MITTEILUNGEN

der Arbeitsgemeinschaft
für mittelrheinische Musikgeschichte

Nummer 69 1998

INHALT

Jahrestagung und Mitgliederversammlung 1997 in Mainz 427

Hermann-Josef Wilbert
Entwicklung und Wandel des Musikunterrichts
an den rheinland-pfälzischen Grund- und Hauptschulen
von 1947 bis zur Gegenwart 429

Jürgen Setzkorn
Das Landesmusikgymnasium
am Peter-Altmeier-Gymnasium in Montabaur 437

Wolfgang Schmidt-Köngernheim
Musikpädagogik in Rheinland-Pfalz.
„Erziehungssystem Musikschule im Jahre 2000" 457

Tilo Medek
„Lehret die Lehrer" (Hanns Eisler).
Lebende Komponisten sind wie Sockel von Denkmälern 463

Miszelle 472

Buchbesprechung 473

Literatur 475

CD-Hinweis 476

Vortrag 476

Konzerte 476

Kolloquium 476

Redaktioneller Hinweis 477

Verstorben 477

Neue Mitglieder 477

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft für mittelrheinische Musikgeschichte e.V.
Geschäftsstelle: Musikwissenschaftliches Institut der Johannes Gutenberg-Universität
Welderweg 18, 55128 Mainz, Postadresse: Postfach 3980, 55099 Mainz
Tel.: 06131-392259
Fax: 06131-392993
e-Mail: pfarr@muwiinfa.geschichte.uni-mainz.de
Internet: http://www.musikwissenschaft.uni-mainz.de/arge.htm

Jahrestagung und Mitgliederversammlung 1997 in Mainz

Am 11. Oktober 1997 fand im Musikwissenschaftlichen Institut der Universität Mainz die Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für mittelrheinische Musikgeschichte statt: „50 Jahre Rheinland-Pfalz – Entwicklung und neuere Tendenzen der Musikpädagogik". Die Referate der Tagung werden in der vorliegenden Ausgabe der *Mitteilungen* abgedruckt.

Zu Beginn der Tagung fand die jährliche Generalversammlung statt. Der 1. Vorsitzende Prof. Dr. Mahling dankte, nach Begrüßung, Feststellung der Beschlußfähigkeit und Genehmigung des letzten Protokolls, zunächst Frau Dr. Pfarr und Herrn Dr. Mazurowicz für Ihre erfolgreichen Bemühungen bei der Mitgliederwerbung. In seinem Rechenschaftsbericht stellte er die Publikationsaktivitäten des abgelaufenen Jahres vor. Ausgeliefert wurden die Bände *Sinfonien Endlers* von Frau Cobb-Biermann sowie – zugleich Mitgliedsgabe – *Bruch in Koblenz* von Herrn Dr. Baur. In diesem Zusammenhang bedankte sich der Vorsitzende beim Verlag Schott Musik International, der die Bände der ARGE in neuer, repräsentativer Aufmachung veröffentliche. Desweiteren konnte Prof. Dr. Mahling das Mitteilungsheft 66 und ein neues Mitgliederverzeichnis vorstellen.

An weiteren Projekten stehen zur Publikation an:

Briefwechsel Sterkel mit Musikverlegern (Prof. Dr. A. Beer), Aufsätze der Telemann-Tagung in Frankfurt (1996), *Cornelius-Schriften* (Dr. Wagner, Prof. Dr. Deaville), *Musik und Musiker III* (als revidierter und ergänzter Gesamtband). Eine Reihe mit Denkmäler-Ausgaben soll die Palette der Veröffentlichungen erweitern: *Lieder Mainzer Komponisten der Goethe-Zeit* als Band 1, ein Tabulaturband als Band 2 und das Klavierkonzert Nr. 5 von Sterkel als Band 3. Für die *Mitteilungen* stehen folgende Aufsätze an:

- *Die Orgeln des Kreises Kaiserslautern* (Bonkhoff)
- *Carl Zulehners Beethoven-Ausgaben* (Dorfmüller/Grigat)
- *Erste Aufführungen von Mozarts 'Così fan tutte' im Rhein-Main-Gebiet* (Schrenck/Simon)

[Diese drei genannten Beiträge sind inzwischen erschienen, vgl. *Mitteilungen* Nr. 67/68]

- *Die Wiesbadener Jahre des Musikers J. J. Raff* (Sachs)
- *Die Diözesan-Gesangbücher des Bistums Trier* (Schneider)
- *Musikliebhaber am Mittelrhein* (Prof. Dr. Hortschansky)
- *Richard Genée in Mainz* (Dr. Heinzelmann)
- *Aufführungen von Werken Bruckners am Mittelrhein* (Dr. Kaiser);

zugesagt wurden weiterhin: *Cornelius-Briefe* (Dr. Wagner), *Sterkel-Briefe* (Prof. Dr. Beer).

Folgende Vorschläge bzw. Ergänzungen kamen aus dem Kreis der Generalversammlung: Veröffentlichung einer Komposition von Lindpaintner für die Denkmäler-Reihe (Dr. Baur), Mechanismen der Musikalien-Distribution (Frau Schnell).

Der Vorsitzende kündigte an, daß im ARE-Verlag eine CD mit Einspielungen auf Stumm-Orgeln (Christian Schmitt-Engelstadt) erscheinen wird, bei der die Arbeitsgemeinschaft als Mitherausgeber beteiligt ist [inzwischen erschienen, zu beziehen bei der Geschäftsstelle].

Die Schatzmeisterin, Frau Dr. Pfarr, berichtete über einen konsolidierten Kassenstand. Laut Bericht der Kassenprüfer war die Kasse ordnungsgemäß und vorbildlich geführt. Der Vorstand wurde einstimmig – bei Enthaltung der Betroffenen – durch die Generalversammlung entlastet.

Im Jahre 1998 wird turnusmäßig eine Mitgliederversammlung ohne wissenschaftliches Beiprogramm stattfinden. Für das darauffolgende Jahr sollen drei Vorschläge verfolgt werden: gemeinsame Veranstaltung mit der Hermann-Schröder-Gesellschaft in Bernkastel-Kues, Tagung in Koblenz zusammen mit der Mendelssohn-Gesellschaft, gemeinsame Tagung mit der Kraus-Gesellschaft.

Die Generalversammlung berief in einer Nachwahl Prof. Dr. A. Beer in den Beirat der Arbeitsgemeinschaft für mittelrheinische Musikgeschichte. Abschließend gratulierte Dr. Mohrs (für die Generalversammlung) dem Vorsitzenden zu seiner Wahl zum Präsidenten der *Gesellschaft für Musikforschung*.

Wolfgang Birtel

Hermann-Josef Wilbert

Entwicklung und Wandel des Musikunterrichts an den rheinland-pfälzischen Grund- und Hauptschulen von 1947 bis zur Gegenwart

Zur Situation des Musikunterrichts im Jahre 1947

1947, zwei Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, ist die Versorgung der Bevölkerung mit lebenswichtigen Gütern auf ein Minimum gefallen. Hunger und Not führen eine strenge Herrschaft.

1945 im Herbst hatten sich nach einjähriger Pause die Schulen wieder geöffnet. Dort gewähren Quäker und Mennoniten aus den USA deutschen Kindern Schulspeisung. Geheizt wird mit Kanonenöfen. Die Schüler bringen das Brennmaterial mit.

Im Schulsystem des soeben gegründeten Staates Rheinland-Pfalz sind die Volksschüler die zahlreichsten, Realschüler und Gymnasiasten gibt es vergleichsweise nur wenige. Auszubildende besuchen die Berufsschule, Schüler mit Lernschwächen Hilfsschulen. Für Sinnesbehinderte gibt es Internate. Kindern mit erheblichen geistigen, psychischen oder körperlichen Gebrechen wird der Schulbesuch verwehrt.

Die meisten Volksschulen sind klein und wenig gegliedert. Damit jeder Schüler seiner Schulpflicht nachkommen kann, gibt es in kleineren Dörfern einklassige Schulen, in denen alle Jahrgänge von einer einzigen Lehrkraft, durchweg von einem Lehrer, unterrichtet werden. Die am Ort residenzpflichtigen Lehrer finden für sich und ihre Familie in der Schule eine Dienstwohnung vor. In größeren Dörfern sind die Schulen zweiklassig. Eine unverheiratete Lehrerin, mit „Fräulein" anzureden, führt die Klassen eins bis vier, der „Herr Lehrer" die Klassen fünf bis acht.

Auch in den Städten werden wegen der Trennung der Schüler nach Geschlecht und Konfession oft mehrere Schuljahre in einer Klasse zusammengefaßt. Wo Schulgebäude noch in Trümmern liegen, kommen die Schüler abwechselnd morgens oder nachmittags zum Unterricht. Es gibt außer Tafel und Kreide keine Unterrichtsmittel, z.B. keine Schulbücher. Die alten sind mit nationalsozialistischem Gedankengut befrachtet und daher verboten, neue können nicht hergestellt werden. Nicht einmal Papier oder Bleistifte sind zu kaufen.

Auch die Schüler sind in das Mühen ihrer Familien um die Sicherung der Existenz einbezogen. Wer kann, wirkt mit im elterlichen Landwirtschafts- oder Hand-

werksbetrieb, entwendet Briketts am Bahndamm oder unternimmt weite Hamstergänge. Dies belastet den Unterricht. Ablenkungen durch Unterhaltungsmedien sind dagegen noch unbekannt. Noch ist die Schule der Ort, wo Schüler am ehesten Neues erfahren. Die Lehrer können daher noch mit der Aufmerksamkeit ihrer Schüler rechnen. Doch ist die Einstellung der Schüler kritischer als zuvor. Zuviele Lehrer haben durch ihr Engagement im Dritten Reich und ihr rasches Umschwenken nach der Kapitulation ihre moralische Integrität untergraben und sind doch autoritär geblieben. Nach wie vor regiert der Prügel.

Der Musikunterricht wird ebenfalls von Defiziten geprägt. Es gibt weder Musikinstrumente noch Noten. Er steht im übrigen ganz in der Tradition der Zeit vor Kestenberg. Singen und Notenlernen sind seine einzigen Tätigkeitsbereiche, Volkslieder sein alleiniger Inhalt. Was mangels aller Voraussetzungen fehlen muß, ist z.B. das Musikhören, die Beschäftigung mit dem musikalischen Kunstwerk. Daher stellen auch die Lehrpläne nicht viel mehr dar als auf die Klassenstufe und auf die Jahreszeit bezogene Liedkataloge.

Dennoch ist Musik bei Lehrern und Schülern beliebt. Denn während sonst die Unterrichtsstunden oft mehrfach aufgeteilt und vorbereitet werden müssen, lassen sich Lieder gleich mit allen einstudieren. Für die Lehrer bedeutet Musik daher eine Entlastung. Auch den Schülern bietet Singen eine willkommene Abwechslung.

Musik in der Schule hängt aber nicht nur von äußeren Umständen ab, sondern mehr noch von der Ausbildung der Lehrer: Der nach Kriegsende herrschende Lehrermangel wird kurzfristig so behoben, daß Heimkehrer in Schnellkursen zu Lehrern ausgebildet werden. Musik spielt in diesen Kursen keine Rolle.

1946 werden die „Pädagogischen Akademien" gegründet, Fachschulen nach dem Vorbild der französischen „Écoles Normales". Als Dozenten werden Volksschullehrer und Studienräte eingesetzt, die politisch nicht belastet sind. Zum Studium zugelassen werden Absolventen der „Pädagogien" sowie Abiturienten nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung, die auch in Musik durchgeführt wird.

Die Ausbildung umfaßt vier Schulhalbjahre. Studiert werden alle zwölf Schulfächer nebst Pädagogik, Philosophie, Soziologie, Psychologie und Theologie in etwa 60 Unterrichtsstunden pro Woche. Wöchentlich sind außerdem in den Übungsschulen zwei Unterrichtsstunden selbst zu gestalten und zwei zu hospitieren. Außerdem sind ein Stadt- und ein Landschulpraktikum von je vier Wochen einzubringen.

Im Fach Musik gibt es pro Schulhalbjahr eine verbindliche zweistündige Vorlesung in Musikpädagogik und – für die Schwerpunktbildung – ein fakultatives zweistündiges Seminar in Musikgeschichte, außerdem Instrumentalunterricht, Chor und Orchester. Die musikpädagogischen Vorlesungen, z.B. die meines Vaters in Bad Neuenahr und Trier, schöpften u.a. aus Ernst Bückens *Handbuch der Musikerziehung* (Potsdam 1931). Im Mittelpunkt standen die Didaktik und Methodik der Liedvermittlung. Darin einbezogen wurden die „Tonika-Do-Methode", das „Eitzsche Tonwort", Stimmbildung, Dirigieren, Gehörbildung, Musiklehre und Werkbetrachtung.

1947 gab es vier Pädagogische Akademien, und zwar in Andernach, Bad Neuenahr, Kirchheim-Bolanden und Kusel. Diese wurden 1949 konfessionalisiert und 1950 in größere Städte verlegt. Dabei wurde aus der Andernacher die Koblenzer PA für katholische Frauen, aus der Bad Neuenahrer die Trierer PA für katholische Männer. Die katholische PA von Kirchheim-Bolanden und die protestantische von Kusel, die nicht nach Geschlechtern getrennt waren, kamen nach Landau, beziehungsweise nach Kaiserslautern. In Worms und später noch in Neuwied wurden weitere protestantische Pädagogische Akademien eröffnet.

Von 1947 bis 1970

Noch ein Vierteljahrhundert lang blieb die Volksschule erhalten. Erhalten blieb auch der Musikunterricht als Unterweisung im Singen volkstümlicher Lieder. Dennoch gibt es, wie nicht anders zu erwarten, auch in dieser Zeit Wachstum und Veränderung.

Nach der Währungsreform im Juni 1948 gibt es endlich wieder Papier und Bleistifte zu kaufen, und die Musik- und Schulbuchverlage liefern nun wieder Material für die Schulen. So bietet der Verlag B. Schott's Söhne schon 1948 ein *Volksliederbuch für die Grundschule*, ein *Singbuch für die Volks- und Mittelschule* und ein *Chorbuch für die höheren Schulen* an, und zwar mit Genehmigung der französischen Militärregierung. Hans Lang, W. Jos. Gehling und Hermann Massenkeil sind die Herausgeber. Schon im *Liederbuch für die Grundschule* gibt es neben deutschen auch französische Lieder und im Anhang Tanz- und Spielanweisungen. Als nächstes Werk dieser Art erscheint 1949 von Fritz Jöde im Möseler Verlag für die gesamten Schulstufen einschließlich der „Oberklassen der höheren Schulen" in sechs Heften *Der Musikant, Lieder für die Schule.*

Alsbald bieten zahlreiche Verlage für die Musik in der Schule Lieder in immer größerem Umfang an, Lieder für verschiedene Altersstufen, Schultypen, Regionen, mit und ohne Akkordbegleitung, teils in volkstümlicher Zwei- oder Dreistimmigkeit oder im polyphonen Satz, in Deutsch und immer mehr auch in anderen Sprachen.

In wachsendem Umfang werden den Liedern Anhänge beigefügt, welche Kenntnisse in Elementarer Musiklehre, Harmonielehre, Formenlehre, Musikgeschichte, Stimmbildung usw. vermitteln und so allmählich die Liederbücher in Musikbücher umformen.

Die Wahl der Lieder spiegelt die restaurative Einstellung der damaligen Politik wider, die, um sich vom Dritten Reich abzusetzen, an die Zeit vor 1933 anknüpft. Die Jugendbewegung, auch die musikalische, erfährt eine zweite Blüte. Die Lieder des *Zupfgeigenhansel* u.a. werden wieder aufgegriffen und durch Neuschöpfungen von Cesar Bresgen, Werner Gneist, Georg Götsch, Ernst Lothar von Knorr, Hannes Kraft, Karl Marx, Jens Rohwer, Gottfried Wolters und anderen ergänzt. Lieder wie *Im Jung-*

brunnenreich von Rohwer äußern sprachlich wie musikalisch das Bestreben, aus Altem Neues zu machen, sozusagen den Soldatenrock aufzutrennen, ihn umzufärben und ein Kinderkleidchen daraus zu schneidern. Das erweckt den Eindruck, als wolle man mit dem Rücken voran nach vorne schreiten. Im Unvermögen, die eigene ungeheuerliche Vergangenheit zu bewältigen, verordnet die Generation der Väter ihrem Nachwuchs, sich durch das, was sie das Musische nennt, in eine fiktive Welt, ein Traumreich voller unschuldiger Unbekümmertheit zu begeben.

Das im Singen und Tanzen sich äußernde Musische sollte gegenüber der Ratio, die von den anderen Schulfächern gefördert wird, die Kräfte der Seele stärken: Kreativität, Harmonie und Edelmut. Mehr noch, das Musische sollte alles wieder heil machen. Die Vätergeneration merkt nicht, daß sie ihre Lieder nicht der Nachkriegsjugend, sondern sich selbst verschreibt. Denn nicht die Jungen bedurften damals des Jungbrunnens und der Heilung, sondern die Alten. Ihr Befehl an die Jungen: „Seid jugendbewegt!" war absurd und Teil eines Verdrängung, die sie selbst nicht durchschauten.

Hierhin paßt, daß der 68jährige Fritz Jöde auf der ersten Bundesschulmusikwoche 1955 in Mainz in kurzer Hose auftrat und u.a. vortrug: *„Ihr müßt mir Singende bleiben!"* und auch das „Lied des Monats", das die Studierenden der Schulmusik in Mainz auswendig zu lernen hatten.

Es sind noch einige andere Faktoren zu nennen, welche die um 1970 eintretenden Veränderungen im Musikunterricht vorbereiten:

- Hunger und Not weichen, der Wohlstand wächst, privater Musikunterricht blüht wieder auf, Jugendmusikschulen werden gegründet, immer mehr Schüler finden individuelle musikalische Förderung.
- Das aufkommende Fernsehen verändert Bewußtsein und Verhalten. An musikalischen Darbietungen beteiligt sich nun auch das Auge.
- Die auditiven Medien entwickeln sich dahin, daß jedwede Art von Musik jedermann jederzeit zugänglich wird.
- Die kleinen Schulen werden durch voll ausgebaute Mittelpunktschulen ersetzt. Der Unterricht muß nicht mehr mehrfach aufgeteilt werden, und die Lehrer müssen nicht mehr jedes Fach erteilen.
- In den 60er Jahren werden immer mehr Schulen mit Musiksaal, Instrumenten und audiovisuellen Medien ausgestattet. Hierzu zählen auch das Orff-Schulwerk und seine Instrumente, durch welche die Verhaltensweise des Reproduzierens von Musik, die bis dahin ganz auf dem Singen beruht hat, sich auf das Instrumentespielen ausdehnt. In Improvisation und Tanz werden zudem nun auch die Felder des Produzierens und des Transponierens von Musik betreten.

- Der Beruf des Volksschullehrers wird aufgewertet durch die schrittweise erfolgende Höherstufung seiner Besoldung von A 9 nach A 12.
- Durch die Erhebung der sechs Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen im Jahre 1960 und durch die Umformung letzterer in eine einzige universitäre Institution, die Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, im Jahr 1969 wird parallel dazu aus der nicht-akademischen die akademische Lehrerbildung.

Von 1970 bis zur Gegenwart

1970 wird zum Jahr des Umbruchs: Die Volksschule wird in die Grund- und in die Hauptschule aufgeteilt. Es gibt keine wenig gegliederten Schulen mehr. Das Sonderschulwesen wird ausgebaut, nachdem ab Herbst 1966 auch schwer behinderte Kinder nicht mehr ausgeschult werden.

In der Lehrerbildung erfolgt die Umstellung vom Lehrer, der in allen Fächern unterrichtet, auf den Fachlehrer, der für die Primarstufe Grundschulpädagogik oder für die Sekundarstufe Deutsch, Englisch oder Mathematik als erstes Hauptfach studiert und ein zweites, z.B. Musik, sowie die etwas reduzierten Grundwissenschaften hinzunimmt. Das Studium dauert nun sechs Semester plus ein bis zwei Examenssemester. Es umfaßt insgesamt 120 Semesterwochenstunden (SWS), je 40 pro Fach und für das Grundstudium. Wer Musik wählt, erhält pro Semester sechs bis sieben SWS, die sich in Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Musikpraxis aufteilen. In den ersten vier Semestern gibt es je eine Stunde Instrumental- und eine halbe Stunde Gesangsunterricht oder umgekehrt, wenn Gesang Hauptfach ist. Hinzu kommen Gehörbildung, Dirigieren, Improvisation und Liedbegleitung.

Zur Musikwissenschaft gehören Vorlesungen und Seminare in Musikgeschichte, Formenlehre, Harmonielehre und Tonsatz, wahlweise auch in Musiksoziologie und -ethnologie.

Die Musikpädagogik bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Grundschule, da kaum ein Student bereit ist, Hauptschullehrer zu werden. Sie enthält auch das Fachpraktikum während des vierten oder fünften Semesters, in dem wenigstens eine Musikstunde selbst zu planen und durchzuführen ist.

Zusätzlich angeboten werden Chor und Instrumentalensembles.

Das Studium des Fachs Musik setzt gute musikalische Kenntnisse und Fertigkeiten voraus, die durch eine Eignungsprüfung nachzuweisen sind. Daher ist der Anteil der Musik-Studierenden, gemessen an der Gesamtzahl der Lehrerstudenten, gering. Er liegt z.Z. bei 4,85%, ist jedoch wegen großen Schwunds bei den Examinanden erheblich niedriger. Daher finden Musikstudenten rasch eine Anstellung. Das Fach Musik wird heute hauptsächlich von Frauen studiert.

Bezüglich der Gestaltung des Musikunterrichts kommt es am Ende der 60er Jahre zu Turbulenzen:

Angezogen von den neuen Möglichkeiten des Musikhörens durch die Medien und bestärkt durch Michael Alt, der das musikalische Kunstwerk in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, aber auch getrieben von dem Unbehagen, den der bisherige Musikunterricht bei immer mehr Beteiligten auslöst, kehren die Schulen dem Reproduzieren volkstümlicher Gesänge unversehens den Rücken und wenden sich dem Rezipieren klassischer Werke zu. Die Formen- und Gattungslehre, die Musikgeschichte und sogar die Musikethnologie bieten reiche Möglichkeiten, Anthologien zusammenzustellen und diese sogar in der Grundschule zum Unterrichtsgegenstand zu erheben.

Fast gleichzeitig mit denen, die entdecken, daß mit vokalem Reproduzieren von Musik nur ein kleiner Teil der musikalischen Erscheinungsformen, durch Rezipieren aber praktisch alle Formen von Musik kennengelernt werden können, treten die Kulturrevolutionäre von 1968 auf den Plan, die jedweder falschen oder echten Autorität den Kampf angesagt haben. Sie dringen auch in die Musikpädagogik vor und finden, daß auch Beethoven oder Brahms Autoritäten sind, die Menschen nach ihrem Bilde formen. Und das sollen sie nicht.

Rasch vollzieht sich ein neuer Sprung weg vom Hören und von den musikalischen Werken hin zum Experimentieren mit Klängen und Geräuschen und zu den daraus erwachsenden Schallereignissen. War aus der Singstunde plötzlich die Hörstunde geworden, so wird nun ebenso rasch aus der Hörstunde eine Lärmstunde. Obzwar auch hier originäre Erfahrungen möglich sind, so scheitert alsbald auch dieser Unterricht, und zwar an den Schülern. Sie fragen: „*Fritz* (das ist ihr neuer Lehrer und Duzkamerad), *müssen wir heute wieder tun, was wir wollen, oder können wir auch 'mal was anderes machen?*"

Darauf weiß anfangs der 70er Jahre eine neue didaktische Richtung Rat. Im Rahmen der Curriculumforschung hat sie erkannt, daß Unterricht nur mit operationalisierbaren Lernzielen richtig gestaltet werden kann. Wieder wird das Steuer herumgerissen. Nun sehen Musikstunden so aus, daß Schüler Fragebogen ausfüllen, nachdem sie zuvor ultrakurze Musikbeispiele wahrgenommen und überlegt haben, ob sie einen hohen oder tiefen, kurzen oder langen, lauten oder leisen Ton, eine Geige oder eine Trompete gehört haben.

Noch andere Musikpädagogen vertreten in dieser Zeit die Ansicht, es sei die vornehmste Aufgabe ihres Fachs, den Hörsinn der Schüler zu schulen, und zu diesem Zweck sei alles Hörbare auf seine akustischen Eigenschaften hin zu untersuchen. Auch sie arbeiten mit Hörbeispielen, nehmen sie aber aus Natur und Technik.

Um die Mitte der 70er Jahre reift die Erkenntnis, daß alle fünf bereits 1968 von Dankmar Venus in seinem *Musikhören* formulierten musikalischen Verhaltensfelder, das Rezipieren (Musikhören, Werkbetrachten), das Reproduzieren (Singen und Musizieren vorgegebener Kompositionen), das Produzieren (Experimentieren, Improvisieren, Komponieren), das Transponieren (Verbinden von Musik mit Bewegung, mit

Zeichnen und Malen, mit Sprache und Text) und das Reflektieren (über Herkunft, Bedingtheit, Bedeutung musikalischer Werke) durchaus geeignet sind, im Rahmen sogenannter Unterrichtseinheiten oder Sequenzen Bestandteile des Musikunterricht zu sein.

Nun beziehen sich die Unterrichtsvorbereitungen nicht mehr wie früher auf einzelne Stunden, sondern auf Stundenzusammenhänge über Wochen und Monate. Unter einem vereinheitlichenden Thema, wie z.B. Jahrmarkt, Zirkus, Weihnachten, lassen sich in buntem Wechsel Hören, Singen, Spielen und Bauen von Instrumenten, Tanzen, Malen, das Erlernen von Noten und Notenwerten usw. miteinander vereinen.

Die verschiedenen musikalischen Verhaltensfelder sind mit den musikalischen Erscheinungsweisen jedweder Kultur, Epoche, Gattung oder Funktion vereinbar. Verhaltensfelder und Erscheinungsweisen der Musik lassen sich auf die musikalischen Binnenaspekte, d.h. auf Dynamik, Tempo, Takt, Tondauer, Tonhöhenverlauf, Klangfarbe, Zusammenklang und Form beziehen, welche für die Vermittlung musikalischer Kenntnisse und Fertigkeiten vom Einfachen zum Differenzierteren hin eine wichtige Rolle spielen.

Musikalische Verhaltensfelder, Erscheinungsweisen von Musik und die musikalischen Aspekte sind wie drei Dimensionen, die aufeinander senkrecht stehen. Sie erlauben, Musikunterricht gewissermaßen topographisch zu erfassen, zu beschreiben und zu planen. Trotz situativem Unterrichten können so die Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit musikalischen Phänomenen spiralförmig, jedoch konsequent nach allen Seiten hin erweitert werden. Diese Konzeption eines ausgewogenen Wachsens nach allen Richtungen spiegelt sich in zahlreichen neueren Unterrichtswerken und Lehrplänen.

Bedauerlicherweise haben die vor 1970 ausgebildeten Allround-Lehrer, die noch heute die meisten Stellen innehaben, weil nach 1975 kaum mehr Lehrer benötigt worden sind, davon keine Notiz nehmen können. In den Unterricht der Grund- und Hauptschulen ist daher die neue Konzeption nur soweit eingedrungen, wie in den 80er Jahren durch ein Grundschul- und ein Hauptschulprojekt des Staatlichen Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung in Speyer neue Materialien und Methoden zuerst an 50 Multiplikatoren und dann an je 1000 Grund- und Hauptschullehrerlehrer weitergegeben werden konnten.

Musikunterricht heute

Zum zweiten Mal in 50 Jahren stehen wir einem Musikunterricht gegenüber, der an seiner Konzeption seit mehr als 20 Jahren festhält. Doch auch diesmal gibt es Entwicklungen, welche dieser Konzeption unversehens ein Ende setzen könnten. Was hat sich verändert?

Die Hauptschule hat sich zur Restschule entwickelt, die vor allem in den Städten nur noch von wenigen, leider nicht sehr talentierten und motivierten Schülern besucht wird. Sie akzeptieren nur Pop und Rock und dulden auch im Unterricht keine andere Musik. Dies bedeutet die Abkehr vom Prinzip der Offenheit gegenüber allen Erscheinungsweisen von Musik, insbesondere gegenüber klassischen. Pop und Rock dienen nicht dem Hin-, sondern dem Weghören und – nicht nur bei extremer Lautstärke – der Betäubung. Weghören und Betäubung erlauben kein Rezipieren, wie es Venus gemeint hat.

Somit wird das Musikhören und damit die Fülle und das Gleichgewicht der musikalischen Verhaltensfelder aufgegeben. Die Fähigkeit des hörenden Unterscheidens kommt abhanden. Die negativen Folgen für das Nachgestalten und das Erfinden von Musik, für das Verbinden von Musik mit anderen Künsten und das Reflektieren ihrer Wurzeln und Wirkungen liegen auf der Hand. Im Bereich des Musizierens kommt es in absehbarer Zeit dazu, daß elektronische Instrumente die akustischen perfekt imitieren. Lohnt es sich dann noch, Violine oder Fagott zu üben?

Durch PC und Internet – zur Zeit läuft eine Aktion für alle Schulen in Rheinland-Pfalz unter den Buchstaben SAN = Schulen ans Netz – wird es den Schulen gelingen, einen hochwertigen, sehr informativen, anschaulichen und abwechslungsreichen multimedialen Musikunterricht zu erteilen. Das Internet gestattet erstmals in der Geschichte der Schule, daß beliebig viele Lehrer bei der Vorbereitung ihres Unterrichts miteinander zusammenwirken und dadurch ihre Darbietungen, Methoden und Unterrichtsmittel optimieren. Aber dieser Unterricht wird womöglich auf eine mit Informationen und Anregungen übersättigte, lernunwillige Schülerschaft stoßen. Musikunterricht als Erziehung z u r Musik wird es dann schwer haben.

Musikunterricht als Erziehung d u r c h Musik, besonders in der Form des Therapierens mit Musik, wird wohl an Bedeutung gewinnen. Schon jetzt sitzen so viele verhaltensgestörte Kinder in den Klassen, daß es angeraten erscheint, angehende Musiklehrer zuerst zu Musiktherapeuten auszubilden. Mit musikalischer Heilpädagogik und mit viel Geduld läßt sich manches verschreckte oder verwahrloste Kind aus seinem Elend befreien.

Wenn auch die Grund- und die Hauptschule nicht dazu bestimmt und auch nicht sonderlich dazu geeignet sind, an den Schülern das zu reparieren, was Elternhaus und Umwelt verdorben oder vernachlässigt haben, so werden sie dennoch diese neue Aufgabe übernehmen müssen. Denn wer sonst käme dafür infrage?

Musikunterricht wird dabei sicherlich eine wichtige Rolle spielen und im günstigen Falle, aufbauend auf seinen therapeutischen Erfolgen, auch wieder zu seiner eigentlichen Aufgabe zurückfinden, zur Vermittlung musikbezogener Kultur.

Jürgen Setzkorn

Das Landesmusikgymnasium am Staatlichen Peter-Altmeier-Gymnasium in Montabaur

1. Die Notwendigkeit eines verbindlichen und spezifizierten Musikunterrichts in der Allgemeinbildenden Schule

„Schule, allgemein, bezieht ihre Berechtigung und ihre Notwendigkeit aus der unbestrittenen Grundannahme der Erziehungsfähigkeit, Erziehungsnotwendigkeit und Erziehbarkeit des einzelnen Menschen als ungeteilte Person in seiner konkreten, facettenreichen und demokratisch geprägten Welt und für diese".[1] Anthropologische Gegebenheiten und gesellschaftliche Normen sind also die Grundvoraussetzungen, von denen aus Bildung und Erziehung erst möglich sind.

Verknüpft mit obersten allgemeinen Erziehungszielen, wie zum Beispiel Autonomie, Kompetenz, Solidarität, Verantwortung für die gemeinsame Welt, erhält diese Grundannahme der Bildsamkeit des Menschen ihre Perspektive. Wenn in der Pädagogik der Grundsatz der Entfaltung aller Kräfte des Menschen gilt, dann müßte der ästhetischen Bildung eigentlich ein zentraler Stellenwert zukommen, schon weil jeder Unterricht seinen Ausgang nimmt in der sinnlichen Wahrnehmung der Welt und in individuellen Reaktionen.

Die Spannweite dieser Wahrnehmung reicht von den Kulturgütern in Musik, Kunst und Theater bis in die gesamte Breite des Alltags und umfaßt alle Erfahrungsmöglichkeiten des Menschen, leibseelische wie rationale, so wie sie z.B. bei der produzierenden wie rezipierenden Beschäftigung mit Musik ausgelöst werden. Ästhetische Erziehung ist also nicht beschränkt auf die Welt des Ästhetischen, sondern heißt auch ein Öffnen für eine kommunizierende Welt, für lebendige Beziehungen, für die Pflege aller Lebenskräfte.

Eine solche Erziehung fördert durch Anleitung zu Selbsttätigkeit und Spontaneität, durch Anschauung bzw. Anhören das Nachdenken und die Ausbildung des analytischen Verstandes ebenso wie tief emotionales Erleben und psychomotorisches Begreifen.

[1] W. Schulz/ M. Treder, *Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 4, Stuttgart 1985, S. 121-130.

Die sich aus dem bisher Gesagten ergebende Notwendigkeit einer verstärkten ästhetischen Bildung und Erziehung wird seit geraumer Zeit nicht nur von Fachpädagogen, sondern auch vom Bundeselternrat, speziell auch für das Fach Musik, gefordert (vgl. die Resolutionen des Bundeselternrates der Jahre 1981, 1984 und 1985).

Und wenn die ehemalige Vorsitzende des Bundeselternrates, Ilse-Maria Oppermann, in einer *Umfrage zum Stellenwert und zur Situation der Schulmusik in der Bundesrepublik* (vgl. das Organ des Philologenverbandes, *Profil* 7/94, S. 16ff.) in diesem Zusammenhang auf die von Schule anzustrebende ganzheitliche Bildung verweist, die sich auch auf die Aktivierung der Funktionen der beiden Hirnhälften (rechts: emotionale Funktion, links: rationale Funktion) auszurichten habe, so steht sie, was das Fach Musik betrifft, ganz auf dem Boden moderner wissenschaftlicher Erkenntnisse. Diese können nicht bestätigen, daß Musik-Erleben grundsätzlich rechtshemisphärische Dominanz zeigt. Es wirken vielmehr immer beide Hirnhälften zusammen, jedoch meist asymmetrisch. Aber, je musikgebildeter ein Mensch ist, je mehr wird beim Musik-Erleben und Musik-Erkennen seine linke Hirnhälfte aktiviert.

Damit ist eindeutig, daß musikalisches Verstehen und kreativ-praktischer Umgang mit Musik nicht, wie oft geäußert, *„eine Sache der Stärkung allein der rechten Hemisphäre ist, sondern vielmehr eine ausgewogene Beteiligung möglichst beider Seiten, weil Musik nie eindimensional, sondern stets mehrdimensional repräsentiert wird, was dann ein multiples Hören erlaubt, in dem verschiedene Vorstellungs-, Erlebnis- und Erkenntisweisen aktiviert werden können"*.[2]

Die Forderung der Hochschulrektorenkonferenz vom Mai 1995 nach Verbindlichkeit des Faches Musik auf allen Schulstufen (vgl. Positionspapier der HRK zu Abitur – allgemeine Hochschulreife/Studierfähigkeit, TOP 5 der 75. Sitzung des HRK-Senats am 30.05.1995) ist daher nur allzu gerechtfertigt. Der zu geringe Anteil von Musik im Lehrangebot der Schulen macht ergänzende Maßnahmen erforderlich. Dazu gehört die Einrichtung von Schulen mit erweitertem Musikunterricht.

Da es zudem gilt, musikalische Begabung früh zu entdecken und zu fördern – Forschungen der Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten haben ergeben, daß Kinder im Grundschulalter die notwendigen Grundkompetenzen in der Musik bereits erworben haben –, sollten vor allem auch die Grundschulen mit verstärktem Musikunterricht ausgestattet werden. Daß dies eine bessere Ausbildung der Grundschullehrer voraussetzt, ist selbstverständlich.

Ein derartiges über Primarstufe und Sekundarstufe reichendes erweitertes musikalisches Bildungsangebot, durch das Schülerinnen und Schüler mehr praktische Fertigkeiten und intensivere Kenntnisse in der Musik erhalten, kann in der Oberstufe weit besser als üblich in den Leistungskurs Musik führen. Damit erwachsen den Jugendlichen die Voraussetzungen, am Musikleben unserer Gesellschaft aktiv teilnehmen zu können.

[2] W. Gruhn, in: *Kompendium der Musikpädagogik*, Kassel 1995, S. 211.

Wer aber nach dem Abitur die Aufnahmeprüfung an eine Musikhochschule bestehen möchte, um Musik zu studieren, der hat, wenn er sich nicht nebenbei privat entsprechend vorbereitet hat – was Zeit und Geld kostet –, immer noch nicht das notwendige Rüstzeug. Dieses erhält er, wenn er das Glück hat, ein Musikgymnasium besuchen zu können.

„Die frühe Förderung und qualifizierte Ausbildung von musikalischen Hochbegabungen ist ein kulturpolitisches Erfordernis ersten Ranges. Ein Staat vom kulturellen Niveau der Bundesrepublik Deutschland darf sich dieser Aufgabe nicht entziehen."[3] Vor dem Hintergrund dieser zentralen Aussage erhebt der Verband Deutscher Schulmusikerzieher (nach Namensänderung jetzt: Verband Deutscher Schulmusiker, VDS) an die Kulturpolitiker der Bundesrepublik die Forderung, in allen Bundesländern Musikgymnasien einzurichten. Er begründet diese Forderung in seinem o.a. Memorandum wie folgt:

- *Musikalische Hochbegabungen werden häufig zu spät entdeckt und gefördert. Eine internationalen Maßstäben gewachsene Karriere wird aus diesem Grunde nicht selten verhindert.*
- *Die zeitaufwendige Instrumentalausbildung musikalischer Hochbegabungen gerät gelegentlich in Konflikt mit den gestiegenen Anforderungen der Allgemeinbildenden Schule. Der Verzicht auf die allgemeine Hochschulreife zugunsten einer noch nicht gesicherten Existenz als konzertierender Künstler ist jedoch nicht zumutbar.*
- *Häufig wird eine rechtzeitige, hochqualifizierte Ausbildung dadurch verhindert, daß geeignete Instrumentalpädagogen nicht in erreichbarer Nähe sind.*[4]

Unter Wahrung der Kulturhoheit der Länder und der Freiheit und Möglichkeit jeder einzelnen Schule, spezifische Schwerpunkte setzen zu können, sollten alle Musikgymnasien

- sowohl die allgemeine Hochschulreife als auch eine fachlich qualifizierte musikalische Ausbildung vermitteln,
- wenn möglich, eng mit Hochschulen zusammenarbeiten,
- flächendeckend arbeiten können, d.h. mit einem Internat ausgestattet sein.

[3] Verband Deutscher Schulmusikerzieher VDS: *Memorandum zur Lage der Musikerziehung*, Mainz 1988.

[4] Verband Deutscher Schulmusikerzieher VDS: *Memorandum zur Lage der Musikerziehung*, Mainz 1988.

Wer Schule nicht nur als eine Anstalt bloßer Wissensvermittlung verkümmert sehen will, wer sich im Gegenteil in ihr ein buntes, vielfältiges und ereignisreiches Leben wünscht, durch das vor allem kreative und soziale Fähigkeiten gefördert werden, wer in unserer modernen Leistungs- aber auch Freizeitgesellschaft in Schule einen Ort der Chance ständiger und nachdrücklicher Reifung der ästhetischen Wahrnehmung junger Menschen erkennt, der muß eine breit gefächerte musikalische Bildung fest verankert fordern.

Im Bericht der KMK heißt es schon 1984: *„Erstrebt wird eine vom frühesten Kindesalter über die ganze Jugendzeit bis zur Erwachsenenbildung führende, sorgfältig abgestufte Ausbildung, die geeignet ist, möglichst viele musikaufgeschlossene Menschen heranzubilden. Nur auf der Basis einer breit angelegten Musikpflege kann eine hohe Musikkultur auf die Dauer gedeihen".*[5]

Ich füge hinzu: Die allen Jugendlichen zustehende musikalische Grundausbildung muß je nach Begabung und Anspruch des Einzelnen zusätzlich spezifiziert werden. Nur dort, wo neben dem verpflichtenden Fundamentum (allg. Musikunterricht) die Schule mit erweitertem Musikunterricht und das Musikgymnasium als für jeden erreichbare Addita angeboten werden, ist diese Grundforderung erfüllt.

2. Das Landesmusikgymnasium in Montabaur

2.1 Konzept und erste Erfahrungen

Unabhängig von späteren Entscheidungen begann das neue Musikgymnasium ab 1. August 1991 nach dem im folgenden dargelegten Konzept seine Arbeit. Dabei konnte die Schule immer wieder Änderungen vorschlagen, die sich in der praktischen Arbeit als notwendig ergaben und diese konkret erproben.

Ein von der Fachkonferenz Musik am Peter-Altmeier-Gymnasium (PAG) in Zusammenarbeit mit einer vom Kultusministerium berufenen Konzeptionskommission – erfahrene Schulmusiker aus Rheinland-Pfalz – erarbeitetes Konzept wurde seither jährlich neu vom Ministerium in der Reihe *„Welche Schule für mein Kind"* der Öffentlichkeit vorgestellt.

Seine wichtigsten Eckpunkte sind:

a) Beginn mit Klasse 5

b) Aufnahmeprüfung

c) Seiteneinstieg

d) Vierstündiger Musikunterricht als Hauptfach

[5] Bericht der KMK *Zur Situation des Musikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland* vom 14.12.1984.

e) Verpflichtender Instrumentalunterricht

f) Ensembles und Konzerte

g) Musiktheater

h) Klassenorchester

i) Wettbewerbe und Workshops

j) Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

a) Beginn mit Klasse 5

Die Begründung für den Beginn mit Klasse 5 war und ist eine entwicklungspsychologische; denn nach vielen übereinstimmenden Aussagen müßte eigentlich schon in der Grundschule mit einer intensiven musikalischen Ausbildung bei begabten Kindern begonnen werden. Demnach ist der Beginn mit ca. zehn Jahren eher zu spät als zu früh!

Die bisher gemachten Erfahrungen mit der Klasse 5 sind ausgesprochen positiv. Die Kinder kommen „unbelastet" aus der Grundschule und werden in einer neuen Gruppe „Gleichgesinnter" sehr schnell heimisch.

Sie sind alle musikalisch hoch motiviert, was sich zunächst überdeutlich im Fach Musik zeigt. Die für das Musizieren notwendige konzentrierte Arbeitshaltung überträgt sich „peu à peu" auch auf andere Disziplinen.

Das gemeinsame Musizieren fördert ein sehr schnelles Zusammenwachsen der Klassengemeinschaft. Den nachmittäglichen Unterricht (Instrumental-Unterricht, Ensembles) und das tägliche Übungspensum empfinden die Kinder – übrigens oft im Gegensatz zu ihren Eltern – nicht als zu große Belastung.

In diesem Alter lassen sich bestimmte Arbeitshaltungen, wie sie für das Musizieren unabdingbar sind, noch leichter erlernen als später.

Das Einleben in das Internat gelingt anscheinend in diesem Alter leichter als später. Ängste und Bedenken zeigen sich oft stärker bei Eltern und Großeltern als bei den Kindern.

b) Die Aufnahmeprüfung

Das Spezialgymnasium verlangt den Nachweis einer musikalischen Begabung. Grundsätzlich richtig ist der Ansatz, diese Prüfung für Kinder spielerisch zu gestalten, damit sie über die Freude am Tun die Prüfungssituation vergessen.

Das derzeit praktizierte Konzept ist sicher noch nicht ausgereift; denn, auch wenn mit seiner Hilfe eine gewissen Grundmusikalität festgestellt werden kann, fehlt eine Aussage über Motivation und speziellen Lerneifer für das Fach Musik. So sind in

der Vergangenheit Schüler aufgenommen worden, die nicht an ein Musikgymnasium gehören.

Diese Tatsache zeigt gleichzeitig ein Problem auf: Wie kann man solche Schüler zum Übertritt in ein „normales" Gymnasium bewegen bzw. zwingen?

c) Seiteneinstieg

Es kommen immer wieder Anfragen aus dem ganzen Lande, auch aus dem Grenzbereich benachbarter Bundesländer, nach einem Seiteneinstieg.

Die Erfahrungen haben gezeigt, daß Seiteneinsteiger, auch wenn sie überdurchschnittlich motiviert sind, gegenüber ihren Mitschülern, die von Anfang an am Musikgymnasium waren, oft große Defizite haben:

- in ihren musiktheoretischen Kenntnissen liegen sie weit zurück
- in ihren Instrumentalfertigkeiten sind sie oft so „verbildet", daß das Instrument neu erlernt werden muß. Das demotiviert und kostet zusätzlich Energie und Zeit
- die einsetzende Pubertät macht das Einleben in das Internat schwieriger.

Trotz solcher Schwierigkeiten muß der Einstieg von einer anderen Schule in jede Klassenstufe möglich sein. Eine gewisse Gefahr liegt darin, daß manchmal Eltern die Musikalität ihrer Kinder nur vorschieben, den eigentlichen Grund des Schulwechsels, die Suche nach einem Internatsplatz, aber verheimlichen.

Ein weiteres Problem für den Seiteneinstieg hochbegabter Schüler liegt im Verhalten der Musiklehrer und -lehrerinnen der „normalen" Gymnasien begründet. Da sie aus ihrer Sicht froh sind über jeden musikbegabten Schüler, der vielleicht der „Kristallisationspunkt" des mühsam aufgebauten Orchesters ist, machen sie den Schüler nicht auf die Möglichkeit eines Wechsels zum Musikgymnasium aufmerksam, geschweige denn, daß sie einen solchen empfehlen. Sie verhalten sich so, meist aus Unkenntnis über die bei weitem besseren Bildungsmöglichkeiten des Musikgymnasiums, oder aber sie denken schlicht mehr an ihre Schule als an ihre Schüler. Hier müßte also landesweit mehr Aufklärung erfolgen.

d) Der vierstündige Musikunterricht

Der Zeitansatz von vier Wochenstunden für das Hauptfach Musik an einem Musikgymnasium hat sich als richtig erwiesen. Die beiden zusätzlichen Stunden kommen in erster Linie der Musikpraxis zugute.

Die Kürzungen in anderen Fächern konnten bisher so ausgewogen vorgenommen werden, daß Abgänger keine außergewöhnlichen Defizite in diesen Fächern beklagt haben.

e) Der verpflichtende Instrumentalunterricht

Sicher eine Besonderheit gegenüber anderen Musikgymnasien der Bundesrepublik ist der im Rahmen des Konzepts an der Schule bisher kostenlos erteilte Instrumentalunterricht.

Die Verpflichtung der Schüler, ein Instrument, möglichst ein Orchesterinstrument, zu erlernen, ist dagegen an allen Gymnasien dieser Art vorhanden. Die plausible Begründung: Man kann nicht über Musik reden, man kann sie hörend kaum verstehen, wenn man sie nicht selbst spielt.

Verständlicherweise ist der Westerwald nicht das Mekka der Instrumentallehrer. Die Schwierigkeit liegt darin, in diesem Raum geeignete Instrumentallehrer zu finden, die über ein sehr hohes Niveau als Instrumentalisten und Instrumentalpädagogen verfügen. Da es sich in Fachkreisen herumgesprochen hat, daß das Unterrichten am PAG viel interessanter ist als andernorts, gibt es genug Interessenten und Bewerber, oft sogar aus weit entfernten Regionen. Das Instrumentallehrerkollegium setzt sich zur Zeit zusammen aus Musikern des „Staatsorchesters Rheinische Philharmonie" Koblenz, Musikschullehrern, Lehrern des Fachbereichs Musik der Universität Mainz sowie freischaffenden Musikern.

Zukünftig werden für Spitzenschüler Hochschulprofessoren als Instrumentallehrer benötigt, so wie dies in Berlin und Weimar praktiziert wird. Vorstellbar wäre, daß Hochschullehrer einen Teil ihres Unterrichtsdeputats am Musikgymnasium ableisten. So könnte man vermeiden, daß Spitzenschüler ihren Unterricht als Jungstudenten, z.B. an den Musikhochschulen Frankfurt und Köln, erhalten müssen.

Für die bisher 31 Instrumentallehrer und -lehrerinnen gibt es zur Zeit nur vier Planstellen, was die Arbeit in der Schule nicht erleichtert. Eine vernünftige Unterrichtsplanung wird dadurch erschwert, daß sehr viele Lehrerinnen und Lehrer an weiteren Institutionen oder privat unterrichten. Eine Identifikation mit der Schule ist somit schwer möglich.

Mit den Instrumentallehrern wurde ein Lehrplan erarbeitet, um einen annähernd einheitlichen Standard zu erreichen. Durch ständig neue Zielvorgaben werden die Schülerinnen und Schüler vom Landesmusikgymnasium zu kontinuierlichem Üben angehalten. Solche sind: Häufiges Vorspiel im Klassenrahmen, halbjährlich benotetes Vorspiel vor Musik- und Instrumentallehrern der Schule, technische Prüfung bei den Instrumentallehrern, Konzertauftritte.

Es hat sich gezeigt, daß weniger durch die gleichmäßige Kontrolle als vielmehr durch die Tatsache, daß an dieser Schule alle ein Instrument spielen – und sehr viele dieses mittlerweile mit sehr großem Erfolg – dem natürlich immer wieder auftretenden Übefrust erfolgreich begegnet werden kann.

Unterricht in folgenden Instrumenten wird zur Zeit an der Schule angeboten: Geige, Bratsche, Cello, Kontrabaß, Block-/ Querflöte, Klarinette, Oboe, Fagott,

Trompete, Posaune, Horn, Saxophon, Harfe, Schlagzeug, Gitarre, Akkordeon, Klavier. Hinzu kommt der Unterricht in Gesang.

f) Ensembles und Konzerte

Auf gemeinsames Musizieren im Ensemble legt die Schule großes Gewicht. Deshalb hatte von Anfang an jeder Instrumentallehrer in seinem Deputat eine Ensemblestunde. Damit wurde der Grundstein gelegt für mittlerweile auch bei Wettbewerben erfolgreiche Ensembles. Jeder Schüler ist zum Besuch eines Ensembles verpflichtet. Viele Schüler wirken allerdings in mehreren mit.

In zahlreichen Konzerten in und außerhalb der Schule präsentierten sich Ensembles der Schule auf einem hohen musikalischen Standard.

Ensembles im Schuljahr 1996/97

Chorbereich	Chor der Klassen 5 und 6, Chor der Klassen 7-10 Auswahlchor	Musiklehrer
Streicher	Streichervororchester Sinfonieorchester I, Sinfonieorchester II	Musiklehrer Geigenlehrer
Kammermusik	Flötenquartett Geigenquartett Klaviertrio Harfenensemble Gitarrenensemble Trompetenquartett Klavierduos Saxophonquartett Bläserquintett	Instrumentallehrer
Bläser	Bläservororchester Blechbläserensemble Sinfonieorchester s. o.	Musiklehrer Trompetenlehrer
Jazzbereich	Jazzcombo Jazz-Orchester Juniorbigband	Musiklehrer

Beim gemeinsamen Musizieren hat jeder einzelne die Möglichkeit, seinen persönlichen Beitrag so gut wie möglich zu geben, dabei gleichzeitig auf die anderen zu hören, sich einzufügen und obendrein auf das Dirigat des Leiters zu achten, dessen Anweisungen er aus Einsicht folgt, zum Zwecke einer erfühlten und erlebten, gemeinsam erbrachten Leistung.

Ein Orchester ist eben ein Abbild einer demokratischen Leistungsgemeinschaft. Und wollen wir nicht alle zu einer solchen erziehen?

Bei verschiedenen Auftritten in der Öffentlichkeit haben Instrumentalensembles des Musikgymnasiums bereits in der kurzen Zeit des Aufbaus großen Beifall erhalten. Schülerinnen und Schüler erkennen dankbar an, daß die Lehrerinnen und Lehrer der Schule vor größeren Auftritten entsprechende Rücksicht nehmen, was Hausaufgaben, Test u.ä. betrifft.

Arbeitsphasen über drei Tage außerhalb der Schule, die in der Vergangenheit mehrmals abgehalten wurden, haben gezeigt, wie konzentriert Schülerinnen und Schüler in vokalen wie instrumentalen Ensembles auch über längere Zeit arbeiten können und dies noch mit großer Freude.

Konzerte

Schuleigene Konzerte und Vorspiele am PAG

Jahr	Öffentliche Konzerte an der Schule			Konzerte außerhalb	Summe
	Eigene Konzerte	Gäste	Vorspiele Instr.-Klassen		
1991	3	2	4-5	2	12
1992	4	1	4-5	5	15
1993	4	1	10	7	22
1994	7	3	10	6	26
1995	12	2	10	6	30
1996	26	3	13	10	52
1997	19	2	3	21	45 (bis Juli 97)

Weihnachts- und Sommerkonzerte, gemeinsame Konzerte mit russischer und polnischer Partnerschule, benotete Vorspiele, technische Prüfungen, Elternvorspiel der Instrumentalklassen, Konzerte mit Gastkünstlern

Konzertreihen in der Schule

Kaminkonzerte jeden ersten Mittwoch im Monat, Kammerkonzerte jeden dritten Dienstag im Monat; Podium junger Künstler zwei- bis dreimal jährlich, Klavier plus Partner, thematische Konzerte

Konzerte außerhalb der Schule

Diese Konzerte werden entweder auf Bestellung oder von uns veranstaltet.

g) Musiktheater

Da das Musikgymnasium erst im Schuljahr 1997/98 in die Oberstufe hineinwächst, haben sich bisher die Aktivitäten im Bereich Musiktheater auf die Orientierungsstufe beschränkt.

Folgende Kindermusicals wurden aufgeführt: *Florian auf der Wolke, Adam in Eden, Die Seefahrt nach Rio, Der überaus starke Willibald, Dampflokstory.*

Ab dem Schuljahr 1997/98 ist die Gründung einer Theatergruppe vorgesehen.

h) Klassenorchester (vgl. Abbildungen 1a-1d, Anhang)

So ziemlich jede Unterrichtsstunde jedes beliebigen Schulfaches ist eigentlich dann bei Schülerinnen und Schülern am beliebtesten, wenn sie ausfällt. Auch der beste und engagierteste Lehrer braucht sich da nichts vorzumachen, wenn er ehrlich ist.

Nicht so die Klassenorchesterstunden! Hier sind es die Schülerinnen und Schüler selbst, die unbedingt wollen, daß die Stunde stattfindet, notfalls auch ganz ohne Lehrer. Es gibt kaum eine Unterrichtssituation, in der so oft eindringlich jedem einzelnen Schüler der Klasse das Gefühl gegeben werden kann, daß es auch auf ihn ankommt, ob aus der Sache, an der man arbeitet, etwas wird oder nicht.

Und jede Klasse möchte ein gutes Orchester bilden. Eine sich entwickelnde gesunde Konkurrenz zwischen den Klassen stärkt die jeweilige Klassengemeinschaft und wirkt sich in jeder Hinsicht positiv auf das allgemeine Schulklima aus.

Die Schülerinnen und Schüler spüren, daß ein ungewöhnliches „Dauerprojekt", mehr als die sonstigen pädagogischen und Sozialisationsanstrengungen, jedem einzelnen und der Klasse zugleich Erfolg und Anerkennung bescheren kann sowie unvergleichliche und anders kaum zu erlangende Gemeinschaftserlebnisse.

Hier können Fortgeschrittene Schwächeren helfen, ohne daß die absolute Leistung eine so große Rolle spielt, wie z.B. in Mathematik. Hier können Schüler, die in anderen Fächern nur „unter ferner liefen" rangieren oder die an anderen Schulen wegen ihres ausgefallenen Hobbys nur den Spott ihrer Mitschüler erfahren, zum Mittelpunkt werden.

Die Arbeit mit dem Klassenorchester macht auch dem Musiklehrer großen Spaß, weil die jeweils andere Besetzung der einzelnen Klassen ihn bei der Auswahl der Stücke bzw. ihrer immer wieder erforderlichen neuen Arrangierung stets aufs Neue herausfordert.

Es sind übrigens auch die Stunden, in denen Schülerinnen und Schüler an das Dirigieren problemlos, weil in der eigenen Klasse, herangeführt werden können.

i) Wettbewerbe und Workshops

Die internationalen Musiktage Koblenz-Mayen konnten 1996 erstmalig nach Montabaur an das PAG geholt werden, so daß begabte Schülerinnen und Schüler unserer Schule als Gasthörer kostenlos an den Kursen teilnehmen können, zusammen mit Musikstudenten aus aller Welt.

Workshops:

1994	Workshop mit Prof. Oleg Malow in St. Petersburg
1994-1996	6.-8. Internationale Koblenzer Musiktage Klavierworkshops mit Prof. Vitali Margulis (St. Petersburg/ Los Angeles)
1997	9. Internationale Koblenzer Musiktage Klavierworkshop mit Prof. Vitalis Margulis (St. Petersburg/ Los Angeles) Geigenworkshop mit Prof. Zifhrin (Moskau/ London) Celloworkshop mit Prof. M. Straus (Paris).

Wettbewerbe:

Jugend komponiert	
1995 und 1997	Teilnahme je eines Schülers
Jugend jazzt	
1995	Bandwettbewerb: Teilnahme der Schulbigband
1996	Solowettbewerb: Teilnahme von fünf Schülern

Schülermusikwettbewerb Rheinland-Pfalz

Vom PAG nahmen sechs Gruppen (!!) an der Vorausscheidung teil:
Sinfonieorchester, Blechbläserensemble, Big Band, drei Chöre

Vier Gruppen kamen in die Zwischenausscheidung und zwei Gruppen wurden Landessieger:
Blechbläserensemble (Herr Schreckegast)
Chor (Herr Ramroth)

PAG bzw. Musikschulen	Schülerzahl	Teilnehmer am Regionalwettbewerb	davon Sieger und Teilnehmer am Landeswettbewerb	davon Landessieger und Teilnehmer am Bundeswettbewerb	davon Bundespreisträger 1.-3. Preis	davon 1. Bundespreis
PAG 1995	160	16=10%	8=5%	8=5%	8=5%	2=1,3%
PAG 1996	198	24=12%	6=3%	1=0,5%	1=0,5%	
PAG 1997	250	50=20%	21=8,5%	6=2,5%	5=2%	
Musikschulen Region KO 96	6.000	125= 2%	13=0,2%	3=0,05%		
Musikschulen Region TR 96	6.000	13=2,2%	15=0,7%	2=0,03%		
Musikschulen Region KL 96	7.000	16=2,4%	27=0,39%	4=0,06%		
Musikschulen Region LU 96	10.000	290=2,9%	41=0,42%	12=0,12%		

Der Vergleich der Musikschulen des Landes mit dem PAG ergibt einige interessante Aspekte (die Schülerzahlen der jeweiligen Region beruhen auf Aussagen der betreffenden Musikschulleiter und sind aufgerundet):

- Zwischen 2-3% aller Schüler von städtischen Musikschulen oder Kreismusikschulen nehmen am Wettbewerb „Jugend musiziert" teil. Das ist landesweit „Standard". Am PAG 10% (1995), 12% (1996) und 20% (1997).
- Städtische Kreismusikschulen stellen 0,2-0,7% der Regionalsieger (immer auf die Gesamtschülerzahl bezogen), das PAG 5% (1995), 3% (1996) und 8,5% (1997).

1995 erreichten 5% (!) aller PAG-Schüler einen Bundespreis, eine Quote, die eine Musikschule sicher kaum jemals erreichen wird!

j) Presse und Öffentlichkeitsarbeit

Der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit kommt eine wichtige Bedeutung zu, da das Musikgymnasium noch nicht überall im Lande bekannt ist. Schwierigkeiten bereiten besonders die Printmedien, denn Artikel werden oft, trotz Hinweis auf die Landesbedeutung, nur im Regionalteil der Zeitungen abgedruckt. Die Wochenblätter hingegen drucken gelegentlich gerade wegen der Landesbedeutung die Information nicht ab, da sie nur regionale Interessen vertreten. Es ist den Printmedien nur schwer zu vermitteln, daß Artikel sowohl im regionalen als auch im überregionalen Teil gedruckt werden sollten.

Jedes bedeutendere Konzert, Gastkonzert etc. wird entsprechend angekündigt. Medienvertreter werden zur Berichterstattung eingeladen.

Bedeutung kommt auch der Berichterstattung im Fernsehen zu. Neben dem regionalen „Westerwald-TV", das schon mehrere Konzertmitschnitte und ein Porträt der Schule gesendet hat, ist hier vor allem der Südwestrundfunk zu nennen, der in einer Fernsehdokumentation regelmäßig die Weiterentwicklung der Schule verfolgt und die Teilberichte jeweils ausgestrahlt hat. Auch wurden schon mehrere Konzertbeiträge, teilweise zusammen mit unserer russischen Partnerschule gesendet. Verschiedene Ensembles und Solisten waren auch schon zu live-Sendungen eingeladen.

In der Reihe *Beispiele machen Schule* des SWF [jetzt SWR] Baden-Baden wird z.Zt. ein Vergleich der beiden Musikgymnasien in Weimar und Montabaur produziert.

2.2 Der Einzugsbereich der Schülerschaft

Die beiden abgebildeten Karten zum Einzugsbereich des Musikgymnasiums Montabaur (vgl. Abbildungen 2a und 2b, Anhang) zeigen die Heimatorte aller zum Schuljahresbeginn 1997/98 angemeldeten 280 Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 11, unterschieden nach Internatsschülern, also Wochenendpendlern und externen Schülern, die jeden Schultag den Weg zwischen Wohnung und Schule zurücklegen.

Ein deutlicher Schwerpunkt der Heimatorte der Internatsschüler zeichnet sich in einem fast konzentrischen Bogen um Montabaur im hohen Westerwald, in der östlichen Eifel und im Hunsrück ab.

2.3 Das Musikgymnasium im Spiegel von Schüler- und Elternschaft

Stellungnahmen von Eltern[6]

Um die Meinung möglichst vieler Eltern zu erfassen, wurde im Sommer 1994 eine Befragung durchgeführt, aufgrund derer sich folgendes Meinungsbild ergibt, ergänzt durch Einzeläußerungen aus jüngerer Zeit. Die Befragung bezog sich nur auf den musikalischen Teil der Ausbildung am Peter-Altmeier-Gymnasium, da dieser Bereich den Unterschied zu anderen Schulen ausmacht.

Der größte Teil der Eltern ist der Auffassung, daß der zusätzliche Musikunterricht den Kindern einen entsprechenden Vorsprung gegenüber herkömmlichen Gymnasien verschaffe, wobei er voll und ganz dem Alter und Leistungsvermögen der Kinder angemessen sei.

Ebenso wird der von der Schule angebotene Instrumentalunterricht sehr gut bewertet und von fast allen Schülern in Anspruch genommen. Je nach Leistungsstand haben die Kinder die Möglichkeit, in verschiedenen Instrumentalensembles mitzuwirken. Hier könnte das Angebot allerdings etwas größer sein.

Generell läßt sich sagen, daß die Eltern mit der Einrichtung des Musikgymnasiums, dem dort angebotenen Unterricht und dem Klima an der Schule sehr zufrieden sind und unbedingt einen Fortbestand dieser Einrichtung wünschen.

Die Chance, die Energien der Heranwachsenden in sinnvolle, kreative Bahnen zu lenken, sollte auch weiterhin die durch das zusätzliche Angebot entstehenden Kosten rechtfertigen.

[6] Stellungnahmen von Eltern, Christiane Stadtfeld, in: *Erfahrungsbericht 1991-1996 / Peter-Altmeier-Gymnasium Montabaur – Musikgymnasium in Trägerschaft des Landes Rheinland-Pfalz*, S. 71.

Das Peter-Altmeier-Gymnasium aus der Sicht einer Mutter[7]

Unsere Tochter Julia besucht inzwischen im fünften Jahr das Peter-Altmeier-Gymnasium als Internatsschülerin, da wir in Mainz wohnen. Ihrem Wunsch, diese 'besondere' Schule zu besuchen, begegneten wir mit viel Skepsis, obwohl ihre Liebe zur Musik schon damals sehr ausgeprägt war. Es gab so viele Dinge, die unsicher waren: Wir wußten letztlich nichts über das Internatsleben, würden bei Schwierigkeiten plötzlich nicht mehr greifbar sein, und wir führten ein sehr enges Familienleben, das sich völlig verändern mußte.

Die erste Zeit war für Julia auch nicht leicht, die Wochenenden waren ausgefüllt mit Gesprächen, in denen die Erlebnisse ausgetauscht und 'verdaut' wurden. Recht schnell zeigte sich aber, daß Julias neuer Weg nicht nur Trennung, sondern auch Bereicherung für die ganze Familie bedeutete. Das war der Anfang.

Inzwischen können wir auf eine relativ lange Zeitspanne zurückschauen, während der unsere eher schüchterne Tochter sich zu einer selbstbewußten jungen Dame entwickelt hat, ohne daß sie ihre Kompromißbereitschaft verloren hätte. Ihre – für uns immer wieder erstaunlichen – musikalischen Erfolge haben ihrer Entwicklung nicht geschadet, sie hat nichts von einem eingebildeten Jungstar an sich. Den Grund dafür sehen wir in dem äußerst menschlichen und 'normalen' Klima, das in Schule und Internat herrscht. Wir können das vor allem dann immer wieder beobachten, wenn Freundinnen an Geburtstagen und an Fastnacht bei uns zu Besuch sind. Die Art und Weise, wie diese jungen Menschen miteinander umgehen, ist erstaunlich stark geprägt von Verständnisbereitschaft und Verantwortungsbewußtsein. Niemand wird ausgeschlossen oder ausgelacht, Streitigkeiten werden sehr schnell wieder bereinigt – und immer sitzt irgendwer am Klavier.

Unsere jüngere, weniger risikofreudige Tochter Helena konnte das immer wieder miterleben und mit dem Klima an ihrer Schule vergleichen. Inzwischen ist sie ihrer Schwester gefolgt und sagt nach erst zwei Wochen, sie habe das Gefühl, schon ewig am Peter-Altmeier-Gymnasium zu sein. Hätte mir vor zehn Jahren jemand gesagt, zwei meiner drei Kinder würden ihre Schultage einmal in einem Internat verbringen, ich hätte schallend gelacht. Ich hatte mein Studium aufgegeben, um für meine Kinder dasein zu können – niemals würde ich sie in ein Internat schicken. Inzwischen bin ich froh und glücklich, daß wir damals den Mut hatten, unsere Tochter ziehen zu lassen.

[7] Margarethe Breuer, *Das Peter-Altmeier-Gymnasium aus der Sicht einer Mutter*, in: *Festschrift zum Jubiläum, 50 Jahre, 1947-1997*, hrsg. vom Peter-Altmeier-Gymnasium Montabaur, S. 113ff.

Ich habe bisher kaum von der Musik gesprochen, doch was die Schule auf diesem Gebiet geleistet hat, dürfte mittlerweile einer breiteren Öffentlichkeit bekannt sein. Um sich eine Meinung zu bilden, braucht man nur einmal dem Orchester zuzuhören und zu beobachten, mit welcher Disziplin und Aufmerksamkeit diese Schülergruppe zusammenarbeitet – und doch spürt man nichts Steifes oder Unnatürliches.

Für Julia steht fest, daß sie Musik studieren wird, weil ein Beruf ohne Musik für sie nicht mehr denkbar ist. Wir freuen uns natürlich sehr über ihre musikalische Entwicklung und versuchen, sie nach Kräften dabei zu unterstützen. Viel wichtiger ist es für uns als Eltern aber, daß sie zu einer Erwachsenen heranwächst, die gelernt hat, daß es nicht nur die beiden Möglichkeiten Treten oder Getreten werden gibt, wenn man seinen Weg gehen will. Das scheint das Peter-Altmeier-Gymnasium in hohem Maße zu ermöglichen.

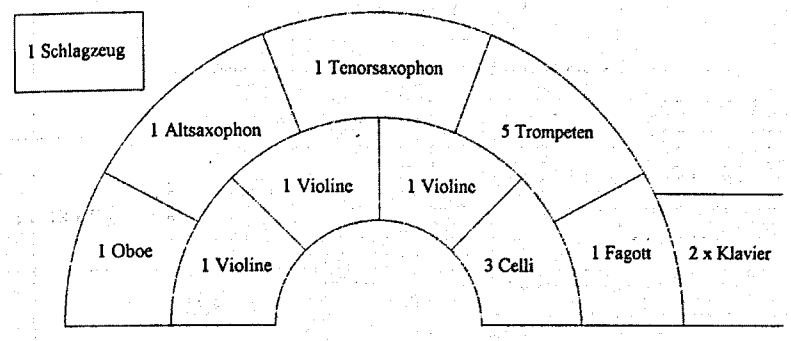

Abb. 1a
Profil des Klassenorchesters Klasse 7a (1994/1995)

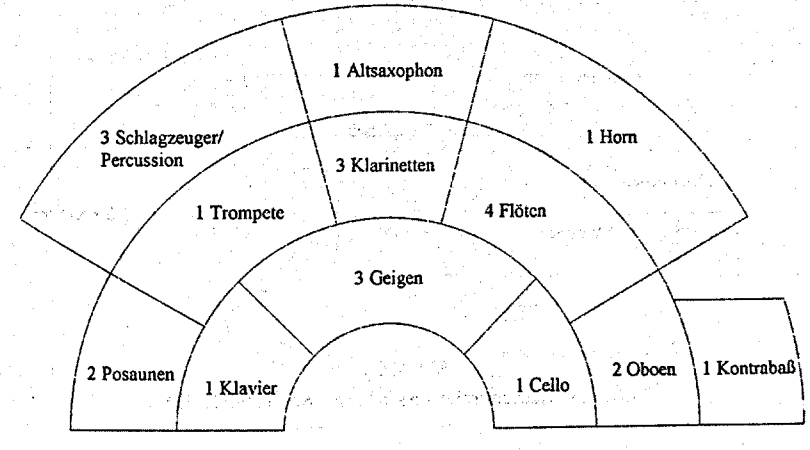

Abb. 1b
Profil des Klassenorchesters Klasse 7b (1994/1995)

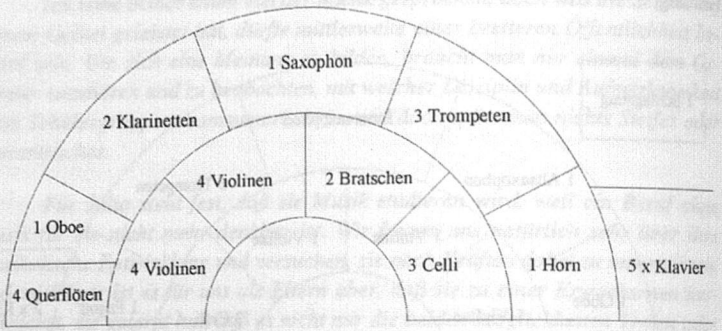

Abb. 1c
Profil des Klassenorchesters Klasse 8a (1994/1995)

Abb. 1d
Profil des Klassenorchesters Klaasse 8b (1994/1995)

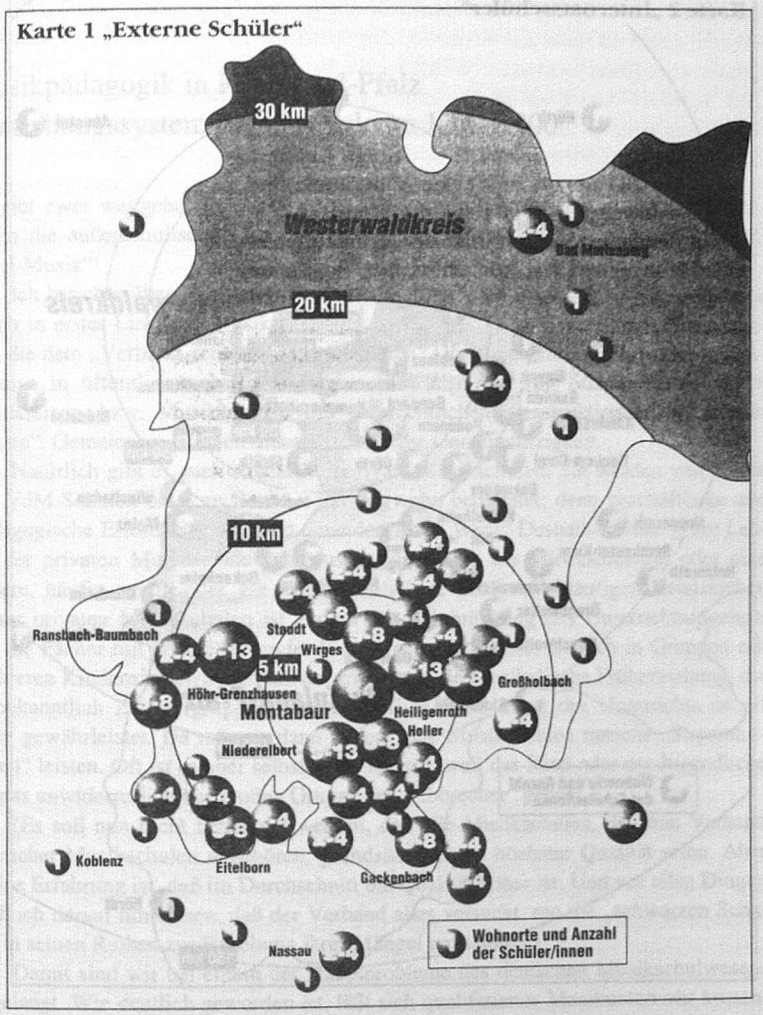

Abb. 2a
Einzugsbereich der Schüler des Peter Altmeier-Gymnasiums:
Externe Schüler/innen

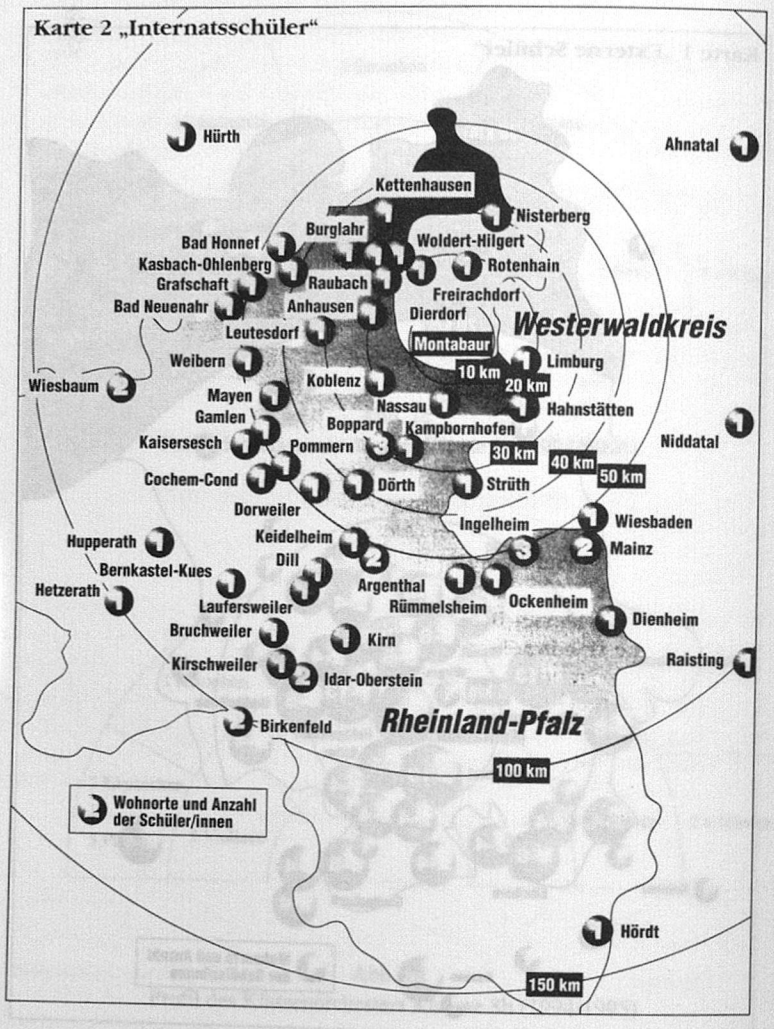

Abb. 2b
Einzugsbereich der Schüler/innen des Peter Altmeier-Gymnasiums: Internatsschüler/innen

Wolfgang Schmidt-Köngernheim

Musikpädagogik in Rheinland-Pfalz „Erziehungssystem Musikschule im Jahre 2000“

Es gibt zwei weitgehend getrennte musikpädagogische Systeme: neben der schulischen die außerschulische Musikerziehung; neben der „Schul-Musik“ die „Musikschul-Musik“!

Ich berichte über die Situation der außerschulischen Musikerziehung und meine damit in erster Linie die Musikerziehung in der Musikschule, und zwar Musikschulen, die dem „Verband deutscher Musikschulen“ (VdM) angehören. Dies sind Musikschulen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, also der von Städten, Kommunen, Landkreisen, bzw. Musikschulen mit der rechtlichen Konstruktion „eingetragener Verein“. Gemeinsam ist allen diesen Schulen die Gemeinnützigkeit.

Natürlich gibt es auch sogenannte private Musikschulen. Sie werden von Seiten der VdM-Schulen oft – zu Recht – mit Argwohn betrachtet; denn geschäftliche und pädagogische Erfordernisse stehen einander oft im Wege: Deshalb ist häufig der Lehrer der privaten Musikschule der Musikstudent oder die Musikstudentin oder eine andere, häufig wenig oder gar nicht qualifizierte Lehrkraft. Häufiges Kennzeichen dieser privaten Musikschulen ist zudem die Beschränkung des Unterrichtsangebots auf die Fächer mit kostendeckender Einnahme, also Fächer, die sich in Gruppen mit mehreren Kindern unterrichten lassen; am besten die Musikalische Früherziehung, die ja bekanntlich Zwölfergruppen bevorzugt. Eine Fortsetzung des Unterrichts ist oft nicht gewährleistet. Da müssen dann andere gute Musikschulen manche „Reparaturarbeit“ leisten. Oft ist es aber selbst dafür zu spät, weil das Kind oder der Jugendliche bereits unwiderruflich zur großen Gruppe der „Abbrecher“ gehört.

(Es soll nun nicht behauptet werden, daß alle Musikschulen, die dem Verband deutscher Musikschulen angehören, grundsätzlich von höchster Qualität seien. Aber meine Erfahrung ist, daß im Durchschnitt die Qualität höher ist. Und vor allen Dingen muß ich darauf hinweisen, daß der Verband alles versucht, um die „schwarzen Schafe“ in seinen Reihen zur Behebung ihrer Mängel anzuhalten.)

Damit sind wir bei einem der Hauptprobleme des deutschen Musikschulwesens angelangt. Wie deutlich geworden ist, läßt sich qualifizierter Musikunterricht kostendeckend nicht betreiben. Die Gebühreneinnahmen reichen nicht aus, um den Musikschul-Lehrkräften ein angemessenes Einkommen zu garantieren. Ein einfaches Rechenexempel mag dies verdeutlichen: Wenn ein Schüler für die schultypische Instrumentaleinzelstunde von 45 Minuten Dauer monatlich 110 DM entrichtet – ein Betrag, der heute üblich ist – und wenn ein Musiklehrer wöchentlich 30 solcher Stunden un-

terrichtet, dann hat er ein Bruttoeinkommen von monatlich 110 mal 30 = 3300 DM. Von dieser Bruttosumme sind selbstredend alle gesetzlichen Abzüge abzuziehen. Das Rechenbeispiel ist unter der Voraussetzung zu sehen, daß man die 30 gut zahlenden Schüler auch findet und behält. Wohlgemerkt: Ein Salär nach einem heute mindestens acht Semester dauernden Hochschulstudium mit Diplomabschluß! Den Vergleich zum Musiklehrer in der allgemeinbildenden Schule darf man dabei sowieso nicht ziehen.

Die übliche Kostenkalkulation in den nicht gewinnorientierten, also gemeinnützigen Musikschulen in öffentlicher Trägerschaft geht heute davon aus, daß sich etwa ein Drittel der realen Kosten der Musikschule, in der die Lehrer lt. Tarifvertrag nach BAT V/IV eingestuft sind – und dabei handelt es sich in erster Linie um die Personalkosten – durch Entgelte abdecken lassen. Ein weiteres Drittel sollte vom Schulträger, das dritte Drittel vom Staat als Zuschuß kommen. Dieses ideale sogenannte „Drittelmodell" ist allerdings nirgends umgesetzt. In den Ländern mit Musikschulgesetz, Bayern, Baden-Württemberg und neuerdings Sachsen-Anhalt, ist das Drittel Staatszuschuß bis heute lange nicht erreicht. In den restlichen Bundesländern sind die staatlichen Zuschüsse z.T. klein, z.T. gleich null.

In der Bundesrepublik gibt es derzeit etwa 1000 VdM-Musikschulen, in Rheinland-Pfalz 43. Das Haushaltsvolumen der Musikschulen in unserem Lande betrug 1996 rund 42 Mio. DM.

Davon übernahm das Land durch seinen Musikschulzuschuß drei Mio. Dieser Landeszuschuß konnte in den letzten Jahren, nach jahrzehntelanger Abstinenz, von null über ein, dann zwei auf schließlich drei Mio. gesteigert werden. Die Eltern tragen in Rheinland-Pfalz realiter ca. 30% der Musikschulkosten bei den Verbandsmusikschulen. Daraus kann man errechnen, daß die Schulträger den größeren Teil übernehmen müssen (bei einem Gesamtvolumen im Jahre 1996 von ingesamt 42 Mio. belaufen sich 30% auf 14 Mio.; abzüglich drei Mio. vom Land verbleibt ein Trägerrest von 28 Mio. DM).

So kann man sagen, daß das gemeinnützige Musikschulwesen in Rheinland-Pfalz sich im Augenblick im Zustand eines labilen Gleichgewichts befindet. Viele Schulträger versuchen, Kosten einzusparen, was zu Verkleinerungen, sog. „Deckelungen" der Kosten, zu Versuchen der Umwandlung von kommunalen in Verbands- oder Privatmusikschulen und auch zu Schließungen (Budenheim!) führt. Wie es weitergeht, weiß niemand. Der VdM tut, was er kann. An sich ist die Nachfrage nach Musikunterricht in den Musikschulen eindeutig steigend, die finanziellen Zuwendungen hingegen sind, wie dargelegt, abnehmend.

Damit komme ich zu den Inhalten der Musikschularbeit. Und auch da gibt es – nicht nur bei den Kommerziellen – eine Menge Probleme. Die Gründung der Deutschen Musikschulen zwischen den beiden Kriegen kam erst nach 1945 so richtig zum Tragen. Sie wissen, daß die Musikschulen in Deutschland, nach einem schleppenden Anfang, dann fast alle boomartig erst in den 70er und 80er Jahren gegründet wurden.

Aber durchaus vor dem Hintergrund der ursprünglichen Gründungsidee, die eine Weiterführung der musikpädagogischen Ideen zu Beginn dieses Jahrhunderts darstellte. Und dies war bekanntlich die Idee einer musikalischen Breiten-, oder, wie man ursprünglich sagte, einer musikalischen Volksbildung.

Nach dem Kriege fand – nicht zuletzt durch den Einfluß Adornos in Verbindung mit der Kompromittierung der Idee der musikalischen Jugendbewegung durch die Kulturpolititk des Dritten Reiches – zunächst eine Art Rückwendung statt. Das alte Ideal des privaten Hauslehrers wurde wieder aufgegriffen, die sogenannten „musikalisch Begabten", die zum Üben motiviert waren, oft schon durch ihr Elternhaus sozusagen prädestiniert zum Erlernen eines Instruments, im Instrumentalspiel möglichst professionell auszubilden. Inzwischen entwickelte sich das Verständnis musikalischer Begabung von der früheren Annahme, wonach nur relativ wenige Menschen musikalisch begabt seien, in Richtung auf eine Anschauung, wonach jeder Mensch, also jedes Kind, die Anlage zu musikalischer Handlungsfähigkeit – ähnlich wie die Anlage zu sprachlicher Kommunikation – in sich trage.

Ohne mich in die Diskussion über die Wertigkeiten von Veranlagung und Umweltprägung einlassen zu müssen, kann ich behaupten, daß es sich klar erwiesen hat, daß ein sehr hoher Anteil aller Kinder die Voraussetzungen, musikalische Handlungskompetenz zu entwickeln, von Geburt an mitbringt. Durch die sog. Musikalische Früherziehung, durch Instrumental-Lernprojekte in den allgemeinbildenden Schulen, neuerdings auch durch sog. „Musikalische Krabbelkurse", „Kükenmusik", „Musikgarten" und wie die Musikalisierungskurse für Kinder ab dem 18. Lebensmonat (zusammen mit einer erwachsenen Begleitperson) auch immer heißen mögen. Durch solche „Begabungsfindungs- und -entwicklungsprogramme" konnte ein völlig andersartiger „Kundenkreis" für die Musikschulen gewonnen werden, nämlich Kinder, Jugendliche und Erwachsene (!), die früher nie auf die Idee gekommen wären, sich dem Musizieren aktiv zuzuwenden.

Ist doch durch den Wegfall der ehemaligen, quasi „natürlichen" Musikalisierungsinstitutionen, wie Familie, Schule, Kirche, Dorfplatz usw. die Motivation zum eigenen aktiven Musizieren in den breiten Schichten der Bevölkerung zurückgegangen, bis auf den Rest einer sogenannten bürgerlichen Elite, für die eigenes Musizieren immer selbstverständlich war. So mußte also die Musikschule in die Bresche springen und eine Art „künstliche", nämlich gewollt pädagogische Motivierung zum Musizieren an die Stelle der genannten „quasi natürlichen" setzen.

Und dies nicht zuletzt auch deshalb, weil die Erwartungen der Menschen an das Musikmachen enorm gewachsen sind. War ursprünglich das rein musikalische Ziel, gut ein Instrument spielen oder singen zu können, sicher ein schönes Ziel, so nimmt heutiger Musikunterricht mehr und mehr erweiterte Zielstellungen an: Förderung des Sozialverhaltens, der allgemeinen Intelligenz, Entwicklung einer ausgewogenen „Links-Rechtshirnigkeit", Prävention gegen Passivkonsum, gegen Drogen – bis hin zu eindeutig therapeutischen Zielen für behinderte und nichtbehinderte Menschen usw.

Und wo soll da ein Problem sein? Das alles scheint doch eine gesellschaftlich bzw. kulturell gute Entwicklung zu sein, die man sicher guten Gewissens unterstützen kann.

Das Problem liegt im Selbstverständnis bzw. im Berufsbild des Musikschullehrers! Viele Angehörige dieser Berufsgruppe haben die Entwicklung in Richtung auf die heutigen pädagogischen Anforderungen an diesen Berufsstand nicht mitvollzogen, wollen sie oft auch nicht mitvollziehen, wollen sie oft nicht einmal sehen. Die Situationsanalyse, die keine Schuldzuweisung sein soll, legt folgende Erklärung nahe. Als Jugendliche haben sie beschlossen, Musik zu ihrem Beruf zu machen. Häufig stand dabei das egozentrische Streben nach künstlerischer Selbstverwirklichung Pate: Sie waren junge Künstler, hoben sich dadurch vom Normalsterblichen ab und träumten von einer Instrumentalistenkarriere.

Während des Studiums wurden sie in ihren eigenen Zielen bestärkt. Ein „Meister" machte sie möglichst schnell zu seinem „Meisterschüler" und versuchte mit allen Mitteln, wiederum ihre künstlerische Kompetenz so weit wie möglich zu entwikkeln. Auf diese Weise sind heute – das sei ohne jede Ironie gesagt – unüberschaubare Scharen von sehr „ordentlichen" Instrumentalisten herangewachsen. Nur mit einer Sache haben sich die allerwenigsten gern und ausgiebig auseinandergesetzt: mit dem Beruf des Musikpädagogen, der doch das „Schicksal" der allermeisten ist.

Und so finden wir einen überwiegend unbefriedigten Berufsstand vor. Sein Selbstwertgefühl bezieht der Musikschullehrer häufig allein aus seiner künstlerischen Kompetenz. Ein oft gehörter „pädagogischer Kernsatz" lautet: „Man kann nicht unterrichten, was man selber nicht spielen kann". Dabei wird das Selber-Spielen-Können als die wichtigste, oft alleinige Voraussetzung für das Unterrichten-Können angesehen. Der oft gehörte Spruch lautet: „Unterrichten kann man oder kann man nicht!".

Ein anderes Beispiel: Beim Einstellungsgespräch sagt die Kollegin, um auf ihre pädagogische Qualifikation hinzuweisen: „Es ist mir immer gelungen, meine Schüler in meine Konzerte zu bringen". Ein guter Lehrer ist der, der möglichst viel konzertiert.

Damit ich nicht mißverstanden werde: Ich finde es wunderbar und sehr wichtig, wenn ein Musiklehrer viele öffentlichen Auftritte hat. Das ist sicher ein Beweis seiner künstlerischen Kompetenz, und die ist unabdingbar. Aber das allein genügt eben nicht.

Traurig, ja schlimm daran ist, daß dieser „Künstlertyp" unter den Musikpädagogen den Wert seiner eigentlichen Aufgabe nicht erkennen kann. Der an und für sich wunderbare Beruf, Kinder, Anfänger in die Welt der Musik einführen zu können, kommt ihm keineswegs wunderbar vor; Kinder durch Unterricht, durch die eigene Begeisterung an der Sache motivieren zu können, kommt ihm keineswegs erstrebenswert vor. Wie sagte die Kollegin beim Einstellungsgespräch? Sie wünsche sich „seriöse" Schüler. Seriöse Schüler sind – auf Nachfrage – solche, die möglichst immer selbstmotiviert sind, die täglich mehrere Stunden üben und die Musik möglichst

professionell betreiben möchten. „Er sei doch nicht der Clown, der Entertainer für die Kinder im Musikunterricht" meinte ein anderer Hochschulabsolvent beim Einstellungsgespräch.

Und viele Musikschullehrer-Künstler werden böse, wenn sie etwas von den allgemeinen bildungs- und sozialpolitischen Zielen von Kindererziehung durch Musik hören.

Die erweiterte Zielstellung des Musikunterrichts oder, mit anderen Worten, die erweiterten Erwartungen an Musikunterricht, haben dann auch nach und nach größere Auswirkungen auf die Struktur der VdM-Musikschulen gehabt. Neben dem Instrumentalunterricht wurden die sog. Zusatzfächer wie Theorie, Gehörbildung usw., aber vor allem auch die Ensemblefächer immer wichtiger. Ihre Hauptwirkung erzielen Instrumental- und Vokalerziehung ja bekanntlich erst durch das Zusammensingen oder -spielen. Deshalb gehören heute zu jeder gut geführten Musikschule eine Fülle von Ensembles jeder Art und Zusammensetzung, auf unterschiedlichen Schwierigkeits-Niveaus, die tendenziell allen Kindern erlauben, mit anderen gemeinsam Musik zu machen. An den meisten Schulen ist dies sogar Pflicht. Die dafür notwendigen personellen Ressourcen werden aus Überzeugung aufgebracht; allerdings bei kulturbanausischen Schulträgern immer wieder in Frage gestellt und leider auch ständig von Kürzungen oder gar Streichung bedroht. Der pädagogisch damit aufs Engste verbundene Instrumental-Gruppenunterricht ist allerdings bei vielen Kolleginnen und Kollegen noch immer eine Horrorvorstellung: Sie können ihn nicht erteilen, weil sie ihn nicht erteilen wollen.

Ich möchte nicht das eigene Nest beschmutzen und den Berufsstand des Musikschullehrers generell anklagen. Viele – nicht immer nur junge – Kolleginnen und Kollegen haben den eigentlichen hohen humanen Wert ihres Berufes erkannt und lieben diesen Beruf. Aber anklagen will ich durchaus die Ausbildungsstätten, die die zukünftigen Musiklehrer zwar fachlich, aber kaum beruflich vorbereiten. Dies hat dann zur Folge, daß es in diesem Berufsstand sehr viele Unglückliche gibt. Viele wenden sich wieder von den Musikschulen ab, die von Ihnen so „Unkünstlerisches" verlangen – wie z.B. andere Unterrichtsformen als Einzelunterricht von 45 Minuten Dauer. Insbesondere alle Formen des sogenannten Gruppenunterrichts, also Unterricht mit mehreren Schülem gleichzeitig, schaffen bis heute bei vielen Musiklehrern scheinbar unlösbare Probleme.

Wenn ich mich hier über die Ausbildung beklage, so tue ich dies in der Absicht, immer und überall über diese Mißstände zu reden in der Hoffnung, daß vielleicht doch das eine oder andere sich allmählich bessern möge. Optimisten vermögen hie und da Ansätze zu erkennen! Die Ausbildung der Musikschullehrer an den Hochschulen muß dringend auf die beruflichen Notwendigkeiten hin orientiert werden.

Bisher bleibt den Einsichtigen seit Jahrzehnten nur der „Reparaturbetrieb" durch Lehrerfort- und -weiterbildung. Und zwar Fort- und Weiterbildung nicht im Sinne

von ein- bis zweitägigen Veranstaltungen, sondern in Form von mehrphasigen berufsbegleitenden Lehrgängen, die konkret praxisbezogen sein müssen.

So möchte ich am Schluß noch kurz berichten von einem Versuch, Musiklehrern berufsbegleitend ein Fort- und Weiterbildungsangebot zu machen, und zwar durch die Akademie für Musikpädagogik e.V., Mainz. Aus der Erkenntnis des Sachstandes heraus haben die Pädagogenverbände der Schulmusik (VDS) und der Musikschulen (VdM) vor nunmehr elf Jahren, zusammen mit Verbänden der Musikwirtschaft, nach dem Modell des Deutschen Musikrates, diese pädagogische Forschungs- und Fortbildungsstätte in Mainz gegründet, die sich die Kompensation der schlimmsten beruflichen Defizite zur Aufgabe gemacht hat.

Neben dem sog. „Klassenmusizier-Projekt", in dem das Modell eines handlungsorientierten Musikunterrichts für den Klassenunterricht an allgemeinbildenden Schulen entwickelt und umgesetzt wurde, standen gruppenpädagogische Modelle für Streicher und Bläser in Schulklassen bzw. Musikschul-Instrumentalgruppen. Schließlich folgte das Projekt „Klavier-Gruppenunterricht", ein Blockflötenprojekt, bei dem es um künstlerisch einwandfreies Blockflötenspiel in Großgruppen geht, sowie ein Projekt „Musikunterricht und Computer". Das neueste Vorhaben „Gruppenunterricht mit Percussionsinstrumenten" knüpft an die „Musikalische Früherziehung" an Musikschulen an. Insgesamt wurden die Projekte der Mainzer Akademie bisher gut bis sehr gut angenommen und konnten trotz ihrer zahlenmäßig bescheidenen Dimensionen deutliche Akzente in der Musikerziehung setzen.

Tilo Medek

„Lehret die Lehrer!" (Hanns Eisler)
Lebende Komponisten sind wie Sockel von Denkmälern[1]

Die Witwe Hanns Eislers sagte mir dieses Wort ihres Mannes neulich beim Telefonat, als ich über Konflikte mit der Schule sprach, in die meine vierzehnjährigen Zwillinge gehen (die drei größeren Kinder haben ihre Schulzeit mit unterschiedlicher Bravour bereits hinter sich gebracht – so wird die Schule ja wohl allgemein retrospektiv gesehen).

Wenn ich das Postulat *„lehret die Lehrer"* übernehme, so bitte ich, nicht Selbstüberhebung darin sehen zu wollen. Vor dem Berufsbild des Lehrers habe ich große Hochachtung, vor den Lehrern vielleicht weniger, da sie zunehmend ihren Respektsanspruch verlassen und dann ziemlich unbeholfen in der Schullandschaft herumstehen. Wer aber erzieht die Erzieher? Der Zirkelschluß ist schnell da, wenn nur Lehrer von Lehrern erzogen werden.

Diese fruchtbare Frage stellten sich seit gut hundert Jahren die Reformschulen, voran der Hamburger Kunstpädagoge Alfred Lichtwark (1852-1914) und für mich prägend Peter Petersen (1884-1952), der Leiter der Jenaer Universitätsschule – bekannt unter dem Namen *Jena-Plan* und im Westen bis zum Wiedereinzug an die Saale hochgehalten. Peter Petersen kam bis 1945 zum Flötenunterricht bei meinem Vater in die elterliche Wohnung. Der *Jena-Plan* bedeutete eine Schulwohnstube, die den starren Klassenaufbau überwand und Jahrgangsgruppen von drei Geburtsjahren verband und Niveaugruppen gliederte. Die Gemeinschaft galt als das Mittel und als das Ziel der Erziehung. Eigentlich hätte eine sozialistische Gesellschaft damit was anfangen können müssen, aber natürlich wurde der *Jena-Plan* zu einer Zeit verboten, als es Zwei-, dann Drei-, schließlich Fünfjahrespläne gesamtstaatlich gab.[2] Wenn Peter Petersen seine Schule eine *„Schulwohnstube"* nannte, dann scheint Nordrhein-Westfalen mit dem heutigen Begriff vom *„Haus des Lernens"* eine Entlehnung getroffen zu haben? Der Schüler soll vom Lehrer lernen und umgekehrt: der Lehrer vom Schüler... Das ist aber nur Dekor, denn mit Schoenbergs Eingangssatz zur *Harmonielehre* von 1911 hat es sicher nichts zu tun: *„Dieses Buch habe ich von meinen Schü-*

[1] Der Vortrag wurde – in abgewandelter Form – auf Einladung des Peter-Cornelius-Konservatoriums der Stadt Mainz am 18. November 1997 bei Gelegenheit eines Festaktes wiederholt.

[2] 1945 war Peter Petersen noch Dekan der Sozialpädagogischen Fakultät geworden, an der er eine Vorstudienanstalt gründete. 1950 wurde seine Übungsschule als „reaktionär" geschlossen. Als er 1952 in Jena starb, wurde er noch feuerbestattet, aber die Asche in seine Heimatstadt Flensburg „geschickt".

lern gelernt." Allein diesen Blick zu haben, setzt Demut vor nachwachsenden Jahrgängen voraus, die wohl beim Durchschnittslehrer schwer auszumachen ist?

Die Reformschulen wollten nichts anderes als die Öffnung zum wirklichen Leben; sie wollten statt der Wortschule eine Erlebnispädagogik schaffen (Sie sehen, daß das Wort „Erlebnis" nicht erst heutig angewandt wird). Werkstattbesuche zum Bauernhof, zur Schmiede, in die Bäckerei standen auf dem Schulprogramm. Dazu gehörte auch der Besuch von Orchesterproben, spätestens zu Generalproben. Wegen wachsender Disziplinlosigkeit scheint das heute kaum noch zu gehen? Die Produktion hat einen Schauwert, Inspiration hat keinen solchen. Das ist wohl auch der Grund, warum Schulklassen nie zu einem Dichter oder Komponisten in die Arbeitsstube gingen? Des Malers Bildablauf, des Bildhauers großes Atelier fasziniert da schon eher, und dorthin gelangen auch Besuchergruppen, sicher gelegentlich auch Leistungskurse?

Wenn also des Komponisten Notenschreiben wenig Schauwert bietet, so sollte er aber nicht ausgeschlossen bleiben vom *„Haus des Lernens"*, von der *„Schulwohnstube"*, wie immer man den Begriff „Schule" auch umschmeicheln mag.

Mein Untertitel lautet: *„Lebende Komponisten sind wie Sockel von Denkmälern"*. Es soll besagen, daß wir die Denkmäler wie Sockel tragen, wenngleich es – bei der drückenden Last – eher er-tragen heißen müßte. Jeder zum Denkmal erhobene Komponist wird zur Last für den lebenden Komponisten, auch wenn er selbst zur Denkmalerhebung durch das vertiefte Verstehen beigetragen hat. Nur ein austariertes Verhältnis von Denkmal und Heutigem ist lebendig, alles in Verehrung verharrende führt zur Lähmung. 1991 wurde Mozart endgültig beerdigt; die zweihundertjährige Betrauerung seines Todes führte zum Kollaps der Verehrung – seither ist es ruhiger um ihn geworden. Die zweihundertjährige Geburtstagsbeglückwünschung für Schubert fällt da schon wesentlich gesitteter in diesem Jahre aus.

Mit dem Tode eines Komponisten setzt der Prozeß der Veredelung ein; das schafft schon nach kurzer Zeit Heroen. Und wie soll dieser Heroe nun im Musikunterricht vermittelt werden? Die einfachste Form wäre, den Prozeß der Veredelung zurückzufahren und die Hülle zu präsentieren. Damit meine ich die biographische Seite, meine aber damit nicht – im Sinne Hegels – die *„Geschichtsschreibung aus der Perspektive des Kammerdieners"*. Nicht der nahe Zeitzeuge vermittelt uns die Person, sondern so viel Biographie wie zum Verständnis des Werkes – worum es ja nur gehen soll – nötig ist, das ist dann die notwendige Hülle, die Person, die wir nur suchen sollten.

Und bei dieser Suche können lebende Komponisten mithelfen, indem sie sagen: das und das ist an dem und dem Komponisten dran, alles weitere nur posthume Indiskretion. Denn auch das übersteigerte Interesse an lebenden Personen, wie es die Medien praktizieren, ist allzu schnell peinlich und voyeurhaft.

Umgekehrt können lebende Komponisten allzu hoch angesiedelte Inspirationsergebnisse der Musikgeschichtsschreibung relativieren helfen, indem sie erklären, daß zur besonderen Inspiration ein ganz alltägliches Umfeld gehört haben kann. Als ich

solcherhand einmal bei Beethoven gegenüber Harry Goldschmidt, traumdeuterischer DDR-Musikologe mit Schweizer Paß, argumentierte, sagte er uns erbost, ich wolle aus Beethoven einen Kleinbürger machen. Erkenntnis: ein Heroe ist leichter zu ertragen als ein normaler Mensch mit heroischen Stückerfindungen.

Eine Stufe der Vermittlung von Musik in der Schule wäre die Erkundung, wie lebende Komponisten das zu behandelnde Stück der Vergangenheit befinden? Es würde ein Stück Lebendigmachung versucht, dem Schüler die Angst genommen, sich zum allgemein verehrten Gegenstand unbefangen zu äußern. Aber eben nicht im Erlebnissinne von heute, daß Kunst die ist, die mir grad' gefällt, sondern beeindruckt und beeinflußt durch die Vorgabe des zeitgenössischen Komponisten, der das gleiche Notenfeld zwischen fünf Linien bestellt und dadurch auch etwas über Nachbarsäcker und Ackerbestellung vor ihm zu sagen hat. Ich muß aber gleichzeitig vor der Vermarktung solchen Einbeziehens warnen.

Die Zeit der Seminare, Selbstfindungen, die Zeit des Abschöpfens der Vereinsamung durch gezielte Ideenlosigkeit im Kleide ungewöhnlicher Anlockungen scheint gekommen. Eine Malschule bei mir auf der Rheinhöhe bietet in diesem Monat *„Wege zu einem erfüllten Leben"* (zwei Tage für DM 380,-), *„Seelenlandschaften"* (zwei Tage für DM 340,-), *„Die Bilder in uns"* (zwei Tage für DM 360,-), *„Weg zu unseren Inbildern"*, *„Wünsche und Verwünschen"* zu ähnlichen Preisen, *„Die heilenden Kräfte der Farben"* und schließlich *„Ostern-Auferstehung und das Erlöserprinzip"* (immerhin schon im Preis auf DM 450,- geklettert). Natürlich wird auch der Dezember mit der Frage erschlossen: *„Möchten Sie bei mir ein Weihnachtsseminar erleben?"* Die jährliche Geburt Christi und die jährlich wiederkehrende Kreuzigung desselben sind zur Ware verkommen: genau genommen wird der Gottessohn seit seiner Ernennung jährlich nur ein gutes Vierteljahr alt.

Das Ganze läßt sich auch auf die Musik übertragen: Ein ruheständiger Musikwissenschaftler, genauer: Ästhetikprofessor aus Ostberlin, bietet seine thüringische Mühle als *„ein Wochenende oder eine Woche Urlaub einmal anders"* an: *„Wandern Sie Wege zum Verstehen neuer Musik"* als ein *„Urlaub mit Bildung fürs Hören"*. Bei Vollpension kann man bereits mit DM 920,- dabei sein! Im Programm sind *„Geräusch-Erkundungen"* enthalten. Der westliche Trend schwappt auf die restlichen Europagebiete östlich der Elbe über.

Es wird mehr Erziehung angeboten als vonnöten ist. Das macht, daß Erziehung beargwöhnt werden muß. Neugeborene werden nach Büchern aufgezogen, früher vererbte sich der Ratschlag der Großmutter als Kette eines Erfahrungsschatzes – im eigentlichen Wortsinne war es eine Erbkette. Wenn in solchen Büchern auch das Singen von Wiegenliedern steht, wird auch wieder gesungen werden! Wir beklagen Rückgänge, ohne an den Ursachen zu kratzen. In der überwundenen DDR hatte der überzogene Bruch eines Bildungsprivilegs zur Folge, daß Jugendliche zu Studenten wurden, die auf der westlichen Seite nie studiert hätten. Das hatte zur Folge, daß eine Verflachung des Studienablaufs einherging, denn Karriere machte ein Parteibuch und

nicht der denkende Kopf. Dieses positiv gedachte Brechen des Bildungsprivilegs hat in vier Jahrzehnten leider nichts gebracht: die Publikationen im musikpädagogischen Bereich spiegeln nur, daß „pädagogisch" durch „ideologisch" ersetzt wurde. Außerdem ergab sich schon nach einer Generation das Problem: das Arbeiter- und Bauernkind, das studieren konnte, bringt Kinder zur Welt, die keine Arbeiter- und Bauernkinder mehr sind – sollte dieses Kind also wieder auf einen Studienplatz verzichten müssen?

Die westliche Seite produzierte einen Überhaufen musikpädagogischer Bücher, deren Sichtung ich nicht vornehmen und dadurch nicht beurteilen kann, sehe aber, daß dennoch eine viel zu große Ohnmacht des Musiklehrers vor den Schülern zu konstatieren ist. Ich meine eine Variante der *„Angst des Lehrers vor dem Schüler"*. Wenn ein Lehrer U-Musik und Jazz nicht mag, dann soll er dies nicht angewidert vermitteln, sondern nur das, was er selber liebt. Es ist die Liebe zum Lehrer, die das Lernen des Schülers auslöst! Also muß der Lehrer die Seiten in sich aufsuchen, die vor Leidenschaft in ihm glühen und blühen, dann wird ein Funke auf die Schüler überspringen! Ein Musiklehrer sollte seine gegenwärtigen Hörerlebnisse zum Ausgangspunkt einer Hörweitervermittlung den Schülern regelrecht vorschwärmen. 1957 konnte ich – als Schüler von Jena aus – ein Hörseminar unter Hermann Scherchen bei den Darmstädter Ferienkursen für Neue Musik belegen. Anton Weberns beeindrukkende Kantate *Das Augenlicht* wurde in Abschnitte gegliedert, vom Band vorgespielt und durch Erklärhilfen gemeinschaftlich auswendig gelernt. Dieses Hörtraining bleibt mir noch nach vierzig Jahren in ehrfurchtgebietender Erinnerung. Warum nicht in den Schulen *Für Elise* hörlehren? Und zwar die ganze *Elise*, die ja mehr als ihr schönes Eingangsgesicht preisgeben kann, wäre sie nicht zur Bandschleife nahezu aller Telefondurchstellungen verkommen. In der Schule eine Hörschule! Die kann mit dem Hörbenennen alles dessen beginnen, was den Raum erfüllt und ihn akustisch umgibt. Diese Sensibilisieren hätte zur Folge, daß künftig weniger Musicals als heutzutage im Alltag erklingen.

Die Holländer haben mit Lärmschutz bei Discotheken begonnen; eine UNESCO-Initiative, zu der auch Komponisten, wie Witold Lutosławski gehörten, ist vor vielen Jahren wieder sanft entschwunden. So aber, wie die UNESCO gegenwärtig die Dunkelheit der Nacht wieder herzustellen versucht, so müßte auch die Stille der Nacht proklamiert werden (außer ein paar Geschwindigkeitsdrosselungen an bewohnten Autobahnrändern erkenne ich nichts). Die Kostbarkeit von Stille muß gelehrt werden: ohne Stille vor und nach einem erklingenden Musikstück kann sich dasselbe ja gar nicht abbilden. So wie der Rahmen das Bild vor der Tapete schützt, so die Stille das Musikstück vor trivialem Alltagslärm.

Der Einfluß der Besatzungsmächte sollte auch für die Musikvermittlung in der Schule untersucht werden: es spielt eine Rolle, unter welcher Besatzungsmacht angehende Komponisten zur Schule gegangen sind und dann studiert haben. Ein Komponist aus Jena – wie ich – wurde anders geprägt als ein solcher aus Stuttgart. Dazu kam

als Ost-Bonus, daß ein starkes Informationsbedürfnis in Richtung West bestand, umgekehrt aber so gut wie nicht (die Arroganz des großen Bruders gegenüber dem kleinen). Erst mit der Studentenbewegung um 1968 kam Interesse zur DDR auf, das dann zumeist enttäuscht wurde, weil die DDR-Studentenschaft entpolitisiert dahinlebte: vereinfachte Lehrbücher des Marxismus-Leninismus hatten die Originalschriften abgelöst, während diese im Westen gerade entdeckt wurden. In den fünfziger Jahren spielte die Besatzungsmacht eine ausprägende Rolle; das an den Musikwerken zu exemplifizieren, wäre eine echte Musikunterrichtsaufgabe. So gipfeln Boris Blachers *Orchestervariationen über ein Thema von Paganini* in jazzhaften Amerikanismen. Daß dieses Werk noch 1947 im Leipziger Gewandhaus uraufgeführt werden konnte, zeigt, daß die beiden Staatsgründungen noch nicht hindernd im Wege standen. Ottmar Gerster (dieses Jahr ist sein 100. Geburtstag) schrieb die *Festouvertüre 1948*, die bis heute zu den meistgespielten Festmusiken gehört. Die sozialistische Aussage kam vor allem durch Verarbeitung internationaler Arbeiterlieder wie der *Marseillaise*, der *Internationalen*, *Unsterbliche Opfer*, *Wann wir schreiten Seit an Seit* zum Ausdruck[3], gibt die *„Musikgeschichte der DDR"* 1979 von sich (die Autorenschaft ist ein nebulöses Autorenkollektiv, das auch alle selbsternannten „Widerstandskämpfer" auflistet!). Und dennoch: es sind wohl mehr Amerikanismen in die deutsche Nachkriegsmusik eingeflossen, als daß sich Russifizismen nachweisen lassen (eine Ursache lag in der Abkapselung der Roten Armee vom öffentlichen DDR-Leben, Kasernen durften nicht verlassen werden). Es gab einen einzigen Versuch, daß ein Komponist selber *„Musikarbeit in der Schule"* betrieb – so auch der Buchtitel Paul Dessaus aus dem Jahre 1968. Im Vorwort schrieb er *„im Jubiläumsmonat des 'großen Oktober', 1967"*[4]: *„Autor dieses kleinen Kompendiums sind die Musikschüler meiner Klasse in der Zeuthener allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule I... Ich bin bei den Zeuthener Kindern nie auf unüberwindliche Hindernisse gestoßen und stehe auf dem unerschütterlichen Standpunkt: jedes Kind ist musikalisch; das eine mehr, das andere weniger; und mit Ausdauer und bei guter Anleitung läßt sich alles erlernen."* Der Komponistenverbandsverlag, der „Verlag Neue Musik", schreibt anonym im Nachwort: *„Mit seinem persönlichen Einsatz für die Musikerziehung ergänzt und vertieft Dessau sein reiches Lebenswerk. Indem er sich der Basis zuwendet und mit der Jugend lebt und arbeitet, dient er in schönster Weise der Zukunft."*[5]

Musiklehrer dieser Schule sahen den Dessauschen selbsterwählten Einsatz skeptischer an; alles sei sehr chaotisch abgelaufen. Aber besser ein Chaos als bleibender Eindruck bei Schulkindern, als gepflegte Uninteressantheit. Da das Singen wohl weitgehend in den Schulen abgeschafft wurde, fehlt ein wichtiges Potential der Vermitt-

[3] *Musikgeschichte der Deutschen Demokratischen Republik 1945* [sic!] - *1976*, Verlag Neue Musik Berlin 1979, S. 31.

[4] Paul Dessau, *Musikarbeit in der Schule*, Verlag Neue Musik, Berlin 1968.

[5] Ebda., S. 63.

lung: die Stimme als eigenes Musikinstrument. Mit Maultrommeln, Okarina und anderen scheinbar einfachen Musikinstrumenten könnte viel Volkslied- und Volksmusikvermittlung gegeben werden. Das Singen von autorisierten Volksliedern wäre ein spannender Stoff, der in den Musikunterricht gehörte: *An der Saale hellem Strande, Hänschen klein*, selbst Eislers Nationalhymne waren anders notiert, als sie dann gesungen, d.h. umgesungen wurden! Zum Vorbildwert des Lehrers gehört auch seine Überwindung: den Musiklehrer der Schule wächst man aus, wenn man nicht sitzenbleibt, aber der Hochschullehrer klebt oft noch weiter am Studenten, wenn dieser nicht die Abnabelung schafft. Die Gesangslehrer nehmen oft lebenslänglich die Rolle eines Psychoanalytikers mit ein und sind überglücklich, wenn ihre Schüler nicht selbständig werden. Da ist es ein Trost, wenn der Schüler einen Negativlehrer für sich ausmachen konnte. Ich sagte einst zu Georg Knepler: *„Sie waren mein Negativlehrer und damit äußerst produktiv für mich, weil ich mich anders ausbilden wollte!"* Das hat ihn nicht erfreut, ein weitsichtiger Lehrer müßte diese Negativ-Auszeichnung eigentlich aushalten? Überhaupt „Lehrer"; sie lehren zumeist ihr einmal Gelerntes über vier Jahrzehnte hinweg. So werden sie mit zunehmendem Alter eine Last für den Schüler, weil er zuviel Gestriges als Heutiges vermittelt bekommt. Instrumentallehrer an Hochschulen unterrichten das, was sie während ihres eigenen Studiums erlernten! Von der Weimarer Musikhochschule wurde ich gerade gefragt: *„Gibt es didaktische Kunst?"* Ich will die acht Fragen mit meinen Antworten hier einfügen:

1. Halten Sie grundsätzlich die Gleichzeitigkeit von Didaktik und Kunst für möglich? Didaktik ist eine Lehrkunst, also niemals Kunst selber; während die Kunst aus sich heraus existiert, braucht die Didaktik Vorlagen für ihr Dasein. Eine ihrer Vorlagen ist Kunst, wenn sie dieselbe vermitteln will! Die Gleichzeitigkeit beider schließt sich aus: die Didaktik vermittelt immer Gestriges, Heutiges wird sie morgen erfahren und übermorgen lehren.

2. Was für eine didaktische Aufgabe stellen Sie der Musik? Was kann Musik lehren? Die Aufgabe der Musik ist nicht didaktischer, sondern spielerischer Natur. Musik kann nicht lehren, wohl aber menschliche Empfindungsräume berühren, aufsuchen, in sie eindringen und damit moralische Felder in Schwingungen versetzen.

3. Welches Beispiel aus der Musikgeschichte kann Ihre Meinung/Sichtweise besonders eindeutig verdeutlichen? Als die Finnen durch Sibelius' *Finlandia* ihre Identität wiederfühlten.

4. Halten Sie didaktische Musik in Ihrem Werk für möglich? Bestimmt, nämlich solche, die das Didaktische von vornherein kalkuliert.

5. Welche künstlerisch-inhaltlichen Bedingungen würden Sie an einen Kompositionsauftrag für so geartete Musik knüpfen? Ich selber würde keine Bedingungen an einen Auftrag knüpfen, sondern vielmehr darauf achten, welche der Auftraggeber stellt!

6. Müssen oder dürfen ästhetische Kompromisse eingegangen werden? Niemals!

7. Braucht es eine Vermischung von sog. E- und U-Musik zur Popularisierung von neuer Musik, und können Sie sich diese für Ihr Werk vorstellen? Sind für Schüler/Laien wiedererkennbare Elemente essentiell zur Verbreitung solcher Musik? Solchen Vermischungen bin ich immer aus dem Wege gegangen, halte sie für zwecklos. Der zweite Satz Ihrer Frage ist sichtlich nicht vollständig zu Ende gedacht worden, jedenfalls kann ich ihn nicht verstehen?

8. Halten Sie Bearbeitungen von Klavierstücken und/oder „großer Orchestermusik" für Laienorchester für künstlerisch legitim? Alles, was entsteht, legitimiert sich zwar selbst, aber das Originale ist immer dichter beim Originellen als die Produktionen „aus zweiter Hand".

Nun ist es an der Zeit, von schönen Begegnungen mit der Schule zu sprechen. Da ich verschiedene Stücke für Kinder und Jugendliche geschrieben habe, gibt es mannigfache Beziehungen. Gerade zur *Betrunkenen Sonne* sind viele Schulkontakte entstanden, Klassen schickten Bündel von Originalzeichnungen, zu denen der Lehrer angeregt hatte. Viele Fragen mußte ich beantworten, sie wanderten zum Teil in eine didaktische Arbeit an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg im Breisgau (Februar 1988, vorgelegt von Michaele Kinzelmann und im Jahr darauf ausgezeichnet worden).

1986 und 1988 wurde ich von den Regierungsbezirken Münster und Detmold zu Landesfortbildungs-Regional-Veranstaltungen für Musiklehrer der gymnasialen Oberstufe als Komponist eingeladen, Titel: *„Probleme der Musikdidaktik mit der neuen Musik"*. Beide Tagungen dauerten jeweils drei Tage, was einen engen Kontakt zu den Fortbildungspädagogen und den Fortbildungslehrern mit sich brachte, der teilweise noch bis heute anhält. Auf das katholische Privatgymnasium auf der Insel Nonnenwerth, gewissermaßen zu meinen Füßen, wurde ich mehrfach zu Leistungskursen eingeladen. Höhepunkt war ein Workshopvorspiel selbstverfertigter Kompositionen der Gymnasiasten, die ich spontan zu beurteilen hatte und Verbesserungsvorschläge machen sollte. Der eifrige Lehrer wechselte inzwischen stromaufwärts nach Andernach, wo ich gegenwärtig Teilgegenstand einer Personalstildebatte bin, die sich Anfang des Jahres vom Leistungskurs mit einer Exkursion in meinen Arbeitsraum steigern soll. Obschon die Gruppe mich zum Wegräumen meiner allzuviel umherliegenden Unbewältigtkeiten zwingt, freut mich eine solche Begegnung allemal.

Wie stark überhaupt Prägungen im Kindergarten und in der Schule nachwirken, das mag ein jeder für sich bestätigen können, eine Neuigkeit über die Anfangsgründe der modernen Kunst im Kindergarten will ich zum Abschluß noch erzählen. Norman Brostermans *Inventing Kindergarten* zeigt auf, daß Friedrich Fröbels Erfindung des Kindergartens in der Mitte des vorigen Jahrhunderts auf die abstrakte Kunst gewirkt hat, denn auf seinem Quadratmuster als Tisch hatten spätere Künstler der Abstraktion

die schlichten, unverzierten Holzklötzchen ihres Baukastens zurechtgerückt und mit Fröbels vorgegebenen Würfeln, Dreiecken und Quadern Häuser und Tempel gebaut. Mittels bunter, geometrischer Pappfliesen ließen sich auf diesem Raster Blumenmuster legen, Windräder formen oder reine Symmetrien als abstrakte Schönheit hinstellen. Zu den Besuchern solcher Fröbelscher Kindergärten in Europa und Amerika läßt sich der große amerikanische Architekt Frank Lloyd Wright (1867-1959) zählen. Noch als 90jähriger beschäftigte er sich mit den Ahornbauklötzen seiner Kindergartenzeit, wie er zwei Jahre vor seinem Tod im *Testament* bekannte.

Auch ein anderer Architekt, Richard Buckminster Fuller (1895-1983) saß an Fröbels Tischerfindung. So fand er bereits 1900 die Form seiner berühmten geodätischen Konstruktion: Kuppeln aus Tetraedern und Oktaedern zusammengesetzt. Er erzählte später: *„Der Lehrer rief daraufhin die anderen Lehrer, damit sie diese Dreiecksstrukturen sahen. Ich erinnere mich, daß ich überrascht war, zu sehen, daß sie überrascht waren.“* Die Fröbel-Kindergärten verbreiteten sich bald nach Nordamerika und Japan. So saßen auch Georges Braque (1882-1963) und Piet Mondrian (1872-1944) an diesen Fröbel-Spielzeugtischen. Wassily Kandinsky (1866-1944) besuchte einen Fröbel-Kindergarten in Florenz. Aber auch Le Corbusier (1887-1965) und Paul Klee (1879-1940) besuchten Schweizer Fröbel-Kindergärten. Diese noch weiter auffächerbare Kette löste entsprechende Unruhe im Lager der Kunst- und Architekturhistoriker aus. Hauptsatz der Verurteilung: *„Warum soll das Genie immer auf mindere Ursachen zurückgeschraubt werden?“* Aber es ist doch genau umgekehrt: das Genie zeichnet sich dadurch aus, daß es *„mindere Ursachen“* sich einverleibt und zunutze macht, sie umprägt und die Welt neu sehen kann. Die meisten Kinder an Fröbels Kreativtischchen hielten sich „schadlos“ an Fröbels Erziehung zur Abstraktion, sie zog spurlos an ihnen vorüber.

Der Ausflug in den Kindergarten sollte uns lehren, daß wir nicht kreativ genug im Musikunterricht sein können. Paul Dessau legte größten Wert auf eine rhythmische Bildung, die in weiter östlich gelegenen europäischen Ländern viel weiter entwickelt ist. Heutige Komponisten könnten andere Vorschläge machen! Ich selber denke an ein Lehren von Tonalität frei von Tonikalität, einer seit Jahrzehnten abgeschlossenen Dur-Moll-Epoche von maximal dreihundert Jahren Dauer. Aber so lange wir die U-Musik in ihrer überlebten Dur-Moll-Primitivität nicht brandmarken, sondern gar noch „nachwebbern“, so lange wird es nicht gelingen, die Musik unseres Jahrhunderts als etwas Selbständiges und Vielschichtiges zu lehren. Auf keinen Fall Dodekaphonie lehren, weil's sich so schön vorzählen läßt, denn das ist der kleinste Ausschnitt des Reichtums von neuer Musik in diesem Jahrhundert! Die sich überschneidenden Entwicklungslinien gilt es zu vermitteln; das kann man schon mit zwei sich scheinbar gegeneinander ausschließenden Komponisten machen, die Wert darauf legen, sich gegenseitig nicht zu beachten – diese künftigen *„Sternenfreundschaften“* (wie sie Stefan Zweig beschrieb) könnten schon heute im Musikunterricht versucht werden, um das lebendig Gleichzeitige zu demonstrieren und die Schüler genug irritiert ins Leben entlassen werden. Und noch ein trauriger Blick auf das Gefiepse aus Computern und deren Spielen, die nicht nur für eine bestimmte Altersgruppe eingerichtet sind; sie richten unser Musikverstehen wohl endgültig zugrunde?! Alle Temperamente sind inzwischen programmiert (vorprogrammiert ist ja wohl ein Pleonasmus, der sich aber inzwischen eingebürgert hat?): Freude, Sieg, Trauer, Tempo, Ruhe sind zu Klangmustern verkommen, die je nach Verlauf des Spiels erklingen und die Ohren des Konsumenten (um nicht vom Menschen dabei zu sprechen) Stück für Stück mit Synthesizer-Ohrenschmalz für immer zuzukleben. In gleicher Weise sind die Filme und Dokumentarfilme im Fernsehen ausgelegt. Da sind nicht mehr Filmkomponisten am Werk, sondern Filmemacher und Kameraleute, die wie Analphabeten auf vorgefertigte Klangmuster losgelassen tippen und dem vorherrschenden Bildablauf Klangliches aus zweiter, ja dritter Hand unterlegen, kurz: mit Samplern versimpeln. Auf der Strecke ist dabei die Musik geblieben, ihre Reinheit wieder aufzudecken, dazu sind Lehrer heute mehr denn je aufgerufen. Aber bin ich denn sicher, daß nicht gerade jetzt vermehrt Lehrer von Lehrern zu dieser Elektronik hingetrieben werden, weil sie so töricht sind zu glauben, Schüler erreiche man nur, wenn man ihnen hinterherläuft? Nicht der altmodische Lehrer, sondern der sich Moden verschließende Lehrer ist die Persönlichkeit, welche bereits vor dem Schüler angekommen ist und nur durch dieses Bereits-Angekommensein als Vorbild wirkt.

MISZELLE

Ein Niederländer am Mittelrhein. Zur Orgelgeschichte von Oberwesel

Im Bruderschaftsbuch der Fabrikbruderschaft an der Stiftskirche Liebfrauen in Oberwesel erscheint als vierter Eintrag (für etwa Anf. 15. Jahrhundert[1]) *Meister Diederich von Arnheim, organista*, und seine Frau *Aleydis*. Man leistete sich also in der damals noch immer nicht völlig zur Bedeutungslosigkeit herabgesunkenen ehemaligen Reichsstadt am Mittelrhein einen Meister aus den Niederlanden, einen Zeitgenossen Dufays und Binchois', wenn auch nicht aus dem Hennegau, sondern aus Geldern.

Ich weiß nicht, ob hier *organista* als Orgelmacher oder als Orgelspieler gemeint ist. Ich habe auch noch nicht nachgesehen, wieso in der neuen *MGG*, Bd. 7, S. 925, eine Orgel in (wirklich beiden?) Stiftskirchen von Oberwesel für bald nach den 1330er Jahren belegt sein soll, als jedenfalls Liebfrauen eine Baustelle war (Hochaltar- und Chorweihe 1331). In dem neu erschienenen Kunstdenkmälerband Oberwesel[2] fehlt der oben angeführte Beleg unter den aus den Präsenzregistern und Fabrikrechnungen gewonnenen Informationen; er ist auch Bösken entgangen, dessen Angaben hier als Grundlage dienen. Orgelspiel in Liebfrauen ist danach ab 1410 belegt (und ein Organist *Sprecher*). 1461/62 wurde dann eine alte Orgel abgerissen und eine neue gebaut. Äußerst interessant und aufschlußreich sind die genauen Beschreibungen der mittlerweile geschlossenen Öffnungen für die damals errichtete Schwalbennestorgel im Langhaus nach baugeschichtlichen Untersuchungen.[3] Man wird vergleichbare Öffnungen (etwa am Choreingang in Bechtolsheim und Kastellaun) sicher ähnlich zu interpretieren haben.

Josef Heinzelmann

[1] LHA Koblenz 153/116 *Liber fraternitatis fabrice ecclesie Beate marie virginis wesaliensis*, f. 3r. Es ist noch nicht sicher, ob die Reihenfolge der Einträge eine der Eintritts- oder der Sterbedaten ist. Es handelt sich jedenfalls um eine nachträgliche Aufzeichnung vom Ende des 15. Jahrhunderts, gewiß nach alten Unterlagen.

[2] *Die Kunstdenkmäler des Rhein-Hunsrück-Kreises*, 2,2: Ehemaliger Kreis St. Goar, Stadt Oberwesel, bearb. v. Eduard Sebald, München 1997, S. 280ff.

[3] Ebda., S. 155ff.

BUCHBESPRECHUNG

Cecelia Hopkins Porter, *The Rhine as Musical Metaphor. Cultural Identity in German Romantic Music*. Boston: Northeastern University Press 1996. ISBN 1-55553-284-5.

Soll man sich freuen, soll man sich ärgern? Ich kenne keine deutsche Untersuchung dieses Umfangs, die sich mit dem doch erkenntnisträchtigen und noch dazu (ehedem) typisch deutschen Thema auseinandersetzte. Keine, die sich hierfür einer offensichtlich äußerst ergiebigen, zeitgenössischen Quelle bediente, nämlich der in zwei Bänden von Adolph Hofmeister besorgten 3. Ausgabe von *C. F. Whistlings Handbuch der musikalischen Literatur*. Freilich bleibt sie damit im zufälligen (aber zufällig auch aussagereichen) Zeitraum, den diese abdeckt: 1839-1851. Fragt sich natürlich, wie sie sie auswertet. Es geschieht glücklicherweise nachvollziehbar, in einer Liste der 382 ausgewählten Titel. Schon aus dieser Liste wird einem deutlich, daß da Kraut und Rüben zusammengeworfen werden. Reissigers und Meyerbeers Gesänge zu den Gutenbergfeiern rangieren neben drei Liedern vom Heidelberger Faß, wobei das von Heinrich Marschner nicht einmal mit seiner Besetzung identifiziert ist. Heidelberg haben wir auch mit einer *Romanze vom Wolfsbrunnen*, und am Rhein liegt ebensowenig *Zu Miltenberg am Maine* oder *Zur goldnen Bremm*, wächst auch nicht der *Baum im Odenwald*. Natürlich ist Autopsie bei einem solchen Thema für eine Amerikanerin kaum zu erreichen, aber ich nehme an, auch Hofmeister verzeichnet, daß bei Nr. 262, einer *Loreley*, op. 12 von Fr. Gretscher, verlegt bei C. J. Falckenberg in Koblenz, der Text eine *Ballade von Seidler* und nicht Heines Gedicht darstellt. Und sicher ist auch Hoffmeister nicht vollständig. Ich besitze z.B. eine weitere, einhundertzwölfte Version (in 6/8-Takt) von Nikolaus Beckers unerträglichem *„Sie sollen ihn nicht haben"*, *Der teutsche Rhein „gesungen von Herrn Rösle, im Conzerte des großen Pianisten Herrn S. Thalberg"*, Augsburg bei Anton Böhm, ohne Angabe des Komponisten und des Jahres.

Solche geo- und bibliographischen Ungenauigkeiten werden von den inhaltlichen noch übertroffen. Das Stichwort Rhein hatte damals ja mehrere Konnotationen, die sich freilich im einzelnen Produkt nicht immer voneinander abgrenzen lassen: Wer den Rheinwein besang, konnte damit gegen welsche Importe agitieren, der mythisch-sagenhafte Rhein der Romantik galt den preußischen Nationalisten als bedeutungsschwangerer Schauplatz einer entscheidenden Episode der sogenannten „Befreiungskriege", als nämlich General Blücher unter Bruch des Völkerrechts seinen Eroberungsfeldzug mit dem Rheinübergang bei Kaub unweit der Lorelei begann. Natürlich interessiert Musikwissenschaftler nicht unbedingt der literarische oder gar kulturell-historische Kontext dieser Hervorbringungen, die ihre „Volkstümlichkeit" (ein Begriff, auf dem die Autorin reichlich herumreitet) wohl mindestens eben so sehr der Aufführungspraxis verdanken wie den Inhalten. Da hätte ich denn gleich eine Zwischenfrage: Gibt es wirklich eine „musical Metaphor" für den Rhein, in der Liederta-

fel- und Männergesangsvereins-Kultur ebenso wie in den unerträglichen gegen Frankreich mit dem Säbel rasselnden Liedern von Veteranen oder solcher, die es noch werden wollen, oder ebenso wie in Werken der Kunstmusik wie Schumanns *Rheinischer Symphonie*? Ich habe da meine Zweifel, wenn ich nur daran denke, wie Jacques Offenbachs *Rheinnixen* notenidentisch jene *Barcarole* lieferten, die tatsächlich als Inbegriff der Königin der Meere mit ihren Kanälen und Gondeln angesehen wird. Natürlich, die Wasser sind beide trüb. Nun, beides liegt nach den 1840er Jahren; aber hier hätte doch Emmanuel Geibels und Mendelssohn Bartholdys *Loreley*-Fragment von 1847 erwähnt werden können, oder das ein Jahr zuvor in München aufgeführte Ballett *Loreley*, die Fee vom Rhein von Ignaz Lachner und vor allem die *Lurline* von William Wallace, 1848 in Auftrag gegeben und entstanden. Der Tenor der Uraufführung an Covent Garden, ein Charles Santley, erzählt in seiner Lebensgeschichte von einer Szene, die in der Tiefe des Rheins spielt: *„Auf der Bühne fiel mir eine Menge von roten Rhabarberstücken auf, die überall herumhingen. Ich fragte Fitzball, den Librettisten, was denn diese gewiß heilsame Pflanze in unserer Oper solle. Er wies mich zurecht. Das seien Korallen! ‚Korallen? Gibt es wirklich Rote Korallen im Rhein?' fragte ich. ‚Natürlich nicht', sagte er, ‚aber das gehört zur Romantik. Ich bin eben sehr romantisch...'"* Vielleicht hatte Herr Fitzball Clemens Brentanos Rhein-Märchen gelesen. Der schmückt das Unterwasserreich der „Frau Lureley" auch mit Korallenbäumen. Die *Lurline* von Wallace wurde übrigens Anfang der 1860er Jahre nicht selten auch in Deutschland gespielt, in Wiesbaden, Mainz, und selbst in Koblenz, wo der junge Max Bruch sie dirigierte.

Werden wir wieder ernst, obwohl uns Deutschen bei diesem Thema ein gewisses Schmunzeln überkommen muß, wenn wir uns über die Verirrungen des Nationalgefühls und der Popularkultur nicht genieren oder ärgern wollen. Dieses Buch wird dem Thema auch wissenschaftlich nicht gerecht. Wo hier die Fachgrenzen überschritten werden, landet man bei platten Gemeinplätzen. Dazu fehlt es einfach an den bildungsmäßigen Voraussetzungen (ich meine das nur im Zusammenhang mit dieser Untersuchung wertend). S. 32 wird etwa Marquard Freher, der Urvater der Pfälzer Historiker, zu einem Marquis Freher; auch unverstandenes Latein stört einen bei ständiger Wiederholung: In der Liste steht immer ibid. (ebendort) statt idem (dasselbe).

Wir haben es leicht, uns über die Unvollkommenheiten dieser Monographie zu moquieren. Hierzulande hat sich noch niemand um das Thema (genauer: die Themen) ernsthaft bemüht, auch nur eine Materialsammlung versucht oder gar solche rein quantitativen Erhebungen besser ausgewertet, gerade indem auch qualitative Urteile gewagt werden. Für die mittelrheinische Musik- und Geistesgeschichte wäre es auch interessant, die hiesige Lokalkultur von der kleindeutsch-nationalistischen abzugrenzen. Das Jubiläum der 1848er Revolution hätte meiner Meinung nach durchaus dazu führen können, Unterschiede der damaligen zum aktuellen Gebrauch bestimmten Gesangsmusik zwischen den auf ihre „rheinischen" Errungenschaften und Institutionen bedachten Gegenden und den rechtsrheinischen Landschaften vorzufinden. Auch könnte man einmal prüfen, wie romantisch die Rheinbevölkerung ihre Heimat wirklich empfand, und ob der ganze Loreley-Zauber usw. nicht schon damals nur eine Veranstaltung von und für Touristen war, so wie ja auch die Rheinweinlieder seit Oswald von Wolkenstein nicht von den Winzern, sondern von den Trinkern gedichtet, komponiert und gesungen worden sein dürften.

Josef Heinzelmann

LITERATUR

Änne Bäumer, *Wisse die Wege. Leben und Werk Hildegards von Bingen. Eine Monographie zu ihrem 900. Geburtstag*, Frankfurt/Main usw.: Peter Lang 1998, XII, 388 S., ISBN 3-631-33865-1.

Bernhard W. Bonkhoff, *Die Glocken des Saarlandes*, Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag GmbH 1997, 160 S., Ill., ISBN 3-930843-23-4.

Karl-Heinz Göttert, Eckhard Isenberg, *Orgelführer Deutschland*, Kassel: Bärenreiter 1998, 268 S., 92 farb. Abb., ISBN 3-7618-1347-3.

Christoph-Hellmut Mahling, *Bemerkungen zu den Händelfesten in Mainz unter Fritz Volbach*, in: *Händel-Jahrbuch* 44 (1998), S. 100-111.

Günther Noll (Hrsg.), *Musikpädagogik im Rheinland. Beiträge zu ihrer Geschichte im 20. Jahrhundert. Aktuelle Forschungsbeiträge. Bericht über die Jahrestagung 1995.* (= Beiträge zur rheinischen Musikgeschichte Bd. 155), Kassel: Merseburger 1996.

Friedrich W. Riedel, *Adam Gottron (1889-1971)*, in: *Mainzer Zeitschrift. Mittelrheinisches Jahrbuch für Archäologie, Kunst und Geschichte* 89 (1994) [erschienen 1996], S. 195-199.

Friedrich W. Riedel, *Die Mosel-Eifel-Hunsrück-Region als Orgellandschaft*, in: *Ars Organi* 46 (1998), S. 2-9.

Pietro Pompeo Sales, *Sonata V^ta C-Dur*. Publikation der Gesellschaft der Orgelfreunde anläßlich der Internationalen Orgeltagung Trier 1998.

CD-HINWEIS

Musikland Rheinland-Pfalz, Vol. 1. Johann Zach (1699-1773), Geistliche Musik. Mainzer Domchor, Mainzer Domorchester, SWF Radio Orchester. Mathias Breitschaft (Leitung), Wilhelm Krumbach (Orgel).
2 CD, Arte Nova Classics 74231 54241.

VORTRAG

Im Rahmen einer Veranstaltungsreihe der Mainzer Philosophischen Fakultätsgesellschaft e.V. spricht der zweite Vorsitzende unserer Arbeitsgemeinschaft, Dr. Günter Wagner, am 14. Januar 1999 zum Thema „*Peter Cornelius als Briefe- und Tagebuchschreiber*" (Johannes Gutenberg-Universität, Philosophikum, Fakultätssaal, Jakob-Welder-Weg 18).

KONZERTE

Am 17. Oktober 1998 fand im Rahmen der Mitgliederversammlung sowie eines Kolloquiums (s.u.) der Joachim Raff Gesellschaft e.V. ein Kammermusikabend mit Werken von Joseph Haydn (Klaviertrio Es-Dur, Hob. XV:29), Joachim Raff (Klaviertrio G-Dur, op. 112) und Felix Mendelssohn Bartholdy (Klaviertrio d-Moll, op. 49) statt. Es musizierte das *Trio Opus 8*, Stuttgart.

*

Das Requiem von Georg Joseph Vogler („Abbé Vogler") wird am 19. Februar 1999 in der Schloßkapelle in Mannheim anläßlich des 200. Todestages des Kurfürsten Carl Theodor aufgeführt. Das Gedenkjahr wird mit diesem Konzert sowie einem Festakt im Mannheimer Schloß eröffnet. Hinweise auf weitere Veranstaltungen in Mannheim und Umgebung in diesem Zusammenhang enthält die nächste Nummer der *Mitteilungen.*

KOLLOQUIUM

Die Joachim Raff Gesellschaft e.V. veranstaltete am 17.10.1998 in der Villa Clementine, Wiesbaden, ein Kolloquium zu Joachim Raff. Es referierten Christina-Maria Willms über „*Die Musik zum Schauspiel 'Bernhard von Weimar'*", Dr. Alan Krueck über „*Die Rezeptionsgeschichte von Raffs Musik in den U.S.A.*" und Dr. Matthias Wiegandt über „*Die 'Macbeth'-Ouvertüre*". Volker Tosta gab eine „*Einführung in Raffs große Oper 'Samson'*".

MITTEILUNGEN

der Arbeitsgemeinschaft für mittelrheinische Musikgeschichte

Nummer 70 1999

INHALT

Mitgliederversammlung 1998 in Mainz 481

Jahrestagung 1999 in Miltenberg und Bürgstadt 483

Mitgliederversammlung 1999 in Bürgstadt 485

Jürgen Sachs
Die Wiesbadener Jahre des Musikers Joseph Joachim Raff 487

Rainer Budzinski
Die drei Trierer Orgelbauer-Generationen Nollet 511

Ehrungen 549

Nachrichten 550

Literatur 551

CD-Hinweise 552

Verstorben 553

Neue Mitglieder 553