

Sophie Drinker Institut

für musikwissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

Online-Schriftenreihe des Sophie Drinker Instituts II

herausgegeben von Volker Timmermann

Freia Hoffmann

Frischer Wind in der Musikdidaktik



Freia Hoffmann

Sophie Drinker Institut gGmbH 2019
Alle Rechte vorbehalten

www.sophie-drinker-institut.de
info@sophie-drinker-institut.de

Satz/Gestaltung: Luisa Klaus

Vorbemerkung

Meine Tätigkeit in der Musiklehrerausbildung war geprägt von einer grundsätzlichen Umgestaltung unserer Bildungs- und Ausbildungslandschaft und von einer Neuorientierung der Musikpädagogik, die in zahlreichen Publikationen und Fachdiskussionen entwickelt wurde. In diesem Text verzichte ich darauf, diese Neuorientierung – man kann den Prozess in vielen Schriften der 1970er und 1980er Jahre nachlesen – im Einzelnen theoretisch zu erörtern. Stattdessen möchte ich erzählen, wie ich 30 Jahre Lehrerausbildung im Alltag erlebt habe und auf welchem nicht besonders geradlinigen Weg ich da hingekommen bin. Meine wissenschaftlichen Publikationen sind unter <https://www.uni-oldenburg.de/freiahoffmann/veroeffentlichungen/> aufgelistet; ihre Lektüre kann manches hier zu Papier Gebrachte ergänzen.

- 4. April 1945* geboren in Lychen/Brandenburg
- 1964* Abitur am Hebelgymnasium in Pforzheim
- 1964–1973* Studium in Freiburg (Musikhochschule, Albert-Ludwigs-Universität),
Referendariat an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
- 1973–1976* Berufstätigkeit als Rundfunkautorin in Freiburg und als Lehrerin in Dörfern der
Umgebung
- 1976 –1980* Lehrerin am Konservatorium Bremen
- 1980–1988* Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Hochschulassistentin im Fach Musik an
der Universität Oldenburg
- 1988 –1992* Lehrtätigkeit an der Universität Hildesheim
- 1992 –2010* Professorin für Musikpädagogik an der Universität Oldenburg
- seit 2001* Leiterin des Sophie Drinker Instituts in Bremen

Ein Stammbaum der „saarländischen Lehrerfamilie Krauß“ verzeichnet die Ahnenreihe meiner Mutter, Irmgard Krauß, und enthält, angefangen mit Johann Maternus Krauß (um 1709–1806) zwölf weitere Namen von Männern, die seitdem in saarländischen Gemeinden als Lehrer gewirkt haben. Zählt man meine Mutter (geb. 1911) hinzu, die während ihres Studiums als Sportlehrerin arbeitete, vertrete ich als Lehrerin die siebte Generation dieser Reihe. Und während der vielen Stunden, die ich in Schulen, Musikschulen und an Universitäten unterrichtet habe, fühlte es sich tatsächlich so an, als hätten meine Vorfahren Lehrer-Gene in

mir hinterlassen. Meinen Großvater (1881–1949) habe ich selbst noch bei der Arbeit erlebt. Als ich drei Jahre alt war (1948), wurde ich zu den Großeltern gebracht, weil es notwendig schien, meine von Flucht und Nachkriegszeit erschöpfte Mutter zu entlasten. Nach einer endlos langen Bahnfahrt, bei der ich von einer fremden älteren Dame begleitet wurde, langte ich in Walpershofen an, einem kleinen saarländischen Dorf in ländlicher Umgebung. Meine Großeltern wohnten mitten im Ort im Dachgeschoss der Schule. Sie kam mir riesig vor, enthielt meiner Erinnerung nach aber nur einen einzigen Klassenraum, in dem alle Kinder zusammen unterrichtet wurden. Über die Unterrichtstechniken, mit denen mein Großvater in dieser sogenannten Zwergschule arbeitete, kann ich natürlich keine Auskunft geben. Ich erinnere mich nur noch, dass ich als Dreijährige auch dabeisitzen durfte und dass der Briefträger, wenn er ein Paket abzugeben hatte, selbstverständlich an die Tür des Klassenzimmers klopfte. Mein Großvater, das weiß ich aus Erzählungen, war damals der wichtigste Mann im Dorf, engagierte sich auch politisch (beispielsweise bei der Saarabstimmung 1935) und betreute sogar eine örtliche Raiffeisenkasse, „um dem Wucher der jüdischen Geldverleiher entgegenzuwirken“ – so die Lesart der Familiengeschichte.

Meine Eltern stammten beide aus dem Saarland, mein Vater Hans Georg Hoffmann (geb. 1910) war Nachkomme einer preußischen Beamtenfamilie, die nach 1870/71 zur ‚Germanisierung‘ der Verwaltung ins Elsass abgeordnet war. Nach Studium und Heirat lebten meine Eltern eine Weile auf dem Berliner Reichssportfeld, anschließend arbeitete mein Vater als Assistenzarzt an der Klinik Hohenlychen in der Uckermark. Dort wurde ich am 4. April 1945 geboren. Mein Vater war im Krieg in Frankreich und Russland eingesetzt, wenige Wochen nach meiner Geburt floh meine Mutter mit meiner älteren Schwester und mir in einem Lazarettzug nach Westen. Das erste Jahr verbrachten wir als Flüchtlinge in Schleswig-Holstein (mein Vater führte in Bornhöved kurzzeitig eine Praxis), bevor wir in einem gemieteten Eisenbahnwaggon nach Süddeutschland übersiedelten. Mein Vater konnte in Wildbad im Nordschwarzwald die Praxis eines entfernten Verwandten übernehmen und arbeitete dort fortan als praktischer Arzt und Badearzt.

Meine Kindheit und Schulzeit verbrachte ich in dieser etwa 4000 Einwohner zählenden Kleinstadt, die zunächst weniger vom Kurbetrieb als von den Folgen des Krieges gezeichnet war: Die Kureinrichtungen und Kliniken waren von Verwundeten belegt, und noch Jahre später bestimmten die „Kriegsversehrten“ mit Krücken und in Rollstühlen das Stadtbild und die Tätigkeit meines Vaters.

Dass wir Flüchtlinge waren, blieb jahrelang bemerkbar, vor allem sprachlich. Meine Eltern, die in ihren Familien die ersten „Akademiker“ waren, legten Wert auf ordentliches Hochdeutsch – und das war auf der Straße und in der Schule natürlich überhaupt nicht aufrecht zu erhalten. „Du bisch, du hasch...“ wurde zu Hause erbarmungslos geahndet, und in der Schule ertete ich schallendes Gelächter, als ich vorwitzig behauptete, es heiße „ich habe gegessen“ und nicht „ich bin gegessen“. Abgesehen von diesem Zwang zur Zweisprachigkeit habe ich mich

aber in der Grundschule sehr wohl gefühlt. Ich hatte sogar das Privileg, manchmal an der Hand meines geliebten Lehrers nach Hause zu gehen, denn er wohnte in unserer Nähe. Noch heute denke ich dankbar daran, wie systematisch und nachhaltig er uns Rechtschreibung, deutsche Grammatik, Kopfrechnen, Heimatkunde und anderes vermittelt hat. Das einzige Gebiet, wo seine Bemühungen bei mir fruchtlos blieben, war die „Schönschrift“. Unter Diktaten und Aufsätzen war die einschlägige Benotung immer Anlass zu häuslichen Auseinandersetzungen, und erst recht blamabel war es, dass ich bei der Aufnahmeprüfung zum Gymnasium beim Diktat „daß“ und „das“ verwechselte. Das bleibt im Gedächtnis.

Gemischer waren die Eindrücke auf dem Gymnasium. Die ersten sechs Jahre fanden vor Ort im „Progymnasium“ statt. Merkwürdig ist, dass ich heute, nachdem ich Jahrzehnte lang Lehrerausbildung betrieben habe, nur wenig über Didaktik, Methodik und inhaltliche Konzeptionen berichten kann, auch wenn selbstverständlich der Lehrervortrag und der Frontalunterricht überwogen. Im Gedächtnis blieben Eigenheiten der Lehrer – z. B. dass der Mathematiklehrer alle nur mit Nachnamen anredete und davon auch seine eigene Tochter nicht ausnahm. Oder die entsetzliche Verlegenheit des Religionslehrers, als wir ihn arglos fragten, was denn Jesu Beschneidung eigentlich bedeutete. Im Gedächtnis blieben die Plauderstündchen im Latein-Unterricht, den ab der Quarta nur sechs Schüler gewählt hatten. Im Gedächtnis blieb auch, dass der Geschichtsunterricht mit der Weimarer Republik endete und dass meine Familie mit den Familien einiger Lehrer (es war halt eine Kleinstadt...) zusammen Sonnwendfeiern beging. Diese Feiern waren bekanntlich von den Nationalsozialisten anstelle der Weihnachtsfeiern propagiert worden, und ich kann mich nicht erinnern, dass in den 50er Jahren jemand über die Fortsetzung dieses Brauchs diskutiert hätte.

Musik machen ist besser als Musik hören

Mein Progymnasium war allerdings auch positiv geprägt von einer Kultur der Schulfeiern, die Theater, Musik, Rezitation und Fremdsprachen verbanden. Es wurden ganze Theaterstücke des klassischen Repertoires aufgeführt, es gab „Französisch-Abende“ (einschließlich französischer Musik), „Englisch-Abende“ (dito), einen Barock-Abend usw. Für die Schulkultur sind, das habe ich auch in meiner Berufstätigkeit beobachtet, Schulleiter oft ausschlaggebend. Wir hatten das Glück, einen aktiven und vielseitigen Amateurmusiker zum Schulleiter zu haben, der unseren Musiklehrer (der keine Schulmusik-Ausbildung hatte und ansonsten Chef der örtlichen Blasmusik war) nach Kräften unterstützte und den musikalisch aktiven Schülern großzügig Privilegien gewährte. Wenn es darum ging, vor einer Aufführung im Schulorchester Sonderproben einzulegen, brauchte ich also nicht im Mathe- oder im Französisch-Unterricht zu sitzen.

Das Musikmachen war für mich aber nicht nur in dieser Hinsicht nützlich. Ich hatte, wie es heute noch üblich ist, mit etwa sieben Jahren Anfangsunterricht auf der Blockflöte, durfte von der Sopran- zur Altblockflöte ‚aufsteigen‘ und wechselte mit zehn Jahren zur Flöte – einem Instrument, das mich bis heute begleitet. Meine Mutter spielte Klavier (es gehörte zum sozialen Aufstieg ebenso dazu wie ihr Studium der Kunstgeschichte) und hat das Musizieren gerne und intensiv weiterbetrieben. Zusammen mit dem oben erwähnten Schulleiter (es war, wie gesagt, eine Kleinstadt) leitete sie einen Singkreis, vom Begriff und Inhalt her ein Überbleibsel der Jugendbewegung und auch eine Anknüpfung an den Singkreis, in dem sie während des ‚Dritten Reiches‘ in Lychen mitgewirkt hatte. Die Maxime der musikalischen Jugendbewegung war, es sei besser, Musik zu machen, als sie nur zu hören, und vollends verpönt war es, Musik etwa von Schallplatte oder aus dem Radio zu konsumieren. So lief bei uns niemals ein Radioapparat, und der Plattenspieler wurde nur für die Feten angeworfen, die bei den heranwachsenden Töchtern (wir waren schließlich drei) allmählich anstanden. In unserem Haus – meine Eltern hatten schon 1951 am Hang über der Stadt bauen können – stand ein Klavier und in den letzten Jahren meiner Schulzeit auch ein Flügel. Dort fand Hausmusik statt, sei es in Form des Singkreises, sei es Kammermusik. Meine ältere Schwester spielte Klavier und versuchte sich vorübergehend am Violoncello, meine jüngere Schwester spielte Geige. So konnten wir nicht nur alle einschlägigen Trios von Telemann und Bach zusammen musizieren, sondern waren auch in der Lage, im Familienverband etwa die Liebeslieder-Walzer von Brahms irgendwie zustande zu bringen – vorausgesetzt, meine ältere Schwester hatte sich auf das Vierhändigspielen einigermaßen vorbereitet und mein Vater war im Singkreis bezüglich der Bassstimme ausreichend trainiert worden. Den Tenor sang meine Mutter. Dass ich ihr ansonsten bei der Vorbereitung der Singkreis-Proben durch Übernahme von Sopran- oder Altstimmen half, war ein exzellentes Training im Vom-Blatt-Singen.

Meine Instrumentallaufbahn ging zügig vonstatten, wenn auch behindert durch die Schwierigkeit, in diesem recht abgelegenen Schwarzwaldtal geeignete Lehrer zu finden. Günstig war daher mein Schulwechsel: Für den Besuch der Oberstufe fuhr ich zum Hebelgymnasium in Pforzheim, was allerdings auch bedeutete, von der ehemals französischen in die amerikanische Besatzungszone zu wechseln und sechs Jahre Englisch-Unterricht privat nachholen zu müssen. In Pforzheim bekam ich endlich einen qualifizierten Flöten-Unterricht von Wolfgang Witzemann, der selbst um diese Zeit noch bei Ulrich Niggemann an der Musikhochschule in Stuttgart studierte. Unter seiner Anleitung ging es schnell voran, Teilnahme am Wettbewerb „Jugend musiziert“, erste Konzerte und Rundfunkeinspielungen.

Dass ich Musik zu meinem Beruf machen wollte, war in meinem Elternhaus keineswegs willkommen. Es war sozusagen ein Paradigmenwechsel: vom gepflegten Liebhabermusizieren, das man in bürgerlichen Kreisen seit dem 18. Jahrhundert teilweise auf hohem Niveau praktizierte, hin zum Berufsmusikertum. Darunter konnten sich meine Eltern wenig vorstellen, mein Vater hatte dabei sicherlich die Musiker der Wildbader Kurkapelle vor Augen, die

gelegentlich in seiner Praxis erschienen oder die er bei Hausbesuchen in ihren schäbigen möblierten Zimmern erlebte. Vorgesehen war für uns ein Studium der Medizin, der Rechtswissenschaft oder der Philologie – immerhin ein Studium. Eine solche Perspektive war für Mädchen in den 60er Jahren keineswegs selbstverständlich, die Töchter von Medizinern wurden damals noch meist Physiotherapeutinnen, Krankenschwestern oder Sprechstundenhilfen. Der Druck auf mich, Medizin zu studieren, war stark, und er hielt auch in den ersten Semestern noch an. Aber zunächst lenkten meine Eltern ein, mit dem tröstlichen Gedanken: Du wirst ja ohnehin heiraten, und dann kannst du die Musik gut nebenher betreiben...

„Du bist Musikerin, bleib dabei“

So kam ich also mit 19 Jahren, 1964, in der Meisterklasse der Musikhochschule Freiburg an, studierte bei Gustav Scheck und Aurèle Nicolet und genoss die Umgebung künstlerisch anregender Mitstudierender sowie die Sorgfalt, mit der wir im Einzelunterricht und in kleinen Lerngruppen ausgebildet wurden. In Seminaren, in Konzertprojekten und bei Festen begegnete man so berühmten LehrerInnen wie Erich Doflein, Wolfgang Fortner, Margarethe von Winterfeld, Carl Seemann, Fritz Neumeyer, Edith Picht-Axenfeld, Wolfgang Marschner, Heinz Holliger – das war für mich sehr beeindruckend. Neben meist traditionell ausgerichteten Vermittlungsmethoden ist mir ein Erlebnis bei Lars Ulrich Abraham in Erinnerung geblieben: Er war einer der ersten, die in ihren Veranstaltungen den Nationalsozialismus thematisierten, in diesem Fall ging es um Musikpädagogik im Nationalsozialismus¹. Wir waren eine kleine Gruppe politisch interessierter Studierender und kamen erwartungsvoll zum ersten Termin. Aber es geschah – nichts. Keine Literaturliste, kein einleitender Vortrag, nichts. Lars Ulrich Abraham, der später meine Dissertation mit betreute, schwieg. Erst in der zweiten Sitzung, von uns schließlich mit Fragen bedrängt, meinte er trocken: „Ja, das müsst Ihr schon selber machen“. Und so geschah es. Wir machten uns auf den Weg in die Universitätsbibliothek, fanden Fachliteratur und Liederbücher aus der NS-Zeit. Ich habe selten eine produktivere Arbeit erlebt, später aber selbst nie den Mut zu einer so radikalen Lehrmethode aufgebracht.

Das Studium verlief nicht ohne Brüche. Als mein Vater wochenlang in der Praxis wegen Krankheit ausfiel, kam wieder die Frage auf die Tagesordnung, wer von seinen Töchtern ihn in solchen Fällen in Zukunft vertreten und eines Tages die Praxis übernehmen würde. Meine

¹ Lars Ulrich Abraham war ein ausgewiesener Kenner der Materie: 1966 war sein Buch „Musik als Schulfach“ erschienen, zusammen mit Helmut Segler verfasst, und hatte offen gelegt, wie stark die Musikpädagogik und Singpraxis der Nachkriegszeit noch von nationalsozialistischen Inhalten geprägt war.

ältere Schwester hatte zwar Medizin studiert, verheiratete sich aber nach Frankreich und gab ihre Berufslaufbahn auf. Nun stieg der Druck auf mich.

Hängen Richtungsentscheidungen in unserer Biographie von einzelnen Begebenheiten und Menschen ab? Ich will es nicht verallgemeinern. Aber als ich eines Tages tief unglücklich in einem Solfège-Kurs (das ist eine Art Gehörbildung, wo hauptsächlich vom Blatt gesungen wird) bei der aus Rumänien stammenden Lehrerin Anna Klepper saß, sprach sie mich im Weggehen an und ließ sich von meinem Kummer und meiner Unsicherheit erzählen. Sie kannte mich nicht nur als Sängerin in ihrem Kurs, sondern auch als Flötistin, und ihr Rat war eindeutig: „Du bist Musikerin, bleib dabei“.

Es gab aber auch andere Fragen an die berufliche Zukunft. Mein dringender Wunsch, eines Tages Flötistin in einem guten Orchester zu werden, geriet schon beim Blick auf die damaligen Spitzenorchester zur Illusion: Weit und breit fast keine Frauen, und schon gar nicht an den Solopulten der Bläser. Während des Studiums war mir auch klar geworden, dass es auch andere sehr gute, vielleicht bessere Flötisten gab als mich. Und schließlich beschäftigte mich nach zwei Jahren intensiven Instrumentalstudiums (ich übte, wie alle anderen, täglich vier bis fünf Stunden nur am Hauptinstrument) auch die Frage, ob ich mit 21 oder 22 Jahren nicht noch Anderes und mehr lernen sollte.

Die Richtungsänderung verlief in kleinen Schritten. Zunächst belegte ich an der Freiburger Universität Kurse in Germanistik und erschien nach meinem künstlerischen Abschlussexamen immer häufiger in den dortigen Hörsälen. In der Musikwissenschaft las Hans Heinrich Eggebrecht, neben Carl Dahlhaus in der BRD der wichtigste Vertreter der Historischen Musikwissenschaft. In Germanistik hörte ich Gerhard Kaiser, Wolfram Mauser und Hans Peter Herrmann; es wuchs auch mein Interesse an Volksliedforschung und Volkskunde, die an der Universität und am Volksliedarchiv von Lutz Röhrich vertreten wurde.

Frischer Wind in der Musikdidaktik

Zunächst noch wenig überzeugt von einer Berufstätigkeit als Lehrerin, schloss ich mein Studium der Germanistik mit der „Kleinen Fakultas“ ab, die zusammen mit meinem künstlerischen Examen für eine Zulassung zum Referendariat an Realschulen ausreichte. Dieses Referendariat spielte sich – da wir mit unseren Examina noch wenig von Pädagogik, Psychologie, Fachdidaktik und Schulrecht wussten – hauptsächlich an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe ab, wo wir während des Semesters die einschlägigen Kurse besuchten; während der Semesterferien wurden wir für die unterrichtspraktische Ausbildung Schulen zugewiesen.

An der Pädagogischen Hochschule traf ich mit Peter Fuchs und Martin Kemper auf zwei Hochschullehrer, die meine Wendung zu Lehramt und Lehrerausbildung entschieden

befördert haben. Zu Beginn meines Musikstudiums hatte ich den Gedanken, Schulmusik zu studieren, weit von mir gewiesen. Es war ein mit Nebenfächern überfrachtetes Studium, wobei mir das „Schulpraktische Klavierspiel“, damals die schlichte Begleitung von Volksliedern, und die auf Kinder zurechtgestutzte Musik („Kleine Werke großer Meister“) besonderes Misstrauen einflößten. In Karlsruhe wehte plötzlich ein frischer Wind durch die Musikdidaktik. Zusammen mit meinem späteren Amtsvorgänger in Oldenburg, Ulrich Günther, sowie Rudolf Frisius hatte Peter Fuchs eine Konzeption entwickelt, die sich an der Einsicht orientierte, dass die musikalische Laienbildung den gebildeten Musikhörer zum Ziel hatte und nicht einen nur schlecht gebildeten ausübenden Musiker. Wer wirklich Musik machen möchte, so der damalige Ansatz, würde das am erfolgreichsten in den neu entstehenden Musikschulen lernen. Die Schulung des Musikhörens, das bedeutete die Beschäftigung mit unterschiedlichster Musik, den Erwerb von Hintergrundwissen, das Zuhörenlernen, ein bewusstes Verfolgen musikalischer Prozesse, das Adorno als „adäquates“, nämlich strukturelles Hören gefordert hatte. Freilich war Adornos Vorstellung vom gebildeten Musikhörer, der etwa mehrstimmige Partituren lesen könnte, von der schulischen Realität meilenweit entfernt. Das Instrumentarium, das von den Kollegen um Ulrich Günther entwickelt wurde, bemühte kein Fachvokabular, sondern arbeitete mit Kategorien wie laut – leise, hoch – tief, dicht – durchhörbar, Steigerung, Kontrast, Wiederholung. Statt der im Schulalltag unendlich oft wiederholten und erfolglosen Notenlehrgänge wurde die Grafische Notation eingeführt, die es den SchülerInnen erlaubte, Höreindrücke mit selbst gewählten Zeichen unmittelbar zu notieren, sie miteinander zu vergleichen, sie zu erklären und zu diskutieren. Hier berührte sich die neue Musikdidaktik mit Entwicklungen der Neuen Musik, die ebenfalls teilweise Grafische Notation verwendete und Komposition auch mit Improvisation verband. An der so entwickelten Emanzipation des ausübenden Musikers partizipierten selbstverständlich auch SchülerInnen jeglichen Alters. Mit Alltagsgegenständen, selbst gebauten Tonerzeugern, aber auch mit experimentell gehandhabten konventionellen Instrumenten wurden eigene Kompositionen umgesetzt oder aus Neuer Musik abgeleitete Grafiken (Hörpartituren) wieder ‚zurück‘-interpretiert.

Die Schüler zu Komponisten zu machen – eine Idee, die Fritz Jöde bereits 1928 („Das schaffende Kind in der Musik“) entworfen hatte – , das war nun mit den Mitteln der Neuen Musik möglich, ohne den langwierigen mühsamen Weg über Melodie-, Harmonie- und Satzlehre. Meine Arbeit zum Zweiten Staatsexamen fertigte ich unter dem Titel „Die Bedeutung des Notenbildes für das Musikhören“ und zeigte darin auf, wie man auch traditionelle Partituren grafisch lesen, also die abbildenden Qualitäten im Unterricht nutzen konnte, ohne die einzelnen nicht-ikonischen Zeichen synthetisch zu entziffern. Meine Lehrer waren von meiner Arbeit so angetan, dass sie mir nach dem Examen die Stelle einer Musiklehrerin im Hochschuldienst anboten. Das war 1970. Ich erinnere daran, dass das Wort Lehrerarbeitslosigkeit noch unbekannt war, und daran, dass wir als junge AkademikerInnen in der selbstverständlichen Erwartung lebten, dass die Gesellschaft uns braucht. Ich lehnte das Angebot und auch die Übernahme in den Schuldienst ab.

Die Ermutigung meiner Karlsruher Hochschullehrer hatte aber mein Interesse geweckt, an der Entwicklung dieser neuen Musikdidaktik weiter mitzuwirken und vielleicht eines Tages in der Lehrerausbildung tätig zu werden. Zunächst führte der Weg dahin über eine Dissertation, die von Lars Ulrich Abraham betreut und an der Universität Freiburg von Hans Heinrich Eggebrecht angenommen wurde: „Musiklehrbücher in den Schulen der BRD“. Inzwischen war die Studentenbewegung auch in Freiburg angekommen, und sie lieferte mit vielen ideologiekritischen Diskussionen das Instrumentarium, um die traditionelle Musikpädagogik mit ihren „Porträts der großen Meister“, der Orientierung an der sogenannten klassischen Musik und der Kompositionsgeschichte, den kitschigen Musikanekdoten, der ideologischen Zurichtung des Volkslieds usw. grundsätzlich in Frage zu stellen. Dass Verlage in der Nachkriegszeit nationalsozialistische Musiklehrbücher mit wenigen Retuschen (Eliminierung von ‚Führer-Geleitworten‘ u. ä.) wieder neu auf den Markt brachten, war eine Entdeckung, die den Tenor meiner Arbeit nur bestätigen konnte. Der Luchterhand Verlag nahm die Dissertation sofort in sein Programm – zu einer solchen Auszeichnung hatten es Doktorarbeiten in der „Pflanzschule“ von Hans-Heinrich Eggebrecht noch nie gebracht.

Umwege?

Während der Entstehung und dem Abschluss der Dissertation hatte ich viele politisch aktive Freunde, z. B. aus dem Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS), engagierte mich in der Frauenbewegung und in der beginnenden Umweltbewegung. Eine Reise zum südfranzösischen Larzac, wo von 1971 an der weltweit wahrgenommene Kampf gegen die Erweiterung eines Militärlagers stattfand, war der Beginn eines Engagements in einer Bürgerinitiative gegen ein Bleiwerk im elsässischen Marckolsheim und das Atomkraftwerk in Wyhl. Die Proteste gipfelten jeweils in Platzbesetzungen (ab 1974 und ab 1975) und waren in beiden Fällen erfolgreich.

Nach dem Abschluss meines Promotionsverfahrens bot mir ein Freund, der Liedermacher und Journalist Walter Mossmann, die Mitarbeit an Rundfunksendungen des Südwestfunks an. Ich wurde für drei Jahre Rundfunkautorin (auch für den Westdeutschen und den Norddeutschen Rundfunk und später für Radio Bremen), arbeitete nebenher für Zeitungen und sammelte Erfahrungen, die ich später auch in der Hochschullehre (Hildesheim, Oldenburg) weitergeben konnte, als Universitäten ihre Kapazitäten der Lehrerausbildung teilweise zugunsten von Magister-Studiengängen oder kulturpädagogischen Studiengängen umschichteten.

Ich muss nun mit einem persönlichen Exkurs versuchen zu erklären, warum in dieser Zeit in meinem Werdegang etwas entstand, was man in der späteren Sprache der Karrierestrategen eine „Umwegbiographie“ nannte. Ein Weg, der für mich richtig war und übrigens auch bei meinen Bewerbungen an der Universität Oldenburg positiv beurteilt wurde, von dem man aber heute dringend abraten würde.

Exkurs: Schuld- und Verantwortungsgefühle

In der Charakterisierung meines Elternhauses und meiner Eltern ist bisher ein Thema nicht zur Sprache gekommen, das in der Familie tabuisiert war und auch bei zaghaften Nachfragen mit Schweigen beantwortet wurde: Wie haben die Eltern die Zeit des ‚Dritten Reiches‘ erlebt, wie weit waren sie in die Politik involviert, vielleicht sogar aktiv an ihr beteiligt? Mein Vater wurde nach 1945 angeblich anstandslos „entnazifiziert“ (das Wort hat mich immer sehr befremdet), beide Eltern bezeichneten sich als unpolitisch und waren in ihrer eigenen Wahrnehmung eher Opfer des „Zusammenbruchs“ 1945 und der Kriegsfolgen. Weil wir Kinder aber bald herausgefunden hatten, dass die Bücher, die man uns vorenthalten wollte, im Bücherschrank quer hinter den vorderen Buchreihen standen, entdeckte ich eines Tages dort ein kleines Bändchen über den Nürnberger Ärzteprozess, der 1946 bis 1947 stattgefunden hatte. Ein erster Schrecken: Unter den Verurteilten befand sich Herta Oberheuser, eine Kollegin meines Vaters an der Klinik Hohenlychen. Sie war Lagerärztin im nahegelegenen Konzentrationslager Ravensbrück gewesen, führte dort medizinische Versuche an Häftlingen durch, beteiligte sich an Zwangsabtreibungen, Sterilisationen, Selektionen und Tötungen, arbeitete von 1943 bis zum Kriegsende an der Klinik Hohenlychen und hat dort u. a. am 4. April 1945 meine Geburt ärztlich begleitet. Im Oktober 1946 wurde sie zu 20 Jahren Haft verurteilt und nach fünf Jahren wegen „guter Führung“ begnadigt. Erst vor wenigen Jahren erfuhr ich, dass mein Vater sie finanziell unterstützt hat, nachdem ihre Praxis in Schleswig-Holstein nach Protesten ehemaliger Lagerinsassinnen geschlossen wurde. Die Heilanstalt Hohenlychen ist in den Forschungen zur NS-Medizingeschichte durchaus aktenkundig: Als SS-Klinik war sie Anlaufstelle zahlreicher prominenter Parteigrößen. Der Klinikchef Karl Gebhardt war Leibarzt Heinrich Himmlers, Albert Speers und Begleitarzt Adolf Hitlers, leitete 1942/43 in Hohenlychen, Ravensbrück, Dachau und Auschwitz Sulfonamid- und Transplantations-Experimente, wurde 1947 zum Tod verurteilt und 1948 hingerichtet. Andere Kollegen meines Vaters (Fritz Fischer, Kurt Heißmeyer) wurden zu lebenslangen Freiheitsstrafen verurteilt, Ludwig Stumpfegger entzog sich den erwarteten Prozessen durch Suizid.

Erst in den 80er und 90er Jahren hat die wissenschaftliche Aufarbeitung der NS-Medizin begonnen, und ich habe in einer Mischung von Getriebensein und Angst jedes erreichbare Buch nach dem Namen meines Vaters durchsucht. Glücklicherweise ohne Erfolg. Der Hinweis meiner Mutter, mein Vater sei während des ganzen Krieges als Chirurg in Frankreich und Russland eingesetzt gewesen, beruhigt nach der Ausstellung über die Verbrechen der Wehrmacht² allerdings nicht ohne weiteres. Zudem waren die von Karl Gebhardt geleiteten Menschenversuche unmittelbare Folgen der desaströsen Verwundetenversorgung an der

² Im Auftrag des Hamburger Sozialforschungsinstituts von Hannes Heer, Bernd Boll, Walter Manoschek und Hans Safrian, gezeigt von 1995 bis 1999.

Front. Im Mai 1943 berichtete Gebhardt vor einem Auditorium von 200 Ärzten (darunter Ferdinand Sauerbruch) über die Menschenversuche in Ravensbrück, und die Ergebnisse, nämlich die Fortschritte in der Vermeidung und Heilung von Wundinfektionen, werden für an der Front tätige Ärzte von erstrangigem Interesse gewesen sein.

Erst 2004 habe ich den Mut gehabt, im Bundesarchiv die Akten meines Vaters zu besorgen, und habe darin nachlesen können, dass mein „unpolitischer“ Vater bereits am 1. Mai 1933 Mitglied des Nationalsozialistischen Deutschen Studentenbundes und der SA wurde, zehn Tage, bevor beide Organisationen in 22 deutschen Universitätsstädten die Bücherverbrennung ins Werk setzten. Es ist also kaum vorstellbar, dass mein Vater in einer Umgebung von skrupellosen Tätern in aller Unschuld nur seinem ärztlichen Ehrenkodex gefolgt wäre.

Meine Eltern sind nun schon lange tot und haben bis zu ihrem Ende Auskünfte über ihre NS-Vergangenheit verweigert. In der Akte meines Vaters als SA-Führer fällt auf, wie oft er sich mit seiner Unterschrift zu unverbrüchlicher Treue zum Führer und zur Wahrung von Dienstgeheimnissen „auch nach meinem späteren Ausscheiden aus der SA“ verpflichtete.

Unser Oldenburger Historiker-Kollege Erhard Lucas schrieb über die Zeit nach 1945:

„Aber das Wichtigste wäre die Utopie einer Gesellschaft gewesen, in der dauerhaft und öffentlich über das Geschehene geredet wird. Nicht über das Geschehene als abscheuliches System, mit dem man selbst nichts zu tun hat [...], sondern über die persönliche Teilhabe am Verbrechen, über das, was nie mehr gutzumachen ist und nie mehr vergessen werden kann, und auch über die Alpträume. [...] Die große Gefahr – die dann auch eintrat – bestand darin, daß die Menschen das Geschehene in sich einschlossen, sei es aus Angst vor den Reaktionen auf die Mitteilungen, die sie hätten machen müssen, sei es weil sie nicht hartnäckig genug gefragt wurden, sei es in dem stillschweigenden Übereinkommen, es sei besser zu schweigen. In manchen Ehen hat es bis zur Ausstrahlung von ‚Holocaust‘ gedauert, bis die Frau erfuhr, was der Mann im Weltkrieg getan hatte, in anderen Ehen hat die Klammer des Schweigens auch die Fernsehserie überstanden“.³

Andere Autoren, die sich mit der Kinder- und Enkel-Generation beschäftigten, haben die Übernahme von Schuld- und Verantwortungsgefühlen beschrieben und den „ständigen

³ Erhard Lucas, Vom Scheitern der deutschen Arbeiterbewegung, Basel u.a. 1983, S. 182f.

Realitätswechsel zwischen äußerer neuer Demokratie und innerem alten Faschismusideal in der Familie.“⁴

Ich muss daher nicht mehr im Einzelnen erklären, warum diese Phase politischer Aktivitäten für mich so wichtig und prägend war. Bereits 1966 hatte ich mich wegen anhaltender Auseinandersetzungen von meinen Eltern getrennt und finanzierte mein Studium selbst, u.a. als Lehrerin an der Musikschule in Lahr. Ohne weiter über die Folgen für eine ‚Karriere‘ (das interessierte uns damals nicht) nachzudenken, engagierte ich mich in verschiedenen politischen Feldern, zu denen übrigens auch die damalige kontroverse Diskussion der Gesamtschule gehörte (eine unserer SWF-Sendungen). Meine Interessen als Lehrerin, meine wissenschaftliche und künstlerische Qualifikation gerieten nicht in Vergessenheit, sondern wurden im Scheinwerferlicht politischer Reflexion neu wahrgenommen. Mein Werdegang als Flötistin schien mir zutiefst an mein bildungsbürgerliches Elternhaus gebunden, eine sichere Zukunftsperspektive als Beamtin wurde leichten Herzens aufgegeben zugunsten der Teilnahme an den politischen Prozessen der 70er Jahre, die unsere Gesellschaft – wie ich finde – gründlich und zumeist zum Besseren verändert haben.

Zwischenstation Musikschule

Nachdem ich zum Ende meiner Freiburger Zeit noch einige Erfahrungen als Lehrerin in Grundschulen der Umgebung machen konnte (im Angestelltenverhältnis, meist als Schwangerschafts-Vertretung), führten persönliche Gründe 1976 zur Übersiedelung nach Bremen – u. a. die Erkenntnis, dass mich im konservativen Baden-Württemberg eine Überprüfung nach dem Radikalenerlass erwartete. Eine Planstelle am Konservatorium, Abteilung Jugend- und Volksmusikschule, gab in Bremen vier Jahre lang Gelegenheit, Praxiserfahrungen als Lehrerin für Flöte, Blockflöte, Kammermusik und Improvisation zu sammeln, zuletzt in der Funktion einer Bezirksleiterin. Meine Vorschläge, diese stockkonservative Institution ein wenig aufzumischen, die jährlichen Prüfungen abzuschaffen und spürbaren Motivationsmängeln vieler SchülerInnen durch neue Angebote im Bereich des Jazz sowie der Rock- und Folkmusik abzuhelfen, kamen aber ein paar Jahre zu früh – heute sind sie an den meisten Musikschulen selbstverständlich. Die meisten KollegInnen sahen weiterhin ihre wichtigsten Ziele darin, mit Akkordeon-Ensembles und schlecht intonierenden Blockflötengruppen Altenheime zu besuchen – wobei meiner Meinung nach nicht nur die Kinder, sondern auch die HeimbewohnerInnen bessere und pfiffigere Angebote verdient hätten.

⁴ Peter Sichrovsky, Schuldig geboren. Kinder aus Nazifamilien, Köln 1987, S. 23.

Musik/Auditive Kommunikation

So war ich durchaus interessiert, als mich ehemalige Mitstudenten aus der Freiburger Zeit wie Wolfgang Martin Stroh, Peter Schleuning und Walter Heimann zur Bewerbung auf eine Mitarbeiterstelle an der Universität Oldenburg einluden. Es war wieder ein zufälliges Zusammentreffen von äußerem Impuls und der subjektiven Frage, wie es für mich nun weitergehen könnte. Es war das Ende der Umwegbiographie und der Beginn einer Tätigkeit in der Lehrerausbildung, die mich 30 Jahre lang beschäftigen und ausfüllen sollte.

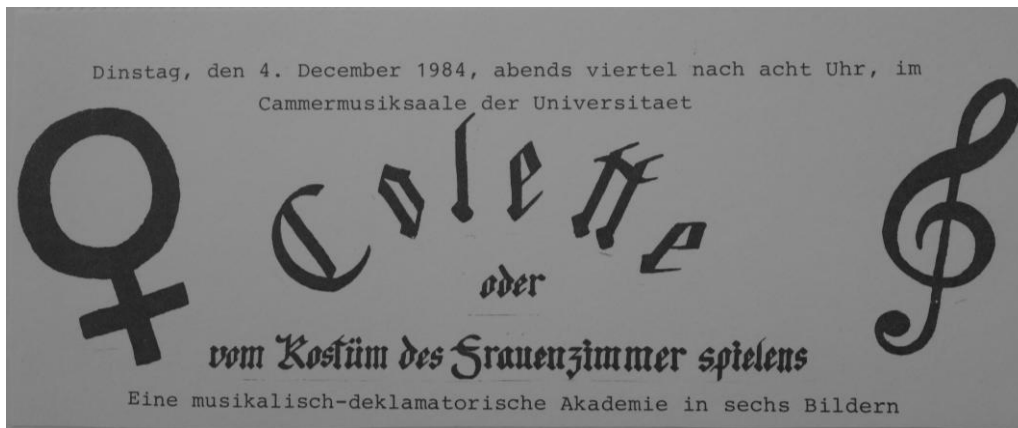
Mich berührte es vertraut, dass mein Fach an der Universität in Oldenburg „Musik/Auditive Kommunikation“ hieß, also die oben beschriebene Konzeption bereits zum Fachnamen gemacht hatte. In anderen Institutionen der Musiklehrausbildung, vor allem an Musikhochschulen, hielt man noch an den traditionellen Inhalten fest, während es in Oldenburg 1980 bereits selbstverständlich war, die angehenden Musiklehrkräfte mit Populärer Musik, mit apparativer Musikpraxis (Kassettenrecorder, Verstärkungs- und Aufnahmetechnik), mit Sozialgeschichte der Musik, mit unkonventionellen Formen der Vermittlung und mit interdisziplinären Ansätzen vertraut zu machen.

Dass alle dort arbeitenden Kollegen von der Studentenbewegung und der Aufbruchsstimmung der neugegründeten Reformuniversität geprägt waren, wurde gleich bei meinem Dienstantritt 1980 deutlich: Auf den Fluren begegnete man nicht nur den ‚klassischen‘ Instrumental- und Gesangslehrkräften, sondern Rockmusikern wie Stefan Remmler von der Deutsch-Rock-Gruppe „Trio“ (*Da Da Da*) und bekannten JazzmusikerInnen wie Sigi Busch, Ulli Beckerhoff, Klaus Ignatzek und später Gabriele Hasler. Zu offiziellen Universitätsanlässen spielte nicht ein Streichquartett, sondern unsere Bigband. Man duzte sich, traf möglichst alle Entscheidungen nach dem Konsensprinzip und hatte viele Möglichkeiten der fächerübergreifenden Kooperation. Alle Kollegen, auch die Vertreter der Fachwissenschaften, waren überzeugt von der Richtigkeit der Einphasigen Lehrerausbildung. Alle beteiligten sich an der Betreuung der Unterrichtsvorhaben (UVs) und meiner Erinnerung nach auch an der Begleitung des unterrichtspraktischen Halbjahres (UpH), das das Studium abschloss. Es war eine wertvolle Gewähr dafür, dass universitäre Lehrinhalte immer auch auf ihre Schultauglichkeit hin überprüft wurden.

30 Jahre später, im Jahr meines Ausscheidens aus der Universität Oldenburg, war ich die letzte aus dem alten reformorientierten Kollegium und organisierte eine Podiumsdiskussion mit ehemaligen Studierenden (die nun als LehrerInnen und Schulleiter tätig waren), mit ReferendarInnen, Leitern der Fachseminare und den in der universitären Lehre tätigen KollegInnen. Thema war die Lehrerausbildung, die immer noch bei weitem den Hauptteil unserer Arbeit ausmachte und schließlich unserem Fach in Oldenburg die einzige Existenzberechtigung verleiht. Meine Frage an die ProfessorInnen war: Was tragen Sie spezifisch zu einer zeitgemäßen Lehrerausbildung bei? Die Antworten waren erschütternd: Die KollegInnen aus Historischer und Systematischer Musikwissenschaft verstanden die Frage

nicht und referierten ihre Ansätze und Methoden wissenschaftlicher Arbeit, ohne auch nur einmal auf Schule, Stoffauswahl, Vermittlungsfragen, Interessen heutiger Kinder und Jugendlicher einzugehen. In den 1970er Jahren nannten wir das den wissenschaftlichen Elfenbeinturm, und es ist erstaunlich, wie schnell sich dieses Wissenschaftsverständnis nach der Reformbewegung wieder etabliert hat – einschließlich Primat der Forschung, Primat der Drittmittelinwerbung, streng hierarchisiertem Lehrkörper usw.

Ich war als Wissenschaftliche Mitarbeiterin, später Hochschulassistentin, keinem Hochschullehrer zugeordnet, konnte in der Musikwissenschaft, in der Musikdidaktik und in der praktischen Ausbildung mitwirken und hatte alle Freiheit, Lehr- und Forschungsthemen nach eigenen Interessen zu wählen. Die eigenen Interessen ordneten sich aber selbstverständlich den Notwendigkeiten des Faches ein. Wir griffen die politischen Themen auf, die im Raum standen. Meine ersten Seminare beschäftigten sich mit „Sprache und Musik: Brecht – Eisler“ und „Liedermachern“ – unsere Studierenden hörten nicht nur Wolf Biermann, Hannes Wader, Reinhard Mey usw., sondern betätigten sich teilweise auch selbst als Liedermacher. Das erste interdisziplinäre Projekt, an dem ich teilnahm, hatte den Titel „Folk, Folklore, Volkskultur“. Es griff einerseits die Folklorebewegung der 70er und 80er Jahre auf, an der viele Studierende teilhatten, und gab andererseits Stoff, die spezifisch deutsche Ideologieggeschichte des Volksliedes wissenschaftlich aufzuarbeiten. Weitere Themen waren „Krieg und Frieden in der Musik“ (SS 1982), „Geschlechtsspezifische musikalische Sozialisation“ (WS 1982/83) und ein mehrsemestriges Vorhaben zum Thema „Musikpraxis von Frauen um 1800 und heute“, das in einer ironischen abendfüllenden szenischen Aufführung gipfelte, bei der viel gelacht wurde (es war ein Musterbeispiel für die vom Kollegen Ingo Scheller didaktisch postulierte „Veröffentlichung“ von Lernergebnissen).



Wer hat das Sagen auf der Bühne, Komponisten oder Primadonnen?
Sebastian Venus, Anke Visser, Sigrid Neumann, Uta Wurster und unser Mops „Colette“

Themen, die von fachwissenschaftlichen Inhalten ausgingen, hatten immer auch Schwerpunkte auf Vermittlungsfragen – jedenfalls hoffte ich, dass die Studierenden unsere Arbeitsweise in ihre Schulpraxis mitnehmen und übertragen würden: Im Liedermacher-Seminar machten wir selbst Lieder, in „Krieg und Frieden in der Musik“ hatten wir das Glück, einen ehemaligen Soldaten in der Gruppe zu haben und ließen uns von ihm auf dem Rasen vor dem Seminargebäude zu entsprechender Militärmusik das Marschieren beibringen, als Selbstversuch in Sachen militärischer Haltung und Körpererfahrung. (Das war allerdings einigen Studierenden peinlich, weil es sozusagen in der Öffentlichkeit stattfand und mögliche

ZuschauerInnen nicht ahnen konnten, worum es uns ging.) In einem Seminar über „Geschichte der Musikgeschichtsschreibung“ versuchten Studenten, spätmittelalterliche „Vorlesungen“ im Wortsinn zu halten und erfuhren dabei, wie in einem an der Bibel orientierten Geschichtsbild Grenzen der Fragen und der Erkenntnis gezogen waren. Beim Thema „Sozialisation“ standen nicht nur Sozialisationstheorien und Forschungsergebnisse auf dem Arbeitsplan, sondern auch die damals sogenannte „Selbsterfahrung“. Mir schien es wichtig, dass Studierende, die im Begriff waren, die musikalische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zu begleiten und zu lenken, selbst zurückschauten: Wie bin ich selbst geworden, was ich bin? Welche Umgebungen, welche Menschen haben mich geprägt? Wie fühlten sich meine ersten Versuche auf Musikinstrumenten an? Warum habe ich Lernprozesse abgebrochen? Welche Entscheidungen oder Einflüsse haben mich, etwa nach den Verwerfungen der Pubertät, auf meinen jetzigen Weg gebracht? In mehreren Seminaren wurden kontroverse Positionen in Rollenspielen und Podiumsdiskussionen ausgetragen. Die Vermittlungsmethoden, die ich in meiner Zeit als Assistentin ausprobieren konnte, haben meine Lehre nachhaltig geprägt.

Im Wintersemester 1985/86 war „Musik im Nationalsozialismus“ das Thema eines fachinternen Kolloquiums, an dem sich Ulrich Günther, Cornelis Teeling (niederländische Lehrkraft für Schlagzeug), Gustavo Becerra-Schmidt (aus Chile stammender Lehrer für Komposition), Peter Schleuning, Wolfgang Stroh, Fred Ritzel und andere beteiligten. Für mich war es der erste Anlass, mich ausführlich mit der NS-Geschichte unseres Faches zu beschäftigen.

Äußere Widerstände und innerer Zusammenhalt

Die Kontakte mit den Studierenden waren eng – aus heutiger Sicht möglicherweise manchmal zu eng. Wir verstanden uns nicht als distanzierte Autoritäten, sondern als Begleiter und gemeinsam Lernende. In den Unterrichtsvorhaben und beim unterrichtspraktischen Halbjahr verliefen die Fronten entsprechend ‚solidarisch‘, wenn zum Beispiel ein Student zum Missfallen der örtlichen Betreuer mit der Klasse Friedenslieder sang. Oder wenn im Examen nach dem UpH, bei dem auch Vertreter des Landesprüfungsamtes als Prüfer teilnahmen, unserer Meinung nach weniger die unterrichtlichen Fähigkeiten der Prüflinge abgeurteilt wurden als die von uns vermittelten Unterrichtsinhalte. Das „Oldenburger Modell“ wurde ja viele Jahre lang von Teilen der Öffentlichkeit und von den Vertretern der traditionellen Musikpädagogik bekämpft, und wir mussten mehr als einmal in Hannover oder in Oldenburg gegen die drohende Schließung des Faches und gegen Mittel-Kürzungen demonstrieren. Die Beendigung der Einphasigen Lehrerausbildung war bereits vor meinem Dienstantritt von der Niedersächsischen Landesregierung beschlossen worden (1979), sie lief aber Anfang der 1980er Jahre noch weiter, weil Studierende, die ihr Studium nach der einschlägigen Prüfungsordnung begonnen hatten, Anspruch auf Fortführung bis zum Staatsexamen hatten,

und selbstverständlich versuchten wir, so viel wie möglich von den Reform-Ansätzen beizubehalten.

Während sicher viele Fachleute im niedersächsischen Umland das „Oldenburger Modell“ der Musiklehrerausbildung mit Misstrauen und Ablehnung verfolgten, bekamen wir von den Kontaktlehrern Unterstützung. Sie hatten im Gegensatz zu den heutigen Mentoren mit 10 Stunden Unterrichts-Nachlass vergleichsweise komfortable Bedingungen, um sich lange vor Beginn der Unterrichtsvorhaben an den einschlägigen Lehrveranstaltungen, vor allem den mehrsemestrigen Projekten zu beteiligen. Mir sind vor allem Relif Haxsen aus Friedeburg und Peter Thume aus Delmenhorst in lebendiger Erinnerung geblieben: erfahrene Praktiker, die sich ihre Neugier auf Neues erhalten hatten und unsere Studierenden mit Engagement und Nachsicht bei ihren Unterrichtsversuchen begleiteten. Bei Relif Haxsen und seiner Frau Johanne konnte ich sogar in ihrem idyllischen Haus in Reepsholt wohnen, wenn es um mehrtägige Arbeitszusammenhänge ging.



Ein Geburtstagsgruß für unsere Sekretärin Frau Rüdebusch, Karikatur von Peter Schleuning
(von links) Freia Hoffmann, Fred Ritzel, Wolfgang Martin Stroh, Gustavo Becerra-Schmidt, Herbert Wiedemann,
Niels Knolle, Walter Heimann, Ulrich Günther, Peter Schleuning

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Studierenden hatte allerdings auch ihre problematischen Seiten. Vom Sommersemester 1985 an unterrichtete ich regelmäßig Musiklehre – ein Fach, das anderswo Allgemeine Musiklehre und Harmonielehre oder Musiktheorie heißt. Unsere Studierenden hatten keine Aufnahmeprüfung absolviert (dazu unten mehr). Die Kenntnisse in Bezug auf Notenlehre einschließlich Lesen von Schlüsseln, Akkord- und Satzlehre waren sehr unterschiedlich, und vor allem: Es fehlten vielen

Studierenden die praktischen musikalischen Erfahrungen, die m. A. n. Voraussetzung dafür sind, dass musiktheoretische Zusammenhänge verstanden und behalten werden. Viele hatten das Fach ohne realistische Vorstellungen der späteren Berufspraxis gewählt, vielleicht in der irrigen Erwartung, dass etwa für den Unterricht in der Grund- oder Sonderschule ein paar Gitarrenakkorde und die Freude am Singen genügen würden.

Ich bemühte mich also redlich, das Fehlende zu vermitteln und war vermutlich auch eine recht beliebte Lehrerin. Allerdings stieß meine Forderung, regelmäßig schriftliche Hausaufgaben zu machen und das Vermittelte am Instrument zu üben, bei vielen auf freundliche Ablehnung. Meine wachsende Unzufriedenheit und mein Versuch zu erklären, dass meine Anstrengungen ohne Mitarbeit auf der anderen Seite sinnlos und frustrierend seien, blieben folgenlos. Eine Studentin, die ich persönlich sehr schätzte, sagte mir: „Du bist nur für Deinen Unterricht verantwortlich, alles andere ist unsere Sache“. Sie ist inzwischen seit vielen Jahren im Schuldienst tätig und hat beim Aufräumen vor ein paar Jahren eine alte Übungsarbeit mit meinen Korrekturen gefunden und mir geschickt. Unterschrift: „Wie hast Du das damals bloß ausgehalten???“

1988 schloss ich meine Oldenburger Assistentenzeit mit einer Habilitationsschrift ab, die unter dem Titel „Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur“ 1991 im Insel-Verlag in Frankfurt a. M. publiziert wurde. Wie schon bei meiner Dissertation hatte ich das Glück, ein Thema von aktuellem öffentlichem Interesse gewählt zu haben. Wir (und da denke ich vor allem an meinen Oldenburger Kollegen Peter Schleuning) wollten keine Wissenschaft im Elfenbeinturm, sondern eine Vermittlung unserer Arbeitsergebnisse in die Gesellschaft hinein, das begründete ja auch unser Engagement in der Lehrerausbildung. „Instrument und Körper“ gilt bis heute als Standardwerk – auch wenn ich es heute sicherlich anders, wissenschaftlich vorsichtiger schreiben würde. Der erste Satz lautete: „Dies ist, obwohl am historischen Material entwickelt, ein Buch über die Gegenwart“. Geschlechtstypische Instrumentenwahl, das traditionelle Ideal der klavierspielenden höheren Tochter, der historisch begründbare Mangel an Frauen in Symphonie-Orchestern – diese Aspekte machten das Buch auch zu einem musikpädagogischen.

Mein Habilitationsvortrag hatte das Thema „Hanns Eisler als Musikpädagoge“ – für das historische Selbstverständnis der Fachkollegen fast eine Provokation, bezogen sie sich doch bis dahin fast ausschließlich auf Vertreter der musikalischen Jugendbewegung und der Musischen Erziehung wie Leo Kestenberg, Hans Breuer, Fritz Jöde, Georg Götsch bis hin zum deutsch-nationalen Walther Hensel.

Während der vier Jahre (1988–1992), die ich an der Universität Hildesheim (Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Kulturpädagogik) verbrachte, wurde ich eingeladen, Mitherausgeberin der Zeitschrift „Musik und Unterricht“ zu werden. Ich nahm diese Möglichkeit gerne wahr und habe bis 1997, als der Friedrich Verlag die Zeitschrift an den Lugert Verlag übergab, bei der intensiven Zusammenarbeit mit den Kollegen Rudolf Weber

(Hildesheim), Wilfried Gruhn (Freiburg), Siegmund Helms (Köln) und Reinhard Schneider (Flensburg) viel gelernt. Wir haben in dieser Zeit rund 40 Hefte mit Schwerpunktthemen konzipiert, die jeweils einen übergreifenden, eher theoretischen Basisartikel und anschließend Unterrichtsbeispiele enthielten, die meist in Zusammenarbeit mit LehrerInnen entstanden. Die von mir betreuten Hefte waren „Musik – Theater– Schule“, „Sprechen über Musik“, „Filmmusik“, „Musik – Bild“, „Biographien“, „Liebe und Sexualität“. Deutlich wird die Vorliebe für fächerübergreifende Themen (die auch meine Mitherausgeber teilten), die Einbettung in die Lebenswelt der SchülerInnen und das Aufgreifen auch konventioneller Themen des Musikunterrichts, die aber neu gewendet wurden: Das Heft über Biographien enthielt eine Unterrichtseinheit über Janis Joplin im Film sowie „Schülerbiographien“; in „Liebe und Sexualität“ fand sich ein Unterrichtsbeispiel über „Küssen verboten“ von den Prinzen und für die Sek II über Tschaikowsky als homosexuellen Komponisten. Und selbstverständlich versahen wir – was damals neu war – unsere Hefte mit Begleit-CDs, die Musikbeispiele, Playbacks, Produktionen aus dem Unterrichtsalltag und anderes Material enthielten.

So schien meine Qualifikation, zusammen mit den Lehrerfahrungen, die ich zusätzlich unter etwas anderen Bedingungen an der Universität Hildesheim sammeln konnte, 1992 ausreichend für eine Berufung auf eine C4-Professur für Musikpädagogik, wiederum an der Universität Oldenburg. (Die Bezeichnung Musikpädagogik habe ich übrigens nur ungern benutzt – zu sehr ist sie mit den Zuschreibungen der Musischen Erziehung der 1920er Jahre verbunden, der man eine ganzheitlich veredelnde Wirkung auf den Menschen zuschrieb. Daher ist der Begriff „Pädagogik“ für Lehrprozesse nur an der Kunst-, Musik- und Sportpädagogik haften geblieben, während man in anderen Fächern nüchtern von Fachdidaktik spricht. Musikdidaktik oder Musikvermittlung beschreibt mein Arbeitsgebiet besser.)

Kontinuitäten und Veränderungen

Wieder zurück in Oldenburg, fand ich vieles unverändert: Die Kollegen sahen sich nach wie vor der Lehrerausbildung verpflichtet, und besonders Wolfgang Martin Stroh (Prof. für Systematische Musikwissenschaft) und Walter Heimann (Prof. für Historische Musikwissenschaft) prägten weiterhin die Oldenburger Musiklehrerausbildung, Wolfgang Stroh durch seine Spezialgebiete Interkulturelle Musikpädagogik, Szenische Interpretation und Musikpsychologie, Walter Heimann durch Basisveranstaltungen über fachdidaktische Konzeptionen, Methoden des Musikunterrichts (übrigens gelegentlich noch mit unserem ehemaligen Kontaktlehrer Relif Haxsen) und mit seinem Einsatz bei der Betreuung der Schulpraktika. Auch mein Amtsvorgänger Ulrich Günther stand hin und wieder für Lehraufträge zur Verfügung und führte sein traditionsreiches Kolloquium mit MusiklehrerInnen weiter. Das Kollegium, das in der Zwischenzeit durch Peter Vollhardt mit

seinen eindrucksvollen Theaterprojekten ergänzt worden war, war groß und differenziert genug, dass Spezialgebiete in Lehre und Forschung gepflegt werden konnten. So hatte ich die Möglichkeit, mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 1995 an eine 15-bändige Werkausgabe der französischen Komponistin Louise Farrenc (1804–1875) zu betreuen und auch weiterhin zu Genderthemen fachwissenschaftliche Veranstaltungen anzubieten. Die Musiklehrausbildung in Oldenburg wurde so zu einem überregional ausstrahlenden Zentrum auch für die Gender-Thematik. Ein Höhepunkt war zweifellos die Erstaufführung der 1. Symphonie von Louise Farrenc durch die Radiophilharmonie Hannover des NDR bei der Einweihung des neuen Hörsaalzentrums am 11. Juni 1998. 1993/94 war ich Mitglied der Niedersächsischen Frauenforschungskommission, im Jahr 2000 Mitbegründerin des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) an der Universität Oldenburg.



Lehre vor dem Powerpoint-Zeitalter

Zu meinen Aufgaben als verantwortliche Professorin für Musikpädagogik gehörte es nun, mit Hilfe der Kollegen ein möglichst vielfältiges Lehrangebot zu schaffen, was die Heranziehung von Lehrbeauftragten für Sonderbereiche (z. B. Musikunterricht an Förderschulen) ebenso einschloss wie die fachliche Organisation und Betreuung der Schulpraktika. Während andere Gebiete relativ gut abgedeckt waren, gab es niemanden, der sich auf Grundschuldidaktik spezialisiert hätte, so wurde dies zu einem meiner Schwerpunkte. Wir boten allerdings in dieser ersten Phase meiner Professorentätigkeit wenige stufenspezifische Seminare an (z. B. „Musiklehrbücher für die Grundschule“); ich bemühte mich mehr um Binnendifferenzierung. Bis zur Einführung des BA-MA-Studiums (ab 2005) lag es hauptsächlich in der Verantwortung der Studierenden, sich das notwendige Wissen und Können für ihre berufliche Zukunft anzueignen, und sie hatten dafür relativ breite Wahlmöglichkeiten. So war es üblich, dass in geeigneten Seminaren jüngere wie ältere Semester und auch Studierende verschiedener

Lehrämter versammelt waren. Differenzierungen waren möglich etwa in meinen Veranstaltungen „Sprechen über Musik“, „Aufhorchen, hinhören, aneignen: Didaktik des Musikhörens“, „Notation im Musikunterricht“, „Instrumentenkunde und ihre Didaktik“. Selbstverständlich gab es auch speziell auf einzelne Schularten bzw. -stufen zugeschnittene Angebote, wie z. B. „Musikgeschichtsunterricht in der Sekundarstufe II“ (erst später haben mir TeilnehmerInnen gestanden, dass sie da nur hingegangen sind, um dort selbst so etwas wie Überblickswissen zu erwerben – es war sozusagen ein Ersatz für die „Musikgeschichte im Überblick“, die wir mehrheitlich ablehnten).

Ein Erbe der Reformzeit waren meine regelmäßig abgehaltenen Übungen „Spielkonzepte, Improvisationen und Klangexperimente“. Das Fach war innerhalb der fachpraktischen Prüfungen Wahlprüfungsfach (neben Arrangement und Komposition). Die Übungen waren gut gefüllt, weil es viele Studierende gab, die nach klassischer Ausbildung am Instrument ein Bedürfnis hatten, sich jenseits der harmonischen Bindungen etwa des Jazz „freizuspielen“. Das war im Stil der Neuen Musik gut möglich: Ein erweiterter Begriff vom musikalischen Instrumentarium erlaubte die Einbeziehung aller möglichen klangfähigen Materialien, traditionelle Instrumente wurden experimentell eingesetzt, und man konnte musikalische Abläufe entwerfen, ohne im traditionellen Sinn zu komponieren. Anfängliche Hemmungen wurden schnell abgebaut, und oft entstanden schon am Ende des ersten (einzigen) Semesters passable Produktionen, z. B. auf der Folie von Gedichten, japanischen Haikus, Bildern oder Gegenständen. Eine schulnähere Weiterentwicklung waren meine Seminare „Komponieren mit Kindern und Jugendlichen“.

Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen

Unverändert waren auch die Möglichkeit und mein Interesse, gemeinsam mit KollegInnen zu unterrichten. Ich erinnere mich an ein Seminar über „Musik in der Sonderpädagogik“ mit Gertrud Meyer-Denkman, bei dem ich von der Kollegin sicher weitaus mehr gelernt habe als die Studierenden von mir. Niels Knolle war mein Partner bei „Rockfrauen – Frauenrock?“ und einer Veranstaltung über Videoclips und Musikverfilmungen. Mit Peter Schleuning bot ich Seminare über „Kinderlieder“, „Figaros Hochzeit“, „Fanny und Felix Mendelssohn“ sowie „Clara und Robert Schumann“ an, bei denen auch Unterrichtseinheiten für den Schulgebrauch entstanden. Mit Catrin Smorra, die im Bereich Tanzpädagogik Lehraufträge wahrnahm und auch bei den Theaterprojekten von Peter Vollhardt mitwirkte, konzipierte ich eine Lehrveranstaltung „Musik und Bewegung“, die vor allem herausarbeitete, wie man Bewegung für das Musikhören fruchtbar machen kann. „Von Sarastro bis Nina Hagen: Stimmideale in Geschichte und Gegenwart“ war ein Versuch, mit der damals neuen Kollegin Silja Stegemeier, Lehrkraft für vokale Ausbildung, das romantische Kinderstimmideal ein wenig zu differenzieren. Es hatte mich, obwohl ich selbst keine Spezialistin für die Kinderstimme bin, immer gestört, dass man im Musikunterricht bevorzugt die Stimme nach oben entwickelte

und dass dabei vor allem die Jungen, die man auf dem Fußballplatz oder dem Pausenhof stimmlich ganz anders hörte, auf der Strecke blieben bzw. im Unterricht als „Brummer“ oder Singverweigerer auffielen.

Für beide Seiten informativ und anregend waren interdisziplinäre Seminare über „Spiele mit Sprache und Musik“ mit Jörg Steitz-Kallenbach (inzwischen Direktor des Oldenburger Herbart-Gymnasiums), „Brecht-Vertonungen“ mit Sabine Kyora und „Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht am Beispiel Musik“ mit Astrid Kaiser. Hier waren nicht nur fächerverbindende Unterrichtsideen gefragt (es gab sie reichlich!), sondern es war auch notwendig, die eigene Lehre für Studierende der Germanistik oder des Sachunterrichts nutzbar zu machen, ohne das notwendige Niveau theoretischer Reflexion aufzugeben.

Aus den 80er Jahren hatte sich, was die akademische Selbstverwaltung angeht, die solidarische Zusammenarbeit mit den Kollegen erhalten. Der Einsatz für ‚das Fach‘ stand immer noch über allem. Es mussten nicht nur in (mir endlos erscheinenden) Sitzungen der Fachkommission, später des Institutsrats alle internen Belange ausdiskutiert werden. Wir standen, als relativ teures Fach, auch innerhalb der Universität oft unter Druck. Die „Bleistiftfächer“ in der Lehrerbildung schauten teilweise misstrauisch auf unsere Ausgaben: In der Bibliothek brauchten wir nicht nur Bücher, sondern auch Noten, Tonträger und Filme; die Personalausgaben sahen durch Einzelunterricht und kleine Lerngruppen in den musikpraktischen Fächern, übrigens auch durch zahlreiche Gerichtsprozesse der künstlerischen Lehrkräfte⁵, monströs aus im Vergleich zu Fächern, die sich auf Vorlesungen und Seminare beschränken konnten. Wir brauchten viel Geld für Neuanschaffungen und Unterhaltung des Instrumentariums einschließlich der apparativen Ausstattung. So war es selbstverständlich, dass ‚das Fach‘, wo immer möglich, vertreten war: in der Bibliothekskommission, in der Raumkommission, im zentralen Haushaltsausschuss, selbstverständlich auch im Fachbereichsrat (ab 2003 Fakultätsrat) und seinen Ausschüssen sowie im Senat. Sogar die Anmeldungen für die Liste der Großgeräte, die aus den normalen Fächer-Etats nicht bezahlbar waren, wurden regelmäßig von uns bedient, z. B. im Hinblick auf die Anschaffung von Flügeln.

Aber auch außerhalb des Faches machte sich jeder so gut er konnte, nützlich. Ich war, auch weil ich an der Erhöhung des Frauenanteils unter den Lehrenden interessiert war, Mitglied vieler Berufungskommissionen, schrieb Gutachten für externe Berufungsverfahren, betreute Promotionen und verschaffte mehreren jüngeren Kolleginnen die Möglichkeit, sich extern an der Universität Oldenburg zu habilitieren, etwa Beatrix Borchard, Rebecca Grotjahn und Anna-Christine Rhode-Jüchtern. Heute ist das Wort „Solidarität“ kaum mehr in Gebrauch, damals war es für uns eine Selbstverständlichkeit, qualifizierte Kolleginnen und Kollegen, die ähnliche Ziele verfolgten, zu unterstützen.

⁵ Es ging um gleiche Bezahlung für Teilzeitarbeit und Fragen der Eingruppierung im BAT (Bundes-Angestelltentarifvertrag).

Jahrelange Auseinandersetzungen gab es über die Einführung der Aufnahmeprüfung (künstlerische Eignungsprüfung). An Musikhochschulen war sie traditionell selbstverständlich, und auch die Musiklehrausbildung an Universitäten stand zunehmend unter Druck sie einzuführen. Die Gegner argumentierten damit, dass künstlerische Fähigkeiten am Instrument oder mit der Stimme in der allgemeinbildenden Schule nicht vermittelt und nur durch finanziellen Einsatz wohlhabender Elternhäuser erworben werden konnten. Es war sozusagen ein sozialkompensatorischer Akt, auch denjenigen AbiturientInnen ein Musikstudium zu ermöglichen, die ein solches Elternhaus nicht hatten und die notwendigen Lernprozesse zu Beginn des Studiums nachholen wollten. Die Befürworter der Aufnahmeprüfung gaben zu bedenken, dass ein Instrumentalunterricht in der Schulzeit nicht nur das notwendige Handwerkszeug vermitteln konnte, sondern oft genug Gelegenheit zu der Feststellung gab, dass Begabung und Durchhaltevermögen für eine professionelle Nutzung eben doch nicht genügten. Fred Ritzel, daran erinnere ich mich noch lebhaft, führte vor Augen, dass Zulassungen bei uns im wesentlichen nach dem Abiturnotendurchschnitt erfolgten und musikalisch besonders aktive SchülerInnen benachteiligten, weil sie möglicherweise einen nicht so glänzenden Notendurchschnitt schafften.

Das Ergebnis war die Einführung einer Aufnahmeprüfung, die – gemäß dem Selbstverständnis unseres Faches – einige Besonderheiten aufwies. Prüfungsinhalte konnten selbstverständlich auch Fähigkeiten im Bereich der Populären Musik sein, Bestandteil der Prüfung war ein Gespräch, in dem Chor-, Orchester- und Bandpraxis, Leitung von Musikgruppen im Freizeitbereich u. ä. zur Sprache kommen konnten, und ein freiwilliger Prüfungsteil betraf kreative Leistungen wie Kompositionen, Arrangements, apparative Produktionen u. ä. Dass alle Prüflinge auch in Improvisation geprüft wurden, fand ich (selbst überzeugte Lehrerin in diesem Bereich) nicht gut, weil eine Prüfung nicht der Ort sein sollte, an dem man so etwas zum ersten Mal ausprobiert. Wie das Problem in anderen Prüfungskommissionen gelöst wurde, weiß ich nicht im Einzelnen, habe mir aber erzählen lassen, dass die Ergebnisse im Wesentlichen vom Geschick der Lehrkraft abhingen, die die Improvisationsaufgabe stellte und ggf. mit improvisierte. In den Prüfungskommissionen waren immer zwei Studierende vertreten – auch das stand noch in der Tradition, Studierende an wichtigen Entscheidungen zu beteiligen.

Schwierige Neuerungen

Einen spürbaren Einschnitt bedeutete die Einführung der konsekutiven Studiengänge Bachelor und Master. Oldenburg war eine der ersten Universitäten, die sich an der Umsetzung beteiligten, wie es hieß, um einen Oktroi von oben zu vermeiden. Kollegen machten sich also an die Ausarbeitung, an der ich nur halbherzig mitwirkte. Von vornherein erschien mir die Zweiteilung für die Lehrerausbildung nicht sinnvoll, der angeblich polyvalente Bachelor wurde dann doch unter der Hand (z. B. durch die Ansiedlung eines Allgemeinen

Schulpraktikums) zu einem expliziten Teil der Lehramtsausbildung. Die Auseinandersetzungen um die Verteilung der Kreditpunkte, also des jeweiligen studentischen Zeitbudgets, und die penible Aufteilung, wie lange man sich jeweils für Fächer und Unterrichtsinhalte interessieren durfte, waren das Gegenteil von dem, was ich mir für die intellektuelle Entwicklung zukünftiger Lehrer und Lehrerinnen wünschte. Man muss nicht, wie ich es durfte, neun Jahre lang studieren, aber diese extreme Verknappung („Ökonomisierung“) von Ausbildung erscheint mir bedenklich. Kaum glaublich war es, dass das Niedersächsische Kultusministerium, als alle Kreditpunkte verteilt und die Studienzeiten bis zum Rand gefüllt waren, zusätzlich ein Praktikum im zweiten Unterrichtsfach verlangte. Nach langem Tauziehen wurde ein schulbezogenes Forschungs- und Entwicklungspraktikum eingefügt, dessen Umsetzung mit allen behördlichen Genehmigungsproblemen und Zumutungen für die Schulen ich glücklicherweise nicht mehr miterleben musste.

Die Konzeption der neuen Studiengänge gab dennoch fruchtbare Anstöße, z. B. über fachliches Basiswissen nachzudenken. In Zusammenarbeit mit meinen Doktorandinnen Ilka Siedenburg und Anja Herold entstanden Erstsemester-Seminare mit dem Titel „Einführung in Grundfragen des Musiklernens und -lehrens“ einschließlich eines kleinen empirischen Forschungsprojektes. Die Beiden haben das Seminar einige Jahre lang durchgeführt.

Eher allmähliche Veränderungen entstanden durch das Ausscheiden von Kollegen, die das Fach lange geprägt hatten, und die Berufung von NachfolgerInnen. Diese neue Generation, in der glücklicherweise auch vermehrt Frauen lehren, hat – jenseits aller wissenschaftlichen Meriten – leider eine neuerliche Rücknahme von Errungenschaften der Reformuniversitäten herbeigeführt.

HochschullehrerInnen heißen heute ProfessorInnen oder LehrstuhlinhaberInnen, verfügen über AssistentInnen und MitarbeiterInnen in Drittmittelprojekten, die wieder wie in Zeiten der alten Ordinarienuniversität über Weisungsabhängigkeit und Hierarchien klagen. An Stelle der früheren Drittelparität (im Fach Musik haben wir sie noch bis in die 80er Jahre informell aufrecht erhalten) entscheiden allein die ProfessorInnen. Wie mir Studierende erzählen, müssen sie monatelang auf die Benotung ihrer Arbeiten oder die Begutachtung von Dissertationen warten, müssen dankbar dafür sein, wenn Lehrende als PrüferInnen zur Verfügung stehen. Für die Berufung sind fast ausschließlich Forschungsleistungen ausschlaggebend, Lehrerfahrung und Methodenvielfalt sind selten geworden, und die Vorlesung ist wieder eine bevorzugte Vermittlungsform.

Ein früherer Leiter des Landesprüfungsamtes hat einmal – mitten in Auseinandersetzungen über neue Konzeptionen und Studienpläne – gesagt: „Es hat noch nie eine Studienordnung gegeben, die es verhindert hätte, dass am Ende doch gute Lehrer herausgekommen sind“. Hoffen wir also, dass er auch in diesem Fall Recht behält.

Auswege

Zu meinem 65. Geburtstag 2010 wurde ich von KollegInnen, MitarbeiterInnen, DoktorandInnen und WeggefährtInnen mit einer beeindruckenden Festschrift geehrt und mit vielen Zeichen der Sympathie verabschiedet. Im Sommersemester 2013 hielt ich, mit Peter Schleuning zusammen, meine letzte Lehrveranstaltung an der Universität Oldenburg ab. Dass das Thema „Musik und Musikwissenschaft im Nationalsozialismus“ hieß, scheint mir nicht nur in Bezug auf meine eigene Biographie bedeutsam. Es war auch offensichtlich, dass von den NachfolgerInnen in unserem Fach niemand mehr in diesem Bereich arbeitete.

2001 habe ich, mit anfänglicher Hilfe einer schweizerischen Stiftung, ein Forschungs-Institut gegründet, um nach meinem Ausscheiden aus der Universität einen Ort zu haben, wo ich im Team weiterhin Forschung betreiben und auch größere Projekte jenseits der wissenschaftlichen Monographie in Angriff nehmen kann. Es handelt sich um das Sophie Drinker Institut in Bremen, das in den ersten Jahren auf musikwissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung spezialisiert war, inzwischen seinen Arbeitsbereich aber ausgeweitet hat. Finanziell steht es seit 2005 auf eigenen Beinen und bietet vier Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und zwei Wissenschaftlichen Hilfskräften Arbeitsmöglichkeiten. Einige Jahre lang haben wir dort am Spezialgebiet meiner Habilitation angeknüpft und das inzwischen 750 Artikel enthaltende und viel genutzte Online-Lexikon „Europäische Instrumentalistinnen des 18. und 19. Jahrhunderts“ erarbeitet. Zurzeit bereiten wir ein mehrbändiges Werk über die Musikausbildung an Konservatorien des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum vor. Gelegentlich haben wir Besuch von ‚Ehemaligen‘, die jetzt im Schuldienst sind und ihren Oberstufenkursen Gelegenheit zu einem Schnupperkurs in Musikwissenschaft geben wollen. In einer Schriftenreihe (zurzeit 13 Bände) haben Studierende, DoktorandInnen, GastautorInnen und MitarbeiterInnen die Möglichkeit, Forschungsergebnisse zu veröffentlichen.

Die Ansätze, die mir während meiner Berufstätigkeit wichtig waren, werden hier umgesetzt: flache Hierarchien, Teamarbeit, gemeinsame Diskussion und Bewertung unserer Forschungsarbeit, kulturgeschichtliche Perspektive auf Musikgeschichte und Geschichte der Musikpädagogik, Inhalte, die nicht nur dem „Elfenbeinturm“ dienen, sondern gesellschaftlich nützlich sind.

Von meinen Büchern – einschließlich der in Kooperationen entstandenen sind es mittlerweile 15 – hat neben „Instrument und Körper“ das Bändchen „Panische Gefühle. Sexuelle Übergriffe im Instrumentalunterricht“ fast die größte Bekanntheit erreicht – und das ist keineswegs erfreulich. Der Grund für sein Entstehen war schlicht die Erkenntnis, dass es auch in unserem Fach notwendig ist, den ‚pädagogischen Eros‘ im Privatunterricht, in Musikschulen und in der Ausbildung einmal genauer zu untersuchen. Seit seinem Erscheinen im Jahr 2006 hat es durch Ereignisse vor allem in der katholischen Kirche, in der Odenwaldschule und an der Hochschule für Musik und Theater München noch an Aktualität gewonnen. Das Thema

wird allmählich enttabuisiert, und bis heute suchen Betroffene den Kontakt mit mir, berichten von teilweise lange zurückliegenden Traumata. Ich bin deshalb vielfach noch zu Vorträgen zum Thema unterwegs und leite, zusammen mit der Diplom-Psychologin Monika Holzbecher, einschlägige Fortbildungen.

Und privat?

Ich wohne seit 1976 in einem schönen Altbremer Haus aus dem Jahr 1893, das anfangs von Wohngemeinschaften bevölkert und der Ort unzähliger lehrreicher Diskussionen war. Neben beruflichem und politischem Engagement war immer auch das praktische Musizieren wichtig, zu dem ich nach einer gewissen Zeit wieder zurückfand. Ich spielte in Orchestern, konzertierte viele Jahre lang mit einem Bläserquintett und habe zu meinem 60. Geburtstag das Vergnügen gehabt, mit dem Oldenburger Universitätsorchester unter seinem Dirigenten Rida Murtada das Mozart-Konzert für Flöte, Harfe und Orchester KV 299 aufzuführen. Zurzeit bin ich Soloflötistin in einem semiprofessionellen Orchester in Bremen.

Meinen Mann, Andreas Kisters, der als promovierter Musikwissenschaftler heute bei Radio Bremen arbeitet, habe ich im Wintersemester 1985/86 im Kolloquium „Musik im Nationalsozialismus“ als einen überaus interessierten Studenten wahrgenommen. Nach ein paar unbehaglichen Monaten in den Rollen der Hochschulassistentin und des (reichlich rebellischen) Studenten haben wir unsere Freundschaft nicht mehr verheimlicht und haben viele Jahre später auch den Gang zum Standesamt angetreten. Dass wir nun schon 30 Jahre lang vergnügt und stabil zusammenleben, war nach so schwierigen Anfängen nicht vorherzusehen. Seit 1990 besitzen wir ein Haus in Südfrankreich, das in meinem anstrengenden Berufsleben oft ein wunderbarer Rückzugsort war: internetfrei, aber mit allem ausgestattet, was ich ansonsten zum Schreiben brauche: Schreibtisch, Notebook und Klavier.

Es sind also alle Voraussetzungen dafür da, dass die Arbeit weitergehen kann.