

Olias, Günter

## Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs

*Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 291-316. - (Musikpädagogische Forschung; 22)*



Quellenangabe/ Reference:

Olias, Günter: Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs - In: Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 291-316 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102333 - DOI: 10.25656/01:10233

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-102333>

<https://doi.org/10.25656/01:10233>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz  
Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Mechthild von Schoenebeck  
(Hrsg.)**

**Vom Umgang des Faches  
Musikpädagogik mit seiner  
Geschichte**



**Themenstellung:** Der Band versammelt 16 Aufsätze, die aus den Referaten zur Jahrestagung 2000 des AMPF, die unter dem Thema *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* stand, hervorgegangen sind. Die Beiträge zur historischen Forschung reichen von Studien zu weit zurückliegenden Epochen (Mesopotamien, Renaissance) über die 20er bis 40er Jahre des 20. Jahrhunderts bis hin zur Geschichte der Gesamtschule aus musikpädagogischer Perspektive. Der jahrzehntelange Streit um Tonwort-Methoden und seine politischen Hintergründe wird ebenso detailliert aufgefächert wie die Biografien von Musiklehrern oder die fachspezifische Leistung des bisher kaum gewürdigten Ernst Heywang. Autobiografische Reflexionen thematisieren die NS-Zeit und die Musikpädagogik der DDR. Auch geschichtstheoretischen und methodenkritischen Aspekten sind Beiträge gewidmet. Einige freie Forschungsbeiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart runden das Themenspektrum ab.

**Die Herausgeberin:** *Mechthild v. Schoenebeck*, seit 1997 Lehrstuhl Musikpädagogik an der Universität Dortmund. Frühere Stationen: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal und Universität Münster. Promotion und Habilitation in Musikpädagogik. 1995 - 2001 im Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung.

# Inhalt

Vorwort der Herausgeberin	9
<i>Mechthild v. Schoenebeck</i>	11
Zum Geleit	
<b>Beiträge zur historischen Forschung</b>	
<i>Arnd Krüger</i>	19
„Es gab im Grunde keine Sportstunde, die, von Gesten abgesehen, anders verlaufen wäre als vor- und nachher.“ Realität und Rezeption des nationalsozialistischen Sports	
<i>Eckhard Nolte</i>	43
Zeugnisse musikalischer Unterweisung im alten Mesopotamien	
<i>Dietrich Helms</i>	63
Der Humanismus und die musikalische Erziehung der Frau in der Renaissance	
<i>Hans Werner Boesch</i>	83
„Auf dieser trutzigen Burg im schönen bergischen Lande.“ Die Reichstagungen des Berufsstandes der deutschen Komponisten im Kontext der NS-Musikpolitik	
<i>Thomas Phleps</i>	93
Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten	

<i>Rainer Schmitt</i>	141
Von der Politik eines Unpolitischen. Nachträge zum „Fall Jöde“ in den Jahren 1927-1945	
<i>Franz Riemer</i>	153
Das Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel – eine wichtige Forschungsstätte zur Aufarbeitung musikpädagogischer Geschichte im 20. Jahrhundert	
<i>Thomas Greuel</i>	165
Anregungen für den verantwortbaren Umgang mit musikpädagogischen Veröffentlichungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft	
<i>Friedhelm Brusniak</i>	175
„Das schöpferische Kind im Gesangunterricht“. Ernst Heywang (1885-1965) als Musikpädagoge	
<i>Friedhelm Hansmann</i>	193
Musiklehrerbiographien zwischen Verlaufskurven und Wandlungsprozessen. Eine Untersuchung mit Absolventen des Homberger Lehrerseminars (Abgangsjahr 1923)	
<i>Michael Schenk</i>	205
Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart	
<b>Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart</b>	
<i>Christopher Wallbaum</i>	245
Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen	

*Matthias Flämig* 261  
Der Begriff des Musiklernens zwischen Handeln und kausalen Ereignissen

### **Geschichte und Autobiografie**

*Ulrich Günther* 279  
Vermittlung von Fachgeschichte in der Musiklehrerausbildung

*Günter Olias* 291  
Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik. Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs

### **Epilog**

*Heinz Antholz* 319  
Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepilog

## Vorwort

„Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte“: Im Mittelpunkt der AMPF-Tagung 2000 stand die historische musikpädagogische Forschung. Ein breites Spektrum an Fragestellungen wurde aufgefächert, woran ältere Kollegen ebenso beteiligt waren wie der wissenschaftliche Nachwuchs.

Ein Akzent liegt bei den hier vorgestellten Studien - einschließlich des Gastvortrags von Arndt Krüger aus dem verwandten und vergleichbar problematischen Fach Sport - auf dem Zeitraum im Umfeld des sogenannten Dritten Reiches. In diesen Kontext gehörten im Tagungsverlauf auch das Konzert im Rittersaal des Schlosses Burg in Solingen sowie der einleitende Kurzvortrag von Hans-Werner Boresch. In der NS-Zeit als „entartet“ gebrandmarkte Musik erklang an einem Ort, an dem die NS-Musikideologen sich selbst feierten und Kompositionen initiierten, deren Schöpfer den verfolgten und verfemten Kollegen nicht das Wasser reichen konnten.

Erstmals auf einer AMPF-Tagung wurden mit Mesopotamien und der Renaissance auch erheblich weiter zurückliegende Kulturen bzw. Epochen untersucht. Einige Streiflichter auf die DDR-Fachgeschichte und spezifische Aspekte der Musikpädagogik der Gegenwart runden das Bild ab. Auch diesmal wurde ein forschungsmethodischer Workshop abgehalten. Zusätzlich aufgenommen wurde ein Workshop, in dem junge Kollegen die Ergebnisse einer Umfrage vorstellten, die die subjektive Sicht von Musikpädagogen aus unseren Reihen auf die Fachgeschichte in den Vordergrund stellte. Aus Platzgründen wurden die umfangreichen Materialien zu diesen Workshops nicht in den vorliegenden Band aufgenommen.

Um den LeserInnen die Orientierung zu erleichtern, wurden Kapitelüberschriften eingeführt: Beiträge zur historischen Forschung - Beiträge zur Musikpädagogik der Gegenwart - Autobiografische Aspekte. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass bei AMPF-Tagungen auch immer freie Forschungsberichte berücksichtigt werden, Beiträge also, die nicht oder nur mittelbar mit dem Tagungsthema zu tun haben.

Der vorliegende Band dokumentiert, dass das Interesse an historischer Forschung im AMPF sich nun schon über mehrere Generationen hinweg fortsetzt. Qualität und Umfang der Beiträge (sowie ihre Aufnahme und Diskussion während der Tagung) zeigen, dass hier inhaltlich und methodisch fundiert die Aufarbeitung der Fachgeschichte betrieben wird.

**Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich. Die Form der bibliografischen Angaben wurde weitestgehend vereinheitlicht. Leider konnten nicht in jedem Fall fehlende Jahrgangs- oder Seitenzahlen ergänzt werden.**

**Mein Dank gilt Dr. Dietrich Helms und Carsten Heinke für ihre kompetente und engagierte redaktionelle Arbeit am Buchmanuskript.**

**Mechthild v. Schoenebeck  
Dortmund, im Januar 2001**

GÜNTER OLIAS

# STRICKMUSTER OSTDEUTSCHER MUSIKPÄDAGOGIK

## Ein entwicklungsgeschichtlicher Exkurs

Kämpfend nämlich mit neuen Lagen, niemals erfahrenen  
Kämpfen die Menschen zugleich mit den alten Bildern und machen  
Neue Bilder, das nunmehr möglich Gewordene  
Auszuzeichnen, das Unhaltbare verschwunden  
Schon beseitigt zu zeigen. In großen Modellen  
Zeigen sie sich selbst das schwer vorstellbar Neue  
Schon funktionierend. Da nun diese neuen Modelle  
Meist aus den alten gemacht, den vorhandenen gebildet  
Werden, scheinen die falsch, doch sie sind's nicht. Sie wurden's.  
(Bertolt Brecht)

## Vorbemerkungen

In meinem Beitrag möchte ich aus subjektiver Sicht und in persönlichem Bezug einige mir bedeutsam erscheinende Akzentuierungen, Ereignisse und Wendungen im Werdegang der ostdeutschen Musikpädagogik skizzieren. Ich wähle dafür den Begriff des *Strickmusters* zunächst unter Bezugnahme auf einen Beitrag von Ingrid Dietrich (1994, S. 235-242). Polemisch wendet sich die Autorin sowohl gegen die vermeintliche Inhaltsleere der Allgemeinen Didaktik als auch gegen Versuche, dieses *Stricken ohne Wolle* grundsätzlich höher zu bewerten als ein Stricken ohne Strickmuster. Letzteres zielt auf die scheinbare Beliebigkeit im situations- und personenbezogenen Planen und Gestalten von konkreten unterrichtspraktischen Vorgängen.

Es geht folglich um Fragen des Stellenwerts von *Bezugswissenschaften*, deren Aussagen mitunter als direkte Handlungsorientierungen oder gar als Anweisungen für die Unterrichtspraxis verkündet, verordnet oder dazu verklärt wurden. Zugleich geht es um Besonderheiten des *Theorie-Praxis-Bezuges* im pädagogischen Feld, wobei oftmals zwei Spezies von Anmaßung anzutreffen sind: „die

Ignoranz jener Praktiker, die ohnehin schon 'alles wissen' und sich im übrigen auf ihre Erfahrung - die auch, wie es Herbart formulierte, die Erfahrung des Schlendrians sein kann - verlassen, und den aufdringlichen Zug mancher Theorie-Ambitionen“ (Klingberg 1990, S. 160ff.).

Im Sprachgebrauch und Systemdenken der DDR-Pädagogik - mit ihrer disziplinären Differenzierung nach *Unterrichtsmethodiken*, *Allgemeiner Didaktik* und *(Schul)Pädagogik* - gab es eine zunehmend fest gefügte und permanent kontrollierte hierarchische Orientierung. Obenan standen die jeweils aktuellen schul- und bildungspolitischen Ziel- und Aufgabenstellungen, die im ministeriell verfügbaren Lehrplanwerk, in den Nachfolgемaterialien (Lehrbücher und Unterrichtshilfen) sowie in entsprechenden Interpretationshilfen (vgl. Neuner & Drefenstedt 1969; Neuner 1972, 1973, 1987) zu ideologierelevanten Basissätzen, Grundforderungen und Leitlinien verdichtet wurden und somit vorgaben, *weshalb, womit und wofür* eigentlich gestrickt werden sollte. Dem folgten dann fach- oder gegenstandsspezifische sowie jeweilige didaktisch-methodische Grundsätze und Orientierungsschwerpunkte.

Unterrichtliche Vorgehensweisen ebenso wie diesbezügliche theoretische Reflexionen waren daher stets eingebunden in den Systemzusammenhang der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung in der DDR sowie in die jeweils aktuellen erkenntnis- und bekenntnisstrategischen Erfordernisse und Möglichkeiten pädagogischer Theorie und Praxis auf der Basis weltanschaulicher Positionen des Marxismus-Leninismus. So bot sich zumindest tendenziell die Chance zu einem Einheitsbezug zwischen *Gesellschaftsfortschritt*, *Kulturprozess* und *Persönlichkeitsentwicklung*, der jedoch vielfach verengt wurde zu einem dirigistischen Funktionalismus.

Insofern war dann der Entscheidungsspielraum für musikpädagogische Strickgeflüste relativ stark eingeschränkt, denn die thematischen Akzentuierungen sowie die Stoffauswahl für einzelne Unterrichtsstunden und Stoffeinheiten waren im offiziellen Lehrplan bereits verbindlich festgelegt worden. Betroffen waren davon oftmals auch Bemühungen um weiterführende oder differenzierende begrifflich-terminologische Bestimmungen sowie entsprechende theoretisch-konzeptionelle Erörterungen (vgl. Olias 1968, S. 314 ff.). Das eigentliche unterrichtspraktische Handeln verblieb jedoch weitgehend in einer *Grauzone* von durchaus variablen Schüler-Lehrer-Beziehungen und mit großen Unterschieden hinsichtlich der Intensität, Gediegenheit und emotionalen Dynamik des Umgangs mit dem Unterrichtsstoff (vgl. hierzu u. a. Schröder 1979).

Im historischen Rückblick wird es daher zwangsläufig zu Vergrößerungen im Charakterisieren jener *Strickmuster ostdeutscher Musikpädagogik* kommen, da das Verständnis und die Bereitschaft zu detaillierter Bezugnahme auf den situativen Kontext und den speziellen Code entsprechender Vorgehensweisen - bezogen

etwa auf die terminologischen Besonderheiten der jeweils aktuellen schulpolitischen und allgemein-didaktischen Argumentation - nicht unbedingt zunehmen werden. Auch etliche Unkorrektheiten und Oberflächlichkeiten im kategorialen Bestimmen von Zielen, Inhalten, methodischen Grundformen und typischen Situationen in den Publikationen zur *Methodik des Musikunterrichts* (vgl. Dittrich & Hoffmann 1961; Hoffmann 1976) werden dazu beitragen. Die zahlreichen Praxisberichte in der Fachzeitschrift *Musik in der Schule* sind ebenfalls sorgsam gefilterte Darlegungen, zumeist im Sinne von Erfolgsbilanzen. Umfangreichere entwicklungsgeschichtliche oder auch *strickologische* Erörterungen in Auswertung älterer oder westlicher musikpädagogischer Schriften blieben in der Regel dem internen universitären Schrifttum vorbehalten, da dies *unsere Lehrer* nur verwirrt und von der Lösung aktueller Aufgabenstellungen abgelenkt hätte. So lautete nicht selten die Argumentation von beflissenen Mitarbeitern in APW, Ministerium, Verlag und Redaktion.

Dennoch sollten diesbezügliche Betrachtungen heute nicht ausschließlich auf den Endpunkt jenes bankrottären staatlichen Geschehens bezogen werden, sondern im Streben nach verstehender Annäherung an entwicklungsgeschichtliche Ereignisse und Ergebnisse zugleich den Blick lenken auf jene *unverbrauchten Instinktenergien* auch des musikkulturellen Verhaltens, die im Nach-Wende-Zeitraum mit ungewöhnlicher Dynamik zur Entfaltung kamen und in ein umfassendes soziales, politisches und kulturelles Lerninteresse einmündeten (Fröde 2000, S. 213ff.).

Mit der Begriffswahl des Strickmusters ist noch ein weiterer Gedankengang verbunden, der das Verhältnis zwischen *Musterhaftigkeit* und *Einmaligkeit* oder *Originalität* betrifft. Die Musterhaftigkeit spielt beim Umgang mit Musik ohnehin eine gewichtige Rolle, wenn wir an musikalische Formschemata, Stiltypen, satztechnische Modelle oder Regeln der Stimmführung u.ä. denken. Doch wird hierbei zugleich ein Spannungsfeld berührt, das vielfältige Abweichungen und Annäherungen, subjektives Erproben und Anwenden, Erweitern und Kombinieren entsprechender Modelle und Muster einschließt, kurzum: das mit dem *Modeln* und mit Musik als einer *ars modulandi* zu tun hat. So kommen neben dem Musterhaften und dem Muster-Gültigen zugleich die Einmaligkeit, Originalität und das Subjektive als maßgebliche Faktoren eines lebendigen Umgangs mit Musik, als elementare Erfordernisse einer *lebendigen Musikeignung* mit ins Spiel (vgl. Richter 1986, S. 83ff.). Gleiches dürfte für den Umgang mit didaktisch-methodischen Strickmustern gelten.

Im aktuellen sowie im historisch orientierten Ost-West-Vergleich wird schließlich in Bezug auf entsprechende musikpädagogische Strickmuster auch jene Frage zu erwarten sein, die mitunter von Vertretern der einen Seite vorwurfsvoll und im besserwisserischen Selbstwertgefühl, von jenen der andern Seite dagegen eher mit der langjährig erworbenen Bereitschaft zu voreiliger und unterwürfiger

Selbstkritik erhoben wird: *wer* denn da mit der *eigentlichen*, mit der *reinen* Wolle gestrickt habe. Dies hatte möglicherweise Lothar Klingberg im Sinn, als er - zur Behutsamkeit mahnend - formulierte: „Wer mit gehörigem Abstand zur ‘Wende’ eine Musterung der Didaktikentwicklung in Deutschland vornehmen wollte, würde mit einiger Sicherheit zu dem Ergebnis kommen, daß Licht und Schatten deutscher Didaktik nicht einseitig regional verteilt sind und daß es sich lohnt, unter didaktisch relevanten Fragestellungen nach den Inhalten zu fragen, die im Lehr- und Forschungsbetrieb von Belang waren und die Akteure befaßt haben.“ (Klingberg 1996, S. 510)

In eben dieser Erwartung sollten die nachfolgenden Anmerkungen verstanden werden und als Anregung zur weiteren Diskussion *über den Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* dienen. Ich will anhand von fünf Aspektbereichen die zentralen Bezugspunkte der ostdeutschen Musikpädagogik zu umreißen versuchen und diese zugleich in entwicklungsgeschichtlicher Sicht beleuchten. Es handelt sich dabei auch um Akzentwechsel des persönlichen Betroffenseins von sowie des Involviertseins in Wandlungen der Theorie und Praxis ostdeutscher Musikpädagogik. Die Darstellungen zur Geschichte beginnen daher zumeist mit dem *Erzählen von Geschichte(n)*. Diese Begebenheiten führen somit von der *vita singularis* zur *historia generalis*. Man könnte darin gleichsam Ansätze zu einer möglichen Verbindung von *struktur- und mentalitätsgeschichtlichen Erörterungen* erkennen (vgl. Häder 1998; Klose & Iffert 1999).

Dieser Blick auf musikpädagogische Strickmuster erfolgt hier weder als *nachhallbezogener* Rechtfertigungs- oder Korrekturversuch (vgl. Bimberg 1996) noch mit entsprechendem Restitutionsanspruch hinsichtlich ehemaliger unterrichtsmethodischer Vorgehensweisen. Vielmehr will er dazu beitragen, in prinzipieller Anerkennung der *Dignität der Praxis* (Schleiermacher) die Bewusstheit im didaktischen Handeln zu fördern, auch wenn im gegenwärtigen Zeitalter globaler (klang-)textiler Massenproduktion die Frage nach *geeigneten Strickmustern* bereits anachronistisch zu werden beginnt. Didaktische Fragestellungen werden aber vermutlich auch künftig noch auf jene Bedingungen gerichtet sein, die es gestatten, den *Freiheitsraum der Akteure des Unterrichts zu erweitern* (Klingberg 1990, S. 160).

## Traditionsbezogene Kindheitsmuster

Meine frühen Musikerfahrungen - ich wurde 1938 in Dresden als zweiter Sohn der Familie eines Tischlermeisters geboren - sind bestimmt vom familialen und regionalen Umfeld traditionaler Musikipflege und Musikausübung. Vom sonntäglichen Singen meiner Mutter, zu dem sie sich selbst am Klavier begleitete, ist mir allerdings nur das Lied *Alle Tage ist kein Sonntag* in deutlicher Erinnerung geblieben. Es rührte damals alle Familienmitglieder zu Tränen, was wohl - wie ich zunächst nur vage erspüren konnte - mit den Ungewissheiten über das Schicksal des im Krieg befindlichen Vaters zu tun hatte. Ein im Nebenhaus wohnender alter Geigenlehrer traktierte mich dann als erster mit dem Geigenbogen, wenn die geforderte Benennung von Noten und Intervallen nur sehr zögerlich oder gar fehlerhaft erfolgte. Selbst die ihm gelegentlich vor Unterrichtsbeginn überreichten Gaben - etwas Quark, manchmal auch Feuerholz oder Kartoffeln - vermochten den Choleriker in seinem pädagogischen Verhalten nicht milder zu stimmen. Freundlicher ging es dagegen bei meiner ersten Klavierlehrerin zu. Vor allem gefielen mir die etwa vierteljährlich stattfindenden Vorspiele, die jeweils wechselnd in den Wohnungen der SchülerInnen organisiert wurden. Mit *Haschemann* und ähnlichen Stückchen aus der Damm-Schule sowie später vor allem mit reizvollen Burgmüller-Etüden kam ich da ganz gut an, staunte aber sogleich auch über manch anspruchsvolles Spielstück von Bach, Mozart oder Haydn.

Während mein erster Klassenlehrer bei den üblichen Hausbesuchen wiederholt meine Unaufmerksamkeit und Geschwätzigkeit beim Anfangsunterricht bemängelte, wusste er doch zu berichten, dass dies immer dann entfiel, wenn er seinen Geigenkasten öffnete und mit dem Liedspiel begann - jene Praxis, die in den Lehrerbildungsseminaren vor 1945 vermittelt worden war. Ansonsten ist mir vom schulischen Musikunterricht nur ein permanenter Wechsel von gemeinsamem Liedgesang und mehr oder weniger heftigen Disziplinverstößen in Erinnerung, wobei letztere oft mit der erbosten oder auch entnervten Flucht des unterrichtenden Lehrers oder der Lehrerin aus dem Musikraum endeten. Dies bezog sich auch auf den beginnenden Unterricht im Rahmen der *Volksmusikschule*, der anfänglich in den Räumen der allgemeinbildenden Schule stattfand und für mich zunächst vorwiegend einen Gewinn an sozialer Erfahrung brachte, denn ich hatte fortan die wöchentliche Klavierstunde mit einer zweiten Mitschülerin zu teilen.

Im Bach-Jahr 1950 wurden dann in einem umfangreichen musikalischen Prüf- und Selektionsverfahren (wobei auch die soziale Herkunft eine maßgebliche Rolle zu spielen begann) geeignete Schüler für eine spezielle musikalische Förderung im Pionierverband ausgewählt. In einem der am Loschwitzer Elbufer gelegenen Schlösser war der Dresdener *Pionierpalast* eröffnet worden, und als Begleiter eines Streichorchesters erlebte ich dort die ersten bewegenden öffentlichen

Auftritte im Rahmen von Weihnachtskonzerten. Bald darauf wurde ich Begleiter des Chores und Ensembles des Pionierpalastes. Das schließlich hatte nachhaltige Auswirkungen auf mein wachsendes Interesse am improvisatorischen Liedbegleitspiel und am Ensemblesmusizieren.

Es war eine Zeit, in der die Oberhessischen Bauertänze ebenso wie das vogtländische Lied vom *Vugelbärbaam*, das russische *Vecernij Zvon* (O Abendklang) ebenso wie *Im schönsten Wiesengrunde*, Lieder vom *Jäger aus der Kurpfalz* ebenso wie von *Fritz, dem Traktoristen*, oder die dem Stil des sowjetischen Massenliedes entsprechenden Pionierlieder neben Hanns Eislers *Neuen Deutschen Volksliedern* in estradenhaften Programmfolgen vereint waren. Es waren Lieder voller Zuversicht, Fröhlichkeit und von hohem Bekanntheitsgrad, die wir sangen und deren Einstudieren stets in einem vorwiegend text- und gelegentlich auch notenbezogenen *Vor- und Nachsingen* erfolgte, ohne dass es spezieller inhaltlicher Deutungen bedurfte. Die Traditionsbezüge waren klar: die eigene *nationale Folklore* und die der Freunde, das junge, optimistische sowjetische *Massenlied*, Lieder der *Arbeiterjugendbewegung* und daran anklingende neuere Liedproduktionen, vermischt mit *Werken großer Meister* (vgl. Frisch u.a. 1957). Es war außerdem eine Zeit der *vor-medialen* Musikeinflüsse, bestimmt von personalen Brückenschlägen einerseits hin zur *musischen Erziehung* (einschließlich der Anklänge an die frühe Dresdener Orff- und Jacques-Dalcroze-Tradition), zum anderen erfüllt vom Streben nach *politischem und kulturellem Neubeginn* im Zeichen von konsequentem Antifaschismus, einer tiefen Friedenssehnsucht und Völkerfreundschaft sowie unter dem Banner jener traditionsbezogenen demokratischen und bildungsmissionarisch verkündeten Losung: *Die Kunst (gehört) dem Volke*. Trotz feinsinniger Unterscheidungen zwischen *Volkstümlichkeit* und *Volksverbundenheit* wurde diese ästhetische Kategorie (als *Qualitätsbegriff* wortreich umschrieben z.B. bei Siegmund-Schultze 1974, S. 18 ff.) schon bald zum willkürlich gehandhabten Maßstab parteipolitischer Reglementierung des zeitgenössischen Kunstschaffens und zur Worthülse für stereotypen Werturteile im Musikunterricht.

Während der Oberschulzeit (1952-1956) intensivierte ich meinen Klavierunterricht bei einem neuen, sehr anregenden Lehrer, der in der Vorkriegszeit vielfach als *Sänger am Flügel* in Dresden konzertierte hatte. Da unserer Erweiterten Oberschule ein Internat angegliedert war, gab es auch zahlreiche Interessenten am gemeinsamen Akkordeonspiel. Ich übernahm schließlich die Leitung dieser Gruppe, und wir spielten seltsame Bearbeitungen von Volkstänzen, russischen Volksliedern, alten Operettenmelodien und Ouvertüren im Stil von *Dichter und Bauer* - oftmals im Rahmen von NAW-Einsätzen, verbunden also mit aktiven Aufbau- und Enttrümmerungsaktionen. In den letzten Schuljahren allerdings verlagerte sich mein Interesse auf die Mitwirkung in einer Band, und ich bestaune nachträglich noch heute mit Dankbarkeit die Geduld und das Geschick, mit dem

mir der Klarinetist und der Trompeter den melodischen und rhythmischen Reiz so manchen Jazztitels beibrachten. Das erforderliche Harmoniegefüge suchte ich mir in mühseliger Senderwahl über Mittel- und Langwelle selbst zusammen, wobei die improvisatorischen Fertigkeiten bereits ihren Ursprung in den häufigen Stromsperrern der Nachkriegszeit hatten, die ich im Dunkeln am Klavier spielend verbracht hatte. So entwickelte ich eine spezielle Vorliebe für offene *Strickmuster-Kombinationen* und ausgedehnte *Schlingenmuster*.

Lothar Klingberg kennzeichnete diesen Zeitraum wie folgt:

„In den fünfziger Jahren waren wir Zeugen und auch Akteure des Übergangs zu einer Schule, die das Attribut ‘sozialistisch’ erhielt und in mancher Hinsicht zunächst verdiente. Ihre schulpolitischen Grundsätze waren: Einheitlichkeit, Weltlichkeit, Staatlichkeit, Wissenschaftlichkeit und Lebensverbundenheit. Dieser Prozeß verlief äußerst widersprüchlich: einerseits als progressiver Reformprozeß - etwa durch das Element einer polytechnischen Bildung - , andererseits bereits mit regressiven Zügen, nicht zuletzt durch die starke Bindung an Positionen der sowjetischen Pädagogik und Didaktik, die in vieler Hinsicht hinter den pädagogischen Reformprozeß der zwanziger Jahre zurückgefallen war. Diese Ambivalenz, diese Dialektik von Progression und Regression auszuleuchten, dürfte zu einem ergiebigen und hochinteressanten Feld der Geschichtsschreibung werden.“ (Klingberg 1992, S. 42 ff.)

Man muss diesen Zeitraum allerdings auch als eine Phase rigoroser politischer Transformation von Wirtschaft, Gesellschaft, Bildung und Kultur verstehen, in der es zu einer nahezu totalen Politisierung aller sozialen Prozesse, Institutionen und Aktionen kam. In dieser totalitären, stalinistischen Phase wurde die DDR zum *Erziehungsstaat* und erhält die Erziehung unmittelbare *Herrschaftsfunktion* (Häder 1998, S. 21 ff.). Dennoch sind die inneren Grenzen dieser Diktatur - auch die der Manipulierbarkeit pädagogischer Prozesse - nicht zu übersehen, so dass rückblickend festgestellt werden kann: Stärker als die Indoktrination wirkte oftmals die *Macht der Tradition*.

„Tradierte Lehrerrollen, überlieferte Muster des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern lebten nach 45 fort und wirkten genauso wie die Praxis vom Fachunterricht dem Parteikonzept vom Lehrenden als ‘Staatsfunktionär’ und vom Lernenden als kleinem ‘Kämpfer der Partei’ entgegen. Die ehrgeizigen parteistaatlichen Pläne scheiterten auch am pädagogischen Eigensinn“ (Häder 1998, S. 345).

## Ideologiebezogene Deutungsmuster

Meine Studienzeit (1956-1961) war zu Beginn gekennzeichnet von relativer Freizügigkeit im Umgang mit Lehrangeboten sowie von erheblichen Unterschieden der fachlichen und politischen Akzentsetzung. Unter Fritz Reuters umsichtiger Leitung arbeiteten am Institut für Musikerziehung der Berliner Humboldt-Universität u. a. zahlreiche Lehrkräfte, die in West-Berlin wohnten und ehemals an Kirchenmusikschulen tätig gewesen waren. So war es zunächst durchaus üblich, dass wir als Studenten auch im Chor von St. Marien mitwirkten. Ich empfand dies in der Folgezeit als eine wertvolle Bereicherung meiner musikalischen Erfahrungen und begann in den Semesterferien daraufhin auch mit dem Orgelspiel. Der unerwartete Weggang meines verehrten Klavierlehrers Willy Niggeling nach dem Westen, die repressiven Maßnahmen zur Unterbindung unseres weiteren Mitwirkens im Kirchenchor und die verstärkten Aufforderungen der zentralen FDJ-Leitung an der Pädagogischen Fakultät zu offensiver Auseinandersetzung mit den in West-Berlin wohnenden Lehrkräften (u. a. gerichtet gegen die beginnende Stationierung von Atomsprengköpfen in Westdeutschland) - all dies schuf zu Beginn des 3. Studienjahres eine äußerst zugespitzte politische Situation, auf die mehrere Studenten mit ihrer Republikflucht reagierten. Es waren zugleich aber die freundschaftlich-gesellige Verbundenheit mit ähnlich Denkenden unter den bleibewilligen Studierenden, das wissenschaftliche Profil der Lehre und insbesondere die integre Persönlichkeit des Institutsdirektors, die allem politischen Übereifer oder vorauseilendem Gehorsam - soweit und solange es möglich war - Einhaltung geboten und somit die verstärkten politischen und ideologischen Indoktrinationen noch erträglich machten. Und es war Berlin als Studienort mit seinen Bibliotheken, zahlreichen Musizierstätten und der noch offenen Grenze, die uns selbst im Anschluss an eine pflichtgemäß absolvierte FDJ-Versammlung den Weg zum Konzertsaal der Hochschule der Künste in West-Berlin gehen ließ und den Besuch etwa der legendären Uraufführung von *Moses und Aron* oder der Aufführung von Messiaens *Turangalila-Sinfonie* gestattete. Freilich führte diese Zweistaatlichkeit zu mancher Doppelzüngigkeit in der politischen und fachlichen Argumentation sowie zu permanenten Diskussionen mit den *offiziellen Vertretern* des Marxismus-Leninismus beispielsweise über die Zulässigkeit zumindest des Hörens von Konzertübertragungen in den Westmedien oder über die Wertschätzung von Musikern, Dirigenten und Komponisten aus westlichen Ländern.

Die ersten eigenen Unterrichtsversuche während der Ausbildung standen zunächst noch ganz im Zeichen der vorgegebenen *Stoffverteilungspläne*, und bei den umfangreichen schriftlichen Vorbereitungen hielt ich mich lieber an ein von der Methodik des Russisch-Unterrichts (meinem zweiten Fach) entwickeltes Mo-

dell mit seinen detaillierten didaktischen Funktions- und Gliederungseinheiten. So standen bei der Behandlung der *Meistersinger* ebenso wie bei dem Oratorium vom *Lied von den Wäldern* von Dmitri Schostakowitsch stets Fragen der Hinführung zum neuen Stoff, der teilschrittigen Erarbeitung und wiederholenden Festigung sowie der Kontrolle und Weiterführung des erworbenen Wissens und Könnens im Mittelpunkt, während Überlegungen zur Ziel- und Funktionsbestimmung sowie zu erzieherischen und künstlerischen Höhepunkten eher zur Kosmetik der Unterrichtsplanung gehörten. Und bei den Hospitationen wurde weit mehr darauf geachtet, dass beim Dirigat des *Wach-auf!-Chors* auch deutlich der zweimalige 3/2-Takt gegeben oder exakt das Fugato der Stimmeinsätze im 7/4-Takt des *Preisliedes* (Um Kolchosenfelder schlingen sich die Wälder) beim demonstrierenden Klavierspiel markiert wurden, als dass Formalia zur *Rolle der Bedeutung* hinterfragt wurden. Schließlich boten einige praktikable Orientierungshilfen gute Anhaltspunkte für das erste unsichere Tasten auf dem Gebiet der Unterrichtsgestaltung (vgl. u. a. Stange & Kucera 1961 u. 1964).

Vor allem aber mit der nach dem Studium einsetzenden Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Berliner Schulen und an den der Humboldt-Universität neu angegliederten Mathematik-Spezialklassen, im Rahmen meines beginnenden Mitwirkens innerhalb der Lehreraus- und -weiterbildung und an der Entwicklung neuer Lehrbücher und Lehrmaterialien für den Musikunterricht erfuhr ich den zunehmenden Druck zentraler Planungsvorschriften, zahlreicher Kontrollinstanzen und vormundschaftlicher Praktiken im gesellschaftlichen Leben der DDR. Immer wieder waren damit Sinndeutungen gefragt, denen oftmals pauschalisierende Vereinfachungen - gleichsam als Sinnverweigerungen - und Parolen im öffentlichen Sprachgebrauch gegenüberstanden. Der *Sozialismus siegt*, lautete eine solche Losung, die nahezu allgegenwärtig war, die aber doch nur sinnvoll sein konnte in Verbindung mit dem weiterführenden Konditionalsatz *unter der Bedingung, dass.....*

Dabei waren die Entwicklung der sozialistischen Musikkultur, die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung ebenso wie die weitere Vervollkommnung und inhaltliche Ausgestaltung der sozialistischen Schule und kommunistischen Erziehung eigentlich zu verstehen als anspruchsvolle, weitgesteckte und auf die Entfaltung von persönlichem Initiativreichtum zielende Perspektiven - über jene ausschließlich auf *Vermarktung, Konsum und Kommerz* ausgerichteten Lebenspraktiken und Wertvorstellungen hinausgehend (vgl. Olias 1976b, 1987a und b). Doch nach dem Muster des *Bonapartismus der Revolution* (Robert Havemann) erstarrte mehr und mehr die politische Perspektivik im institutionellen Dirigismus, in ängstlicher Sorge um den Erhalt der Macht und in der permanenten Verdächtigung von Abweichlertum gegenüber den vorgegebenen Leitlinien von Partei- und Staatsführung. Dies betraf auch die geforderte Einhaltung der staatlichen

Lehrpläne mit ihren detaillierten thematischen und stofflich-inhaltlichen Vorgaben für die einzelnen Unterrichtseinheiten sowie deren Abfolge. Zum anderen behinderte die dogmatisch propagierte und ausgelegte *Ziel-Stoff(Inhalt)- Methode-Relation* das Streben nach methodischer Vielfalt im Unterricht.

Die innere Differenzierung der gesellschaftlichen Strukturen in der DDR ging aber sehr viel rascher vonstatten, als es zentrale Planungsdokumente, Statistiken oder Berichte fassen konnten. Angesichts der dirigistischen Praktiken kam es jedoch kaum zu konsequenten oder folgenreichen Auswertungen der mitunter äußerst detaillierten und aufschlussreichen *bildungs- und jugendsoziologischen Untersuchungen* (vgl. u.a. Meier 1974; Bisky 1976; Hahn 1977; Meier & Nickel & Wenzke 1981). Oft wurden diese Forschungsberichte von übergeordneten Instanzen nur widerwillig oder beiläufig als Ergebnisse einer großzügig geduldeten *Hobbyforschung* zur Kenntnis genommen. Ähnlich problembelastet waren pädagogisch relevante Untersuchungen zu Entwicklungstendenzen im Bereich der *Popmusik*. Zunächst dominierten vor allem text- und funktionskritische Anmerkungen zur westlichen Schlagermusik, vergleichbar mit Agitationsmaterialien, wie sie auch bei politischen Schulungen innerhalb der Nationalen Volksarmee verwendet wurden. Kurios muten auch die von Bachmann (1972) vorgenommenen *rezeptionskundlichen Untersuchungen zur Tanzmusik in der DDR* an, die vor allem - unter Einbeziehung der JA-LE-Silben - zu banalisierenden Ermittlungen stereotyper Melodiewendungen im tanzmusikartigen Schlagerlied führten. Nur sehr allmählich drangen später komplexere Sachbezüge in entsprechende Betrachtungen zu sowie in unterrichtliche Vermittlungen von popmusikulturellen Themen ein (Wicke 1980).

Die organisatorische Einbindung von Musikerziehern in den Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR brachte - trotz der eigentlichen Intention *Alles politisch fest in unseren Händen* (Klingberg, Lars, 1997) zu halten - so manche Anregung zu erweiternden individuellen Handlungsentscheidungen im Hinblick auf *Weite und Vielfalt* auch bei Akzeptanz des offiziellen Lehrplanbezuges. Ähnliches ist - bei allem Zentralismus - dem Wirken der zahlreichen FDJ-Singecclubs, den Liedermachern und Rockmusikern der DDR, dem alljährlich stattfindenden Festival des Politischen Liedes, den u. a. auch musikpädagogisch orientierten Sendungen von Radio DDR II oder so manchem DEFA-Dokumentar- und Spielfilm zu danken. Schließlich sei an jene institutionellen Spezialisierungen erinnert, die in den 80er Jahren verdienstvoll die Erweiterung und Intensivierung der musikpädagogischen Arbeit vorantrieben. Ich meine die bezirklichen *Spezialklassen für Musik*, Initiativen zu erweitertem Musikunterricht, das nahezu flächendeckende Netz von Musikschulen, die Förderung von Instrumental- und Chorgruppen an Kulturhäusern, in Betrieben und gesellschaftlichen Organisationen.

Überall dort, wo die pädagogische und didaktische Immanenz des Künstlerischen oder die künstlerische Immanenz des Pädagogischen zum Tragen kam, wo Kunst nicht lediglich als gefällige Garnierung von sattsam bekannten politischen Leitsätzen, Kampfpapieren oder Jubel-Feierlichkeiten betrieben, sondern als spezifisches Moment sozialer und personaler Erfahrung, Weltsicht und Entdeckerfreude ausgeübt und mit dem intensiven Bedürfnis nach Entfaltung der *inneren Steigerungsfähigkeit* betrieben wurde - dort war musikpädagogisches Wirken durchaus im verkündeten *Maßstab der Epoche* lebendig als ein Akt der Entfaltung und Erprobung von gesellschaftlicher und individueller *Lernfähigkeit*. So habe ich während meiner eigenen unterrichtspraktischen Versuche ebenso wie bei all den mehrjährigen Betreuungen von Praktikanten zumeist sehr aufgeschlossene und engagierte Mentoren erlebt, die immer wieder Möglichkeiten zum Erproben neuer Lieder und Hörbeispiele, Methoden und Verfahren boten und auch selbst an der Übernahme derartiger Beispiele im Rahmen der bestehenden Lehrplanforderungen interessiert waren. Zahlreiche dieser Erfahrungen sind noch kurz vor der Wende in die Entwicklung eines neuen Lehrplans sowie in die Erarbeitung des *Lehrbuchs* und der *Unterrichtshilfen Musik Klasse 7/8* eingeflossen (Höchel 1990; Olias 1990 a).

Auch die beiden Internationalen Kolloquien des Nationalen Zentrums für Musikerziehung der DDR im Rahmen der ISME (*Werkaneignung und Interpretation als musikpädagogische Problematik*. Berlin 1987. *Musik und Persönlichkeit im Prozeß der Bildung und Erziehung*. Dresden 1989) verliefen durchaus im Zeichen einer bereits offiziell proklamierten Annäherungspolitik und im Sinne eines offenen Erfahrungsaustauschs über unterschiedliche musikpädagogische Standpunkte, Traditionsbezüge und Vorgehensweisen - nicht ahnend, dass kurze Zeit später entsprechende Begegnungen über bestehende Grenzen und Begrenztheiten hinweg auch ohne staatliche Reglementierung oder einschränkende behördliche Kontrolle möglich wurden. Anstelle der alten ideologiebezogenen *Zopfmuster* kamen zunehmend vielfältige *Durch- oder Aufbruchmuster* in Mode....

## **Methodenbezogene Gestaltungsmuster**

Am treffendsten wurden das konzeptionelle Denken und die Leitziele des musikerzieherischen Wirkens der 50er Jahre mit dem Titel des von Bimberg & Lange & Bachmann (1957) herausgegebenen Kompendiums gekennzeichnet: *Vom Singen zum Musikverstehen*. In diesem Zeitraum verbanden sich Bezugnahmen auf die pädagogischen Traditionen der Aufklärung (Ziel-Schwerpunkt: *Erziehung*

zum *Melodiebewusstsein*) und auf das humanistische Erbe der Didaktik Herbarts, Diesterwegs und Pestalozzis (etwa im Hinblick auf den Einheitsbezug von *Hirn, Herz und Hand*, von *Singen, Musikhören und Erfassen musiktheoretischer Zusammenhänge* o. ä.) mit denen der Kollektiverziehung im Sinne von Makarenko und einer argumentativ bunt schillernden musisch-ästhetischen Erziehung. Es galt, die Schüler auf eine *aktive Teilnahme* am politischen und kulturellen Leben vorzubereiten (Entwurf 1959, S. 32). Vorbereitung auf Künftiges und Teilnahme am Gegebenen - ein lohnenswertes Feld für entwicklungsgeschichtlich vergleichende Erörterungen im didaktischen Diskurs. Erst sehr viel später formulierte Klingberg prägnant jene Aspekte der *didaktischen Kompetenz* auch der Schüler und die entsprechende Trias von ihrem *Mitgestalten, Mitentscheiden und Mitverantworten* des Unterrichts (Klingberg 1990, S. 45 ff.).

Der Liedgesang und das variable Liedbegleitenspiel waren in jenen frühen Jahren vielfach orientiert an Orffschen Modellen - später als Umgang mit dem *klingenden Schlagwerk* bezeichnet - und zugleich gerichtet auf aktuelle liedkulturelle Entwicklungen: vom neuzeitlichen Tugendlied à la *Wir sind die Jugend dieser Zeit, die Jugend, die den Himmel stürmt* über das russische und sowjetische Liedgut hin zu gediegenen mehrstimmigen Bearbeitungen von traditionsreichen Volksliedern. Vor allem die *Wege zur Mehrstimmigkeit* waren von den Traditionen des Offenen und Geselligen Singens bestimmt. Sie bildeten einen wesentlichen Teil beim Klassengesang sowie in der gesamten methodischen Ausbildung von Musiklehrern (vgl. Bimberg 1978). Bezugnahmen auf sowjetische Publikationen (z.B. Rumer 1955) dienten zunächst vorwiegend dem erwarteten Nachweis von Autoritätszitaten.

Einige MusiklehrerInnen praktizierten im Unterricht derzeit nebeneinander unterschiedliche Methoden des *Umgangs mit dem Notenbild*, wobei sie teilweise nach dem Muster des Eitzschen Tonwortes, nach dem von Richard Münnich entwickelten JA-LE-MI-System (in Verbindung mit den TONIKA-DO-Handzeichen) oder auch nach der absoluten Methode vorgehen (vgl. Frisch u. a. 1957, S. 36 ff.; Stier 1958). Offiziell war durchaus von Methoden-Vielfalt - bald sogar vom *Methoden-Streit* - die Rede, und ich nahm zunächst an, dass sich darin überhaupt die wissenschaftliche Fragestellung der Musikmethodik erschöpfte. Nicht selten wurde dieser Streit durch vordergründige Bezugnahmen auf ideologische Deutungsmuster belastet, indem die einen ihre Argumente mit den neuesten und fortgeschrittensten Erkenntnissen etwa der Pawlowschen Reflextheorie begründeten, während anderen ein Verharren auf bürgerlichen Positionen vorgeworfen wurde (vgl. Hartung 1964, S. 9ff.; Michel 1960, S. 9ff.). So recht hat sich allerdings keine dieser genannten Methoden durchgesetzt, wenn man von der Bevorzugung der JA-LE-Singesilben in den Unterstufenklassen einmal absieht. Es gab jedoch auch regionale Unterschiede mit z. T. speziellen Ergänzungen durch ungarische

Rhythmussilben und Bezugnahmen auf die Kodály-Methode, durch Wiederbelebungen des Guidonischen Prinzips in Verbindung mit einer in der Slowakei von Frantýsek Lysek entwickelten volksliedorientierten Methode u. ä.

Hinsichtlich der didaktischen Akzentuierung und der methodisch-organisatorischen Gestaltung des Unterrichts wurden zunehmend fachübergreifende, prinzipielle Orientierungsschwerpunkte propagiert. Dies hing einerseits mit der Entwicklung eines einheitlichen Lehrplanwerks zusammen sowie mit der zentralistisch geführten Ausarbeitung von *Grundsätzen der sozialistischen Allgemeinbildung*. Zum anderen wurden mit dem generellen *Verdikt der Reformpädagogik* zu Ende der 50er Jahre jegliche Ansätze zu *pluralistischen Bestrebungen* im pädagogischen und didaktisch-methodischen Denken und Handeln bereits im Keim erstickt. So galt die Aufmerksamkeit bald den *didaktischen Prinzipien*, den *Lipezker Erfahrungen*, den Positionen vom *Unterricht als Aufgabenfolge* (verstanden als Führungsmittel des Unterrichtsprozesses; vgl. Tomaschewsky 1970), den Grundsätzen einer *erkenntnisprozessgerechten* - später auch einer *problemhaften* - *Gestaltung des Unterrichts* bis hin zur *Algorithmisierung und Programmierung* von Lehr- und Lernprozessen (musikunterrichtlich bezogen auf Verfahren *Vom Notenbild zum Singen* bzw. *Vom Singen zum Notenbild*; vgl. Dittrich 1974) oder zu Forderungen nach der *Einheit von Erleben, Erkennen und Werten* (vgl. u. a. Neuner 1974; Drews 1976; Drefenstedt 1985).

In Verbindung mit der bereits erwähnten Ziel-Stoff(Inhalt)-Methode-Relation galten jedoch die prinzipiellen Leitsätze: Das Methodische als Weg zur praktischen Umsetzung der vorgegebenen inhaltlichen Aufgabengabenstellungen zu nutzen; Methoden auf den Prozess der allseitigen (ideologiezentrierten) Persönlichkeitsformung zu beziehen; das Methodische vorrangig aus der Führungstätigkeit des Lehrers abzuleiten. Dies führte letztlich auch zu dem folgenschweren Irrtum eines weitgehend linearen, formalen und also undialektischen Begreifens unterrichtsmethodischer Bedingungsbeziehungen im Sinne einfacher Wenn-dann-Beziehungen (*zuerst* Ziel, dann *Inhalt*, dann *Methode*) und somit zum Verkennen einer inhaltskonstituierenden Funktion der prozessualen Kategorien - so auch der Unterrichtsmethode.

Weitere fachspezifische Differenzierungen erfolgten entweder aus entwicklungspsychologischer Sicht (Michel 1960, 1968, 1973), ausgehend von rezeptionskundlichen Erfahrungen (Bimberg 1973, S. 72ff.), in Verbindung mit fächerübergreifenden Betrachtungen zur Könnensentwicklung (vgl. Brock 1978; Brock 1982, S. 215ff. u. S. 248ff.) oder mit Blick auf die Aneignungsproblematik des Musik-Lernens und den Zusammenhang von musikalischen Verhaltens- und Verfahrensweisen (Olias 1980, 1981/82, 1985 auch Ansätze zu einer kommunikativen Musikdidaktik). Einen nicht unwesentlichen Einfluss zur Ermunterung und Legitimation von experimentellen und kreativen Methoden der Unterrichtsgestal-

tung übten die von Loeser & Schulze (1976, S. 115ff.) entwickelten *Phantasie-methoden*, neuere Ansätze zum *Modell-Lernen* (vgl. Köstler 1983, S. 49ff.) sowie insbesondere aktuelle künstlerische Produktionen (radiophone Musik und medienbezogenes Musikschaffen) und ästhetische Positionen etwa zur Dialektik von Gebrauchswert und Gestaltwert (*Ästhetik heute* 1978, S.233 ff.) oder zum Zusammenhang von *Werkgesinnung und Werkstattgesinnung* (Wehnert 1975, S. 69ff.) aus.

Allerdings wurden kritische Einwände von Psychologen, Philosophen, Künstlern und Kulturtheoretikern gegenüber systemlichen oder inhaltlich-positionellen Aspekten von zentraler Stelle oft sofort mit dem anmaßenden Vorwurf der *mangelnden konzeptionellen Klarheit* oder der *Abweichung* von marxistisch-leninistischen Grundpositionen bedacht (vgl. Abrechnung mit Positionen von Inge v. Wangenheim und Werner Röhr in Neuner 1989, S. 49ff. u. S. 81ff.). Streng wurde außerdem darauf geachtet, dass nicht westliches Gedankengut, Material oder Begriffsinventar in das musikpädagogisch-methodische Denken und Handeln eingeführt oder übernommen wurde. Derartige Bezugnahmen blieben lediglich einigen ausgewählten Betrachtungen zur *ideologischen Auseinandersetzung* vorbehalten. Ungeachtet dessen bemühten sich jedoch alle musikunterrichtlich Tätigen um Zugänge zu entsprechendem Quellenmaterial, so dass im allgemeinen zum Zeitpunkt der Wende durchaus ein hinreichendes Grundwissen über die Vielfalt musikdidaktischer Konzeptionen und Entwicklungstendenzen bei den ostdeutschen Musikpädagogen vorhanden war. Gleiches konnte man bei den westlichen KollegInnen nicht in derartigem Umfang feststellen. Auch bezogen sich westliche Betrachtungen und Studien zur Musikerziehung in der DDR nahezu ausschließlich auf die offiziellen Lehrplan- und Lehrbuch-Ausgaben, während Aussagen über die lebendige Praxis der Unterrichtsführung entweder nicht möglich waren oder - anhand der distanzierenden Betrachtung - auch nicht erforderlich schienen (vgl. Rieger 1977 und 1986; Schoenebeck 1977).

So wird es insgesamt notwendigerweise zu erheblichen Schwierigkeiten im wechselseitigen Verständnis der Strickmuster- und Methodenentwicklung kommen, da es der Aufarbeitung vielfach unveröffentlichter Arbeiten und Belege (Qualifikationsschriften, Stellungnahmen, Entwürfe etc.) bedarf, die in den Archiven der jeweiligen Lehr- und Forschungseinrichtungen, der APW und des ehemaligen Ministeriums für Volksbildung lagern. Vielleicht aber ist die lebendige aktuelle Zusammenarbeit und der gemeinsame Besuch von Weiter- und Fortbildungskursen, die Teilnahme an Konferenzen und Kongressen der musikpädagogischen Verbände und Vereine viel hilfreicher und förderlicher für ein rasches wechselseitiges Verständnis und Miteinandergehen. Andererseits belegen Befunde über die *Häufigkeit und Zeitanteile* angewandter Unterrichtsmethoden u. a. folgende Ergebnisse (Leutert 1993, S. 76):

<i>Darbietung</i>	19,2% (davon Lehrervortrag 14,6%)
<i>Erarbeitung</i>	34,8% (dabei erarb. Katechisieren 13,4% entw. Gespräch 15,5%)
<i>selbständige Schülerarbeit</i>	43,4% (dabei selbst.Aufgabenlösen 31,6%)

Ein Vergleich dieser Befunde mit Ergebnissen aus den *alten* Bundesländern belegt nun interessanterweise eine durchaus ähnliche Problemlage in der *Dominanz des Frontalunterrichts*. Vielleicht ein Hinweis auf *Patentmuster* in der gesamtdeutschen Musikpädagogik.....

## Schülerbezogene Erkundungsmuster

Ich kann mich noch an eine denkwürdige Episode zu Beginn meines siebten Schuljahres erinnern. Wir waren dazu angeregt worden, *Lernkollektive* zu bilden, um in kleineren Gruppen jeweils mit schwächeren Schülern, die wenig häusliche oder elterliche Unterstützung beim Erledigen ihrer Hausaufgaben fanden, zusammenzuarbeiten. Wir wollten daraufhin auch die Sitzordnung im Klassenverband so verändern, dass diese Lernkollektive deutlich sichtbar wurden. In den noch aus der Vorkriegszeit stammenden Sitzbänken mit ihren mehr oder weniger intakten Klappsitzen, verschmierten Tischplatten und den Öffnungen für Tintenfüßer - die allerdings zumeist leer blieben - hockten wir also hintereinander und bildeten in dieser Reihenfolge jeweils ein Lernkollektiv. Insgesamt waren es sechs, die auf diese Weise nebeneinander den Klassenraum füllten. An der Rückwand des Klassenzimmers hatten wir außerdem große Papptafeln mit den römischen Ziffern I bis VI angebracht.

Dieser überraschende Anblick veranlasste nun ausgerechnet den neuen Fachlehrer für Gegenwartskunde zu der schockierenden Frage, was denn diese *Bahnsteigmarkierungen* bedeuten sollten. Sie wurden umgehend wieder entfernt, während die Zusammenarbeit in den Lernkollektiven weitergeführt wurde. Und bei einem Klassentreffen im Frühjahr 1990 begrüßte mich ein inzwischen in Bayern lebender ehemaliger Mitschüler noch mit Dankbarkeit für mein Wirken als Lernkollektivleiter. Er war trotz seiner einstigen schulischen Schwierigkeiten inzwischen ein begeisterter Berufsschullehrer geworden - nicht zuletzt in Erinnerung an diese kollektiv-erzieherischen Initiativen.

Wenn auch das reformpädagogische Konzept einer *Erziehung vom Kinde aus* zunehmend in Widerspruch zum Aufbau des sozialistischen Schulwesens geriet, ist dennoch die Unterrichtsgestaltung durchgängig von dem Spannungsfeld zwischen *Führung und Selbsttätigkeit* (Klingberg 1962) bestimmt. Dieses pädagogische Grundverhältnis wird im Musikunterricht auf durchaus besondere, fachspezifische Weise gebrochen, denn sowohl das Singen als auch das Musikhören vollziehen sich jeweils - bei allem Initiativreichtum und Führungsanspruch des oder der Lehrenden - auf individueller, eigenaktiver Basis der Ausübenden. Gemeinsames Singen, Musizieren und Musikhören im Klassenverband lassen sich demnach mühelos als Modellfälle für *kollektives, handlungsorientiertes, kooperatives* oder auch *aufgabenbezogenes Lernen* interpretieren. Der Musikunterricht bietet wohl insgesamt für alle denk- und historisch wandelbaren Sozialstrukturen praktikable Muster zur Entfaltung, Differenzierung und Stabilisierung von jeweils zeit- und funktionstypischen sozial-kommunikativen Verhaltensweisen.

In der Nachfolge der frühen kollektiverzieherischen Phase bestimmten insbesondere Fragen nach dem Verhältnis zwischen *Einheitlichkeit und Differenzierung* (vgl. Berge & Klein & Salzwedel 1975), nach der *Subjekt-Position* des bzw. der Lernenden und nach *stufenspezifischen Besonderheiten* (vgl. auch Klingberg 1975) sowie nach einer *erziehungswirksamen Gestaltung des Unterrichts* (vgl. Tomaschewsky 1975) die aktuellen schulpolitischen, erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Diskussionen. Dies erfolgte natürlich in prinzipieller Orientierung am Konzept der *sozialistischen Allgemeinbildung* und auf der organisatorischen Basis der *Einheitsschule*. Aber es war auf allen Ebenen pädagogischen Wirkens klar, dass gerade angesichts der zentralen schulpolitischen Ziel- und Aufgabenstellungen den *subjektiven Faktoren* (auch hinsichtlich der *Wertgerichtetheit* - vgl. Olias 1975, S. 68ff.) im Lehr- und Lerngeschehen größere Beachtung zukommen muss - auch wenn dies sicher viel zu sehr im verbal Deklarierten verblieb und immer wieder durch beschwörende Verweise auf die *objektiven Faktoren* überlagert und verdrängt wurde.

Vor diesem knapp umrissenen entwicklungsgeschichtlichen Hintergrund sind schließlich jene musikpädagogischen Initiativen zu sehen, die sich etwa auf Fragen nach der *Entwicklung der Kinderstimme*, auf den Zusammenhang von *Singen, Stimmbildung und Liedgestaltung* (Höchel & Hoffmann 1983) im Klassenverband bezogen - einschließlich spezieller Praktiken des Umgangs mit Brummern und Falschsingern, der Sitzordnung nach Stimmgruppen, des Liedbegleitspiels und der Ermittlung von schülerspezifischen Einstellungen zum Singen. Die letztgenannten Untersuchungen (Höchel 1987) führten beispielsweise zur Feststellung *rückläufiger Tendenzen*, was einen Eklat in der Forschungsgruppe Musikerziehung an der APW auslöste. Demgegenüber boten die mitunter geradezu überhöht erscheinenden anatomisch-physiologischen Auslassungen und stimm-

bildnerischen Empfehlungen zum Singen im Klassenverband (etwa hinsichtlich eines *stimmfunktionell richtigen Singens*) kaum hinreichende Ansatzpunkte für bildungspolitische Vorbehalte oder Einwände. Vielmehr ergab sich daraus die Chance zur Zurückhaltung gegenüber den üblichen ideologischen, entstehungsgeschichtlichen und erziehungsfunktionalen Überfrachtungen der lieddidaktischen Hinweise und liedgestalterischen Anforderungen.

Es wäre daher sicher verfehlt, den hohen Stellenwert des Singens im Musikunterricht der ostdeutschen Schulen lediglich als zwangsläufige Folge der politischen Indoktrination, als Resultat eines unbewältigten Traditionsbezuges zur musischen Bewegung oder als Beleg für die Anspruchslosigkeit musikpädagogischer Führungsqualitäten etwa im Verständnis dessen, *was in der Kunstmusik ihrer Epoche verbindlich sich zuträgt* (Adorno 1982, S. 119) zu werten. Das Lied war zweifellos ein operatives Genre im gesellschaftlichen Leben der DDR vom Jubelhymnus bis hin zum subversiven Protestsong, vom Politkitsch nach dem Muster der Kaisergeburtstagsgesänge bis hin zur Heimatschnulze, vom zeitgeschichtlichen Dokument politischen Widerstands bis zur verschlüsselten Diktion in Liedern der nationalen Befreiungsbewegung oder auch so mancher DDR-Singeklubs. Es war folglich eine bunte Gemengelage, die den begeisterten Mitvollzug von Liedern wie *Venceremos, We shall overcome, Meinst du, die Russen wollen Krieg* oder *Wenn du schläfst, mein Kind, schau ich dir in die Augen* bis hin zu Gerhard Schönes *Mit dem Gesicht zum Volke* ausmachte (vgl. Jank 1983; Siedentop 2000, S. 183ff.).

Ausgehend von differenzierteren Erkenntnissen zur *etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen* (Galperin, Dawydow u. a. 1967), zur Entwicklung der Persönlichkeit in der *Lerntätigkeit* (Boshowitsch 1970; Lompscher 1972 u. a.) sowie zur Einstellungsentwicklung und *Lernmotivation* (Rosenfeld 1964; Kossakowski 1969; Kossakowski & Otto 1971 u. a.), schärfte sich auch in der musikpädagogischen Praxis und Theorie der Blick für Nuancierungen bei der Einflussnahme auf das Rezeptionsverhalten der Schüler (vgl. Kaden 1973; Fehske 1978; Herberger 1979; Brock u. a. 1985). In einer eigenen Studie versuchte ich, neue Wege - im Sinne einer *sozial-funktionalen Rezeptionsdidaktik* - zur Begründung einer *Theorie und Praxis der Entwicklung der musikalischen Erlebnisfähigkeit* (Olias 1976) zu formulieren, die später an der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam durch Arbeiten von Eva-Maria Ganschinetz (1985, 1994), Lothar Dungs (1986), Axel Brunner (1987), Klaus Köhler (1992) und Anke Westphal (1996) weitergeführt wurden.

Deutlich wurde ebenso ein insgesamt wachsendes Interesse am Problemfeld der *sozialen Erfahrungen* von Schuljugendlichen, an einer engeren Verzahnung von schulischem Lernen, produktiver Arbeit und politischer Aktivität sowie von *Schule, Alltag und Freizeit* (vgl. Meier & Nickel & Wenzke 1981). Vor allem die

sozialen Bedingungen der Musikrezeption Jugendlicher, ein zentraler Faktor im kulturellen Freizeitverhalten überhaupt, hatten sich insbesondere durch den dominierenden Medieneinfluss gravierend verändert (vgl. Hahn 1977; Bisky 1981; Hanke 1982). Nur sehr zurückhaltend reagierten darauf allerdings die zentralen schulpolitischen Verlautbarungen, denn offizielle Bezugnahmen auf die Mediennutzung Jugendlicher bedeuteten zugleich die Auseinandersetzung mit dem Einfluss der West-Medien. So kann ich mich noch an eine Veranstaltung zur Lehrerweiterbildung erinnern, die mit der unbedachten Vorbemerkung begann, dass unterrichtliche Erörterungen zur Rock- und Popmusik die Kenntnis entsprechender Sendungen westlicher Rundfunk- und Fernsehanstalten voraussetzen. Der daraufhin einsetzende Protest linientreuer Volksbildungsfunktionäre führte zum sofortigen Abbruch dieser Veranstaltung.

Insgesamt wurden der Anachronismus, der Starrsinn und die Brüchigkeit des repressiven zentralstaatlichen Planungs- und Kontrollmechanismus - und dies nicht nur in der Volksbildung - immer offenkundiger. Das Beharren auf scheinbar bewährten *Rechts-Links-Strickmustern* konnte den Reiz im Erproben von buntgemustertem *Patchwork* nicht mehr aufhalten. Dabei blieb allerdings kaum noch hinreichend Zeit zum Abnähen der alten Maschen. Umso bewundernswerter ist der Übergang zahlreicher engagierter Musikpädagogen zu einem völlig veränderten Rahmenbezug ihres bildungs- und erziehungsfunktionalen Wirkens, vielfach in erstaunlicher Behutsamkeit und Offenheit gegenüber den mitunter sehr ungedulden und wohl auch oft selbst verunsicherten Schülern (vgl. Olias 1990b, 1992). Mich erinnerte diese Situation u. a. an jene treffende Bemerkung meines Lehrers Fritz Reuter, mit der er den mitunter überzogenen Glauben an die Allmacht erzieherischer Einflussnahmen dämmte: *Die geplagte Kreatur weiß sich schon zu helfen....*

## **Entwicklungsgerichtete Integrationsmuster**

Gewiss ließe sich noch vielerlei etwa zur Spezifik *musikbezogener Vermittlungsmuster* sagen, zumal Musik als polyfunktionaler Vermittlungsgegenstand stets zugleich in ihrer ästhetischen und künstlerischen Spezifik zu beachten ist und wirksam wird. Es ist daher zu vermuten, dass hierin sogar die besondere Empfindsamkeit, eine geradezu seismische Dimension musikpädagogischer Aktivitäten begründet liegt. Oder wie es Hanns Eisler einmal formuliert haben soll: *Wenn du nur etwas von Musik verstehst, verstehst du auch diese nicht.* Ebenso muss Paul Dessau in diesem Zusammenhang erwähnt werden, wenn auch inzwischen

bereits Anklänge an das Götterdämmerungs-Inszenario der sozialistischen Kultur- und Bildungspolitik vernehmbar wurden. Mit seinem Motto von der *aufbauenden Unduldsamkeit* hatte er aber einen permanent entwicklungsgerichteten Blick auf gesellschaftliche, politische und also auch musikkulturelle Veränderungen. In einem Gespräch über *Musik für Kinder* äußerte er sich wie folgt:

„Ich habe in den vergangenen zehn Jahren, da ich mit den Kindern der Zeuthener Schule zusammen arbeitete, seltsame Dinge festgestellt: zum Beispiel daß der Taktwechsel, der ja schon bei professionellen Musikern Schwierigkeiten macht, von Kindern mühelos bewältigt wird. Wenn man ihnen von den Schwierigkeiten nichts sagt, sondern einfach dem Sinn nach mit ihnen musiziert, dann gibt es überhaupt keine Hindernisse. Ich spreche nicht gern von neuen Mitteln. Es gibt, glaube ich, nur neue Gedanken, schöpferische Gedanken, die aus unserer Zeit geboren werden, aus unserer wirklich fortschreitenden, sozialistischen Gegenwart, in der die Kinder aufwachsen und leben.“ (Dessau 1974, S. 184)

Auch wenn dieses Fortschreiten nun unter gravierend veränderten Rahmenbedingungen und im Kontext von neuen sozialen Hoffnungen, Zweifeln und Versprechungen erfolgt, so darf doch angenommen werden, dass es auch in Zukunft zur Biografie von Menschen gehört, Schulen besucht und Bildung erworben - vielleicht auch erlitten oder genossen - zu haben. Welche Schulen dies allerdings sein werden und wie künftig die Gesamtheit von Bildung einer Gesellschaft und ihrer Individuen organisiert sein mag, soll und kann hier nicht ausführlicher erörtert werden. Doch sei abschließend angesichts der Erfahrungen im Umgang mit den genannten Strickmustern ostdeutscher Musikpädagogik folgendes Resümee gezogen:

Es waren weitgehend *linear* und *konzentrisch* konzipierte, propagierte und realisierte Strickmuster, die den Gestaltungsraum der ostdeutschen Musikpädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bestimmten, zumeist deutlich erkennbar auch an einem durchgehenden *roten Faden*. Mit dem sozialen Wandel nach 1989 wurden neue Orientierungs- und Erkundungsräume für ein musikpädagogisches *Designing* eröffnet, das auf ein Lernen gerichtet ist, um in der Pluralität von Zeiten und Räumen, von Gegenständen und Methoden zurechtzukommen. Dieser Aufbruch aus dem *schönen Einheitsdesign* vergangener Zeiten wird daher - nach der anfänglichen Faszination und Reizüberflutung so mancher konzeptioneller Variante der Musikdidaktik - zu Horizonten einer neuen *Unübersichtlichkeit* hinführen.

Die praktizierte Vielfalt an musikunterrichtlichen Methoden, Verfahrensweisen und Intentionen ist dennoch reichhaltiger, als es die dogmatisch verengten Weisungen der schulpolitischen Dokumente oder auch die theoretischen Verallgemeinerungen in ihrer mitunter verklausulierten Terminologie vermuten lassen.

Daher sind *Mischformen* von autobiografischem Bericht, dokumentarischer Aufarbeitung und kategorial-kritischer Analyse beim Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte zu empfehlen. Vom eigenen Erleben und Erinnern kann so ein Weg zu gemeinsam verstehendem und veränderndem Handeln führen.

Wenn aus dem abgeschlossenen Kapitel der DDR-(Musik-)Pädagogik Lehren für die Zukunft gezogen werden sollten, dann dürfte dies insbesondere mit Blick auf die prinzipielle Fragwürdigkeit von dogmatischen *Letztbegründungstheorien* (etwa der Vernunft, der Ideologie, des Fortschritt etc.) und einer ausschließlich *effektivitäts-bezogenen Einwirkungspädagogik* erfolgen. Auch sind Prinzipien und Methoden der *Aktualisierung im Musikunterricht* immer wieder hinsichtlich eines möglichen linearen Funktionalismus zu bedenken und im Sinne von *kritischer Hermeneutik* zu verlebendigen.

Bei aller Begrenzung und Begrenztheit, Beschränkung und Beschränktheit jener ostdeutschen Traditionen dürfte sich als eine existentielle Bedingung für den beruflichen Umgang mit Strickmustern in der unterrichtlichen Praxis erwiesen haben: das Zusammenspiel von *Offenheit, Sensibilität* und *Behutsamkeit* insbesondere gegenüber den konkreten - auch musikkulturellen - Lebensbedingungen und Lebensäußerungen der Heranwachsenden, gerade weil diese noch nicht an den analytischen Rastern der Erwachsenenrationalität und ihrer ästhetischen Normfiktivität ausgerichtet sind. Dies ist nicht von vornherein als ein *defizitäres Moment* sondern als *potentielle Chance* zu nutzen.

Insofern ist die prinzipielle Abkehr von pädagogischen *Einwirkungsmustern* anzuraten, an deren Stelle die Ermunterung zu *entwicklungsgerichteter Integration* erfolgen soll - im übrigen ein Strickmuster, das ebenfalls im Alltag der ostdeutschen Musikpädagogik durchaus nachweisbar ist und vornehmlich im Umfeld der Wende ansatzweise seine theoretisch-reflektierende Aufarbeitung erfuhr (Olias 1994, S. 139ff.). Gemeint ist damit zugleich eine weitere integrative Verankerung von östlichem und westlichem Traditionsbezug in einer *gesamteuropäischen (musik-)pädagogischen Perspektive*.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1982): Zur Musikpädagogik. In: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. 6. Aufl. Göttingen
- Ästhetik heute (1978). Berlin
- Bachmann, Fritz (1972): Rezeptionskundliche Untersuchungen zur Tanzmusik in der DDR. In: Beiträge zur musikwissenschaftlichen Forschung in der DDR. Bd. 4. Leipzig
- Berge, Marianne & Klein, Helmut & Salzwedel, Werner (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1975): Einheitlicher Unterricht - individuelle Förderung aller Schüler. (= Beiträge zur Pädagogik. Bd. 1). Berlin
- Bimberg, Siegfried & Lange, Christian & Bachmann, Fritz (1957): Vom Singen zum Musikverstehen. Leipzig
- Bimberg, Siegfried (1973): Methodisch-didaktische Grundlagen der Musikerziehung. Handbuch der Musikerziehung. Teil III. 2. erw. Aufl. Leipzig
- Bimberg, Siegfried (1978): Lieder lernen - Lieder singen. Methodischer Leitfaden für Singeleiter. Leipzig
- Bimberg, Siegfried (1996): Nachhall I u. II. 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR. (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule. Bd. 22 u. 27). Essen
- Bisky, Lothar (1976): Massenmedien und ideologische Erziehung der Jugend. Berlin
- Bisky, Lothar (1981): Zu Umfang, Bedingungen und Folgen der Mediennutzung durch Jugendliche. In: Weimarer Beiträge. Berlin, 2
- Boshowitsch, Lidija I. (1970): Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Berlin
- Brecht, Bertolt (1971): Gleichermaßen gefährlich und nützlich. In: Von der Freundlichkeit der Welt. Gedichte. Leipzig
- Brock, Hella (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1978): Literatur - Musik - Kunsterziehung. Ihr Zusammenwirken im Unterricht. Berlin
- Brock, Hella (1982): Übergreifende Probleme der Könnensentwicklung im künstlerisch-ästhetischen Unterricht und Zur Entwicklung des Rezeptionsvermögens im Musikunterricht. In: Faust, Helmut (Ltr. d. Autorenkollektivs): Probleme der Könnensentwicklung im Unterricht. (= Beiträge zur Pädagogik. Bd. 28). Berlin
- Brock, Hella u. a. (1985): Musik hören - Musik erleben. Berlin
- Brunner, Axel (1987): Elektroakustische und technische Aspekte der Aufzeichnung und Wiedergabe von Musik als Bezugsfelder der Vermittlung von musikalischem Grundwissen. Päd. Diss. Potsdam
- Dessau, Paul (1974): Über Musik für Kinder. In: Notizen zu Noten. Leipzig
- Dietrich, Ingrid (1994): „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ - Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In: Meyer, Meinert A. & Plöger, Wil-

- fried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. (= Studien z. Schulpädagogik u. Didaktik. Bd. 10). Weinheim u. Basel
- Dittrich, Kurt u. Hoffmann, Karl (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1961): Musikunterricht - Methodisches Handbuch für den Lehrer. (= Bibliothek des Lehrers. Abt. II. Methodik). Berlin
- Dittrich, Kurt (1974): Arbeitsmaterialien und Arbeitsblätter für den Musikunterricht. Materialien zur Ausbildung von Musik-Lehrerstudenten an der PH Potsdam
- Drefenstedt, Edgar (1985): Didaktische Schriften. Beiträge zur Pädagogik. Bd. 33. Berlin
- Drews, Ursula (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1976): Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge. (Beiträge zur Pädagogik. Bd. 5). Berlin
- Dungs, Lothar (1986): Zur Theorie und Praxis der Pop- und Rockmusik-Rezeption im Unterricht. Päd. Diss. Potsdam
- Entwurf (1959): Entwurf einer Grundkonzeption für das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin
- Fehske, Hans (1978): Untersuchungen zur methodischen Gestaltung des Musikhörens in der sozialistischen Oberschule. Päd. Diss. B. APW Berlin
- Frisch, Manfred u.a. (1957): Lebensnahe Musikerziehung. Berlin
- Froede, Bernd (2000): Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. (= Musikpädagogische Forschung. Bd. 21). Essen
- Galperin, P. Ja. & Dawydow, W. W. u. a. (1967): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin
- Ganschinetz, Eva-Maria (1985): Zur Spezifik und Entwicklung von musikalischem Erkenntnis- interesse. Päd. Diss. Potsdam
- Ganschinetz, Eva-Maria (1994): Analyse von Unterricht - Beitrag zur Forschung in der Abiturstufe. In: Gembris, Heiner & Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. (= Forum Musikpädagogik. Bd. 6). Augsburg
- Häder, Sonja (1998) : Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958). (= Zeithistorische Studien. Bd. 11). Köln/Weinar/Wien
- Hahn, Jochen (1977): Warum hören Jugendliche Musik in ihrer Freizeit? Zum musikalischen Interesse und Rezeptionsverhalten der 14- bis 25jährigenin unserer Republik. In: Musik und Gesellschaft, 9
- Hanke, Helmut (1982): Musik im sozialistischen Alltag. In: Musik und Gesellschaft. Berlin, 12
- Hartung, Hugo (1964): Zu Grundfragen der Methodik des Musikunterrichts in der sozialistischen Schule. Berlin

- Herberger, Rainer (1979): Untersuchungen zur Einstellung der Schüler und ihrer geistigen Tätigkeit bei der Rezeption von Instrumentalmusik des Erbes und der sozialistischen Gegenwart. Phil. Diss. B. Leipzig
- Höchel, Lothar & Hoffmann, Karl (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1983): Singen. Stimm- bildung und Liedgesang. Berlin
- Höchel, Lothar (1987): Motivation, Interpretation und Rezeption im Musikunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. In: Werkaneignung und In- terpretation als musikpädagogische Problematik. Internationales Kolloquium des Nationalen Zentrums für Musikerziehung der DDR im Rahmen der ISME in Berlin
- Höchel, Lothar (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1990): Lehrbuch Musik. Klassen 7/8. Berlin
- Hoffmann, Karl (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1976): Methodik Musikunterricht. Berlin
- Jank, Birgit (1983): Empirische Modellstudie zur Arbeit von Schulsingeklubs der FDJ im Tätigkeitsfeld des Musikerziehers. Päd. Diss. Humboldt-Universität. Berlin
- Kaden, Werner (1973): Zum Wertproblem in der Musik. Phil. Diss. B. Halle- Wittenberg
- Klingberg, Lothar (1962): Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialisti- schen Schule. Berlin
- Klingberg, Lothar (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1975): Zu Erfahrungen und Problemen des Unterrichts in der Abiturstufe. (= Beiträge zur Pädagogik. Bd. 2). Berlin
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin
- Klingberg, Lothar (1992): Schulreform - Reform des Unterrichts. Schulpädagogische und didaktische Fragen. In: Oberliesen, R. & Bastian, J. & Schulz, W. & Till- mann, K.-J. (Hg.): Schule Ost - Schule West: ein deutsch-deutscher Reformdia- log. (= Forschung Pädagogik. Bd. 2). Hamburg
- Klingberg, Lothar (1996): Östliches und Westliches in der deutschen Didaktik- Landschaft. Anmerkungen zum deutsch-deutschen Didaktiker-Dialog. In: Pädä- gogik und Schulalltag, 4
- Klingberg, Lars (1997): Politisch fest in unseren Händen. Musikalische und musikwissenschaftliche Gesellschaften in der DDR. Dokumente und Analysen. In: Kaden, Christian (Hg.): Musiksoziologie. Bd. 3. Kassel
- Klose, Dagmar & Iffert, Mathias (1999): Zeit- und Menschenläufe im 20. Jahrhundert. Subjektive Orientierungen und historischer Sinn. Potsdam
- Köhler, Klaus (1992): Zur theoretischen Bestimmung und praktischen Nutzung musik- erzieherischer Potenzen des musikkritischen Schrifttums. Egelsbach/Köln/New York
- Kossakowski, Adolf (Hg.) (1969): Zur Psychologie der Schuljugend. Berlin
- Kossakowski, Adolf & Otto, Karlheinz (Hg.) (1971): Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin

- Köstler, Erhard (1983): Psychologische Aspekte der Rezeption literarischer Gestalten. Untersucht im Literaturunterricht der Mittel- und Oberstufe. (= Beiträge zur Psychologie. Bd. 16). Berlin
- Leutert, Hans (1993): Unterrichtsmethode in der didaktischen Forschung der DDR - Überblick und Ausblick. In: Adl-Amini, Bijan & Schulze, Theodor & Terhart, Ewald (Hg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 8). Weinheim u. Basel
- Lompscher, Joachim (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1972): Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin
- Loeser, Franz & Schulze, Dieter (1976): Erkenntnistheoretische Fragen einer Kreativitätslogik. Berlin
- Meier, Artur (1974): Soziologie des Bildungswesens. Berlin
- Meier, A. & Nickel, H. M. & Wenzke, G. (1981): Soziale Erfahrungen der Schuljugend in den verschiedenen Lebensbereichen. Theoretische erziehungssoziologische Studie. APW Berlin (Ms.)
- Michel, Paul (1960): Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ein Beitrag zur Musikpsychologie. Leipzig
- Michel, Paul (1968): Psychologische Grundlagen der Musikerziehung. (= Handbuch der Musikerziehung. Teil II). Leipzig
- Michel, Paul (1973): Musik und Hörer in der Gegenwart. Psychologische Grundlagen und Probleme. In: Weimarer Beiträge, 5
- Neuner, Gerhart & Drefenstedt, Edgar (1969): Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin
- Neuner, Gerhart (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1972): Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Berlin
- Neuner, Gerhart (1973): Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin
- Neuner, Gerhart (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1987): Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. 2. Aufl. Berlin
- Neuner, Gerhart (1989): Allgemeinbildung. Konzeption - Inhalt - Prozeß. Berlin
- Olias, Günter (1968): Musikpädagogik - ein bildungs- und erziehungstheoretisches Problem unserer Zeit. In: Musik und Gesellschaft. Berlin, 5
- Olias, Günter (1975): Bemerkungen zur werttheoretischen Konzeption der sozialistischen Musikerziehung. In: Wiss. Zs. d. Humboldt-Universität zu Berlin. GSR, 1
- Olias, Günter (1976 a): Zur Theorie und Praxis der Entwicklung der musikalischen Erlebnisfähigkeit. Päd. Diss. B. Berlin
- Olias, Günter (1976 b): Fragen der ästhetischen Erziehung. In: Weimarer Beiträge. Berlin, 6
- Olias, Günter (1980): Zur Bedeutung der marxistisch-leninistischen Aneignungsauffassung für die Theorie und Praxis der sozialistischen Musikerziehung. In: Beinroth, Fritz (Hg.): Musikästhetische Positionen im Spannungsfeld der ideologi-

- schen Auseinandersetzung der Gegenwart. (= Potsdamer Forschungen der PH „Karl Liebknecht“ Potsdam. Reihe A). H. 44, S. 86ff.
- Olias, Günter (1981/82): Zusammenhänge zwischen musikalischen Verfahrens- und Verhaltensweisen. In: Musik in der Schule. Berlin 1981, 6 u. 12 sowie 1982, 5 u. 6
- Olias, Günter (1985): Aspekte einer kommunikativen Musikdidaktik. In: Musikhören als Kommunikationsprozeß. VII. Tagung der Musikwissenschaftler der DDR. Berlin
- Olias, Günter (1987a): Ausgewählte Aspekte der Methodenentwicklung in der Musikerziehung. In: Beiträge zur Musikwissenschaft. Berlin 1987, 1
- Olias, Günter (1987b): Sozialistische Musikkultur und Persönlichkeitsentwicklung. In: Beiträge zur Musikwissenschaft. Berlin, 2
- Olias, Günter (Ltr. d. Autorenkollektivs) (1990a): Lehrerbuch Musik. Klassen 7/8. Berlin
- Olias, Günter (1990b): Bildungspolitische Perspektiven und humanistische pädagogische Traditionen - Entwicklungschancen für die Musikerziehung in der DDR. In: Musik in der Schule. Berlin, 4
- Olias, Günter (1992): Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule. Berlin, 4
- Olias, Günter (1994): Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik - Wege der Aneignung des Unbekannten. In: Olias, Günter (Hg.): Musiklernen - Aneignung des Unbekannten. (Musikpädagogische Forschung. Bd. 15). Essen
- Richter, Christoph (1986): Lebendige Schule - Beispiel Musik. In: Arbeit - Freizeit - Schule. Musikerziehung in einer veränderten Arbeitswelt und Freizeitkultur. (= Musikalische Zeitfragen 20). Kassel
- Rieger, Eva (1977): Musikerziehung in der DDR. Frankfurt a. M.
- Rieger, Eva (1986): Musikerziehung in der DDR - ein Überblick. In: Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik. Bd.1, S. 342 ff.
- Rosenfeld, Gerhard (1964): Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin
- Rumer, Maria A. (1955): Methodik des Musikunterrichts. Berlin
- Schoenebeck, Mechthild v. (1977): Politisch-ideologische Erziehung durch Musik. Zur Rezeption von Musikwerken in der schulischen und außerschulischen Musikerziehung in der DDR. Päd. Diss. Münster
- Schröder, Harry (1979): Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit. Methodologisch- methodische Probleme und Ergebnisse. In: Beiträge zur Psychologie. Bd. 2. Berlin
- Siedentop, Sieglinde (2000): Musikunterricht in der DDR - Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. (= Musikpädagogische Forschung. Bd. 21). Essen

- Siegmund-Schultze, Walther (1974): Ziele und Aufgaben der sozialistischen Musikerziehung. (= Handbuch der Musikerziehung. Bd. I. 3., veränd.Aufl.). Leipzig**
- Stange, Hans & Kucera, Kathrina (1961 u. 1964): Beiträge zur Methodik des Musikunterrichts. Klasse 5 bis 8. Berlin 1961. Klasse 9 und 10. Berlin 1964**
- Stier, Alfred (1958): Methodik der Musikerziehung. Nach den Grundsätzen der Tonika-Do-Lehre. Leipzig**
- Tomaschewsky, Karlheinz (1970): Die Aufgabe als didaktische Kategorie - Zur Weiterentwicklung von Positionen des Unterrichts als Aufgabenfolge. In: Pädagogik. Berlin, 7**
- Tomaschewsky, Karlheinz (1975): Bedingungen und Verlauf des Erziehungsprozesses im Unterricht der sozialistischen Schule. In: Wiss. Zs. d. Humboldt-Universität zu Berlin. GSR, 1, S. 16 ff.**
- Wehnert, Martin (1975): Werkstatt statt Werk? - Bemerkungen zu alten und neuen Denk- und Hörgewohnheiten in der Musik. In: Beiträge zur Musikwissenschaft. Berlin, 1, S. 69-77**
- Westphal, Anke (1996): Zu geschlechtsspezifischen Besonderheiten der musikalischen Leistungsmotivation. Päd. Diss. Potsdam**
- Wicke, Peter (1980): Popmusik - Studie der gesellschaftlichen Funktion einer Musikpraxis. Ein Beitrag zur Ästhetik musikalischer Massenkultur. Phil. Diss. Humboldt-Universität. Berlin**

**Prof. Dr. Günter Olias  
Kornblumenweg 18  
14554 Seddiner See**