiter gegeben, die vier Tage an dieser Frage gearbeitet haben. In der Tat scheint es so zu sein, als würde man sich wieder ganz bestimmter Tugenden rückbesinnen. Nur meine ich, man muss einer Generation, wenn man jetzt die Generationsschelte betreibt, zubilligen, dass sie sich irren darf. Wenn ich dem anderen ebenso wie mir selbst den Irrtum zubillige, dann fällt es leichter, in die Zukunft zu schauen, die man immer nur konkret gestalten kann - auch in der Musikpädagogik.

Wir arbeiten in diesem Semester zusammen mit der Musikhochschule in Rostock im Zusammenhang mit einem Seminar über „Musik und Malerei“. Was sich heraus gestellt hat, ist etwas ganz Faszinierendes: Dass wir nicht jetzt etwa anfangen, unsere eigene musikpädagogische Geschichte in den Vordergrund zu stellen, von der wir jeweils wissen, dass sie eigentlich ganz unterschiedlich ist. Stattdessen sollten wir uns überlegen: Wie müsste eigentlich guter Unterricht ganz konkret aussehen und was könnten wir dazu beitragen, dass dieser Unterricht besser wird als ein Unterricht der 80er und 90er Jahre. In dieser Zusammenarbeit stellte sich heraus, dass die Gemeinsamkeiten nicht nur überwiegen, sondern dass die Gemeinsamkeiten trotz einer gänzlich unterschiedlichen Geschichte quasi nahtlos existieren.

---

Dieter Zimmerschied

## **„Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa“ - Einleitung -**

---

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren,

selbstverständlich ist dieser Verband, der vor 50 Jahren von unserem hochverehrten Kollegen Egon Kraus gegründet wurde, schon immer und noch immer ein nationales Gremium, das sich um die schulische Musikpädagogik und Musikpädagogen in Deutschland zu kümmern hat. Und seit vor über zwanzig Jahren der schulische Musikunterricht schon mal hier und da von seiten der Bildungspolitik in Bund und Ländern in Frage gestellt wurde, erkannte der VDS, dass es künftig nicht allein um Inhalte, um Fortbildung und Innovationen gehen kann, sondern ganz entschieden auch um politische Arbeit: Drei Gespräche mit der KMK, fünf gemeinsame Resolutionen mit dem Bundeselternrat, ungezählte Einzelgespräche mit Kultur- bzw. Bildungspolitikern, öffentliche Verlautbarungen, eine enge Zusammenarbeit mit dem Deutschen Musikrat und auch mit dem uns heute eng verbundenen „Verband deutscher Musikschulen“ – man darf wahrscheinlich mit Recht annehmen, dass ohne diese fachpolitischen Einreden des VDS Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen heute wohl nicht mehr in der gewohnten Form existierte. Welcher andere musikpädagogische Verband – vom VdM abgesehen – hat jemals überhaupt ein politisches Wort von sich gegeben? Nicht einmal unser sogenannter Weltverband, die ISME. Die „Weimarer Erklärung“, die auf diesem Kongress verabschiedet werden soll, führt diese selbstverständliche Tradition fort.

Es ist mir fast peinlich, wenn ich Ihnen, die Sie ja Insider sind, dies alles wieder ins Gedächtnis rufe, aber wie der Leitartikel des Herausgebers der NMZ der letzten Ausgabe zeigt, darf man wohl doch nicht zu viel voraussetzen. Er nämlich, dessen von ihm gefördertes Projekt „Aktion Musik“ zu einem der größten fachpolitischen Flops wurde, er fühlt sich aufgerufen, dies als wörtliches Zitat, „dem Schulmusikerverband gelegentlich ins verlängerte Rückkrat zu treten: Um ihn in Bewegung zu setzen.“ Ich überlasse es Ihnen, den erschreckenden Man-

gel an Sachkenntnis einerseits und das sprachliche (und geistige) Niveau des Schreibers andererseits zu bewerten. Mehr darüber zu sagen, lohnt sich nicht.

Schon in den 80er Jahren spürten wir übrigens, dass wir mit unseren Problemen nicht alleine sind. Und so ergaben sich die zunächst weltweiten und dann die konzentriert europäischen Kontakte des VDS fast von selbst.

Spätestens auf der 18. Bundesschulmusikwoche in Lübeck im Jahr 1990 jedoch wurde deutlich, dass die Existenzprobleme der Musikpädagogik so groß geworden waren, dass Lösungen nurmehr auf gesamteuropäischer Basis zu erwarten waren. Wie wir wissen, wurde auf dieser Bundesschulmusikwoche dann die „Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (EAS)“ gegründet, die inzwischen zu einem europaweit hochgeachteten Dachverband geworden ist.

Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa – wenn wir unseren Arbeitstitel recht verstehen, dann spüren wir vielleicht etwas bisher eher Ungewohntes: Nicht mehr die Musikpädagogik steht bei unseren Strategien an erster Stelle, sondern die Menschen in Europa, die musikpädagogische und überhaupt musikalische Erfahrungen als Medium, als „Brücke“ verwenden, um sich gegenseitig besser zu verstehen.

Bei der Suche nach einem uns allen hier gemeinsam wichtigen Brücken-Thema haben wir sehr schnell verstanden, dass es nicht die gegenwärtigen Schulen sein können, zwischen denen wir versuchen sollten, hier auf dem Podium und mit Ihnen in der Diskussion Brücken zu bauen, sondern das, was künftig in den Schulen Europas als Musikunterricht angeboten werden kann. Und das wächst schließlich derzeit als Keim und Idee in den Ausbildungsstätten für Schulmusiker in den meisten Ländern Europas heran. Lassen Sie uns also den Informationen und Visionen lauschen, die nun in kurzer Form von den hier versammelten Kolleginnen und Kollegen aus europäischen Hochschulen mitgeteilt werden.

---

Peter den Ouden

## Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa - Amsterdam -

---

### 1. Welches Hauptproblem stellt sich für die Schulmusikausbildung an der eigenen Hochschule und wie könnte man es vielleicht lösen?

Obwohl das Studium der Schulmusik wegen seiner Vielfältigkeit viele Probleme kennt, sieht man an der Musikhochschule von Amsterdam die Frage des Spannungsbogens zwischen Künstler und Pädagoge vielleicht als die wichtigste Aufgabe an, die man zu lösen hat. Es hat vielleicht alles mit der Tatsache zu tun, dass man an einer Kunsthochschule studiert und nicht an einer pädagogischen Hochschule. Was verlangt die Praxis in Bezug auf die Verhältnisse zwischen pädagogischen und künstlerischen Fähigkeiten, um gute Lehrer ausbilden zu können? Wie beurteilt die Musikhochschule diese Verhältnisse, um die Ausbildung als eine Kunstausbildung zu rechtfertigen? In den Niederlanden kennt die Schulmusik keine lange Tradition. In früheren Zeiten studierte man zuerst ein instrumentales Hauptfach und als eine Art postgraduales Studium die Schulmusik. Seit den 60er Jahren haben mehr und mehr Studenten gleich mit dem Hauptfach Schulmusik angefangen. In Amsterdam ist seit einigen Jahren wieder die Variante als zusätzliches Studium nach einem instrumentalen oder vokalen Abschluss möglich, und sie wird von vielen Studierenden angenommen.

Zum Glück sieht man in der Musikhochschule von Amsterdam immer stärker den Wert der musikpädagogischen Fächer auch in der künstlerischen Ausbildung, und so hat der Abteilungsleiter Schulmusik die Aufgabe bekommen, die Grenzen zwischen den Abteilungen instrumentaler und vokaler Fächer und der Abteilung Schulmusik verschwinden zu lassen, um gemeinsam die musikpädagogischen Aufgaben zu gestalten und zu lösen. Nicht nur eine ökonomische Frage. Auf diese Weise hat man die Möglichkeiten, von den Kompetenzen der anderen zu profitieren und vielleicht gerät der Spannungsbogen in der Frage Künstler oder Pädagoge.

goge immer mehr in ein Gleichgewicht. Ist ein guter Pädagoge nicht immer auch ein Künstler?

## **2. Was gibt es Spezielles in der Ausbildungsstruktur der eigenen Hochschule, was sich bewährt hat und eventuell auf andere Hochschulen als Modell übertragbar sein könnte?**

Natürlich hat jedes Institut seine Eigenheiten. In der Schulmusikausbildung der Musikhochschule von Amsterdam sieht man es als größte Aufgabe an, die verschiedenen Fächer des Curriculums so zu integrieren, dass sie einander unterstützen und vervollständigen. Hierbei steht die Schulpraxis der Studenten ab dem Studienbeginn im Zentrum, deswegen stimmen die betroffenen Dozenten regelmäßig gemeinsam die Inhalte ihres Faches ab. Außer den musikpädagogischen Fächern sind auch Fächer wie musikpraktisches Klavierspiel, Arrangieren, Pop-Praktikum, Musik und Bewegung, Theater und das musikpädagogische Projekt bezogen auf die jeweils für die Studierenden aktuelle Schulpraxis.

Im Curriculum hat in allen Fächern, auch in den musiktheoretischen Weltmusik oder Musik der Welt, ungefähr einen Anteil von 15%. Im vierten Semester fahren die Studierenden sogar nach Westafrika für ein musikpädagogisches Austauschprogramm in westafrikanischer Kultur. Da die Musikhochschule von Amsterdam zugleich die Fakultät für Musik an der Amsterdamer Hochschule der Künste ist, liegt eine Zusammenarbeit in der Lehrerausbildung zwischen den verschiedenen Fakultäten auf der Hand. Insbesondere mit den Fakultäten Bildende Kunst und Theater sind gemeinsame Projekte und Studienreisen entwickelt und organisiert.

## **3. Liegen Erfahrungen mit internationaler Zusammenarbeit in der Schulmusikarbeit vor?**

Die Abteilung Schulmusik an der Musikhochschule von Amsterdam kennt seit ungefähr zehn Jahren ein Programm, in dem Internationalisierung ihren Platz hat. In diesem akademischen Jahr zum Beispiel, sind neun Studenten aus Finnland, Deutschland, Belgien und der Türkei Gaststudenten in Amsterdam. Gemeinsame internationale Workshops z.B. in Cambridge in Zusammenarbeit zwischen Instituten in Belgien, Großbritannien und den Niederlanden, Orientierungsreisen Studierender und Dozenten nach Belgien, Dänemark, Deutschland, Großbritannien, Österreich, Schweden, Schweiz, die Slowakei (Presov), Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei und Ungarn. So sind mit einer großen Anzahl von Musikhochschulen und Instituten für Schulmusik in Europa seit etwa zehn Jahren Kontakte aufgebaut, die verschiedentlich zu Gastvorträgen, Workshops und offiziellen Verträgen der Zusammenarbeit geführt haben.

#### **4. Gibt es für die eigene Hochschule eine Vision idealer oder wenigstens wünschenswerter Schulmusikausbildung im 21. Jahrhundert?**

In Amsterdam sieht man neben der reinen künstlerischen Ausbildung für die Instrumentalisten, Vokalisten und Komponisten in der Zukunft ein musikpädagogisches Institut, in dem keine Grenzen zwischen der Schulmusikabteilung und der Abteilung für Instrumental- und Vokalpädagogik entstehen. Dieses musikpädagogische Institut soll gelegentlich in gemeinsamen Projekten mit anderen Abteilungen der Musikhochschule und mit anderen Fakultäten der Amsterdamer Hochschule der Künste zusammenarbeiten. Interkulturelle Aspekte und möglichst individuelle Studienwege der Studenten sind dabei eine Selbstverständlichkeit. Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Schulmusik-Abteilungen an den Musikschulen im Ausland mit ihren eigenen Schwerpunkten sollen es den Studierenden ermöglichen, für ihre Ausbildung anerkannte Studienabschnitte in einem anderen Institut zu absolvieren. Ich sehe darin keine wirkliche Vision, aber schon einen Plan, das Expertenwissen unterschiedlicher schulmusikalischer Ausbildungsstätten optimal zu nutzen, dabei die internationale Zusammenarbeit und die Interkulturalisierung methodisch und didaktisch zu intensivieren, um die Studierenden auf ihre Aufgabe als Musikpädagoge im 21. Jahrhundert vorzubereiten.



---

Josef Scheidegger

## Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa - Luzern -

---

Meine Damen und Herren, und es gibt sie doch, die Schweiz. Alle, die schon früher mal dabei waren, wissen, warum ich das sage. Seit Oktober 1999 haben wir dank eines neuen Musikhochschulkonzeptes in der Schweiz fünf regionale Musikhochschulzentren, davon eines in Luzern der Zentralschweiz. Ich möchte herzlich danken, dass ich als Nichteuropäer an diesem Tisch sitzen darf.

### **1. Welches Hauptproblem stellt sich für eine Schulmusikausbildung nun an unserer jungen Hochschule, und wie könnte man es vielleicht lösen?**

In den diesjährigen Aufnahmeprüfungen haben sich gemeldet – neben anderen hervorragenden Instrumentalisten klassischer Richtung, die teils aber größte Mühe hatten, eine einfachste Melodie begleiten zu können – drei hoch begabte Sängerinnen und Sänger, die teilweise dafür im Instrumentalen in Nöten waren, zwei hervorragende Jazzmusiker, die sich mit dem klassischen Bereich eher schwer taten, drei sehr gewandte Computerspezialisten, die fast jedes Programm kennen, verschiedene Allrounder, die im Rock- und Populärbereich und in verschiedenen Projektarbeiten Erfahrungen mitbringen – ich könnte mit der Aufzählung beliebig weiter fortfahren.

Das würde eigentlich heißen, dass wir für jeden Interessierten ein persönliches Anforderungsprofil für ein Studium erstellen müssten. Mit unserem neuen Hochschulmodell haben wir nun sehr gute Möglichkeiten, auf diese Verschiedenheiten und Bedürfnisse zu reagieren. Ich muss noch vorausschicken, dass bei uns eigentlich zwei Lehrdiplome erreicht werden können, nicht gekoppelt mit einem anderen Unterrichtsfach wie Mathematik oder Sprache. Das eine ist der musikalische Schwerpunkt auf einem Instrument, und das zweite ist das Lehramt Musik auf der Sekundarstufe II. Ich habe hier eine Folie, und sie sehen Fachbereiche Instru-

mentalmusik, Dirigieren, Blasmusik, Vokalmusik, Schulmusik, Musikbewegung, Jazz und so weiter. Wir haben drei neue Fakultäten, und innerhalb dieser drei Fakultäten können sich die Studierenden ein neues Studiumsangebot zusammenstellen, das ihren Interessen entspricht. Vielleicht ist grundsätzlich noch zu sagen, dass alle Studierenden ein Grundstudium von zwei Jahren machen müssen. Diese zwei Jahre Grundstudium geben uns und den Studierenden Gelegenheit, unabdingbare Lerninhalte zu belegen, bereits auf spezielle Interessen zu reagieren, d.h. Schulmusikinteressenten belegen bereits einige spezifische Fächer. Im zweiten Jahr werden sie bereits mit der Schulsituation konfrontiert und wir beraten sie. Und nun das Wichtigste – nach zwei Jahren, also nach dem Grundstudium, finden Zwischenprüfungen statt, und die Weichen können nochmals neu gestellt werden. Entweder bleiben sie bei ihrer Absicht, Schulmusik zu studieren, oder sie wechseln vielleicht in das instrumentale Fach oder in eine Möglichkeit, wenn wir finden, dass dieser junge Mensch für die Schulmusik oder für den Unterricht mit Klassen weniger Eignung mitbringt. Es könnte auch sein, dass jemand nach diesem Grundstudium sein Studium abbricht.

## **2. Was gibt es Spezielles in der Ausbildungsstruktur der eigenen Hochschule, was sich bewährt hat und eventuell übertragbar sein könnte?**

Das Dirigieren – Chorleiterstudium für alle Schulmusiker drei Jahre – und die damit verbundenen Fächer Chorsingen, Stimmbildung, Sprechtechnik schaffen Voraussetzungen für das Ensembleleiten und für das kompetente Durchführen von Chorprojekten im späteren Wirken. Dass hier auch Eigenproduktionen, die beispielsweise im Fach Songwriting/Percussion geschrieben werden, dann auch im Chor einstudiert und aufgeführt werden, bereichert und zeigt Möglichkeiten für die spätere Arbeit mit Ensembles an verschiedenen Schulen. Alle zwei Jahre führen wir in der Schweiz einen mehrtägigen Kurs zu einem speziellen Thema durch, das von einer Hochschule allein nicht gut geleistet und durchgeführt werden kann. An diesen Kursen nehmen gemeinsam die Studierenden für Schulmusik der schweizerischen Hochschulen teil, die meist vor dem Abschluss stehen. Und nun das Besondere. Es sind auch eine größere Anzahl Gymnasialmusiklehrer jeden Alters dabei, diesen Gedankenaustausch möchten unsere Studierenden nicht mehr missen. Ich nenne das auch eine Brücke der Erfahrung. Themen waren beispielsweise Computer und Musik in einem speziell dafür eingerichteten Medienzentrum, Klang und Bild – Bildklang letztes Jahr und dieses Jahr Musikethnologie. Zu diesem Thema werden im nächsten März ein Musikethnologe, eine afrikanische Tänzerin, ein Percussionist und eine Sängerin zusammen ein Angebot machen. In Ermangelung einer voll ausgebauten Universität in Luzern holen wir uns für die Musikwissenschaft zu uns gewünschten Themenkreise für die Vorlesung führende Wissenschaftler, Philosophen und Pädagogen. In Bereichen des methodisch-didaktischen Unterrichts bieten wir neben einigen wenigen Vorlesungen Seminare zu bestimmten Themen an. Hier holen wir uns aktuelle Dozenten zu verschiedensten Spezialthemen als Gäste ins Haus. Als Studienleiter Schulmusik arbeite ich da-

für mit wenigen Kollegen zusammen, die mit kleinen Lehraufträgen an die Musikhochschule gebunden sind. Alle unterrichten im Gymnasialbereich und können so die Studierenden in ihren eigenen Unterricht mit einbeziehen.

### **3. Liegen Erfahrungen mit internationaler Zusammenarbeit in der Schulmusikausbildung vor? Was kann man darüber hinaus tun, um über die Schulmusik menschliche Brücken zu bauen?**

An unserer Musikhochschule nehmen alle Studierende mindestens einmal an einer Studienwoche in einer Hochschule im Ausland teil. In den letzten Jahren waren dies das Mozarteum Salzburg, die Kirchenmusikschule in Regensburg – wir hießen früher Akademie für Schul- und Kirchenmusik – die Musikhochschulen in Holland und letztes Mal am Konservatorium in Bologna. Gemeinsamer Unterricht und Diskussionen, Konzerte und das Kennenlernen bestimmter Kulturschwerpunkte dieses Landes öffnen und weiten den Horizont eines jeden einzelnen. Die menschlichen Brücken entstehen auf natürliche Art und Weise. Zwei oder drei Musikhochschulen könnten dies zu einer festen Institution werden lassen. Alle drei Jahre hätte eine der Hochschulen die Organisation und die Beherbergung zu übernehmen, was sicher zumutbar wäre. Dadurch, dass jeder Studierende nur einmal im Ausland sein müsste, ergäbe sich sicher eine sinnvolle und leistbare Teilnehmerzahl, aber auch in der kleineren Umgebung sind kleinere menschliche Brücken aufbaubar. Regelmäßig arbeiten unsere Studierenden in einem Schulzentrum in einer musikalischen Projektarbeit mit. Dies schafft nicht nur menschliche Brücken als Basis, nein, auch Brücken zu den finanziell Verantwortlichen, die unsere Musikhochschule mittragen – ein Punkt, der heute immer wichtiger wird.

### **4. Gibt es für die eigene Hochschule eine Vision idealer oder wenigstens wünschenswerter Schulmusikausbildung im 21. Jahrhundert?**

An der Musikhochschule in Luzern möchten wir ein Institut Musikpädagogik aufbauen. Es soll über alle Fakultäten hinweg ein Zentrum für eine innovative Musikpädagogik werden, es wird versucht, Bestehendes – ein didaktisches Zentrum Musik mit Unterrichtshilfen, eine Kommission Musikerziehung und die bestehenden Lehrerfortbildungskurse in Musik – enger in eine Zusammenarbeit, eine Wechselwirkung und einen Austausch mit der Musikhochschule zu bringen. Dieses Institut Musikpädagogik wäre quasi ein Zentrum für eine umfassende Musikpädagogik. Wir haben hier die Schule, die Musikschulen, und das könnte die Verbindung sein zwischen diesem Grundstudium. Es folgt das dreijährige Hauptstudium für das Lehramt an der Sekundarstufen. Wir haben noch ein Diplom, in elementarer Musikerziehung und Sekundarstufe I, dann gibt es ein Rhythmik-Diplom und dann kommen die Nachdiplom-Studiengänge, Forschung und Entwicklung, das Erziehungs- und Kulturdepartement mit der Kommission Musikerziehung, Lehrerfortbildung, Interkantonale Kommission, die pädagogische Hochschule – auch hier übernehmen wir die musikalischen Fächer, die hier unterrichtet werden. Ich

könnte mir vorstellen, dass dieses Institut Musikpädagogik, zu dem übrigens die letzte Woche grünes Licht gegeben wurde, zu dieser Verbindung werden könnte. Forschung und Entwicklung entsteht aus dem Zusammenwirken, aus Ideen, die in Schule und Ausbildung entstehen. Eine Mitarbeiterin eines entstehenden Institutes Musikpädagogik in Wien, Frau Dr. Christine Stöger, formuliert es so: „Um das Musiklehren und Musiklernen auf allen Ebenen zu professionalisieren, braucht es einen Ort, an dem Konzepte entwickelt und Ressourcen bereitgestellt werden für die Zusammenführung von Kunst und Wissenschaft, von Theorie und Praxis, aber auch von Lehrenden verschiedenster Institutionen und Studierenden. Erst in dieser aktiven Zusammenarbeit können innovative Modelle der Musikvermittlung entworfen und für die Praxis fruchtbar gemacht werden. Eine Aussage, die ich so stehen lassen möchte, nicht als eine Vision, sondern als eine zentrale Forderung, mit der wir lebendig bleiben können.“

---

Renate Kafurke

## Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa - Rostock -

---

### 1. Welches Hauptproblem stellt sich für die Schulmusikausbildung an der eigenen Hochschule? Wie sieht das in anderen nordischen Hochschulen aus?

Das Hauptproblem liegt m.E. im hohen Anspruch an jedes der ca. 40 (!) zu studierenden Fächer im Schulmusikstudium (2 Schulfächer).

Das notwendige hohe Niveau der gesamten künstlerischen Fächer ist einerseits notwendig, bedeutet aber andererseits durch das Üben eine starke zeitliche Belastung. Dazu kommt das Studium des zweiten Faches an der Universität und die erschwerende unzureichende Integration der erziehungswissenschaftlichen Fächer in das jeweilige Fachstudium. Dadurch wirkt vieles für die Studierenden abgehoben, nicht sinnvoll.

Der wesentlichste Faktor, nämlich Lehrer/in werden zu wollen, spielt scheinbar keine Rolle.

#### Ungelöste Fragen (für Rostock und bundesweit):

- Was sollen die Eignungsprüfungen wirklich beweisen?
- Was sind unumgängliche Grundlagen im Musiklehrerstudium?
- Wie lehrt man Studierende lehren?
- Wie kann Schulpraxis nahtlos und fruchtbringend in das Studium integriert werden, ohne dass das Studium rein praktizistisch wird – und künstlerische, wissenschaftliche sowie musik-pädagogisch-didaktische Anteile dem Hochschulstudium als berufsvorbereitendes Studium gerecht werden?
- Wie ist weiter mit dem Referendariat zu verfahren?

## **Studienvarianten anderer Länder geben zum Nachdenken Anlass!**

Beispiel Schweden (Universität Umeå bzw. Luleå in Kooperation mit der Musikhochschule in Pitea): Ein zweijähriges Musikstudium liegt vor dem Studium an einer der Universitäten, d.h. die Entscheidung für den Beruf des Musiklehrers/der Musiklehrerin liegt nicht am Anfang des Studiums – so läuft es bisher in der Regel bei den Lehramtsstudierenden für Gymnasium.

Neueste Gedanken gehen aber dahin, den gesamten erziehungswissenschaftlichen Bereich an den Studienbeginn zu stellen. Der soziale, psychologische, pädagogische Zusammenhang – die Vielfalt der zwischenmenschlichen Beziehungen – stehen in der schwedischen Schulbildung immer mehr im Vordergrund! Anzeichen sind u.a. die besondere Rolle des Schülers in der Schule, der Schüler ist stets Mittelpunkt und nicht das Fach, Zunahme des Teamteaching und die große Bedeutung von Projektarbeit. Die Forderung nach einem sogenannten „basic year“ wird deshalb zentral diskutiert. Dem Lernprozess bei Kindern und Jugendlichen wird größte Aufmerksamkeit im Studium geschenkt (Begreifen und Umgehen mit Lernstrategien). Das andere Denken, im wahrsten Sinne des Wortes, kommt u.a. im Verständnis des Begriffes Wissen zum Ausdruck. „Knowledge“ bedeutet in Schweden: Singen, Musizieren und Tanzen.

Beispiel England (The Manchester Metropolitan University, Hope University Liverpool): Der Lehrplan „National Curriculum“ ist verbindlich und enthält vier Schlüssel: Ausführen und Komponieren, Hören und Bewerten – gegliedert in drei Altersgruppen: 5 – 7 (Klassen 1 – 2), 7 – 11 (Klassen 3 – 6), 11 – 14 (Klassen 7 – 9). Danach wird das Fach Musik für die vierte Altersgruppe 14 – 16 (Klassen 10 – 11) zum Wahlfach. In diesem Lehrplan steht stets der praktische Ansatz (MUSIK MACHEN) im Vordergrund. Er ist außerdem für das Schulmusikstudium die Studiengrundlage. Die Studierenden für das sog. Höhere Lehramt (Secondary) studieren vor dem Lehramtsstudium ein Instrument (z.B. Royal Northern College of Music – vergleichbar mit einer Musikhochschule). Die studienbegleitende Arbeit der Studierenden in der Schule beträgt ca. EIN DRITTEL des Gesamtstudiums. Viel Wert wird auf eigenes Ausprobieren in der Klasse und den Umgang mit dem einzelnen Schüler gelegt, um die individuellen Potenzen des Schülers zu entdecken, zu entwickeln, zu entfalten.

## **2. Was gibt es Spezielles in der Ausbildungsstruktur der eigenen Hochschule?**

Eine neue Studienordnung für alle Lehrämter (Gym., Haupt-Real, Grund-Haupt, Sonderpäd. und Kopplungen als Lernbereich Musik mit 30 SWS in der Grundschul- und Sonderschulpädagogik) ist seit SS 1999 in Kraft.

Was ist das Neue?

A. Modulsysteme mit folgenden Modulen

- Instrumental- Vokalunterricht, alle Instrumente möglich
- Ensemble (u.a. Ensembleleitung, Ensemblemusizieren, Rhythmik, Bewegung, Tanz, Darstellendes Spiel)
- Musikwissenschaft (umfasst den gesamten wissenschaftlichen Bereich bis Multimedia)
- Angewandte Musiktheorie (u.a. Komposition, Arrangement, Improvisation, Songwriting)
- Fachdidaktik (einschließlich Fachpraktika)

Der Studierende kann vor allem im Hauptstudium (also ab dem 5. Semester) auswählen, in welchen Fächern er sich besonders profilieren möchte. Es ist also nicht erforderlich, alle Fächer zu wählen, man kann sich spezialisieren, die Leistungen werden offiziell anerkannt.

B. Fächerübergreifender Zusammenarbeit:

- Z.B. mit der Thematik „Neue Musik“, die Koppelung von Musikwissenschaft, Komposition, Fachdidaktik in einer Lehrveranstaltung bzw. auch in der Musiklehrerfortbildung;
- oder: Projektarbeit mit dem Institut für Schauspiel,
- oder: Projektarbeit mit der Universität Rostock, z.B. „Spiel und Fest“, interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Theologie, Darstellendes Spiel, Musik.

C. Die individuelle Beratung aller Studierenden (Profilbildung, Auslandsaufenthalt)

D. Enge Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Referendaren/innen in gemeinsamen Projekten. (Beispiel: WS 1999/2000: Gemeinsame Konzeption, teamteaching, gemeinsame Auswertungen und als hochschulübergreifendes Projekt der Austausch zur gleichen Thematik mit Studierenden und Referendaren der Hochschule für Musik und Theater Hannover.)

### 3. Welche internationalen Erfahrungen liegen in der Schulmusikausbildung vor?

Laut Lehrerprüfungsordnung müssen alle Lehramtsstudierenden in Mecklenburg-Vorpommern für mindestens 3 Monate ins fremdsprachige Ausland (berufsrelevanter Auslandsaufenthalt). Um Hilfen für ein musikpädagogisches „Weiterstudieren/Hinzulernen/Erweitern/Neues Erfahren“ geben zu können, wurden bilaterale Verträge des Institutes für Schulmusik der HMT

Rostock abgeschlossen (England, Dänemark, Finnland, Schweden, Ungarn). Diese unter SO-KRATES laufenden Verträge beinhalten Dozenten- und Studentenaustausch.

Persönliche Kontakte und das Kennen der Situation in den ausländischen Ausbildungseinrichtungen sind unerlässlich. Bevor Studierende ins Ausland gehen, werden die betreffenden Universitäten/Hochschulen besucht, die Dozenten/Innen unterrichten in den Partnereinrichtungen.

Positiv ist der nicht zu übersehende Persönlichkeitszuwachs der Studierenden nach dem Auslandsaufenthalt!

Es ist ein langer Prozess, die Studieninhalte, -ordnungen, Schullehrpläne anderer Länder zu verstehen, um vergleichen zu können!

Erfahrungen wurden durch Studierende vor allem in Manchester/England und Umeå/Schweden gemacht. Alle aktiv beteiligten Dozenten/Innen, die die Verträge vorbereiten, die Studierenden betreuen usw. haben an den genannten Einrichtungen im Ausland für mehrere Wochen unterrichtet (in der Regel zwei Wochen) und kennen somit die Situation vor Ort sehr genau. Das sind im übrigen auch hohe Anforderungen an den Lehrenden, da man sich auf Unbekanntes einstellen, Fremdes zulassen muss und alles in englischer Sprache abläuft.

#### **4. Gibt es für die eigene Hochschule Visionen idealer oder wünschenswerter Schulmusik- ausbildung im 21. Jahrhundert?**

- Der Bezug der neuen Hochschule im Katharinenkloster inmitten der Altstadt Rostocks (im Dez. 2000). Modernste technische Ausstattung sowie Gesamtausstattung lassen auf sehr gute Studienbedingungen hoffen.
- Internationale Verbindungen im Sinne von „Menschen-Brücken“ sollen erweitert werden. Fortführung der Internationalen Intensivkurse (Sept. 1997 Rostock, Jan. 1999 Kopenhagen, Mai 2000 Bolu oder Alkmar oder Liverpool). Den europäischen bzw. außereuropäischen Gedanken (z.B. auch Türkei), Schulmusikausbildung im Ausland, Lernen in europäischen Schulen vor Ort, Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Nationen zu pflegen, kann in der Schulmusikausbildung des 21. Jh. nicht groß genug geschrieben werden.
- Das Studieren im eigenen, kleinen Kämmerlein ist zwar wichtig, taugt aber nicht allein für den pädagogischen, verständnisvollen, aufgeschlossenen Umgang mit Schülern und ihren speziellen Anforderungen und Wünschen – und schon gar nicht auf Europa und darüber hinaus angewandt.
- Wunsch: Jeder Studierende sollte Englisch beherrschen.

Wünsche für Studienplanumsetzung:

- Zeiten schaffen, um zu studieren, zu probieren, zusammen zu musizieren, zu arrangieren usw. mit dem Ziel, sich selbst „zu finden“, sich zu profilieren.
- Bessere Kopplung von erziehungswissenschaftlichen fachpraktischen/didaktischen Elementen/Aspekten (bedeutet: Zusammenarbeit Musikhochschule + Universität!)
- Voller Ausbau der Modulbildung zur Profilierung der Studierenden/Nutzung der eigenen Potenz, Vorlieben (nur dort wird pädagogische Überzeugungskraft sichtbar und damit wirksam)
- Engere Kopplung an Schulen mit mehr semesterbegleitendem Schulstudium
- Konsequenzen: Abbau von SWS zugunsten dieser genannten Punkte, kritische Sicht auf alle Fächer (eventuell weniger SWS im Bereich Musiktheorie/Gehörbildung/Tonsatz/Formenlehre: Ist das denkbar?)



---

Irena Mednanska

## Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa - Presov -

---

### 1. Weiches Hauptproblem stellt sich für die Schulmusikausbildung an der eigenen Hochschule, und wie könnte man es lösen?

Zur Orientierung muss gesagt werden, dass „die Schulmusik“ für alle Schultypen in der Slowakei an den Fakultäten im Universitätsbündnis studiert wird (auch in Böhmen).

Es ist sehr schwer, ein Hauptproblem zu nennen, da es in den neuen mittel- und osteuropäischen Staaten so viele ökonomische Probleme gibt, die auch stark in unseren Bereich eingreifen. Die musikpädagogischen Probleme stehen leider am Rande des Interesses der Kompetenten, die sich eher mit Kernproblemen auseinandersetzen, um zuerst diese zu lösen. Sogar in der Heterogenität der eigenen Fakultät bedeutet das Durchsetzen der Kunstfächer gegenüber den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern täglich den Einsatz von viel Energie und Kraft.

Allgemein sehe ich den Widerspruch zwischen den traditionellen Formen und Inhalten der Schulmusikerausbildung und dem Druck, sich an die europäischen Bildungsstrukturen anzupassen, als Hauptproblem an. Konkret handelt es sich um die Angleichung an das europäische Kreditsystem und an die Studienformen „3jähriges Bakkalaurstudium und 5jähriges Magisterstudium“. Eine rasche Durchsetzung dieser europäischen Bedingungen wird durch die schwache materielle Ausstattung und die personelle Besetzung unserer musikpädagogischen Institute gebremst.

(Man muss sagen, dass die Anpassung an diese Bedingungen einen radikalen Rückgang in quantitativer Hinsicht im Vergleich zu der ehemaligen Ausbildung der Schulmusiker bedeutet.)

## **2. Was gibt es Spezielles in der Ausbildungsstruktur der eigenen Hochschule, was sich bewahrt hat und eventuell auf andere Hochschulen als Modell übertragbar sein könnte?**

Die Kultur der mittel- und osteuropäischen Länder ist noch immer sehr stark durch die Volkskultur beeinflusst. Diese zu bewahren, verlangt in der heutigen medialen Explosion auch in unseren Ländern schon viel Engagement und Interesse. Unser Institut hat – als einziges in der Slowakei – im Studienplan einige diesbezügliche Inhalte wie z.B. Slowakisches Volkslied und Volkstanz, Arrangement des Liedes für die Schulensembles. Die Praxis erfolgt dann im Universitätsensemble TORYSA, wo die Schulmusik-Studenten in folgenden Gruppen tätig sind: Zimballkapelle, gemischte Gesangsgruppe und Tanzgruppe. Die Studenten werden auch in die Methodik der Leitung solcher Ensembles eingeführt, um dann später in der Schule derartige Probleme bewältigen zu können.

## **3. Liegen Erfahrungen mit internationaler Zusammenarbeit in der Schulmusikausbildung vor?**

Unser Institut verfügt über eine reiche internationale Zusammenarbeit, vor allem mit den deutschsprachigen Ländern. Diese Zusammenarbeit bezieht sich auf folgende Bereiche:

- Gastvorträge (einmalige und regelmäßige) der deutschen Kollegen für unsere Studenten und Musiklehrer aus der Praxis direkt an unserem Institut oder anderen pädagogischen Einrichtungen in Presov;
- Semesteraufenthalte meiner Studenten an deutschen Hochschulen (Universität München, Hochschule für Musik Köln) zur Erarbeitung der Diplomarbeiten. Das Thema der Diplomarbeit wurde so konzipiert, dass sie beiden Ländern – und ihren Hochschulen – von Nutzen ist;
- internationale Kongresse direkt am Institut in Presov:
  - zur Problematik der Musikschulbücher 1992, 1995;
  - internationale Konferenz der EAS: Musikunterricht: eine Brücke zur europäischen Integration? Presov, 1996;
- die Zusammenarbeit durch die Programme der EU-Tempus, Erasmus, Sokrates;
- bilaterale Zusammenarbeit (meist mit Österreich)
- meine eigene Aktivität in den europäischen Gremien, an den Kongressen usw.

#### **4. Gibt es für die eigene Hochschule eine Vision idealer oder wenigstens wünschenswerter Schulmusikausbildung im 21. Jahrhundert?**

Wünschenswert ist in unseren Ländern sehr viel, aber das wichtigste wäre:

- den Studenten ein breites Angebot im Bereich der Wahlfächer machen (Einschließung auch solcher Inhalte wie z.B. Musiktherapie, computerunterstützter Musikunterricht, Musik und Bewegung);
- eine dringende Erneuerung und Verbesserung der materiellen Basis (Instrumente, Stereoanlagen mit CD-Spieler);
- die Möglichkeiten der Studentenmobilität auszuschöpfen – nicht nur als Einbahnstraße, d.h. unsere Studenten an die europäischen Hochschulen und Universitäten, sondern auch die westeuropäischen Studenten an die mittel- und osteuropäischen Universitäten zu schicken; selbst unser Institut bietet solche Möglichkeiten für die Studenten aus dem deutschsprachigen Raum.



---

Franz Niermann

## Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa - Wien -

---

An den österreichischen Musikuniversitäten werden im Jahre 2002 neue Studienpläne für das Lehramtsstudium im Fach Musik in Kraft treten. Mit der Pflicht, veränderte Richtlinien zu erarbeiten, haben wir die Chance, mit dem Blick auf die nächsten Jahrzehnte grundlegende Fragen der Lehrerbildung neu zu stellen und aus den Antworten zeitgemäße Strukturen für das Studieren zu entwickeln. Welche Bereiche des bisher gültigen Studienplans sind auch für die Zukunft bedeutsam und damit fortzuschreiben, in welchen Aspekten haben wir uns neu zu orientieren? Welche Vorstellungen haben wir vom Berufsfeld Schule und vom Bild des Musiklehrers der Zukunft? Welche Bedeutung hat für uns der Blick über die Grenzen in die anderen Länder Europas?

Aus einer größeren Anzahl von Faktoren, die in den letzten Jahrzehnten die Bedingungen für das Unterrichten im Fach Musik grundlegend verändert haben, greife ich hier zwei heraus. Es sind Linien aus der Vergangenheit, die in die Zukunft hineinführen; beide haben bereits erheblich zum musikpädagogischen Umdenken beigetragen und verlangen noch weiterreichende Konsequenzen. Die erste zeitgeschichtliche Linie betrifft die Bedeutung der Jugendkulturen sowie der mit ihnen verknüpften Musikstile und ästhetischen Paradigmen für den Alltag des Unterrichts. In zweiter Linie ist der Charakter der Multikulturalität unserer Gesellschaft zu nennen, also die direkten Begegnungen verschiedenartiger Kulturen, häufig auf kleinem Raum, oft in Konfrontation von Vertrautem und Fremdem, von Vorherrschendem und Minderheiten-Typischem, zumeist mit dem Effekt der Veränderung der überkommenen und der Entstehung neuer Misch-Kulturen. Beide Linien sind internationale Phänomene, sie betreffen bereits jetzt alle Länder Europas, wenn auch konkret auf unterschiedliche Weise. Die Folgen der sogenannten Globalisierung wie auch diejenigen der sich verstärkenden Migrationsbewegungen werden das künftige Europa vermutlich noch viel grundlegender wandeln, als dies bis jetzt

absehbar ist. Welche Auswirkungen haben sie für die Lehrer und das Unterrichten, welche Konsequenzen verlangen sie für die Lehrerbildung?

Wenn zwei oder mehrere kulturelle Handlungs- und Verhaltensweisen aufeinander treffen, ist die Frage nach der Toleranz oder Intoleranz bereits gestellt. Geht es dann um weitere gemeinsame Aktivitäten, wie beispielsweise im Musikunterricht, kann es ein produktives Miteinander nur geben, wenn zur Toleranz (im Sinne von Duldung) die Akzeptanz und der Respekt, ja die Neugier für den anderen hinzukommen. Die meisten Musiklehrer haben sich der daraus erwachsenden Probleme längst angenommen; es ist klar geworden, dass der Musikunterricht nur effektiv und konstruktiv sein kann, wenn die für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamen kulturellen Hintergründe und Erfahrungen in die gemeinsame Arbeit mit einbezogen werden. Neben der Position des Lehrers stehen die Erfahrungswelten der einzelnen Schülerpersönlichkeiten. Der Lehr- und Lernprozess ist keine Einbahnstraße vom Lehrer zum Schüler, sondern ein komplexer, vernetzter Prozess. Damit haben sich die Lehrer unweigerlich in große Schwierigkeiten begeben und stellen sich völlig neuen Herausforderungen. Denn mit der Hineinnahme der Musik eines fremden Landes, vertreten durch diesen oder jenen Schüler, oder dieser oder jener jugendkulturellen Strömung in die unterrichtliche Arbeit betritt der Lehrer ein Feld, in dem in der Regel seine eigenen Wertorientierungen inadäquat wie auch seine fachlichen Kompetenzen unzureichend sind. Es ist hier seine Aufgabe, die Schüler nicht zu belehren, sondern den von ihnen hereingebrachten Wertvorstellungen und Kompetenzen angemessenen Raum zu geben.

Alles in allem wird also der Musikunterricht sinnvollerweise von zwei verschiedenen Seiten inhaltlich gespeist. Zum einen wird der Lehrer, sich als Vor-Bild präsentierend und gleichzeitig relativierend, versuchen, seinen Schülern die für ihn selbst bedeutsamen Fähigkeiten, Erkenntnisse und Wertorientierungen überzeugend zu vermitteln. Er steht dabei sowohl für sich als Individuum als auch als Repräsentant des Systems Schule. Zum andern werden die Schülerinnen und Schüler – mit der methodischen und arbeitstechnischen Hilfe des Lehrers, der dann eine wichtige Berater- und Assistentenrolle übernimmt – ihre eigenen, individuellen Fertigkeiten und Erfahrungen mit Musik in den Unterrichtsprozess einbringen.

Was bedeuten diese Überlegungen für unsere Studienplanreform? Unserer Ansicht nach haben wir im Studium eine analoge Situation. Auf der einen Seite stehen die Lehrer der Hochschule oder Universität mit ihren Fertigkeiten, Erfahrungen und Sichtweisen, zusammengefügt durch die Maximen des Studienplans, auf der andern die Studierenden. Die überkommenen Studienpläne, wie auch die konzeptionellen Grundlagen für die Aufnahme- und Abschlussprüfungen, sind Ausdruck eines relativ klar und eng umrissenen Bildes von dem, wie ein Schulmusikstudent für seinen künftigen Beruf als Musiklehrer qualifiziert werden sollte. Aber die individuellen Profile der einzelnen Studierenden, ihre spezifischen Kompetenzen, haben darin viel zu wenig Raum. Personell, aufgrund unserer Qualifikation als Hochschullehrer,

und strukturell, aufgrund der Aufnahmeprüfung und des übervollen Studienplans, stellen wir nur einen recht engen Rahmen für die Bildung der Lehrer zur Verfügung. Wir haben kaum einen Blick für diejenigen Kompetenzen unserer Studierenden, die nicht in diesen Rahmen passen, und erst recht nicht für solche Menschen, die erst gar nicht zur Aufnahmeprüfung kommen, aber womöglich ganz andere, aus dem gegebenen Rahmen fallende Musiklehrerqualitäten hätten.

Wir können bei der Studienplanreform vor allem an zwei Stellen ansetzen: Der Basisbereich muss abgespeckt und verdichtet werden, d.h. das Stundenausmaß der für alle Studierenden gleichermaßen verbindlichen Lehrveranstaltungen ist zu reduzieren, bisher getrennte Studieninhalte, z.B. Tonsatz, Gehörbildung, Analyse, Stilkunde, Musizierpraxis, gehören zu Inhaltskomplexen vernetzt, die übermäßige Orientierung an der klassischen Musiktradition ist zu relativieren. Das ist in der Praxis schwer genug, aber stärkeres Gewicht möchte ich hier auf den zweiten Ansatzpunkt legen: Es sind Formen zu finden, in denen die Studierenden ihr Studium selbst gestalten, ihre spezifischen Kompetenzen ausbauen und ihr ganz eigenes Profil entwickeln können. Damit dies seriös und auf hohem Qualitätsniveau möglich wird, kommt einer angemessenen Unterstützung große Bedeutung zu. Wir denken derzeit über eine Form nach, in der die Selbststeuerung der Studierenden flankiert und unterstützt wird durch die betreuende und beratende Tätigkeit eines Hochschullehrers. Als Konzentrations- und Sammelpunkt stellen wir uns eine von der Studentin oder dem Studenten zu führende Werkmappe vor. In diese Werkmappe gehört alles, was der Studierende macht: Noten aus dem Klavier- oder Gesangsunterricht, Seminararbeiten, Reflexionen über eigene Lernfortschritte, Materialien zur Musikanalyse oder -geschichte, Entwürfe und Auswertungen aus unterrichtspraktischen Übungen, Konzertprogramme usw. Diese Materialien sind stets die Grundlage der Reflexion und der Selbstvergewisserung. Der betreuende Lehrer muss in der Lage sein, den Studierenden auf dessen eigenem Weg, bei der ganz speziellen Profilbildung zu unterstützen, sich selbst in seinen Wertvorstellungen zu relativieren und dem Arbeitsprozess des Studierenden die Priorität zu geben. Von ihm sind ganz ähnliche Qualifikationen zu erwarten wie vom Lehrer in der Schule, der den Kompetenzen der Schüler Raum geben will, also etwa diejenigen eines Moderators, Prozessbegleiters, Supervisors oder Beraters, dessen fachliches Knowhow in diesem Kontext möglicherweise nützlich, aber zweitrangig ist.

Zum einen vergegenständlicht die Werkmappe also den reflektierten Prozess des Studierens. Zum andern dient sie als Mittel der Präsentation im Kontext der Abschlussprüfungen des Studiums. Anstelle vieler völlig getrennter Einzelprüfungen kann der Studierende sich mit Hilfe der Werkmappe der Beurteilung von außen stellen. Von den Prüfern können dann die Bestandteile der Werkmappe nicht nur als Einzelleistungen, sondern in ihrer Bedeutung im Rahmen des Gesamtprofils des Studierenden gesehen und gewürdigt werden.

Natürlich sind die hier in der gebotenen Kürze und Verkürzung vorgetragenen Ideen noch unausgegoren, sie haben die für Visionen typische Unschärfe; sie sind weiterzuentwickeln und auf ihre Praxistauglichkeit hin zu überprüfen. Hoffentlich sind sie nützlich in unseren dringend notwendigen Bemühungen, angesichts der globalen kulturellen Wandlungen neue und zeitgemäße Lehrerbilder für das Fach Musik zu ermöglichen.

---

**Dieter Zimmerschied**

## **„Musikpädagogik als Brücke zwischen Menschen in Europa“ - Schlussbemerkung -**

---

Sehr verehrte Gäste, liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Musikpädagogik als Brücke für Menschen in Europa“, das ist unser Thema gewesen. Sie haben für sich zu entscheiden, ob wir ihm hier oben auf dem Podium und im Gespräch mit Ihnen hinreichend gerecht geworden sind. Niemand von uns hat erwartet, dass sich hier nach und nach Patentlösungen herauschälen, die im neuen Jahrhundert für die Ausbildung im Schulmusikbereich europäischer Länder gültig werden können und die uns garantieren können, dass sowohl richtig studiert als auch richtig erfahren wird, wie in diesem Bereich effiziente Brücken gebaut werden können.

Aber wir haben immerhin mitdenken können, wo denn der musikpädagogische Weg in Europa hingehen wird. Wir werden – in welchen Ländern auch immer – keine geschlossene Studiengänge mehr anbieten können, die Komplexität von Musik in Europa lässt das nicht mehr zu. Wir werden dafür die individuellen Begabungen unserer Studierenden stärker nutzen müssen, über sogenannte „Module“, und damit auch in Kauf zu nehmen haben, dass nie mehr jeder Lehrer alles können muss (wann konnte er es je?), sondern in seinen speziellen Bereichen unangreifbar wird. Und wir werden dieses Recht auf musikalische und musikpädagogische Schwerpunktbildung auch unseren Schülerinnen und Schülern zuzubilligen haben, wobei die Frage der Motivation durchaus zulässig ist.

Wir haben also erfahren, und Sie im Plenum haben nicht nur kritisch nachgefragt, sondern auch selber berichtet, wir haben erfahren, dass man Schulmusik-Studierende für Wochen und Monate per Studienordnung ins europäische Ausland schicken kann; wir haben erfahren, wie man bereits im Studium einen engen Kontakt aufbauen kann zu den künftigen Fachkollegen in den Schulen, wir haben erfahren, dass sowohl die Struktur von Modulen vorbereitet wird als

auch die weitere Integration von Theorie und Praxis, von Kunst und Wissenschaft, was ja ein Spezifikum der Schulmusikausbildung seit jeher gewesen ist. Wir haben – vielleicht ein wenig verschämt – erfahren, dass die totale Folklore-Ferne in den deutschen Ausbildungsgängen nicht die Regel sein muss. Glückliche Slowakei! Und wir denken wohl nun auch darüber nach, ob eine individuelle Werkliste uns Professoren ein ganz neues Mittel zur gerechten und umfassenden Beurteilung unserer Studierenden bieten kann.

Brücken sind aber nichts Unveränderbares. Da mag unsere Metapher ein wenig hinken. Unsere Brücken müssen nicht nur gepflegt, sondern immer wieder neu gebaut werden, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollen. Gottfried Benn hat das in seinem nachdenklich machenden Gedicht „Schleierkraut“ auf den Punkt gebracht. Die erste Strophe endet mit den Worten „Leben ist Brückenschlagen über Ströme, die vergehn.“ Das ist es wohl. Ich danke Ihnen.

---

Reinhart von Gutzeit

## An der Schwelle des neuen Jahrhunderts - Musikkultur heute und morgen - Einleitung -

---

(von Gutzeit) Meine Damen und Herren, das letzte aller Podien kommt auf sie zu und richtet den Blick ganz besonders in die Zukunft. Es geht in diesen zwei Stunden – allgemeiner könnte der Zuschnitt eines Themas nun wirklich nicht sein – um Musikkultur im umfassenden Sinn. Es geht weniger um Schule und Musikpädagogik, wenngleich in diesem Kreis die pädagogische Perspektive sozusagen eingeboren ist und wir von ihr ausgehen und sicher auch zu ihr zurück kommen werden.

Die Grundmelodie einer jeden Podiumsdiskussion ist gleich. Man analysiert zunächst die Lage, man stellt fest, wo man sich zwischen den Koordinaten von mangelhaft bis katastrophal befindet und sucht dann nach Therapieansätzen. Auch wir werden diesem Gesetz nicht ausweichen können. Mein Wunsch ist, dass wir versuchen, wenig kulturtheoretisches und kulturphilosophisches auszutauschen und stattdessen möglichst viel kulturpädagogisches und Praktisch-Kulturpolitisches in den Blick zu nehmen. Wir, das sind übrigens, um uns ihnen bekannt zu machen ...

- **Andreas Eckhardt**, ich habe sozusagen Heimatgefühle in diesem Kreis, weil ich von 1971 bis 1979 Bundesgeschäftsführer des VDS nebenamtlich war. Dann habe ich 18 Jahre das Amt des Generalsekretärs beim Deutschen Musikrat ausgeführt, dessen Aufgabenbereich sehr viele Ähnlichkeiten mit der Tätigkeit beim VDS hatte. Und schließlich bin ich seit einem Jahr Direktor des Beethoven-Hauses. Das ist natürlich ein großer Wechsel gewesen, und ich habe mich damit wieder stärker zum Fachlichen hin bewegt und somit von der Lobby-Arbeit entfernt.
- **Hermann Lange**, ich bin weder Musiker noch Lehrer, sondern Staatsrat in der Hamburger Behörde für Schule-, Jugend- und Berufsbildung. Das ist das, was man in einem anderen

Land einen Staatssekretär in einem Kultusministerium nennen würde und ich habe einen Großteil meiner beruflichen Vergangenheit im Bereich der Bildungsverwaltung sowohl Wissenschaft als auch Schule verbracht.

- **Reinhart von Gutzeit**, von Hause aus Schulmusiker, dann viele Jahre mit der Musikschule verbunden gewesen, Ehrenvorsitzender des VDM, noch in Deutschland verantwortlich für Jugend musiziert als Vorsitzender und für die musikpädagogische Zeitschrift „Üben & Musizieren“; hauptberuflich Direktor des Bruckner-Konservatoriums in Linz.
- **Bernhard von Loeffelholz**, ich habe auch heimatliche Gefühle an diesem Ort. Ich bin nämlich in Weimar geboren und freue mich, einmal wieder hier zu sein. Vom Studium her bin ich Betriebs- und Volkswirt, gehörte 31 Jahre der Dresdner Bank an und hatte das große Glück, von Jürgen Ponto in die Bank geholt zu werden, für den Musik und Kunst Lebenselemente waren, der sich nachdrücklich für kulturelle Werte einsetzte und der in vielfältiger Weise junge Musiker und Künstler förderte. Als Leiter des Vorstandssekretariats der Bank konnte ich ihm dabei einige Jahre assistieren. Nach seiner Ermordung 1977 durch die RAF errichtete seine Witwe, Ighes Ponto, zusammen mit dem Vorstand der Dresdner Bank die Jürgen Ponto-Stiftung zur Förderung junger Künstler, deren Vorstand ich seit 22 Jahren angehöre. Nach der Wende in Ostdeutschland beauftragte mich der Bankvorstand mit dem Aufbau einer weiteren Stiftung, der Kulturstiftung Dresden der Dresdner Bank, die ich 10 Jahre geleitet habe und seit 20 Jahren bin ich ehrenamtlich Geschäftsführendes Vorstandsmitglied des Kulturkreises der deutschen Wirtschaft im BDI. Seit zwei Monaten bin ich von der Bank pensioniert und kann mich jetzt in eigener Verantwortung weiter um Kulturförderung kümmern.
- **Wilfried Krätzschar**, ich komme aus Dresden. Ganz im Gegenteil zu meinem Nachbarn bin ich mitten drin. Ich bin Komponist, ich bin seit 1991 Rektor der Musikhochschule in Dresden und jetzt im Amt als Vorsitzender der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen. Ich will versuchen, in dieser Persönlichkeitsspaltung jetzt auch diese Podiumsveranstaltung hier bis zum Ende durchzustehen.

(von Gutzeit) Meine Damen und Herren, wer uns von außen betrachtet, der würde nicht auf die Idee kommen, dass Deutschland bei der Betrachtung „musikalischen Lage der Nation“ in ein großes Wehklagen ausbricht. Unsere Kennzahlen, um eine ganz moderne Perspektive einzunehmen, sind doch im internationalen Vergleich fantastisch: Acht Millionen unter dem Dach des Deutschen Musikrates – sicher nicht alles Karteileichen. Ein großer Teil der abendländischen Musikkultur wird mit Deutschland identifiziert: Von Bach und Beethoven bis Henze und Stockhausen. In der Orchesterlandschaft finden sich die besten Orchester (alle staatsgetra-

gen) der Welt. In München arbeiten Zubin Mehta, Lorin Maazel und James Levine; in Berlin Daniel Barenboim und Claudio Abbado und demnächst Simon Rattle. Das heißt z.B. auch, dass ein Münchner Oberbürgermeister einen Vertrag mit einem Generalmusikdirektor unterschreibt, der zehn Mal so viel verdient wie er selber, also muss die Musik doch offensichtlich von der Politik geschätzt werden. Ein Netz von Musikhochschulen und Konservatorien – die ganze Welt kommt hierher zum Studieren. Das Musikschulnetz, das Schulmusikwesen, ein Erfolgsprojekt wie Jugend musiziert – und dennoch kenne ich nicht einen einzigen Künstler oder Kulturschaffenden oder Kulturfunktionär, der nicht jammert. Sind wir denn eigentlich maßlos oder welche Gründe stehen hinter dieser Unzufriedenheit? Das frage ich Andreas Eckhardt, der sich länger als ein Jahrzehnt damit beschäftigt hat die Unzufriedenheiten von uns allen zu sammeln.

(Eckhardt) Das habe ich nun davon. Also seit einem Jahr jammere ich auch nicht mehr offiziell. Ich will damit zum Ausdruck bringen, dass Kulturleute natürlich immer irgendwie jammert haben, das ist sozusagen systemimmanent, weil gerade das Musikleben darauf angewiesen ist, dass Rahmenbedingungen geschaffen und bereitgestellt werden, die überhaupt Aufführungen von Musik, Ausbildung, Bildung ermöglichen, und diese Rahmenbedingungen sind bisher vom Staat weitestgehend bereitgestellt worden. Das Jammern hat jetzt insofern eine neue Qualität gewonnen, weil nämlich zum ersten Mal tatsächlich an der einen oder anderen Stelle das Gesamtgefüge in Gefahr gerät. Dennoch ist es sozusagen ein profilaktisches Jammern auf hohem Niveau, darin unterscheiden sich übrigens die Musiker und die Kulturleute überhaupt nicht von den anderen gesellschaftlichen Gruppen in Deutschland, denn Veränderung ist hier offiziell nicht angesagt, aber uns ist doch vollkommen klar, dass auch im Kulturleben ein unglaublicher Anpassungsprozess bereits läuft. Das also, was der Papst als *aggiornamento* bezeichnet. Das läuft im Kulturleben bereits auf Hochtouren, davon wird nur nicht so viel geredet.

Ein anderer Punkt ist natürlich – und deswegen auch ein gewisses Jammern, ich weiß nicht, ob das der richtige Begriff dafür ist –, dass die Bürger dieses Landes Kulturinstitutionen und damit auch die Teilhabe an der Kultur immer noch als einen wesentlichen Identitätsfaktor lokaler und regionaler Art sehen. Es gab vor ein paar Jahren eine hochinteressante Umfrage des Zentrums für Kulturforschung. Die Frage lautete ungefähr so: „Wie würden sie dazustehen, wenn das Opernhaus oder das Orchester im kommenden Jahr in ihrer Stadt aufgelöst werden würde?“ und da haben sich eindeutig und recht kämpferisch wesentlich mehr – weit über die Hälfte –, als je die Veranstaltungen besucht haben, für die Erhaltung ausgesprochen. Ich will damit nur sagen: Kulturleben ist ein Identitätsfaktor, ob man ihn nun wahrnimmt und praktiziert oder auch nicht, das hängt – hier in Thüringen wissen wir das – gerade mit der historischen Verwurzelung und Entstehung von solchen kulturellen Institutionen zusammen. Absolut gesehen ist das Jammern noch nicht berechtigt, jedenfalls nicht im Kulturbereich, im Bil-

dungsbereich sehe ich das schon anders. Im Kulturbereich ist es mehr eine prophylaktische Handlung, frei nach dem Motto „Wehret den Anfängen“. Wenn man zum Beispiel von den Fachverbänden ein Konzept für mögliche Fusionen von Orchestern erarbeiten würde, hätte dies mit Sicherheit zur Folge, dass insbesondere die Finanzpolitiker wesentlich mehr an Einsparungen und Auflösungen durchsetzen würden – nach der Devise: wenn sie Musiker das schon selbst vorschlagen ... Zwischen Fachleuten und Politikern gibt es in dieser Phase leider kein genügendes großes Fundament an gegenseitigem Vertrauen und somit auch keinen Kontrakt der Vernunft.

*(von Gutzeit)* Ist das der Hauptaspekt oder gibt es auch ganz andere Gründe für Unzufriedenheit?

*(Eckhardt)* In Ihrem Eingangsstatement haben Sie die quantitative Seite unseres Musiklebens akzentuiert – und die ist wahrlich nicht bejammernswert. So hat sich heute Vormittag Rostock als jüngste Musikhochschule vorgestellt. Ich muss das korrigieren, es gibt inzwischen eine noch jüngere Musikhochschule, nämlich Nürnberg-Augsburg, die die Gesamtzahl der Musikhochschulen auf 24 erhöht. Quantitativ haben wir also im Ausbildungsbereich einen Zuwachs zu verzeichnen. Bei der inhaltlichen Seite sind jedoch Defizite zu verzeichnen. So ist die zeitgenössische E-Musik nur sehr ungenügend in das Life-Musikleben integriert. Es gibt eine Landschaft an musikalischer Gegenwartskunst, die im Prinzip in der Öffentlichkeit nicht vorhanden ist. Man kann sagen, eine imaginäre Landschaft, denn sie ist vorhanden, aber sie spielt im öffentlichen Leben nicht die Rolle, die sie spielen sollte. Das sehe ich als großes Problem. Somit geht es um den Stellenwert, den Musik in der Gesellschaft haben sollte und – das steht auf einem anderen Blatt – auch tatsächlich hat. Auf diese Diskrepanz bezieht sich wohl das von Ihnen apostrophierte Jammern im Musikleben unseres Landes.

*(von Gutzeit)* Danke Herr Eckhardt. Ich bitte jetzt Herrn Lange um das Impulsreferat, das unserem Gespräch den Zündstoff liefern soll.

---

**Hermann Lange**

Staatsrat in der Behörde für  
Schule, Jugend und Berufsbildung  
Hamburg

## Schul(e und)musik

---

An der Schwelle des neuen Jahrhunderts darf man sich etwas wünschen. Ich will gleich ganz offen sagen, was ich mir wünsche:

1. Ich möchte, dass Musik in den Schulen und für Bildung eine wichtigere Rolle spielt, als sie es bisher tut.
2. Ich möchte, dass Schülerinnen und Schüler Musik nicht nur konsumieren und sie auch nicht nur „verstehen“ (dies freilich wäre schon viel), sondern dass sie selber Musik machen.
3. Ich möchte, dass bei dem Musikmachen die zeitgenössische Musik (nicht nur Rock und Pop) eine wichtige Rolle spielt.

Erst das eigene Musizieren, also das Erlebnis, sich mit den eigenen Möglichkeiten ausdrücken zu können, mit der Stimme zu singen, zu sprechen oder zu flüstern, mit den Händen einen Rhythmus zu markieren, mit verschiedenen Geräten (nicht nur Musikinstrumenten) Klänge zu erzeugen, die eigene Farben haben, auf sie zu hören und dies gemeinsam mit anderen zu machen, ihnen zu antworten und dabei nach einem vorgeschriebenen Muster vorzugehen oder auch zu improvisieren, gibt der Sache, um die es geht, Bedeutung. Sie macht es sinnvoll, sich auch im Unterricht mit Musik genauer zu befassen. Das Musizieren ist die Basis, auf der der Musikunterricht erblühen kann. Der umgekehrten These, dass erst der Musikunterricht und danach das Musizieren kommt, folge ich nicht. Wie sonst ließe sich erklären, dass Musik in vielen Schulen keine Rolle spielt, obwohl es auch dort Musiklehrer gibt, die sicher nach Kräften Unterricht geben?

Dass mir dabei die zeitgenössische Musik besonders am Herzen liegt, mag eine Marotte sein, für die ich um Entschuldigung bitte. Ich dürfte sie vielleicht auch als jemand, der nicht selbst Musiklehrer oder professioneller Musiker ist, gar nicht vortragen. Sie hängt mit meinen eigenen Erlebnissen in der Blankeneser Kantorei unter der Leitung von Hans Darmstadt zusammen. Ihm war genau dies ein Anliegen, nämlich Musik zu komponieren, die unserer Zeit entspricht und die auch in die Alltagspraxis, z.B. des gottesdienstlichen Singens, eingefügt und von musikalischen Laien aufgeführt werden kann. Die Auseinandersetzung mit ungewohnten Klängen und Klangfarben, mit komplizierteren Rhythmen und einer erweiterten Palette musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten öffnet das Ohr nicht nur für „neue Musik“. Sie schafft auch eine Sensibilität, die „alte Musik“ neu hören lässt. Dass auch Kinder Spaß daran haben können, habe ich in der Praxis der Jugendmusikschule in Hamburg eindrucksvoll erlebt.

Freilich lässt sich dieser Traum nur verwirklichen, wenn sich auch die Komponisten bereit finden, Stücke zu komponieren, die für Laien aufführbar bleiben. Die Komponisten sollten diesem Wunsch aus eigenem Interesse folgen. Die Möglichkeit von Laien, neue Stücke aufzuführen, erlaubt eine Annäherung, die – ich wage diese ungeschützte Hypothese – ihrerseits Voraussetzung für die Rezeption auch der technisch anspruchsvollen zeitgenössischen Werke im Rahmen des professionellen Konzertbetriebes sein könnte. Leider erscheint die „neue Musik“ in den heutigen Konzertprogrammen immer weniger. Dabei löst die Aufführung eines neuen Stückes heute – wie Theodor W. Adorno in seiner Musiksoziologie schrieb – nicht einmal mehr einen Skandal aus. Ein Skandal wäre immer noch besser als Nichtbeachtung. Wie Komponisten auf diese Bitte reagieren, weiß ich freilich nicht. Ich schließe nicht aus, dass sie dies als eine unzulässige Profanierung betrachten, der sie das Dasein im Elfenbeinturm – mit einer gelegentlichen Subvention seitens eines öffentlichen Auftraggebers – noch immer vorziehen.

Wenn ich auf meine drei Wünsche zurückkomme, so steht es in der heutigen Praxis der Schulen um ihre Erfüllung nicht zum besten. Dabei würde ich diese Diagnose, wenn sie widerlegt würde, nicht aus Rechthaberei verteidigen, sondern bereitwillig und gerne aufgeben. Ich fürchte indessen, sie stimmt. Allerdings muss sie differenziert werden:

1. Es gibt viele Schulen, an denen wunderbare Musik gemacht wird, die Schülerinnen und Schüler zum engagierten Mitmachen veranlasst. Das Gelingen ist dabei nicht Schulen an solchen Standorten vorbehalten, bei denen man in den Elternhäusern die Kontinuität einer bürgerlichen Musiktradition vermuten kann. Ich kann Ihnen Beispiele für wunderbare Aufführungen an Schulen in bürgerlichen Wohnquartieren ebenso nennen wie an Schulen in einer Umgebung, für die ein hoher Ausländeranteil kennzeichnend ist.
2. Aber es gibt noch mehr Schulen (auch in bürgerlicher Umgebung), da gelingt mehr schlecht als recht oder auch überhaupt nicht, was man sich eigentlich wünscht.

Woran liegt dies? Um das beliebteste Argument, das heute bekanntlich für alles herhalten muss, gleich auszuschließen: Es liegt nicht an der Sparpolitik. Hätte das Argument Gültigkeit, so hätte die Musik an den Schulen vor Beginn der Sparperiode allgemein geblüht haben müssen. Das wird aber niemand behaupten können. Die Krise der Schulmusik reicht weiter zurück. Sie beginnt nicht erst mit dem Bemühen der Länder um Haushaltskonsolidierung.

In der Tat wird man auch kaum nachweisen können, dass die Stundentafeln der Schulen nennenswert gekürzt worden seien und dass dies ausgerechnet zu Lasten des Faches Musik geschehen sei. Allerdings könnte es an der einen oder anderen Stelle natürlich doch geschehen sein oder mindestens „Umschichtungen“ in den Stundentafeln gegeben haben: Man möchte innerhalb des unveränderten Gesamtrahmens an Stunden z.B. den mathematischen oder den naturwissenschaftlichen Unterricht ausweiten und kürzt deshalb den Zeitanteil der künstlerischen Fächer. Dies steht freilich nicht für Sparpolitik, sondern für einen verhängnisvollen Opportunismus. Wenn in der öffentlichen Diskussion von Defiziten heutiger Schulen die Rede ist, meinen alle zunächst einmal die Mathematik, die Naturwissenschaften oder die Sprachen und nicht den ästhetischen Bereich. Ersterem räumt man eine größere Bedeutung ein als den Künsten. Bei letzteren hält man für tolerabel, was man bei den zuerst genannten anderen Fächern nicht akzeptieren würde. Diese Gewichtung ist das Problem. Sie ist nicht Ergebnis einer Politik, die gegen den erklärten Willen der Gesellschaft handelt, sondern Ergebnis einer Einschätzung, in der die Politik allenfalls auf den Begriff bringt, was der ganz überwiegenden Mehrheitsmeinung entspricht. In all den berechtigten und unberechtigten Klagen über den gegenwärtigen Zustand der Schulen und der Bildungspolitik kommt die missliche Situation der Musik an Schulen – wie auch der übrigen künstlerischen Fächer – allenfalls in wohlfeilen Sonntagsreden vor.

Ihren Platz in der Schule erringt die Musik freilich nicht allein – oder vielleicht sogar am wenigsten – dadurch, dass sie eine Ausweitung der Stundenpläne zur Vermeidung der genannten Konsequenzen verlangt. Hier gibt es nicht nur finanzielle Grenzen, sondern auch Grenzen im Zeitbudget von Schülerinnen und Schülern. Ihre Tage sind auch so schon vollgepackt. Das Zeitbudget steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Musik ihren Platz erobern muss. Sie kann es nur, wenn sie durch ihre Praxis den Nachweis erbringt, dass sie einen Bildungswert hat, den andere Fächer nicht aufwiegen können. Dies lässt sich durch politische Anordnung und Entscheidung in einer dem Nützlichkeitsdenken anheimgefallenen Gesellschaft nicht erzwingen. Die Politik kann der Musik in der Schule nicht den Platz erobern, den sie sich im Urteil der Betroffenen nicht selbst erobert. Musik wird sich freilich nur dann durchsetzen, wenn sie eine Bedeutung erlangt, die über Unterricht hinausgeht und die das Schulleben in einer Weise bereichert, die auch anderen Fächern zugute kommt. Sie kann es dadurch (ich komme auf meinen zweiten Wunsch zurück), dass sie Schülerinnen und Schülern zu dem Erlebnis des Musizierens verhilft und damit einem neuen Blick auf das eröffnet, was Schule auch

sein kann: ein Raum, in dem etwas möglich wird, was es andernorts so nicht gibt. Wenn es gelingt, kann ein Klima entstehen, das auch anderes möglich macht und fördert.

Dabei sollte es nicht schwer sein zu begründen, dass die Musik in der Schule nicht nur eine angenehme Form des Zeitvertreibs ist, sondern dass sie einen Bildungswert hat, der von anderen Fächern nicht oder nicht in gleicher Weise vermittelt werden kann. Wenn ich vom Bildungswert der Musik spreche, meine ich freilich nicht allein die Rezeption einer Musiktradition, bei der man lernt, was ein Rondo oder ein Cantus firmus ist, welches die Prinzipien der Harmonielehre sind oder wann Beethoven gelebt hat. Dies hat und behält – um hier keinen Zweifel aufkommen zu lassen – auch für die Schule große Bedeutung. Allein darin erschöpft sich der Bildungswert der Musik bei weitem nicht. Es geht vielmehr und vor allem um

- das Erleben der eigenen Ausdrucksfähigkeit in der ganzen Emotionalität, die mit Melodien, Rhythmen und Klangfarben verbunden ist,
- das Erleben der Steigerung der eigenen Möglichkeiten durch das gemeinsame Musizieren mit anderen,
- die Bedeutung von Form und Ordnung, die ein produktives Zusammenwirken möglich machen, ohne Individualität und Empfindung zu ersticken.

Von hier aus lässt sich auch die Brücke schlagen zu einem Verstehen, das auch andere Fächer einschließt, z.B. wenn es darum geht, historische Entwicklungen aufzudecken, musikalische Formprinzipien (Melodie, Leitmotiv, Rhythmus etc.) auch als Stilmittel z.B. in literarischen Werken oder in der öffentlichen Rede aufzuzeigen, die Bedeutung der Musik als kulturellen Faktor oder als Gestaltungselement gesellschaftlichen Lebens über die Jahrhunderte hinweg sichtbar zu machen oder ihre Bedeutung für Ritus und Festlichkeiten zu erläutern.

Ähnliche Möglichkeiten bieten auch die anderen Fächer des ästhetischen Bereichs. Insofern gibt es kein Monopol der Musik, sondern eher eine wechselseitige Verstärkung, die auch nötig ist.

Wenn dies alles stimmt, so drängt sich natürlich erneut die Frage auf, warum nicht geschieht, was doch so zu wünschen und auch zu begründen ist. Könnte es vielleicht an einem Mangel an Lehrerinnen und Lehrern liegen? Diese Frage muss als eine quantitative und als eine qualitative verstanden werden: Haben wir insgesamt genügend Lehrkräfte für den Bereich der Musik und haben wir insbesondere genügend Lehrkräfte, die können, was ich mir wünsche, nämlich mit Kindern und Jugendlichen Musik zu machen? In beiderlei Hinsicht muss man sich vor vorschnellen und pauschalen Urteilen hüten. Pauschaler Zweifel hilft ebenso wenig wie Selbstzufriedenheit.

In quantitativer Hinsicht habe ich keinen hinreichend genauen Überblick, um verlässlich Auskunft zu geben. Offenbar ist es zumindest gegenwärtig so, dass das Angebot an ausgebildeten Musiklehrern nicht überall ausreicht, die Nachfrage zu decken. Musik gehört jedenfalls in Hamburg zu den Mangelfächern. Die Einstellungschancen ausgebildeter Musiklehrerinnen und Musiklehrer sind gut. Allerdings ist in den Elternbriefen, in denen über Fachlehrermangel geklagt wird, in der Regel nur von Mathematik, Naturwissenschaften oder Fremdsprachen die Rede, nicht von einem Mangel an Lehrkräften des ästhetischen Bereichs. Dies steht wiederum für das Phänomen, das ich oben bereits angesprochen habe, nämlich die Einschätzung der Bedeutung der Fächer im Urteil der Gesellschaft.

Verschärft wird das quantitative Problem indessen vor allem dadurch, dass – wie mir gesagt wird – viele Musiklehrerinnen und Musiklehrer, das Fach, das sie studiert haben und um dessentwillen sie vielfach eingestellt wurden, fliehen, weil sie sich dem Musikunterricht – und vermutlich erst recht nicht dem Musizieren – mit Kindern und Jugendlichen zumindest in der Sekundarstufe I nicht gewachsen fühlen und weil es für sie einfacher ist, auf ihr zweites Fach auszuweichen. In der Sekundarstufe II scheinen die Dinge nicht ganz so schwierig zu sein, weil man – zumal im Leistungskurs Musik – eine positive Auswahl spezifisch motivierter und häufig auch außerschulisch vorgebildeter Schülerinnen und Schüler antrifft.

Warum ist es so schwer, mit Kindern Musik zu machen? Dass Kinder zumindest in einer bestimmten Altersgruppe generell desinteressiert seien, sich musikalisch zu betätigen, glaube ich – ohne die großen Schwierigkeiten leugnen zu wollen – nicht. Zu viele Beispiele des Gelingens sprechen dagegen. Offenbar kommt es darauf an, wie man sie packt und was man ihnen an Möglichkeiten eröffnet. Ein Bachchoral oder Volkslieder werden nicht immer die geeigneten Einstiegsangebote sein. Aber Musik erschöpft sich bekanntlich nicht darin.

Freilich, um anderes zu machen, muss man improvisieren und arrangieren, muss man durch Kreativität und Spontaneität überzeugen. Überzeugen muss man nicht nur die Schülerinnen und Schüler, überzeugen muss man auch Kollegen und Eltern, dass eine Chorprobe (jedenfalls wenn man es nicht übertreibt) nicht nur Unterrichtsausfall, sondern etwas Wichtiges und Sinnvolles ist, das allem und allen zugute kommen kann (s.o.). Ist dies allen Musiklehrerinnen und Musiklehrern gegeben? Es gibt sicher viele, die können es; eine pauschale Lehrerschelte ist hier so fehl am Platze wie auch sonst. Aber jeder kennt auch viele, die es nicht können.

Dies bringt mich zu der Frage, wer aus welchem Grund und mit welchem Lebensentwurf Musiklehrer wurde und wird. Was sind seine Ideale in Bezug auf die eigene Kunstausübung? Wie wirken die Selektionsmechanismen der Musikhochschulen in den Aufnahmeprüfungen? Schließen deren enorme Anforderungen in der Beherrschung eines Instrumentes möglicherweise gerade diejenigen von der Möglichkeit eines Studiums der Schulmusik aus, die wir dort

brauchten? Was sind die Ausbildungskonzeptionen an den Hochschulen? Steht die Praxis des Musizierens mit Kindern und Jugendlichen so im Zentrum, wie es nötig wäre?

Was müsste geschehen, wenn die von mir aufgeworfenen Fragen (wie ich fürchte: zumindest noch) nicht befriedigend zu beantworten wären? Ich gestehe, dass die Musik an Schulen mir so wichtig ist, dass ich mich mit einem resignierenden „Dann eben nicht!“ nicht zufrieden geben könnte. Man muss dann – fast wag' ich es nicht, dies im Kreise von qualifizierten Schulmusikern auszusprechen – Kräfte in die Schulen hinein nehmen, die – auch wenn sie nicht als Schulmusiker ausgebildet sind – mit Kindern und Jugendlichen musizieren können.

Warum kann man nicht Lehrerinnen und Lehrer einsetzen, die zwar keine ausgebildeten Musiklehrer sind, die aber über eine eigene Musizierpraxis im Instrumentalspiel oder im Chorgesang verfügen und in der Lage sind Ensembles zu leiten? Man hat mir von Untersuchungen in Schleswig-Holstein berichtet, wonach gerade diese Kolleginnen und Kollegen bei Schülern großen Erfolg haben. Warum kann man nicht auch z.B. Kirchenmusikern einen Auftrag geben, den Schulchor oder Musikgruppen dort zu leiten, wo die Schule im Rahmen ihrer eigenen Lehrkräfte keine entsprechenden Möglichkeiten hat? Es würde beiden Seiten nützen. Wäre es nicht auch eine gute Form der oft propagierten Öffnung von Schulen zum Stadtteil, wenn sie sich mit anderen Institutionen, die das Musizieren pflegen, den Chören (Kirchenchören und anderen) vernetzen? Warum sollte man nicht auch geeignete Kräfte aus den Jugendmusikschulen einsetzen? Wenn erst einmal die Phantasie freigesetzt wird, lassen sich viele Möglichkeiten denken. Natürlich spielen hierbei auch Zusatzqualifikationen durch Lehrerfortbildung eine Rolle.

In Hamburg haben wir z.B. in einigen Grundschulen Kräfte aus der Jugendmusikschule eingesetzt. Dies klappt nicht nur sehr gut, sondern ist auch unvermeidbar. In Grundschulen gilt bekanntlich das Fachlehrerprinzip nicht durchgängig. Es ist auch bei Ausschöpfung aller Möglichkeiten faktisch nicht zu realisieren, jeder Schule einen ausgebildeten Musiklehrer oder eine ausgebildete Musiklehrerin zur Verfügung zu stellen. Man darf es aber nicht von dem Zufall der Verfügbarkeit grundständig ausgebildeter Kräfte abhängig machen, ob Kinder die Erfahrung eigenen Musizierens machen können, jedenfalls solange nicht, als es Möglichkeiten gibt, den Mangel in vernünftiger Weise zu kompensieren. Den Erfolg der Zusammenarbeit von Grundschulen und Jugendmusikschule lässt sich demnächst in der Hamburger Markthalle und in einigen der Hauptkirchen hören. Chöre, Instrumentalensembles und Tanzgruppen führen dort auf, was sie eingeübt haben. Es wird ein wichtiges Erlebnis für sie sein. Aus meiner eigenen Schulzeit entsinne ich mich der Chorproben und der Aufführungen – in eigenen Konzerten oder im Rahmen von Schulfesten – weit besser als der meisten Unterrichtsstunden.

Ich will hierbei nicht missverstanden werden: Es geht nicht darum, den Schulmusikern ihren Betätigungsbereich zu nehmen. Es geht auch nicht darum, Musik als Schulfach, d.h. als ein

Fach, in dem die musikalische Praxis mit der pädagogischen Reflexion verbunden wird, in Frage zu stellen. Es geht um etwas viel Einfacheres: Musizieren für Kinder und Jugendliche auch dort zum Erlebnis werden zu lassen, wo die jeweilige Schule in Rahmen ihres eigenen Stammes an Lehrkräften dies nicht kann. Letzteres ist – wenn wir ehrlich mit uns sind – heute allzu oft der Fall.

Viva la musica!



---

Reinhart von Gutzeit

## An der Schwelle des neuen Jahrhunderts - Musikkultur heute und morgen - Diskussion -

---

(von Gutzeit) Herzlichen Dank, Herr Lange. Die drei Globalziele, die sie am Schluss zusammengefasst haben – Musik wichtig nehmen, aktiv Musik machen und eine Brücke zwischen traditioneller und neuerer Musik herstellen – wird niemand hier im Saal in Zweifel ziehen. Das, was sie als Diagnose gestellt haben, ist weniger populär. Ich meine Ihre Aussage: Es liegt nicht an der Sparpolitik, auch nicht am Lehrermangel, sondern an den handelnden Personen. Ihre für diesen Kreis sicher schwierige These lautet, dass das aktive Musizieren in der allgemein bildenden Schule durchaus von Personen gefördert werden könnte, die nicht zum Kollegium der Schulen gehören. Nun haben wir das Problem, dass auf unserem Podium eigentlich niemand ist, der kompetent wäre, aus der Sicht der Schule auf diese provozierende These zu antworten und deshalb möchte ich jetzt etwas tun, was nicht vorgesehen war, nämlich für fünf Minuten die Diskussion in den Saal hinein zu öffnen und dem Auditorium Gelegenheit geben, darauf einzugehen.

(Lentz) Wenn ich sie recht verstanden habe, haben sie gesagt, dass wir uns daran gewöhnen müssten, wie auch alle anderen, dass wir mit dem Bestand auskommen müssten und keinen Ausbau erwarten können. In dieser Situation sind wir aber nicht. Wir bekommen nicht den Bestand, sondern bei uns wird der Bestand reduziert. Der Musikunterricht fällt einfach in manchen Klassenstufen aus. Wenn der Bestand geblieben wäre, dann würden wir weniger jammern in der Schule und wir hätten auch die Basis etwas zu tun. Sie erwähnen das Beispiel Hamburg. Das mag so sein, dass dort der Bestand gewährleistet ist und nicht reduziert wird. Die Normalsituation in den meisten anderen Bundesländern ist jedoch die, dass reduziert wird.

(Kemmelmeyer) Ich bin ganz dankbar, dass sie so klare Worte gesprochen haben, dann fokussiert sich das natürlich immer gleich in eine Disputation hinein und da möchte ich nicht

hinein kommen, sondern möchte zunächst einmal danken für ganz viele klare Worte, die die Realität beschreiben. Tatsächlich unterrichten viele Lehrer, nicht vielleicht im Bereich des Gymnasiums, aber in anderen Bereichen, die mit dem Fach Musik eingestellt wurden und sogar deswegen die Stelle bekommen haben nach einiger Zeit nicht mehr Musik. Ich habe das selber untersucht. Die Frage nach dem „warum?“ wäre auch zu überlegen. Es gibt aber auch eine Bildungsverantwortung. Wir können nicht immer Bildungsverantwortung fordern und uns dann aus der Bildungsverantwortung davon stehlen, weil es im zweiten Fach bequemer ist.

Das ist der eine Punkt, der zweite ist die Öffnung über die Schule hinaus. Dazu gibt es bereits eine Reihe von praktizierbaren Modellen. Hier wäre zu nennen, was unter „Musikpädagogischer Werkstatt“ in Niedersachsen angelaufen ist, genauso wie sie es, Herr Lange, gefordert haben. Das zweite sind „Kontaktstellen Musik“, die auf Landkreisebene Vernetzungen schaffen, indem Musikvereine die Instrumente für die Schulen stellen, indem die Musikschule mit der Schule zusammen arbeitet, wenn es um Instrumentalunterricht gehen soll, indem jeder das einbringt, was er am besten kann. Der Schulmusiker kann am besten mit Klassen umgehen. Das hat er gelernt. Der Musiklehrer kann am besten Instrumente unterrichten. Das hat er auch gelernt. Der Verein kann sich am besten in das örtliche Musikleben einbringen und hat vielleicht auch Gelder gesammelt und Sponsoren im Hintergrund. So sind eine ganze Reihe von Bläserklassen entstanden, wo die Musikschule den Unterricht, das heißt den Instrumentalunterricht gibt, wo die Stimmproben von den Vereinsstimmführern geleistet werden und wo sich die Musikschule am Ort verpflichtet hat, kein eigenes Bläserensemble aufzubauen, sondern im Sinne dieser Kontaktstelle sich dienend einzubringen, damit diese ganze Vernetzung funktioniert. Wir haben dies lokale Musikräte genannt, dazu lädt der Bürgermeister ein, um Kirche, Schule, Musikschule, Vereinsleben miteinander zu vernetzen. Das funktioniert und läuft bereits in Niedersachsen in mehreren Landkreisen, genauso wie die Musikpädagogischen Werkstätten. Die versuchen motivierte Lehrer zusammen zu führen, um sich eben auch gegenseitig zu helfen, Mut zu machen auf der einen Seite und andere Kollegien in der Argumentation dazu zu bringen, Musikunterricht zu unterstützen. Es geht darum erst einmal die Köpfe zu gewinnen und zugleich Freundschaften zu entwickeln.

(*Schönherr*) Ich habe mich als Hamburger sehr über einige Ausführungen gefreut, die sie, Herr Lange, gemacht haben. Ich habe mich vor allem gefreut, wie sie den Sinn von Musikunterricht eingangs beschrieben haben. Ich stimme mit Ihnen darüber ein, dass Musikunterricht weitaus wichtigere Aufgaben hat als etwa die Vermittlung der Lebensdaten großer Komponisten. Hinter Ihrer Position scheint mir ein Bildungsbegriff zu stehen, der allerdings eine sinnvollere Begründung für das Schulfach Musik zulässt. Ich möchte auf Ihre Vorschläge zur Umsetzung eines solchen Unterrichts kommen, konkret auf Ihren Vorschlag, die praktische musikalische Arbeit in der Schule unter Umständen auch an externe Lehrer – etwa aus der Jugendmusikschule – zu delegieren. Sicherlich muss man dabei zwischen Grundschulsituation

und der auf den Sekundarstufen differenzieren. Ich sehe es aber insgesamt als sehr problematisch, wenn die praktische Arbeit vom normalen Unterricht abgetrennt wird. Diese Idee lässt sich nicht mit einer Ortsbestimmung des Schulfachs Musik zusammen denken, bei der Musik mehr ist als bloßes Muskmachen, als eine nette Garnierung unseres Lebens. Sollen die musikalischen Erlebnisse und Erfahrungen unserer Schüler ihnen auch ein Stück weit helfen, sich und die sie umgebende Welt besser zu verstehen, dann ist es für mich notwendig, das Muskmachen und die Reflexion über Musik zusammenzudenken. Beide Angebote sollten möglichst von ein und der selben Person gemacht werden: Mit einem bestimmten Musiklehrer haben die Schülerinnen und Schüler positive Erlebnisse in Chor oder Orchester. Der selbe Lehrer, mit dem sie gerne musizieren, ist aber auch derjenige, der sie im regulären Musikunterricht zur Reflexion darüber anregt. Ich warne vor Modellen, die Muskmachen und Reflexion über Musik nicht zusammendenken. Deshalb sollte es auch keine unterschiedlichen Lehrkörper für Chor, Orchester etc. einerseits und regulären Musikunterricht andererseits geben.

*(Bäßler)* Ich kann es jetzt relativ kurz machen, ich würde dem, was Christoph Schönherr gesagt hat, zustimmen. Ihre Vision teilen wir glaube ich alle. Je mehr Musik in einer Schule ist, desto gesünder ist eine Schule. Musik in der Schule ist nicht ausschließlich der Unterricht, sondern es ist alles, was eben auch zusätzlich gemacht wird. Aber es ist oft der Unterricht und zwar deswegen, weil dieser Unterricht auch tatsächlich das ist, was alle Schülerinnen und Schüler erreicht und nicht nur die Schülerinnen und Schüler, die in der AG-Arbeit sind.

Und noch ein weiterer Punkt: Ich glaube, wir befinden uns in einer radikalen Umbruchzeit. Die Kestenbergr-Reform brachte uns in den 20er Jahren den sog. Allround-Lehrer. Von ihm müssen wir uns verabschieden, weil die Hochschulen nicht jeden Lehrertypus mit ihrer Ausbildung wird abdecken können. Wir müssen lernen zu akzeptieren, dass es individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt. Sie müssen gestärkt werden! Wenn diese individuellen Profile es schaffen, Kindern und Jugendlichen einen Weg zur Musik und damit zu sich selbst aufzustoßen, dann ist ganz viel gewonnen. Für diejenigen, die als Lehrende in den Schulen mit Musik umgehen, wäre dieses Ergebnis das größte Glück.

*(von Gutzeit)* Herr Lange, sie wussten natürlich, dass sie mit dem, was sie zum Schluss sagten, nicht nur Zustimmung auslösen. Nun bitte ich Sie so kurz wie möglich zu reagieren, weil wir dann noch auf zu anderen Ufern gelangen möchten.

*(Lange)* Ich habe jetzt natürlich etwas zugespitzt. Ich will den Musiklehrern in den Schulen ihren Platz nicht streitig machen. Wenn das, was der Kollege aus Hamburg formuliert hat, nicht nur das Ideal ist - dem ich uneingeschränkt zustimme -, sondern auch Realität, hätten wir überhaupt kein Problem. Ich würde Sie nur gerne um Ehrlichkeit und um realitätsnahe Antworten bitten. Ich habe auch gesagt und nehme davon kein Wort zurück, dass ich in Schulen wunderbaren Musikunterricht gesehen habe. Aber ich bin auch in Schulen gekommen, in de-

nen die Frage nach der musikalischen Realität nur durch ein verlegenes Schweigen beantwortet wurde. Dieses hatte seinen Grund keineswegs nur in dem Mangel an Musiklehrern.

Damit komme ich zu der Aussage "flüchtiges Wesen". Es gibt offenbar ausgebildete Musiklehrerinnen und Musiklehrer, die ihr zweites oder drittes Fach dem Musikunterricht vorziehen, weil sie sich durch ihre Ausbildung auf das Musizieren mit Kindern und Jugendlichen nicht vorbereitet fühlen. Das führt zu der Frage nach den Selbstrekrutierungsmustern und den Ausbildungskonzeptionen für Musiklehrerinnen und Musiklehrer. Ich bin bei alledem nicht für Schwarz-Weiß-Urteile und einseitige Lösungen. Es gibt unterschiedliche Wirklichkeiten und es gibt unterschiedliche Wege für Lösungen. Es wäre schön, wenn wir diese unterschiedlichen Ansätze nebeneinander ausprobieren würden, so dass jeder von dem anderen lernt und unser Tun insgesamt produktiv wird. Das gilt auch für das Thema des ausfallenden Musikunterrichts. Hier kommt es darauf an, eine Schule - Schüler, Eltern, Lehrer - davon zu überzeugen, dass der Musikunterricht nicht dasjenige ist, was eher ausfallen darf als etwa der Mathematikunterricht oder der Deutschunterricht und dass die Musik gewissermaßen im Konzert der Fächer in der Schule einen ebenso unverzichtbaren Part spielt. Dazu gehört auch, dass Musik nicht nur in den 45 Minuten einer Unterrichtsstunde - möglichst noch am Tagesrand stattfindet, sondern dass Chor- und Orchesterarbeit so wichtig sind, dass notfalls einmal anderer Fachunterricht zurückstehen muss. Das müssen alle Beteiligten, auch die anderen Fächer, akzeptieren. Letzteres gelingt natürlich nur, wenn die grundlegende Bedeutung der Musik für Bildungsprozesse junger Menschen auch verstanden wird. Dieses Verständnis lässt sich nicht per Dekret erzeugen. Hier kommt es auf die Musik und die Vertreter des Faches selbst an. Dies ist der Punkt, in dem wir uns, bei aller rhetorischen Zuspitzung von Positionen treffen sollten.

(*von Gutzeit*) Vielen Dank. Die wichtigsten Aspekte über die Schule lassen sich 1:1 auf die Gesellschaft als Ganzes übertragen. Wieder einmal ein Beispiel dafür, dass die Schule nur ein Spiegel der Umgebung sein kann. Die Musik wichtiger nehmen, Musik selber machen, die Musik nicht haben, sondern leben wollen; Anschluss finden an die Neue Musik. Der zweite Teil unseres Gespräches soll sich nun tatsächlich darum drehen, wie es der Musikkultur in unserer Gesellschaft ergeht und wie es ihr vielleicht zukünftig ergehen kann? Herr Krätzschmar. Sie haben vorhin gesagt, dass sie mit dem gesellschaftlichen Stellenwert von Musikkultur nicht zufrieden sind. Konkret gefragt: Hat es für Sie als Dresdner hier entscheidende Veränderungen gegeben? Wie hat sich durch die Wende die gesellschaftliche Bedeutung der Musikkultur verlagert?

(*Krätzschmar*) Das ist aber ein Fragenpaket, das sie mir jetzt stellen und es könnte mich dazu verleiten, jetzt ein Co-Referat zu halten – das werde ich nicht tun. Wir haben ein Thema, das da heißt: „An der Schwelle des neuen Jahrhunderts“ und ich erinnere mich an einen Ausspruch von Roman Herzog, der einmal gesagt hat, „das 21. Jahrhundert, wenn es nur schon

endlich da wäre, dass wir nicht dauernd davon reden müssten“. Wir haben darunter stehen „Musikkultur heute und morgen“ und ich wiederhole, was ich vorhin gesagt habe, ich halte Musikkultur von heute für heilungsbedürftig und ich hoffe, dass Musikkultur von morgen Heilungsansätze zeigen wird. Wir sitzen hier zusammen, um über Möglichkeiten – es ist heute schon sehr oft das Wort von der Diagnose gefallen – also über Therapie oder wie auch immer zu sprechen. Was also die Musikkultur von morgen angeht, jetzt zum anderen Teil der Frage, ist eine Erfahrung der Unterschiede zu dem was ich als Dresdner – ich habe in der DDR gelebt – im Musikleben auch als Komponist, der mit dieser Situation zurecht zu kommen hatte, erfahren habe. Ich will mich hüten, wie es gestern hier Thema war, noch einmal biografische Dinge auszubreiten. Das ist auch abendfüllend und nicht ganz uninteressant würde ich behaupten. Ihre Frage würde ich mit Ja beantworten und das muss ich begründen. Es gibt für mich jetzt nach 10 Jahren einen Unterschied, der doch deutlich ablesbar ist. Es gibt auch Gemeinsamkeiten, das mag ganz eigenartig klingen, deshalb meine Anmerkung mit dem Co-Referat, das ist ein sehr weites Feld. Ich versuche es telegrammartig. Die Situation mit der zu Ende gehenden DDR war so, dass die allgemeine Frage in der Gesellschaft schwang, wie soll das eigentlich weiter gehen, und dass eine große Hoffnung bestand als sich dann die Wiedervereinigung abzeichnete und dann tatsächlich stattfand und dass wir uns mit großem Enthusiasmus und Kraft in die wirklich guten Möglichkeiten geworfen haben und dass ich mich jetzt allgemein wieder in einer Situation befinde, in der die Frage der allgemeinen Gesellschaft mitschwingt: Wie soll das eigentlich so weiter gehen? Das ist, was man vielleicht ganz oberflächlich als erst einmal gemeinsam bezeichnen kann. Da muss man ganz einfach sagen, die DDR war in gewisser Weise auch so etwas wie eine Enklave mit einer Gewächshausatmosphäre, in der globale oder wenigstens europäische, gesellschaftliche Entwicklungen nicht echt stattgefunden haben und dann aber sozusagen mit aller Wucht auf dieses ruinöse Restgebilde hereingebrochen sind.

Der Stellenwert von Musik ist anders gewesen in dieser Vergangenheit, aus der ich komme und da würde ich sagen: besser. So wie wir uns jetzt ständig hin und herwenden und fragen, woran es denn eigentlich liegt. Es gibt eine Bildungsverantwortung und dann wird gefragt, wer hat sie denn eigentlich? Oder man müsste eigentlich fragen, wer hat sie denn eigentlich nicht?! Neue Musik ist nicht das Heilmittel, so möchte ich nicht verstanden worden sein, aber ob Neue Musik gemacht wird oder nicht, zeigt, ob ein Kulturbewusstsein stimmig ist oder nicht. Man kann nicht sagen: wir müssen die Leute jetzt mit neuer Musik konfrontieren, heranführen oder Anschluss finden oder so. Dieses Rezept taugt meines Erachtens überhaupt nicht. Aber zurück zu dem Stellenwert, den Musik hatte. Ich erlebe jetzt hier in manchen Situationen eine Beliebigkeit, die auch der Freiheit natürlich geschuldet ist, eine Beliebigkeit, die es damals so nicht gegeben hat. Es war ein gewisses Dokumentieren der persönlichen Haltung; wie man zu kulturellen Dingen überhaupt stand, ich meine jetzt nicht, ob man sich als Staatsbürger irgendwo eine gute Zensur abholen wollte, sondern erstens wie und zu welcher Art von Kultur-

angebot man stand. Es gab ein offizielles und ein halboffizielles und ein überhaupt nicht existierendes Kulturangebot und je nachdem wie man zu diesen Dingen stand war das Gesprächsgegenstand und Verständigungsebene. Insofern hilft uns das nicht viel. Es war auch eine Insel. Die Kultur war auch eine Fluchtmöglichkeit.

(*von Gutzeit*) Ich lebe zur Zeit, das wurde vorhin gesagt, in Österreich und ich muss Ihnen berichten, dass dieses Land seine Kultur und ganz besonders seine Musik viel, viel wichtiger nimmt als wir es hier tun. Der Landeshauptmann von Oberösterreich, der das Bundesland, in dem ich lebe regiert, das ist so etwas wie ein Ministerpräsident, zieht in den Wahlkampf mit dem Slogan, „Kultur ist teuer, Unkultur ist noch viel teurer“. Jetzt stelle ich dem einen bundesdeutschen Eindruck aus der Zeit gegenüber als ich noch Vorkämpfer der Musikschulen war. Da habe ich oft in glühenden Farben die Vorzüge des aktiven Musizierens für Kinder, Jugendliche und Erwachsene geschildert und ausgemalt, warum man Musikschulen braucht und warum sie gut ausgestattet sein müssen. Die Antwort der zuständigen politischen Gesprächspartner hatte oft diesen Tenor: „Das ist sehr schön und sehr einleuchtend Herr von Gutzeit, aber das Geld, das dafür benötigt wird, muss eben erst einmal verdient oder wo anders eingespart werden.“

Ist das auch für Sie, Herr von Loeffelholz, eine selbstverständliche Prioritätensetzung: erst kommen die wirtschaftliche Tätigkeit und der wirtschaftlicher Erfolg und die kulturellen Investitionen sind der Luxus, den man sich eh quasi verdienen muss?

(*von Loeffelholz*) Nein, das ist zu einseitig gesehen. Kultur und Wirtschaft stehen in vielfältiger Wechselwirkung zu einander - mehr noch, sie sind aufeinander angewiesen. Wir brauchen Investitionen in Kultur ebenso wie Investitionen in Anlagen und Vorräte. Kultur ist primär „Lebensmittel“ für die Menschen aber sekundär auch tragendes Element und Kreativitätspotential für die Wirtschaft. Die Politiker sollten in Deutschland Kultur und eben auch Musik genau so wichtig nehmen wie in Österreich. Ich glaube, dass der Eigenwert der Musik für viele Deutsche noch ebenso selbstverständlich ist wie für die Österreicher. Aber wir haben in Deutschland einen Hang zum kategorischen Imperativ, eine Manie, alles Denken und Handeln einem einzigen Prinzip unterzuordnen. Nach der Rassenideologie und der Klassenideologie folgen wir jetzt einer Kassenideologie. Nach Kämpfern für Führer und Volk respektive für den proletarischen Sieg der Arbeiterklasse bilden wir jetzt Kämpfer für die Gewinnmaximierung aus - für den shareholder value in der Wirtschaft, für die Einschaltquotenmaximierung in den Medien, für die Stimmenmaximierung in der Politik. Alles muss sich rechnen. Früher nannte man das Krämergeist. Heute ist es die Maxime eines ökonomistischen Totalitarismus mit globalem Rationalitätsanspruch Unsere Soziale Marktwirtschaft, in der ganz bestimmte aus unserer Kultur erwachsene Wertelemente enthalten sind, wird mehr und mehr von einem Kaitalismus verdrängt, vor dessen Geset-

zen sich die Kultur rechtfertigen muss. Nach diesen Gesetzen ist die beste Musik diejenige, die am meisten Geld einbringt, somit die, die die meisten Menschen hören. Einen anderen Qualitätsbegriff kennt der Kapitalismus nicht. Natürlich wollen wir, dass möglichst viele Menschen gute Musikerleben und ich finde natürlich auch ganz richtig, was Herr Lange gesagt hat, dass möglichst viele auch Musik ausüben sollen. Aber wichtigstes Kriterium für die Förderungswürdigkeit von Musik - ebenso wie von Kunst und Literatur - ist nicht Quantität sondern Qualität, die nicht von jedermann, sondern nur von qualifizierten Minderheiten geschätzt und bewertet werden kann. Je mehr musikalisch gebildet sind, je mehr aktiv Musik ausüben, desto größer ist diese qualifizierte Minderheit. In Deutschland ist sie mit allein 8 Millionen in Chören, Orchestern, Bands und verschiedensten Ensembles aktiv Musizierenden erfreulicherweise besonders groß. Aber allein über den Markt ließe sich die Vielfalt und der Reichtum unserer Musiklandschaft nicht erhalten. Dies ist ein Eigenwert, den wir von Generationen vor uns geerbt haben, für dessen Weiterentwicklung und Weitergabe an die, die nach uns kommen wir verantwortlich sind. Der Eigenwert der Kultur, die Autonomie der Kunst müssen gegen den Totalitätsanspruch wirtschaftlichen Kalküls verteidigt werden.

Die Wirtschaft ist von größter Bedeutung, aber sie ist kein Selbstzweck sondern Mittel zum Zweck. Die Wirtschaftswissenschaft kann Gesetze formulieren, wie die Wirtschaft am besten funktioniert. In einem abstrakten Modell kann unter Vernachlässigung aller anderen Lebensziele höchste Effizienz durch Streben nach Gewinnmaximierung rechnerisch nachgewiesen werden. Dagegen ist nichts zu sagen. Wenn die abstrakten Gesetze aber normativen Charakter für die Politik bekommen, wird es gefährlich.

Jede Wissenschaft hat ihre Prämissen und baut darauf mit Definitionen, also Abgrenzungen ihrer Sichtweisen und Begriffe ihr System auf. Jede Wissenschaft neigt dazu, ihre Prämissen als selbstverständlich auszugeben. Anders als der Klassiker der marktwirtschaftlichen Theorie Adam Smith, der im 18. Jahrhundert als Moralphilosoph von einem sittlich autonomen sozial verantwortlichen Menschenbild ausging, ist die Prämisse der herrschenden neoklassischen Lehre der homo oeconomicus, der sich gewissermaßen von Natur aus rational verhält, indem er nach höchstem Konsum zu niedrigsten Preisen und nach höchstem Gewinn strebt. Alle anderen menschlichen Bestrebungen werden als private Präferenzen marginalisiert und in Kosten-Nutzen-Verhältnisse gebracht. Das System, das auf diesem Menschenbild aufbaut, hat für Kulturförderung durch den Staat oder durch Wirtschaftsunternehmen keinen Platz. Allein der Konsument entscheidet mit seinen privaten Präferenzen, was finanziert werden kann und angeboten wird.

Gott sei Dank sind diese Prämissen in Deutschland noch nicht ganz selbstverständlich. Ich denke, viele Menschen spüren noch, dass mit Zahlen allein nicht zu erfassen ist, wofür sie leben, dass es neben maximalem Gewinn und Konsum noch anderes gibt, worauf es im Leben ankommt. Dafür muss man werben und auch den Mut haben, gegen den allgemeinen Trend

zu sagen: Ich sehe das nicht so.

Um jetzt zur Musik zurückzukommen: Wir haben in Deutschland eine große Akzeptanz für Musik. Aus eigener Erfahrung möchte ich dazu etwas sagen: Wir fördern in der Jürgen Ponto-Stiftung, das wissen sicherlich viele von Ihnen, ausschließlich junge Musiker, die im Bundeswettbewerb Jugend musiziert einen ersten Preis erreicht haben, also junge Musikerinnen und Musiker, die noch in der Schule sind. Wenn wir mit denen Konzerte in der Bank veranstalten, dann kommen auch unsere shareholder-value-bewussten Kunden und Kollegen und sind begeistert, wenn sie die jungen Leute erleben, dass die Dresdner Bank diese Stiftung errichtet hat, was sie nach der neoklassischen Doktrin eigentlich gar nicht gedurft hätte, weil das Stiftungskapital der Ausschüttung entzogen wurde. Ich kann aus meiner Erfahrung auch nicht bestätigen, dass zeitgenössische Musik so schlecht ankommt. Man muss sie nur richtig an die Leute heranbringen, z.B. indem jemand, der in der Wirtschaft einen Namen hat, sich dafür einsetzt. So schreiben wir manchmal in die Reden, die Vorstandsmitglieder vor den Konzerten zur Begrüßung der Gäste halten, einiges Erläuternde zu einer modernen Komposition hinein, was sie sonst nie aus dem Mund eines Bankvorstands hören und das zu aufmerksamerem Hinhören anregt. Ich möchte damit sagen, die für die Wirtschaft Verantwortlichen sind durchaus bereit, in Kultur zu investieren, gerade auch in Zeitgenössisches und (noch) nicht Populäres. Sie kommen aber in den Großunternehmen zunehmend in eine schwierigere Lage als im Mittelstand, weil dieses Dogma des shareholder value im Raum steht und sie daher gegenüber Aktionärsvertretern, vor allem Fondsmanagern, bei Kulturausgaben - soweit sie nicht das breite Publikum ansprechen - unter ähnlichem Rechtfertigungsdruck geraten wie Kulturpolitiker gegenüber Finanzministern, Kämmerern, Abgeordneten und Stadträten.

(Lange) Ich stimme der Aussage voll zu, dass es fatal wäre, überall zu sagen: "Es muss sich rechnen!" Das hebt aber den anderen Satz nicht auf, wonach man eine Mark, die man hat, nur einmal und nicht dreimal ausgeben kann. Deswegen muss man sich entscheiden, wofür man sie ausgibt. Da fällt die Entscheidung, darin möchte ich Ihnen wieder gerne zustimmen, zu häufig gegen die Kunst. Die Frage ist mithin, wie man erreicht, dass an dieser Stelle andere Entscheidungen fallen. Wenn, wie Herr von Gutzeit hier zitiert hat, ein Ministerpräsident formuliert hat, Kultur sei teuer, aber Unkultur noch teurer (was zweifellos stimmt), muss er diese Sentenz natürlich konsequenterweise folgendermaßen beenden: "Deswegen müssen wir, um 'Kultur' zu ermöglichen, gelegentlich auch einmal - um nur ein Beispiel zu nehmen - auf ein Stück Straßenbau verzichten." Er sagt es aber nicht, weil er mit dem Hinweis auf diese Konsequenz wiederum, so fürchtet er, einen Teil seiner Anhängerschaft verlieren würde. Er unterlässt die Aussage nicht, weil er zu dumm wäre, den Sachverhalt zu begreifen. Er stellt vielmehr eine Überlegung darüber an, was wohl, konsensfähig ist und was nicht. Das hat seine eigene Rationalität, deren Orientierungspunkt aber nicht die Förderung der Künste, sondern die Ma-

ximierung von Wahlchancen ist. Wir hören es mit Beifall und fallen darauf rein.

(*von Gutzeit*) Sind es nicht auch Traditionen, die sich mit der Zeit einspielen? Ich habe kürzlich eine Bürgermeisterin erlebt, die vor einem großen Publikum von Musikfreunden um Verständnis dafür warb, dass Ihre Stadt heutzutage überhaupt noch Geld für Musikförderung ausgibt. Sie hat sich richtiggehend dafür entschuldigt, weil die Prämisse in unserer Gesellschaft so ist, dass man erst mal die Straße, die ein paar Schlaglöcher hat, weswegen man nicht so schnell fahren kann, perfekt planieren muss, um hinterher diese Buckel draufzubauen, damit man nicht so schnell fahren kann.

„Musikkultur heute und morgen“ – gerade das Stichwort „morgen“ erzwingt die Frage nach der Position der Jugend. Wir können nicht stolz auf eine Musikkultur sein, an der die Jugend wenig Anteil nimmt. Woran liegt es, dass die meisten jungen Menschen vor klassischen Konzerten fliehen? Liegt es an der Musik oder liegt es daran, wie wir die Musik präsentieren? Andreas Eckardt – wie ist es in Deinem neuen Arbeitsfeld? Sind die Besucher des Beethoven-Hauses eher die älteren Herrschaften in Cordhose und Trenchcoat, die Japaner mit ihrer Kamera oder gibt es auch die jungen Besucher, die ihren Discman ausschalten um sich Beethoven zuzuwenden?

(*Eckhardt*) Ehe ich darauf antworte, möchte ich Herrn von Loeffelholz natürlich allgemein ein langes Leben wünschen. Ich möchte ihm aber insbesondere, wenn er solche Thesen vertritt und in Gremien des Bundesverbandes der Deutschen Industrie sitzt, auch wünschen, dass er noch möglichst lange die Funktionen behält, weil ich das schon wirklich sehr erstaunlich finde. Ich möchte auch noch eine weitere Bemerkung machen, damit auch wirklich Brücken gebaut werden zwischen den Beiträgen.

Ich meine, man kann sich nicht darüber beklagen, dass Politiker nichts über den Stellenwert von Musik und musikalischer Bildung wüssten. In jeder Rede kommt das vor, und sie haben die sozialen, ästhetischen, kommunikativen, kognitiven Möglichkeiten, die Musikerziehung mit sich bringt, wie man so schön sagt, voll internalisiert. Aber es besteht eine enorme Diskrepanz zwischen dem, was in diesen Reden gesagt wird, und der politischen Realität, die sich nun einmal aus der Verteilung der Finanzmittel ergibt. Manchmal habe ich mich als Lobbyist schon als eine Art Koordinierungskünstler politischer Sprechblasen gefühlt, weil ich eben immer wieder diese Einsichten wohlformuliert gehört habe, aber die Umsetzung im politischen Alltag oft nicht stattfand.

Nun komme ich zu dem Punkt, wie denn unsere Musikkultur heute in der Akzeptanz da steht. Da verweise ich auf die berühmte Publikation „Musikalmanach“, denn ich denke, vor Meinungen haben Fakten zu stehen. Es ist doch sehr erstaunlich, wenn dort die Statistik, die nun schon viele Jahre fortgeschrieben wird, ausweist, dass rund ein Viertel aller Kinder und

Jugendlichen, die allgemein bildende Schulen besuchen, es sind rund zehn Millionen Kinder und Jugendliche bundesweit, sich musikalisch aktiv betätigen, in außerschulischen und schulischen Chören und instrumentalen Ensembles, im Laienmusikbereich, im Kirchenmusikbereich. Dies ist der eindeutige Beweis, um das einmal verkürzt zu sagen, dass junge Menschen aktiv Musik machen und aktiv am Musikleben teilnehmen wollen. Das ist ein Faktum. Sie nehmen auch die Konzertangebote des Musiklebens wahr, natürlich in einer unglaublich differenzierten Form, und es erschreckt mich überhaupt nicht, wenn ich im Kammermusiksaal des Beethoven-Hauses bei einem puren klassischen Konzert relativ wenig junge Leute sehe. Als ich als Jugendlicher vor dreißig bis fünfunddreißig Jahren in ein Kammerkonzert gegangen bin, habe ich mich ziemlich einsam gefühlt. Da gab es keinen „Kohorteneffekt“. Von meinen Klassenkameraden ist niemand mit mir mitgegangen – soweit ging die Freundschaft nicht. Ich will damit nur sagen, dass man nicht alles unter dem Aspekt der Akzeptanz durch Jugend sehen sollte. Das wäre sonst so eine Art juveniler Einschaltquoten-Fetischismus. Es gibt kulturelle Veranstaltungen, da fühlt sich Jugend nicht angesprochen, wohl aber ältere Menschen; und es gibt viele anspruchsvolle Veranstaltungen, die vorrangig junge Leute besuchen. Denken wir doch nur einmal an die Veranstaltungen „Jugend jazzt“ auf Landes- und Bundesebene. Es gibt also eine so farbige und differenzierte Szene, dass überhaupt keine Klage darüber zu führen ist, dass junge Menschen nicht aktiv Musik machen wollen und nicht aktiv die Konzertangebote annehmen würden.

Ein anderes positives Beispiel: im Kölner Dom wird im Sommerhalbjahr eine Orgelkonzertreihe veranstaltet. Bei allen Orgelabenden ist der Dom total überfüllt, auch mit jungen Menschen. Da kommt natürlich dieses auratische Raum- und Musikerlebnis hinzu. Dass herkömmliche Sinfoniekonzerte demgegenüber Schwierigkeiten haben, kann auf die zum Teil ritualisierten Abläufe zurückgeführt werden. Man nennt das auch das schleswig-holsteinische Scheunensyndrom. In dem Moment, wo etwas in außergewöhnlichen Spielstätten stattfindet, gibt es eine zusätzliche Akzeptanz. Ich sage das hier unter dem Aspekt, dass wir ein unglaublich farbiges Kultur- und Musikleben haben, das auch wahrgenommen und angenommen wird, auch wenn die Platzausnutzung nicht immer bei hundert Prozent liegt. Ich finde, das ist ein Argument, das immer wieder ganz stark auch gegenüber der Politik betont werden muss.

(*von Gutzeit*) Es ist sicher sehr wichtig, dass man den Einschaltquoten-Fetischismus nicht übertreiben darf. Wenn wir aber Verwurzelung haben wollen, müssen wir uns auch wünschen, dass viele junge Menschen Anteil nehmen. Das ist z.B. bei den Kammermusikreihen kaum noch der Fall. Da gibt es nur noch über 60jährige. Das ist in vielen Orchesterkonzerten wirklich nicht der Fall. Müssen wir uns nicht ganz neue Gedanken darüber machen, wie wir die Kulturarbeit in allen Schichten und allen Altersgruppen tiefer verwurzeln?

(*Eckhardt*) Ich stelle diese Einschätzung aufgrund der eigenen Erfahrungen allerdings in Zweifel, aber es gibt, wie gesagt, ganz unterschiedliche Gewichtungen. Jetzt komme ich zu

der anderen Frage, die gestellt wurde, und damit verbinde ich etwas, was auch gestern von Karl-Heinrich Ehrenforth schon gesagt worden ist. Die Vernetzung von Schule und Musikleben, die Öffnung der Schule und der Brückenschlag hin zu den Kulturinstitutionen scheint mit ein sehr wichtiges Thema zu sein. Es ist klar, dass Schule, Elternhaus und auch Kirche nicht mehr die kulturellen Vermittlungsinstanzen sein können, die sie früher in bedeutender Weise gewesen sind, sondern die Kulturinstitute selber müssen mindestens genauso aktiv werden und sich gegenüber der Schule öffnen. Als ich ins Beethoven-Haus kam, habe ich sofort begonnen, ein museumspädagogisches Programm einzuführen, was in Kunst- und Technikmuseen überhaupt nicht neu ist. Aber im musikbezogenen Museen gibt es relativ wenige Initiativen. So habe ich mich in den ersten Tagen in das Museum gestellt und Schulklassen beim Besuch von Beethovens Geburtshaus beobachtet. Das, was Kinder – Schulklassen und auch freie Gruppen – vorrangig interessiert hat, waren Beethovens Hörrohre, bestaunenswert riesige Apparate. Das war etwas Konkretes, aber vor Handschriften, Faksimiles und Erstaussagen haben die ziemlich unbeeindruckt herumgestanden. Also habe ich begonnen, ein museumspädagogisches Programm zu entwickeln. Als erstes wurde ein Arbeitskreis mit Schulmusikern gegründet. Sie haben sich bereit erklärt, Unterrichtssequenzen über Beethoven zu erarbeiten, und zwar unter Einbeziehung des Beethoven-Hauses. Ich habe die Sparkasse gewonnen, die Finanzmittel bereit zu stellen, um die Ergebnisse zu vervielfältigen und allen interessierten Lehrern in Bonn und Umgebung zur Verfügung zu stellen. Wir haben letztes Jahr einen Graf-Hammerflügel von 1824 für das Museum erhalten. Ein wunderbares Instrument. Früher hätte man wie ein Gralshüter das kostbare Stück zugesperrt, aber heute kann es auch von einem Schüler gespielt werden. Wenn eine Schulklasse kommt und die Lehrerin versichert uns, dass es einen Schüler gibt, der das Instrument gut spielen kann, dann darf der darauf spielen. Für die Mitschüler ist es sehr eindrucksvoll, wenn sie eine solche fachbezogene Demonstration von einem Klassenkameraden erhalten. Der Schüler erhält die Möglichkeit im Vorfeld des Klassenbesuchs, sich auf dem Hammerflügel einzuspielen. Zweitens habe ich das Studienseminar Köln-Bonn mit seiner Musikabteilung nach Bonn eingeladen. In unserem Haus werden regelmäßig Sitzungen abgehalten, und über die Fragen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Beethoven-Haus sind inzwischen drei Staatsexamensarbeiten vergeben worden. Eine bezieht sich z. B. auf die Entwicklung von Audioführern ganz speziell für Schulklassen. Das Dritte ist, dass wir Ferienworkshops für Kinder durchführen. Aus dem Workshop in den Herbstferien mit dem Titel „Mache dir ein Beethoven-Bild“ haben wir die Ergebnisse (Bilder, Kanon-Singen, Ritterballett-Aufführung) der Öffentlichkeit vorgestellt. Das hatte eine große Resonanz in der Bevölkerung und in den Medien der Region. Außerdem ist aus dieser Arbeit ein Beethoven-Buch für Kinder hervorgegangen, an dem die Workshop-Teilnehmer direkt mitgewirkt haben. Dieses Buch „Besuch bei Beethoven“ wird jetzt im Dezember von den Kindern in einer Pressekonferenz vorgestellt. Zum Schluss möchte ich ein neues Projekt erwähnen, das uns die nächsten vier bis fünf Jahre beschäftigen wird: das sogenannte Digitale Beethoven-Haus. Wir werden

also unsere große Autographen- und Bildersammlung digitalisieren. Dann richten wir Computearbeitsplätze ein, übrigens in einem Jahrhunderte alten Gewölbekeller direkt neben dem Geburtshaus, und wir laden Kinder und Jugendliche ein, in dieses Digitale Beethoven-Haus zu kommen. Hier wird es eine virtuelle Installation vom letzten Arbeitszimmer Beethovens im Schwarz-Spanier-Haus in Wien, das gut dokumentiert ist, geben. Die Besucher können interaktiv arbeiten und können sich auf den Bildschirm bestimmte Materialien holen und – wenn sie das möchten – immer tiefer in die jeweilige Materie eindringen. Sie können unterschiedliche Interpretationen des Werkes hören, das Autograph und natürlich auch eine moderne Notenausgabe verfolgen. Natürlich haben wir die Hoffnung, dass Schüler dann auch das konventionelle Museum besuchen. Aber unabhängig davon erreichen wir hiermit, Schlagwörter wie Infotainment und Edutainment mit Leben zu erfüllen. Dies soll aber in einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit der Schule geschehen. Ich denke, wenn sich möglichst viele Kulturinstitute einer Stadt für eine Zusammenarbeit mit Lehrern öffnen und selbst die Initiative ergreifen, dann hat dies positive Wirkungen für die Schule und das jeweilige Kulturinstitut. Hier wäre der Begriff Synergie-Effekt wirklich angebracht.

*(von Gutzeit)* Das Beethoven-Haus in Bonn scheint einen jungen, dynamischen Direktor zu haben. Welch eine Chance für die Schulmusik, wenn man solche Angebote bekommt.

Andreas Eckhardt hat einen Aspekt sehr deutlich werden lassen. Ein Künstler kann sich heute nicht mehr auf den Standpunkt stellen: Meine Aufgabe ist es, Kunst zu machen aber nicht, mich darum zu kümmern, dass das Publikum mich kennen lernt. Mein Eindruck ist, dass noch immer viele Studenten davon überzeugt sind, dass sie eigentlich nur Üben oder Komponieren müssen und dann kommen die Agenten und werden sie quasi aufgreifen und an den Markt vermitteln. Meine Frage an Herrn Krätzschar ist, was die Hochschulen tun können um dieser Haltung entgegen zu wirken.

*(Krätzschar)* Ich mache jetzt etwas ganz Unvorsichtiges. Ich sage einmal so: Wenn die Studenten das Haus verlassen, denken sie vielleicht so zum großen Teil, wenn sie herein kommen vielleicht noch nicht. Das ist das Problem und es zielt auf das, was in den Hochschulen passiert. Ich will jetzt nicht ausbreiten, was an den Hochschulen selbst an Diskussionen stattfindet. Tatsache ist, dass von allen Diskussionen, von dem drängenden Bedarf nach Perspektiven zu schauen und wirklich auch Traditionelles, oder auch grundsätzlich Ketzerei, zu betreiben, aber nicht um der Ketzerei willen, sondern um zu besseren Zielen zu gelangen, dass dieses auch in den Hochschulen um sich greift. Ich will jetzt hier keine Beschwichtigungskampagne starten. Ich halte das für eine Errungenschaft, für eine Leistung, dass die bisher 23 Deutschen Musikhochschulen sich in den letzten zwei Jahren zusammen gesetzt haben, um eigentlich alles, was grundsätzliche Hochschularbeit angeht einmal zu überdenken und dieses in Form eines Thesenpapiers auch an der Schwelle dieses neuen Jahrhunderts zu formulieren. Dieses Thesenpapier werde ich am kommenden Montag in Bonn vor der Hochschul-Rektoren-

Konferenz zu erklären haben und dann wird es veröffentlicht werden. D.h. wir gehen davon aus, dass das Plenum dieses Papier zustimmend zur Kenntnis nimmt. Da geht es nun um Dinge, die hier nicht marginal sind, sondern eigentlich das Thema, das wir hier berühren, nämlich von Studieninhalten bis zu Strukturen innerhalb der Hochschulen und Besoldungsfragen, Dienstrechtsgeschichten und Professorenschaft und all diesem, was sich im Moment in der Diskussion befindet. Ich kann hier meiner Überzeugung Ausdruck geben, dass da ein Schritt nach vorne gegangen worden ist, allein schon aus der Tatsache heraus, dass man sich auf ein Papier hat verständigen können, denn es ist so – das kennen sie im Einzelnen aus ihrer Praxis sicher auch sehr gut –, dass durch den Föderalismus auch die Verständigungsmöglichkeit zwischen Hochschulen verschiedener Bundesländer nicht immer einfach ist. Wer das in Bayern so macht und dies z.B. erklären will für andere Bundesländer, der muss zunächst einmal Verbündete finden im Norden und die davon überzeugen, dass sie das genauso zu ihrem eigenen Segen wie in Bayern machen müssten. Das ist auch ein schwieriges Geschäft gewesen, da eine Sprach- und Verständigungsebene zu finden.

Noch viel wichtiger als Thesenpapiere – ich habe gestern einen sehr schönen Zwischenruf gehört, der aber nicht offiziell zum tragen gekommen ist, dass „so wie das Erhabene sich nicht weit vom Lächerlichen befindet, auch die Thesen sich nicht weit von den Plattitüden befinden“ – viel wichtiger als Thesenpapiere ist, was in den einzelnen Hochschulen passiert. Ich möchte jetzt nicht für Dresden hier anfangen, sondern ansprechen, was wir vorhaben. Ob eine Hochschule selbst diese Probleme erkennt und ich denke, dass auch so eine Tagung dazu dient, den Hochschulen dieses dringend mitzuteilen, und ob sie dann auch die Konsequenzen sieht und ob sie in der Lage ist mit dem Personal, das vorhanden ist, das auch eine gewisse Schwerkraft darstellt, diesen Erkenntnisprozess umzusetzen, das sind Dinge, die auch Zeit, große Anstrengung und Einsicht brauchen. Ich glaube, dass es nach wie vor wichtig sein wird in der Arbeit mit dem Einzelnen zu leisten, das ist gerade in dem Beitrag von Herrn Eckhardt zum Ausdruck gekommen. Wenn man einzeln – jung und dynamisch, wir müssen das Alter aber nicht unbedingt zum Kriterium machen, die Dynamik muss vorhanden sein – schafft etwas durchzusetzen, wovon man überzeugt ist, das ist erst einmal das Wichtigste. Ich glaube nicht daran, dass wir mit Resolutionen das Wesentliche erreichen, sondern dass es wichtig ist, die richtigen Leute am richtigen Platz zu haben.

(*von Gutzeit*) Aus vielen Beiträgen, die wir gehört haben, ist deutlich geworden, dass wir als Kulturschaffende und Kulturpädagogen dem Gemeinwesen unendlich viel zu bieten haben.

Die Frage ist aber: Wie wird diese Tatsache politisch gefördert? Wir sind sicher nicht immer unsere besten Fürsprecher. Ich will es mit einem Vergleich erläutern:

Wenn der Bundesverband der niedergelassenen Zahnärzte eine regelmäßige Untersuchung der Schulkinder fordert, dann sagt natürlich der kritische Zeitungsleser „Nachtigall ick hör dir

trapsen“ und vermutet als Motiv eher die Sorge um das eigene Einkommen als um die Volksgesundheit. Ganz anders ist es wohl auch nicht, wenn Kulturschaffende für mehr Kultur kämpfen. Wer könnte als „Lobby von Außen“ gewonnen werden? Wer soll Mitverantwortung für die Weiterentwicklung des kulturellen Lebens übernehmen?

(von Loeffelholz) Ich meine der Künstler muss schon das machen, was seine Wahrheit ist, ganz egal, ob diese Wahrheit von anderen verstanden wird, was er sicher hofft. Der eigenständige Künstler arbeitet nicht in erster Linie für den Markt. Es ist die Aufgabe von Kultureinrichtungen, seine Wahrheit zu vermitteln. Und dass Musiker früh genug wissen müssen, dass sie irgendwo ihr Brot verdienen, ist unbestritten.

Jetzt aber zu dem Thema, das Sie mir eben zugeworfen haben. Es gibt bekanntlich verschiedenste Förderer. Es hat sie immer gegeben. In Deutschland und Europa ist es in erster Linie der Staat vor allem die Kommunen, die jetzt am wenigsten Geld haben, weil sie mit so vielen vor allem sozialen Ausgaben belastet sind. In den letzten Jahren erschallt immer lauter der Ruf nach dem Sponsor. Ich halte das durchaus für eine normale Entwicklung. Der Kulturkreis der deutschen Wirtschaft im BDI - und das ist eine Antwort auf Ihre Frage nach einer „Lobby von außen“ - hat sich gemeinsam mit dem Bundesverband deutscher Stiftungen, mit dem Deutschen Kulturrat, mit dem Deutschen Musikrat - Herrn Eckhardt - dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der Privatinitiative Kunst, dem Goetheinstitut u.a. Verbänden und Kultureinrichtungen vor einigen Jahren erfolgreich dafür eingesetzt, dass ein gemeinsam vom Bundesfinanzministerium und von den Finanzministerien der Länder ausgearbeiteter „Sponsoring-Erlass“ im Interesse der Kultureinrichtungen deutlich verbessert wurde. Der ursprüngliche Erlass brachte nur den Sponsoren erweiterte Möglichkeiten, Sponsoring als Betriebsausgabe steuerlich abzusetzen. Wenn die gesponserten Kultureinrichtungen aber den legitimen Wünschen der Sponsoren nachgekommen wären, hätten diese die Steuer tragen müssen. Die Finanzbeamten waren sehr überrascht, dass der Kulturkreis der deutschen Wirtschaft sich zur Speerspitze gegen diese Benachteiligung der Kultureinrichtungen machte und Bundes- und Länderregierungen sowie Parlamentarier von der Notwendigkeit einer Änderung des Erlasses überzeugte.

Über diesen punktuellen Erfolg hinaus habe ich mir seit zwei Jahren Gedanken gemacht, wie man das Eintreten für kulturelle Werte und die Förderung von Kunst und Kultur dauerhaft auf eine breitere Grundlage stellen kann. Manche von Ihnen werden vielleicht in der einen oder anderen Publikation gelesen haben, dass ich einen „Contrat Culturel“ von Bund, Ländern, Gemeinden, Bürgern und Wirtschaft mit Kultureinrichtungen vorschlage, in dem - in Abwandlung von Rousseaus Staatsidee eines „Contrat Social“ - alle auf einen Teil ihrer individuellen Gewinn- und Konsummaximierung verzichten, um einen nachhaltigen Beitrag zur Erhaltung und Weiterentwicklung von Kunst und Kultur zu leisten. Grundgedanke des Contrat Culturel ist die Verpflichtung der Vertragspartner zur Wahrung der Autonomie von Kunst und Kultur. Es geht

um die Kodifizierung gemeinsamer Verantwortung von Staat und Gesellschaft für die Kultur. In dieser Zeit tiefgreifender Veränderungen unserer Lebensbedingungen, in der überkommene Strukturen fragwürdig werden, ist die verantwortungsbewusste und gestaltungsfreudige aktive Bürgergesellschaft die beste Zukunftsperspektive. Man muss die Verantwortung der Bürger da einfordern, wo sie durchaus noch empfunden wird. Es gibt viel mehr verantwortungsbewusste Menschen, als wirklich in die Verantwortung genommen werden. Jeder sagt sich: Ich bin nicht zuständig, weil der Staat viel zu lang alle Zuständigkeit für das Wohl und Wehe der Bürger an sich gezogen hat. Der Bund, der nur einen geringen finanziellen Anteil zur Kulturförderung leistet, könnte zu einem Contrat Culturel vor allem steuerliche Erleichterungen für private Kulturförderer, insbesondere mehr Anreize zur Errichtung von Stiftungen schaffen. Ich sage bewusst Stiftungen, weil das Sponsoring zum einen inzwischen befriedigend geregelt ist und zum anderen vorwiegend nur der Eventkultur zugute kommt. Sponsoring finanziert in erster Linie das Fertige, das erfolgreich Erprobte. Stiftungen hingegen, wie wir ihre Aufgabe z.B. in der Jürgen Ponto-Stiftung festgelegt haben und erfüllen, können Risiken eingehen, können sich der Förderung junger Musiker und Künstler widmen, die vom Markt (noch) nicht angenommen wurden und Projekte und Programme ermöglichen, deren Ergebnisse sich erst in späteren Jahren zeigen. Stiftungen müssen nicht nach Quantität streben, sondern können Qualität sichern. Besonders zukunftssträchtig erscheinen mir Bürgerstiftungen, die in den letzten Jahren in rascher Folge in immer mehr Städten entstehen. Dies sind ebenso offene und flexible wie dauerhafte Strukturen, in denen sich eine kulturell aktive Bürgergesellschaft am besten verwirklichen kann. Die Länder und Kommunen müssten in dem Contrat Culturel vor allem deutlich machen, dass sie zu ihren Verpflichtungen im Kulturstaat stehen und sich gemeinsam mit den anderen Vertragspartnern um Strukturverbesserungen, vor allem auch um solche mit Synergieeffekten für die Kulturförderung bemühen. Gute Vorbilder dafür sind das Sächsische Kulturraumgesetz, mit dem eine neuartige Kooperation von Staat und Kommunen in die Wege geleitet wurde und die Sächsische Kulturstiftung, die in vielfältigen Partnerschaften mit privaten Stiftungen und Unternehmungen die Effizienz der Kulturförderung in den letzten Jahren wesentlich steigern konnte.

Also, Partner des Contrat Culturel sind die drei Ebenen der Öffentlichen Hand, es sind ferner die vermögenden und vor allem auch die zu ehrenamtlicher Tätigkeit bereiten Bürger, die nicht so viel Geld haben, sich aber mit Freude und Kompetenz einsetzen und es sind schließlich und nicht zuletzt - wie Herr Eckhardt sehr richtig sagte - die Kultureinrichtungen, die ihren Beitrag leisten müssen, die sich öffnen und bewegen und auch wirtschaftlich denken müssen. Wohlgemerkt, nicht indem sie wie Unternehmen wirtschaftliche Ziele verfolgen sollten, aber indem sie ihre künstlerischen und kulturellen Aufgaben auf ökonomische Weise erfüllen Ökonomie als Mittel, nicht als Ziel! Da kann man in der Tat durch wohlüberlegte Verbindungen, Abstimmungen und Kooperationen manches erhalten oder besser machen, wenn man nicht partout darauf besteht, dass alles so bleiben muss wie bisher, als jeder Bereich seine ausrei-

chenden öffentlichen Zuschüsse hatte, mit denen er allein umgehen konnte, wie es ihm gut dünkte. Wenn das jetzt nicht mehr so ist, wenn man „an der Schwelle des neuen Jahrhunderts“ die Aufgaben sieht, die vor uns stehen sollte man nicht nur jammern, sondern sagen: Dies ist eine neue Situation, die jetzt für uns sehr unangenehm ist, weil wir das Geld nicht mehr ohne weiteres bekommen. Aber jede Krise ist auch eine Herausforderung, die Dinge zu ändern. Wenn man jetzt nicht nur an der gewohnten Struktur klebt, sondern die Aufgabe als das Wesentliche sieht, die es zu erfüllen gilt, dann, meine ich, kann man auch in solchen Verbindungen, wie sie vorhin angesprochen wurden, neue Wege dafür finden. Solche Beispiele, wie man Schule und Gesellschaft stärker miteinander in Kontakt bringen kann, sollten mehr publiziert werden. Ich habe sehr wohl auch das Unbehagen an der Vorstellung verstanden, dass da neben dem Lehrer in der Schule noch andere sitzen. Wie man das im einzelnen konkret organisiert, muss man von der zu erfüllenden Aufgabe her sehen. Aber dass in der Perspektive einer kulturell aktiven Bürgergesellschaft vor dem Hintergrund des von mir gerade Skizzierten unsere Jugend nicht mit einem ökonomistischen Menschenbild aufwächst, dass möglichst viele und gerade junge Menschen nicht nur Konsumenten fertiger Produktionen, sondern in einen geistigen Produktionsprozess einbezogen werden, halte ich für außerordentlich wichtig. In diesem Sinne möchte ich an Sie als Lehrer appellieren, den jungen Menschen Gemeinsinn zur Erhaltung und Weiterentwicklung unserer Kultur beizubringen. Die Stärke Amerikas lag von jeher nicht so sehr im Kapitalismus, wie in der Bereitschaft der Amerikaner, von klein auf angefangen von den heute manchmal belächelten Pfadfindern, etwas für ihre Umgebung, für ihr Gemeinwesen zu tun. Sobald jemand etwas Geld verdient, hat er die Pflicht etwas davon abzugeben für alle möglichen „Charities“. Die bedeutendsten Museen danken ihr Entstehen und ihren Reichtum privaten Stiftern und die renommiertesten Ausbildungsstätten für Musiker, die weltbekanntesten Orchester Amerikas wären ohne großzügige private Spenden nicht entstanden. Diese Einstellung der Amerikaner, die es auch heute noch wenn auch da und dort abnehmend gibt, hat sich bei uns leider nicht so rasch verbreitet, wie das kapitalistische Denken. Wenn wir in Deutschland auch weniger Steuern zahlen und weniger Staat haben wollen, müssen wir in den Elternhäusern und Schulen von klein auf eine ähnliche bürgerschaftliche Haltung fördern.

(von Gutzeit) Meine Damen und Herren, ein Indiz für die relativ schwierige Lage der Kultur in Deutschland ist auch die Tatsache kaum vorhandener Kulturpolitiker. Kennen Sie einen namhaften Kulturpolitiker?

Kennen Sie einen prominenten Politiker, der versuchen würde, kulturelle Themen „zu besetzen“? Das völlige Fehlen einer kulturpolitischen Diskussion auf Bundesebene ist sicher nicht allein mit der föderalen Struktur unseres Landes zu erklären.

Aber nun gibt es ja einen prominenten und kompetenten Kulturpolitiker auf der Bundesebene: den Staatsminister Michael Naumann. Es gab bei der Vorbereitung dieser Gesprächs-

runde ein Stadium, in dem wir gehofft haben, Michael Naumann werde einer der Gesprächspartner sein. Vor diesem Hintergrund möchte ich die Herren auf dem Podium bitten, das Spiel „Mögliche Begegnung“ in Anlehnung an ein schönes Theaterstück von Paul Barz mitzuspielen. Bitte stellen Sie sich vor, Michael Naumann wäre hier und wir wären seine „Beraterrunde“. Was würde jeder von Ihnen dem Staatsminister als ganz persönlichen Wunsch oder Ratschlag mit auf den Weg geben wollen?

*(Krätzschar)* Also es wäre unhöflich nichts zu sagen. Ich hätte vielleicht zwei Wünsche an ihn, der zweite ist mir gerade ganz spontan eingefallen, aus dem heraus, was wir hier in den zurück liegenden Tagen geredet haben. Ich würde Herrn Naumann bitten, definitiv, ganz konkret und in einer Auslese zu erklären, wofür er verantwortlich ist und ihn bitten dieses dann auch wirklich selbst umzusetzen und genauso zu sagen, wofür er nicht verantwortlich ist und dieses dann auch bitte nicht anzufassen. Mein ganz persönlicher Wunsch, der mir noch dazu einfällt, wäre mein Versuch, ihn zu überreden, mal in eine Schulklasse zu gehen und dort im Fach Musik mal ein Stück von mir zu behandeln.

*(von Loeffelholz)* Ich werde jetzt die Gegenthese vortragen: Ich würde Herrn Naumann bitten, sich nicht nur als Fachminister in der Bundesregierung zu sehen, sondern mutig Stellung zu nehmen zu den verschiedensten Vorgängen in der Bundespolitik, soweit sie die Kultur betreffen; denn die Kultur ist nicht irgendein abgegrenztes Fach, sondern sie ist die Grundlage unseres Zusammenlebens und viele Gesetze, die erlassen werden, haben gravierende Auswirkungen auf die Kultur. Der EU sind sehr zurecht im Vertrag von Maastricht Kulturverträglichkeitsprüfungen bei ihren Amtshandlungen auferlegt worden. Ich würde Herrn Naumann bitten, sich ebenso in der Bundesregierung bei solchen Themen zu Wort zu melden, die für die Kultur von großer Bedeutung sind. Er würde damit kulturelles Bewusstsein bei politischem Handeln einfordern und ein Vorbild abgeben gegen Leute, die sagen: Es kommt nur darauf an, ob es sich rechnet.

*(Lange)* Ich würde Herrn Naumann den Rat geben, sich nicht einreden zu lassen, er sei verantwortlich für alles was anderen missfällt und es sei deshalb seine Aufgabe, dies zu ändern. Wir sind auf dem falschen Wege, wenn wir die Forderung von Allmacht und allumfassender Verantwortung an die Politik richten. Noch fataler wäre es, wenn die Politik sich eine solche Verantwortung einreden ließe. Man muss wissen, wo die Grenzen sind.

*(Eckhardt)* Ich würde das natürlich als virtuelle Begegnung bezeichnen, also nicht existent, aber vorhanden. Ich würde mich bedanken, dass er ein Interview über Musik bzw. über das Musikleben gegeben hat. Aber er hätte erstaunlicherweise die konkretesten Aussagen ausgerechnet auf einem Gebiet gemacht, für das er gar nicht zuständig sei, nämlich Musikerziehung. Ob das schlitzohrig oder blauäugig war, sei dahingestellt. Zuständig ist er aber für die kulturbezogenen Vorgänge in der Europäischen Union, und da ist es wirklich eine enorm wich-

tige Aufgabe, darüber zu wachen, dass Kultur und Bildung, so wie das der Vertrag von Maastricht auch vorsieht, weiterhin dem Harmonisierungsdrang der Brüsseler Bürokraten entzogen bleiben. Europa zeichnet sich nun einmal durch die Vielfalt der Kultur in einer wachsenden politischen Integration aus. Diese Vielfalt muss erhalten bleiben, und darüber zu wachen ist eine seiner Hauptaufgaben.

*(von Gutzeit)* Ich habe mir auch einen Wunsch überlegt der betrifft das Feld der Finanzierung. Mir geht es darum, dass die Sponsoren, von denen heute vielfach die Rede war, sich aus sehr verständlichen Gründen auf die Highlights der Kulturarbeit konzentrieren. Es gibt in den letzten Jahren eine Tendenz, dass auch die Politik, die öffentliche Hand am liebsten die Highlights finanzieren möchte, sicherlich deshalb, weil sie auch zunehmend medienabhängig geworden ist. Ich würde bitten, dass er seine kulturpolitischen Kollegen auf allen Ebenen darauf hinweist, dass es Aufgabe der öffentlichen Hand ist, auch die ganz unsichtbare, stille Kulturarbeit, die z.B. in den Schulen, in den Musikschulen, hinter verschlossenen Türen stattfindet und deshalb nie einen Sponsor finden würde zu ermöglichen und in diesen Bereichen nie die Verantwortung zu vernachlässigen.

Meine Damen und Herren wir sind am Ende unserer Diskussion. Ich habe mir auf der Zugfahrt überlegt, wie sie wohl vor dreißig Jahren verlaufen wäre, also auf dem Höhepunkt der 68er Bewegung. Es wären wahrscheinlich ein paar mehr Studenten gekommen und die hätten ein sit-in oder ein go-in gemacht. Dann wäre vermutlich gefordert worden, die Tagesordnung abzusetzen und erst einmal zu klären, über welchen Begriff von Musikkultur gesprochen wird. Damit hätten die Studenten sicher recht gehabt! Wir konnten leider nur über einen ungeklärten Begriff und einen sehr kleinen Ausschnitt von Musikkultur sprechen. So konnten wir nur einige Teile eines sehr großen Puzzles zusammentragen, aus denen sich sicher noch kein gesamtes Bild ergibt. Gemeinsam mit den Kollegen hier am Tisch, denen ich sehr herzlich für Ihre Beiträge danke, bitte ich den Veranstalter, uns zum 100sten Jubiläum wieder einzuladen, damit wir das Bild vervollständigen können

## Weimarer Erklärung

### zur Lage des Musikunterrichts in Deutschland

---

„...darum versäume ich in diesem Zusammenhang nie, warnend auf den in den letzten Jahrzehnten stetig darbenden Musikunterricht an unseren Schulen hinzuweisen. Wenn wir einschlafen lassen, was da an Potential vorhanden ist, dann sägen wir an dem Kreativitätsast, auf dem wir alle miteinander sitzen.“

*(Altbundespräsident Prof. Dr. Roman Herzog)*

Der Verband Deutscher Schulmusiker e.V. (VDS) dankt den Repräsentanten führender Kräfte in unserer Gesellschaft für ihr Engagement zur Erhaltung von Musikkultur in unserem Lande und gegen den schleichenden Abbau des Musikunterrichts in unseren Schulen. An der Schwelle des neuen Jahrhunderts stellt sich verstärkt die Frage nach der Zukunft. Wir stellen hier die Frage nach der Zukunft von Musikkultur in unserem Land.

#### **Musikstandort Deutschland?**

Deutschland gilt in aller Welt noch als das Land der Musik. Dieser Ruf darf nicht leichtsinnig verspielt werden. Er beruht auf einer aus antiken, jüdischen und christlichen Wurzeln geborenen Musikkultur. Wenn es in Zukunft darum gehen wird, „Europa von innen“ zu gestalten, wird man sich auch auf dieses Erbe zu stützen haben. Daher muss es erhalten und schöpferisch weiterentwickelt werden.

Die hohe Qualität der deutschen Musikkultur und der sie tragenden künstlerischen und pädagogischen Einrichtungen sollten darum neben dem technischen und dem industriellen Standard als dritter gewichtiger Standortfaktor unseres Landes erkannt und politisch kraftvoll und glaubwürdig vertreten werden. Dazu bedarf es vielfältiger Musikangebote in der Familie, durch Instrumentalerziehung, Laienensembles, Musikschulen, Kirchen, Chöre, Orchester und

Musiktheater sowie grundsätzlich der institutionellen und finanziellen Sicherung aller Bereiche der Musikausübung, -erziehung und -ausbildung. Kulturpolitisch ist seit über einhundert Jahren unbestritten, dass dazu vor allem die musikalische Breitenbildung in den allgemeinbildenden Schulen gehört, die allen Kindern und Jugendlichen zu bieten ist, insbesondere auch denen, die von Haus aus weniger musikalische Förderung erhalten. Diese Breitenbildung droht aber jetzt bleibenden Schaden zu nehmen.

### **Die Ziele musikalischer Bildung**

Künstlerisch-ästhetische Bildung ist integrativer Bestandteil des gesellschaftlichen Bildungsauftrages. Aus dem Umgang mit dem Wirklichen entwickelt sie Perspektiven für das Mögliche und fördert das individuelle Engagement für ein zukunftssträchtiges Wertekonzept. Darin ist der musikalischen Bildung als Rückhalt gegenüber zunehmender Visualisierung und des deutlichen Nachlassens bewusster auditiver Wahrnehmung ein besonderes Gewicht beizumessen. Inzwischen wissen wir, dass der intensive Umgang mit Musik in einer Gruppe nicht nur das Musikverstehen, sondern auch die individuelle Leistungsbereitschaft, das Sozialverhalten sowie die Toleranz gegenüber Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft fördert.

Davon ausgehend, gibt es einen unbestrittenen Konsens in unserer Gesellschaft zu den Zielen musikalischer Bildung: Der Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen soll

- ein Angebot für junge Menschen sein, musikkulturelle und allgemeine Werte wie zum Beispiel Toleranz gegenüber anderen Kulturen, verantwortlichen Umgang mit der Geschichte sowie eine anspruchsvolle und menschenwürdige Gestaltung arbeitsfreier Zeit zu erfahren und anzunehmen;
- über Musik mitmenschliche Kommunikation anbahnen, gesellschaftliche und kulturelle Grenzen überwinden und damit auch gesellschaftlichen Tendenzen zur Vereinzelung entgegenwirken,
- über den Umgang mit Musik leistungsbezogenes und kreatives Verhalten positiv beeinflussen sowie soziale Kontaktfähigkeit und Offenheit für andere Kulturen fördern;
- junge Menschen gegenüber der musikalischen Umwelt und den Möglichkeiten der Medien mündig machen;
- ein motiviertes und kundiges Publikum heranbilden, das sowohl gegenüber neuen kulturellen Erfahrungen aufgeschlossen ist als auch die eigene Kultur als Teil einer gesamteuropäischen Tradition erhalten und weiterentwickeln kann.

## **Das Fundament ist unmittelbar bedroht**

Von der Öffentlichkeit fast unbemerkt, wird der ohnehin nicht hinreichende Umfang des allgemein bildenden Musikunterrichts immer weiter eingeschränkt. Die geringe Zahl von Schulen mit einem musikalischen Schwerpunkt kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass der überwiegenden Mehrheit junger Menschen ihr Recht auf eine grundlegende musikalische Bildung verweigert wird: In allen Schularten und auf allen Stufen fehlen die ausgebildeten Fachpädagogen, die immer weiter reduzierten Stundenanteile geraten mehr und mehr in den Wahlbereich, die ersten Bundesländer bieten bereits Wege von der Klassenstufe sieben bis zum Schulabschluss an, die auf den Musikunterricht ganz verzichten, die Einrichtung von Leistungskursen im Fach Musik (einschließlich der Abiturprüfung in diesem Fach) für besonders Begabte wird zunehmend erschwert und damit die Vorbildung junger Menschen, die später als Stützen von Musikpädagogik und Musikkultur unersetzbar sind. Diese Situation wird verschärft durch bedrohliche Mittelkürzungen in allen Sparten der Musikkultur einschließlich der Kirchenmusik, nicht zu vergessen auch durch den weitgehenden Verzicht auf qualifizierte musikpädagogische Betreuung in den Kindergärten. Hier übrigens befindet sich Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Staaten mittlerweile schon auf einem der letzten Plätze. Dies alles kann nicht mehr hingenommen werden.

Von Weimar aus rufen wir alle für unsere Kultur Verantwortlichen auf, dem Abbau der Musikkultur und insbesondere dem Abbau des allgemeinbildenden Musikunterrichts Einhalt zu gebieten. Musik muss in der allgemein bildenden Schule den Rang erhalten, der ihrer humanen Aufgabe entspricht und der für eine menschenwürdige Zukunft unseres Gemeinwesens unverzichtbar ist.



---

**Hans Bäßler**

Bundesvorsitzender des vds

## „Brücken zur Kultur?“ –

# Die Schulmusik zwischen Krise und Perspektive

## Gedanken zur Weimarer Erklärung

---

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

eine Rede, die in irgendeiner Weise das Thema Kultur zum Thema hat, sollte man eigentlich mit den Griechen beginnen – egal, worüber man dann im Einzelnen spricht. In unserem Fall wäre das Thema: Platon und die Musik. Es könnte der Veranstaltung die nötige Würde verleihen. Gewiss, einige Unsinnigkeiten würden wir als zeitbedingt eliminieren oder dem Gesamtkontext der „Politeia“ zuweisen, die ja alles andere als demokratisch aufgebaut ist. Mir scheint allerdings, dass dieser Ansatz die Problematik verstellen würde, über die wir heute reden. Dass ich doch noch Platon einbeziehen werde, sage ich Ihnen aber schon jetzt zu. Auch verspreche ich Ihnen, dass ich den Begriff Kultur nicht definieren werde, indem ich (dies ist eine andere beliebte Redefigur) den Paradigmenwechsel zwischen der Moderne und der Postmoderne, aufzeige, ohne den wir überhaupt die Brisanz gegenwärtigen Fragens nicht vermitteln könnten.

Nein, ich setze voraus, dass wir alle eine bestimmte Vorstellung von Kultur in unserer Gesellschaft haben, insbesondere von musikalischer Kultur, und dass wir alle die ganz unterschiedlichen kulturellen Praxen in unseren Kulturbegriff einbeziehen, die einen in einen etwas weiteren, die anderen in einen etwas engeren. Das reicht aus meiner Sicht aus, um mich bei dem, was ich im Namen des Bundesvorstandes des VERBANDES DEUTSCHER SCHULMUSIKER vortragen möchte, zu begleiten. Für das, was uns als vds momentan am meisten belastet und die Arbeit der letzten Jahre bestimmt hat, geht es primär um den politischen Horizont.

Ebenso wenig wie ich werden auch Sie sich kaum daran erinnern können, dass sich der VERBAND DEUTSCHER SCHULMUSIKER je in seiner 50jährigen Geschichte mit einer Erklärung an die Öffentlichkeit gewandt hat, die von ihrem Ernst, von ihrem Ton her auf eine inzwi-

schen dramatisch zu nennende schulpolitische Situation hinwies. Noch zu keinem Zeitpunkt stand es so schlecht wie heute um die Frage nach dem Überleben des Musikunterrichts in den Schulen. Bisher konnte die Schule recht gut leben, solange das Fach nicht grundsätzlich gefährdet war. Gewiss, es blieben zahlreiche Forderungen aus früheren Jahren offen: 2-stündiger Musikunterricht in sämtlichen Klassenstufen und Schularten der Sekundarstufe I, Absicherung des Musikunterrichts in der Grundschule, Verstärkung des Musikunterrichts an den Sonderschulen. Doch die Infragestellungen heute geschehen in einer doppelten Weise: Vor Ort wird das Fach nur noch eingeschränkt besetzt – entgegen den Studentafeln! Und dort, wo den Schülerinnen und Schülern freigestellt wird, Musik, Kunst oder auch ein drittes Fach zu wählen, wird Musik häufig abgewählt.

Aus diesem Grunde muss die heutige Rede in zwei Richtungen gehen: Wir müssen dem Ist-Stand des Musikunterrichts an den allgemein bildenden Schulen in Deutschland ins Auge sehen, zugleich aber müssen wir überlegen, wie wir es von unserer Seite inhaltlich so legitimieren können, dass es unabweislich im Bildungskonzept verankert ist. Denn das wird immer wieder deutlich: Wo der Musikunterricht fest im jeweiligen schulischen Bildungskonzept verankert ist und auf große Akzeptanz bei Schülern und Eltern stößt, ist er sehr viel weniger gefährdet als dort, wo er täglich um seine Akzeptanz kämpfen muss.

Lassen Sie mich, bevor ich auf diese beiden Komplexe, Ist-Stand und inhaltliche Legitimation, zu sprechen komme, noch eine Vorbemerkung machen, die mir persönlich sehr wichtig ist: Die zahlreichen Gespräche allein im letzten Jahr mit Politikern aller Parteien, mit den Entscheidungsträgern in den Ministerien, mit den Lehrerverbänden, dem Deutschen Musikrat und jüngst bei der Kultuskonferenz haben jedes Mal gezeigt, wie groß die Sorge insgesamt ist, dass Musik aus der allgemein bildenden Schule als Fach eliminiert wird.

Stellvertretend dafür möchte ich den Staatsminister im Bundeskanzleramt, Herrn Dr. Naumann, zitieren, der im Hinblick auf seine weitere Politik in einem Interview mit dem WDR vor 14 Tagen sagte:

„Den größeren Akzent, den ich in Zukunft, in den nächsten Jahren unserer Regierung setzen möchte, ist die Förderung vor allem des Musikunterrichts an der Schule... Der Musikunterricht an der Schule ist nach Aussagen aller Kenner ins Hintertreffen geraten. Ich halte das für hoch problematisch. Das ist auch aus verschiedenen Gründen problematisch, die auch etwas mit dem Wirtschaftsleben in unserem Lande zu tun haben... Prinzipiell ist es ja so, dass Musik das Fenster zur eigenen Seele öffnet. Das ist meine feste Überzeugung. Und die sind oft genug verschlossen. Dass das in den Schulen ins Hintertreffen geraten ist, wie übrigens auch der Zeichenunterricht, ist höchst bedauerlich. Das scheint mir ein bisschen etwas mit der Ökonomisierung unseres Selbstbewusstseins in Deutschland zu tun zu haben. Dass dieses Land eine Kulturnation sei, erzählen wir permanent allen anderen in Europa mit großem Stolz und weisen auf unsere 50 Opern hin. Dass aber in diesen Opern und überhaupt in den Konzerten immer weniger junge Menschen auftauchen, das ist nachweisbar und ein Problem. Und das hat etwas zu tun mit dem Musikunterricht. Hier gilt es eben, ein öffentliches Bewusstsein zu erzeugen, um dieses Defizit zu verstehen...“

Wenn ich es richtig sehe, dann bedeutet diese Position für die Politik in den einzelnen Bundesländer nichts weniger, als die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen,

1. damit der Musikunterricht an den Schulen tatsächlich den bisherigen Stundentafeln entsprechend stattfindet,
2. die notwendigen Rahmenbedingungen für eine an musikalischer Erfahrung orientierte Musikpädagogik geschaffen werden,
3. die Einstellungen für junge Musiklehrerinnen und Musiklehrer im Sinne eines Korridors beschleunigt werden, um zumindest die bevorstehende Pensionierungswelle abzufangen,
4. neue Impulse im Bereich der Lehrerweiterbildung für Musiklehrerinnen und Musiklehrer entwickelt werden.

Die konkrete Lage des Musikunterrichts macht diese Forderungen unumgänglich.

### **Zur Lage des Musikunterrichts**

Zunächst möchte ich also einige Bemerkungen zum Ist-Zustand machen, die meine These belegen sollen, dass das Fach momentan gefährdet ist wie nie zuvor in seiner Geschichte. Dann möchte ich knapp einige Gründe vorstellen, die aus meiner Sicht hinter dem stehen, was wir jetzt beobachten müssen. Ich weiß, dass ich Ihnen damit vielleicht das eine oder andere Bekannte vortrage. Doch ich glaube, dass in der Ballung der einzelnen Daten erst die Brisanz der gegenwärtigen Situation zu erkennen ist.

Erhebungen zu einem tatsächlich in den Schulen erteilten Musikunterricht gibt es nicht. Vielmehr ist man auf Hochrechnungen angewiesen, die die musikpädagogischen Verbände unter ihren Mitgliedern machen. Die Schulbehörden und Kultusministerien verweigern den Verbänden bislang verlässliche Auskünfte. Zugleich ist zu vermuten, dass Behörden und Ministerien selbst kaum die tatsächlichen Zahlen vorliegen, weil ihnen Schulstatistiken übermittelt werden, die beispielsweise AG-Stunden als Musikunterricht rechnen.

Ungeachtet der Tatsache, dass der Musikunterricht in seiner Effizienz nicht ausschließlich an Stundenzahlen gemessen werden kann, muss man feststellen,

- dass ein nicht erteilter Musikunterricht gerade einer politisch gewollten kulturellen Breitenbildung eklatant entgegensteht,
- dass der schulische Musikunterricht oft die einzige Möglichkeit bedeutet, Schülerinnen und Schüler mit Musiken zu konfrontieren, die sie in ihrem Alltag nicht hören,

- dass die nur durch den Musikunterricht zu vermittelnde auditive Sensibilisierung denen verweigert wird, die keine Möglichkeit zu einem musikalischen Privatunterricht/einem Unterricht an Musikschulen haben (dies sind momentan ca. 85% der Jugendlichen in Deutschland),
- dass oft ausschließlich der schulische Instrumentalunterricht die einzige Erfahrung mit dem praktischen Musizieren ist.

Um einen Unterricht zu erteilen, der ein Gegengewicht zu den oft ausschließlich kognitiv orientierten Fächern bildet, muss man von einer Minimalgröße von 2 Wochenstunden/Jahrgang ausgehen. Nur so ist es möglich, unbedingt notwendige, auf Kontinuität ausgerichtete Lehrgänge gerade auch des praktischen Musizierens durchzuführen.

Die bereits seit den 20er Jahren (Kestenberg) von Fachleuten im In- und Ausland als Minimum geforderten zwei Wochenstunden für das Fach Musik werden jedoch in keinem Bundesland durchgängig (Kl. 1 – 10) unterrichtet.

Aus Zeitgründen reduziere ich jetzt meine 14 Einzelbeobachtungen und nenne Ihnen nur die gravierendsten zehn Punkte.

### **10 Einzelbeobachtungen**

1. Nach einer Untersuchung des vds-Grundschulbeauftragten, Herrn Kollegen Ernst Mai, werden nur 20% des Musikunterrichts an Grundschulen von fachgerecht ausgebildeten Lehrern unterrichtet (interne Umfrage in Hessen); 80% des Unterrichts werden fachfremd erteilt. Auf einer Konferenz von Grundschulexperten aus der gesamten Bundesrepublik im November 1998 in Weimar wurde diese Zahl als für alle Bundesländer gültig bezeichnet. Stattdessen wird das eigenständige Fach Musik in einen nicht sauber definierten Komplex „Ästhetische Bildung“ oder „Fachbereich musisch-kulturelle Bildung“ überführt. Immer häufiger erfolgt die Klammerung des Faches Musik mit Kunst und Textilem Gestalten bzw. Werken – und damit die Reduzierung der Stundenzahl für das Fach Musik.
2. Ein eklatanter Mangel an ausgebildeten Musiklehrern herrscht insbesondere auch an Sonderschulen, obwohl in diesen Schultypen erwiesenermaßen die Förderung der Schüler durch Musik große Erfolge haben könnte.
3. In manchen Bundesländern – besonders betroffen sind hier die neuen Bundesländer – wird in den Klassen 5 – 10 Musikunterricht einstündig angeboten mit der Konsequenz der epochenweisen (halbjährlichen) Erteilung von Musik. Teilweise fällt er bereits aufgrund der Stundentafel gänzlich aus (Sachsen-Anhalt: Kl. 7)

4. Von der KMK wurde die Vereinbarung, Musik in der Sekundarstufe I als „Pflichtfach“ zu unterrichten, aufgehoben. Beispiel Bayern, Hauptschule: Seit 1997/98 ist Musik nur noch Wahlpflichtfach, d.h. es kann alternativ zwischen Kunst und Musik entschieden werden. Dies hat zur Folge, dass etwa 85% der bayerischen Hauptschüler in der Klasse 7 keinen Musikunterricht mehr erteilt bekommen. Die beabsichtigte Einführung dieses Ansatzes in die Realschule lässt auch für diese Schulform Schlimmstes befürchten.
5. In den schleswig-holsteinischen Hauptschulen liegt die Unterrichtsversorgung im Fach Musik unter 20%. In den Klassen 7/8 (Hauptschule/Realschule) findet auf Kosten des Faches Musik eine Klammerung mit Kunst und Textilem Gestalten statt.
6. Durch die Neuregelung der Gymnasialen Oberstufe seitens der KMK (Aufgabenfeld 1) „lohnt“ es sich nicht mehr für die Schülerinnen und Schüler, das Fach Musik als 3. oder 4. Prüfungsfach zu wählen. Dieses Wahlverhalten hat jedoch zur Folge, dass das Fach Musik ausschließlich zur Abdeckung der Pflichtaufgabe (2 Semester) belegt wird.
7. In Hamburg wird nach Auskunft der Schulbehörde das Fach Musik in der Gymnasialen Oberstufe nur noch zu ca. 8% gewählt. Inzwischen gibt es in diesem Bundesland einige Gymnasiale Oberstufen, in denen das Fach überhaupt nicht mehr vertreten ist.
8. Das Fach Musik ist von Unterrichtsausfall massiv betroffen, auch wenn die Schulbehörden diesen Aspekt nicht veröffentlichen. Beispiel Berlin: Durch Pensionierung ausscheidende Musik-Lehrkräfte aller Schularten werden nicht ersetzt, so dass an vielen Schulen der Musikunterricht ausfällt.
9. Grundkurse: In Nordrhein-Westfalen wurde das Fach Musik aus dem sprachlich-künstlerischen Aufgabenfeld gestrichen, was dazu führt, dass nur noch wenige Schüler Musik als 3. oder 4. Prüfungsfach wählen. Studententafeln der Sekundarstufe I, in denen über mehrere Jahre hinweg kein Musikunterricht erteilt wird, beeinflussen ein Wahlverhalten, das das Fach Musik nicht mehr ins Kalkül zieht.
10. Darüber hinaus besteht eklatanter Nachwuchsmangel an Professoren im Fach Musikdidaktik an den Ausbildungsstätten für Schulmusiker. Die Problematik gilt es hier nicht zu erörtern; es hängt aus meiner Sicht auch eine falsche Profilbildung für Hochschullehrer mit dieser Misere zusammen. Inzwischen aber scheint die mehrfache Ausschreibung einer Stelle zur Regel zu werden. Wie man dann den musikpädagogischen Nachwuchs in der notwendigen Breite noch sichern will, ist allen ein Rätsel.

## Zusammenfassung

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild:

In den **Grundschulen** wird nur in den seltensten Fällen ein sachgerechter Musikunterricht gegeben. In den **Hauptschulen** kann der Musikunterricht kaum sinnvoll (d.h. insbesondere unter sozialen Gesichtspunkten) erteilt werden, weil die Stundentafeln dies nicht ermöglichen, in den **Gesamtschulen** scheint es aufgrund der höheren Flexibilität weniger Probleme mit der Versorgung zu geben; dies scheint auch für die **Realschule** zu gelten. Im **Gymnasium** bricht der Unterricht in der Sek. I und II sowohl durch die Lehrerversorgung als auch aufgrund der Stundentafeln und dem Konzept des Wahlpflichtunterrichts weg. In der **Gymnasialen Oberstufe** findet in einzelnen Schulen (Hamburg ca. 10%) gar kein Musikunterricht, in vielen Fällen nur noch ein jahrgangsübergreifender Musikunterricht statt. Leistungskurse im Fach Musik werden oft nur noch in ausgewählten Schulen erteilt und stehen damit nicht, wie sich aus der Oberstufenreform von 1971 ergibt, allen Schülerinnen und Schülern offen. In den **Sonderschulen** findet man nur noch in wenigen Fällen einen fachlich abgesicherten Musikunterricht.

Es muss festgestellt werden, dass mit Erosion des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen die Musikkultur – jedenfalls in der bisherigen Breite – ins Wanken gerät.

## Gründe

In der Tat befinden wir uns in einer nicht ausschließlich strukturellen schulpolitischen Krise, über deren Gründe man streiten kann. Sicher aber ist,

- dass der Sparzwang der öffentlichen Hand die Schulen und ihr pädagogisches Profil sehr viel mehr bestimmt als Sachentscheidungen,
- dass das gesellschaftliche Bewusstsein nicht selbstverständlich das Fach Musik in der allgemeinbildenden Schule voraussetzt,
- dass sich die musikalischen Kulturen vollkommen auseinander entwickelt haben,
- dass das burn-out-Syndrom insbesondere Musiklehrerinnen und -lehrer erfasst,
- dass gerade die beiden letzten Punkte (kulturelle Diskontinuität und burn-out) nicht durch eine entsprechend gegensteuernde Ausbildung aufgefangen wurden (und werden!),
- dass sich die schulische Musikerziehung nicht selbstverständlich als notwendig vermittelt.

Wir müssen dies beklagen, wir müssen auch die Politiker und alle gesellschaftlichen Gruppen an ihre Verantwortung erinnern, wir müssen diejenigen stützen, die parteipolitisch oder in den Ministerien und Behörden genauso wie in den Schulleitungen sich darum mühen, Lösungen

für diese Probleme zu finden.

Doch auch unsere eigene Verantwortung bleibt bestehen, als einzelne Lehrerinnen und Lehrer, als Verbände, als Deutscher Musikrat, wirklich für alle zu zeigen, dass wir nicht um unseres eigenen Interesses willen, sondern für das Interesse von Schülerinnen und Schülern kämpfen.

Ich versuche im Folgenden, Begründungen zu geben, die u.U. auch eine Neuorientierung der bisherigen schulischen Praxis beinhalten mögen. Diese Begründungen können sich aus meiner Sicht nur aus einem neuen Verständnis der Chancen unseres Faches herleiten. Dabei, lassen Sie mich dies ganz deutlich sagen, gehe ich davon aus, dass wir nicht ausschließlich neue Lehrerinnen und Lehrer brauchen, bevor sich etwas ändert, sondern dass sich dieses Umdenken in veränderten Rahmenbedingungen vor Ort, also in jeder Schule, und in den Köpfen von Kollegien abspielen muss. Lassen Sie uns deswegen den etwas anstrengenderen Weg gehen und uns prospektiv fragen, was der Musikunterricht stattdessen anzubieten hätte, würde man ihm den notwendigen Raum gewähren. Ich mache mir also Gedanken über das Verhältnis von allgemeiner Bildung und Musikunterricht, wobei ich diesen nicht ausschließlich auf den Klassenunterricht verkürze.

### **Musikunterricht und Allgemeinbildung als kulturelle Bildung**

Ich orientiere mich in meiner Argumentation an Kategorien, die der Siegener Allgemeinpädagoge Heymann vor einigen Jahren für alle Fächer entwickelt hat, um diese auf den Prüfstand für die allgemein bildende Schule zu stellen. Diese Kategorien sind ausgesprochen hilfreich, richten sie doch den Blick einmal weg vom eigenen Fachinteresse hin zu einem allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. Sie können zugleich zu einer Neuvermessung des eigenen Faches innerhalb des Fächerkanons führen, sie nehmen, und dies scheint mir die zentrale Botschaft des von Heymann entwickelten Ansatzes zu sein, die Lehrerin und den Lehrer in ihrem *pädagogischen* Auftrag ernst. Insofern haben unsere Überlegungen eine zentrale politische Dimension. Denn es gibt – und dies wird leicht zu zeigen sein – vermutlich kaum ein anderes Fach, das dermaßen präzise diese Kategorien erfüllt.

Heymann geht von folgenden Kategorien aus, die ein Fach erfüllen muss, um innerhalb des Fächerkanons Bestand zu haben:

- Lebensvorbereitung
- Stiftung kultureller Kohärenz
- Weltorientierung
- Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch

- Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft
- Stärkung des Schüler-Ichs.

Überlegen wir uns also, was unser Fach Musik im Hinblick auf diese sechs Kategorien zu bieten hat.

#### A. Lebensvorbereitung

Die Ambivalenz der von Heymann entwickelten ersten Kategorie sieht er selbst: „Lebensnützliche Qualifikationen“ oder auch Schlüsselqualifikationen müssen als pragmatische Ziele der Schule im Allgemeinen und des Unterrichts aller Fächer im Besonderen ausgebildet und gefördert werden; und doch kann dies nicht das ausschließliche Ziel der Schule sein. An einem Fach wie Musik (oder Kunst) kann man diese Ambivalenz besonders gut verdeutlichen: Kein Mensch würde unmittelbaren Schaden nehmen, wenn er ohne den Musikunterricht (in der allgemeinbildenden Schule) aufwachsen würde – dies beweisen die Erfahrungen zahlreicher Länder, die den Musikunterricht, wie er in Deutschland konzipiert wurde, nicht kennen.

Aber zugleich wäre – und dies ist Kestenbergs tiefe Überzeugung gewesen – eine anthropologische Bestimmung des Menschen ohne die Erfahrung von Künsten eine Engführung auf einen Typus Mensch, der sich ausschließlich utilitaristisch entwirft. Dies wird in den folgenden Punkten noch genauer gezeigt werden. Hier ist entscheidend: Um sich als kulturelles Wesen zu erfahren und auf Zukunft hin zu entwerfen, kommt der Mensch nicht um bestimmte Techniken herum. Dazu gehören, mag dies zunächst auch sehr traditionell klingen, das eigene Singen und Improvisieren, die Fähigkeit zu differenziertem Hören und zugleich auch, dies alles in Sprache zu fassen. Dass dabei die Elementarlehre ebenfalls hilfreich sein kann, ist unbestritten.

Allerdings ist dringend davor zu warnen, dass sich die musikpädagogische Schulpraxis ausschließlich auf diese als Lebensvorbereitung verständigt. Gerade die neueren Lehrpläne, z. B. in Nordrhein-Westfalen oder Schleswig-Holstein, warnen vor einem technizistischen Monismus, der den Zugang zur künstlerischen Dimension der Musikerfahrung verbaut. Insofern ist die aktuelle Praxis des Musikunterrichts auch nicht auf einen Nenner zu bringen. Neben vielen an der musikalischen Erfahrung des einzelnen orientierten Ansätzen (bis hin zum Musizieren im Klassenverband) in Sonderschulen wie in Gymnasien finden wir eine musikpädagogische Praxis, die sich im wesentlichen am grammatischen Fundamentalismus (Ehrenforth) orientiert, ohne dass diese Grammatik in ihrer Funktionalität je erfahren, d. h. praktisch erprobt wäre.

Wenn sich das Fach Musik ebenso wie die Schulpolitik darauf besinnen würde, dass zum je eigenen Alltag der Umgang mit künstlerischer Erfahrung gehört, dann müsste sich in der

Schulpraxis die Einübung des Ernstfalls Kunst erkennen lassen: Durch das Musizieren und durch das Bewegen zur Musik ebenso wie durch das Nachdenken über Musik.

## B. Stiftung kultureller Kohärenz

In kaum einem anderen Bereich der Künste fällt momentan die Orientierung so schwer wie gerade in der Musik (Bäßler 1995, Behne 1996). Die jugendlichen Teilkulturen entwickeln sich in einer Rasanz, die kaum noch zu überbieten und darum selbst von Spezialisten nur schwer zuzuordnen ist. Ob House oder die verschiedenen Formen des Hip Hop – immer wieder stößt der Beobachter auf neue, unbekannte Formen kultureller Identität bei Jugendlichen. Zugleich aber muss überlegt werden, wo und wie sich das vermittelt, was gemeinhin unter „Hochkultur“ verstanden wird. Präziser: Sind der „Messias“ von Händel oder die 9. Sinfonie von Beethoven ein Muss, das von jedem Schüler wahrgenommen werden sollte? Oder eher rhetorisch gefragt: Kann man sich auch ohne ein Concerto grosso von Corelli oder die „West Side Story“ von Bernstein als kulturelles Wesen entwerfen? Ist der Begriff der kulturellen Kohärenz (musikalisch) gar so etwas wie eine Chimäre, die zu greifen in diesen Zeiten pädagogisch kaum noch gelingt?

Für die Schulpraxis sind m.E. drei verschiedene, sich letztlich widersprechende musikpädagogische Positionen neu zu diskutieren:

- Das **Gegenweltmodell** Musikunterricht muss seine kostbare Zeit dahingehend nutzen, dass er (ausgehend von der Musik der Gegenwart) die Tradition der sogenannten E-Musik als Hörwelt erfahrbar macht. Zugleich aber wird auf die Einbeziehung der Musik jugendlicher Teilkulturen als Unterrichtsgegenstand expressis verbis verzichtet.
- Das **Konsensmodell**  
Der Musikunterricht übernimmt die Musik der Alltagswelt, wie sie von den Schülern außerschulisch erfahren wird. Im Wesentlichen wird sie mit den in den Schulen vorhandenen Mitteln in vereinfachter Form nachgespielt.
- Das **Interdependenzmodell**  
Die teilkulturellen Sphären der Schüler werden in ein Spannungsgefüge zur „E-Musik“ gesetzt, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

Die Argumentation für oder gegen ein Modell kann sich nur von der konkreten Schulsituation her leiten lassen, wenn es nicht zu einem fragwürdigen Überstülpen von normativen Setzungen einer ästhetischen Position kommen soll. Es gibt m. W. kein Sachargument dafür, der Rockmusik nicht auch eine kulturpädagogische Funktion zuzusprechen oder sie in einer Werteskala unten, die musikalische Avantgarde aber oben anzusetzen. Dennoch bleiben drei Fragen, die sich jeder Musiklehrer auf dem Hintergrund seiner eigenen musikalischen Sozialisation stellen muss:

- Lässt mein Unterricht zu, dass ästhetische Erfahrungen in der ganzen Bandbreite der musikalischen Kultur gemacht werden?
- Reflektiert mein Unterricht diese Erfahrungen?
- Verhilft mein Unterricht dazu, aus dem Ghetto einer eigenen Welt herauszukommen und ästhetisch *anders* zu denken und zu handeln?

Damit wird, und das kann gar nicht oft genug betont werden, über das Adaptieren von unbewussten ästhetischen Normierungen hinaus, wie sie beispielsweise auch durch den Druck der Peer-Groups geschieht, die dringend notwendige Offenheit angestrebt, die allein zum pädagogischen Maßstab werden könnte und dem Lehrer das ebenso zumutet, was er seinen Schülern abverlangt. Nur diese Position führt in einer Zeit kultureller Disparatheit zu kultureller Kohärenz.

Doch stellt sich das Problem in den Schulen noch vertrackter dar. Die Frage nach der kulturellen Kohärenz muss nämlich berücksichtigen, dass in vielen Grund- und Hauptschulen der Ausländeranteil weit über 60% beträgt. Diesen Kindern und Jugendlichen so etwas wie kulturelle Kohärenz anbieten, gar vermitteln zu wollen, überfordert die meisten (Musik-)Lehrer, zumal angesichts der hohen Differenziertheit der Herkunftskulturen.

Was in allen anderen Fächern (vielleicht mit Ausnahme von Textillehre und Hauswirtschaft) nur sehr schwer gelingt, kann der Musikunterricht vermitteln, wenn er sich anderen Kulturen gegenüber offen und im Unterrichtskonzept handlungsorientiert versteht (Böhle 1996). So kann durch das Singen und Tanzen außereuropäischer Musik – vermittelt durch die ausländischen Schüler selbst, bisweilen auch durch ihre Eltern – ein Stück weit ihre jeweilige Kultur in das schulische Leben geholt werden. Das Ziel interkulturellen Lebens stellt eine Erweiterung des Angebots nicht nur in quantitativem Sinne dar. Die Schule wird durch kulturelle Begegnung zu einem Modellfall für eine Gesellschaft, der es gelingt, das Andere, das Fremde nicht nur als pittoresken Reiz zu verstehen, sondern als eine neue Qualität sozialer und kultureller Gestaltung zu integrieren. Das Neue liegt in der doppelten Erfahrung, dass kulturelle Kohärenz stets dem Eigenen das Eigene und zugleich das Fremde als Ort der Erfahrung zuweist – durch die Musik und mit der Musik.

Wenn man die schulische Praxis kritisieren sollte, dann aus meiner Sicht gerade hier. Denn es sind weder die Räume noch die Instrumente noch das notwendige Wissen um die Umsetzung dieses für unsere kulturelle Zukunft wichtigen Ansatzes vorhanden.

### C. Weltorientierung

Bereits Wolfgang Klafki hat ein neues Verständnis von Allgemeinbildung als einer Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki 1985/1994) entwickelt, die die „Weltorientierung“ in den Vordergrund stellt. Damit wird Bildung funktional auf Zukunft hin ausgerichtet gesehen, ohne dass gleichzeitig die Rückbindung an traditionelle Bildungsinhalte aufgegeben werden müsste. Die Bildungsinhalte jedoch werden befragt, welche Hilfen sie bei der Bewältigung der eigenen wie der gesellschaftlichen Zukunft bieten können.

Was bislang in einem traditionellen Wertekanon die Musik Bachs, Beethovens und Schönb ergs wie selbstverständlich als bildend verstanden worden, so ist inzwischen zu fragen, welchen Beitrag dieses Fach innerhalb des Fächerkanons zur Bewältigung dieser Kernprobleme leisten kann. So gefährlich eine naive Engführung des Musikunterrichts werden kann, wenn man glaubt, er könne die zentralen gesellschaftlichen Probleme lösen, so wenig ist zugleich zu übersehen, dass der Musikunterricht aus seinem Selbstverständnis heraus immer wieder – und ich zitiere hier aus der Konzeption Wolfgang Klafkis – Beiträge zur Sensibilisierung, aber auch zur ästhetischen Urteilsfähigkeit, zur Interpretationsfähigkeit von Lebenszusammenhängen, zur Kooperations-, Verantwortungs- und Kommunikationsfähigkeit leistet und Schlüsselqualifikationen vermittelt, die für das Weltverstehen und -bestehen unbedingt notwendig sind.

### D. Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch

Es ist ein typisch aufklärerischer Gedanke, der durch die Geschichte der Massenvernichtung erst recht an Brisanz gewonnen hat, dass die Vernunft kritisch gebraucht werden muss. Ohne die Kritik wäre die Vernunft leicht der Gefahr ausgesetzt, den Menschen fremdzubestimmen und ihn ethisch zu pervertieren. Zur Kritik aber gehört zugleich das Bewusstsein, dass der Mensch nicht allein durch den Verstand lebt, dass nicht allein seine Fähigkeit, folgerichtig zu denken, bereits vernünftig wäre.

Die „Fähigkeit zu unterscheidendem und folgerichtigem Denken“ (Heymann 1997) fordert darum (auch) von den Künsten, dass die emotionale Dimension eigenen Denkens und Verhaltens in gleicher Weise wie die kognitive einbezogen wird und Eingang in das Handeln finden muss. Die Reflexion darüber aber, als ganzheitlicher Akt des Verstehens, kann sowohl im Nachdenken über die Musik, wie auch mithilfe der Musik (z. B. durch das Singen oder Spielen eines Werkes) geschehen.

Der Verzicht auf eine der beiden Dimensionen hat immer wieder zu einer Verkürzung des Musikunterrichts geführt und ihn damit neu angreifbar gemacht. Das selbstvergessene blinde Musizieren der Jugendbewegung sowie des von ihr wesentlich bestimmten Unterrichts bis in die 50er Jahre hinein, und hier die extreme Dominanz des Singens, führte zu Recht zu Adornos scharfer Kontroverse mit einem Großteil der deutschen Musikpädagogik (Adorno 1953/

54). Die etwa 10 Jahre später einsetzende Verwissenschaftlichung des Faches führte zu den hinlänglich bekannten Abirrungen, die das Heil in endlosen, im wesentlichen kognitiv konstruierten Lernzielkatalogen suchten. Dass die formale Logik einer Fuge oder eines Sonatensatzes nicht die Summe der Musik sein kann, dass das Kunstwerk stets und ständig einen Überschuss über formale Kriterien hinaus in sich birgt, kam der Musikpädagogik erst wirklich in den 80er Jahren in den Sinn.

Der lebensweltorientierten Musikpädagogik z.B. gelang es, der problematischen Engführung des Vernunftbegriffes zu begegnen und sich, auf der Basis einer phänomenologisch orientierten Arbeit, um ein Denken zu bemühen, das auch den Topoi des Spiels, des Fests, der Liebe mit seiner eigenen Logik ebenso seinen Platz einräumt wie denen der Angst, des Todes usw. Etwas verkürzt gesagt, es geht darum, die Musik unterschiedlichster Genres, unterschiedlichster Intentionen, unterschiedlichster Epochen auf ihre Aussage hin zu befragen, indem man nach Topoi (beispielsweise Liebe, Angst, Freude usw.) sucht, die sich im Kind ebenso widerspiegeln wie in Kompositionen vor 200 Jahren. Dieser Ansatz verzichtet auf eine zu enge hermeneutische Interpretation von Musik, er ermöglicht musikalische Erfahrungen in ganzer Breite, die es aber zugleich zu reflektieren gilt.

Doch selbst wenn man nicht von diesem Ansatz her argumentiert, wird man in der veröffentlichten Musikpädagogik feststellen müssen: Der kritische Vernunftgebrauch, gerade wenn er die Grenzen einer eindimensionalen Vernunft aufzeigt, gehört zwangsläufig zu einem gelückten Musikunterricht, der zeigt, dass sich menschliche Erfahrung in unterschiedlichsten Strukturen abspielt und sich nicht einlinig rational entwirft.

#### E. Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft und Einübung in Verständigung und Kooperation

Das eine geht nicht ohne das andere: Die Einübung in Verständigung und Kooperation ist stets und immer gepaart mit Verantwortung. Es wäre so einfach, von den vielen gelungenen Versuchen zu berichten, in denen gerade der Musikunterricht die Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft geweckt und gefördert hat. Auch hier wären an erster Stelle die musikalischen Improvisationen zu nennen, bei denen der Einzelne aktiv und für die ganze Gruppe verantwortlich handeln muss. Man könnte auch die Konzerte unterschiedlicher Ensembles als Beispiele erwähnen, das gelungene Musical-Projekt oder das Spielen der Blockflöten-AG im Altersheim. Hier – in der Tat – stehen Musiklehrerinnen und -lehrer immer wieder vor einem großen Problem, weil das Übernehmen von Verantwortung auch mit Kompetenz gepaart sein muss. Musikalische Kompetenz aber muss sich entwickeln, sie ist nicht voraussetzungslos gegeben.

## F. Stärkung des Schüler-Ichs

In einem Interview hat Christoph Richter auf die Frage nach der musikalischen Bildung prononciert die Erfahrung des Individuums hervorgehoben: „Zur musikalischen Bildung gehört die ständige Frage: Was kann ich für mich selbst mit dem musikalischen Wissen anfangen; mit dem, was ich höre oder musiziere; welche Erfahrungen mache ich für mich selbst mit der Musik, wie gehört sie zu meinem Leben, wie prägt sie mich usw.? Das gilt für alle Arten von Musik und für alle Weisen, mit ihr umzugehen. Für den Musikunterricht bedeutet dies, dass Schüler die Chance erhalten, die Musik, die oder von der sie hören (oder musizieren), als Teil und Beitrag ihres Selbstverständnisses und ihres Weltverständnisses zu erfahren.“ (Richter 1984, 96f)

Der Gedanke des Selbst- und des Weltverständnisses als sich gegenseitig Bedingendes ist für die Frage nach der Allgemeinbildung nicht zu unterschätzen; ohne diesen Horizont bliebe Bildung statisch als Gegenstand, der vermittelt werden muss. Die Erfahrung von Musik ist mehr als nur die Erkenntnis von Musik als Musik. Sie ist der Ernstfall, der den einzelnen direkt und unmittelbar betrifft. „Es geht um die Möglichkeit, immer Neues an der Musik und am eigenen Musikverhalten zu entdecken; zu entdecken, dass Musik mich selbst meint: Meine Gefühle, mein Erkennen, meine Lebenssituation.“ (ebd.)

Der Musikunterricht, soweit er sich diesem Verständnis von Musik als Kunst stellt, übernimmt damit eine heikle Aufgabe: Er stärkt die Person, indem er „die Sache klärt“. Diese Klärung allerdings ist stets nach vorn offen, sie ist fragil, weil sie das Individuum des Schülers in seiner ganzen existentiellen Bedingtheit äußerst ernst nimmt und weil die Musik selbst äußerst fragil ist.

Wir sehen, dies kann man zusammenfassend sagen, dass der Musikunterricht bereits jetzt in seiner ganzen Breite zahlreiche Möglichkeiten bietet, einem auf die Zukunft hin orientierten Bildungsbegriff zu entsprechen, der dieses Fach für unsere Schulen unverzichtbar macht. Und doch – so scheint mir – dürfte noch etwas fehlen.

### **Zum Schluss**

Wer selbst erfahren konnte, dass Musik unmittelbar „spricht“, indem sie ihn meint, der weiß auch, dass diese Erfahrung mit allen Sinnen geschieht. Für den Musikunterricht wird diese Sprache zu vermitteln mehr sein als ein Mitteilen von Fachinhalten.

Oft sind es nicht die Fachdidaktiker, deren Blick leicht durch den Druck verstellt wird, den „die Sache“ auf ihr Arbeiten ausübt. Wenn Hartmut von Hentig in seinem Buch „Bildung“ (1996) Anlässe aufzeigt, die in weitestem Sinne bilden, dann beschreibt er, nach dem Fest und vor dem Aufbruch, die Bedeutung der Musik für die Bildung.

„Jeder weiß, wie wichtig die Musik für die »Bildung«, für das Sich-zur-Person-Bilden der Menschen ist. Man braucht nicht des Sokrates Belehrung: »Rhythmen und Töne dringen am tiefsten in die Seele des Menschen ein und erschüttern sie am gewaltigsten. Sie haben gutes Betragen im Gefolge und machen bei richtiger Erziehung den Menschen gut oder verderben ihn im anderen Fall.« (Platon, Der Staat, 401 c-d) Diese Feststellung dient dem Sokrates ja vor allem dazu, im weiteren zu begründen, dass man zwischen schädlicher und heilsamer Musik unterscheiden und die erstere den Wächtern des Staates vorenthalten müsse. Und dafür ist sie noch immer wichtig, wenn auch schwer anwendbar.

»Jeder weiß ...«, (so fährt Hentig fort) aber wir befolgen dieses Wissen nicht! Schon gar nicht in unseren Schulen. Alle möglichen Gegenstände sind wichtiger als die Musik; sie darf in der Zeit-, Lehrer- und Geldnot fortfallen; zur Ablegung einer Reifeprüfung, die den allgemein gebildeten Menschen bestätigt, ist sie überflüssig. Enthielte »Theater« nicht die Möglichkeit, ausgiebig Musik zu treiben, ich würde meinen vorhin geäußerten Satz korrigieren: Es genügt für meine Schule Theater und science. Nun, es muss in jedem Fall auch Musik her: die aktiv betriebene, die aktiv genossene, die von früh an gehörte – in sorgfältigem Aufbau, geistvoller Wiederholung und gegenseitiger Mitteilung.“

Dazu bedarf es keiner vollkommen neuen Schule, sondern (vielleicht) ein wenig mehr Mutes als bisher, der Musik selbst mehr zuzutrauen und daraus die entsprechenden Forderungen abzuleiten. Das aber kann nur heißen: Wir müssen endlich dazu kommen, dass auch die Politik, die Verwaltung, die öffentliche Meinung davon überzeugt ist, dass Musik etwas bewirken kann. Wenn sie in der Schule wieder eine größere (ich würde sagen) herausragende Rolle spielt, wäre es um unsere Schülerinnen und Schüler besser bestellt. Denn darum geht es im letzten der WEIMARER ERKLÄRUNG des vds: Sie möchte wachrütteln, aufmerksam machen, dass wir uns nicht schuldig machen an der nächsten Generation. Musiklehrerinnen und -lehrer sind dazu bereit, ihren Beitrag zu leisten, aber ihnen muss dazu auch der Rahmen gegeben werden, um (wie es Michael Naumann sagte) „ein Fenster der Seele aufzustoßen“. Das aber wäre eine Brücke zur Kultur, die ihren Namen wirklich verdient.