

Walter Heimann

Freies Musiklernen in der Schule

Die Entstehung
des reformpädagogischen Konzepts
1900 - 1920

Ein Studienbuch

Shaker Verlag
Aachen 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Copyright Shaker Verlag 2013

Alle Rechte, auch das des auszugsweisen Nachdruckes, der auszugsweisen oder vollständigen Wiedergabe, der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen und der Übersetzung, vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-8440-1953-7 ISSN 0945-0920

Shaker Verlag GmbH • Postfach 101818 • 52018 Aachen

Telefon: 02407/9596-0 • Telefax: 02407/9596-9

Internet:www.shaker.de • E-Mail:info@shaker.de

VORWORT

Musikunterricht nach reformpädagogischer Arbeitsweise ist immer höchst auffällig und erstaunlich; man erkennt ihn auf den ersten Blick. Wer als Besucher von außen in einen solchen Unterricht hereinkommt und ihn zunächst in seiner bunten Oberfläche sieht, erlebt es immer wieder ähnlich. Es herrscht im Klassenraum eine solche Fülle musikalischer Aktivität aus Interesse und Neugier, dass man es für einen Moment gar nicht glauben kann: So viel Probieren, Staunen, unermüdliches Arbeiten, mitunter auch souveränes Gestalten; so viel musikalisches Leben in wechselnden, teils gleichzeitigen Phasen und Gruppen, oft verbunden mit ruhiger, seltsam zufriedener Konzentration, immer aber eingebunden in vielfältige, meistens durchaus lebhaft soziale Gegenseitigkeit. Und mittendrin eine Musikerin, ein Musiker als authentisch agierende und geachtete Lehrkraft. Kann dies tatsächlich einfacher musikalischer Alltag sein?

Fragt man die Lehrerinnen und Lehrer danach, die dies alles – überwiegend gemeinsam mit anderen in einem Team – ermöglichen, so verweisen sie in der Regel auf ihre vorausgehende Erfahrung: Wie anders sonst soll freies Musiklernen möglich sein? Dies ist in ihrer schwierigen Arbeit die selbstverständliche – wenn auch von andersdenkenden Kollegen keinesfalls immer geschätzte – Normalität.

Über Jahrzehnte habe ich viele Schulen im norddeutschen Raum besucht, gemeinsam mit Studierenden, die dort ihre Praktika im Musikunterricht absolviert haben. Der Befund in all diesen Jahren war immer der gleiche: In einem Teil der Schulen wird kontinuierlich nach reformpädagogischen Grundsätzen gearbeitet.

Was aber ist der spezifische Kern eines solchen Unterrichts, worauf beruht er? Woher nimmt er ursprünglich seine Energie, seinen Erfolg, sein Selbstbewusstsein? Wenn es stimmt, dass die Antworten auf solche Fragen tief in Herkunft und Vergangenheit unserer Vorstellungen von „guter“ Erziehung und in den Wurzeln unserer allgemeinen Kultur liegen, dann müssen sie dort gesucht werden.

Wir, die Studierenden und ich, haben uns in Seminaren der Lehrerbildung also auf den Weg gemacht und in der Geschichte des 20. Jahrhunderts nach dem Hintergrund dieser Praxis gesucht. Und dort, im historischen Grund unseres Bewusstseins, ist zu unserer Überraschung dann etwas sehr Beachtliches zum Vorschein gekommen: das alte, seit Jahrhunderten herangewachsene Ideal eines freien, selbstbestimmten Lernens. Irgendwie, auf welchen Kanälen auch immer, ist es wohl lebendig geblieben. Und in gegenwärtiger Praxis scheint es lebendiger denn je.

Nun soll das Ergebnis unserer Arbeit aber auch schriftlich ausgearbeitet werden. Am besten kann man es sich vielleicht vorstellen und prüfend anschauen, wenn es hier und da die Form einer kleinen Erzählung annimmt.

Danken möchte ich den Studierenden, die immer sehr schnell und sehr genau wussten, was in den alten Quellen noch heute „wichtig“ ist. Diese Sicht hat zu einer rigorosen Reinigung unseres historischen Bewusstseins geführt durch strenges Sondieren aus der Perspektive des gegenwärtigen Lebens.

Danken möchte ich vor allem aber auch den Lehrkräften, in deren Unterricht ich gemeinsam mit den Praktikanten dieses Konzept immer wieder beobachten durfte.

INHALT

Teil 1 – LERNEN DER KINDER – „...aus eigener Kraft heraus“	1
I. Vom Sing-Kommando zum Sing-Motiv	3
1. Auf der Suche nach einem Grund zum Singen	5
1.1 Irgendetwas funktioniert nicht mehr Trügerische Normalität und ein toter Punkt Eine irritierende Differenzerfahrung: „Und das in der Singstunde.“	6
Exkurs I. „Diese drei Kommandorufe...“	9
1.2 Weiter so...? – „Nur immer zu!“	11
Exkurs II. Das Stiehler-Axiom	13
1.3 Riskanter Start auf unsicherem Weg Mit Lied und Singen ganz anders umgehen Zweierlei Erfahrung	19 27
2. Zum Hintergrund – Grundlagen des Wandels Neu im Reformator-Diskurs der Region: John Dewey „Das ist es!“ – Lernen wie im „übrigen“ Leben Die kopernikanische Wende im Denken über Erziehung	33 35 37
II. Das Funkeln in den Augen der Resi – „Schaffensfreude aus eigener Kraft heraus...“	41
1. Ein „neues Lied“ Innere „Kräfte“ und Antriebe Musikalische Erfahrungsweisen	44 51
2. Zum Hintergrund – Kunst in sozialer Gemeinschaft Die Antriebsstruktur „Artistic expression“ in musikalischer Praxis	58 62
III. „Auf dem Grunde“ der Musik – Erfahrungen mit Material und Stil	65
1. „Alles lauscht...“ – die andere Art musikalischer „Vorstellungen“ Schallendes Gelächter: „Spaß“ mit Akzenten am falschen Ort „Merkwürdige“ Vergleiche und eine pantomimische Erklärung	66 70
2. Zum Hintergrund – Schulisches Lernen als Lebensform	75

Teil 2 – LERNEN DER JUGENDLICHEN –	
Selbstbestimmte Erfahrungsbildung	81
I. Erziehungsverhältnisse und außerschulische Erfahrung –	
Gewachsene Gegensätze	83
Traditionelle Pädagogik	
Jugendbewegung und „Selbstbildung“	85
Und die Musik...?	88
Exkurs III. Musikalische „Selbstbildung“ der Jugendlichen in sozialer Gemeinschaft	89
A. „Wir sind ein stolzer Wandervogel!“ – Lebenskontexte	91
1. Start und Ruhestörung – „...und sangen der Freiheit ein Lied“	93
1.1 Aufbruch am frühen Morgen	
1.2 Lebensstil und Distanz	97
2. Als Landstreicher in der Felsenhöhle – „Blut muss fließen, Blut muss fließen!“	103
2.1 Härtetest bei heftigem Gewitter	
2.2 Der Traum von der „Freiheit“	107
3. Abends auf Veits Wiesen – „Wo soll ich mich hinkehren?“	111
3.1 Geliebt und verboten: Das Gelände am Stadtrand	
3.2 Erste „Vorstellungen“ zum eigenen Stil-Bewusstsein	116
4. Rast am Fuß der Wachsenburg – „Da droben auf jenem Berge“	123
4.1 Ausruhen am Ende des Tages	
4.2 Beim Blick in die einsame Natur	126
5. Nachts in der Kapellenruine – „Und wie ich’s dacht, und wie ich’s sann“	131
5.1 Die Bedeutung der inneren „Kräfte“	
5.2 Musik der Heimatlosen	136
6. Auf dem langen Weg nach Haus – „Häng dich an keinen Galgen nicht!“	141
6.1 Endspurt in Richtung Bahnhof	
6.2 Bei monotonen Gesängen	144

B. „Immer neue unerschöpfliche Bilder der Musik...“ – Erfahrungen mit Material und Stil	147
1. Die zweite musikalische Intelligenz Ein Stimmklang Ein Instrumentalklang	148
2. Die Entscheidung für „alte“ Lieder Mehr und „schönere“ Lieder: Sammeln, kopieren, weitergeben In Richtung Solo-Lied Über Medien interagieren	151 153 154
3. Begleiten im Stil der Laute	157
3.1 „Besser“ Gitarre spielen: Stil-Ebenen Ein Weg zur Begleitung im „alten“ Stil Einfacher Stil Gehobener Stil	159 161
3.2. Lernen im sozialen Kontext „Selbstunterricht“ Erfahrungskontinuität	164 165
3.3 Am Horizont: Die erste Konkurrenz	167
4. Mehrstimmiges Singen	171
4.1 Einstieg mit leichten Arrangements Begeisterung für Dreistimmigkeit Interesse an modernem Tonsatz Anleihen aus dem Mittelalter Die Rolle der Antriebskräfte	174 176 178
4.2 Weiter mit „besseren“ Stücken Bach-Kontrapunkt Vokal-Polyphonie der Renaissance	181 182 185
4.3 Mehrstimmiges Singen im Lebenskontext	190
II. Außerschulische Erfahrung und Schule – Verbindungslinien	195
1. Der „Geist der Freiheit“ – in Annäherung an die Schule Eine Formel für die Freiheit „Selbstbildung“ in sozialer Gemeinschaft Freiheit in Kampf und Teilnahme	197 202 205
2. Drei strukturelle Erfindungen der Jugendbewegung	209
2.1 „Neue“ Gemeinschaft und Identität Das Interesse, in Gemeinschaft zu leben Jugendliche Identität durch „schöpferische“ Konstruktion	211

Ein Gegenbeispiel: Befriedigende Unfreiheit	213
Selbstbestimmte Erfahrung „vor der Tür“ der Schule	215
2.2 „Führung“ in autonomen Freundschaftsgruppen	218
„Befreiung“ als Voraussetzung	
Einer unter Gleichen „führt“	220
„Aber wehe, wenn er sich blamiert!“	222
Der Gegensatz zur Schule	223
2.3 Wahl der „Berater“ –	
Strategien der Jugendlichen in ihrem Mentoren-Netzwerk	224
Die Beauftragung externer Autoritäten	
...und dieser „gewisse Abstand von ihnen“	225
Erfahrungen „von außen“ – der „Berater“ als Coach	227
Ein Gegenbeispiel: Überholte Zustände	228
3. Die Brücke zur Schule, oder: Was ist „neue“ Pädagogik?	231
3.1 Konfrontation der pädagogischen Grundannahmen	
Aufbau der Pädagogik „vom Gesichtspunkt der Jugend aus“	
Traditioneller Hintergrund	233
Geltungsanspruch und Realität	
3.2 Vorhersage der „freien Schulgemeinschaft“	236
„Ein Stärkerer“: Die freiheitliche Tradition der Pädagogik	
Die gedachte Schule „der Zukunft“	238
3.3 Fünf Drumsets	241
In neuem Lebenskontext	
Freiheit und Erfahrung	244
Referenzierte Literatur und Musikdrucke	247
Verzeichnis der Abbildungen	253

Teil 1

LERNEN DER KINDER –

„...aus eigener Kraft heraus“

I. Vom Sing-Kommando zum Sing-Motiv

Freies Musiklernen in der Schule beginnt zunächst als eine Hoffnung oder als ein Traum, jedenfalls als ein ganz unbestimmter Gedanke, geboren aus der inneren Not des alten, traditionell unfreien Lehrens und Lernens in den Schulen der wilhelminischen Zeit. Er taucht auf zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Sturm der großen Veränderungen, die alle Bereiche der Kultur und der Gesellschaft erfassen, insbesondere auch die Erziehung. Er selbst ist Teil dieser turbulenten Modernisierungsprozesse und daran beteiligt, ihnen Kraft und weiteren Fortschritt zu geben. In Form erster praktischer Projekte nimmt er im nord- und mitteldeutschen Raum an einzelnen Schulen hin und wieder auch schon einmal Gestalt an.

Regelmäßig aber wird er dann zum Unruhestifter. Immer und von Anfang an schafft er in den Lehrerkollegien Spannungen, Fronten und Konflikte, die – regional in verschiedenen Varianten – mitunter überraschende Ausmaße annehmen. Vor allem junge Lehrer, die den herrschenden Erziehungsverhältnissen teils mit Skepsis und Kritik, teils mit Empörung und Zorn gegenüberstehen, sind maßgeblich daran beteiligt. Viele von ihnen können kaum mehr die Augen davor verschließen, in welchem erschreckendem Maß Schule und gesellschaftlicher Wandel zu Beginn des neuen Jahrhunderts auseinander weisen, sich fremd und gleichgültig gegenüberstehen. Der Unterricht wird getragen von „Langeweile“ und „Gedankenlosigkeit“, sagen sie und beginnen, mit innovativer Energie nach Auswegen zu suchen. Sie stehen in lebhaftem Meinungsaustausch miteinander und diskutieren ihre Probleme intensiv in Konferenzen und Berufsverbänden, in Zeitschriften- und Buchproduktionen. Sie entwickeln – insbesondere rings um ihre Ausbildungsstandorte – zur Frage der Schulreform rasch und kontinuierlich einen lebhaften, von schöpferischen Ideen geprägten Diskurs.

Ihr leidenschaftliches Interesse gilt insbesondere der Entwicklung neuer Wege des Lehrens und Lernens in ihrer alltäglichen Praxis. Hier, in ihrem Unterricht, wollen sie das Lernen auf eine neue Grundlage stellen. Und von hier aus wollen sie die Verhältnisse verändern, die im sonst üblichen Unterricht den Kindern ein bedrückend lebensfremdes, autoritär gelenktes Lernschicksal bereiten.

Dabei orientieren sie sich durchgehend an der freiheitlichen Tradition der Pädagogik, die im vergangenen Jahrhundert – oft in kämpferisch radikaler Konfrontation mit den herrschenden Auffassungen – langsam herangewachsen ist.¹ Sie bildet

¹ Oelkers (2010)

im Kreis der jungen Reformen die allgemeine Überzeugungsgrundlage, auf der sie gemeinsam weiterarbeiten an der Entwicklung neuer Strategien, Mittel und Wege, um ganz praktisch, in ihrem täglichen Unterricht, den autoritären Charakter der alten Schule zu überwinden.

Ihre Arbeit dokumentieren sie in zahllosen Beiträgen, die sie für den lebhaften Diskurs mit Reformen-Kollegen schreiben und in Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlichen. Darin berichten sie über ihre Initiativen im Unterricht, über Themen, über Materialien und Methoden. Teils geschieht dies konkret in allen Einzelheiten ganz an der bunten Oberfläche des Unterrichtsgeschehens, teils aber auch mit Überlegungen zum Hintergrund, der die Arbeitsweise lenkt und strukturiert.

Und dabei ist gut zu erkennen: In dieser Arbeitsweise kommen immer zwei Faktoren stark und konstruktiv zusammen, die Tradition freiheitlicher Reform-Ideen und die dynamischen Energien eines historischen Aufbruchs. Ebenso stark aber tritt im Unterricht der Reformen deutlich zutage: Hier wirken die Kräfte einer sozialen Gruppe; ihre Überzeugungen zu Grundsätzen, Zielen und Richtungen des gemeinsamen Weges beruhen auf einem Konsens. Vor allem in ihrer Gesamtheit können diese Berichte einen guten Eindruck vermitteln von den durchgehend geteilten Auffassungen zu Fragen des neuen Lehrens und Lernens.

Eine erste Vorstellung davon kann man ohne Weiteres aber auch gewinnen, wenn man einige Berichte auswählt, in welchen die Grundsätze der neuen Unterrichtspraxis besonders klar hervortreten. Ein solcher gewissermaßen mikroskopischer Blick auf einzelne innovative Unterrichtsstunden erfasst im unübersehbar großen Quellenbestand zwar nur ein kleines Segment. Vielleicht aber wird gerade so besonders anschaulich, in welcher Weise in diesem Unterricht gearbeitet wird und wie dabei die neuen Grundsätze praktisch umgesetzt werden. In jedem Fall aber werden so in den verschiedensten Lern-Umgebungen sowohl die zentralen pädagogischen Grundüberzeugungen konkret sichtbar als auch die Ursachen für ihre zunehmende Bedeutung in den nachfolgenden Jahren und Jahrzehnten.

1. Auf der Suche nach einem Grund zum Singen

Ein junger Bremer Lehrer entschließt sich während einer Unterrichtsstunde, das traditionelle Schul-Singen einzustellen und für den Umgang mit Lied und Singen eine neue Grundlage zu suchen: Er beginnt, Motive der Schüler aus ihrer außerschulischen Musikpraxis in den Unterricht hereinzuholen und hier zu integrieren.

1.1 Irgendetwas funktioniert nicht mehr

Trägerische Normalität und ein toter Punkt

Bremen. Im Dezember 1901, kurz vor Weihnachten, ein feucht-kalter Tag. Der düstere, zentral gelegene Schulbau ist erfüllt von den gedämpften Geräuschen des alltäglichen Vormittagsbetriebs. In den Klassenräumen arbeiten Schüler und Lehrer konzentriert im Rahmen der planmäßigen Vorgaben und in den gewöhnlichen, reibungslos funktionierenden Bahnen der straff organisierten Disziplin. Trüb schaut von draußen der Himmel herein mit schweren, schmutzig-grauen Wolken voller Schnee. Es ist die letzte Stunde vor den Ferien.

Der junge Lehrer vorn am Pult, Heinrich Scharrelmann, hat die etwa vierzig bis fünfzig Kinder seiner Klasse fest im Blick. Auf dem Stundenplan steht: Singen. In solchen Stunden werden in der Regel Lieder einstudiert durch Übungen zu Text, korrekter Aussprache, Melodie, Intonation und kontrollierter Atmung, nach traditioneller Methodik unaufhörlich unterbrochen durch ständige Korrekturen. Diesmal jedoch lässt er drei bereits geübte Lieder einfach hintereinander absingen und „aufmarschieren“, wie er sagt, nach kurzen, deutlichen Ansagen. Die Kinder folgen seinen Vorgaben pflichtbewusst, gleichgültig und lustlos, wirken jedoch angespannt und offensichtlich bald „ermüdet“, wie der Lehrer später berichtet. Es ist das typische Schul-Singen im Rahmen der Normalität, eine methodische Routine-Leistung: frontal, effizient, strikt nach obligatorischem Lehrplan – Abweichungen von diesem Plan werden von den Schulleitungen, in Bremen wie fast überall, auf keinen Fall geduldet. Noch scheint hier nichts wesentlich anders als sonst.

Und doch, die übliche Zielstrebigkeit des Lehrers wirkt zurückgenommen, irgendwie angeschlagen und seltsam teilnahmslos. Ein unbestimmter Zwiespalt zwischen stetiger Tätigkeit und Desinteresse ist in seiner Haltung kaum zu übersehen.

Dann geschieht das Unerwartete. Scheinbar ohne jeden Grund beendet er die lenkende, vorantreibende Aktivität. Scheinbar ohne jeden Anlass hält er plötzlich in-

ne, verharrt reglos, fast apathisch, ohne irgendeine weitere Reaktion. Der Unterricht steht still. Unbeteiligt, wie abwesend, die Geige unterm Arm, zupft er ausdruckslos ein paar Töne.

Sein Blick geht starr über die Bänke.

*Eine irritierende Differenzenerfahrung:
„Und das in der Singstunde.“*

Von dieser Begebenheit erzählt der Lehrer seinen Freunden und Kollegen in einem kleinen Bericht für den norddeutschen Diskurs der Reformer.² Darin nennt er vor allem den Grund für den rätselhaften *break* und erläutert zugleich, mit welchen inneren Widersprüchen er es bei dem überraschenden, scheinbar irrationalen Stillstand im Stundenverlauf zu tun hatte.

Die Konfliktsituation an sich ist seinen Kollegen eigentlich recht genau bekannt. Sie ist der Ausdruck einer damals weit verbreiteten und viel diskutierten Schwierigkeit, die im Alltag ihrer Arbeit häufig auftaucht und inzwischen anwächst zu einem bedrückenden Problem. Dieses besteht im Kern darin, dass viele Lehrer – und insbesondere die jungen Kollegen in ihren ersten Berufsjahren – mit den üblichen pädagogischen Vorstellungen der älteren Generation nicht mehr zurecht kommen. Vor die Aufgabe gestellt, sich den starr herrschenden Traditionen anzupassen, sie zu tragen, zu stärken und fortzusetzen, geraten viele von ihnen aufgrund ihrer kritischen Einstellung zum laufenden Betrieb in unabwendbare Konflikte. Schwierigkeiten machen ihnen sowohl die Lehrpläne und die althergebrachten Unterrichtsroutinen als auch die starren, autoritären Forderungen der wilhelminischen Schuladministration. Berichte über Auseinandersetzungen zwischen alten und neuen Auffassungen, zwischen konservativen und progressiven Kräften im Schulbetrieb sind daher häufig. Sie beschäftigen den Reformer-Diskurs als fest eingeschriebenes, oft behandeltes Thema.

Das Stichwort zu diesem Punkt heißt in den Jahren seit etwa 1900 schlicht „Unlust“, für uns heute ein eher harmlos klingender Begriff. Damals jedoch ist dies der immer wieder verwendete Ausdruck für die irritierende, dumpf belastende Erfahrung, den als Dienstpflicht fixierten Betrieb, in dem man unausweichlich steht und arbeitet, innerlich ablehnen zu müssen, kurz, für die tief sitzende *Aversion* gegen das, was man tagtäglich tut.³ Und mit dem *Opening* zu seinem Bericht will der Bremer Lehrer seinen Freunden und Kollegen im Diskurs zunächst nur diese allseits bekannte Erfahrung bestätigen: Der katastrophale Frust, von dem wir so oft reden, ist in der Tat auch bei mir eine Realität. Und mitunter wird er wirklich

² Scharrelmann (1902), S. 14 ff.; aus dieser Quelle wird im Folgenden auch kursorisch zitiert.

³ In vielen Fällen entwickelt sich dies zu einem ernsten beruflichen Problem mit grundsätzlicher Bedeutung. Schonig (1994)

heftig. Mit dem Aussetzer zu Beginn seiner Unterrichtsstunde bekennt er ihnen freimütig, dass die innerliche Abwendung von der gedankenlos-traditionellen Methodik, die „Unlust zur Arbeit“, wie er sagt, fast schon als selbsttätiger Reflex agiert, als eine Reaktion, die mehr oder weniger gegen seinen Willen in ihm hochsteigt, ihm „wieder“ und immer wieder „kommt“.

Wieder kam mir die Unlust zur Arbeit.

Und das in der Singstunde. Wer mir vor dem Staatsexamen gesagt hätte, dass auch Singstunden gerade so langweilig sein können wie alle andern auch!

Drei Lieder hatte ich schon singen lassen, dann machte ich eine Pause.⁴

Seine Freunde im Reform-Diskurs kennen das aus eigener Erfahrung und aus zahlreichen Diskurs-Beiträgen zum Unterricht in den Hauptfächern. Hier nun, zu Beginn dieses Berichts, geht es dem Bremer Lehrer nicht nur darum, dies erneut zu bestätigen, sondern seinen Kollegen darüber hinaus – im Blick auf die Steigerung der Krise – davon zu erzählen,

- dass die *Aversion* gegen die althergebrachte Tradition bei ihm nun selbsttätig und fast unbesiegbar auftritt,
- dass sie gegenüber dem naiv-optimistischen Denken in seiner Ausbildungszeit eine Enttäuschung ist, über die man sich im Kreis der Freunde und Kollegen beklagen muss, und
- dass sie nun auch beim Singen auftritt, was die ganze Sache nur noch schlimmer macht.

Im Moment der Blockade, so der Lehrer, hat er allerdings auch bemerkt: Die „Langweile“ eines solchen Unterrichts mit reichlich Überdruß und Missmut setzt nicht allein dem Lehrer zu, sondern auch den Kindern, ihnen vielleicht sogar in erster Linie. Auch darüber wird im Diskurs ständig geredet.

Allerdings glaubte ich, die Klasse sei ermüdet.

Aber es war doch eine echte, rechte Verlegenheitspause.

Eine Verlegenheit oder allgemeine Unsicherheit also, die hier überwiegend wohl ein Problem des Lehrers ist und vor allem ihn betrifft. So geht der herkömmliche

⁴ Scharrelmann (1902), a. a. O. Die vom laufenden Text durch Querstriche getrennten Zitate sind – durchgehend in dieser Arbeit – unveränderte Textteile aus der jeweils genannten Quelle.

Unterricht jetzt erst einmal nicht weiter und endet in einer rätselhaften, offenen Situation.

Ich starrte über die Bänke und klimperte.

Er gibt zunächst nur diese kurzen Hinweise auf Unlust, Langweile, Ermüdung und die Verlegenheit des Fachmanns darüber, dass er für all dies nun verantwortlich ist. Dabei bleiben die handfesten Grundsätze, die bei den jungen Lehrkräften insgesamt den belastenden Konflikt verursachen, in seinem Bericht im Einzelnen ganz unerwähnt. Es sind die tiefen, fest eingefahrenen Spurrillen der damals geltenden Praxis im Umgang mit Lied und Singen nach den Vorstellungen der älteren Generation.

Zu diesen Beständen des scheinbar Selbstverständlichen muss er auch nichts sagen, weil seine Freunde und Kollegen diese Dinge kennen und wissen, was sie in der täglichen Praxis bedeuten. Für uns heute allerdings erschließt sich der Zusammenhang erst dann, wenn wir die beiseite gelassenen Informationen hier mit ein paar Sätzen ergänzen, um zu zeigen, auf welcher pädagogischen Grundlage der Umgang mit Lied und Singen beruht, der den jungen Lehrern so stark zu schaffen macht.

Exkurs I.

„Diese drei Kommandorufe...“

In wilhelminischer Zeit ist der Singunterricht geregelt nach einer bis ins Einzelne definierten Ordnung, die – von der Schulleitung streng kontrolliert – den Lehrkräften verbindlich vorgegeben ist im Rahmen ihrer Dienstpflichten. Sie haben sich an zwei Schwerpunkte zu halten.

Zum einen an den Lehrplan. Er benennt die Liste derjenigen Kirchen-, Volks- und Vaterlandslieder, die „zur Einübung gelangen“, wie es heißt, und er schließt alle anderen definitiv aus. Auch Stimmbildung und ein wenig Musiklehre sind vorgesehen.⁵ Zweck dieser Pflicht: Die bestimmten Lieder sollen durch ihren zumeist moralisierenden Charakter auf die Kinder belehrend und „gemütsbildend“ einwirken, um sie auszustatten mit dem vermeintlich Wichtigen für ihr „späteres Leben“. Nebenbei – in Wahrheit jedoch in erster Linie – sind die Lieder unentbehrlich zu Fest- und Feiargestaltung bei Anlässen des schulischen und kirchlichen Lebens.

Der zweite obligatorische Schwerpunkt ist die Methodik. Hierbei muss der Lehrer das Singen der Kinder einheitlich ausrichten auf die spezifischen Vorgaben der Schule, auf ihre Ziele und Verfahren. Er hat die Kinder so zu führen, dass sie auf seine Außenlenkung hin diszipliniert und zuverlässig mit einzelnen verbindlich definierten Sing-Leistungen reagieren, und damit nach und nach die Fähigkeit erwerben, mit ihrer Stimme die von der Schule im Lehrplan gesetzten Ziele zu erreichen.

Der Schüler muss seine Stimme in seine Gewalt, in die Zucht seines Willens und Geistes nehmen lernen;

er muss nach und nach zum Bewusstsein geführt werden,

- wie er den Ton zu bilden [hat],
- wie er den Text zu sprechen [hat],
- wie er zu atmen hat.⁶

Zum Bewusstsein der Leistung, die er beim Singen zu erbringen hat, wird er geführt, wenn der Lehrer sein Handwerk versteht und es nicht fehlen lässt an entsprechender Forderung und Autorität. Ein methodisch richtig geführtes Singen beginnt – wie der zitierte Didaktiker es am Beispiel einer kleinen, für den Anfang

⁵ Stadt Bremen (1901)

⁶ Rolle (1913), S. 22.

vorgesehenen Übung erläutert – etwa so, dass zunächst durch suggestiven Blick ein unausweichlicher „Konnex“ hergestellt wird,

...dass ich die Schüler ins Auge fasse und nicht eher einen Ton singen lasse, ehe nicht aller Augen auf mich gerichtet sind.

Dadurch zwingen ich die Schüler zur Aufmerksamkeit.

Nun singe ich einen Ton auf irgend ein Wort, z. B. sah, mal, so, mehr, wir, nur, und die Schüler müssen hören [...]

Und dieser Konnex zwischen Lehrer und Schüler muss in der ersten Stunde hergestellt und fortdauernd durch die ganze Schulzeit aufrechterhalten werden.

Erst wenn ich vorgesungen habe, und wenn die Schüler in diesem Sinne gehört, oder, wie ich weiter oben sagte, gehorcht haben, dürfen sie den Ton, das Wort auf ein Zeichen des Lehrers nachsingen. ⁷

Darin etwa zeigt sich die Grundsituation, die in das „rechte Singen“ einführt, d. h. in das richtige Singen im Rahmen der traditionellen schulischen Vorgaben und Ziele. Verbunden ist damit zum einen die methodische Konsequenz, mit der dies systematisch durchgehalten wird von Anfang an und über viele Jahre.

Es muss schon auf der untersten Stufe mit allem begonnen werden. ⁸

Zum anderen bringt der Unterricht, auf dem diese „Zucht des Willens und Geistes“ beruht, auch immer einen spezifisch zweckmäßigen Charakter hervor: stetig energische Übung mit harter Hand und streng reglementierende Disziplin.

Darum:

Auf mich sehen! Hört! Singt!

Diese drei Kommandorufe gelten für die ganze Schulzeit.

⁷ Ebd.

⁸ A. a. O., wie auch das folgende Zitat.

Georg Rolle gilt damals als einer der maßgeblichen Didaktiker für den Schulgesangsunterricht und als weithin anerkannte Autorität. Er wirkt als Professor an der Staatl. Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin noch bis in die 20er Jahre hinein. Nachfolger auf seiner Stelle wird 1923 Fritz Jöde.

1.2 Weiter so...? – „Nur immer zu!“

Mit der traditionellen Methodik können viele der jüngeren Kollegen – zu ihnen gehört auch Heinrich Scharrelmann – nun nichts mehr anfangen. Ein solcher Umgang mit Lied und Singen macht sie zunehmend ratlos, wütend, nervös. Er deprimiert sie. Jedenfalls für ihren zukünftigen Berufsweg kommt er nicht mehr in Frage. Und der Bremer Lehrer sagt mit seiner kleinen Erzählung vom *Black-out* in einem sonst normalen Unterricht seinen Freunden und Kollegen im Reform-Diskurs: Die Routinen der alten Normalität, der überholten, „gedankenlosen“ Tradition, sind inzwischen brüchig. Darunter, unklar, zweifelhaft und noch keinesfalls voll bewusst, bereitet sich als Konkurrenz wohl irgendetwas Neues vor und drängt mit unwiderstehlicher Kraft an die Oberfläche des Bewusstseins.

Er schildert dies seinen Kollegen sogar noch genauer, indem er sie ein wenig hineinblicken lässt in seine Emotionen und Konflikte: Hinter seinem „starren“ Blick, so erfahren sie, gibt es eine Auseinandersetzung zweier innerer Stimmen, die heftig miteinander diskutieren. Die eine will das Neue verhindern, heißt es da sinngemäß, und hält sich an den Grundsatz: *Never change a running system*. Alles ist gut. Dieses stramme Absingen-Lassen von Liedern eins nach dem anderen auf Befehl, dieses „Aufmarschieren“ des zuvor Gelernten, wie die eine innere Stimme es nennt, ist doch völlig *okay*.

Nur immer zu! Es kommt wirklich nicht so genau darauf an.⁹

Daraufhin die andere:

Aber wie langweilig ist das! Wie lang – wei – lig!
So gedankenlos folgt ein Lied auf das andere.

Mit anderen Worten: Es geht auf keinen Fall, es ist die Hölle. Wie, um wieder umzuschalten von den inneren Stimmen in die Realität der Schule, spricht er dann noch einmal – und mit fast der gleichen Formulierung wie schon zuvor – von seinem introvertierten Blick, der sich jetzt allerdings direkt auf die Kinder richtet.

Ich startete in die Klasse.

⁹ Scharrelmann (1902), a. a. O.

Es muss schon ein seltsamer Moment gewesen sein, dass er dies seinen Kollegen so eindringlich vor Augen führt, wie er mit Tunnelblick noch immer da steht und reglos „über die Bänke“ bzw. „in die Klasse“ starrt. Zum einen dient ihm dieser Moment der schlichten Unfähigkeit zur Fortsetzung des scheinbar Selbstverständlichen, um in seinem Bericht darüber stark und emotional auszudrücken: Dies ist für mich eine Zäsur. Für mich geht hier etwas nicht mehr weiter und gelangt definitiv an sein Ende. Zum anderen aber nutzt er den Bericht über das plötzliche Abstoppen im Stundenverlauf zur Vorbereitung dessen, was in seiner Erzählung für ihn das eigentliche Ziel ist und was nun unmittelbar folgt.

In der kritischen Situation nämlich taucht überraschend – wie aus dem Nichts – der rettende Gedanke auf.

Konkret ist es ein Buch, das ihm unvermutet „in die Erinnerung“ kommt, wie er sagt, und das – in schroffer Konfrontation zur alten Methodik – auf wesentlich veränderten Grundlagen beruht. Es ist die Veröffentlichung von Arthur Stiehler, einem Dresdner Kollegen und Reformers der älteren Generation, der in einer mutigen, fast schon kämpferischen Schrift vor gut zehn Jahren einen innovativen, vom Üblichen radikal abweichenden Ansatz vorgestellt hat: Er sieht das Singen der Kinder als Folge von Motiven und geht von hier aus im Unterricht ganz neue, noch völlig unerforschte Wege.¹⁰ Ist dies, so denkt vermutlich der Bremer Lehrer in seiner unangenehmen Situation, womöglich der Ausweg? Ist dies vielleicht sogar der gesuchte Lösungsansatz für das bedrückende Problem des Kommando-Singens überhaupt und damit grundsätzlich ein Ausgang aus dem Gehäuse der autoritär-pädagogischen Mentalität?

Heinrich Scharrelmann findet das Buch gut, mehr noch: es ist ein „prächtiges“ Buch, so seine Einschätzung. Auch seine Freunde und Kollegen im Reformer-Diskurs kennen und schätzen es mit Sicherheit, so dass der Bremer Lehrer sich hier mit referierender Darstellung nicht lange aufhält und gleich weiter geht: Er berichtet ihnen davon, wie er in der verbleibenden Unterrichtszeit den neuen Ansatz des schulischen Singens im Praxis-Test augenblicklich einmal ausprobiert, sofort und aus dem Stegreif – ausgehend von Gedanken und Vorgehensweisen seines Dresdner Kollegen. Dabei soll sich zeigen, sagt er ihnen, ob dieser Ansatz den Umgang mit Lied und Singen tatsächlich auf eine neue Grundlage stellen, von traditioneller „Gedankenlosigkeit“ befreien und – wenigstens im ersten Anlauf und bis zu einem gewissen Grade – mit einem anderen Leben erfüllen kann.

So ist hier nun erneut ein kleiner Exkurs erforderlich, um die Frage zu beantworten: Welche Grundgedanken Arthur Stiehlers sind es genau, die dem Bremer Lehrer so innovativ und vielversprechend erscheinen?

¹⁰ Stiehler (1890)

Exkurs II.

Das Stiehler-Axiom

Arthur Stiehler lehnt die inhaltlichen und methodischen Vorgaben der pädagogischen Tradition als völlig unbrauchbar ab und schiebt sie komplett zur Seite. Stattdessen orientiert er das Singen in seinem Unterricht an den Erfahrungsweisen der Schulkinder selbst, die im Klassenraum unmittelbar vor ihm sitzen, genauer: an den Motiven ihres unermüdlichen, lebhaft vitalen Singens *außerhalb* der Schule. Dort, in den nachbarschaftlichen und familiären Kontexten ihres Lebens, wird seit jeher viel gesungen, schon auf dem Schulhof, mehr noch beim Spiel auf Straßen, Höfen, Gassen, ebenso wie zu Hause mit Eltern, Großeltern und Geschwistern. Und in der Art, wie es geschieht, wird es für ihn zum Modell für den Umgang mit Lied und Singen auch in der Schule.

Dabei konzentriert er sich ganz auf eine elementare, alles weitere beherrschende Annahme: Für all dieses Singen außerhalb der Schule haben die Kinder immer einen Grund: Sie verfügen in jeder einzelnen Situation ihres Singens über ein selbstbestimmtes Singmotiv. Dieser Beweggrund zum außerschulischen Umgang mit Lied und Singen, so seine Ausgangsbeobachtung, besteht aus innerlich komplexen Vorgängen des Bewusstseins. Er nennt sie – noch ganz in der Sprache des 19. Jahrhunderts – einfach „Vorstellungen“ oder „Gefühle“. Und sie werden von den Kindern produktiv aufgebaut, „erzeugt“, wie er mehrfach betont.¹¹ Bei häufig vorkommenden Liedern sind sie beim Singen mehr oder weniger fest mit diesen verbunden und assoziiert, beim Lernen neuer Lieder werden sie jeweils neu konstruiert und kontinuierlich ergänzt. Sie sind für ihr außerschulisches Singen – und, wie er annimmt, für jede musikalische Erfahrung überhaupt – die allgegenwärtige Grundlage und innerliche Voraussetzung.¹²

In Konsequenz zu dieser These versucht er, Singmotive nun auch in den Unterricht zu „übertragen“, wie er sagt, sie auch hier zu rekonstruieren oder zu „erzeugen“, um die Grundvoraussetzung des außerschulischen Singens auch in der Schule zu nutzen und zu weiterer Wirkung zu bringen. Demnach ist bei diesem Ansatz der

¹¹ S. 106 u. ö.

¹² Arthur Stiehler legt den Schwerpunkt seiner Darstellung zwar auf die „Gefühle“. Diese jedoch bilden immer und grundsätzlich eine unteilbare Einheit mit den „Vorstellungen“ des Bewusstseins. „Gefühle sind abgeleitete seelische Akte; sie können nur durch Vorstellungsbewegungen entstehen; ohne Vorstellungen kein Gefühl, [...] der Weg zum Gefühl geht nur durch die Vorstellung, und die Geschichte der Vorstellungen ist auch die Geschichte des Gefühles“ (a. a. O., S. 43). Diese Grundannahmen formuliert Stiehler zweifellos im Anschluss an die psychologische Erziehungsliteratur in der Herbart-Nachfolge.

Kerngedanke und das Postulat, modern gesprochen: Das Singen in der Schule soll – wie im außerschulischen Leben auch – von einem selbstbestimmten *Motiv*, von einer Kombination aus „Vorstellung“ und „Gefühl“ ausgehen.

Jedenfalls ist dazu die erste Grundbedingung die, dass das Gefühl überhaupt vorhanden ist [gemeinsam mit der vorausgehenden „Vorstellung“], denn was man nicht fühlt, kann man nicht im Liede ausdrücken.

Es muss also zuerst das Gefühl erzeugt werden, das heißt, die *Vorstellungen* müssen in Spannung [in lebhaftes Präsenz und emotionale Bereitschaft] gebracht werden, und dann kann das Lied als Ausdruck des Gefühles gesungen werden.

Die *Vorstellungsspannung* kann durch Reproduktion der Phantasie erzeugt werden.¹³

Mit anderen Worten, ins Zentrum seiner Annahmen für die Reform des Singens in der Schule stellt der Dresdner Lehrer „Vorstellungen“ des Bewusstseins sowie deren emotionale Folgen: die daraus „abgeleiteten“, mit ihnen verbundenen „Gefühle“. Damit ein Singmotiv jedoch aktuell agieren und wirksam werden kann, muss es zuvor in eine gewisse Lebhaftigkeit oder angeregte *Bereitschaft* gebracht werden. Er nennt dies die „Vorstellungsspannung“ und kommt demnach der Angelegenheit schon ziemlich nahe, die wir heute oft auch als *Motiv* oder *Motivation* im Sinne von „Antrieb“, Impuls oder *Handlungstendenz* bezeichnen.

Diese Handlungsbereitschaft bildet für ihn insgesamt die „Grundbedingung“, die innerliche Voraussetzung „vor dem Erklingen des Liedes“.¹⁴ Sie geht, im Rahmen seines Konzepts, dem motivierten Singen also immer voraus und trägt es in der Regel weiter bis zu seinem Abschluss.

Richtungsweisend ist der neue Ansatz darin, dass die musikalische Aktivität der Kinder als Folge eines *inneren* Vorgangs gesehen wird. Mit dieser Annahme verlegt der Dresdner Lehrer die Orientierung des Singens im Unterricht von *außen* liegenden Gesichtspunkten – von der traditionellen Lenkung der Kinder durch die amtliche Lehrplan- und die Kommando-Autorität – nach *innen*, in die Kinder selbst hinein. Er geht damit im schulischen Umgang mit Lied und Singen – als einer der ersten – einen neuen Weg in eine neue Richtung.

¹³ A. a. O., S. 32, Hervorh. v. mir.

¹⁴ A. a. O., S. 106, Hervorh. v. mir.

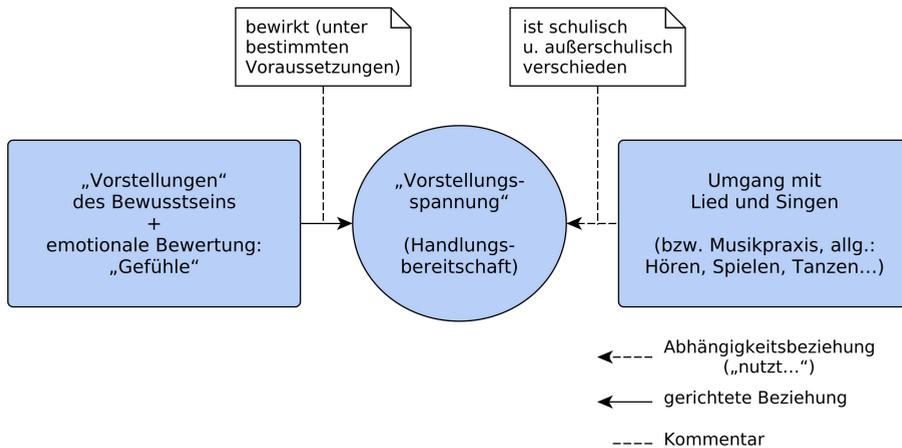


Abb. 1: Der Stiehler-Grundsatz

Im Blick aufs Grundsätzliche und kurz zusammengefasst gibt es hier nur diese drei Punkte:

- Die Vorgaben der traditionellen Pädagogik lehnt der Dresdner Lehrer ab. Stattdessen geht seine Perspektive über die Grenzen der Schule hinaus und nimmt als maßgebende alternative Orientierung hier die kulturelle „Umgebung“ der Kinder in den Blick, ihr außerschulisches Singen zu Hause und in der Nachbarschaft.
- Dieses Singen, so glaubt er, ist von „innen“ her gelenkt. Hier gehen dem Singen als Ursache jeweils „seelische“ oder psychische Energien der Kinder voraus: „Vorstellungen“ ihres Bewusstseins und „Gefühle“.
- Sie sind in seinem Unterricht die entscheidenden Ansatzpunkte für die zum Singen in der Schule überfällige Reform.

Wie aber kann dies praktisch erreicht werden? Die Vorstellungskraft der Kinder ist in ihrer Singpraxis außerhalb der Schule frei herangewachsen. Sie ist unsichtbar, subtil und flüchtig, zudem bei jedem Kind individuell differenziert. Sie als Voraussetzung des Singens in den Unterricht hinein zu „übertragen“, ist daher schwierig.

Das eine Kind hat ja [etwa beim Lied: *Nun ade, du mein lieb Heimatland*] unendlich verschiedene Vorstellungen in seiner Seele, als das andere.

Bei dem einen wird das Wort: *Heimatland* eine Menge Vorstellungen von liebevollen Eltern und Geschwistern, von Garten, Haus und Hof reproduzieren, bei dem andern vielleicht von einem harten Vater, kranker Mutter, trocknes Brot, zerbrochenes Fenster u. s. w.

Das Gefühl [und Singmotiv] wird also schon deshalb in den verschiedenen Seelen verschieden auftreten.¹⁵

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen verwendet der Dresdner Lehrer in der Praxis der „Übertragung“ damals zwei Mittel. Zum einen nutzt er – im Zusammenhang mit allen im Klassenraum zufällig vorhandenen innerlichen und äußerlichen Kontext-Faktoren – die Sprache. Das geschieht mit Dialogen, die er führt, mit Erzählungen, die er erfindet, mit Liedern, die er einfallsreich moderiert. In jedem Fall aber soll diese sprachliche Quelle zunächst ausschließlich die *vorausgehende* Erfahrung der Kinder, ihren außerschulischen Lebenskontext, aktivieren und jederzeit

- „nur solche Vorstellungen enthalten, welche in der Seele des Kindes schon vorhanden sind“, wie auch
- nur solche Singmotive und emotionale Hintergründe anregen, „welche das Kind auf seiner Entwicklungsstufe nachfühlen kann.“¹⁶

Eine bestimmende Rolle als weitere Quelle spielen, zum anderen, auch die Lieder selbst, ihre Inhalte und Bedeutungen. Denn lebhaftere „Vorstellungen“ der Kinder können auch von „guten“ Liedern und ihren Texten ausgehen – vorausgesetzt allerdings, sie sind stark genug, diese „Vorstellungen“ im Bewusstsein der Kinder anzuregen oder zu „reproduzieren“, mit einem Wort: ihr Interesse zu wecken. Die Kinder müssen sie „gut“ finden, einprägsam, treffend und konkret. Sie müssen sie, so der Dresdner Lehrer sinngemäß, als Teil ihrer kulturellen „Umgebung“, als subjektiv „wichtig“ akzeptieren.

Wenn sie wirklich singen sollen „aus übergroßer Brust“, dann müssen die durch die Lieder reproduzierten Vorstellungen

- anschaulich,
 - in der Seele des Kindes mächtig,
 - mit dem gesamten Vorstellungsvorrat verknüpft sein, und
 - durch die Umgebung des Kindes oft reproduziert werden.¹⁷
-

Demnach liegt es immer an den Akteuren, den Kindern selbst, innerlich abzuwägen, zu prüfen, zu beurteilen, ob die Texte „gut“ genug sind, ob das Sinn- und Bedeutungsangebot der Lieder ausreicht. Sie erteilen ihm durch ihr Singen die Zustimmung – oder auch nicht.

¹⁵ A. a. O., S. 36 (wohl in Anknüpfung an Adolph Diesterweg).

¹⁶ A. a. O., S. 107

¹⁷ S. 22; ähnlich S. 107. Auch hier knüpft Arthur Stiehler an die Herbart-Tradition an.

Durch eine weitergehende Beobachtung – sie ist im Prinzip jedoch auch damals nicht mehr neu – geht Arthur Stiehler über diesen Rahmen noch einen Schritt hinaus. Er notiert: Die Kinder lassen sich durch ihre Vorstellungskraft von den Liedern und Texten zwar oft anregen. Sie bleiben ihnen gegenüber aber mit ihren lebhaften Einfällen, mit ihrer „Phantasie“ und ihrer überströmenden Begeisterung oft auch *relativ unabhängig*. „Das Leben ist vielgestaltig,“ sagt er in diesem Zusammenhang. Die Kinder sollen „deshalb“ auch beim schulischen Singen nicht unbedingt festgenagelt werden auf die Liedinhalte, sondern möglichst frei und unbefangen damit umgehen: Sie sollen imstande sein, ein aktuelles Lied mit Hilfe ihrer Phantasie auch dann noch zu singen und zu mögen, wenn sie ihre Gedanken und „Vorstellungen“ in diesem Lied nicht unbedingt „vorgezeichnet“ finden, sondern mit ihm vielleicht nur etwas entfernt Vergleichbares verbinden können,

...wenn die Gedankenverbindung *nur Ähnlichkeit mit der im Liede vorgezeichneten hat*.¹⁸

Irgendeine „Ähnlichkeit“ ihrer „Vorstellungen“ mit dem Lied – dies ist also die Bedingung, die die Kinder selbst mit ihrer musikalischen Aktivität verbinden. Sie begnügen sich dabei zumeist mit Schlüsselwörtern im Text oder mit signifikanten Bildern und erzeugen sich produktiv in *relativer Unabhängigkeit* vom objektiven Inhalt des Liedes eigene in der Nähe liegende „Vorstellungen“.¹⁹ Mit anderen Worten, in der Schule sollen die Kinder im Prinzip so singen, wie im „übrigen“ Leben, wo es im Umgang mit Lied und Singen immer einen inneren Grund oder „Antrieb“ gibt, den sie sich selbst konstruieren. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht nur darin, die Situationen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Kindern ermöglichen, ihr Lernen mit den gleichen „Kräften“ fortzusetzen, über die sie auch außerhalb der Schule verfügen.

Das aber ist im Unterricht das schwierige Handwerk des Lehrers, genauer: seine eigentliche Kunst. Sie beruht auf einer anderen, einer neuen pädagogischen Beziehung zu den Kindern sowie auf der Kenntnis der sozialen und kulturellen Fak-

¹⁸ A. a. O., S. 82, Hervorhebung orig.

¹⁹ Insgesamt jedoch orientiert der Dresdner Lehrer seinen Ansatz noch sehr eng an der Textbedeutung. Er beobachtet zwar, dass die Kinder im Fluss ihrer inneren Dynamik und ihrer spontanen Phantasie, „im Getriebe“ ihrer Vorstellungswelt, wie er sagt, über die Liedinhalte oft mehr oder weniger achtlos hinweggehen. Er sieht und beschreibt, dass sie ihre Singmotive mitunter völlig unabhängig vom Text konstruieren und gibt auch schöne Beispiele hierzu. Er kann sich das aber nicht so recht erklären und glaubt in solchen Fällen, die Kinder auf objektive Defizite oder Fehler hinweisen zu müssen. Gegen Ende seines Buchs allerdings geht er hierin schon einen kleinen Schritt weiter. Die Lösungen des 20. Jahrhunderts für dieses Problem aber bleiben noch außerhalb seines Blickfelds.

toren in ihrer „Umgebung“. Er muss vertraut sein mit ihren „Vorstellungen“, mit ihren „Gefühlen“, wie es bei Arthur Stiehler heißt, vor allem auch mit den Singmotiven, die hier bereits entstanden, eingelebt und „wichtig“ sind. Er muss gewissermaßen eine sympathische Mitwisserschaft entwickeln für alles, was sie innerlich bewegt, was in diesem Lebensalter und in dieser Unterrichtssituation eine Bedeutung hat und „für das Kind wertvoll“ ist.²⁰ Mit diesem Wissen soll er einen motivationalen „Hintergrund“, so der Dresdner Lehrer, aufbauen, der – ausgehend von den vorausgehenden Erfahrungen der Kinder – die „Vorstellungen“ ihres Bewusstseins anspricht und lebendig macht, einschließlich der dazugehörigen Emotionen, der „Gefühle“. Beim alltäglichen Umgang mit Lied und Singen in seiner Unterrichtspraxis ist dieser Vorstellungshintergrund für alles weitere Lernen immer die entscheidende Voraussetzung.

Ich meine d´rum, man solle *nie* ein Lied singen lassen, ohne einen solchen *Hintergrund* erst aufzubauen.²¹

Alle seine Beobachtungen tragen noch deutlich die Spuren des Anfangs, der ersten Perspektiven und frühen Entwürfe, wie man sie bei Pionieren auf unerforschtem Gebiet normalerweise findet. Auch ist er sich absolut sicher, erstmalig eine bedeutsame Grenze überschritten zu haben.²² Bei mancherlei Unklarheiten und Widersprüchen jedoch kommt er nicht weiter und bleibt an solchen Stellen mitunter einfach auch stehen, ohne freilich die Beschäftigung mit ihnen endgültig aufzugeben.²³

²⁰ A. a. O., S. 10.

²¹ A. a. O., S. 18, Hervorh. v. mir.

²² Dass sein Buch „gewissen Leuten unbequem sein wird,“ ist ihm bei diesem Projekt natürlich völlig klar, und auch dass man seine innovativen Vorschläge, „weil sie nicht nach der althergebrachten Gedankenschablone gezeichnet sind, sogar für verwerflich halten wird“. Den Kampf gegen das Althergebrachte nimmt er aber trotzdem auf.

²³ Sonst ist Stiehler durch und durch ein Mensch des 19. Jahrhunderts, insbesondere in seinen politischen Auffassungen, etwa beim Umgang mit Soldatenliedern. Seine Einstellungen hierzu sind heute nur noch schwer verständlich, entsprechen aber den üblichen, bis tief ins 20. Jahrhundert hinein weithin geltenden Überzeugungen.

1.3 Riskanter Start auf unsicherem Weg

Mit Lied und Singen ganz anders umgehen

Der Ansatz des Dresdner Kollegen kommt dem jungen Bremer Lehrer Heinrich Scharrelmann nun „in die Erinnerung“, wie er sagt, nicht aber zufällig, sondern genau in dem oben skizzierten besonders schwierigen Moment, in einer unglücklichen Lage also, in welcher er Hilfe von außen sicher gut gebrauchen kann. Sollten die Dinge wirklich zutreffen, die Arthur Stiehler aus seiner Unterrichtsarbeit berichtet? Sollte es neben dem Sing-Kommando tatsächlich noch einen anderen Umgang mit Lied und Singen in der Schule geben; eine zweite, geheime Welt aus „Vorstellungen“ und emotionalen Kräften; eine bisher unbekannte Quelle eigener Lern-Energien der Kinder mit der Chance, das Singen auch in der Schule auf eine neue lebendige Grundlage zu stellen? Diese Fragen will der Bremer Lehrer in der verbleibenden Unterrichtszeit klären, sofort, durch ein kleines improvisiertes Unterrichtsexperiment.

Auf diesem Weg – gewissermaßen auf den Spuren Arthur Stiehlers – wäre der erste Schritt, die Kinder im Klassenraum gut zu beobachten, insbesondere sich Klarheit zu verschaffen über den Bestand ihrer vorausgehenden Erfahrung und ihrer aktuellen „Vorstellungen“. Dann könnte man – nach dem Muster eines erprobten methodischen Vorschlags des Dresdner Kollegen – durch eine Liedfolge, einen „Zyklus“, wie er dies nennt, verschiedene Lieder in einen für die beteiligten Kinder sinnvollen Zusammenhang bringen.

Hierbei geht es darum, mit einer kurzen Erzählung, die der Lehrer improvisiert, die aktuellen „Vorstellungen“ und Interessen der Kinder thematisch aufzugreifen, sie möglichst „anschaulich“, bewusst und, so Arthur Stiehler, „in der Seele des Kindes mächtig“ werden zu lassen, so dass sie zu Sing-Motiven werden und die Kinder zum Mitsingen bewegen können. Kurz, die „Vorstellungsspannung“ soll erhöht und schließlich mit einer Reihe von Liedern aus der außerschulischen Singpraxis der Kinder verbunden werden.

Wenn ein solches Singen gelingt, wäre der Schwerpunkt des gemeinsamen Tuns von „außen“, vom alten, durch den Lehrplan gelenkten Kommando-Singen, nach „innen“, in die Motive der Kinder hinein verlegt. Wie aber soll das konkret ablaufen? Vorbereitet ist ja nichts.

Eine Weihnachtsgeschichte müsste es schon sein, dachte ich. Nachdenklich trat ich ans Fenster. –

Wahrhaftig! Es fing wieder an zu schneien, wie dick und zahllos waren die Flocken. –

Hinter mir hörte ich Murmeln, halbunterdrücktes Rufen – es

wurde lauter – halbes Jauchzen und Lachen tönte dazwischen. –

Absichtlich drehte ich mich nicht um.

Wie sie tuschelten und interessiert waren.²⁴

Und damit, so meint er, tauchen die Voraussetzungen für das Gesuchte auch schon auf. Unüberhörbar und – ohne einen Blick darauf zu werfen – deutlich erkennbar: ein bunter, vielfältiger Strom verschiedenster Kräfte, Motive und „Interessen“ der Kinder, ein vorläufig noch verhaltener Ausdruck ihrer emotionalen Verbindung zu den Dingen ihrer unmittelbaren Umwelt. Typisch insbesondere in der Art, wie sie damit umgehen: Sie tun es gemeinsam und in lebhaftem Austausch miteinander, sie reden, rufen, lachen.

Kann man das aufgreifen, in eine Herausforderung, in bestimmte Bahnen lenken und in seiner „Vorstellungsspannung“ intensivieren? Man sollte wohl einige der „Erfahrungsregeln“ nutzen, wie sie Arthur Stiehler schon beifügt: Es ist gut, sagt er, in der Erzählung für Geschlossenheit der Handlung und überschaubare Konturen zu sorgen, etwa durch eine Identifikationsfigur oder einen „einheitlichen Gedanken“. Innerhalb dieses Rahmens sollte auf Fortschritt der Ereignisse und der emotionalen Stimmungen geachtet werden, auf Abwechslung durch Bewegung, Vielfalt und Wandel. Schließlich kann man die Lieder mit der Erzählung möglichst „durch Zwischenworte gedanklich verbinden“, was der Bremer Lehrer dann beim ersten Lied auch gleich einmal probiert.²⁵

Natürlich musste meine Geschichte mit Schnee anfangen,
das war mir gleich klar.

Aber das „Wie“, das „Wie“!

Plötzlich überkam mich ein kühner Mut. Das Stück Weihnachtspoesie da draußen hatte mich gepackt.

Ich wollte erzählen, und unter jeder Bedingung sollte es schön werden.

Durch die Teilnahme an der Begeisterung der Kinder stellt sich der Lehrer emotional zunächst einmal unmittelbar in ihren Kreis hinein.

²⁴ Scharrelmann (1902), S. 14 ff.; dies ist die Quelle auch der zitierten Textstellen bis S. 26.

²⁵ Stiehler (1880), S. 88.

„Solch ein Schneewetter war's,“ rief ich den Kindern zu und
hörte meine eigene Stimme jubeln, „solch ein Schneewetter
war's,
und es hatte schon den ganzen Tag geschneit,
und der Schnee lag so hoch, dass man tief hinein sank,
und es wurde schon dunkel,
und der heilige Abend kam,
da – (jetzt kam meine Klippe)
ging –
auf der Landstraße, –
die zur Stadt führte, –
ein –
–
Handwerksbursche

(und nun war die Erzählung gerettet!)

Hier, nach einer kleinen Unsicherheit bei seiner Improvisation, stellt er für den weiteren Verlauf die Weichen. Dabei nimmt er sich drei Handlungssituationen vor:

1. Wandern durch Schnee und Kälte bei hereinbrechender Nacht,
2. Erinnerungen ins Gedächtnis rufen an das Weihnachtsfest des vorigen Jahres,
3. das neue Fest vorbereiten und feiern.

Hierzu sind „Vorstellungen“ der Kinder aus ihrer vorausgehenden Erfahrung in den meisten Fällen wohl vorhanden und könnten – wenn der Erzähler nur weiterhin ganz dicht an der Kinder-Sprache bleibt – ein Grund sein für die neue Art des Singens.

Die erste geplante Quelle für gemeinsame „Vorstellungen“ ist das Bild vom wandernden Handwerksburschen,

...der war in der Fremde gewesen und wollte noch heute
Abend zu seinen Eltern und seinen Geschwistern, die wohnten dort hinten in der Stadt.

(Nun war ich völlig sicher.)

Wie er so dahin ging, dachte er an die schöne Sommerzeit
und an den warmen Herbst, jetzt war es draußen kalt und
traurig, öd' und leer. –

Für den Beginn des Singens wählt der Lehrer nun ein musikalisches Handlungsmuster, das es so in der Schule offiziell eigentlich gar nicht mehr geben dürfte, die uralte, traditionelle Form des Anstimmens, des Ein- oder Ansingens: die ersten Töne singt er allein.

Hoffmann von Fallersleben



1. O wie ist es kalt ge-wor-den und so trau-rig öd und leer, rau-e

Win-de wehn von Nor-den, und die Son-ne scheint nicht mehr.

Die Lieder in dieser Art anzusingen ist jedoch in allen Volkskulturen der europäischen Musikgeschichte seit Jahrhunderten gebräuchlich, vielleicht seit Jahrtausenden, und im freien, un gelenkten Gruppensingen traditionell der ausschließlich geltende Standard für den Moment, wenn in einer bestimmten Situation ein Grund zum Singen in einer sozialen Gruppe wohl vorhanden ist. Dann hört man immer erst die Stimme eines Einzelnen. Wer aber ansingt, beginnt immer auf gut Glück, ohne zu wissen, ob die anderen sich ihm anschließen oder nicht. Diese „fallen ein“, reagieren auf seinen musikalischen Ruf einstimmend mit einer musikalischen Antwort – aber nur dann, wenn es „passt“, wenn nach Einschätzung und freier Entscheidung eines jeden in der sozialen Gemeinschaft alles einen „guten“ Sinn macht: die Situation, die Gestimmtheit der Gruppe, das Singen und das Lied. Sie tun dies durch eine innerlich prüfende, abwägende, entweder zustimmende oder ablehnende Aktivität in selbstverständlicher, alltäglicher Gewohnheit. Mitunter allerdings lassen sie den Vorsänger auch ins Leere laufen, und das Singen bricht ab.

Hier jedoch gehen einige Kinder auf das Angebot des Lehrers sofort ein.

Schon bei der zweiten Verszeile wurde mitgesummt. Zuerst vereinzelt und schüchtern, dann mehr und mehr, lauter und mutiger.

Ich winkte selbstverständlich nicht ab. Es war ja dieses Lied eins von den alten Bekannten der Kinder. Und die Klasse zum Mitsingen zu veranlassen, war gerade meine Absicht.

So sangen wir gemeinschaftlich das Lied zu Ende.

Die erzählten Begebenheiten und die „Vorstellungen“ aus vorausgehender Erfahrung liegen hier sicher nicht weit auseinander. Zweifellos wissen die Kinder, wie es sich anfühlt, wenn der Neuschnee, nachdem es „den ganzen Tag geschneit“ hat,

so hoch liegt, „dass man tief hinein“ sinkt; wenn allmählich auf dem einsamen Weg nach Hause die Dämmerung anbricht, der „heilige Abend“ kommt und über der „Landstraße“ es definitiv „dunkel“ wird.²⁶ Zudem ist das Lied „eins von den alten Bekannten der Kinder“. Es steht nicht im Bremer Lehrplan und kommt in den Schulen der Stadt mit Sicherheit nicht vor. Es ist ein Lied von draußen, von Haus aus ein Stück Musik vom anderen Ufer, so dass auch von hierher noch mit „Vorstellungen“ zu rechnen ist.

Und dennoch, der Bremer Lehrer sagt seinen Kollegen ganz offen: Viele der Kinder singen nicht mit. Für sie ist es zunächst wohl noch zu fremd und ungewohnt, dass ein Lehrer plötzlich die Entscheidung über das Singen ganz und gar in ihre Hände legt.

Als zweite Quelle für „Vorstellungen“ der Kinder soll ihre Erinnerung an subjektiv „alte“ Lieder dienen. So erzählt der Lehrer weiter,

...wie Fritz (der Handwerksbursche) beim Wandern an das letzte Weihnachtsfest daheim, im elterlichen Hause, denkt.

Nun werden in ihm wieder die Lieder lebendig, die er damals mitgesungen, und er singt sie alle, wie sie ihm wiederum einfallen, auf seinem einsamen Wege.

Mehrfach brach die Erzählung ab, und das betreffende Lied wurde gemeinschaftlich gesungen („O, du fröhliche, o, du selige“ usw. unter anderem).

1. O du fröh - li - che, o du se - li - ge, gna - den -
brin - gen - de Weih - nachts - zeit! Welt ging ver - lo - ren, Christ ward ge -

²⁶ Die Strophen zwei bis vier sprechen von der Sehnsucht nach wärmeren Jahreszeiten, was der Lehrer in seiner Erzählung auch schon andeutet.

2. Auf die Berge möcht' ich fliegen, möchte seh'n ein grünes Tal, möcht' in Gras und Blumen liegen und mich freu'n am Sonnenstrahl.
3. Möchte hören die Schalmeyen und der Herden Glockenklang, möchte freuen mich im Freien an der Vögel süßem Sang!
4. Schöner Frühling, komm doch wieder! Lieber Frühling, komm doch bald! Bring uns Blumen, Laub und Lieder, schmücke wieder Feld und Wald!



Immer lebendiger wurde der Gesang, und der zögernde Einsatz war völlig verschwunden.

Ich brauchte nur ahnen zu lassen, auf welches Lied sich jedes mal die Erzählung zuspitzte, und die Klasse fiel freudig und sicher ein.

Auf ein Lied folgte wieder ein Stück der Geschichte.

Spätestens hier, beim „lebendigen“ und „freudigen“ Singen der Kinder signalisiert der Bremer Junglehrer seinen Reformers-Kollegen als Grundaussage seines Berichts sinngemäß: Für mich ist die Sache gelaufen. Es gibt den Zusammenhang von geteilten „Vorstellungen“, „Vorstellungsspannung“ und dem gemeinsamen Singen, von dem der Dresdner Kollege berichtet, in der Tat sehr eindrucksvoll und evident.²⁷

Auch spricht er schon zum zweiten Mal von „gemeinschaftlichem“ Singen, wie um ihnen zu sagen: Die Verlegung des Schwerpunkts nach „innen“ verändert das Singen auch in seinem Charakter und schafft womöglich auch in dieser Richtung neue Chancen.

Das dritte Motiv zum gemeinsamen Singen schließlich bildet die „Vorstellung“ des Feierns.

Fritz will noch heute daheim den Weihnachtsmann spielen. Er hat ja in der Fremde viel Geld verdient. Er kommt durch einen Wald. Er sucht sich eine kleine Tanne aus („Im Walde steht ein Tannenbaum“).²⁸

²⁷ Alle hier gesungenen Lieder (mit Ausnahme des Liedes am Schluss: *Stille Nacht*) gehören in Bremen *nicht* zum Lehrplan. Aufgrund der Dienstordnung kann das Singen dieser Lieder im Unterricht zu disziplinarischen Maßnahmen führen. Vereinzelt gibt es jedoch auch Schulen mit liberalerer Leitung. Eine überarbeitete Lieder-Liste wird in Bremen 1912 erlassen.

Einige Wörter im zitierten Text hat der Bedeutungswandel der vergangenen hundert Jahre stark verändert; sie sind hier redaktionell angepasst: orig.: Reihe – veraltet für: *Verszeile*. orig.: dreist – veraltet für: *beherzt, mutig, verwegen*.

²⁸ Ein Lied mit der gleichen Anfangszeile ist auch heute noch sehr verbreitet (von P. Postyshev). Im vorliegenden Bericht handelt es sich jedoch um das Lied von C. A. Kern (um 1880); den Drucken und Auflagen nach zu schließen ist es damals in Bremen sehr beliebt.



1. Im Wal - de steht ein Tan - nen - baum mit Na - deln spitz und fein,



da - mit näht sich der Di - stel - fink sein bun - tes Rö - cke - lein.

Er nimmt sie unter den Arm und kommt endlich in die Stadt.
Er hat überlegt, was er noch kaufen muss, er geht zum Krämer und Bäcker. Endlich ist er bei seinem elterlichen Hause.
Er sieht von draußen durch das Fenster. Der Vater liest die Zeitung, seine Mutter strickt, seine Geschwister spielen und singen („Morgen Kinder, wird’s was geben“ usw.).



1. Mor - gen, Kin - der, wird's was ge - ben, mor - gen wer - den wir uns freun!
Welch ein Ju - bel, welchein Le - ben wird in un - serm Hau - se sein!



Ein - mal wer - den wir noch wach, hei - ßa, dann ist Weih - nachts - tag!

Im Vorgarten macht er sein Bäumchen zurecht. Im dunklen Hausflur zündet er die Lichter an. Dann klopft er kräftig an die Tür. Natürlich malte ich die Freude und die Überraschung der Eltern in satten Farben.

Nun wird Weihnachten gefeiert.

Die noch nicht gesungenen Weihnachtslieder wurden bei dieser Gelegenheit eingefügt.

Dann tragen einige Kinder ein Gedicht und – auswendig, wie es sich damals nach alter Schultradition gehört – die biblische Weihnachtsgeschichte vor. Schließlich singt die Klasse *Stille Nacht, heilige Nacht*. Dabei verändert sich die Situation so, dass nicht nur „Vorstellungen“ vom Feiern erzeugt werden, sondern im Klassenraum offenbar auch wirklich ein wenig „gefeiert“ wird.

Die Initiative dafür verlagert sich insgesamt mehr und mehr ganz auf die Kinder, die am Ende offenbar selbstständig und eigenverantwortlich ans Werk gehen. Beim Schlusslied ist vom Ansingen des Lehrers schon gar nicht mehr die Rede. Dieses Lied, sagt er, singt „die Klasse“, zweifellos auch von einzelnen Kindern angesungen. Ihm selbst fällt dabei nur noch das langsame Tempo auf, das „die Kinder“ wählen und offenbar besonders gut finden. Wahrscheinlich greifen sie auch hier – wie schon zuvor – nur auf vorausgehende Erfahrung zurück, auf eingelebte, zweifellos ein wenig sentimentale populäre Singweisen bei außerschulischen Anlässen.

Anschließend aber sitzen die meisten von ihnen – auch der Lehrer – noch seltsam ruhig und nachdenklich da, als gehörte zum Ende dieses Liedes unbedingt noch dieser Moment der Stille.

Auch ich rührte mich nicht.

Die Stille wurde total, bis sie unangenehm abgebrochen wurde durch den gellenden Klang der Schulglocke.

Und damit weist er seine Kollegen abschließend auf das ihnen bestens vertraute Symbol der ganz anderen, traditionellen Ordnung hin, das den kleinen, noch recht unbestimmt in die Zukunft weisenden Versuch beendet.

Zweierlei Erfahrung

Der Unterrichtsversuch des Bremer Lehrers steht in einer Entwicklung, die seit etwa 1900 sich langsam abzuzeichnen beginnt. Immer wieder einmal gibt es Initiativen einzelner Lehrkräfte, um die Tradition autoritärer Methodik an den Schulen zu überwinden und zeitgemäße Formen des Lehrens und Lernens aufzubauen. Fast immer werden sie gegen den Widerstand von anders denkenden Kollegen und der Schulleitungen unternommen. Zugleich aber nehmen sie an Häufigkeit zu, und mehr und mehr wird im Diskurs der Reformen darüber auch berichtet.

Im Fall der Skizze von Heinrich Scharrelmann ist es nur ein kleines, unsicher vorwärts tastendes Experiment, den Schwerpunkt im Umgang der Kinder mit Lied und Singen einmal nach *innen* zu verlegen, in den Zusammenhang ihrer „Vorstellungen“ des Bewusstseins und ihrer „Gefühle“. Der Gegensatz zum traditionellen Unterricht aber, von dem es sich abstößt, und die unüberbrückbare Distanz zu ihm, kurz, die Kontroverse mit dem übermächtigen Gegner, bleibt unlösbar Teil und Kennzeichen der konflikträchtigen Alltagsrealität, die sich noch kaum in Richtung solcher Initiativen bewegt. Die fest etablierte Tradition verteidigt den *status quo*, den die Reformen auf ihrem Weg in die Zukunft verändern wollen, mit aller Macht und verstärkt ihn nicht selten rücksichtslos durch harte administrative Maßnahmen.²⁹ Sie ist demnach Teil und Hintergrund der Differenzen und des Aufbruchs noch über viele Jahre.

Wie weit der neue Blick auf die *innere* Aktivität der Kinder, auf ihre „Vorstellungen“ und „Gefühle“, entfernt ist von den traditionellen Routinen der allseits angewandten Methodik, kann man sich rückblickend vielleicht am besten noch einmal vor Augen führen anhand eines der hier gesungenen Lieder. Der „königliche Musikdirektor und Seminarlehrer“ Gustav Hecht in Berlin etwa gibt Studierenden und Lehrkräften in seinem Handbuch praktische Hilfe für alles Erforderliche im Rahmen der Tradition.³⁰ Dabei sind die Ziele der älteren Lehrer-Generation beim Umgang mit Lied und Singen gut im Praxis-Zusammenhang zu erkennen.

Eines der Beispiele in diesem Handbuch ist das Lied *O wie ist es kalt geworden*. Hier sind es nach traditioneller Auffassung drei Unterrichtsziele, die als „wichtig“ und als Lernziel gelten. Die ersten beiden Punkte bestehen darin,

²⁹ Bei Missachtung der planmäßigen Vorgaben gibt es regelmäßig gestufte Repressalien und in vielen Einzelfällen – nach geheim geführten Disziplinarverfahren – drakonische Strafen, die von erheblichen Gehaltskürzungen bis zu Entlassung aus dem Schuldienst reichen. Insbesondere die Stadt Bremen überzieht reformpädagogisch arbeitende Lehrer damals mit einer Serie solcher Verfahren. Auch Heinrich Scharrelmann ist davon betroffen. Er entgeht der Entlassung aus dem Schuldienst nur mit knapper Not durch Kündigung in letzter Minute (er verliert dabei den bis dahin erarbeiteten Anspruch auf Altersversorgung).

³⁰ Hecht (1907)

- in der originalen Tonart *F-Dur* zu singen, obwohl diese sehr hoch ist; das Lied wird wegen des Spitzentons *f''* außerhalb der Schule daher tiefer gesungen; und
- eine bestimmte melodische Korrektur gegenüber der außerschulisch weit verbreiteten Fassung durchzusetzen.

Die *praktischen Anweisungen* formulieren es so:

F-Dur.

„Rau-e Winde“

- nicht *c a*,



- sondern *c b*.



- Woher kommt der Fehler? ³¹
-

Der „Fehler“ ist die übliche Singweise der Kinder im außerschulischen Umgang mit dem Lied; sie folgt der sehr elementaren Norm, den Akkordwechsel auf den Taktbeginn zu legen. Und so scheint es schwierig, wenn nicht vielleicht sogar ausgeschlossen, die in der Praxis fest verankerte Melodie-Variante den Kindern wirklich abzugewöhnen und durch eine andere zu ersetzen.

Das dritte Lehr- und Lernziel bei diesem Lied schließlich besteht darin, im zweiten Vers rhythmisch exakt zu singen:

Den Rhythmus in „traurig“ wahren!



Es ist ein Umgang mit dem Lied, der begrenzt ist durch den Blick auf die schriftliche Fassung und den Versuch, sie zu realisieren. Dabei geht es in der Gesamtheit

³¹ A. a. O., S. 84.

der *Anweisungen* allgemein um Tonart, Melodie-Elemente, rhythmische Präzision und Atmung, das heißt um formale Ziele, deren praktische Durchsetzung zum Teil einen großen Aufwand an Zeit, Kraft und Disziplin erfordern.

Für die Schüler jedoch ist dies alles eigentlich kein Grund zum Singen. Es muss ihnen fremd, jedenfalls nicht „wichtig“ vorkommen, glauben die Reformer. Die Kinder sind in traditioneller Methodik isoliert von relevanten „Vorstellungen“ und insgesamt von ihrer außerschulischen Erfahrung. Das Singen im Unterricht hat mit ihnen selbst, so die Reformer, „innerlich“ nichts zu tun.

Statt dessen wirkt und arbeitet durchaus konsequent – gemessen an den Zielen, wie sie die *Praktischen Anweisungen* des Seminarlehrers und königlichen Musikdirektors angeben – die Methodik der traditionell autoritären Außenlenkung; sie schaltet die freie Zustimmung durch die Kinder und ihre soziale Gemeinschaft folgerichtig aus und setzt das Singen in Gang durch Gebot und Verfügung von außen, etwa durch einen kurzen, fast schon militärischen Ruf und durch das anschließende Kommando „Jetzt!“:

Der Ruf „Lied!“ oder die vom Lehrer gesprochenen ersten Worte des Liedes zeigen den Anfang des Liedgesanges an, der noch durch ein Zeichen oder (beim Mitspielen auf der Violine) durch das Kommando „Jetzt!“ genauer bestimmt wird.³²

Und sie hält es in Gang durch ständige Korrekturen – bisweilen ohne Skrupel auch wohl mitten in das Singen der Kinder hinein:

Fortwährende Verbesserung schwieriger Stellen mit Rücksicht auf Aussprache, Atmung, Reinheit und Wohlklang des Tones, richtige Betonung, entsprechenden Ausdruck.
Zeichen und Rufe zu diesem Zwecke auch während des Singens anwenden!
Zur Prüfung: Einzelgesang!³³

Es ist ein unfreies Singen mit einer durch Angst vermittelten Disziplin, dessen Schwerpunkt komplett *außerhalb* der Kinder liegt und daher auf Außenlenkung auch umfassend angewiesen ist: einzig auf Unterweisung und Ansage des Lehrers, auf Zeichen und Kommando. Es ist die flächendeckend etablierte Praxis, von

³² A. a. O., S. 55.

³³ Ebd.

der die jungen progressiven Lehrkräfte sich abstoßen. Sie nennen sie verächtlich „Drill“.

Vor diesem Hintergrund versuchen die Reformer nun, Alternativen aufzubauen und das schulische Leben und Lernen auf eine andere Grundlage zu stellen. Sie beginnen, im Unterricht neue Lernbedingungen zu schaffen, erste Erfahrungen damit zu sammeln und im Diskurs der Freunde und Kollegen darüber zu sprechen. Auch der Bericht des Bremer Lehrers in seinem oben erläuterten Beispiel ist ein Teil dieser Initiativen. Und der Kern der Sache, der in Opposition zum Bestehenden geschaffene Gegenentwurf, liegt dabei darin, die tragenden Kräfte des Singens in einem improvisierten Versuch einmal auf die *inneren Energien* der Kinder umzustellen.

Weniger deutlich allerdings zeigt dieser Versuch, dass die Wirkung der methodischen Situation im Prinzip weit darüber hinausgeht, dass die Kinder keineswegs nur einfach ihrem Singmotiv folgen, wie sie es sonst auch in ihrer außerschulischen Praxis tun, sondern dass sie eine in diesem Fall kaum sichtbare, für jeden Unterricht indes entscheidende Grenze überschreiten: Pausenlos und von Anfang an sind sie damit beschäftigt, sich in der schulisch veränderten Art des Singens eine ganze Reihe neuer Erfahrungen anzueignen und weitere Sinnzusammenhänge aufzubauen, mit einem Wort: intensiv zu lernen.

- Es gelingt ihnen – nach anfänglichem Zögern – immer besser, die Bestände vorausgehender, vor allem auch musikalischer Erfahrung mit neu hinzukommenden Kontexten zu koordinieren und zu verankern;
- dazu müssen sie die laufende Erzählung mit ihrer dichten Folge wechselnder Begebenheiten aufnehmen, sie erschließen und in ihrem Sinn verstehen;
- in der Hauptsache aber und an erster Stelle: Sie lernen – unter Führung des Lehrers – durch die Kombination von Text- und Musikelementen einen neuen attraktiven Produktionstyp kennen und ihn musikalisch aktiv mit aufzubauen.

Sie stellen ihr außerschulisches Song-Repertoire, die „alten Bekannten“, unvermittelt in eine komplett neue Handlungsstruktur hinein, die in ziemlich schneller, komprimierter Reihung veränderte Assoziationsräume erzeugt. Und damit eignen sie sich einen Standard an, der ihnen vielleicht neu erscheint, der im Prinzip aber uralt ist und bis heute unaufhörlich in weiteren Varianten und immer neuen Medien offenbar völlig unverbraucht weiterlebt, nicht zuletzt in Schulproduktionen.

Auch schon die Kinder im Unterricht von Arthur Stiehler, dem Dresdner Pionier im 19. Jahrhundert, haben damals sofort das vielseitige Potential dieses Standards, der sinnvollen Reihung von Liedern, erkannt. Sie haben mit Freude und Interesse bemerkt, dass ein solches Singen über ihr außerschulisches Gruppensingen und erst recht über das übliche Schulsingen deutlich hinausgeht in Richtung einer spezifischen Bedeutung und einer anderen, einer moderneren Struktur.

Meine Kinder sagten immer, sie hätten ein Konzert gegeben
– ein Konzert in der Schule – ein Schulkonzert.
Sie gingen stets erfreut nach Hause.³⁴

Sie haben zweifellos bemerkt: dies geht in Richtung eines Zusammenhangs, der nicht ausschließlich intern, in kleinen sozialen Gruppen, sinnvoll und verständlich ist, nicht nur im inneren Kreis der unmittelbar Beteiligten, sondern auch für Außenstehende, im Prinzip also für ein *Publikum* im modernen Sinn. Darin zeigt sich: Das didaktische Arrangement – die Lehr- und Lernumgebung durch die erzählerische Anregung – stört die Kinder nicht. Sie finden das völlig in Ordnung. Das typisch schulische Produkt ist zwar inszeniert und künstlich „erzeugt“, ist aber im Vergleich mit dem normalen, oft eher verstreuten Beginn des Singens bei außerschulischen Anlässen deutlich anders, druckvoller, differenzierter. Der temporeiche Umbruch der Bilder und Kontexte des Singens, der Wechsel der „Vorstellungen“, „Gefühle“ und Lieder wird bei geschickter Realisation offenbar gern akzeptiert.

Der Bremer Lehrer aber spielt den Anteil seiner eigenen konstruktiven Arbeit am Geschehen insgesamt – zweifellos mit Absicht – so weit wie möglich herunter, indem er den Charakter des Improvisierten daran betont, eines besonders virtuosens Modus unter vielen anderen methodischen Verfahren im Spektrum der reformpädagogischen Chancen.

Vom improvisierten Modus unberührt bleibt indes der Hintergrund der sonst unwandelbaren und auch in diesem Beispiel unangetasteten Aufgaben der Schule. Darin geht es prinzipiell um spezifische Inhalte und um systematischen Lernfortschritt, um die Funktionen also, die wohl auch seine Kollegen hier – wie üblich – meist einfach reflexhaft zur Geltung bringen durch die Frage: Was hat's gebracht? Und in dieser *Output*-Perspektive zeigt sich: Die erklärte „Absicht“ des Bremer Lehrers, die Kinder zum Aufbau innerer „Vorstellungen“ und „zum Mitsingen zu veranlassen“, ist auch hier gut erkennbar eben nur die eine Seite des Geschehens.

Ohne dass der Bremer Lehrer dies ausdrücklich erläutert, wird seinen Freunden und Kollegen im Reform-Diskurs, die alle ausgewiesene Schul-Praktiker sind, durch diesen Bericht wohl bewusst werden: Zwar sind die Kinder die Akteure und die Träger des Geschehens, sie bauen sich selbst – in Kontinuität zu ihrer *vorausgehenden* Erfahrung – ein gemeinsames Sing-Motiv auf. Im Blick auf die schulische Lernumgebung jedoch und auf den Erwerb *neuer* Erfahrungen erzeugt die nötigen Voraussetzungen erst die Tätigkeit des Lehrers.

³⁴ Stiehler (1880), S. 88, Hervorh. orig.

Über diesen Rahmen und die Aufgaben der Schule machen sich die Kinder sicher nicht allzu viele Gedanken. Und das ist wohl auch ihr Privileg. Am Ende der Stunde aber hat die vom Lehrer aufgebaute Lernumgebung und der damit verbundene Lernprozess ihre musikalische Welt unzweifelhaft verändert.

2. Zum Hintergrund – Grundlagen des Wandels

Neu im Reformer-Diskurs der Region: John Dewey

Es sind inzwischen etwa drei Jahre vergangen. Da erscheint in Berlin erstmals ein Buch von John Dewey in deutscher Übersetzung.³⁵ Viele Teilnehmer im Reformer-Diskurs macht das sofort neugierig, denn von diesem Autor hat man immer wieder schon einmal etwas gehört. Bereits seit einigen Jahren wird er gelegentlich erwähnt, meist mit spontaner Anerkennung und mit Hinweis auf seinen Ruf in den Vereinigten Staaten und in England als erfolgreicher Schulgründer und Reformers. Hier in Deutschland ist das Interesse an ihm bis dahin aber eher noch zufällig, mehr oder weniger auf einige Kenner begrenzt.³⁶

Diese Situation ändert sich nun schnell. Durch die Übersetzung gewinnt John Dewey zusehends Beachtung, Zustimmung und eine wachsende Leserschaft sowohl unter den Lehrern im norddeutschen Reformer-Diskurs wie auch darüber hinaus in einer breiteren Öffentlichkeit.³⁷

Das schmale Bändchen hat in der Tat auch alle Voraussetzungen dafür. Darin sind einige Vorträge zusammengefasst, worin John Dewey in lockerer angelsächsischer Diktion einen Einblick in seine „Labor-Schule“ in Chicago gibt, die er – gemeinsam mit seiner Frau – als Versuchsschule der Universität 1895 gegründet und bis 1904 geleitet hat. Adressaten sind die Eltern, deren Kinder diese Primarschule besuchen, wie auch die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit. Geradewegs aus einem Schulversuch heraus entstanden und als Beitrag zum Erfahrungsaustausch der unmittelbar Beteiligten reihen sich seine Vorträge ein in die große Zahl der Berichte von Lehrern aus ihrer Unterrichtspraxis im Diskurs zur Schulreform. Sie setzen hier das laufende Gespräch gewissermaßen bruchlos fort. So begegnen die deutschen Reformer John Dewey in ihren Rezensionen auch ohne Vorbehalt, mit Anerkennung und Sympathie. Selbstbewusst aber betonen sie hier ausschließlich das Gemeinsame, und begrüßen ihn somit schon fast wie einen guten Bekannten, der das Team der Freunde und Kollegen hierzulande sinnvoll ergänzt.

Und doch besteht zwischen diesem Buch und dem Stand der hiesigen Diskussion ein Unterschied, der kaum zu übersehen ist. Hier, im norddeutschen Reform-Diskurs, überwiegt von Anfang an das Interesse an den konkreten Belangen des Un-

³⁵ Dewey (1905)

³⁶ Oelkers (2009), S. 132 ff.

³⁷ Das Buch ist erfolgreich zunächst in England, dann außer in Deutschland auch in Frankreich, Italien und der Schweiz. Die erste russische Übersetzung erscheint 1907. International wird es ein Bestseller und bleibt es bis heute mit 42 Übersetzungen, darunter allein sieben japanische. Oelkers (2009), S. 285.

terrichts. So schätzt man an John Dewey auch am meisten, dass seine Schrift sich in dieser Beziehung mühelos in die laufenden Erörterungen einfügt.

Seine Ausführungen jedoch sind nicht allein auf die Darstellung seiner Praxis begrenzt. Von der ersten bis zur letzten Seite enthalten sie zusätzlich noch etwas anderes: das leidenschaftliche Interesse an den Fragen, die beidem zugrundeliegen: sowohl dem Lehren und Lernen in seiner Versuchsschule als auch dem Denken in den Zusammenhängen der großen internationalen Reform-Bewegung. Von daher gelingt es ihm, über das Normale im hiesigen Diskurs hinaus die allgemeinen Gesichtspunkte sichtbar werden zu lassen, die im Hintergrund den historischen und systematischen Kontext, kurz, die gedankliche Ordnung bilden.

Was diesen Kontext betrifft, so gilt für die meisten im Diskurs der deutschen Reform-Bewegung nach wie vor die Tradition, die im Wesentlichen auf den Schriften Adolph Diesterwegs (1790 – 1866) beruht.³⁸ Für Viele in ihrem Kampf für ein Lehren und Lernen im Geist der Freiheit und gegen die autoritäre Praxis der Schule bildet dies seit je die unverbrüchliche Grundlage.

Das gut überschaubare, konsistente Bild der Reform-Grundsätze jedoch, das John Dewey zeichnet, kann diese alte Tradition, ohne sie im *Prinzip* zu verändern, überzeugend präzisieren, ergänzen und erweitern.³⁹ Es wirkt daher neuer, in mancher Hinsicht moderner als das übliche an Diesterweg orientierte Ideal der Schulreformer in Deutschland, sinnvoll klärend insbesondere auch im Zusammenhang mit den hiesigen Reform-Aktivitäten in der Unterrichtspraxis. Es führt tief hinein in die – später dann auch demokratische – Gegenwart des 20. Jahrhunderts.

³⁸ Sein jüngster Sohn ist der Gründer des von 1873 bis 1995 in Frankfurt bestehenden *Moritz Diesterweg-Verlags*.

³⁹ Insbesondere spricht John Dewey hier schon deutlich das systematische Verhältnis zwischen freiem, selbstbestimmtem Lernen und *Demokratie* als *Lebensform* an. Es ist sein großes Lebensthema, das er in seiner Arbeit bis zu seinem Tod 1952 kontinuierlich ausarbeitet und vertieft.

„Das ist es!“ – Lernen wie im „übrigen“ Leben

Der zentrale Ausgangspunkt in der Darstellung John Deweys sind die Beobachtungen,

- dass der traditionelle Unterricht die Kinder von der Realität ihrer außerschulischen Erfahrungsgrundlage trennt, und
- dass die Reform der Schule es demgegenüber nun erreichen muss, etwas anderes auf den Weg zu bringen: ein Lehren und Lernen, das auf den vorausgehenden Erfahrungsweisen der Kinder beruht sowie auf dem Reichtum ihrer inneren „Kräfte“ und Antriebe.

Diese Grundüberzeugung wird von den Reformern, gewissermaßen als internationaler Kernbestand ihrer Bewegung, ausnahmslos geteilt. So könnte zum Beispiel auch der Bremer Lehrer Heinrich Scharrelmann bei John Dewey nachträglich eine solide Bestätigung und einige gedankliche Unterstützung finden für den von ihm eingeschlagenen Weg. Im Blick auf seinen Versuch zu einem neuen schulischen Umgang mit Lied und Singen gibt es deutliche Zusammenhänge mit dem dort erläuterten Hintergrund. Einer seiner Kollegen etwa – auch er ist in Bremen tätig – zitiert in einem Bericht zum Erdkunde-Unterricht den berühmten Reformers aus den Vereinigten Staaten zum Beispiel so:

Dewey sagt:

„Die Schule ist so isoliert von dem übrigen Leben, dessen Bedingungen und Grundsätzen [conditions and motives of life], dass derjenige Ort, zu dem wir unsere Kinder zur Erziehung schicken, zugleich der Platz innerhalb der ganzen Welt ist, wo es die größten Schwierigkeiten macht, sich Erfahrungen zu sammeln [to get experience].“⁴⁰

Und knapp kommentiert er: „Das ist es!“

Denn der Satz trifft die eigenen Startbedingungen der Reformers hierzulande in der Tat ziemlich genau. John Dewey nennt in dieser Formulierung exakt die beiden kritischen Spannungsursachen, die auch die Lehrer in Deutschland im Widerstand gegen die herrschenden Erziehungsverhältnisse umtreiben:

- die Trennung oder „Isolierung“ des Lernens von den „Bedingungen und Motiven“ des übrigen Lebens und
- demgegenüber die äußersten Anstrengungen der Lehrer, die Schule zu einem Ort des Lebens und Lernens werden zu lassen, wo die Kinder sich selbst Erfahrungen sammeln aus eigener Kraft.

⁴⁰ Roland (1909), S. 281.

So fügt derselbe Lehrer noch hinzu:

Darum soviel Unlust bei unsern Kindern [wie auch bei den Kollegen], darum auf der anderen Seite so verzweifelte Anstrengungen, um Leben in die Schul-Öde zu bringen. ⁴¹

Und zu den „verzweifelten Anstrengungen“ gehört auch der – nun schon einige Zeit zurückliegende – Versuch von Heinrich Scharrelmann auf musikalischem Gebiet, das Singen im Unterricht mit dem außerschulischen Leben und Lernen der Kinder zu verbinden.

Häufiger als mit Zitaten allerdings gehen die Lehrer auf John Dewey sinngemäß ein, wo sie beim Nachdenken über Praxis-Erfahrungen immer wieder auf Gedanken und Überzeugungen zu sprechen kommen, die sie mit ihm teilen. Hier ist in ihren Formulierungen sein Einfluss im Einzelnen mitunter sehr deutlich zu spüren. Und bald wirkt er im Praxis-Diskurs der beiden ersten Jahrzehnte im Hintergrund unübersehbar als Referenz.

⁴¹ Ebd.

Die kopernikanische Wende im Denken über Erziehung

Die Trennung der Kinder von den „Bedingungen und Motiven des Lebens“ erfolgt in der pädagogischen Tradition mit Lehrplan und Methode sowie durch eine Reihe äußerer und innerer Strukturen der Schule. Diese ergeben um 1900 insgesamt das bedrückende Bild einer Unterrichtsrealität, deren allgemeines Kennzeichen die Außenlenkung durch den Lehrer ist und der autoritäre *Imperativ*. Die Praxis des herkömmlichen Unterrichts beruht auf dem Grundsatz der zwingenden, planmäßig vorprogrammierten schulischen *Forderung*, die an die Kinder herangetragen und systematisch durchgesetzt wird.

Dies alles zusammengefasst, bringt einen zu der Erkenntnis, dass der Schwerpunkt dieser Erziehung außerhalb des Kindes liegt.

Er liegt im Lehrer, im Lehrbuch, in irgend wem und irgend wo, nur nicht in den bedeutungsvollsten Antrieben und im Betätigungsbedürfnis des Kindes selbst.⁴²

Für die Musiker unter den Lehrern ist hierzu eins der schönsten Beispiele natürlich das Kommando-Singen. Wie in den übrigen Fächern liegt auch hier der Schwerpunkt weit außerhalb der Kinder. Er ist abhängig von Liederlisten, von Lehrplänen, von Notentexten und hat von daher zu den Adressaten, zu ihrer vorausgehenden Erfahrung, zu ihren inneren bedeutungsvollen „Kräften“ und Antrieben kaum irgendeine Verbindung. Schon der Dresdner Lehrer Arthur Stiehler hat sich von diesem Schwerpunkt radikal abgewandt. Als einsamer Pionier – und in seiner Umgebung völlig unverstanden – hat er in den Vordergrund des Unterrichts nicht musikalische Belehrung, sondern den Bestand an inneren, emotional bewerteten „Vorstellungen“ seiner Schulkinder gestellt, der für alles außerschulische Singen immer und überall die grundlegende Voraussetzung bildet. Und sein junger Bremer Kollege Heinrich Scharrelmann hat diesen Ansatz dann ein wenig modernisiert durch die Beobachtung dessen, was in einem solchen Kontext sich zusätzlich noch in der Klassengemeinschaft ergibt. Hier, im Bereich des Musikkernens sind – ganz analog zu vielen anderen Bereichen des schulischen Fächerspektrums – die Weichen für eine neue Unterrichtspraxis damit im Prinzip schon gestellt.

John Dewey sieht die Reformer-Initiativen dieser Art darüber hinaus im Kontext des historischen Wandels zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

⁴² Dewey (1905), S. 24.

Die große Änderung, die jetzt im ganzen Unterrichts- und Erziehungswesen eintritt, liegt darin, dass der Schwerpunkt [the center of gravity] verlegt wird.

Es ist das eine Veränderung, eine Revolution, nicht unähnlich der, welche Kopernikus hervorrief, indem er die Sonne statt der Erde zum Mittelpunkt der Gestirne erhob.

In diesem Falle wird das Kind die Sonne, um welche sich alle angewandten Erziehungsvorschläge drehen, das Kind ist jetzt der Mittelpunkt, um welchen sich alles organisiert. ⁴³

Die Entscheidung der Lehrer für diesen Schwerpunktwechsel verändert die Schule, so sagt es der vielzitierte Vergleich, von Grund auf und in einer umfassenden Weise. Sie verschiebt das pädagogische Koordinatensystem, indem sie seinen Ursprung verlegt, und stellt die Schule damit in einen ganz neuen universalen Bedeutungszusammenhang. Anschließend ist – wie durch den von Kopernikus angelegten Perspektivenwechsel – nichts mehr wie zuvor.

Die Lehrkräfte arbeiten nun unter neuen Voraussetzungen und entwickeln in allen Fächern neue Lernumgebungen mit jeweils spezifischen Inhalten und Methoden. Weg und Ziel der ersten Schritte liegen dabei in ähnlicher Richtung, wie sie auch der Bremer Lehrer beim Umgang mit Lied und Singen eingeschlagen hat. Man versucht, die natürlichen Lern-Energien der Kinder zu erkennen, sie durch den Aufbau neuer Chancen im Unterricht zum Motor des Lernens zu machen und damit, wie sein Bremer Kollege sagt, „Leben in die Schul-Öde“ zu bringen, wenn dies auch, wie er gleich hinzufügt, anfangs nicht selten mit „verzweifelt Anstrengungen“ verbunden ist.

In einer solchen Situation der ersten tastenden Schritte auf unbekanntem Terrain, der riskanten Versuche mit einer bunten Mischung aus Erfolgen und Misserfolgen, kann der oben zitierte Vergleich den Lehrern zweifellos gute Dienste leisten. Er konzentriert den Blick auf das Prinzip. Er kann ihnen unmittelbar zu Bewusstsein bringen: Die schwierigen Bedingungen des Wandels, in welchen sie stehen, die fundamentalen Veränderungen des Unterrichts und die Komplexität seiner neuen Aufgaben beruhen auf einer einzigen Ursache. Praktisch geht es allein darum, die Vorgaben der überkommenen Erziehungsverhältnisse abzulösen, den alten durch den neuen Schwerpunkt zu ersetzen und dabei die scharfe, alles entscheidende Grenze zwischen beiden pädagogischen Grundorientierungen – wie etwa im Beispiel oben erläutert – zu überschreiten. John Dewey sagt es auch noch ein wenig radikaler: Die Schranke zwischen der Schule und der Lebenswelt der Kinder ist

⁴³ Ebd.

„niederzureißen“. Und konkret formuliert er es durch die Frage: Was können wir tun – und wie können wir es tun – um die Schule mit dem außerschulischen Leben der Kinder, ihren „motives of life“, ihren Erfahrungen und Erfahrungsweisen in eine engere Verbindung zu bringen?

Was kann geschehen, um die Schranke niederzureißen, die unglücklicherweise das Schulleben von dem übrigen täglichen Leben des Kindes trennt? ⁴⁴

Im Grundsatz geht es darum, in den Zielen und Erfahrungsweisen der Kinder *Kontinuität* zu erreichen, „nicht darum, das Kind zu unterhalten oder nur zu interessieren,“ oder etwa in der Schule nur wieder aufzunehmen, was die Kinder sowieso auch schon zu Hause tun. Ziel ist es vielmehr, die Kontinuität der eigenen, inneren „Kräfte“ aufrecht zu erhalten, die das Lernen hier wie dort antreiben. Kurz: „It is a question of the *unity* of the child's *experience*, of its actuating motives and aims.“⁴⁵

Das bloße Interesse, wie etwa die Begeisterung am Schneetreiben bevor die gemeinsame Aktivität im Unterricht von Heinrich Scharrelmann beginnt – „Wie sie tuschelten und interessiert waren...“ – ist nicht schon der Vorgang, der hinreicht, wenn es um Erfahrung in der Schule geht: Für die ausgreifende, konstruktive Art des Lernens unter schulischen Bedingungen muss noch etwas Entscheidendes hinzukommen: die spezifische Herausforderung, die die Kinder – gelenkt von ihrem Interesse und aus dem Bewusstsein eigener Kraft – aufnehmen und zum Handeln bewegt. Nur so kommt weitergehende Erfahrungsbildung in Gang, wie etwa bei der kleinen *Performance* aus Sprache und Musik – dem fiktiven „Schulkonzert“ – im Unterricht des Bremer Lehrers.

Die hieraus folgende Aufgabe der Schule in diesem Rahmen lautet dann: Wie muss die Lernumgebung gestaltet sein, um durch schulischen Unterricht die außerschulischen Erfahrungsweisen der Kinder herauszufordern, um in Aktivitäten, Tätigkeitsbereichen, Materialien und Themen die Chancen zu finden und in genügend großer Zahl bereitzustellen, die für die Kinder wirklich „wichtig“ sind,

⁴⁴ Dewey (1905), S. 60.

⁴⁵ Dewey (1900), S. 118, Hervorh. v. mir.

Else Gurlitt stellt sich mit ihrer Übersetzung sehr genau auf die sprachlichen Konventionen in Deutschland um 1900 ein. Das bewirkt, dass einige ihrer Begriffe durch den Bedeutungswandel inzwischen nur noch schwer und mit umständlichen Rekonstruktionen zu verstehen sind. Schon die Übersetzung des Buch-Titels *The School and Society* durch *Schule und öffentliches Leben* lässt das Problem erkennen.

So wird oben – wie auch im Folgenden – gelegentlich einfach der Originaltext zitiert.

- ...die einen positiven Wert, eine wirkliche Bedeutung [a real significance] in des Kindes eigenem Leben haben,
 - die selbst für das jüngste Kind etwas darstellen, das wertvoll genug ist, um Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben.⁴⁶
-

Es sind Fragen, die seit etwa 1900 den schulischen Umgang der Reformen auch mit Lied und Singen im Unterricht mehr und mehr prägen und für die Kinder in der Tat auch immer häufiger zu neuen Formen der Erfahrung führen.

⁴⁶ Ebd.

II. Das Funkeln in den Augen der Resi –

„Schaffensfreude aus eigener Kraft heraus...“

In den folgenden Jahren konzentrieren die Reformer ihre Arbeit darauf, die inneren „Kräfte“ und Antriebe der Kinder, ihre „Vorstellungen“ und Motive, immer besser kennen zu lernen und sie als die grundlegenden Energien in das schulische Lernen zu integrieren.

1909 veröffentlicht ein Hamburger Lehrer hierzu einen Beitrag, der diesen Zusammenhang im musikalischen Bereich zeigt: Er berichtet, wie Kinder in seinem Unterricht durch ihre außerschulischen Erfahrungsweisen den Umgang mit Lied und Singen ausweiten und differenzieren.⁴⁷

1. Ein „neues Lied“

Seit dem Erscheinen der deutschen Übersetzung von John Deweys Vorträgen sind vier Jahre vergangen. Langsam aber stetig wächst die Zahl derer, die sich im Kampf gegen die alte Schule in dieser Richtung engagieren. Immer häufiger auch und zu allen Fachgebieten erscheinen im Diskurs der Reformer Berichte über Unterrichtsversuche, die den Schwerpunkt der schulischen Arbeit auf die inneren „Kräfte“ und Lern-Energien der Kinder verlegen. Nur selten jedoch äußern sich Lehrer darüber, wie dies beim Umgang mit Lied und Singen geschehen kann.

Eine Ausnahme ist hier der Hamburger Lehrer Fritz Jöde (24). Seit 1909 meldet er sich mit einer Reihe anregender Beiträge zu musikalischen Unterrichtsthemen immer wieder zu Wort. Wie seine Freunde und Kollegen im Reformer-Diskurs hat er das Ziel, den autoritären Druck der alten Pädagogik auf die Kinder zu beenden und dies nun auch im Umgang mit Lied und Singen zu schaffen. In diesem Bereich – wie in jedem anderen Fach – besteht die Aufgabe darin, die Schule zu modernisieren und in eine enge Verbindung zu bringen mit den Erfahrungsweisen im Leben der Kinder, mit ihren „Vorstellungen“ und „motives of life“.⁴⁸

⁴⁷ Jöde (1909b)

⁴⁸ Vgl. oben S. 35 f.

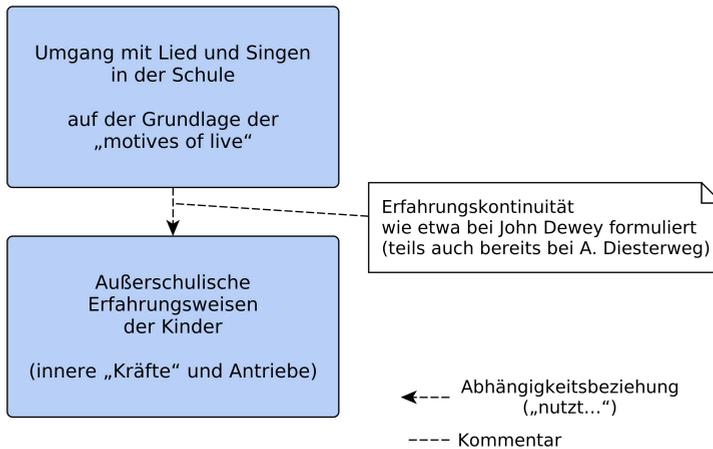


Abb. 2: Erfahrungscontinuität und neue Erfahrung

Immer aber ist dieser „Schwerpunktwechsel“ an eine Bedingung geknüpft. Immer beginnt ein verändertes Leben und Lernen in der Schule erst, wenn die alten pädagogischen Grundsätze, mit Lieder-Listen und traditioneller Methodik, endgültig zur Seite geräumt und definitiv aus dem Klassenraum verbannt sind.⁴⁹ Bei manchen jungen Lehrern – wie auch bei Fritz Jöde – geschieht dies nachweislich mit Wut, gelegentlich böse aggressiv und mit wilder Entschlossenheit.

Dann aber liegt die eigentlich konstruktive Aufgabe erst vor ihnen: Das Spannungsfeld zwischen außerschulischer Lebenswelt der Kinder und der Schule ist auszugleichen und die systematische *Kontinuität* der Erfahrungsweisen zu erreichen, kurz „the *unity of the child’s experience*“.⁵⁰

Für die reformpädagogisch arbeitenden Lehrkräfte ist dies ein Problem der Praxis; es ist im Einzelnen immer Kunst und Handwerk der Unterrichtsrealität vor Ort. Hier gilt es für die außerschulischen Erfahrungsweisen der Kinder neue Wege zu finden oder zu bahnen in möglichst großer Zahl. Hier sind diese Wege zu erproben, zu erörtern, zu korrigieren und weiter zu entwickeln mit Themen, Aktivitäten, Materialien und Kontexten. Es sind herausfordernde Situationen mit immer wieder neuen Lernumgebungen zu schaffen, die einen positiven Wert – „a real significance“ – im Leben der Kinder haben, die für sie etwas darstellen, „das wert-

⁴⁹ Solche Experimente können sich Lehrer in Hamburg – anders als etwa in Bremen und den meisten anderen Städten – ohne Weiteres leisten: Schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts haben sie gegenüber der Schulverwaltung eine aktionsfähige Basis aufgebaut durch eine damals noch sehr ungewöhnliche und selbstbewusst auftretende Berufsorganisation.

⁵⁰ Dewey (1900), S. 118, kursiv v. mir.

voll genug ist, um Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben“.⁵¹ Die Reformer sehen darin insgesamt den Weg der Schule in Richtung Zukunft und Erneuerung, ein Großprojekt für die nächsten Jahre und Jahrzehnte.

Und über einzelne Schritte auf diesem Kurs berichtet der Hamburger Lehrer immer wieder. In jeder seiner kurzen Studien zeigt er ein Stück der dementsprechenden Unterrichtsrealität und schildert, wie er vorgeht: wie er Chancen findet oder herstellt für einen Unterricht nach den veränderten pädagogischen Grundsätzen. Dabei integrieren die Kinder die Voraussetzungen, die er damit für die neue Art des Unterrichts schafft, schon bald in ihre Erwartungen als feste „Gewohnheit“ ihres schulischen Lebens.

- Zunächst bringen sie – mitunter auch Fritz Jöde selbst – Musik aus dem Repertoire der außerschulischen Musikpraxis in die Schule mit.
- Dies wird dann, vorausgesetzt man einigt sich darauf, in gemeinsamer Arbeit von Schülern und Lehrer zum selbstverständlichen Ausgangspunkt eines unermüdlichen schulischen Lernens. Es bildet für alles Weitere – von einem gewissen didaktischen Vorbehalt einmal abgesehen – die fundamentale Voraussetzung.

⁵¹ Dewey (1905), S. 61; im Zusammenhang oben S. 37 ff.

Innere „Kräfte“ und Antriebe

Schon einer der ersten Berichte des Hamburger Lehrers ist für die konstruktive Arbeit der Reformer insgesamt vielleicht ein gutes Beispiel. Hier schildert er seinen Kollegen, wie die Schülerinnen – es handelt sich um eine Mädchenschule – in seinem Unterricht ein „neues“ Lied lernen in einer Weise, wie es sonst nur jenseits der Schulmauern geschieht. Für den Transfer außerschulischer Erfahrungsweisen in den Unterricht ist ein solches Beispiel gewissermaßen der „reine“ Fall und zeigt deswegen wohl auch besonders deutlich das Prinzip.

Zunächst berichtet Fritz Jöde: Die inneren „Kräfte“ und Antriebe, welche die Kinder von draußen in den Unterricht hereinbringen, machen sich gleich zu Anfang bemerkbar, und zwar in einer auffälligen, für schulische Verhältnisse an sich höchst erstaunlichen Form, sie zeigen sich im Verhalten der Kinder, noch bevor der Unterricht überhaupt beginnt.

Schon auf dem Schulhof hat eins der Kinder ihren Mitschülerinnen beiläufig erzählt, dass es ein „neues“ Lied kennt. Natürlich haben sich die anderen gleich danach erkundigt, „wie das geht“. Denn es handelt sich um eins der damals beliebten „Spiel-Lieder“, die nicht nur gesungen werden, sondern mehr oder weniger fest verbunden sind mit Kreis- oder Reihentänzen, oft auch mit kleinen szenischen Darstellungen. Und – auf der Grundlage wohl nur ungefährer „Vorstellungen“ – haben sie sich dann darauf geeinigt, es von ihr zu lernen. So erzeugen sie schon auf dem Schulhof durch gemeinsame Aktivitäten zweifellos eine gewisse „Vorstellungsspannung“ etwa in der Art, wie sie Arthur Stiehler beobachtet und beschrieben hat. Und sie können offenkundig auch die Steigerung dieser Spannung nicht ganz vermeiden, weil sie hier, bevor sie loslegen können, noch ein Hindernis zu überwinden haben: Sie benötigen – das ist in den bestehenden Gewohnheiten eine feste Absprache – zuvor die Zustimmung des Lehrers.

So warten sie ungeduldig, dass dieser – wie üblich die Geige unterm Arm und ein wenig darauf herumzupfend – nun vom Lehrerzimmer über den Gang zu ihnen herüber in die Klasse kommt und seine Einwilligung gibt.

So wie heute, berichtet Fritz Jöde, ist es fast immer.

Wieder, wie immer, wurde das Nahen der Geige mit einem langen „Aaaah!“ und mit allgemeinem Emporhüpfen und mit Händeklatschen begrüßt.⁵²

Und dies, so werden seine Kollegen vermuten, könnte in der Tat wohl schon ein ziemlich deutliches Zeichen der Erwartung sein, aus der angestauten Spannung

⁵² Jöde (1909b), S. 254 – 256; dies ist der bibliographische Ort auch für die folgenden Zitate bis S. 57.

heraus die geplante gemeinsame Aktivität nun endlich auch zu beginnen. Durchsetzt ist die Ungeduld zweifellos mit einer lebhaften Neugier auf das „neue“ Spiel-Lied und auf die musikalisch-tänzerischen Erfahrungen, die man damit sammeln kann. Dass aus Handlungsbereitschaft und Neugier sich hier nun dieser spontane, temperamentvolle Ausdruck ergibt, ist sicher die Beobachtung, die der Hamburger Lehrer seinen Freunden und Reform-Kollegen mitteilen will: Die Lern-Energien, die inneren „Kräfte“ und Antriebe der Kinder, die sie vom Schulhof mit hereinbringen, treten sofort und in auffälliger Form in Erscheinung. Man kann sie als Lehrer schon von fern recht deutlich erkennen, wenn man sich nur vom Lehrerzimmer her dem Klassenraum nähert. Sie sind unübersehbar und unüberhörbar als grundlegender Teil ihrer psychischen Disposition. Sie äußern sich zwar erst noch diffus, in jedem Fall aber lebhaft und höchst ungeduldig.

Wohl kehrte die Ruhe bald wieder zurück, als [beim Stimmen] die Geigensaiten begannen, sich gegenseitig zu verständigen; aber ohne jede Bewegung blieb die Klasse doch nicht. Vielmehr ging, nachdem alle sich gesetzt hatten, ein immer mehr anwachsendes Gewühle von Armen durch die Luft.

Im „Gewühle“ der Arme, in seinem Anwachsen und seiner Steigerung, geben die Kinder ihrer inneren „Bewegung“ nun auch schon stärkeren Ausdruck, vor allem in der gemeinsamen Richtung „aller“ Arme:

Meistens pflegte es dann so zu sein, dass die Richtungslinien aller Arme auf ein Mädchen wiesen, das entweder still mit siegreichem Lächeln auf dem Gesicht auf ihrem Platz saß und sich meldete, oder das mittlerweile nach vorn gekommen war und nur auf mein Fragen wartete, um mir die ganz große Neuigkeit zu bringen, dass es schon wieder ein Lied wüsste.
So auch heute.

Damit teilt er seinen Kollegen die ergänzende Beobachtung mit: Hier treten die außerschulischen Erfahrungsweisen der Kinder nun schon in anderer Form an die Oberfläche: konkret und zielstrebig. Es geschieht nicht wahllos oder unbeabsichtigt, sagt er ihnen, sie tun es „meistens“. Und er hebt die Beobachtung der Kontinuität durch ähnliche Formulierungen sprachlich sehr auffällig hervor: wieder, wie immer, schon wieder, so auch heute, immer noch einmal, in immer neuen Variationen, fast jeden Tag, usw. Die Häufung ähnlicher Ausdrücke soll seine Freunde

und Kollegen im Diskurs zweifellos darauf aufmerksam machen: Es ist nichts Zufälliges; es ist eine natürliche, sich permanent äußernde innere „Kraft“ oder allgemeine Begabung, sie hat einen fortdauernden, kontinuierlich bestehenden Charakter.

Und dabei kommt insgesamt zum Vorschein: Ein „neues Lied“ lernen ist für sie primär eine Aktion, die gemeinsames, kooperatives Handeln erfordert:

- einen Konsens herstellen zu einem bestimmten musikalischen Vorhaben – mit vorläufig nur ungefähren „Vorstellungen“ hierzu,
- eine „Führung“ für die geplante Aktivität wählen und
- dieses Vorhaben gemeinsam durchsetzen gegenüber dem Lehrer.

Das Grundlegende und Entscheidende für sie daran ist zweifellos: Alles wird geschaffen und getragen von diesem *sozialen* Impuls oder Antrieb, alles ist ein Segment ihres Lebens in Gemeinschaft mit Freundinnen und Mitschülerinnen.

Resi stand schon vorn, als ich eben angefangen hatte, meine Geige zu stimmen. Eigentlich war sie mehr von ihren Nachbarinnen hingestellt worden, als dass sie sich selbst hingestellt hatte, denn sie war von Natur schüchtern.

Unverwandt hielt sie den rechten Arm mit dem ausgestreckten Zeigefinger empor und schaute mich, den Kopf etwas vorgeneigt, unter ihren dunklen Augenwimpern hervor verlegen an.⁵³

Der Lehrer jedoch denkt nicht daran, ihrem Wunsch gleich nachzukommen. Vielmehr beabsichtigt er, zunächst noch einen kleinen Spaß zu inszenieren: eine improvisierte *Kann-nit-verstan*-Komödie, die er so gut wie immer, quasi als *Running Gag*, dazwischen schiebt. Er setzt den schulfremden Energien der Kinder spielerisch seinen Widerstand entgegen so, als hätte er von ihrer „Vorstellungsspannung“ in der Schule keine Ahnung. Immer wieder entwickelt sich dabei, so berichtet er seinen Kollegen,

...ein kurzes Einleitungsgespräch, das in immer neuen Variationen in fast jeder Gesangstunde bei den Kleinen

⁵³ Einige Sätze oder Satzteile hat Fritz Jöde für die Ausgabe 1919 redaktionell überarbeitet oder gestrichen. Dazu gehört etwa: „denn sie war von Natur schüchtern.“ Zudem hat der Bedeutungswandel einzelne Wörter in den vergangenen hundert Jahren stark verändert; in diesen Fällen ist – hier, wie im Folgenden – die redaktionelle Anpassung von mir: orig. anzeigen, veraltet für: *sich melden*; orig. verschämt, veraltet für: *schüchtern, unsicher, verlegen*; orig. fein, veraltet für: *gut, toll, stark*; org. Zögling, veraltet für: *Schüler, Schülerin*.

wiederkehrte:

Na, Minna? fragte ich nach ganz hinten.

Die Frage „nach ganz hinten“ gestellt – statt an die wartende Schülerin im Vordergrund – ist natürlich der Affront. Für die inneren „Kräfte“ und Antriebe der Kinder ist sie eine Barriere, wie sie störender nicht sein kann. Aber die Schülerinnen lassen sich hineinziehen in den Set; sie spielen mit und greifen die Frage auf als lustvolle Provokation. Sie nehmen den Lehrer mit seiner übermütigen *Nonsens*-Abwehr ins Visier, stemmen sich kräftig dagegen und rufen ihn zur Ordnung: Wir wollen jetzt beginnen mit unserer Aktivität, sagen sie sinngemäß. Kurz und bündig wird dies nun streng angemahnt, „immer noch einmal“ in ausdauernder Wiederholung.

Herr Jöde, Resi weiß'n gutes neues Lied!

Das wusste ich ja längst. Trotzdem fragte ich weiter, um mir immer noch einmal dasselbe sagen zu lassen. Einige wollten auch schon Einzelheiten bringen; aber ich brach dann schnell ab.

Allmählich war solches Leben in die Klasse gekommen, dass ich's kaum noch bändigen konnte.

Und diese Lebensäußerung seinen Kollegen möglichst sinnfällig zu vermitteln, ist natürlich das Ziel dieser kleinen Schilderung. Nichts anderes will er noch einmal hervorheben, als die damals erst langsam ins Bewusstsein rückende Tatsache: Vom vitalen „Leben“ der Kinder, von diesen „inneren Kräften“ oder „motives of life“, wie John Dewey sie nennt, wissen wir noch zu wenig. Hier jedenfalls sind sie wie mit Händen zu greifen, erstaunlich stark, mitunter sozusagen „unbändig“ – wenn auch in ihrer Komplexität schwer zu beschreiben, vorläufig am ehesten wohl noch als Erlebnis und als anschauliche Erzählung.

Insgesamt kann man die außerschulischen Erfahrungsweisen der Kinder, die Fritz Jöde bis hierhin durch seine Beobachtungen andeutet, vielleicht zusammenfassen durch drei Teilaspekte. Die Kinder wollen auch in der Schule so, wie es ihren Erfahrungsweisen seit je entspricht,

- in Gemeinschaft leben,
- in diesem Rahmen Aktivitäten starten,
- Lust und Neugier stillen auf immer mehr musikalischer Erfahrung, hier insbesondere auf das „neue Lied“.

Motive dieser Art, sagt er seinen Kollegen sinngemäß, sind eine objektive, vitale Realität. Sie können womöglich auch das Leben und Lernen in der Schule tragen als die entscheidenden inneren „Kräfte“.

Indessen bleibt der Lehrer bis hierhin seine Zustimmung zur geplanten Aktivität der Kinder noch immer schuldig. Auch weiß er bis hierhin nicht, was sie als „ein neues Lied“ nun mitgebracht haben. Was er weiß: Insgesamt und traditionell ist der Bestand ihrer schriftlos von Generation zu Generation überlieferten Lieder – was Stil, Alter, Herkunft betrifft – so bunt und vielfältig, wie das „Leben“ selbst. Er muss also auf alles gefasst sein.

An erster Stelle ihrer Agenda stehen zwar die absolut „wichtigen“ Spiel- und Tanzlieder: Und diesen Bestand will er fördern. Hoch im Kurs stehen außerdem die Spaßlieder, darunter manche rhythmisch gesprochene, oft etwas riskante Texte, meistens „Abzählreime“, die überhaupt nicht für die Ohren von Erwachsenen bestimmt sind. Darüber hinaus aber überliefern Kinder auch Inhalte mit höchst problematischen, mitunter psychisch ruinösen und eindeutig schädlichen Wirkungen. Und diesen Schattenbereich kennt Fritz Jöde zweifellos sehr genau.⁵⁴ So baut er vor den Kindern die Schwelle seiner Einwilligung auf, die sie nun überwinden wollen.

Na, Resi, wie heißt denn dein neues Lied?

Es fuhr ein Matrose wohl über das Meer.
Und da müssen sich die Kinder in'n Kreis aufstellen,
und denn muss'n Mädchen rein, das's der Matrose,
und noch'n Mädchen, das's sein Liebchen,
und nachher kommt denn noch der Paster.

Das müssen wir natürlich spielen.⁵⁵

Mit seinem Hinweis auf die Erkundigung nach dem „neuen Lied“ und auf die damit eingebaute Filterfunktion vermittelt Fritz Jöde seinen Kollegen zweifellos die Auffassung: Das Lernen in der Schule kann und darf nicht so beliebig sein, wie die Erfahrungsweisen der Kinder im „Leben“. Es wäre sonst nichts weiter als die Fortsetzung und Verdoppelung des Zufälligen, das überall in der Nachbarschaft, auf Straßen, Höfen, Spielplätzen – oft auch in den Familien – läuft. Vielmehr ist das schulische Lernen zielstrebig und aufbauend in einem Sinn, den die Kinder vorläufig noch nicht überblicken: Es muss planvoll, der Kritik zugänglich und korrigierbar sein.⁵⁶ So ist die Erkundigung nach dem Vorhaben der Kinder beim notwendigen „Niederreißen“ der Schranke zwischen Schule und „Leben“ wohl eine

⁵⁴ Er ist ein ausgezeichnete Fachmann auf dem Gebiet der Spiellieder. In langjähriger Sammeltätigkeit ist er gerade damit beschäftigt, hierzu einen wichtigen Quellenband vorzubereiten: Jöde (1913).

⁵⁵ A. a. O., Hervorh. orig.

⁵⁶ Andere Reformer sehen das anders und streben radikalere Muster an. Fritz Jöde bewegt sich damals (1909) eher in der Mitte des Spektrums.

unvermeidlich ergänzende Maßnahme, die aus seiner pädagogischen Verantwortung kommt.

Bei diesem Lied aber haben weder die Kinder noch der Lehrer irgendwelche Bedenken.

Kennen die andern es denn auch schon?

Sie hat uns schon vorhin gesagt, wie das geht, riefen mehrere.

Na, Resi, dann such' dir ein paar aus, die mitspielen sollen.

Und Resi ging

und holte sie nacheinander nach vorn: Minna, Martha, Frieda, Erna, und wie sie alle hießen.

Damit fügt Fritz Jöde noch eine Beobachtung über die soziale Beziehung der Kinder zueinander an, die ihm offenbar bezeichnend erscheint. Diese Beziehung äußert sich hier zum einen in der Art, wie Resi die Mitspielerinnen auswählt und zu einem Ensemble zusammenstellt: Sie geht zu ihnen hin, wählt ein bestimmtes Kind aus und holt es nach vorn: einzeln, „nacheinander“. Und auch die Namen werden dabei wohl beachtet und ausdrücklich genannt. Es ist die Art der Auswahl, wie sie außerschulisch damals weit verbreitet ist. Und dieses aufwändige, mit viel ruhiger Bewegung und körpersprachlicher Zuwendung verbundene, scheinbar ungeschickte Hin und Her ist ihnen wahrscheinlich „wichtig“. Die Kinder sehen darin zweifellos die unentbehrliche soziale Grundlage und die Bedingung, um das zu werden, was sie anschließend sein wollen: ein aktionsbereites und aktionsfähiges Ensemble für die folgende musikalisch-tänzerische Aktivität. Es fügt sich als weiterer Faktor folgerichtig ein in die bereits laufende Kooperation: Die gemeinsame Entscheidung für das Lied, die Wahl der „Führung“, die Durchsetzung gegenüber dem „Widerstand“ des Lehrers.

Zum anderen macht Fritz Jöde seine Kollegen schließlich darauf aufmerksam, dass „alle“ Kinder bei diesem Spiel regelmäßig eine objektiv bestimmte Gruppengröße anstreben, dass sie in einer solchen Begrenzung des Ensembles nach außen hin „erstaunlicherweise“ wohl eine sozial erforderliche Voraussetzung sehen im Blick auf die dann folgende musikalische Aktion. Für sie ist dies vielleicht ebenso „wichtig“, wie das soziale Klima in der Gruppe beim Umgang miteinander und der Konsens:

Wenn ich dann die Frage dazwischen warf, ob's noch nicht genug seien, so bekam ich erstaunlicherweise immer dieselbe Antwort:

Nein, es sind noch nicht genug.

Und ohne irgendwelchen Grund behaupteten alle steif und fest, zwölf müssten es sein; anders ginge es nicht.

Natürlich machte ich dann stets mit entsprechender Ausdauer vorher Schluss, ehe die Zahl zwölf erreicht war; denn so viel Platz hatten wir vorn nicht, um zwölf Kinder, im Kreise stehend, da unterzubringen.

Insgesamt zeigt der Hamburger Lehrer seinen Kollegen mit diesen einleitenden Beobachtungen: Die Kinder bringen für das nun beginnende Vorhaben des Singens und Tanzens die nötigen Energien und inneren „Kräfte“ von außen in die Schule mit. Diese äußern sich in kooperativ-sozialer Interaktion mit gemeinsamen Aktivitäten der verschiedensten Art im konsequenten Aufbau eines Ensembles unermüdlich produktiv. Und er beschreibt diese Kontexte wohl deshalb so ausführlich, weil sie die Grundlage bilden für das Neue in seinem Unterricht und zugleich den denkbar größten Gegensatz zum alten Kommando-Singen in der sonst weithin dominierenden schulischen Tradition.

Musikalische Erfahrungsweisen

Die Beschreibung der ungeduldigen Handlungsbereitschaft der Kinder und der zielstrebigen Organisation ihres Ensembles dient dem Hamburger Lehrer gut erkennbar nur einem einzigen Zweck. Sie soll seinen Kollegen möglichst deutlich zu Bewusstsein bringen: Es sind hier unterschwellige „Kräfte“ am Werk. Und sie drängen alle in die gleiche Richtung, in Richtung des eigentlichen Lernvorgangs.

Dann nahm das Spiel seinen Anfang.

Ohne mein Zutun hatten sich die Mitspielenden geordnet, den Matrosen und sein Liebchen gewählt und sich aufgestellt; und ohne meine Aufforderung abzuwarten, fingen sie an zu spielen und zu singen.

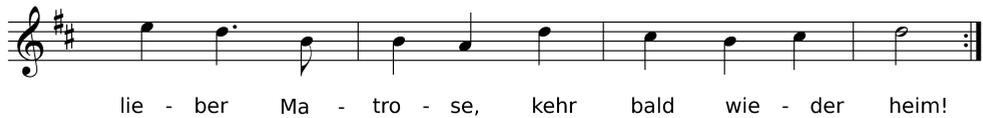
Kaum eine kannte Wort und Weise; aber sie hatten ja Resi bei sich, die in ihrem Stolz und in ihrer Freude allen vernehmbar mit lauter Stimme vorsang und gleichzeitig die Bewegungen des Kreises und die Gebärden der Innenstehenden leitete,

indem sie einesteils vorwärts drängte und daneben zwischen den gesungenen Sätzen dem Matrosen und seinem Liebchen Bemerkungen in kurzen Infinitiven zurief:

- dass sie sich die Hand geben sollten,
- dass das Liebchen beim Abschied auch traurig sein muss,
- dass der Herr Pastor nachher auch das Segnen nicht vergaß,
- und was des Nötigen mehr war.

Und das Lied klingt allmählich immer heller und sicherer durch die Klasse.

1. Es fuhr ein Ma - tro - se wohl ü - ber das Meer, nahm
Ab - schied vom Lieb - chen, das wein - te so sehr. Ach,



2. Nach etlichen Jahren, sie kannten sich kaum,
sie gingen zur Kirche und ließen sich traun:
Jetzt bist du mein Weibchen und ich bin dein Mann;
du heißt Katharina und ich heiß Johann.

Zu Beginn des Spiels gehen die Kinder in geschlossenem Kreis und gleichmäßiger Bewegung:

- „Zwei stehen in der Mitte und nehmen Abschied.
- Dann verlässt eins – der Matrose – den Kreis.
- Am Anfang der zweiten Strophe kommt es wieder herein,
- mit ihm ein zweites, das den Pastor vorstellt.“⁵⁷

Am Schluss reichen sich die beiden Kinder, die das Paar spielen, über Kreuz die Hände und tanzen zu zweit, sich schnell drehend in wirbelndem Schwung, während die übrigen ihre Runde im Kreis fortsetzen, nun jedoch in hüpfender Bewegung.

„Ohne mein Zutun“, betont der Hamburger Lehrer, arrangieren die Kinder ihre Aufstellung, und ebenso beginnen sie das Singen und Spielen, „ohne meine Aufforderung abzuwarten“. Es sind Formulierungen, die den Lesern seines Beitrags im Reformers-Diskurs verdeutlichen, wo der Schwerpunkt seiner Beobachtungen liegt: Zum Vorschein kommen auch hier wieder die bereits vorher unternehmerisch agierenden „Kräfte“ und Antriebe, die den Kindern sonst bei ihren Erfahrungsweisen außerhalb der Schule seit je zur Verfügung stehen, nun aber verstärkt in voller Aktion.

Der eigentliche Lernvorgang von Text und Musik verläuft nach uraltem Brauch: durch Nachahmung. Die Kinder imitieren ihre Mitschülerin und auch beim Tanzen folgen sie ihrer Regie. Besonders aufwändig lenkt Fritz Jöde die Aufmerksamkeit seiner Kollegen darauf: So gewöhnlich diese von außen kommenden Wege des Lernens auch sein mögen, sie erreichen recht schnell einen praktisch akzeptierten Erfolg und auch die selbstgewählte „Führung“ ist in diesem traditionellen Rahmen erstaunlich effektiv. Ohne Weiteres kann Resi „leiten“ und viele Dinge gleichzeitig tun: Den Ablauf des kleinen Spiellieds in Gang halten, dabei „allen vernehmbar mit lauter Stimme“ vorsingen, zwischendurch Regie-Anweisungen geben und sowohl synchrone als auch aufeinander folgende Ereignisse im räumlichen und zeitlichen Ablauf koordinieren.

⁵⁷ Dies ist der wohl am weitesten verbreitete Spielablauf, hier aus: Jöde (1913), S. 28; dort auch zwei weitere Varianten.

Insgesamt bestätigt dies die alte Annahme im pädagogischen Diskurs zum freien Lernen: Die Kinder sind aus „eigener Kraft“ seit je geübt, sachkundig und versiert. Ihre außerschulischen Erfahrungsweisen führen unter einer selbst gewählten Führung erstaunlich routiniert zu respektablen Ergebnissen.

Wohl ist anzunehmen, dass sie zu Anfang sich auf Text, Musik und tänzerischen Ablauf konzentrieren. Sehr schnell aber mündet das Lernen in dieser eher technischen Art dann wieder in den gleichen Zusammenhang, in welchem es zunächst vorbereitet wurde: in die gewohnte Dimension des Lebens in sozialer Gemeinschaft. Denn sie gehen mit soviel Lust und Tatendrang ans Werk, dass der Funke bald überspringt: Ihre Begeisterung erfasst unwiderstehlich auch die Zuschauerinnen ringsum.

Und dabei erwachte zwischen Tür und Fenster eine Schaffensfreude aus eigener Kraft heraus, dass die Unbeteiligten wie geblendet regungslos auf ihren Plätzen standen.

Demnach verwandelt die lebhafteste Energie „aus eigener Kraft heraus“ die äußerlich scheinbar „Unbeteiligten“ in ein fasziniertes, innerlich hochgradig involviertes Publikum. Dies betont der Hamburger Lehrer auffallend stark: Die Mitschülerinnen sind inzwischen von den Plätzen aufgestanden, hören atemlos vor Staunen zu und nehmen wie gebannt das Geschehen in sich auf.

So bekommt der Umgang mit Lied und Singen hier durch die Gegenseitigkeit der Aktivität im Darstellen und Aufnehmen einen grundsätzlich anderen Charakter als sonst in der traditionellen Schule: sozusagen eine andere Struktur. Aus einer allein auf die Gruppe begrenzten Übung wird er eine Erzählung *für andere*, eine Mitteilung an sie, in der jede gesungene Verszeile, jede tänzerische Figur sozusagen adressiert ist an die Klassenkameradinnen ringsum.

Er verändert sich – innerhalb der gegebenen sozialen Gruppe – zu einer bestimmten *künstlerischen* Aussage, die erfahren und verstanden wird.

Und es war um das Lied herum eine solche Stille, und die zuhörenden Mädchen schlürften mit solcher Inbrunst Töne und Spiel, dass es mir immer wieder durch den Kopf fuhr: Wir armseligen, glücklichen Schulmeister!

Das „Glück“, von dem der Hamburger Lehrer hier berichtet – das bemerken seine Kollegen natürlich sofort – liegt darin, dass er aus der Situation heraus die Bestätigung erfährt für eine gemeinsame Überzeugung der Reformer: Die außerschuli-

schen Erfahrungsweisen der Kinder, die gesuchten Motive des neuen schulischen Lernens, zeigen sich insbesondere am Maß der inneren Beteiligung und äußern sich mitunter auffällig stark. Sie werden vom Berichterstatter eindringlich hervorgehoben gleichermaßen im Blick auf die Ausführenden wie auf die Zuhörenden. Die inneren „Kräfte“ und Antriebe führen, wie in den anderen Fächern, nun auch beim Umgang mit Lied und Singen im Klassenraum zu einer neuen Art des Lebens und des Lernens. Und – das geht ihm plötzlich durch den Kopf – wir sonst „armseiligen Schulmeister“ haben das „Glück“, daran entscheidend mitzuwirken.

Allerdings ist Fritz Jöde, wie zuvor auch schon Heinrich Scharrelmann, vorsichtig genug, die „Vorstellungen“ und emotionalen Bewertungen der Kinder nicht genau zu bestimmen; zu hypothetisch wären hier noch die Annahmen über jeweils vorausgehende Erfahrungen. Beide aber gehen ohne Zweifel davon aus: „Vorstellungen“ und „Vorstellungsspannung“ erzeugen die Kinder oft – in der Schule wohl meistens – jeweils mit Hilfe der Geschichte, die ein Lied erzählt. Hier ist es ein Beispiel, das unter der Oberfläche scheinbar schlichtester Naivität für die schöpferische Konstruktion eigener „Vorstellungen“ mehr hergibt, als man auf den ersten Blick vermuten möchte. Es ist ein Plot,

- der, mit nur wenigen Worten, eine höchst ereignisreiche Geschichte von Liebe, Abschied und glücklicher Heimkehr erzählt,
- der von Jugendlichen und ihren Lebensproblemen handelt, vom Selbstständig-Werden: vom *leaving home*,
- der damit eine Thematik anspricht, die viele Kinder schon sehr früh interessiert und kontinuierlich beschäftigt.⁵⁸

Sie haben sich demnach ein Lied gewählt, das genug Schlüsselwörter und signifikante Bilder enthält, um jede Menge eigene, altersspezifische „Vorstellungen“ aus vorausgehender Erfahrung „erzeugen“ zu können, wie Arthur Stiehler es ausdrückt. Was etwa die ganz große, gefährliche Fahrt auf hoher See und eine Rückkehr „nach etlichen Jahren“ alles einschließt, ist für viele Kinder – gerade im norddeutschen Raum – oft schon früh ein lebensgesättigtes Thema in Familie und Nachbarschaft. Einige von ihnen haben vielleicht sogar bereits eine erste Ahnung davon, was wohl hinter dem Satz stehen mag: „Sie kannten sich kaum.“

Auch erfahren sie durch das Spiel und die gemeinsame Begeisterung, wie die tänzerische Inszenierung die eigenen „Vorstellungen“ mächtig anregt, symbolisch zum Ausdruck bringt und im Kreis der Mitschülerinnen bewusst werden lässt: Diese Erfahrungen gehören uns, sie werden in unserer sozialen Gemeinschaft – durchschnittlich und annäherungsweise – geteilt und sind ein „wichtiges“ Element unseres gemeinsamen Lebens.

⁵⁸ Die damals verbreiteten Spiellieder enthalten immer, so scheint es, genau diese Themen, die den „Vorstellungen“ der Kinder „mächtige“ Anregung geben, wie Arthur Stiehler es formuliert; vor allem Themen wie Glück und Unglück, Retten und gerettet Werden, Führung und Gefolgschaft, Kollektiv und Einsamkeit; vgl. auch Segler (1992).

Trotz anfangs nur ungefähren Kenntnis von Lied und Tanzablauf sind die Kinder konsequent im Blick auf die *Kontinuität* ihrer Erfahrung. Und damit setzen sie fort, was sie immer tun, wenn nicht massive Hindernisse – wie etwa die Ziele und Methoden der traditionellen Schule – zerstörerisch dazwischen kommen; sie halten den fundamentalen Zusammenhang aufrecht: die Einheit ihrer Erfahrungsweisen, oder, mit Dewey gesprochen, „the *unity of the child’s experience*“. Dem Hamburger Lehrer aber wird erst durch die Reaktion der Umstehenden auf die Darstellung der Akteure zur Gewissheit, wie genau die Entscheidung der Kinder für das Lied in der Kontinuität ihrer vorausgehenden Erfahrung steht und ihr entspricht.

Auch seine Freunde im Reform-Diskurs werden sich erst hier möglicherweise wieder an das Buch von Arthur Stiehler erinnern. Der hatte schon vor langer Zeit die Kinder beim Umgang mit Lied und Singen genau beobachtet und dabei entdeckt, welche Rolle ihre Anforderungen und *Maßstäbe* spielen. Die „Vorstellungen“, die ein Lied mitbringt und anregt, sagt er, müssen „anschaulich, in der Seele des Kindes mächtig, mit dem gesamten Vorstellungsvorrat verknüpft sein, und durch die Umgebung des Kindes oft reproduziert werden.“⁵⁹

In dieser Situation aber sorgen die Kinder selbst dafür, dass dies der Fall ist, dass Auswahl und Realisation von Resis „neuem Lied“ ihre Anforderungen erfüllen: Ihre vorausgehenden Erfahrungen werden durch den musikalisch-tänzerischen Ausdruck im Rahmen der eigenen Maßstäbe kontinuierlich fortgesetzt, ausgedehnt und vertieft.

Nun, nach dem Spiel, sind die Kinder bereit, die Regie wieder in die Hand des Lehrers zu legen.

In Resis Augen aber lag ein Glanz, als wollte sie fragen:

War das nicht gut?

Ja, Resi, das war gut, sehr gut war das! rief ich, und da liefen alle, so schnell sie konnten, an ihre Plätze.⁶⁰

Abschließend bringt der Lehrer – erneut in Gegensatz zu den Erfahrungsweisen der Kinder und wieder aufgrund didaktischer Überlegung – ein Stück ausgleichender Gerechtigkeit zur Geltung und damit noch einmal die typische Rationalität der Schule. Er verschafft den Kindern, die beim ersten Durchgang nicht mitgespielt haben und wohl auch nicht zu Resis besten Freundinnen gehören, die Gelegenheit, durch Rollentausch jetzt zu Akteurinnen zu werden.

⁵⁹ Vgl. oben S. 13 ff.

⁶⁰ Vgl. oben Anm. 53, S. 46.

Sie wollten's doch auch lernen, das neue Lied, und ich nicht minder!

„Mit ihnen“, sagt er, und mit Unterstützung der Übrigen spielt er nun alles noch einmal durch und zeigt seinen Kollegen – wie bereits oben – damit ein weiteres Mal: Beim radikalen „Niederreißen“ der Schranke zwischen Leben und Schule ist mitunter Verantwortung gefragt.

Ähnlich wie sein Bremer Kollege Heinrich Scharrelmann im Beispiel oben integriert auch er sich selbst dabei so weit wie möglich in den Kreis der Kinder. Er spielt mit. Er taucht ein in ihre soziale Gruppe und löscht in diesem Moment – ganz nach Art des traditionellen Reformers-Ideals – die alte Autoritätshierarchie so weit wie möglich aus. Wobei er seinen Kollegen gesteht, dass – „so gut und so schlecht es eben gehen wollte“ – ihm selbst auf Anhieb nicht alles gelingt.

Und siehe da, die Kleinen hatten heute zur ihrer Freude viel besser aufgepasst als ich und waren desto sicherer und mutiger, je unsicherer und ängstlicher sie mich fanden.

Es sind zwei Welten, die sich hier begegnen: die der Kinder und die des Lehrers. Und dass die Schülerinnen in mancher Hinsicht viel geschickter sind als die Erwachsenen, wird von den Reformern auch immer wieder einmal eingeräumt.

Rückblickend auf die Erfahrung mit dem neuen Lied, insbesondere auf Resis Leitung und Lied-Vermittlung, zieht der Hamburger Lehrer eine Bilanz, die indes ein eher zwiespältiges Ergebnis zeigt und manche Kollegen sicher überraschen wird. Er bekennt ihnen ganz offen, dass er Resi – bei aller Bewunderung für ihre gelungene Aktivität – in seinen anschließenden pädagogischen Bemühungen nur noch ganz anders erlebt, nur noch still und verschlossen. Ein einziges Mal nur ist dies so zusammengekommen: die inneren „Kräfte“ dieses Kindes, seine Erfahrungsweisen und die Schule.

Nur einmal erwachte sie aus ihrem Traumleben zur Schaffensfreude; nur einmal lag in ihren Augen ein Glanz, dem Leuchten in Kinderaugen vergleichbar, wenn plötzlich eine neue Erkenntnis über sie gekommen ist, die sie eine Zeit lang dem Denken der Klasse entrückt.

Nur dieses eine Mal und nachher niemals wieder haben mir
Resis Augen so entgegengeglänzt, was ich auch anstellen
mochte! ⁶¹

Es ist offenbar eine ehrliche Ich-Botschaft, und sie dient dazu, sich zu beklagen. Er sagt es seinen Kollegen in einer dramatisch ansteigenden Wiederholungsfigur: „Nur einmal..., nur einmal..., nur dieses eine Mal und nachher niemals wieder...“, so als ob er im Diskurs nun öffentlich und emotional verstärkt bekennen wollte: Ich bin frustriert. Resi bleibt in der Folgezeit, wie er in gutmütigem Spott ergänzt, eine „große kleine Schlafmütze“.

Aber ist sie das wirklich? Oder ist nicht viel eher hier sehr klar der Zustand zu erkennen, den die Schule in ihrem Einflussbereich aus sich heraus nur immer wieder neu erzeugt? Anders als offenbar die Mitschülerinnen, die – im Schutz der sozialen Gemeinschaft – Resi vorn ans Lehrerpult „hingestellt“ und dann bei gemeinsamer Aktivität tatkräftig unterstützt haben? Fritz Jöde sagt zu dieser Frage nichts.

Jedenfalls – das zeigen seine frühen Berichte seit 1909 insgesamt – bekommt auch die Unterrichtspraxis der Reformen es hier mit „Kräften“ und Antrieben zu tun, die – als Teil des „Lebens“ – so leicht nicht einzuschätzen oder gar zu lenken und zu nutzen sein werden. Wohl weil sie älter sind, so kann man vermuten, als die uralte Institution Schule und mächtiger als sie.

⁶¹ Dies ist die Formulierung, die der Lehrer 1919 anlässlich der Überarbeitung für die zweite Veröffentlichung 1919 wählt.

2. Zum Hintergrund – Kunst in sozialer Gemeinschaft

Die Antriebsstruktur

Diskurs-Beiträge wie der des Hamburger Lehrers über den Umgang der Kinder mit Lied und Singen zeigen die Richtung und den Weg, auf dem die Reformer in diesen Jahren Wandel und Fortschritt anstreben. Allen voran sind es junge progressive Lehrkräfte, die sich in einer solchen Unterrichtspraxis engagieren. Von den autoritären Methoden der traditionellen Pädagogik rücken sie ab und entwickeln ständig neue Materialien und Strategien, um ins Zentrum aller Lernvorgänge die inneren Energien der Kinder und die Einheit ihrer Erfahrungsweisen zu stellen.

Ihr Ausgangspunkt ist dabei immer die Beobachtung der auffällig starken Veränderungen, die sich vollziehen, wenn der Unterricht – im Gegensatz zur alten Methodik – auf Neugier und Tatendrang der Kinder umgestellt wird. Zu allen Schulfächern berichten sie im Diskurs ihrer Reformer-Kollegen darüber ähnlich, wie etwa der Bremer und der Hamburger Lehrer in den oben erläuterten Beispielen.

Auch John Dewey geht von dieser Anfangsbeobachtung aus. Werden die inneren „Kräfte“ der Kinder im Rahmen des „Schwerpunktwechsels“ zu den zentralen Gelenkstellen („the articulating centers“) des schulischen Lebens gemacht, so ist die Veränderung („the psychological difference“) fast unglaublich. Sie ist so offensichtlich, dass sie einem geradezu in die Augen springt („as fairly to strike one in the face“).

In der Tat müssen diejenigen, die ein starres, unwandelbares Bild der Schule [im traditionellen Sinn] in sich tragen, einen wahren „shock“ bekommen, wenn sie den Unterschied erkennen.⁶²

Dies im Einzelnen zu beschreiben, so Dewey, ist allerdings schwierig.

Der Unterschied liegt sowohl in den Motiven, wie im Geiste und der ganzen Atmosphäre.

Er liegt, mit anderen Worten, genau in den Bereichen, die dann auch Fritz Jöde im Einzelnen beobachtet und beschreibt. Wobei der Hamburger Lehrer anders als sein Kollege in den Vereinigten Staaten – der komplexen Aufgabe und seinem Persönlichkeitstyp entsprechend – eher in ganzheitlicher Perspektive berichtet, lebhaft und begeistert erzählend, ohne jede analytische Absicht.

⁶² Dewey (1905), S. 9.

John Dewey indes geht einen Schritt in Richtung Abstraktion und wählt als Voraussetzung und Ausgangskriterium pragmatisch die pädagogische Grundaufgabe. Die inneren „Kräfte“ und Antriebe, über die Kinder verfügen, sind an sich so verschieden und so dicht miteinander vernetzt, dass anders wohl kaum eine sichere Grundlage zu gewinnen wäre. Bringt man diejenigen der natürlichen Energien, die in der Schule eine Rolle spielen, in eine vorläufige Einteilung, dann ist es wohl am besten, so John Dewey, wenn man sie in einer Ordnung aus vier Faktoren gruppiert.

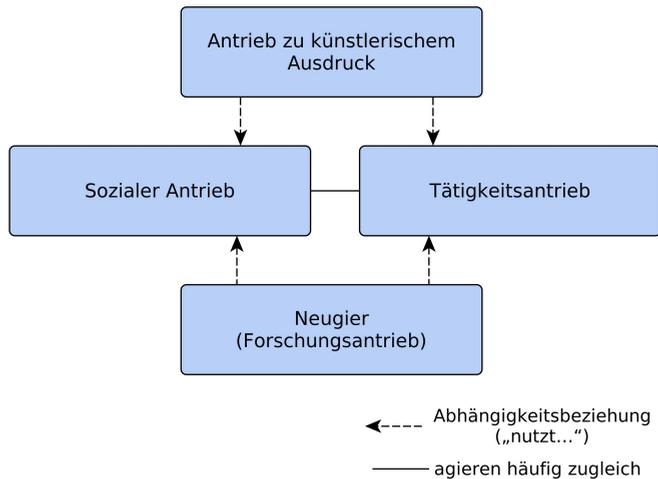


Abb. 3: Für Schule und Unterricht relevante „Antriebe“ (nach Dewey 1905)

Zwei von ihnen bilden den Grundbestand, stehen überall ganz dominant im Vordergrund und agieren in den meisten Fällen gemeinsam:

- der soziale Antrieb und
- der Tätigkeitsantrieb.

Die beiden anderen sind von ihnen abhängig:

- der Kunsttrieb oder „the expressive impulse“, und
- der Forschungsantrieb, der sich in Neugier, im Erkunden und Entdecken äußert.

Die vier Faktoren dieses Konzepts beziehen sich auf die an sich triviale Tatsache, dass Kinder – bei aller Individualität und Verschiedenheit, auf die es den Reformern in erster Linie ankommt – in bestimmter Hinsicht sehr ähnlich sind.⁶³ Zu den Ähnlichkeiten gehört insbesondere diese vierfache Grundausstattung der inneren „Kräfte“ und Antriebe:

⁶³ Auch die traditionelle Pädagogik verwendet seit je die Begriffe „innere Kräfte“ der Kinder, „Veranlagungen“ und Ähnliches. Sie definiert sie jedoch prinzipiell anders als die Reformen: konsequent und typisch im Sinne ihrer spezifischen Denkweise; hierzu Oelkers (2009).

a. Der soziale Antrieb

Er ist die stärkste innere „Kraft“ in dieser Einteilung und äußert sich im Grundbedürfnis der Kinder nach sozialer Integration. Hierzu spricht man im Kreis der deutschen Reforme meistentens vom Wunsch nach „Geselligkeit“ und sozialer „Gemeinschaft“. Die Skala der Indikatoren hierfür ist sehr breit. John Dewey wählt als Beispiel in seiner Darstellung die Sprache und damit wohl die allgemeinste Ausdrucksform dieser inneren Kraft. Der Austausch im Medium der Sprache spielt in vielen – wenn nicht in fast allen – Situationen, in welchen sich der soziale Antrieb äußert, in der Tat die zentrale Rolle. Bei jüngeren Kindern, so John Dewey, zeigt sich dies zunächst scheinbar noch in engen Grenzen. Soll irgendein Element ihrer Erfahrung für sie „wichtig“ genug sein, um darüber etwas mitzuteilen oder zu erfahren, so ist dies nach allgemeiner Annahme immer an die nahen Verhältnisse gebunden: Es muss sie unmittelbar betreffen. Dieser Eindruck jedoch, so John Dewey, kann leicht täuschen. Das scheinbar eher unbedeutende, begrenzte Interesse der jüngeren Kinder, etwa im Grundschulalter, ist in Wahrheit unaufhörlich expansiv und „in seiner Art einer unendlichen Ausdehnung fähig.“⁶⁴ In jedem Fall aber ist das sprachliche Interesse für den sozialen Antrieb der Kinder eine der einfachsten Ausdrucksformen und ein besonders wichtiges Instrument. Es ist infolgedessen ein großes, so Dewey, „vielleicht das größte aller pädagogischen Hilfsmittel.“

Indes heben die Reforme immer wieder auch die Tatsache hervor: Zu den Ausdrucksmitteln des sozialen Antriebs gehört ebenso der Umgang mit Lied und Singen, etwa in der Art, wie es die Beobachtungen des Hamburger Lehrers oben im Bereich musikalischer Erfahrung ergeben. Seit je wird der soziale Zusammenhang – oft schon seit den ersten Tagen des Lebens etwa in der Beziehung zur Mutter – genutzt und spielt anschließend in den Gemeinschaften der Kinder eine Rolle von zunehmender Bedeutung.

b. Der Tätigkeitsantrieb

Der innere Drang zu Tätigkeitsentfaltung, kurz, „the impulse to do“ – oder auch „the constructive impulse“ – wie John Dewey ihn nennt, veranlasst die Kinder, etwas zu „tun“, aufzubauen und zu konstruieren, zunächst im Spielen, in Bewegungen, in Gesten und Phantasie-Spielen. Er wird dann bestimmter und sucht sich ein Anwendungsfeld („seeks outlet“) im Bauen und Erarbeiten mit ausgewählten Formen, nach damaliger Ausdrucksweise im deutschen Sprachraum: im „Schaffen“ oder in „Schaffensfreude aus eigener Kraft heraus“, wie es der Hamburger Lehrer im Beispiel oben nennt.

Das Schaffensmotiv ist insbesondere in der Kunsterziehung bemerkt und gefördert worden. Hier ist es eine zentrale Leitvorstellung seit langem. Was Kinder herstellen können beim Bauen, Formen, Konstruieren, vor allem wenn sie zeichnerische, plastische und malerische Mittel frei verwenden, hat um etwa 1900 den gan-

⁶⁴ A. a. O., S. 30.

zen Erziehungsdiskurs überrascht, beeindruckt und mächtig angeregt. Wenig später ist es ein Startsignal für alle Fächer.

c. Der Forschungsantrieb

Dieser Antrieb richtet sich bei Kindern nicht etwa – wie der Begriff es vielleicht nahelegt – auf Forschung im wissenschaftlichen Sinn, sondern auf Erkunden und Erforschen im Sinn des Alltags, demnach auf eine sehr einfache, jedem bekannte Tatsache: Kinder sind ständig neugierig. Sie sind es etwa so, wie die Schülerinnen im Beispiel des Hamburger Lehrers, die etwas wissen wollen über das ihnen unbekanntes Lied von Resi. Sie sind voller Neugier auch, was das Gelingen der musikalisch-tänzerischen Darstellung betrifft, und geben keine Ruhe, bis sie ihr Ziel erreicht haben. Kinder verbinden die Neugier so gut wie immer mit dem Tätigkeitsbedürfnis, aus dem sie sich oft genug heraus entwickelt: „Children simply like to do things, and watch to see what will happen.“⁶⁵ Daneben wollen sie die entdeckten Dinge oft mitteilen und integrieren den Neugier-Impuls damit in den sozialen Kontext.

d. Der Kunstantrieb

Mit dem Interesse der Kinder, sich auszudrücken, etwa in Musik, Tanz, Malerei oder Graphik, verhält es sich ganz ähnlich. Der Gestaltungstrieb, sagt John Dewey, die Lust der Kinder zu formen und darzustellen, ist ein Impuls, der unmittelbar aus den beiden fundamentalen Antrieben: dem sozialen Antrieb und dem Tätigkeitsantrieb, „herauswächst“. Er ist im Grunde nichts anderes als eine spezifische Verbindung dieser beiden fundamentalen Kräfte in einer verfeinerten, zur vollen Geltung gebrachten Realisation. Von beiden Grundmotiven her verlaufen Steigerungen und fließende Übergänge bis zu den erstaunlichsten Leistungen *künstlerischer* Darstellung und Gestaltung.

Make the construction adequate, make it full [sinnvoll], free, and flexible [geschmeidig], give it a social motive, something to tell, and you have a work of art.⁶⁶

Damit hebt John Dewey – abweichend vom hohen und weitläufigen Gebäude der bürgerlichen Kunstwerk-Ästhetik und in fundamentalem Gegensatz zu ihm – hervor: Nach seiner Beobachtung ist die künstlerische Ausdrucksform an die Energiequelle der natürlichen Antriebe gebunden. Und infolgedessen ist sie abhängig von den „Vorstellungen“ und Maßstäben jeweils der sozialen Gemeinschaft, die einen

⁶⁵ Dewey (1900), S. 61.

⁶⁶ Ebd. John Dewey ergänzt hier jedoch: „But, upon the whole, with the younger children especially, the art impulse is connected mainly with the social instinct – the desire to tell, to represent.“

solchen Impuls zur Gestaltung aus sich hervorbringt.⁶⁷ Der Diskurs der Reformen erhält hierdurch ein weiteres Argument zur gedanklichen Grundlage seiner spezifischen Hochachtung, die er den künstlerischen Produktionen der Kinder prinzipiell entgegenbringt. Beim Lernen der Jugendlichen indes spielt dieses neue Fundament dann noch eine weitaus stärkere Rolle.

Man kann sich schon vorstellen: Der Hamburger Lehrer ist „glücklich“, wie er sagt, wenn er in der Schule beobachten kann, wie die Kinder auf der Basis dieser „Kräfte“ und Antriebe die „Vorstellung“ entwickeln: Das getanzte Spiel-Lied soll nach unseren Maßstäben „gut“ sein, das heißt: *angemessen, sinnvoll, frei, geschmeidig*; es soll, nicht zuletzt – vielleicht sogar in erster Linie – *etwas erzählen*; und am Ende wollen sie die Überzeugung teilen: Dieses Musikstück gehört zu uns und unserem gemeinsamen Leben.

Es ist ein komplexes, vielschichtiges Ding, das den „Vorstellungen“ der Kinder und ihren Emotionen entspricht, aus eigener Mühe und Kunstfertigkeit heraus. Für sie ist es, im Sinne John Deweys, „a work of art“.

„Artistic expression“ in musikalischer Praxis

Die Kongruenz zwischen dem Hamburger Lehrer und John Dewey zeigt sich vor allem in den übereinstimmenden Annahmen zu den grundlegenden, das Handeln der Kinder tragenden Antriebsstrukturen. In den Unterrichtsskizzen liegen diese Strukturen zwar tief unterhalb der bunten Oberfläche. Fritz Jöde stellt sie seinen Freunden und Kollegen in seiner lebendig anschaulichen, von Sympathie getragenen Situationsbeschreibung im Einzelnen musikalisch dann aber sehr konkret vor Augen. Wie John Dewey lenkt auch er damit den Blick auf die großen, gewissermaßen unterirdischen Kulturzusammenhänge, in welchen sich die Kinder mit ihrer musikalischen Praxis ursprünglich und von allem Anfang an bewegen.

So berichtet er etwa, wie der Wunsch nach musikalisch-tänzerischem Ausdruck „herauswächst“ – erstens – aus dem sozialen Antrieb oder, nach damaliger Ausdrucksweise, aus dem „Gemeinschaftssinn“. Und er beschreibt dies detailliert

- in der Beziehung der Schülerinnen zueinander,
- in den vielfältigen Abstimmungsprozessen und gemeinsamen Aktivitäten, wie ebenso auch
- im Verhältnis zum Lehrer.

Und mit gleichem Aufwand zeigt Fritz Jöde in seiner Beschreibung, wie stark – zweitens – der Tätigkeitsantrieb dabei mitwirkt: das konstruktive „Schaffen“ oder die „Schaffensfreude“, wie es damals heißt, mitunter auch die „Schaffensfreude aus eigener Kraft heraus“. Und im konkreten Fall äußert sich dieser Impuls der Kinder

⁶⁷ Darin liegt der Grund für die Antithese in weiten Teilen der amerikanischen Philosophie und Pädagogik zum alten Europa: Auch John Dewey geht von einem anderen kulturtheoretischen Ansatz aus als der Idealismus des europäischen Bürgertums (Oelkers 2009).

hier in einer komplexen Handlungsfolge, die zum Aufbau eines arbeitsfähigen Ensembles führt.

Zunächst wird auf dem Schulhof die Leiterin „gewählt“; danach erfolgt in einer Art *Casting* die Zusammenstellung der Mitspielerinnen, wobei die Auswahl des handverlesenen Ensembles sehr aufwändig und mit Bedacht im Blick auf eine bestimmte Außenbegrenzung hin vorgenommen wird. Zu Beginn des Spiels arrangiert man die „Ordnung“ der Mitspieler und die „Aufstellung“ im *Set* ; die Leiterin übernimmt sodann die Sing- und Spielleitung, sie realisiert eine Art *Regie* zu Gesten, Ausdruck und Symbolik; und die anderen folgen ihr in engagierter *Team* -Arbeit so, dass die kleine Choreographie die Zuschauerinnen am Ende stark beeindruckt.

Dies zusammengenommen ist in musikalischer Praxis, mit John Dewey gesprochen, „a work of art“, die typischen Bedingungen sind komplett vorhanden:

- der soziale Antrieb und das konstruktive Tätigkeitsmotiv,
- der Impuls zu künstlerischer Gestaltung, der daraus „hervorwächst“ und schließlich
- die nach den „Vorstellungen“ der sozialen Gemeinschaft definierten und erreichten Maßstäbe mit der Möglichkeit zu einer Mitteilung, die verstanden wird.

Die Übereinstimmung der Grundannahmen im Bericht des Hamburger Lehrers mit den bei John Dewey formulierten Prinzipien bezieht sich demnach auf die zentralen Punkte der reformpädagogischen Tradition. In dieser Tradition stehen sie beide. Die inneren „Kräfte“ und Antriebe der Kinder sind dabei die Faktoren, die als gewachsene Ressourcen („natural resources“) ein neues Leben und Lernen in der Schule begründen. Als ererbter Besitz gehören sie zu der natürlichen Grundausstattung seit ihrer Geburt. Sie bilden den Reichtum an regenerativen Kapitalbeständen, welche die Kinder – zunächst in ihren Aktivitäten außerhalb der Schule – oft und verschwenderisch investieren beim ruhelosen Sammeln der für sie „wichtigen“ Erfahrungen. Für die Schule aber sind sie „die ungehobenen Schätze, von deren Hebung und Entwicklung das geistige Wachstum [„the active growth“] des Kindes abhängt.“⁶⁸

⁶⁸ In der Übersetzung (1905), S. 32, Dewey (1900), S. 61. Zum Problem der Übersetzung von Else Gurlitt vgl. oben S. 39, Anm. 45.

III. „Auf dem Grunde“ der Musik –

Erfahrungen mit Material und Stil

Jüngere Kinder, etwa im Grundschulalter, verfügen als Teil ihrer außerschulischen Fähigkeiten beim Umgang mit Musik über eine weitere Begabung, so berichtet Fritz Jöde aus seinem Unterricht: Sie können – das Interesse daran vorausgesetzt – sich ohne Weiteres auch auf Rhythmen und Klänge, auf *Material* und *Stil* einlassen und konzentrieren. Sie agieren dabei mit einer musikspezifischen Intelligenz, die über die bisher beachteten Zusammenhänge hinausgeht und in ganz andere Erfahrungsbereiche führt.

1. „Alles lauscht...“ – die andere Art musikalischer „Vorstellungen“

In einem weiteren Bericht aus seinem Unterricht schildert Fritz Jöde, wie die Kinder sich in einer bestimmten Situation auf einen Vorstellungsbereich konzentrieren, der schulisch bisher kaum Beachtung gefunden hat. Sie verhalten sich in dieser Situation anders als man es in der Schule üblicherweise erwartet: Sie bilden sich – offenbar ohne Schwierigkeiten – „Vorstellungen“ zu Rhythmen und zu Klängen, zu musikalischem Material im weitesten Sinn und zu Stil, hier, in diesem konkreten Fall, zu einem winzigen, im Augenblick erklingenden Stück Instrumentalmusik. Dabei bauen sie sich „Vorstellungen“ auf, die nicht aus einer produktiven Verbindung des musikalischen Eindrucks mit Lebenskontexten, Bildern und Tanzfigur-Symbolik bestehen – wie etwa beim Umgang mit dem Lied *Es fuhr ein Matrose* –, sondern aus etwas ganz anderem. Sie befinden sich hier mit ihren Gedanken anscheinend in einem besonderen Bereich. Es ist ein Vorstellungsbereich, der tiefer liegt, verborgener, gewissermaßen „auf dem Grunde der Musik“, wie es in den Unterrichtsskizzen des Hamburger Lehrers heißt.⁶⁹ Und er führt die Kinder wahrscheinlich zu ganz anderen Erfahrungen, als die Schule sie bisher für möglich gehalten oder gar vorgesehen hat. Mehrfach zeigt Fritz Jöde dies seinen Kollegen durch eine Reihe weiterer Unterrichtsbeispiele.

⁶⁹ Jöde (1919), in der zweiten Veröffentlichung dieses Berichts von 1909, S. 51.

Schallendes Gelächter: „Spaß“ mit Akzenten am falschen Ort

In einem der ersten Berichte hierzu erzählt der Hamburger Lehrer davon, wie im Klassenraum nun etwas „ganz Neues“ auftaucht: etwas bisher Übersehenes oder „noch nie Dagewesenes“. Er spricht dieses „Neue“ aber nicht sofort an, sondern beginnt mit einem Blick auf das Vorhandene, auf das Normale und Gewohnte: Kinder und Lehrer sind in der geschilderten Situation anfangs ganz erschöpft vom vielen Singen, sagt er, wollen jetzt erst einmal eine Pause einlegen und neue Kräfte sammeln. Mit dieser Information beginnt der Bericht, weil – so erstaunlich es klingen mag – genau dies nun auch für das „Neue“ ein zweifellos signifikanter Sachverhalt ist. Er deutet auf die Grundlagen hin: Im Klassenraum herrscht – infolge der inneren „Kräfte“ der Kinder – ein durchschnittliches Leben, wo „schaffen“ und „ausruhen“, singen und pausieren in einem freien, natürlichen Rhythmus sich ablösen.

Ich weiß nicht mehr, was wir gerade gesungen hatten. Wir setzten uns hin und wollten ausruhen.

Da hielt unerwartet etwas ganz Neues, noch nie Dagewesenes Einzug in unsere Singstunde, wovon ich erzählen will.⁷⁰

Im Kontext der alltäglichen Erfahrungsweisen, das will er seinen Freunden und Reformer-Kollegen mit der ungewöhnlichen Einleitung seines Berichts offenbar sagen, liegt auch der soziale Ort des „Neuen“; es liegt als eine Option bereit im freien schulischen Leben und Lernen, „in den Motiven, wie im Geiste und der ganzen Atmosphäre“, wie John Dewey in einem vergleichbaren Fall einmal formuliert. Es tritt auf als etwas bisher Unbekanntes in einer Lebenssituation von trivialer Normalität, der es zugehörig ist und aus der es „herauswächst“. Aufgrund dieser Zusammenhänge ist es – ebenso wie alle bisher skizzierten inneren „Kräfte“ – sicher schwer zu beschreiben, am schwierigsten vielleicht empirisch und quantitativ. Der Hamburger Lehrer jedenfalls versucht es, wie auch sonst in seinen Beiträgen, nach seiner Art, das heißt, auch hier wieder in seinem erzählenden Stil: farbig, lebendig und anschaulich, ohne viel Analyse und Erklärung.

Als erstes weist er seine Kollegen darauf hin: Im Blick auf das Bisherige ist dieses „ganz Neue“ etwas *prinzipiell Anderes*. Gleich zu Beginn lenkt er die Aufmerksamkeit auf diese Grundvoraussetzung und stellt seinen Lesern das „Neue“ vor, indem er es ein wenig stilisiert: als machtvoll, lebendiges Wesen, das „Einzug hält“ und die Kinder nicht in Ruhe lässt. Es unterbricht den Moment des Verschnaufens, der entspannten Ruhe und eigentlich wohlverdienten Rast. Und mit dem gewis-

⁷⁰ Jöde (1909a), im Folgenden jedoch – bis einschl. S. 74 – zitiert aus der geringfügig redigierten Fassung von 1919, Jöde (1919), S. 57 - 59.

sermaßen selbstbewusst-souveränen Auftreten des „Unerwarteten“ im Schulalltag vermittelt der Hamburger Lehrer seinen Kollegen schon sofort zu Beginn den entscheidenden Bedeutungskontext: Es geht hier nicht etwa um eine am Schreibtisch ausgedachte, vielleicht ganz interessante, aber eben doch theoretische Idee von Pädagogen. Es geht hier um einen bestehenden *Vorstellungsbereich*, um ein grundlegendes, lebendiges Interesse der Kinder, das heißt: um eine innerlich vitale Verbindung ihrer „Vorstellungen“ mit bestimmten für sie wichtigen Dingen des Lebens und der Welt.

Dieser Vorstellungsbereich äußert sich in der geschilderten Situation nun darin, dass die Kinder sich aus eigenem Antrieb und in gemeinsamer Aktivität, insbesondere aber aus Neugier, einem kleinen Stück Instrumentalmusik zuwenden.

Mit dem Daumen zupfe ich noch die Geigensaiten. Da fließt mir ungewollt das Thema des zweiten Satzes aus Haydns Paukenschlag-Sinfonie zwischen die Töne.

Ich folge ihm, nehme den Bogen wieder zur Hand und spiele es leise [und ohne Bezug auf die Kinder] noch einmal. Immer:



Allmählich wird die Klasse aufmerksam.

Alles lauscht.

Ich spiele lauter und sicherer, und mein Geigen gilt jetzt der ganzen Klasse.

Der erste Punkt, den Fritz Jöde seinen Kollegen mitteilt: Die Kinder werden „aufmerksam“. Diese Reaktion der Klasse hat er wohl erwartet, erhofft, wahrscheinlich auch ein wenig arrangiert, in mancher Hinsicht ähnlich vielleicht wie im ersten Beispiel oben sein Kollege Heinrich Scharrelmann, sogar auch darin, dass er sein Vorgehen improvisiert. Das Zusammenkommen einer kleinen achttaktigen Periode mit der Aufmerksamkeit der Kinder gilt unter Fachleuten im Diskurs der Reformer wahrscheinlich schon als interessante, vielleicht sogar vielversprechende Ausgangssituation. Sie führt womöglich in Richtung neuer Unterrichtserfahrungen.

gen: Die Kinder lenken ihren Blick offenbar auf musikalische Dinge, die sonst nicht zu ihrem Repertoire – und erst recht nicht zur obligatorischen Lieder-Liste der Schule – gehören. Durch ihre gemeinsame Aufmerksamkeit jedenfalls äußern sie zunächst einmal *Neugier*, eine ihrer vier starken naturhaften „Kräfte“ und Antriebsenergien. Und weil die Neugier hier wohl aus gemeinsamer Erfahrung herauswächst, verbindet sich mit ihr sogleich das *soziale* Interesse.

Von größerem Gewicht für die Ausgangssituation ist aber wohl noch das Folgende. Überraschenderweise beginnen „alle“, ihr Zuhören auf ein bestimmtes Level anzuheben: Sie sind nicht nur aufmerksam, sie „lauschen“. Und erst dies ist für seine Kollegen vermutlich der eigentlich wichtige Befund.

Man kann sich gut vorstellen, dass Fritz Jöde mit dieser Beobachtung seinen Lesern zunächst nur das eine mitteilen will: Das „ganz Neue“, bisher „noch nie Dagewesene“, das Interesse an ein paar Takten Instrumentalmusik, ist in der Reaktion der Kinder – sozusagen in seinem plötzlichen „Dasein“ – zweifellos vorhanden, gegenwärtig und Teil der Situation: Die Schülerinnen greifen mit ihren Erfahrungsweisen auf irgendwelche einfache musikalische Eigenschaften zu, selbst hier im Klassenraum, wo nichts erklingt als ein kleines musikalisches *Ding an sich*, nur ein wenig Material und Stil. Sonst müsste eine achttaktige Periode, die nichts erzählt, die kein Tanz ist, schon gar nicht eins der heiß geliebten Spiellieder, die mithin zu gar nichts zu gebrauchen ist, ihnen komplett gleichgültig sein. Er nimmt wohl an, dass es an der Hörhaltung der Kinder zu erkennen ist, sie „lauschen“; und dass dies darauf hinweist: Hier werden in Richtung auf etwas Erklingendes „Vorstellungen“ aufgebaut, vielleicht sogar eine gewisse „Vorstellungsspannung“.

Da [...obwohl man jetzt eigentlich nur abhängen will] **kommt neue Bewegung in die Gesellschaft. Einige schlagen Takt, andere hüpfen, und auf allen Gesichtern malt sich Freude und stetig wachsende Heiterkeit.**

Der Schlussakkord, wuchtig über alle vier Saiten gestrichen, löst schallendes Gelächter aus.

Das macht Spaß! Nochmal, nochmal!

Mit der Schilderung der lebendig ungeordneten Aktivitäten, die überraschend dem „Lauschen“ folgen, vermittelt er seinen Lesern zweierlei: Zum einen kommen die inneren „Kräfte“ und Antriebe der Kinder, die ihre Erfahrungsweisen beim außerschulischen Lernen begleiten und erfolgreich machen, auch hier zum Ausdruck: bei den ganz anderen musikalischen Zusammenhängen. Es ist die Kombination aus sozialem Antrieb und dem vitalen Interesse an Tätigkeitsentfaltung, hier insbesondere ergänzt – in der Forderung nach Wiederholung – durch lebhaftes Neugier. Zum anderen aber tritt darin das „ganz Neue“, noch „nie Dagewesene“, im

Ansatz auch schon deutlicher in Erscheinung. Denn mit ihrem „schallenden Gelächter“ geben die Kinder auf den Punkt genau einen unüberhörbaren Hinweis auf das Ziel ihres „Lauschens“ und ihrer Konzentration. Ausgelöst wird die lebhafteste Reaktion offenbar durch zwei musikalische „Vorstellungen“, die sich gegenseitig stören, heftig kollidieren und so dieses Lachen verursachen: Was sie hören, ist eine einfache Liedform, die sich eng an die allgemeine achttaktige Norm hält – in diesem Fall mit abschließender Wendung zur Dominante. Sie kennen diese Form aus ihrem Lied-Repertoire sehr genau und haben eine absolut feste „Vorstellung“ davon, wie sie zu klingen hat. Dementsprechend erwarten sie am Ende einer achttaktigen Periode:⁷¹



Vor dem Hintergrund dieser „Vorstellung“ erfolgt konkret dann dies:



Der brutale Akkordschlag auf dem Fortissimo-Level, vom Lehrer „wichtig“ mit Kraft „über alle vier Saiten“ vorgetragen, erfolgt genau dort, wo er absolut nicht hingehört, wo nach hundertprozentiger Wahrscheinlichkeit das Gegenteil zu erwarten ist. Es ist ein direkter, knallhart betonter Konflikt der „Vorstellungen“. Die Kinder verstehen dies spontan als musikalischen *Witz*, der das „schallende Gelächter“ provoziert oder „auslöst“, wie es der Hamburger Lehrer formuliert.

Die Einzelheiten darüber freilich erläutert Fritz Jöde nicht. Ihm genügt der Hinweis auf die lebhafteste metrische Aktivität der Kinder und das gemeinsame Lachen im richtigen Moment, wohl weil er sicher ist, dass seine Kollegen aufgrund ihrer Erfahrung den Zusammenhang sofort erkennen. Sie werden ohne Weiteres auch bemerken: In der komplexen Ausgangssituation und der übermütigen Reaktion der Kinder auf das Stück kommt die entscheidende Grundlage ihrer reformpädagogischen Arbeit zum Vorschein: die vorausgehende, im außerschulischen Umgang mit Lied und Singen herangewachsene Erfahrung der Kinder. Hier ist es das unbewusste Wissen über metrische Normen. Darin sehen sie ohne Zweifel bereits einen Ansatz oder eine Chance für die Beziehung von Schule und Leben, den John Dewey kurz Erfahrungskontinuität nennt: „the *unity of the child's experience*“.

⁷¹ Und so steht es auch am Ende der ersten acht Takte bei Haydn; der gewaltige Orchester-Schlag im Fortissimo erfolgt hier erst nach der Wiederholung, also in Takt 16.

„Merkwürdige“ Vergleiche und eine pantomimische Erklärung

Mit dem Unterrichtsbeginn schildert der Hamburger Lehrer seinen Kollegen einen Zusammenhang, der im Wesentlichen zunächst wohl nur auf den auffallenden, überraschenden Punkt in der erklingenden Musik zuläuft. Und dieses kleine musikalische Ereignis ist so sinnhaft und einfach, dass es hauptsächlich wohl noch durch seine Material-Eigenschaften wirkt. Die Kinder folgen ihren inneren „Kräften“ mit den verschiedenen Aktivitäten dabei wohl eher unbewusst, zufällig, reflexhaft schnell; und die entsprechenden Eindrücke sind in den meisten Fällen wohl auch nicht besonders nachhaltig. Dadurch aber exponiert er für seine Leser die entscheidende Frage: Wie kann dies mit den Chancen der Schule unterstützt und weitergeführt werden? Wie soll es gelingen, die Kinder nun durch eine bestimmte Lernumgebung in eine für sie herausfordernde Situation zu führen? Seine Kollegen im Diskurs der Reformer werden gespannt sein, wie er mit den Mitteln des Unterrichts die geschilderten Erfahrungsweisen der Kinder hier aufgreifen, stärken und ausdehnen will.

Da stelle ich, mir selbst auch ganz unverhofft, die Frage:
Weißt du, an wen ich dabei immer denke, wenn ich dies
spiele?

Und damit deutet der Hamburger Lehrer seinen Lesern an, wie er die Weichen stellen will in Richtung der weiterführenden Lernschritte. Es geht ihm offenbar darum, „Vorstellungen“ zu klären durch Sprache. Und seine Kollegen werden aus Erfahrung wissen: Dies ist natürlich ein methodischer Standard; es kann in der Tat ein guter Weg sein, Unbewusstes zum Vorschein zu bringen und dadurch bewusst zu machen. Fritz Jöde stellt die Eingangsfrage – wie in einem entspannten Gespräch unter Freunden – scheinbar an ein einzelnes Kind und so, als ob er am liebsten über eigene Gedanken sprechen möchte.

Erst fragende Gesichter; aber dann kommt's hoch:
Ich weiß schon! Ich auch!
Und immer mehr. Ich warte noch eine Weile und beobachte.
Aus dem Meinungs austausch scheint hervorzugehen, dass
sich die Mehrzahl einig ist.

Er berichtet seinen Kollegen damit, dass hier – anders als zu Beginn – der soziale Antrieb überwiegt: im lebhaften Mitteilungsbedürfnis, im Meinungs austausch und in der mehrheitlichen Einigung. Er weist sie zugleich aber darauf hin, dass er in seinem Gespräch auch individuelle „Vorstellungen“ beachtet. Eine der Schülerinnen

in den hinteren Reihen etwa sagt kein Wort. Ohne sich um die andern zu kümmern, lächelt sie nur still vor sich hin.

Sie scheint einen besonders schlaun Gedanken zu haben.

Ich bin doch gespannt darauf:

Na, Frieda?

Ich denke an Friedrich Schiller.

Alles sah sich erstaunt um.

Sie aber bleibt bei ihrer Haltung und bei ihrem Geheimnis einer unerklärlichen „Vorstellung“, sagt nichts und schmunzelt.

Ich frage weiter.

Na, Lucie, an wen denkst du denn dabei?

An den Hauptmann von Köpenick!!

O ja!!! schallt es von allen Seiten unter lärmender Freude.

Aus der Perspektive seiner Kollegen ist dies wahrscheinlich ein für Verlauf und Erfolg der Stunde äußerst gefährlicher Moment. Sie werden wohl – das sieht Fritz Jöde mit Sicherheit voraus – einhellig reagieren mit der Vermutung: Nun hat er ein Problem. Diese „Vorstellung“ der Kinder ist Unfug, sie ist nicht ernst zu nehmen, einfach zu weit hergeholt. Wie kommt er da nur ordentlich wieder raus...?

Nun lag diese scheinbar sehr merkwürdige Antwort näher, als eben mancher glauben wird; denn der Hauptmann von Köpenick, der sich damals gerade in Hamburg sehen ließ, war natürlich Tagesgespräch auch für die Kinderwelt.

Fritz Jöde jedenfalls scheint offenbar nicht auszuschließen: Die Kinder könnten mit einer nahe liegenden „Vorstellung“ ohne Weiteres einen zutreffenden Zusammenhang erfasst und benannt haben mit bestimmten Eigenschaften in Stil und Eigenart des Stücks. Im stilistisch etwas starren, auffallend förmlichen, zugleich aber lässigen Charakter dieses Themas – insbesondere im Zusammenhang mit seinem *Coup de théâtre* – und dem Verhalten des „Hauptmanns“ läge dann in ihren Augen eine gewisse Ähnlichkeit oder eine latente Verwandtschaft. Ihre Antwort wäre dann nicht Unfug, sondern eher ein verkürzter Ausdruck ihrer stilistischen

Wahrnehmung und „Vorstellung“. Sie würde dann im Blick auf den Stil womöglich etwas Richtiges treffen.

Immerhin macht mich die Antwort stutzig, wenn [zutritt, dass] auch tatsächlich etwas Militärisches, derb Humorvolles in der ganzen Weise und ihrem Schluss liegt.

Aber ob die Kinder, wenigstens die musikalisch begabteren, das wirklich empfunden haben?

Oder ist die Antwort nur eine Albernheit?

Die nochmalige Vorführung muss das zeigen.

Ich spiele das Ganze noch einmal vor und beobachte die Kinder dabei scharf.⁷²

Wie viele und welche Takte des Themas er jeweils vorspielt, wird in seinem Bericht nicht eigens erwähnt. Mitunter – sicher nicht immer – wird es wohl die 32-taktige Form insgesamt gewesen sein.

Andante

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It is marked 'Andante'. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic. The second staff starts at measure 10 and includes a fortissimo (*ff*) dynamic and a piano (*p*) dynamic. The third staff starts at measure 18. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

Offen für ihn ist in diesem Moment, und darauf zielen seine Überlegungen hin: Sind wirklich weitere Anhaltspunkte zu finden für die Berechtigung der „scheinbar sehr merkwürdigen“ Antwort und der dahinter stehenden „Vorstellungen“?

Da sehe ich zu meiner großen Freude, wie einige sich steif emporheben, breit militärisch mit schalkhaft ernstem Gesicht vor ihre Nachbarinnen hinstellen und im Takt auf der Stelle marschieren.

⁷² Der Satz „Die nochmalige Vorführung muss das zeigen.“ und „...wenigstens die musikalisch begabteren“: nur in der Erstveröffentlichung 1909.

Anderen sieht man's an den Gesichtern an, dass sie sich die Situation ausmalen. Bei jeder fidelen musikalischen Wendung lächeln sie von neuem vor sich hin. ⁷³

Unverkennbar ist er froh, seinen Kollegen berichten zu können, was er insgeheim vermutlich gehofft hat: Die kleine Pantomime bringt zum Ausdruck, dass seine Annahme wohl zutrifft. Die Kinder sind demnach tatsächlich in der Lage, einzelne Stilmerkmale dieser Musik oder auch ihren Charakter insgesamt zu erfassen, zu verstehen und mit einer nahe liegenden „Vorstellung“ zum Ausdruck zu bringen. Das trifft jedenfalls für einige von ihnen zu, wobei der freie Meinungs-austausch sicher auch wohl weitere Denkanstöße vermittelt, ähnliche „Vorstellungen“ bei anderen anregt und am Ende eine Mehrheit erzeugt. Jedenfalls könnten die Aktivitäten der Kinder als Hinweis darauf gedeutet werden: Ihre außerschulischen Erfahrungsweisen sind auch im Bereich der besonderen Begabung zu Konzentration auf Material und Stil in die Schule übertragbar.

Den Lernfortschritt, den die Kinder erreichen, deutet Fritz Jöde nur im Subtext an, wohl weil er annimmt, dass dies für seine Kollegen ohnehin klar ist: Zum einen liegt er gewiss in der Veränderung der „Vorstellungen“ zum Stil. Nach dem schnellen, spontanen, fast reflexhaften Zugriff gleich zu Beginn hat es ein planvolles, vom Lehrer angeregtes Lernen gegeben, wobei die Kinder sich mehr und mehr auf die angesprochenen „Vorstellungen“ zu Material und Stil konzentrieren, die im weiteren Unterrichtsverlauf dann bewusster werden.

Zum anderen aber liegt der Lernfortschritt der Kinder darin, dass sie mit dem Stück nun anders umgehen als zuvor. Nach der Phase des Nachdenkens und des Sprechens lassen sie das Musikstück wieder einmünden in den Fluss ihrer selbstgeleiteten Aktivitäten in eigener Regie. Auch der Lehrer wird dabei mit einbezogen – und zwar als der hierzu geeigneter Spielmann, der es ihnen immer und immer wieder vorspielen „muss“. In diesem Instrumentalspiel und dem gemeinsamen Zuhören äußert sich sowohl die nach ihrer Erfahrung geeignete musikalische Aktivität, als auch erneut das Interesse an sozialer Integration. Es geschieht auf der Basis der mehrheitlich geteilten „Vorstellungen“: in sozialer Gemeinschaft und aufgrund der zu diesem Musikstück allmählich herangewachsenen Liebe. Sie machen das Stück zu einem Teil ihres Zusammenlebens:

Wir haben seitdem kein Wort mehr über dieses Werk verloren.
Aber ans Herz ist es uns gewachsen.

⁷³ Der Satzteil „zu meiner großen Freude“: nur in der Ausgabe 1909.

Immer und immer wieder muss ich es den Kindern vorspielen.

Die drei abschließenden Sätze des Berichts dienen Fritz Jöde offenbar dazu, seinen Kollegen noch einmal die Beobachtung zu bestätigen: Auch bei Konzentration, Vertiefung und Ausweitung des Lernens auf Material und Stil sind die „Vorstellungen“ und die „Gefühle“ eng miteinander verbunden. Sie bilden beim Leben und Lernen auf den neuen Wegen des Unterrichts eine Einheit und zugleich immer einen wesentlichen Teil des tragenden Fundaments.

2. Zum Hintergrund – Schulisches Lernen als Lebensform

Mit den beiden erläuterten Berichten aus seinem Unterricht gibt der Hamburger Lehrer schon ein ungefähres Bild vom neuen Lehren und Lernen, genauer: von der Art und Weise, wie die Kinder mit ihren inneren „Kräften“ und Antrieben bestimmte Erfahrungen aufbauen, erweitern und vertiefen, die vom traditionellen Singunterricht abweichen. Dabei kommen in ihren außerschulischen Erfahrungsweisen zwei Vorstellungsbereiche ins Spiel: sowohl die „Vorstellungen“ bei Konzentration auf die Verbindung der Musik mit Lebenskontexten wie auch der Vorstellungsbereich zu Material und Stil.

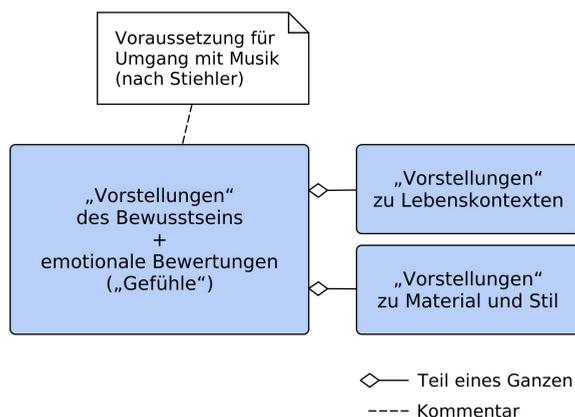


Abb. 4: Musikalische Vorstellungsbereiche der Kinder

So entsteht in der Praxis des Unterrichts gegenüber der Tradition immer deutlicher der oben schon angesprochene „Schwerpunktwechsel“.⁷⁴ Und immer anschaulicher werden die Grundlagen für ein neues Lernen aufgebaut, das vom „Leben“ her gelenkt wird – wie es die Reformer oft verkürzend mit einem Schlagwort andeuten. Für sie werden die ursprünglichen, der Schule vorausgehenden Lerndispositionen der Kinder zum zentralen und maßgeblichen Orientierungspunkt. Systematische Aufgaben des Lehrens und Lernens werden deswegen nicht unwichtig. Wichtiger noch aber ist: das „Leben“, wie sie sagen. Wenn die Schule nur ganz davon erfüllt ist, so ergibt sich das Übrige daraus schon fast von selbst, so lautet ein häufig zitiertes Motto.⁷⁵

Bei solchen Prioritäten sind die Unterschiede zum traditionellen Unterricht, die von den neuen Formen des Lernens verursacht werden, natürlich groß. Und sie

⁷⁴ Vgl. oben S. 37 ff.

⁷⁵ Zum Beispiel auch bei John Dewey (1905), S. 25: „Das Lernen? – gewiss – aber zunächst leben, und lernen durch und in enger Verbindung mit dem Leben.“

zeigen sich ganz unvermeidlich immer höchst auffällig auch in Bewegung, Interaktion und Tatendrang, kurz, in „Unruhe“.

Auf diesen Punkt setzt Fritz Jöde über die kleine Unterrichtsskizze zu Material und Stil verteilt – ebenso wie schon im zuvor erläuterten Bericht – einige starke Akzente: Und damit wiederholt er einen Aspekt, den alle seine Freunde und Reformerkollegen, wie auch John Dewey, oft und eindringlich hervorheben. Die Situation im Klassenraum ist beim Lernen nach diesen Prioritäten in jedem Moment eine bunte, vielfältig differenzierte, scheinbar ungeordnete Oberfläche, mit einem Wort: „Leben“ in einer besonders intensiven Form. Immer wieder gibt es Wellen spezifischer Energie, berichtet der Hamburger Lehrer, mitunter natürlich auch heftiges Durcheinander und Radau: Es wird auf der Stelle gehüpft, im Takt dirigiert, geklatscht; es gibt „schallendes Gelächter“, zwischen den Schülerinnen findet lebhafter Meinungs austausch statt und zuweilen auch rufen mehrere Kinder zugleich in die Klasse „unter lärmender Freude“.

Was sonst in Reformerkreisen längst eine bekannte Tatsache ist, bestätigt der Hamburger Lehrer seinen Kollegen hier noch einmal im musikalischen Bereich: Nicht anders als in den übrigen Fächern äußert sich auch hier das soziale Leben und Lernen in seiner typischen Form mit lebhafter Gegenseitigkeit, mit spezifischen Zielen und Interessen der Kinder, mit hierauf konzentrierten Verfahren und Erfolgen.

Schüler und progressive Lehrkräfte erleben dies im Allgemeinen als Befreiung und als Beginn einer neuen Art der schulischen Vernunft. John Dewey greift, um die Bedeutung dieses Faktors zu unterstreichen, sogar zu einem zentralen Begriff aus dem methodischen Arsenal der autoritären Schule. Diese Lebhaftigkeit, sagt er, ist nichts anderes, als eine besondere Art der „Disziplin“, die „ihre eigene Art, ihren eigenen Typus hat“, nur vom Lehrer auf Kurs gehalten durch herausfordernde Lernbedingungen, anregende Aufgaben und Kooperation.⁷⁶ Durch Hinweise dieser Art ergänzt und strukturiert man sich gegenseitig Erfahrungen, die im Reformerkurs gemeinsam gesammelt und bekräftigt werden: Der Stil der Kinder, frei zu agieren und zu lernen – wie etwa in diesem Beispiel oder auch im vorigen – ist das Produkt ihrer ursprünglichen Erfahrungsweisen. Er ist Ausdruck einer selbstbestimmten und folglich manchmal auch unruhigen Form des neuen Lebens im Unterricht, das auf den vitalen, außerschulisch herangewachsenen „Kräften“ des Lernens beruht und in der Schule damals noch kaum verbreitet oder auch nur zugelassen ist.

Fritz Jöde betont diesen Aspekt im Rahmen der erläuterten Unterrichtsskizze – wie auch sonst – nicht zuletzt dadurch, dass er seinen eigenen Aktivitäten fast überall den Charakter des Zufälligen, des Improvisierten gibt. „Ungewollt“, sagt er, fließt ihm das Haydn-Thema in die Saiten, und die einleitende Frage zum nachfolgenden Unterrichtsgespräch etwa stellt er sich „selbst auch ganz unverhofft“. Die

⁷⁶ Dewey (1905), S. 11.

Improvisation als methodisches Experimentierfeld ist damals im norddeutschen Diskurs bei den jungen Lehrkräften ein ganz aktuelles vielversprechendes Thema. Sie gilt – wie auch bei Heinrich Scharrelmann im ersten Beispiel – als geeignetes Mittel, die starren Schablonen der traditionellen Methodik aufzubrechen, zu überwinden und dann den Unterricht mit „Leben“ zu erfüllen.

In ihrer Gesamtheit jedoch sind diese Lernumgebungen alles andere als Improvisation. Der Hamburger Lehrer etwa stellt sie sogar in einen planvollen und weitreichenden Zusammenhang. Für ihn sind sie jeweils ein Baustein beim Vorhaben, sie zu erproben in möglichst großer Zahl, und die Berichte darüber fortzusetzen in einer Serie, so dass sie in der Summe allmählich zu einer differenzierten, schon fast systematischen Ordnung anwachsen. Die Arbeit mit neuen musikalischen Lernumgebungen ist für ihn ein durchdachtes Projekt, das er seit 1908 über ein Jahrzehnt hin fortsetzt, und am Ende ergibt sie so etwas wie ein Konzept, das er 1919 – mit einer anspruchsvollen Einleitung versehen – unter dem Titel *Musik und Erziehung* in einem Sammelband herausgibt.⁷⁷ Er dokumentiert darin weniger ein System als vielmehr das erstaunliche, damals weithin noch unerforschte Potential außerschulischer Erfahrungsweisen der Kinder und somit in einer bunten Folge von Berichten, so formuliert er im Untertitel, eine Reihe „Lebensbilder aus der Schule“.

Wie in einem großen, entfernten Hintergrund hierzu ist schon bei John Dewey stark und begrifflich klar vorhanden, was bei Fritz Jöde dann immer wieder neu und in den verschiedensten Situationen des Lehrens und Lernens zum Vorschein kommt; hier allerdings ist es weniger grundsätzlich geordnet und abstrakt auf den Punkt gebracht, als vielmehr musikalisch konkret und eingearbeitet in seine Erzählweise, mitunter im lebendig geschilderten Zusammenhang des Unterrichts wohl auch ein wenig versteckt.

John Dewey sieht die Lernumgebung im Prozess der Erfahrungsbildung dagegen eher als systematischen Faktor in ihrer spezifisch gesellschaftlichen Funktion. Die konstruktive Arbeit der Lehrer organisiert zu den außerschulischen „Kräften“ und Antrieben auf Seiten der Kinder in seiner Darstellung die absolut notwendige, komplementäre Ergänzung. Sie stellt einen ähnlich zentralen Funktionszusammenhang her, wie ihn die Kinder bereitstellen mit ihren inneren Energien. Der rationale Aufbau von Lernchancen steht diesen „Kräften“ gleichwertig zur Seite als ergänzender Zustrom an spezifischen, von Erwachsenen erbrachten Leistungen. Die Lehrkräfte sind es, die im Unterricht die herausfordernden Ziele, Aufgaben, Materialien und Projekte entwickeln, ständig korrigieren und erweitern. Sie sind es, die dadurch die entscheidenden Chancen zur Verfügung stellen für die Erfahrung von Lebenszusammenhängen in allen Bereichen der Kultur. Sie sind mit ihrer Arbeit der Dreh- und Angelpunkt bei der Verbindung der Schule mit den Tatsachen und der Dynamik der großen, die Kinder umgebenden Welt. Und dabei übernehmen sie

⁷⁷ Jöde (1919)

beim Aufbau der Lernumgebung die Verantwortung, die bestehenden außerschulischen Lebenskontexte in ihrer wirklichen gesellschaftlichen Bedeutung abzubilden und den Kindern nahe zu bringen als grundlegend wichtige Vorgänge „in their social significance“.⁷⁸ Dies betont John Dewey – analog zu bestimmten Traditionen der Reformpädagogik in den Vereinigten Staaten – mit äußerster Eindringlichkeit.

Die Arbeit der Lehrkräfte ist demnach immer ein wirkliches Kunststück. Sie erzeugt neben den starken außerschulischen „Kräften“ und Antrieben auf Seiten der Schüler den zweiten wichtigen Faktor. Wenn dies aber zusammenkommt, wenn die Kinder mit ihren Erfahrungsweisen auf die bedeutsamen Lernumgebungen im Unterricht zugreifen, ergibt sich das immer wieder Erstaunliche: jene eigentümliche Verbindung ihrer außerschulischen Lernenergien mit den sozial und kulturell relevanten Herausforderungen aus der die Schule umgebenden Welt. Dieses produktive System mit seinem unvergleichlich „schöpferischen“ – teils auch „zerstörenden“ – Potential erzeugt im schulischen Kontext ein neues, ganz reales „Leben“. Nicht unbedingt sofort, nicht unbedingt garantiert und nicht in jedem einzelnen Fall, wohl aber in der Folge unendlich vieler Situationen mit gleichen oder ähnlichen Chancen.

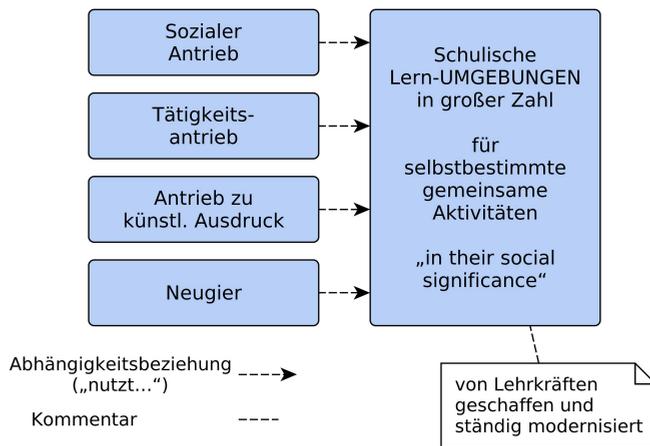


Abb. 5: „The Child's Habitat“ (nach Dewey [1900])

Dann entsteht im Blick auf die im Unterricht ablaufenden gemeinsamen Aktivitäten der Kinder die große, befreiende Wirkung, „the great thing to keep in mind“: Der Unterricht, sein Charakter und seine Verfahrensweisen, „the entire spirit of the school“, werden von Grund auf erneuert. „It has a chance to affiliate itself with life, to become the child's habitat.“

⁷⁸ Dewey (1900), S. 28.

Eine solche Schule überwindet die traditionelle Isolierung von der Gesellschaft ringsum in ihrem dynamischen Wandel in der Tat und schafft für die Kinder einen authentischen „Lebensraum“.

It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society.

This is the fundamental fact,

and from this arise continuous and orderly sources of instruction.⁷⁹

Als erste und wichtigste Bedingung gehört zu dem Vorgang der Erneuerung demnach immer diese doppelte Struktur: Sowohl die außerschulischen Erfahrungsweisen der Kinder als auch der verantwortungsvolle Aufbau von bedeutsamen Lernumgebungen in möglichst großer Zahl. Wird dies im Rahmen der Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten des freien Lernens erst einmal gewährleistet, so können auch kontinuierliche und planvoll geordnete Lehrgänge, die ja in jedem Fach erforderlich sind, ohne Weiteres daraus hervorgehen.

Schwerpunktmäßig sind die hier ausgewählten Beispiele konzentriert auf die Zusammenhänge zwischen bestimmten schulischen Vorgaben und den inneren „Kräften“ und Antrieben der außerschulischen Erfahrung. In allen drei Fällen jedoch regen die Lehrer Lernumgebungen an, in welchen die Kinder etwas „schaffen“ und erreichen können mit realer gesellschaftlicher Bedeutung. Diese bezieht sich im Wesentlichen auf die erstaunlich starken inneren „Kräfte“ der kleinen sozialen Kinder-Gemeinschaft, zum Teil aber auch schon auf die größere Sozialgruppe im gesellschaftlichen Umfeld. Manches ist leicht zu erkennen, etwa im „Schulkonzert“ des ersten Beispiels, deutlicher vielleicht noch in ihrem Umgang mit dem Lied des vorigen Berichts: *Es fuhr ein Matrose*. Aber auch schon die kleine Pantomime zum „Hauptmann“ von Köpenick bringt einiges zum Vorschein, was John Dewey als „social significance“ ganz ins Zentrum stellt als eine der fundamentalen Bedingungen des freien Lernens.

⁷⁹ Dewey (1900), S. 31 f.; vgl. oben S. 39, Anm. 45.

Teil 2

LERNEN DER JUGENDLICHEN –

Selbstbestimmte Erfahrungsbildung

I. Erziehungsverhältnisse und außerschulische Erfahrung –

Gewachsene Gegensätze

Traditionelle Pädagogik

1917 tritt der Hamburger Lehrer Fritz Jöde (30) erstmals mit einer größeren Studie an die Öffentlichkeit und behandelt darin ein allgemeines pädagogisches Problem.⁸⁰ Anders als in den vorausgehenden kleineren Beiträgen, wo er aus seiner Arbeit über das neue Lehren und Lernen im Umgang mit Kindern berichtet, beschäftigt er sich nun mit der Situation der Jugendlichen. Auch wendet er sich hierbei nicht mehr an seine Freunde und Kollegen im Reform-Diskurs, sondern an das mächtige Forum der traditionellen Pädagogik.

Das Thema, das er in diesem Beitrag aufgreift, ist ein lang schon bestehendes Problem von belastendem Charakter, deprimierend und unabsehbar in seinen realen Folgen. Die Jugendlichen, so seine Erfahrung und Ausgangsbeobachtung, werden von der älteren Generation in Erziehungsverhältnisse eingestellt, die ihnen Freiheit und Selbstverantwortung systematisch vorenthalten und ihnen durchgängig ein bedrückendes Schicksal bereiten: In den traditionell vorgegebenen Strukturen wachsen sie auf in einer Situation unausweichlicher Abhängigkeit nach den Vorstellungen einer autoritären, durch den Wandel der Gesellschaft im 20. Jahrhundert längst überholten Erziehung. Sein Ziel ist es daher, den pädagogisch Verantwortlichen hierfür die Augen zu öffnen und zu streiten für einen Fortschritt, der den Jugendlichen Chancen eröffnet zu Selbstbestimmung und zur Entwicklung neuer Freiheitsrechte.

Die Jugendproblematik aus dieser Perspektive zu betrachten, ist allerdings neu. So muss der Autor es auf Biegen und Brechen darauf anlegen, den traditionellen Diskurs seiner Kollegen durch einen kraftvollen Denkanstoß mit dem neuen Thema überhaupt erst einmal zu befassen. Und mit „kämpferisch“ engagierter Zielstrebigkeit gelingt es ihm tatsächlich. Er schafft es, den konservativ eingestellten Kollegenkreis mächtig aufzumischen und dies für einen ungewöhnlich langen Zeitraum. „Jahrelang“, berichtet später einer der Beteiligten, sind seine Aufsehen erregenden Thesen auf jeder Tagung zur Jugendpädagogik „das aktuellste Thema“.⁸¹

⁸⁰ Jöde (1917)

⁸¹ Nohl (1935), S. 19.

Es handelt sich dabei, sagt der Hamburger Lehrer einleitend, allerdings um eine schwierige und komplexe Ausgangssituation. Es sind Fragen, die „in dem Verhältnis der Jugend zum Alter liegen“. Sie betreffen also die Grundlagen und enthalten von daher geradezu eine „Übermacht“ an ungelösten Problemen.⁸² Unbeachtet von den Verantwortlichen äußern sie sich in den bestehenden Erziehungsverhältnissen inzwischen beunruhigend und bedrängend. Wichtig ist daher jetzt vor allem, so Fritz Jöde, diese Probleme im Generationenverhältnis zunächst einmal bewusst zu machen, sie „überhaupt in ihrer ganzen Größe und Wucht aufzuzeigen.“⁸³ So werden sie in seinem Beitrag zum Angriffspunkt einer radikalen, schonungslosen Kritik und geben insgesamt den dunklen Hintergrund für seine Forderung nach einer grundsätzlichen Reform.

Damit setzt Fritz Jöde den Widerstand der jungen Schulreformer gegen die autoritären pädagogischen Ordnungen der wilhelminischen Zeit natürlich erst einmal fort. Und im Diskurs der traditionellen Pädagogik ist man darüber auch hinreichend informiert. Man registriert hier die ständig störende Opposition als lästiges, gewissermaßen abgenutztes Dauerthema.

Demgegenüber ist die Kritik des Hamburger Lehrers für jeden leicht erkennbar nun jedoch deutlich etwas anderes, gewissermaßen eine signifikante Steigerung der Dimension. Sie ergreift Partei für die Jugendlichen, stellt ihre prekäre Lage ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit und zielt konzentriert auf die ihnen in Schulen und Betrieben zugemuteten Erziehungsverhältnisse. Sie exponiert couragiert ein brandaktuelles, bis dahin zäh und beharrlich ignoriertes Krisen-Thema. Vor allem aber: Sie ist Ausdruck des leidenschaftlichen Zorns über die hier schon seit langem herrschenden Zustände.

Die Jugendlichen werden in ihrer Mehrheit – regional unterschiedlich sind es etwa 93 bis 95% eines Jahrgangs – nach der Schulentlassung in Lehr- oder ungelernete Arbeitsverhältnisse eingestellt. Sie sind jetzt vierzehn Jahre alt. Auf dieser Entwicklungsstufe werden sie an die traditionell autoritären, systematisch unfreien Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der wilhelminischen Zeit übergeben und stehen damit innerhalb der verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen dem Einfluss der älteren Generation zur Verfügung, viel zu früh und so gut wie rechtlos. Ihre Möglichkeiten zu Weiterbildung sind begrenzt auf die sogenannte „Jugendpflege“, den entfernten, frühen Vorläufer der heutigen Jugendsozialarbeit. Das heißt konkret: Sie werden versorgt – oder „gepflegt“ – mit einem womöglich gut gemeinten, im Grunde aber beschämend bedeutungslosen Kurs-Angebot, das die Schulentlassenen berufsbegleitend freiwillig wahrnehmen können und das methodisch etwa so angelegt ist wie der Unterricht in Schulen.

⁸² Jöde (1917), Vorbemerkung.

⁸³ Ebd.

Auch die wenigen Jugendlichen, die Gymnasien und weiterführende Schulen besuchen, stehen – seiner Kritik zufolge – in unzumutbaren Verhältnissen. Durch die längere Ausbildungszeit sind sie nur scheinbar privilegiert und befinden sich in einer zwar anderen, deswegen aber nicht unbedingt besseren Lage: im Einflussbereich der traditionellen schulischen Strukturen. Und das bedeutet für sie in jedem Fall eine unfreie Situation, ohne die geringste Chance zu Eigeninitiative und Selbstbestimmung. Hinzu kommt hier, so Fritz Jöde, dass sie dies – aufgrund ihrer langen Schulzeit – sogar noch am längsten ertragen und „über sich ergehen lassen“ müssen.⁸⁴

Schlimmer jedoch als die deprimierenden Befunde im Blick auf das Leben der Jugendlichen erscheint nach Darstellung des Hamburger Lehrers die Haltung der dafür Verantwortlichen. Und dies ist aus seiner Sicht der eigentliche Skandal. Die pädagogischen Entscheidungsträger mehr oder weniger in ihrer Gesamtheit – die Lehrer, die Eltern, die Mitarbeiter der „Jugendpflege“ – können in der Lage der Jugendlichen keinen Handlungsbedarf erkennen, so lautet sinngemäß das Ergebnis seiner Analyse, und gehen in einer seltsam gedankenlosen Weise darüber hinweg. Gegenüber der inneren „Not“ der Jugendlichen im Gehäuse übermächtiger, oft vernichtend repressiver Zwänge – der „Jugendnot“, wie er es formuliert – bleiben sie unempfindlich, selbstgerecht und tatenlos.⁸⁵

Jugendbewegung und „Selbstbildung“

Komplementär zum Beharrungsvermögen der älteren Generation jedoch, so der Hamburger Lehrer, ereignet sich nun das Erstaunliche. Seit etwa 1900 machen sich kleine Gruppen Jugendlicher überraschend zu Initiatoren und Trägern einer gesellschaftlichen Entwicklung von unvorhergesehener Tragweite. Sie warten nicht ab, bis von irgendwoher Hilfe kommt, sie ergreifen die notwendige Initiative selbst. Abends, in ihrer freien Zeit und an den Wochenenden kommen sie zusammen, teils regelmäßig, teils bei Gelegenheit, wann immer es geht. Dabei ist ihr erstes und wichtigstes Ziel: in Gemeinschaft leben, mit Freunden zusammen sein in einer Gruppe mit starker emotionaler Kohärenz. In diesem Umfeld verlassen sie sich – im Gegensatz zur Tradition, wo Jugendgruppen sich seit alters her an bürgerlichen Konventionen orientieren – ganz auf die eigenen inneren „Kräfte“ und Antriebe: In ihren sozialen Gemeinschaften entfalten sie unermüdlich freie, selbstbestimmte Aktivitäten, um sich weit ab von den üblichen Zwängen mit Einfallsreichtum und Tatkraft neue, selbstverantwortliche Lebensstile aufzubauen. Voraussetzung dafür ist immer die Abgrenzung zur bürgerlichen Welt der Erwachsenen und die denkbar größte Distanz zu den vorgegebenen Strukturen in Schule und Elternhaus. An Wochenenden und in den Ferien unternehmen sie kleine und große Wanderfahr-

⁸⁴ Jöde (1917), S. 32.

⁸⁵ A. a. O., S. 30 f.

ten im In- und Ausland, um unbekannte Landschaften, andere Menschen und Regionen kennen zu lernen. Das vor allem ist ihr Markenzeichen. Und darüber hinaus entwickeln sie zielstrebig eine breite Skala von Aktivitäten der verschiedensten Art und mit den unterschiedlichsten Zielen.

Anfangs sind es nur Einzelne, die intensiv und emotional in Konflikt geraten mit den Zumutungen der Erziehungsverhältnisse. Sie sind es auch, die insbesondere den Mangel an Freiheit und Selbstbestimmung erkennen und nach Auswegen suchen. Für mehrere Jahre sind es nur diese Wenigen, vor allem in der Gruppe der Gymnasiasten, die stark und bedrängend die „tiefe Unzufriedenheit“ mit den bestehenden Zuständen empfinden, wie Fritz Jöde es formuliert, den Widerspruch zu „den überkommenen Wirklichkeiten aus der Welt der herrschenden Generation“. ⁸⁶ Bald jedoch erhält der kleine Kreis Zulauf und schließlich wächst er weit über die Stadien des Anfangs hinaus in Richtung einer großen sozialen Bewegung von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung.

Durch die innere Abwendung von den Erwachsenen, so lautet die Einschätzung des Vorgangs durch den Hamburger Lehrer, vollzieht die Jugendbewegung im Generationenverhältnis einen Wechsel der *Verantwortung* und damit die entscheidende, alles Weitere maßgeblich bestimmende Zäsur. Diese soziale Bewegung, sagt er, braucht keine Hilfe von Seiten der älteren Generation. „Sie will sich in dem vollen Bewusstsein der *Verantwortung*, die sie damit auf sich nimmt, selber helfen.“ ⁸⁷ Die Veränderung der Verantwortung oder Zuständigkeit in der Beziehung zu den Erwachsenen, genauer: die *Verlagerung* der Verantwortung, ist es, die er seinen Kollegen als etwas ähnlich Grundsätzliches beschreibt, wie zuvor John Dewey den „Schwerpunktwechsel“ im Unterricht mit Kindern.⁸⁸ Er stellt sie ihnen als historisch einmaligen, umstürzenden Prozess vor, der in der Beziehung der Generationen und damit in den fundamentalen Erziehungsvoraussetzungen die Gewichte für immer verschiebt. Was die Jugendbewegung dabei erzeugt, vermehrt und vertieft, sind Chancen zu neuen Formen der Erfahrung, die es so zuvor niemals gegeben hat: Es sind Möglichkeiten zur Entwicklung eigener Stile des gemeinsamen Lebens und zum Aufbau einer selbstverantworteten Identität in sozialer Gemeinschaft.

In Übernahme eines zentralen Leitbegriffs aus der freiheitlichen Tradition der Pädagogik bezeichnet er den Vorgang als „Selbsterziehung“ oder „Selbstbildung“; heute nennen wir ihn oft auch Selbstkonstruktion. Am Ende seiner Studie 1917 stellt er diese neuen Formen der Erfahrung, wie sie die Jugendlichen in ihrer Bewegung dann bereits eindrucksvoll verwirklicht haben, in den weitergehenden, übergreifenden Zielhorizont der Schule. Im Blick auf diesen Zusammenhang wer-

⁸⁶ A. a. O., S. 17.

⁸⁷ A. a. O., S. 26, Hervorh. v. mir.

⁸⁸ Vgl. oben S. 37 f.

den sie für ihn Maßstab und Modell. In die zukünftige Schule übertragen – darauf läuft seine Argumentation abschließend hinaus – werden sie für Jugendliche grundsätzlich der einzig mögliche und notwendige Modus eines freien und selbstbestimmten Lernens.

Damit sind die Argumente, mit welchen der Hamburger Lehrer dem Forum der traditionellen Pädagogik gegenübertritt, auch schon skizziert, hier zunächst nur in den Konturen und nur in äußerster Kürze.

Bereits die Umrissform lassen erkennen: Es geht ihm darum, die Erziehungsverhältnisse für Jugendliche von Grund auf zu ändern. Und als ersten Schritt in dieser Richtung setzt er sich nun das Ziel, für seine Adressaten im Pädagogik-Diskurs – „besonders für Außenstehende“, die sonst von der Szene wenig oder keine Ahnung haben – in die Innovationsprozesse der Jugendbewegung „einen Einblick zu ermöglichen.“⁸⁹ Das Unternehmen bedeutet für ihn eine schwierige „Aufgabe“, wie er es nennt, gewissermaßen eine aufklärerische Mission, bei der es im Blick auf die Freundschaftsgruppen in dieser Bewegung um die Erläuterung der „inneren Vorgänge“ und Motivzusammenhänge geht.⁹⁰ Doch fühlt er sich hierzu gut ausgerüstet: Er nimmt das Projekt in Angriff als ausgewiesener *Insider* der Jugendbewegung und ist von ihren Idealen noch ganz erfüllt.

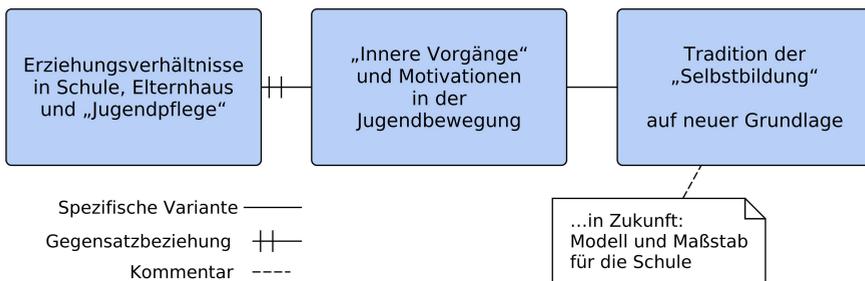


Abb. 6: Jugendbewegung in Beziehung zur Tradition der „Selbstbildung“

⁸⁹ Jöde (1917), Vorbemerkung

⁹⁰ A. a. O., S. 18.

Und die Musik...?

Bevor jedoch die Darstellung des Hamburger Lehrers zur jugendlichen „Selbstbildung“ und ihrem Verhältnis zur Schule im Einzelnen erläutert werden kann, ist vorbereitend noch eine Schwierigkeit zu überwinden. Fritz Jöde spricht mit diesem Beitrag ausschließlich im traditionellen Diskurs der Pädagogen und begrenzt seine Perspektive konsequent auf die hier eingeschriebenen pädagogischen Zusammenhänge. Musik ist in dieser Studie demnach auch nicht sein Thema.

So sind die musikalischen Aspekte für unsere Darstellung nun zu ergänzen. Und die skizzierten Fragen lauten hier zunächst im Blick auf die Musik: Wie muss man sich das *musikalisch* vorstellen, wenn er

- vom Überdruß der Jugendlichen an den „überkommenen Wirklichkeiten aus der Welt der herrschenden Generation“ spricht,
- vom „neuen Lebensstil“ in den Gruppen der Jugendbewegung,
- von „Selbstbildung“?

Kurz: Was bedeutet seine pädagogische Argumentation im Blick auf die Erfahrungsweisen der Jugendlichen mit Musik?

Vielleicht kann der Umgang mit Lied und Singen zum Begründungskontext des neuen Jugendlernens ja etwas beitragen? Möglicherweise kann er – als bedeutender Teil der Aktivitäten in den Freundschaftsgruppen – die Perspektiven seiner Streitschrift ja sogar besonders gut ergänzen?

Dabei grenzen wir den Blickwinkel in der fast unendlich weiten und differenzierten Szene der Jugendbewegung so ein, wie es auch schon Fritz Jöde tut: „Am klarsten“, sagt er, „spiegeln sich die hier in Frage kommenden *inneren Vorgänge* im Wandervogel und in seiner Entwicklung wider.“⁹¹ Auf diesen Verband, der zugleich der größte ist, konzentriert sich seine, wie im Folgenden auch unsere Perspektive. Der Hamburger Lehrer fügt aber sofort hinzu, dass sich die gleichen Zusammenhänge in anderen Organisationen der Jugendbewegung ebenso wiederfinden.

⁹¹ Jöde (1917) S. 17, Hervorh. v. mir.

Exkurs III.

Musikalische „Selbstbildung“ der Jugendlichen
in sozialer Gemeinschaft

A. „Wir sind ein stolzer Wandervogel!“ –

Lebenskontexte

Musik gehört für die Jugendlichen im Wandervogel zu den Dingen, die ihnen wichtiger sind als irgendetwas sonst. Bei allem, was sie in ihren Freundschaftsgruppen unternehmen, gehört der praktische Umgang mit Lied und Singen in einer selbstverständlichen und ganz zentralen Rolle gewissermaßen zur vitalen Grundausstattung einer jeden Situation. Hier läuft er wie ein musikalischer Hintergrund unaufhörlich mit, mal laut und voller Übermut, mal leise und scheinbar nebenher; immer aber und in jedem Fall ist er – als Teil und Symbol des gemeinsamen Lebens – zunächst und in erster Linie Ausdruck der *Kontexte*, in welchen sich die Jugendlichen bewegen und ihren eigenen Lebensstil aufbauen aufgrund der alles dominierenden Devise: „Wir sind ein stolzer Wandervogel!“⁹²

Diese Praxis wird in den nachfolgenden Jahren für Schulreformer die entscheidende Grundlage für das Leben und Lernen von Jugendlichen auch in schulischen Umgebungen. Sie soll anhand der Quellen daher an einigen Beispielen erläutert werden.

⁹² Breuer (1910), S. 83.

1. Start und Ruhestörung – „...und sangen der Freiheit ein Lied“

Beim morgendlichen Aufbruch einer Wandervogel-Gruppe zu einem Tagesausflug gehen die Jugendlichen mit Gemeinschaftsgeist und Tatendrang ans Werk. Dabei nutzen sie Lied und Singen zum Ausdruck der „Vorstellungen“, die sie in diesem Moment beschäftigen. Sie konzentrieren sich – *relativ unabhängig* vom Inhalt des Liedes – ganz auf den Lebenskontext und das Vorhaben, zu dem sie gerade aufbrechen: auf ihre entschlossene Aktion in Richtung Abgrenzung und Distanz gegenüber der älteren Generation.

1.1 Aufbruch am frühen Morgen

Berlin-Steglitz, im Sommer 1902. Eine Straßenecke in unmittelbarer Nähe des Bahnhofs. Es ist Sonntag, kurz vor 7.00 Uhr, ein strahlend wolkenloser Morgen. Der damals seitab gelegene, ziemlich provinzielle Vorort im dynamisch aufstrebenden Umland Berlins liegt reglos, wie verlassen. Noch ist es kühl. Jetzt ist zwischen den grauen Häuserfronten kaum jemand unterwegs. Am Wochenende schläft die kleinstädtische Beamtenstadt um diese Zeit wie gewöhnlich „bis in die Kirchenglocken hinein“.⁹³

Nur eine kleine Gruppe Jugendlicher verschiedenen Alters in höchst individueller Kluft, eine „bunte und merkwürdige Schar“, steht fröstelnd an der Ecke zusammen und wartet. Ab und zu kommt ein weiterer hinzu. Dann klingen seine von fern her sich nähernden Schritte in der menschenleeren Stille jeweils schon fast wie ein Ereignis.

Von dieser Situation wissen wir aus einer späteren Darstellung 1912, deren Verfasser jetzt als vierzehnjähriger Schüler hier bei den anderen mit in der Gruppe steht – zu diesem Zeitpunkt noch einer der Jüngsten. In der Erinnerung aber ist dies alles noch ganz lebendig:

Man hörte einen Einzelnen von weit her durch die totenstillen Straßen stampfen, dann ein Pfiff, der sich öfters wiederholte.

⁹³ Blüher (1912), Bd. 1, S. 49 f.

Ein paar Schülmützen in verschiedenen Farben, dann ein grauer, breit gekrempter Schlapphut, und einer kam mit einem roten Tuch um den Hals.

Dann wieder hier und da ein Jüngerer, der noch schüchtern war, mit weißem reinem Stoffkragen, ein Bündelchen feingeschnürtes Wegefutter in der Hand und Schlaf in den Augen.⁹⁴

Die Älteren sind alle schon im Studium. Einer von ihnen mustert nachdenklich seinen knorrigen, mit seltsamen Symbolen kunstvoll verzierten Wanderstock: Erinnerungen an weite, abenteuerliche Touren auch durch das benachbarte Ausland.

An diesem Sonntagmorgen aber liegt das Ziel nicht weit. Man will ins Nuthe-Tal, in das breite Urstrom-Becken im benachbarten Umland vor den Toren Berlins, und dort gemeinsam den Tag verbringen. Geplant sind die gewohnten Aktivitäten:

- baden und rudern auf der Havel;
- alle möglichen Kampf- und Geländespiele, wie etwa *Ritter* gegen *Kaufleute*; wobei, wie generell bei solchen Spielen, das Motto gilt: hart sein, bis an die Grenze gehen, kämpfen mit vollem Einsatz auf Tod und Leben um eine weiße Armbinde – wer die los wird, ist „tot“ – immer bis zur totalen Erschöpfung;⁹⁵
- insbesondere aber: viel miteinander reden, lachen, sich gut verstehen; in Vollversammlungen, „germanische *Thing*“ genannt, gemeinsame Ziele für weitere Aktivitäten vorschlagen und planen, kurz, mit Freunden frei und glücklich sein in einem selbstbestimmten Territorium.

Gesprochen wird jetzt kaum. Das Wenige, das gesagt wird, ist noch einsilbig und belanglos. Unverkennbar: Für die meisten ist es keine Kleinigkeit, so früh zu starten.

Fast jeder von ihnen hatte soeben einen Auftritt mit einer knurrigen Mutter erlebt, die ihn im Nachthemd weckte und meinte, er wäre ein ganz verdrehter Kerl und das sei das letzte Mal.

Kurzum: Die Stimmung ist schlecht – oder doch zumindest ausgesprochen „unheimlich“. Nichts liegt in diesem Moment ferner als ein Grund zum Singen, nichts ist jetzt unmöglicher als Musik.

⁹⁴ Ebd., hier auch die im Folgenden zitierten Stellen des Berichts.

⁹⁵ Helwig (1960), S. 74 f.

mit einer lustvollen Provokation. Vermutlich singen sie das Lied – wie damals üblich – mit insgesamt sechs Strophen auch hier bis zum Ende vollständig durch.

- | | |
|--|--|
| 1. Auf singet und trinket den köstlichen Trank!
Auf singet und bringet der Freud' euren Dank!
Trinkt, vornehme Sünder, aus Gold euren Wein!
Wir freu'n uns nicht minder beim Bierkrug von Stein. | 4. Im Osten erblinkte der Morgenstern schön,
sein Flammen, es winkte, ins Schlachtfeld zu gehn.
Da schwangen die Mannen im fürstlichen Rat
ihr Trinkhorn zusammen der trefflichen Tat. |
| 2. Aus goldnen Pokalen trank Rom seinen Wein
bei festlichen Mahlen des Siegs sich zu freun,
der Deutsche [trank aber] der Gerste weit
edleren Saft,
war dafür der erste an Mut und an Kraft. | 5. Vom Schlachtfeld erschalle das Jammergeschrei,
und Römerblut wallte in Strömen herbei:
Da hatten Roms Krieger den blutigen Lohn,
und Hermann, der Sieger, zog jubelnd davon. |
| 3. Noch schnarchten Roms Krieger,
besieget vom Wein,
noch wähten sie Sieger der Deutschen zu sein.
Da stürmten wie Wetter, wie Wirbel im Meer
des Vaterlands Retter, Teut's Söhne ⁹⁷ , daher. | 6. Da konnte Roms Kaiser des Siegs sich nicht freu'n,
er weinte sich heiser und klagte beim Wein.
Doch höher nun schwangen die Mannen in Fried'
ihr Trinkhorn und sangen der Freiheit ein Lied. ⁹⁸ |

Die Strophe wird dabei wohl jeweils vorgesungen von nur wenigen, die sie auswendig können, wenn das Lied erst neu und von den meisten noch zu lernen ist. Wenn beim Refrain dann alle gemeinsam loslegen, entsteht im Wechsel die uralte *Call-Response*-Struktur und entfaltet sich dann wie immer – durch die Hallwirkung in den Straßen wohl auch hier – um so kräftiger. So lernen die Jungen von den anderen, „wie das geht“, so lautet die Kurz-Formel, wie die verschiedenen Elemente der Lieder hier zusammenkommen: in Strophe, Refrain, in Tempo, Tonart, Ausdruck und Text.

⁹⁷ Der *Teutberg* südwestlich von Detmold – kurz der *Teut* – ist bekannt wegen seiner Ringwall-Anlage aus keltischer Zeit. Innerhalb dieser Anlage wurde von 1838 und 1875 zur Erinnerung an die *Varus*-Schlacht das „Hermannsdenkmal“ erbaut.

⁹⁸ Böhme (1895), S. 528.

1.2 Lebensstil und Distanz

Das Antriebsaggregat

Der Bericht lässt in den Einzelheiten schon recht deutlich die zentralen Regelmäßigkeiten dieser Musikpraxis erkennen: Er beschreibt, wie die Jugendlichen den Umgang mit Lied und Singen in einen direkten Zusammenhang stellen zu dem skizzierten Lebenskontext, der im Kern hervorgebracht, geprägt und gestaltet wird von ihren vitalen Antriebsenergien. Er schildert diese „Kräfte“ in der morgendlichen Situation vor allem durch die zielstrebige Entschlossenheit des Unternehmens insgesamt: Sehr früh aufstehen, sich mit Freunden treffen und aufbrechen zu einem gemeinsamen Ziel, das sind Dinge, die unverkennbar die vitale Grundlage zum Vorschein bringen. Man sieht sofort: Sie bauen die Situation mit den gleichen Energien auf, die sie auch in ihrer Kindheit schon immer verschwenderisch genutzt und lustvoll angewendet haben.⁹⁹ Ordnen kann man diese Anlagen etwa in der Art, wie John Dewey es vorschlägt. Bleibt man einmal – wie oben in *Teil 1* – bei dieser Gliederung, so zeigen sich die vier Punkte seiner vorläufigen Ordnung auch hier, in der Start-Situation der Jugendlichen, verhältnismäßig ausgeprägt und klar.¹⁰⁰

- Insbesondere der soziale Antrieb:
Sie kommen in ihrer Freundschaftsgruppe für einen freien Tag zusammen und fühlen sich erst dann so richtig „gemütlich“¹⁰¹ und zusammengehörig, wenn sie – mit den vertrauten Rollenmustern – vollzählig sind.
- Ebenso ihre Lust zu Aktivitätsentfaltung: Als erstes mit einem lautstarken musikalischen Event beim Aufbruch im bürgerlichen Milieu eine kleine Provokation veranstalten, dann im Nuthe-Tal aktiv sein, Sport treiben und Geländespiele organisieren, und schließlich Pläne machen für weitere gemeinsame Unternehmungen.
- Das Ausdrucksbedürfnis scheint deutlich etwa im Umgang mit Lied und Singen: kaum sind sie zusammen, geben sie dem aktuellen Lebensgefühl sofort einen angemessenen Ausdruck; aber auch im Interesse, kunstvolle Stöcke zu schnitzen oder darin, Landschaften graphisch zu skizzieren – wie sie das noch lange tun – oder zu fotografieren.
- Und auch die Neugier treibt sie an: Man muss sehen, ob das Vorhaben in einsamer Landschaft an diesem Tag gelingt und die Erwartungen einlöst, die es nach vorausgehender Erfahrung verspricht.

⁹⁹ Vgl. oben das Beispiel S. 44 ff.

¹⁰⁰ Vgl. oben S. 60.

¹⁰¹ Blüher (1912), Bd. 1, S. 50.

Die inneren „Kräfte“ und Antriebe bilden – wie für die Kinder in den zuvor erläuterten Berichten – offenbar auch für die Jugendlichen in ihrem neuen Lebenskontext und beim Umgang mit Lied und Singen die alles elementar bewegende Energie.

Entgegengesetzte Lebensstile

Stärker jedoch als die Kinder, die in den Unterrichtsbeispielen oben mit Musik in Klassenräumen umgehen, konzentrieren sich die Jugendlichen hier, im selbst aufgebauten Lebenskontext, auf die Situation. Diesen Eindruck jedenfalls vermittelt der Bericht durch eine Reihe eindeutiger Hinweise. Den Text des Liedes lässt die Gruppe demnach so gut wie unbeachtet und beschäftigt sich in *relativer Unabhängigkeit* davon sehr lebhaft mit den Kontext-Zusammenhängen in der sozialen Gemeinschaft.¹⁰² Für den Erzähler, der als vierzehnjähriger Schüler damals mitwandert und mitsingt, scheint dies selbstverständlich, jedenfalls keiner besonderen Erwähnung wert. Denn er spricht vom Inhalt des Liedes, dem heldenhaften Sieg der „starken Germanen“ über die Römer, mit keiner Silbe und lenkt in seiner Beschreibung die Aufmerksamkeit stattdessen auf ganz andere Sachverhalte: Ausführlich nennt er die Kontext-Faktoren, die gerade jetzt im Augenblick der Aufbruchstimmung an diesem sonnigen Sonntagmorgen die Gruppe intensiv beschäftigen und im Zentrum ihres Bewusstseins stehen.

Man geht mit dem Lied in diesem Moment – so muss man es aufgrund des Berichts annehmen – innerlich *produktiv* um und baut intuitiv genau die „Vorstellungen“ auf, die für die Gruppe in der gegenwärtigen Situation „wichtig“ und wirksam sind. „Man sang“, sagt er, demnach nicht eigentlich – oder jedenfalls nur dem äußeren Anschein nach – vom Sieg der Germanen über die Römer. In Wirklichkeit ist man ganz ausschließlich in der Gegenwart und im aktuellen, mit den Freunden geteilten Lebensgefühl. Man befindet sich definitiv auf der Grenzlinie zwischen der Welt der Erwachsenen und den eigenen, jugendlichen Territorien, die fast schon in greifbarer Nähe liegen.

Und man sang:

„Trinkt vornehme Sünder
Aus Gold Euern Wein.
Wir freun uns nicht minder
Beim Bierkrug von Stein!“¹⁰³

¹⁰² Die Beobachtung der Lehrer zu diesem erstaunlichen Zusammenhang: zur *relativen Unabhängigkeit* der „Vorstellungen“ von Text und Inhalt der Liedes, beginnt mit Arthur Stiehler, vgl. oben Exkurs II., S. 13 ff., insbesondere S. 17 f.

¹⁰³ Blüher (1912), Bd. 1, S. 52.

Es sind zwar nur zwei kurze Sätze, die der Berichterstatter hier aus dem Lied-Text herausgreift. Dass er mit dieser Auswahl aber nur dem Zufall folgt, ist kaum anzunehmen. Für ihn trifft der Vierzeiler vermutlich genau das signifikante Bild, das ihm und seinen Freunden in der aktuellen Situation durch den Kopf und durch die Seele geht. Eingebaut in die traditionellen Formeln des Trinklieds wird in diesen vier Zeilen Bilanz gezogen und in einer Gegenüberstellung – sozusagen – abgerechnet:

- Auf der einen Seite die Sieger. Sie üben ihre autoritäre Macht tagtäglich aus, systematisch, illegitim und „sündig“. Man kennt ihre Wirkung genau.
- Auf der andern Seite die Gruppe an der Basis mit dem stolzen Wir-Gefühl. Sie spricht die Sieger zwar aus der Perspektive der Unterlegenen, der Verlierer an, eher aber nur noch aus der Entfernung: Bleibt ruhig bei eurem Leben arrivierter und „vornehmer“ Sünder, sagt sie sinngemäß. Unser bescheidener, selbstbestimmter Lebensstil ist an Freude nicht weniger reich.

Dabei schwingt im Bild der entgegengesetzten Lebensordnungen und Lebensstile wohl auch noch einiges Weitere mit: die Zuversicht des Anfangs, des Neuen, und nicht zuletzt – des späteren Sieges.

Distanz zum alten System

Das aus dem Lied herausgegriffene Bild zur Konfrontation der Lebensstile trifft die „Vorstellungen“ der Jugendlichen beim morgendlichen Aufbruch und beim Umgang mit Lied und Singen wohl schon ziemlich genau. Wirft man jedoch einen Blick auf das Lebensumfeld, so wird dieser Kontext noch sehr viel klarer: Hier sind auffällig insbesondere die Erziehungsverhältnisse, die unausweichlich die innere Abwendung hervorbringen mit einem unbedingten Willen zu Abgrenzung und Distanz.

Vor allem die Schule. Sie alle in dieser Freundschaftsgruppe – auch die wenigen studentischen Gruppenmitglieder, die mitwandern – sind derzeit oder ehemals Schüler des hiesigen Gymnasiums. Diese Schule produziert tagtäglich die düstere Erfahrung dessen, was sie nicht wollen und sie emotional hinaustreibt in die Alternative ihrer Freundschaftsgruppen. Mit einer stumpf konkurrenzbestimmten, sozial isolierenden Lernumgebung bereitet sie ihnen das trostlose Lernschicksal, das ihr Alltagsleben fast flächendeckend prägt und beschränkt. „Harte biblische Korrektheit, patriotische Phrase, jugendfeindliche Oberlehrer-Diktatur herrschten dort“, heißt es in einem Rückblick auf diese Zeit, und bestimmen durch den selbstherrlichen Machtinstinkt der Erwachsenen den Lebenskreis der Jugendlichen.¹⁰⁴ Die Schule ist die für sie maßgebliche Institution, die in vollendeter Weise die konservativ-autoritären Erziehungsverhältnisse der wilhelminischen Zeit zur

¹⁰⁴ Foerster (1925), S. 34 ff.

Wirkung bringt und dem Charakter des Elternhauses zumeist übergangslos nachfolgt und entspricht.

Was in jenem engen Kreise in konzentrierter Weise zum Ausdruck kam, das war ein gewisses, im Rhythmus der äußeren Ordnung und Einheit erstarrtes Neudeutschtum, mit seinem täglich geübten „Parademarsch der Seele“, mit seinem trockenen und unbedingten Gehorsam gegenüber Autoritäten.¹⁰⁵

Bedenkt man nun, dass das Gymnasium in Steglitz gelegentlich als eines „der liberalsten Gymnasien des damaligen Deutschland“¹⁰⁶ eingestuft wird, so ergibt sich daraus in etwa ein Bild von den herrschenden Zuständen.

Dem Milieu in Schule und Elternhaus stellen die Jugendlichen nun die Aktivitäten in ihren Freundschaftsgruppen gegenüber. Diese bilden den entgegengesetzten Kontext, wo sie in sozialer Gemeinschaft leben, wo sie ruhelos agieren und ihr Programm umsetzen – des Öfteren auch mit spürbarer Lust zu stolzer Selbstdarstellung und öffentlicher Provokation. In diesen Gruppen, so der Berichtstatter rückblickend, wächst eine Jugend allmählich zu einer sozialen Bewegung mit abweichender Lebensauffassung heran.

Sie konnte unmöglich stille sein und sich widerspruchslos den Stempel aufdrücken lassen, den eine ergraue Generation für den göltigen hielt.

Dieser Zustand zwischen Jugend und Alter hat sich in Deutschland tausendfach wiederholt, er ist zum typischen geworden.

Aber nur hier in diesem Märker-Neste Steglitz waren die Gegensätze charakteristisch genug, waren so scharf und eigenartig, dass es der Jugend wirklich gelang, aus sich selbst heraus, ohne einen Lehrer zu fragen, eine große Bewegung zu schaffen, die nichts anderes war, als ein Kampf.¹⁰⁷

Auf der einen Seite die „ergraue Generation“, die den Jugendlichen mit Macht und Überlegenheit einen vermeintlich göltigen „Stempel aufdrücken“ will; auf der anderen Seite die kleine Freundschaftsgruppe, die das „unmöglich“ über sich erge-

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Giesecke (1981), S. 30.

¹⁰⁷ Blüher (1912), Bd. 1, S. 48.

hen lassen kann und freie, selbstbestimmte Alternativen schafft. Aber auch schon beim Singen im Moment des Aufbruchs an diesem Sonntagmorgen in Berlin-Steglitz, wo die „Gegensätze“ im Generationenverhältnis besonders „scharf und eigenartig“ hervortreten, lassen die Jugendlichen von diesem „Zustand zwischen Jugend und Alter“, von diesem „Kampf“ schon einiges erkennen.

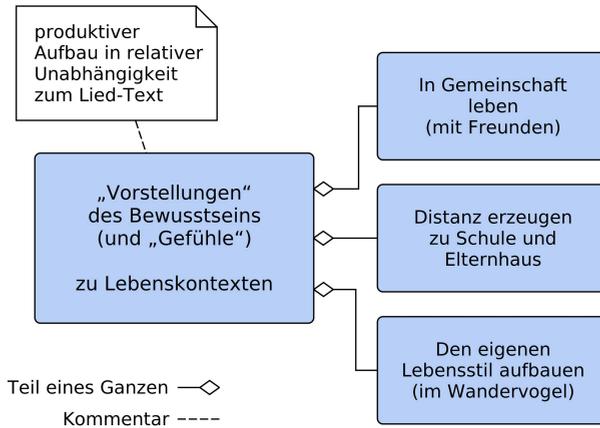


Abb. 7: Kontext-Faktoren in der Freundschaftsgruppe

Der Text und seine Bedeutung

Der Bericht erwähnt den historischen Sieg über die Römer, wie gesagt, mit keinem Wort. Er schiebt diesen Zusammenhang damit mehr oder weniger in den Hintergrund und zeigt die überlegene Kraft der produktiven Kontext-Zentrierung recht deutlich. So müsste man vom Lied-Text nun auch hier nicht weiter reden: Die Jugendlichen setzen ihre *relative Unabhängigkeit* ihm gegenüber, so könnte man zusammenfassen, in dieser Situation eben sehr robust durch.

Bei diesem Lied jedoch ist ihre Kontext-Zentrierung besonders erstaunlich. Denn der Sieg der Germanen über die Römer rangiert damals extrem hochrangig als Super- und Dauerthema in allen Sozialschichten und Gruppen der Gesellschaft.

Insbesondere die ältere Generation hat das historische Ereignis seit vielen Jahrzehnten sehr entschieden für sich reklamiert und gewissermaßen fest beschlagnahmt. Sie feiert diesen Sieg mit Gedankentiefe und düsterem Ernst als Geburtsstunde der deutschen Nation, seit 1871 sogar als Gründungslegende des wilhelminischen Kaiserreichs. Alljährlich veranstaltet sie im ganzen Land aufwändig patriotische Gedenkfeiern, zum Leidwesen der Kinder und Jugendlichen pflichtgemäß auch in allen Schulen. Und dem Anführer der Germanen hat sie bei Detmold ein

gewaltiges Baudenkmal gesetzt, siebzig Meter hoch und imposant auftrumpfend in klassizistischem Stil.

Auch die Jugendlichen lieben die siegreichen, überaus „starken Germanen“ sehr – wenn auch anders als die ältere Generation. Eigentlich bringt dieses Lied alles mit, um ihre Beachtung zu finden und ihre volle Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen: Über die geweihten Heiligtümern der Erwachsenen spricht es in Form eines traditionellen Trinklieds, übermütig und satirisch in jugendlichem *Comic*-Stil nach Art von Asterix und Obelix und mit allen Mitteln des groben Klamauks. Diese Geschichte gehört uns, sagt es auf seine eigene, spielerische Weise in witziger Parodie.

Und doch kann es damit nicht punkten. Die Jugendlichen schieben es halb oder ganz beiseite, nutzen stattdessen nur einige Stichwörter daraus und konzentrieren sich mit deren Hilfe ganz entschieden auf die „Vorstellungen“, die ihnen im aktuellen Kontext „wichtig“ sind.

Möglicherweise empfinden sie beim Aufbruch zu einem Unternehmen voller Freiheit und Selbstbestimmung auch besonders stark jene „Vorstellungsspannung“, von der schon der Dresdner Lehrer Arthur Stiehler im 19. Jahrhundert als Grund zum Singen spricht.¹⁰⁸ Und vielleicht ist dieser Spannungszustand sogar regelmäßig ein Indikator für die dominierende Präsenz der „Vorstellungen“ gegenüber dem Text und seinen Bedeutungen. Jedenfalls lässt die Gleichgültigkeit des Berichts gegenüber dem eigentlich attraktiven Lied-Text die sonst eher unauffällige Regelmäßigkeit und Grundstruktur besonders deutlich erkennen: die Kontext-Zentrierung dieser Musikpraxis und ihre innere Produktivität.

¹⁰⁸ Zu diesem Zusammenhang vgl. oben S. 13 ff.

2. Als Landstreicher in der Felsenhöhle – „Blut muss fließen, Blut muss fließen!“

Auf einer weiten Tour einer kleinen Berliner Wandervogel-Gruppe in den Westerwald singen die Jugendlichen in einer bestimmten Situation ein revolutionäres Lied aus den politischen Ereignissen von 1848. Auch im Umgang mit diesem Lied gehen sie konsequent von der Situation aus, in der sie sich gerade befinden: Sie konstruieren „Vorstellungen“ und Gefühle einer wilden *Outlaw*-Identität und starten das „revolutionäre“ Singen von hier aus.

2.1 Härtetest bei heftigem Gewitter

Eine solche Expedition ist nicht jedermanns Sache. Über den flachen Basaltkuppen des Westerwalds entladen sich schwere Sommergewitter mit sintflutartigen Regengüssen. Im schwülen Dunst der Unwetter zieht eine kleine Wandervogel-Gruppe aus vier Jugendlichen mit beharrlicher Ausdauer über den durchgeweichten Pfad. Endlos schlängelt sich der Karrenweg durch die weitläufigen, spärlich von Acker- und Weideflächen durchbrochenen Wälder.

Jetzt sind sie im *Rolsbachtal*, weitab vom nächsten Dorf. Mehrfach wechseln sie die Richtung, verlassen den Fahrweg, steigen die Hänge ein Stück weit hoch und wieder zurück. Kein Zweifel: Sie sind offenbar auf der Suche nach irgendeinem versteckten Ziel.

Einer von ihnen, Hans Breuer, Medizin-Student zu Beginn seines Studiums, erzählt von dieser Tour in einem Heft der ersten kommerziellen Wandervogel-Zeitschrift 1904. Aus dem Bericht ist zu entnehmen, dass es sich tatsächlich um eine Suche handelt und dass die Jugendlichen dabei ein sehr spezifisches Interesse treibt. Es geht ihnen darum, so berichtet er, die *Breitscheider Steinkammern* kennenzulernen, eine kleine archäologische Fundstätte aus dem Neolithikum. Davon wollen sie sich ein Bild machen und möglichst viele Erfahrungen sammeln.¹⁰⁹

Seine Freunde und er wissen: Hier im *Rolsbachtal* müssen sie sein, diese prähistorischen Kult- und Wohnhöhlen, die in alten Sagen immer wieder erwähnt werden. Seit Generationen erzählen sich die Leute davon in zahllosen Geschichten die verschiedensten Dinge. So zum Beispiel in den „*Wildleute*-Sagen“, wo man seit

¹⁰⁹ Breuer (1904)

1712 etwa von Zwergen und „wilden Weibern“ hört. Auch in volkskundlichen Fachberichten ist die Thematik aktuell. Und tatsächlich: 1884 wird hier ein Grab mit vier Erwachsenen und einem Kind entdeckt aus der Zeit von 600 bis 500 v. Chr. mit Grab-Beigaben.

„Wir wollten also zu den *Breitscheider Steinkammern*.“ Darin besteht für die vier Jugendlichen in dieser Situation das Ziel. Sie gehören zum sogenannten Ur-Wandervogel. Das ist die Freundschaftsgruppe, die sich als erste den Namen *Wandervogel* gegeben hat. Hier, in dieser Gruppe, ist das Unangepasste, Raue, Wilde, das sie mitunter stark betonen, Markenzeichen und Ideal. Sehr deutlich zeigt sich dies in ihrem Verhältnis zur Natur. Hier kennen und lieben sie nicht nur die Sonnenseite, sondern ebenso „die Unbilden der Witterung“, so heißt es später in einem Rückblick, wie etwa „die unvergessliche Pracht solcher verzweifelten Regenwettermärsche.“¹¹⁰

Die Höhlen liegen – nur soviel weiß man in dieser Situation – unauffällig an den dicht bewachsenen, unwegsamen Hängen dieses kleinen Tals. Wo aber genau...?

Unerschlossen wie der Westerwald ist, war es gar nicht so einfach, die Dinger zu finden, zumal bei strömendem Regen.

Zum Deiwel! War das eine Mist-Kutscherei!

Auf Schritt und Tritt schlugen einem klatschend die triefenden Zweige um Backe und Hals, dazu schwitzte man bullenmäßig, denn die Luft war übersättigt und es ging einen steilen Felsenhang hinan!¹¹¹

Der zähe Kampf gegen die Hindernisse bleibt lange erfolglos, die gesuchte Höhle hält sich hartnäckig versteckt.

Kurzum, ein wahres Freudengebrüll erhob sich, als Zickzack [wie er mit seinem Fahrtennamen heißt] plötzlich rief:

„Hurrah! Hier iss' se!“ –

Hinein in den dunklen Schlund!

Triefend vor Nässe tasten sie sich vorwärts. Für die prähistorischen Bewohner eine lebenswichtige Bedingung und für die Jugendlichen die Überraschung:

¹¹⁰ Blüher (1912), Bd. 2, S. 154

¹¹¹ A. a. O., aus dieser Quelle auch folgende Zitate bis einschl. S. 106.

Der Hintergrund der Höhle war schön trocken.

Dort zogen wir die nasse Schale ab, steckten ein prasselndes Feuer an.

Darum lagerten sich die vier „Kunden“, ließen die Himbeer-
pulle kreisen und schlemmten gar gut.

Mit ihrer altertümlichen Ausdrucksweise imitieren sie „gar gut“ die Sprache einiger Kult-Bücher aus der Volks- und Fahrten-Literatur des 16. und 17. Jahrhunderts, die sie sich auf Wanderungen gern gegenseitig vorlesen. Diese alte Literatur haben sie inzwischen zum Ideal ihrer eigenen Jugendsprache gewählt. Sie verwenden sie lustvoll bei jeder Gelegenheit „wo es auch sei, am Lagerfeuer oder eingeregnet in einer Dorfkneipe“.¹¹² Kunde bedeutet in diesem selbst entwickelten Szene-Jargon „Kerl, Kumpan, Bruder“ und ist – wie das Grimmsche Wörterbuch notiert – hervorgegangen „aus der Freundschaftssprache der Zechgenossen“. Es ist ein Wort, das ihre spezifische Identität bezeichnet, die Rolle als herumziehende Landstreicher und *Outlaws*, und das allein von ihnen selbst richtig verstanden wird.

In der Höhle gehen sie nun ganz in dieser Rolle auf, sitzen um das offene Feuer, lassen ihre Kleidung trocknen, schlemmen „gar gut“, trinken, rauchen und fühlen sich ganz so, wie sie in ihrer „Vorstellung“ sein wollen: als vagabundierende Schüler des Mittelalters, als heimatlose Herumtreiber und *Underdogs*.

Dann huben sie an, aus rauen Kehlen zu singen; grölten alte,
wüste Scholaren- und Räuberlieder:

„Blut muss fließen, Blut muss fließen,
Blut muss fließen, knüppelhageldick!
Schmiert die Guillotine, schmiert die Guillotine,
schmiert die Guillotine mit Tyrannenfett usw.“

Demnach gehört zu den Liedern, die sie dort singen, auch das damals unter Studenten weit verbreitete sogenannte *Hecker-Lied*. Es handelt vom Anführer der revolutionären Auseinandersetzungen in Baden von 1848/49:



2. Für-sten-blut muss flie-ßen, Für-sten-blut muss flie-ßen, Für-sten-blut muss flie-ßen knüp-pel-ha-gel-dick,
3. Schmiert die Guil-lo-ti-ne, schmiert die Guil-lo-ti-ne, schmiert die Guil-lo-ti-ne mit Ty-ran-nen-fett!

¹¹² Blüher (1912), Bd. 1, S. 131.



und da-raus er-sprie-ßen, und da-raus er-sprie-ßen, und da-raus er-sprieß'n die frei-e Re-pu-blik!
Schmeißt die Kon-ku-bi-ne, schmeißt die Kon-ku-bi-ne, schmeißt die Kon-ku-bi-ne aus des Für-sten Bett!



Ja, dreiunddreißig Jah-re währt die Knechtschaft schon. Nie-der mit den Hun-den von der Re-ak-tion!

Das Lied formuliert eine revolutionäre Proklamation, einen authentischen, besonders radikalen Aufruf zum Kampf gegen die bestehenden Verhältnisse und für eine „freie Republik“. Die erste Strophe lautet:

1. Wenn die Leute fragen,
Lebt der Hecker noch?
Könnt ihr ihnen sagen:
Ja, er lebet noch.

Er hängt an keinem Baume,
Er hängt an keinem Strick.
Er hängt nur an dem Traume
Der deutschen Republik.

Natürlich soll der fröhlich radikale Brüll-Gesang nun deswegen auch nach draußen dringen und obrigkeitsfromme Untertanen schrecken, die unten, auf der nahe vorbeiführenden Landstraße, gelegentlich des Weges ziehen. Weil im Erfolgsfall der Schreck einem Passanten dann auch wohl tatsächlich einmal in die Glieder fährt, kann der Fahrtenbericht des Studenten – im geliebten Szene-Jargon – dann flachsen: „ein kaltes Schweißlein ihm entrann...“.

Und manches Bäuerlein, das unten seine Straße zog, sahen wir seine Schritte verdoppeln.

2.2 Der Traum von der „Freiheit“

Antriebsenergien

Der Bericht lässt gut erkennen: Die Jugendlichen gehen hier, wie immer bei ihren Aktivitäten, mit denselben inneren „Kräften“ und Antrieben ans Werk, die ihnen in den Freundschaftsgruppen auch sonst zur Verfügung stehen. Und wie immer lassen sich diese Energien insgesamt auch hier vorläufig gruppieren in der Art, wie es John Dewey vorschlägt; man erkennt sehr deutlich die Motive zu sozialer Interaktion, zu Aktivitätsentfaltung, zum Ausdruck und das Neugier-Motiv.¹¹³

Anders jedoch als im ersten Beispiel schiebt sich hier, auf der Wanderfahrt zu den neolithischen Kult- und Wohnhöhlen, gleich zu Beginn des Unternehmens ganz dominant der vierte Typus der „Antriebe“, der Neugier-Impuls, in den Vordergrund. Er bringt die Aktion überhaupt erst ins Rollen. Mit dem strapaziösen Erkundungsprojekt folgen sie einem Ideal selbstbestimmten Lebens und Lernens, das sie aus der Tradition der Schule überhaupt nicht kennen und offenbar vermissen: Sie gehen den für sie „wichtigen“ Dingen gemeinsam nach, frei und unternehmerisch und in Kontakt mit der Realität. Sie suchen die Höhlen auf, sie dringen in sie ein und trauen sich tief „hinein in den dunklen Schlund“. Kurz, sie sammeln Erfahrungen in gemeinsamer Aktivität und mit allen Sinnen.

Vielleicht geschieht es auch aufgrund der Annahme, dass sie auf diese Weise einen Zugang finden zum einfachen, vorgeschichtlichen „Leben“, wenn sie vor einem Unwetter Schutz suchen in einer Wohnhöhle und darin so hausen, wie es vermeintlich auch die Ureinwohner getan haben: in Gemeinschaft um ein Feuer hocken, rauchen und trinken, „gar gut schlemmen“ und singen; wenn sie sozusagen in einem Live-Rollenspiel leben. Die siedlungsarchäologischen Fachbücher jedenfalls stehen bei dieser Art des Lernens ganz in der zweiten Reihe: im Hintergrund und nur als Ergänzung. Der Bestand unseres Wissens, sagen die Jugendlichen sinngemäß mit dieser Aktion, darf nicht nur aus angelesenem Buchwissen bestehen. Er muss anders begründet sein als in der traditionellen Schule. Er soll auf Erfahrung beruhen. Und mit diesem Ziel sind sie exakt auf der Spur, auf der sich seit langem auch die Schulreformer bewegen.

Identität

Ebenso deutlich wie das Konzept der Jugendlichen zum selbstbestimmten Lernen werden in diesem Bericht die spezifischen Motive erkennbar, die ihren Umgang mit Lied und Singen lenken. Den Bereich der „Vorstellungen“ beschreibt der Student besonders lebhaft, anschaulich und mit offensichtlichem Vergnügen. Wir sind – so sagt er es in der Situationsbeschreibung oben – in unserer Freundschaftsgruppe der „wilde“ Typ des Wandervogels der ersten Stunde. Andere ihrer Freun-

¹¹³ Vgl. auch oben S. 60 ff.

de haben sich von dieser Gruppe längst getrennt, entschieden losgesagt und entwickeln in ihren Aktivitäten inzwischen andere, „feinere“ Stile. Hier aber lenkt und leitet die „Vorstellung“ des stolzen Andersseins durch „unkultivierte“ Kontexte insgesamt den Lebensstil wie insbesondere auch den Umgang mit Lied und Singen.

Allem voraus geht ein starker sozialer Impuls mit dem Ziel: mit Freunden in Gemeinschaft leben. Kaum zu trennen davon sind – wie zumeist – die verschiedenen Aktivitäten: einsame Landschaften durchstreifen ohne Hilfsmittel und mit unsicherem Erfolg, hier auf der Suche nach prähistorischen Wohnhöhlen; leben und „überleben“ bei tobendem Unwetter auf großer, abenteuerlicher Wanderfahrt mit Risikobereitschaft und Herausforderungen bis an die eigenen Grenzen im Kampf gegen die Gewalt der Natur; am offenen Feuer sitzen, essen, rauchen, trinken und – zum Entsetzen der Vorüberziehenden – „alte, wüste“ Lieder singen.

Die bunte Aktivitätsentfaltung korrespondiert unmittelbar mit den „Vorstellungen“:

- In Abwendung von den autoritären Erziehungsverhältnissen sich rechtlos fühlen mit der Erfahrung des Heimatlosen;
- zugleich autonom sein, jenseits jeglichen Komforts und in Distanz zur satten Bürgerwelt; insbesondere jedoch
- mit Freunden sich gut verstehen aufgrund geteilter „Vorstellungen und Gefühle“.

Dies, so sagt es der studentische Berichterstatter sinngemäß, ist der Lebenskontext, den wir lieben. Dies sind die Erfahrungen und die „Vorstellungen“, die das „wichtige“ Umfeld bilden für die Definition unserer aktuellen Identität.

Aus diesem Kontext geht unmittelbar und übergangslos vor allem das Singen hervor: „Dann huben sie an, aus rauen Kehlen zu singen.“ Es geschieht von hier aus, ohne irgendeine Schwelle, völlig ungeplant und intuitiv, wie um zu sagen: Für uns ist diese Musik nichts weiter als ein unverzichtbarer Bestandteil im gemeinsam aufgebauten Lebensstil, sein Ausdruck und Symbol.¹¹⁴ So hält das Singen der „alten, wüsten Scholaren- und Räuberlieder“ in der Höhle wohl auch noch eine Weile an.

¹¹⁴ Der „Gestaltungsimpuls“ – „the expressive impulse“ – ist nach John Dewey eine Energieform, die aus dem sozialen Antrieb und dem Tätigkeitsantrieb unmittelbar „herauswächst“. „It is their refinement and full manifestation“. Er besteht – aus seiner Perspektive – im Grunde also aus diesen beiden Antrieben in einer spezifisch gesteigerten Form; vgl. oben S. 62 f.

„...die freie Republik“

Daneben aber aktivieren die Jugendlichen bei diesem Singen „Vorstellungen“, die für sie vielleicht noch „wichtiger“ sind, weil sie möglicherweise noch druckvoller – mit einer höheren „Vorstellungsspannung“ – sich dominierend in den Vordergrund ihres Bewusstseins drängen. Denn im Einzelnen hebt der Student nur das *Hecker-Lied* hervor, indem er es aus der Reihe der Lieder als einziges erwähnt. Es ist ein radikaler Aufruf zu Rebellion aus der Zeit der ersten deutschen Demokratie-Bewegung von 1848 und proklamiert in seinem ursprünglichen historischen Rahmen besonders drastisch Traum und Hoffnung vom Ende der Unterdrückung und dem Aufbau einer „freien Republik“.

Wie immer bei dieser Musikpraxis sind die Jugendlichen wohl auch hier beim Aufbau ihrer „Vorstellungen“ mit ihren Gedanken wohl weniger bei den lang vergangenen Ereignissen, als vielmehr – bedingt durch vorausgehende Erfahrung und *relativ unabhängig* vom Lied-Text – ganz involviert in die politisch-gesellschaftliche Situation der aktuellen Gegenwart. Dann ist es wahrscheinlich, dass sie in der Emphase des Moments anhand der Stichwörter innerlich die latente Sehnsucht nach Freiheit und Selbstbestimmung in ihrem eigenen Lebensraum aktivieren, die sie mit ihren Freunden teilen. Mit diesem Subtext deutet der Fahrtenbericht den Lesern zu Hause zunächst einmal den ersten und wohl wichtigsten Grund des Singens an: In den *Breitscheider Steinkammern* haben wir mit unserem „wüsten“ Singen wenigstens den Passanten einmal klar gemacht, dass uns Jungen noch andere „Vorstellungen“ durch den Kopf und durch die Seele gehen, als nur die Einflüsse aus Schule und Elternhaus. Und tatsächlich schafft das Stichwort der „freien Republik“ inmitten der aktuell bestehenden wilhelminischen Verhältnisse dann ja auch recht wirkungsvoll die explosive Mischung für den Schrecken vorbeiziehender Bauern.

Zudem aber lassen die Jugendlichen deutlich noch ein weiteres Motiv erkennen. Sie veröffentlichen den Fahrtenbericht in einer kommerziellen, über den Buchhandel vertriebenen Wandervogel-Zeitschrift. Sie zeigen damit: Ihre „Vorstellungen“ sollen nicht nur auf das krawallige *fortissimo*-Singen in den einsamen Tälern des Westerwaldes begrenzt bleiben. Über diesen engen Rahmen sollen sie hinausgehen, durch das Print-Medium eine größere Reichweite erhalten und mit Gleichgesinnten in möglichst vielen Verbänden der Jugendbewegung geteilt werden: in Berlin und anderen Städten.

Was im Rolsbachtal vielleicht ein Spaß ist, kann im großen Kreis der Öffentlichkeit jedoch leicht eine ganz andere Sache werden. Im Kontext einer über den Buchhandel vertriebenen Druck-Veröffentlichung stoßen Freiheitsvorstellungen dieser Art und ihr jugendlicher Ausdruck auf einen ganz anderen Gegner, als es die Bauern in den entlegenen Tälern des Westerwalds sein können. Hier steht im Hintergrund drohend und machtvoll die wilhelminische Administration und die drakonische Praxis ihrer Zensur. Veröffentlichungsverbot für die Zeitschrift insgesamt

und hohe Geldstrafen für den Verlag sind das Normale und bekannte Maßnahmen. Schon die Stichwörter in diesem Lied sind gefährlich, von den dazugehörigen „Vorstellungen“ ganz zu schweigen.

So versucht der Student, die Gefahr mit List zu umgehen, indem er das Lied in einer verhüllenden und irreführenden Weise zitiert: Er ordnet es unauffällig ein in die Gruppe der „Scholaren- und Räuberlieder“. Er lässt die erste Strophe unerwähnt und aus der zweiten und dritten greift er nur vier Zeilen heraus, die von Blut, von Tyrannen und hauptsächlich von der Guillotine sprechen. So legt er – eigens für Zensoren – eine breite und täuschende Spur in die für den Wandervogel gefahrlose Richtung der Robespierre-Exzesse der französischen Revolution.

Die wirklichen Stichwörter aber und die produktiven „Vorstellungen“ der Jugendlichen,

- dass die „Fürsten“ ein quasi „sündiges“ Leben führen,
- dass aus ihrer Beseitigung eine Demokratie erwachsen soll,
- dass es im Prinzip um nichts anderes geht, als um den „Traum der deutschen Republik“,

erwähnt er mit keiner Silbe und schrumpft den Kern der Sache schließlich auf ein scheinbar harmloses „usw.“ ein. Direkt zum riskanten Lied führt nur das Stichwort „knüppelhageldick“, indem es die „Vorstellungen“ im Bewusstsein der Jugendlichen vom gemeinsamen Widerstand gegen die aktuellen Formen der Unfreiheit allerdings ziemlich zuverlässig transportiert. Es funktioniert hier nicht anders, als in dieser Musikpraxis regelmäßig, im Fall des *Hecker-Lieds* freilich besonders belastungsfähig und robust, wo der ursprüngliche Bedeutungsträger, das „wichtige“, signifikante Bild des revolutionären Aufstands höchst unvollständig angesprochen ist und für Außenstehende schon fast unkenntlich. Hier spielt der Student gekonnt mit dem Format. Er rechnet damit, dass die *relative Unabhängigkeit* der „Vorstellungen“ vom zitierten Lied-Text so weit geht, dass selbst ein solches Stichwort unter Insidern sicher hineinführt in die Hoffnung auf eine freie demokratische Zukunft.

3. Abends auf Veits Wiesen – „Wo soll ich mich hinkehren?“

Jugendliche einer Wandervogel-Gruppe treffen sich fast jeden Abend auf einem verlassenen Gelände an der Peripherie der Stadt, vor allem um zu singen.

„Wichtig“ sind ihnen hierbei „Vorstellungen“

- sowohl vom Kontext der sozialen Situation in dem unzugänglichen, besonders romantischen Natur-Ambiente,
- als auch von Material und Stil einiger „alter“ Lieder, für die sie zunehmend eine schwärmerische Begeisterung heranbilden.

3.1 Geliebt und verboten: Das Gelände am Stadtrand

Einsame märkische Landschaft. Licht und Wärme des Spätsommerabends verlieren allmählich ihre Kraft und kaum merklich beginnt es zu dämmern. Langsam ziehen von den tiefer gelegenen Tümpeln erste Nebelbänke herauf und mit dunklen Schatten senkt sich über das wellige Brachland ruhig die anbrechende Nacht.

Das abseits gelegene, romantisch verwilderte Anwesen in den Außenbezirken von Berlin-Steglitz ist der allabendliche Treffpunkt einer Gruppe von Jugendlichen aus Schülern des nahe gelegenen Gymnasiums und einigen Studenten. Seit langem ist es für sie eine feste Gewohnheit, sich hier, auf *Veits Wiesen*, zu treffen, um zu reden, zu lachen, Pläne zu schmieden und viel Zeit miteinander zu verbringen. Dabei haben sie für das abgeschiedene Gelände am Stadtrand eine begeisterte Anhänglichkeit entwickelt. Sie kommen „fast alle Abende dort zusammen,“ um ihre Freunde zu treffen, insbesondere aber, so einer der beteiligten Schüler, „um zu singen“.¹¹⁵

Sie alle wohnen ganz in der Nähe, es sind nur wenige Schritte bis hierher. Und doch liegt das Grundstück schon außerhalb der städtischen Einfluss- und Expansionsflächen, scheinbar noch völlig unbeachtet und verborgen, „da, wo das Gras- und Sumpfgelände des *Bäke-Tals* beginnt mit seiner melancholischen Tümpel-Einsamkeit“; ein paar flache Erhebungen mit wildem Buschwerk, einige junge Baumgruppen neben höheren Fichten auf den Hügeln, in den Niederungen morastige Gewässer mit breiten Schilfgürteln und jede Menge Mücken.

¹¹⁵ Pohl (1924), S. 69.

In den Tälern standen kleine Teiche und abends quakten die Frösche da unten. ¹¹⁶

„Hier und da verwitterte Bänke“ als stumme Zeugen der Vergangenheit lassen ahnen: Dieses Grundstück sah einmal anders aus.¹¹⁷ Es war wohl einmal eine vornehme Parkanlage, so muss man vermuten, im Stil englischer Landschaftsgestaltung in sicherlich lang zurückliegender Zeit.

Rundherum ist das Gelände hermetisch eingefriedet durch einen „langen Drahtzaun“. In das verwilderte Grundstück einzudringen – darüber besteht für die Jugendlichen kein Zweifel – ist definitiv verboten, oder, wie man in der Gruppe schon milder formuliert:

Man durfte eigentlich nicht hinein in *Veits Wiesen*.

„Wer hinein wollte, musste über den Zaun klettern und sprang dann gewöhnlich in Nesseln, Brombeerranken“ und dergleichen. Oder er landet wie einer von ihnen, der es einmal mit einem mächtigen Sprung versucht, unverhofft und begleitet vom „ungeheuren Gelächter“ der Freunde „bis an die Knie im Morast“. Dennoch: sie lieben dieses Gelände sehr. Dass ihr Reden, Singen und Lachen mitunter durch Gebüsch und Drahtzaun dringen, nehmen sie in Kauf. „Gelegentlich schlich sich dann mal ein Neugieriger mit heran oder ein paar Straßenjungen lungerten herum.“

Wenn nun die Nebel zu steigen begannen und der Mond hinter den Wolken hervorkam, da sang man dort droben zwischen den Tannen alte wilde Gesänge und traute Weisen:

„Wo soll ich mich hinkehren
Ich tumbes brüderlin...“



1. Wo soll ich mich hin - keh - ren, ich tum - bes Brü - der - lein?
Wie soll ich mich er - näh - ren, mein Gut ist viel zu klein.
-

¹¹⁶ Blüher (1912), Bd.1, S. 131 ff., dies ist zugleich der bibl. Ort für die berichtenden Textstellen im Folgenden bis einschl. S. 115.

¹¹⁷ Max Pohl (1924), a. a. O.



Als ich ein We - sen han, so muss ich bald da -
von. Was soll ich heur ver - zeh - ren, das han ich fernt ver - tan.

2. Ich bin zu früh geboren,
ja wo ich heut hin kumm,
mein Glück kommt mir erst morgen.
Hätt ich das Kaisertum,
darzu den Zoll am Rhein,
und wär Venedig mein,
so wär es all verloren,
es müßt verschlemmet sein.

3. So will ich doch nit sparen,
und ob ichs alls verzehr
und will darum nit sorgen,
Gott beschert mir morgen mehr;
was hilfts, dass ich lang spar?
Vielleicht verlör ichs gar.
Sollt mirs ein Dieb austragen,
es reuet mich ein Jahr.

4. Ich will mein Gut verprassen
mit Schlemmen früh und spat
und will ein Sorgen lassen,

dem es zu Herzen gaht.
Ich nehm mir ein Ebenbild
an manchem Tierlein wild,
das springt auf grüner Heide,
Gott behüt ihm sein Gefild.

5. Ich seh auf breiter Heide
viel manches Blümlin stan,
das ist so wohl bekleidet:
was Sorg sollt ich denn han,
wie ich Gut überkumm?
Ich bin noch frisch und jung,
sollt mich ein Not anlangen,
mein Herz wüsst nichts darum.

6. Steck an die Schweinen
Braten,
darzu die Hühner jung!
Darauf mag uns geraten
ein guter, frischer Trunk.
Trag einher kühlen Wein

und schenk uns tapfer ein!
Mir ist ein Beut geraten,
die muss verschlemmet sein.

7. Drei Würfel und ein Karten,
das ist mein Wappen frei,
sechs hübscher Fräulein zarte,
an jeglicher Seite drei;
ruck her, du schönes Weib,
du erfreust mir mein Herz im Leib,
wol in dem Rosengarten
dem Schlemmer sein Zeit vertreib.

8. Ich lass' die Vögel sorgen
gen diesem Winter kalt;
will uns der Wirt nit borgen,
mein Rock gib ich ihm bald,
das Wammes auch darzu.
Ich hab weder Rast noch Ruh
den Abend als den Morgen,
bis dass ich's gar vertu.

Ein anderes Lied, das die Jugendlichen dort singen, ist „das alte, schwermütige
'Ich hört' ein Sichelein rauschen'“.



1. Ich hört ein Si-che-lein rau-schen, wohl rau - schen durch das Korn,
ich hört ein fei-ne Magd kla-gen, sie hätt ihr Lieb ver - lorn.

2. „Lass rauschen, Lieb, lass rauschen,
ich acht nit, wie es geh;
ich hab mir ein Buhlen erworben
in Veiel und grünem Klee.“

3. „Hast du einen Buhlen erworben
in Veiel und grünem Klee,
so steh ich hier alleine,
tut meinem Herzen weh.“

„Alte“ geliebte Lieder wie dieses aber sind in den frühen Jahren des Wandervogels noch selten. Dann wird ohne Ausnahme gesungen, was gerade aktuell ist, was man kennt und einem zufällig in den Sinn kommt. Für das Niveau der Lieder jedenfalls ist das eine Gefahr, meint der Berichterstatter.

Manchmal wurden hier die Gesänge am schlichtesten, und während man sich sonst etwas drauf einbildete, zu singen, was nur wenige sangen, auf *Veits Wiesen* erklangen oft die Lieder, die in aller Munde waren.

Denn gesungen wird im begeisterten Gefühl sozialer Gemeinschaft an diesen Abenden viel.

Wie immer in den frühen Jahren des Wandervogels handelt es sich auch hier um eine altersgemischte Gruppe.

Wurde es dann allmählich später und einsam, so mussten die Jüngeren nach Hause, fort von dieser Oase der Freundschaft.

Nur die Älteren bleiben noch länger. „Die lagen dann noch im Grase beim Mondschein, summten oder schwiegen und schlugen Mücken tot.“ Erst wenn es richtig spät wird, verständigen auch sie sich zum Aufbruch. „Man raffte sich empor und ging langsam nach Hause.“ Dabei singt man noch eines der „alten“ Lieder, ein Trinklied und „eine mächtige Weise“, wie der Berichterstatter findet.



1. Aus Feu-er ist der Geist ge-schaf-fen, drum schenkt mir sü-Bes Feu-er ein! _
Die Lust der Lie-der und der Wa-fen, die Lust der Lie-be schenkt mir ein; _



der Trau-be sü-Bes Son-nen-blut, das Wun-der glaubt und Wun-der tut!

- | | |
|---|---|
| <p>2. Was soll ich mit dem Zeuge machen,
Dem Wasser ohne Saft und Kraft,
Gemacht für Frösche, Kröten, Drachen
Und für die ganze Würmerschaft?
Für Menschen muss es frischer sein,
Drum bringet Wein und schenket Wein!</p> <p>3. O Wonnensaft der edlen Reben!
O Gegengift für jede Pein!
Wie matt und wäss'rig fließt das Leben,
Wie ohne Stern und Sonnenschein,
Wenn du, der einzig leuchten kann,
Nicht zündest deine Lichter an!</p> | <p>4. Es wäre Glauben, Lieben, Hoffen
Und alle Herzensherrlichkeit
Im nassen Jammer längst ersoffen,
Und alles Leben hieße Leid,
Wärst du nicht in der Wassersnoth
Des Muthes Sporn, der Sorge Tod.</p> <p>5. Drum dreimal Ruf und Klang gegeben!
Ihr frohen Brüder, stoßet an:
„Dem frischen kühnen Wind im Leben,
Das Schiff und Segel treiben kann!“
Ruft Wein, klingt Wein und aber Wein!
Und trinket aus und schenket ein!</p> |
|---|---|

Das war Fischers [des Gruppenleiters] Lieblingslied,
und dann wurde es still über *Veits Wiesen*.

3.2 Erste „Vorstellungen“ zum eigenen Stil-Bewusstsein

Innere „Kräfte“ und Antriebe

Hier, innerhalb des geschützten Territoriums, agieren die Jugendlichen nicht anders als in den Situationen der ersten beiden Beispiele; hier wie dort sind sie offenbar aufgrund der gleichen Motive unterwegs. Und zweifellos sind es auch dieselben „Kräfte“ und Antriebe wie diejenigen, die schon seit langem der Arbeit der Schulreformer zugrunde liegen.

Sie folgen ihren sozialen Interessen: Sie wollen hier allabendlich mit ihren Freunden zusammen sein, miteinander reden, singen, lachen, sich gut verstehen, Wanderfahrten planen, entspannt bis tief in die Nacht herumhängen, kurz: in Gemeinschaft leben. Mit diesen Interessen verschränken sie – so dass es kaum zu trennen ist – zugleich eine Reihe gemeinsamer Aktivitäten unternehmerischer, musikalischer und sonstiger Art mit neuen Erfahrungen in Selbstorganisation und Eigeninitiative. Auch schon das Ritual zu Beginn des abendlichen Treffs gehört dazu: in *Veits Wiesen* eindringen, dort gewissermaßen untertauchen, unsichtbar werden für Außenstehende und die verhassten Steglitzer Verhältnisse.

Aus beiden Energieformen, aus dem sozialen Antrieb und dem Interesse an Aktivitätsentfaltung heraus, entsteht so gut wie immer dann das Ausdrucksbedürfnis. Auf *Veits Wiesen* äußert es sich insbesondere im Umgang mit Lied und Singen, der die Jugendlichen hier beschäftigt, Abend für Abend, bis tief in die Nacht.

Kontext-Faktoren

Die „Vorstellungen und Gefühle“ bei diesem Singen sind hier, wie in den vorangehenden Beispielen, nur zu erschließen. In Umrissen ist dies jedoch auch hier gut möglich aus dem, was der Bericht mitteilt an differenzierter Wahrnehmung, was in der Schilderung auffällt an inhaltlichen Gesichtspunkten und atmosphärischen Faktoren der Situation. Der Erzähler spricht davon, so muss man annehmen, um darauf aufmerksam zu machen: Diese Dinge, diese „Vorstellungen“, Erfahrungen und Erlebnisse sind uns „wichtig“. Sie sind – neben allem anderen – in der aktuellen Situation ein zentraler Teil unseres gemeinsamen Lebens und werden in der Freundschaftsgruppe mehrheitlich geteilt. In diesem Fall sind es Informationen und Andeutungen

- zur Abgeschlossenheit des unzugänglichen Geländes, vor allem zum Schutz durch den abweisenden, für Außenstehende geschlossenen Drahtzaun, der sie wirksam – zumindest aber symbolisch – von den Zwängen ihres sonstigen Lebens in Schule und Elternhaus trennt;
- zu den romantischen Eigenschaften des verlassenen, attraktiv verwilderten Parks, zugleich zu den Qualitäten der Nacht, wenn etwa „die Nebel zu steigen“ beginnen und „der Mond hinter den Wolken“ hervorkommt;

- insbesondere aber: zu den wechselseitigen sozialen Energien und Gefühlswerten beim Erlebnis, mit Freunden zusammen zu sein in der gemeinsamen „Vorstellung“, nun aufzubrechen zu neuen Ufern: in die Identität einer sozialen Gemeinschaft weit außerhalb der herrschenden Erziehungsverhältnisse.

Er beschreibt damit ein Gefüge an Bewusstseinsinhalten und emotionalen Komponenten, das schließlich insgesamt wohl ein guter Grund ist für den allabendlichen lebhaften Umgang mit Lied und Singen.

In solchen Konstellationen, wenn in der Gruppe ein ständiges Singen ist bis tief in die Nacht, greift man unterschiedslos zu allem, was man an Liedern kennt, was „in aller Munde“ ist, wie der Chronist bemerkt. Denn auf *Veits Wiesen* kommt vieles zusammen: Die Situation in einer besonders begeisterten sozialen Gemeinschaft und dieses rätselhafte Biotop mit seiner romantischen Aura, das für die Jugendlichen zweifellos eine starke, unterschwellige Anziehungskraft und Bedeutung hat. In solchen Situationen braucht man viele Lieder.

Dann kann es geschehen, dass der produktive Aufbau von „Vorstellungen“ und Emotionen die Eigenbedeutung der Lieder so stark überlagert, dass gleichfalls geltende Qualitätsmaßstäbe zuweilen wohl auch ganz in den Hintergrund rücken. An dieser ausschließlichen Konzentration auf den Kontext klingt von Seiten des Berichterstatters schon ein wenig Kritik durch, wenn er lakonisch bemerkt: „Manchmal wurden hier die Gesänge am schlichtesten“.

Interesse an Stil und Herkunft der Lieder

Dem Erzähler liegt jedoch viel daran zu berichten, dass auf *Veits Wiesen* – neben der grundlegenden Standard-Praxis – immer auch noch etwas anderes einfließt: Man beginnt mehr und mehr damit, eine ganz bestimmte Art von Liedern „gut“ zu finden: ausgewählt „schöne“ Lieder aus Volkstraditionen vergangener Jahrhunderte. Auf *Veits Wiesen*, wie auch bei anderer Gelegenheit immer wieder, taucht dieses Interesse auf, dass ihnen – in Ergänzung zur sonst dominierenden Kontext-Zentrierung – bei bestimmten Liedern ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit etwas anderes rückt: „Wichtig“ werden ihnen bei diesen Liedern insbesondere *Material* und *Stil*.

Der Bericht des Erzählers hierzu lässt das auch deutlich erkennen. Die drei Lieder, die er aus der Menge des auf *Veits Wiesen* Gesungenen herausgreift und hervorhebt, sind im Sinn ihres Interesses zweifellos besonders „schön“ und können wirklich auf eine lange Geschichte zurückblicken:

- Das altdeutsche Landstreicher-Lied, *Wo soll ich mich hin kehren*, hat eine Melodie aus dem 18. Jahrhundert und einen Text aus dem Jahre 1535.
- Das „alte, schwermütige“ *Ich hört' ein Sichelein rauschen* ist um 1530 entstanden und enthält die Klage über eine verlorene Liebe in einer uralten poeti-

schen Form; in den fast vierhundert Jahren seiner Überlieferung ist es zu vielen verschiedenen Melodien gesungen worden.

- Und das Trinklied *Aus Feuer ist der Geist geschaffen* stammt aus dem frühen 19. Jahrhundert (1817); Text und Melodie sind hier von Ernst Moritz Arndt.

Offenbar lieben seine Freunde und er selbst diesen kleinen Bestand „alter wilder Gesänge und trauter Weisen“ sehr, der in ihrer Musikpraxis zahlenmäßig langsam anwächst und in den Wandervogel-Gruppen allmählich in die Favoritenrolle aufsteigt. „Wild“, das heißt hier kantig, archaisch, unergründlich. Und „traute Weisen“ sind wahrscheinlich die bewährten, weithin beliebten, zweifellos auch etwas sentimental Lieder im Stil alter Balladen.

Indes: Diese „alten“ Lieder sind erst einmal selten. Sie kommen aus vergessenen Überlieferungstraditionen. Aus den verbreiteten Gebrauchsliederbüchern sind sie längst verschwunden und werden von niemand mehr gesungen, schon gar nicht im bürgerlichen Milieu. Ausgesprochen schwierig ist es daher, den Bestand zu vergrößern. Nur selten auf *Veits Wiesen* kommt in dieser Art einmal ein weiteres Lied hinzu.

Ein junger Lehrer als musikalischer „Berater“

Ausnahmsweise aber haben die Jugendlichen bei ihrer Suche nach guten Liedern damals einen Helfer unter den Erwachsenen, einen jungen Lehrer im Gymnasium Steglitz. Er hat ein paar schöne Fundstücke aus versunkenen Volkskulturen in „alten Kodexen ausgegraben“, berichtet der Erzähler, und bringt immer wieder einmal weitere in die Singstunde mit, gelegentlich auch didaktische Arrangements, die – das ist das Besondere und Nützliche daran – „auf den tatsächlichen Umfang jugendlicher Stimmen“ Rücksicht nehmen.¹¹⁸ Zum Lied *Ich hört ein Sichelein rauschen* etwa schreibt er einen einfachen, dafür geeigneten alten Klaviersatz um und ist auch sonst unermüdlich beim Arrangieren geeigneter Materialien.

So setzt sich das Singen der „alten“ Lieder auf *Veits Wiesen* im Unterricht dieses Lehrers gewissermaßen fort, selbst im Blick auf die Begeisterung und den Aufbau innerlicher „Vorstellungen“. Man konnte dies damals, so erinnert sich der Erzähler, bei seinen Klassenkameraden auch äußerlich beobachten. Es gab manche unter ihnen, „die durch den jahrelangen Druck, den Schule und Elternhaus auf sie ausübten, ganz zermürbt und charakterlos aussahen, sie waren kümmerliche Kopien geworden.“ Durch den Umgang mit den „alten“, seltsam fremd klingenden Liedern im Unterricht dieses Lehrers aber geht deutlich eine Veränderung in ihnen vor. Nach einer solchen Stunde „konnte man in ihren Augen ein Leuchten sehn und sie gingen dann abseits leise singend nach Haus.“ Es sind äußere Anzeichen, so seine Vermutung, für innere Vorgänge, mitunter wohl auch für „Vorstellungen und

¹¹⁸ Max Pohl (1924), S. 114.

Gefühle“ nach Art ihrer außerschulischen Erfahrungsweisen, überraschenderweise nun jedoch in der Schule.

Es war eine kleine vorübergehende Genesung und ein Wohlgefühl.

Manches Gesicht wurde reiner und klarer, es hatte ein Stück Menschenleben im Volkslied gehört, endlich mal einen Schimmer von wirklich Erlebtem. ¹¹⁹

So etwas, das fügt er aber gleich hinzu, ist für die Schüler dieser Schule definitiv auch das einzig „wirklich“ Erlebte.

Was sie sonst erfuhren in den andern Stunden, das viele plumpe, wesenslose Wissen, das war nicht viel mehr, als grade das Gegenteil vom Nichtwissen.

Aber bei des Singemeisters Volksliedern, da wurden sie sinnend und klug. ¹²⁰

Diesen Ausnahme-Lehrer und seine Unterstützung mögen die Jugendlichen sehr. In gewisser Weise scheint er auf ihrer Seite zu stehen. Sogar Hans Breuer, von dem oben schon mehrfach die Rede war, ein hochbegabter, besonders kritischer und schwieriger Schüler, schätzt und achtet seine Arbeit, so erinnern sich seine Freunde. Oder, wie der Lehrer selbst es wahrnimmt: Er ist ihm gegenüber „immerhin nicht ganz so abweisend wie zu den meisten übrigen Kollegen“. ¹²¹

Wovon der Lehrer nichts weiß: Sie nehmen seine Lieder und Chorsätze mit auf *Veits Wiesen* und dort auf ihre eigene Weise in Gebrauch. Sie bringen das Gelernte in diese ganz andere, außerschulische Umgebung ihrer Freundschaftsgruppe hinein. Hier verbinden sie das Singen der „alten“ Lieder mit ihren inneren „Kräften“ und Antrieben, etwa der Begeisterung für ihre soziale Gemeinschaft, mit der Lust zu musikalischem Ausdruck und gemeinsamen Aktivitäten.

Der Zufall will es, dass der Musiklehrer sie einmal von außerhalb des Zauns her bemerkt, und dass er dann – in einem Gespräch am nächsten Tag – die eigentümliche Distanz erfährt zwischen seiner ganz auf die Sache konzentrierten Unterrichtspraxis und den komplexen Erfahrungsweisen der Jugendlichen. Auch er wohnt, wie viele seiner Schüler, am Stadtrand, ganz in der Nachbarschaft des ein-

¹¹⁹ Hans Blüher (1912), Bd. 1. S. 21 f.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Pohl (1924), S. 72.

gezäunten Geländes. An einem schönen Sommerabend geht er auf einem Spaziergang zufällig „an dem langen Drahtzaun des alten verwilderten Geländeanteils entlang“, so erzählt er in seinen Erinnerungen.¹²² Da hört er aus dem „dichten Gebüsch“ des Parks hinter dem Zaun plötzlich jugendliche Singstimmen – gewissermaßen aus dem *Off*. Es ist das „alte“ Lied *Ich hört ein Sichelein rauschen* in dem ganz einfachen Tonsatz, den er mit seinen Schülern „soeben im Chor geübt“ hatte, und das ihm hier nun in freier Natur von fern entgegenklingt. „Ich blieb stehen, lauschte und freute mich.“

Am nächsten Tag fragt er einen der Schüler, von dem er weiß, dass er beim Wandervogel ist, was denn da los war, und erhält begeistert Auskunft vom Singen auf *Veits Wiesen* – zugleich mit einer spontanen Einladung. „Ich müsste einmal hinkommen – allerdings müsste ich über den Zaun klettern“. Das ist gewissermaßen der geringe Eintrittspreis, um hineinzugelangen in das eigene Territorium der Jugendlichen und ihre andere Welt.

Das schien mir aber doch würdelos.

Und so musste ich mich noch eine Weile gedulden, bis ich von den Wandervögeln geeignet befunden wurde, ihnen als musikalischer Berater helfend zur Seite zu treten.¹²³

So wie er sehen es wahrscheinlich auch die Jugendlichen selbst. Sie verbinden mit der Eignung zum „musikalischen Berater“ bestimmte Bedingungen und bleiben aufgrund der Vorbehalte, die er zum Ausdruck bringt, in der Welt, die nicht die seine ist, viel lieber auch wohl unter sich. In ihrer Wahrnehmung ist er vermutlich nach wie vor der musikalische Fachmann und „Singemeister“, wie ihn der Erzähler 1912 nennt,

- der eine Menge versteht von „guten“ Liedern aus ferner Zeit, der sie ausfindig macht und sie ihnen beschafft,
- der mit Kompetenz und *Know-how* ihr Lernen erleichtert, indem er für die noch nicht voll entwickelten jugendlichen Singstimmen „gute“, leicht singbare Sätze arrangiert,
- dessen Arbeit, Sachverstand und „Beratung“ aber ganz in den Grenzen der „alten Kodexe“ und der Lieder selbst verbleibt: in den textlichen und musikalischen Strukturen ausgewählt „wertvoller“, historisch „alter“ Stücke.

Dabei erfüllt der Zaun für sie ganz beispielhaft seine ursprüngliche Aufgabe als abweisende Barriere. Er filtert die Erwachsenen konsequent heraus und schützt

¹²² Max Pohl (1924), S. 69.

¹²³ Max Pohl (1924), S. 70; bei der „helfenden“ Tätigkeit als „musikalischer Berater“ denkt er in diesem konkreten Fall an die spätere Edition eines Liederbuchs.

allabendlich ihre weiter ausgreifende Musikpraxis beim „schöpferisch“ produktiven Aufbau der eigenen, neu und anders funktionierenden Kultur. Über seinen praktischen Nutzen hinaus erhält er in dieser Funktion schon fast die Bedeutung eines Symbols.

Und ihren „Singemeister“ erkennen sie leicht als den Außenstehenden, als einen gewiss nützlichen Helfer, aber noch nicht wirklich „musikalischen Berater“ und Lehrer im modernen Sinn, den sie in seiner Arbeit zwar respektieren und als Person schätzen, der vorläufig aber – anders als die reformpädagogischen Lehrer der Kinder¹²⁴ – nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich *draußen* bleibt, mit „Würde“ und jenseits des Zauns.

¹²⁴ Vgl. oben zum Beispiel S. 56 f.

4. Rast am Fuß der Wachsenburg – „Da droben auf jenem Berge“

Von Anfang an bilden sich Jugendliche im Wandervogel mit lebhaften „Vorstellungen“ ein vielschichtig differenziertes Bild von der *Natur* und verbinden es mit ihren Liedern. Dabei gehen diese „Vorstellungen“ und die Inhalte der Lieder mitunter sehr weit auseinander, wie auch in der abendlichen Situation in einem Zeltlager bei Arnstadt in Thüringen.

4.1 Ausruhen am Ende des Tages

Endlich. Nach kräftezehrendem *Finish* ist das Ziel erreicht. Der Gewaltmarsch mit schwerem Gepäck war lang und strapaziös. Südwestlich von Erfurt unterhalb der mittelalterlichen *Wachsenburg* haben die Jugendlichen einen geeigneten Platz für das Nachtlager gefunden und die Runde der Zelte aufgebaut. Die lebhaften Aktivitäten des abendlichen Betriebs mit dem „Abkochen“ am offenen Feuer und den notwendigen Vorbereitungen für die Nacht kommen allmählich zur Ruhe. Und langsam, mit einer Reihe neuer, ganz anderer Erfahrungen, steigt aus dem Tal die Dämmerung herauf.

Von dieser Situation erzählt einer der Jugendlichen in einem kurzen Fahrten-Bericht einer monatlich erscheinenden Wandervogel-Zeitschrift.¹²⁵

Wir lagen [mit unseren Zelten] auf dem roten Berg, einem Hügel aus rötlichem Sandstein, der von einer blutigen Sage Namen und – Farbe hatte.

Wenn man hinunter ins Tal sah, konnte man erschrecken. Den Abhang bedeckte Wacholdergebüsch, das im Dämmerlicht wie eine Prozession verummter Gestalten aussah.

Es konnte einem dabei ein angenehmes Gruseln überlaufen. Sah man aber auf, so hatte man die Wachsenburg vor sich, über deren trutzigen Mauern die schmale Mondsichel stand.

¹²⁵ Schulten (1918), S. 151.

Vermutlich ist die Situation noch ganz von der sportlichen Herausforderung des Tages geprägt und davon, dass in der allmählich beginnenden Ruhe sich unvermittelt nun auch die Müdigkeit stärker bemerkbar macht.

Alles lag still da.

Da griff einer zur Klampfe und sang das Lied vom Schloss auf der Höhe und der Mühle im Tal: „Da droben auf jenem Berge, da steht ein goldenes Haus“.

Lied und Singen als Vortrag eines Einzelnen und das entsprechende Zuhören der anderen werden in den Wandervogel-Gruppen seit etwa 1910 immer häufiger.



1. Da dro-ben auf je - nem Ber - ge, da ste-het ein gol-de-nes Haus,
da schau-en wohl al - le Früh - mor - gen drei schö-ne Jung-frau-en her - aus.

Die ei - ne, die hei - ßet E - li - sa - beth, die an - dre Bern - har - da mein, die

drit - te, die will ich nicht nen - nen, die sollt mein ei - gen sein. —

Die drei Strophen trägt der Sänger, wie damals üblich, zweifellos auch hier im Zusammenhang vor.

2. Da drunten in jenem Tale,
da treibt das Wasser ein Rad,
das treibet nichts als Liebe
vom Morgen bis Abend spat;
das Mühlrad ist zerbrochen,
die Liebe, die hat kein End,
und wenn sich zwei Herzlieb tun scheiden,
so reichen's einander die Händ.

3. Ach Scheiden, ach Scheiden, ach Scheiden!
Wer hat doch das Scheiden erdacht?
Das hat ja mein jungfrisch Herzelein
aus Freuden in Trauern gebracht.
Dies Liedlein hat hier ein Ende,
es hat's wohl ein Müller erdacht,
den hatte des Ritters Töchterlein
vom Lieben zum Scheiden gebracht.

Der Berichterstatter will mit seiner Darstellung offenbar betonen: In der geschilderten Situation kommen verschiedene Dinge, die uns in diesem Moment „wichtig“ sind, stark und dicht zusammen, der Abendbetrieb um das Lagerfeuer zwischen den Zelten, das Singen, das Zuhören sowie der Eindruck des überwältigen-

den Schauspiels der langsam vor der mächtigen Burg-Kulisse heraufsteigenden Nacht.

Und Wort, Weise und Anblick vereinigt, gaben ein wunderbares Gefühl der Ruhe und des Friedens. ¹²⁶

¹²⁶ Ebd.

4.2 Beim Blick in die einsame Natur

Verbindung von Kontext und Musik

Das Besondere an diesem Bericht: Die entscheidenden Faktoren des Beispiels sind hier sehr kurz und einfach angesprochen, so dass die unterschweligen Regelmäßigkeiten dieser Musikpraxis besonders deutlich zu Tage treten. Bevor der Jugendliche auf das Lied zu sprechen kommt, das anschließend erklingt, schildert er lebhaft, was ihn und seine Freunde im Augenblick innerlich beschäftigt: den Kontext ihrer „Vorstellungen“ und Gefühle.

Im Zentrum steht hier eine intensive Natur-Wahrnehmung, ergänzt mit allerhand *Fantasy*-Elementen (Prozession vermummter Gestalten im Dämmerlicht) und Emotionen (Schrecken und angenehmes Gruseln). Die Beschreibung zeigt anschaulich, wie diese „Vorstellungen“ unaufhörlich aufgebaut werden in komplexer, gewissermaßen „schöpferischer“ Produktion.

Dann greift der Berichterstatter aus den ersten beiden Strophen des Liedes, das der Sänger vorträgt, einige Schlüsselwörter heraus, um damit – ähnlich wie der Erzähler im ersten Beispiel – einen Ausdruck zu finden für den emotionalen Vorgang in dieser musikalischen Situation. Dabei ergänzt er sie so, dass aus vier Stichwörtern ganz vage ein visueller Zusammenhang entsteht, der in etwa wohl den Vorstellungshintergrund andeutet, den seine Freunde und er in diesem Kontext erfahren und teilen. Das Lied handelt, sagt er,

- „vom Schloss auf der Höhe und
- der Mühle im Tal“; und in der Abendsonne
- erglänzt „droben auf jenem Berge“
- „ein goldenes Haus“.

Mit der Reihung der Stichwörter kommen vermutlich genau die signifikanten Bilder zum Vorschein, die beim Aufbau der „Vorstellungen“ und Gefühle in der aktuellen Situation die Gruppe besonders beschäftigen. Darüber hinaus spricht er die Beziehung zwischen Lied und „Anblick“ an: die Verbindung zwischen Kontext und Musik. Beide Erfahrungsweisen, sagt er, bilden in diesem Umgang mit Lied und Singen einen engen Zusammenhang; in der Wahrnehmung der Jugendlichen sind sie „vereinigt“. Offenbar bilden sie hier ungetrennt die affektiv gefärbten Bewusstseinsinhalte, die er abschließend kurz „ein wunderbares Gefühl der Ruhe und des Friedens“ nennt. Und damit beschreibt er zweifellos den Wirkungszusammenhang, in welchen die Jugendlichen die Erfahrungen der aktuellen Lebenssituation ganzheitlich einfließen lassen:

- die abendliche Situation im Zeltlager,
- die Erschöpfung nach der sportlichen Herausforderung einer extremen Wanderung,

- den „Anblick“ der romantischen, besonders kontrastreichen Naturkulisse, und nicht zuletzt:
- die Musik.

Der Bericht benennt die Wirkung mit den Ausdrücken „Ruhe“ und „Frieden“ allerdings recht unbestimmt und überraschend kurz. Er versucht nicht wirklich, diese Wirkung sprachlich auszudrücken. Die Begriffe *Frieden* und *Ruhe* können die emotional situationsgebundenen Erfahrungen, die produktiv aufgebauten vielschichtigen „Vorstellungen“, kaum auch nur andeutungsweise erfassen. Er nimmt dies wohl aber auch bewusst in Kauf. Denn in den üblichen Fahrtenberichten sind dieserart verkürzte Ausdrucksweisen gang und gäbe. Oft deuten die Jugendlichen in solchen Zusammenhängen die Dinge für ihre Freunde nur an, indem sie generalisierend vom *feeling*, von einer Stimmung oder Gestimmtheit sprechen.

Im Wandervogel wird dazu aber mehrfach die Auffassung geäußert: Für Sprache sind solche Erfahrungen grundsätzlich zu differenziert. Dies deutet etwa auch Hans Breuer an, der den Fahrtenbericht oben im zweiten Beispiel geschrieben hat. Erfahrungen in einsamer Natur, sagt er einmal, sind für sprachliche Mitteilungen viel zu komplex und beziehungsreich.

Nicht allerdings für Musik. In eine Melodie – das ist für ihn der entscheidende Unterschied – fließen solche Erfahrungen mitunter erstaunlich gut, nachhaltig und „vollendet“ ein – gewissermaßen wie ein anderer, von außen hinzukommender Klang.

Es liegt so vieles zwischen Wald und Heide, das wir nimmer
in Worte fassen, im besten Falle ahnen können, das aber in
eine schlichte Melodie vollendet ausklingt.¹²⁷

Hans Breuer spricht von seiner Erfahrung in dieser Bemerkung zu einem großen, öffentlichen Adressatenkreis in einem Zeitschriften-Aufsatz. Für das Wandervogel-Leben und für kleine Freundschaftsgruppen dagegen reichen – selbst im Fall etwa der komplexen Erfahrungen auf dem „roten Berg“ bei Arnstadt – zwei allgemeine Begriffe wahrscheinlich völlig aus, um den Wirkungszusammenhang anzusprechen und verständlich zu machen. Begeisterte „Vorstellungen“ in der Natur und ihre Verbindung mit Musik sind hier, im Kreis der Wandervogel-Freunde, Dinge, die sie – durchschnittlich und annäherungsweise – kennen. Es sind geteilte Erfahrungen aus zahllosen Situationen auf großer Fahrt. Mehr als allgemeine Andeutungen sind dann nicht erforderlich. Die Leser der Zeitschrift, für die der Bericht geschrieben ist, werden mit den kurzen Hinweisen des Fahrtenberichts wohl ohne Weiteres zurechtkommen.

¹²⁷ Hans Breuer (1909b)

Der Text und seine Bedeutung

Dabei lässt der Berichterstatter – wie schon in den vorausgehenden Beispielen – deutlich erkennen, in welchem Maß und mit welcher Entschiedenheit die Jugendlichen auch in dieser Situation mit ihren „Vorstellungen“ über den Lied-Text und seine Bedeutung hinweggehen. Sie bauen, sagt er sinngemäß, im Verhältnis zum Text, den der Sänger vorträgt, mit ihrem entspannten *feeling* der Abendsituation, mit der Stimmung von „Frieden“ und „Ruhe“, einen erstaunlich starken Gegensatz auf.

Denn das Lied ist eine schwermütige, ja eigentlich todtraurige Ballade: Sie skizziert eine tragische Liebesbeziehung, die an den Normen der ständischen Rangordnung zerbricht. Es handelt sich um eine alte Geschichte, ein traditionelles, weit verbreitetes Modell. Hier ist es die unglückliche Liebe eines Müllerburschen zur Tochter „des Ritters“; und, wie immer, ist es ein Drama der trostlosesten Art. Dennoch – oder vielleicht gerade deswegen – gehen die Jugendlichen über Inhalte dieser Art gleichgültig hinweg und konzentrieren sich stattdessen auf andere Dinge: Sie erfahren im Lebenskontext der entspannten Ruhe die heraufsteigende Abenddämmerung, sie bauen sich produktiv und „selbstschöpferisch“ phantasievolle „Vorstellungen“ auf und sie verbinden diese – oder „vereinigen“ sie, wie es der Jugendliche sagt – mit der Musik. Allein damit erzeugen sie die schon erwähnte Wirkung des Singens und Zuhörens, die sie wohl als entscheidend „wichtig“ einstufen und als angenehm empfinden: als „ein wunderbares Gefühl der Ruhe und des Friedens“. Und der aufwühlende Lied-Text mit der schmerzlichen Tragödie des armen Müllers bleibt ausgeblendet und komplett im *Off*.

Möglicherweise trägt dieser Text durch seine Eigenschaften sogar dazu bei. Er ist stilistisch besonders verschlossen, starr und statisch. Er erzählt seine Geschichte – wie in „alter“ Folklore oft – sozusagen als *Remix*: mit formelhaften, seit Jahrhunderten konventionell so oder ähnlich immer wieder verwendeten Text-Bausteinen, die hier nur erneut gemischt sind. Nur einmal, zu Beginn der dritten Strophe, exponiert er sich ein wenig und formuliert einen kunstvollen Gefühlsausbruch ganz im Stil seiner Entstehungszeit, des frühen 18. Jahrhunderts: in Form einer rhetorischen Frage mit pathetisch-manierierter Heftigkeit. Aber damit kann er offenbar erst recht nicht wirklich gegen die lebendigen, konkret differenzierten Natur-Erfahrungen der Jugendlichen konkurrieren.

Erstaunlich bleibt – trotz der ungleichen Kräfteverhältnisse – der Widerspruch zwischen produktiver Konstruktion von „Vorstellungen“ und dem Lied als allgemeinem Bedeutungsträger aber schon: Regelmäßig ist in dieser Art Musikpraxis die *relative Unabhängigkeit* der Kontext-Zentrierung gegenüber dem Lied ein immer wieder auffälliger Sachverhalt. Man hat ihn seit dem frühen 19. Jahrhundert bis heute – sowohl in wissenschaftlichen als auch in literarischen Quellen – immer wieder mit

äußerster „Verwunderung“ beobachtet. Und wie schon in den Beispielen oben, so zeigt er sich auch in der abendlichen Situation an der sagenumwobenen *Wachsenburg* wieder recht deutlich.

5. Nachts in der Kapellenruine –

„Und wie ich’s dacht, und wie ich’s sann“

Als Treffpunkt für ihre Verabredungen an Wochenenden wählen Jugendliche sich regelmäßig eine Ruine in einem einsamen, weit abgelegenen Waldstück. Was sie hier um ein Feuer herum in lebhafter Interaktion zum Ausdruck bringen, sind nicht allein geteilte „Vorstellungen“ und Ziele, sagt der Bericht hierzu, sondern vor allem irrationale, tief verankerte Energien und Impulse von dominanter Kraft. Diese bilden das tragende Fundament insbesondere auch für ihren Umgang mit Lied und Singen.

5.1 Die Bedeutung der inneren „Kräfte“

Es ist schon dunkel. Über den *Glauer Bergen*, einem flachen, von wandernden Gletschern hinterlassenen Höhenzug im Berliner Urstromtal liegt ruhig die sternklare Nacht. Schwarz steht die Silhouette der Kiefern mit den bizarren Formen ihrer knorrigen Kronen gegen den matt leuchtenden Horizont und gibt ein Bild ungestörter, scheinbar harmonischer Natur. Nur drüben, inmitten der weiten Lichtung, kaum erkennbar im fahlen Schimmer des Mondlichts, ein seltsam künstliches Relikt: die modrig verwitterten Reste einer mittelalterlichen Kapelle, deren düsterer blauschwarzer Umriss starr in den sommerlichen Nachthimmel ragt.

Auch schon Theodor Fontane auf seinen *Wanderungen durch die Mark Brandenburg* vor etwa zwei Jahrzehnten ist den Weg von unten hier hinaufgestiegen, um zu berichten von dem sagenumwobenen, wunderlich ambivalenten Ort. Dabei hat ihn insbesondere die Ruine interessiert und die Tradition der alten Geschichten, die man sich von ihr erzählt.¹²⁸ Jetzt herrscht hier oben, hoch über den feuchten Niederungen des weiträumigen Nuthe-Tals, noch eine vollkommene, geheimnisvolle Stille. Nichts rührt sich.

Regelmäßig aber, immer nachts von Samstag auf Sonntag, ändert sich die Situation hier plötzlich und radikal. Dann kommen über die sandigen Pfade von unten aus dem Berliner Vorort Steglitz Wandervogel-Gruppen herauf und versetzen das alte Gemäuer unvermittelt in eine neue, unberechenbar lebendige Gegenwart. Immer dann, und immer nur für diese eine Nacht, verwandeln Jugendliche und jun-

¹²⁸ Fontane (1882), *Spreeland*, Kapitel 28

ge Erwachsene das morsche Monument vergangener Frömmigkeit in einen ihrer zentralen Treffpunkte, der ihnen „wichtiger“ ist, als irgendetwas sonst. In solchen Momenten wird die düstere Ruine bis in den frühen Morgen hinein zur Kulisse ihres eigenen, für Außenstehende unzugänglichen und rätselhaften Habitats. Dann ist dies der exklusive Ort, wo sie auf mitgebrachten Wolldecken rund um ein knisternd funkensprühendes Kiefernholz-Feuer sitzen, sich wärmen an seiner Glut und endlich losgelöst von jeder Fremdbestimmung durch Erwachsene für ein paar Stunden ungestört mit Freunden zusammen sind.

Das Programm ist äußerlich immer dasselbe: begeistert miteinander reden, Witze machen, lebhaft diskutieren, lachen, sich gut verstehen, singen und Musik hören. Bei näherem Hinsehen aber geht es um „innere Vorgänge“: um die Bildung geteilter „Vorstellungen“ und Ziele in ihrem Lebenskreis, um Austausch über vorausgehende und Planung kommender Unternehmungen, um selbstbestimmte soziale Aktivitäten beim konstruktiven Aufbau ihrer eigenen Kultur. Hier sind sie frei, sich ihre Themen selbst zu wählen und eigene Wege der Erfahrung.

Unzählige Male schon sind sie hier heraufgewandert zu dem dunklen Gemäuer, wieder und immer wieder.

Wie oft haben die Wandervögel in diesen Trümmern gehaust und sie taten nichts weiter, als ein Feuer anstecken, sich Wander-Mären erzählen und Pläne schmieden. Hin und wieder saßen zwei beiseite und sprachen von etwas, das sie nur allein hören sollten.¹²⁹

Wenn Jugendliche „nichts weiter“ tun, als nachts gemeinsam um ein Feuer sitzen, sich an frühere Aktivitäten erinnern und neue planen, dann wird in Wahrheit daran der Kern der Sache sichtbar, so sagt es dann anschließend der Bericht: Dann handeln die Jugendlichen aufgrund ihrer „Antriebe“ und irrationalen Impulse. Dann pocht und brummt in solchen Situationen der tiefe Ton einer nie dagewesenen, spezifischen Energie, gewissermaßen das Herz der historisch ersten, aus dem Bürgertum hervorgegangenen Jugendbewegung.

So, meint er, ist es auch hier und in diesem Moment. Welch ein Unterschied etwa zur Situation, als Theodor Fontane hier heraufgewandert ist. Welch ein Gegensatz zu den „Vorstellungen“ und Zielen des alten Herrn mit seinen kulturhistorischen Interessen.

¹²⁹ Blüher (1912), S. 90 f., hier ebenfalls die berichtenden Textstellen der folgenden Seiten bis einschl. S. 139.

An diesem Beispiel macht er dann die charakteristischen neuen inneren „Kräfte“ und Antriebe der Jugendlichen kenntlich: Fontane ging es in der mittelalterlichen Ruine, sagt er, um die gotische Architektur und um die Sagenwelt, die sich um sie rankt. Gewiss, diese Art „Vorstellungen“ und Ziele sind „gut“ und für viele irgendwie bedeutsam in dem einen oder anderen Sinn. Der Erzähler nennt sie pauschal „Zwecke“, um sie abzusetzen von den mächtigen „Kräften“ und Antrieben der naturhaften Veranlagung, denen sie selbst hier am Wochenende folgen. Das ist keine Frage, sagt er: Sie sind zweifellos wertvoll in dieser und jener Hinsicht, und für manchen eben auch „wichtig“, schon klar.

Dort liegt natürlich ein Schatz vergraben, genau unterm Bocksdornstrauch, der über der Stelle gewachsen ist, wo früher das Muttergottesbild gestanden.

Der alte Fontane erzählt davon, wie ein Herr Kreisdirektor von Thümen mit dem Satan um den Schatz verhandelte; der habe jeden Tag einen Briefträger zum Bösen geschickt, der auf dem Schatze saß, und zuletzt habe der Teufel gesagt,...

Ach, das mag ja sein, so der Erzähler sinngemäß. Aber wie weit ist das Interesse an der alten Sagenwelt doch entfernt von den Energien, die sie selbst an Wochenenden hier umtreiben. Auch die Jugendbewegung hat 1912, als er diesen Bericht schreibt, inzwischen ja viele solcher neuer, zweifellos „wichtiger“, kulturell hochstehender „Zwecke“ übernommen. Man propagiert im Wandervogel inzwischen den engagierten Kampf gegen Nikotin und Alkohol, das Sammeln „alter“ musikalischer Folklore aus mündlicher Überlieferung, man teilt eine modernere Gender-Vorstellung, erkennbar etwa im neuen „Mädchenwandern“, ein Interesse an prähistorischen Ausgrabungen, in Hamburg seit etwa 1905 auch ein spezifisches Interesse an betriebswirtschaftlichen Abläufen, und vieles mehr.¹³⁰ Schließlich beginnen die Jugendlichen, eigene Stadt- und Landheime zu betreiben auf der Basis von Planung, *Fundraising*, Renovierung und Bau.

Aber all dies ist eine andere Vorstellungswelt im Vergleich zu dem, was hier die Jugendlichen in ihren Freundschaftsgruppen beschäftigt und begeistert. Was Samstag nachts hier abläuft, ist einfach ein anderes Programm. Hier äußern sich, sagt er, „Antriebe“, instinktive Impulse, „nichts weiter“.

Wer möchte wohl behaupten, dass die Kerle da hinausgezogen seien, um „die Ruine kennen zu lernen“?

¹³⁰ Nipperdey (1990), S. 119

mei-nen Blick, im grau-en Ne-bel lags. Da dacht ich mir: „Da-hin-ter liegt in
wun-der-ba-rem Reiz mit sei-nen Al-men, sei-nen Höhn, dein Va-ter-land die Schweiz.“

Das Lied ist in der Gruppe beliebt und hat zudem noch einen besonderen Rang: Niemals, so berichtet der Erzähler, singen die Jugendlichen es gemeinsam. Offenbar empfinden sie hier stark den Charakter eines Solo-Lieds, das zudem wohl auch eine besonders raue *Folk*-Stimme erfordert, vielleicht sogar eine mit besonders hartem Klang und Charakter, mit metallischer Reibeisen-Qualität und charismatisch selbstbewusster Energie.

Das klang nur aus seinem Munde gut und kein anderer durfte es singen.

5.2 Musik der Heimatlosen

Unabhängigkeit

Wie hier – und wie auch schon im dritten Beispiel ganz deutlich – orientieren sich die Jugendlichen beim Umgang mit einem bestimmten Lied immer wieder an mehreren Motiven zugleich. Die verschiedenen Gründe für das Singen oder Hören gelten in einer musikalischen Situation dann jeweils in dem Maß, wie die Akteure sich tatsächlich an ihnen orientieren. Jedenfalls konkurrieren im Umgang mit einem bestimmten Lied sehr oft mancherlei Gründe, die sich abwechselnd und unregelmäßig in den Vordergrund des Bewusstseins drängen.

Ihre Vorliebe für das Lied in dieser Situation hat für sie einen offensichtlichen Grund zunächst in Material und Stil. Es ist ganz allgemein „ein altes Lied“, wie der Bericht betont; es entspricht von daher ihrem Ideal „guter“ Lieder und wird wohl schon von diesem Bezugsrahmen her bewundert und geliebt.

Zweifellos aber geht seine Bedeutung über diesen Rahmen noch weit hinaus mit Stichwörtern zu „Vorstellungen“ der Jugendlichen im Kontext ihres gemeinsamen Lebens. Sie wissen: In bürgerlichen Kreisen singt sonst niemand dieses Lied außer sie selbst. Es kommt aus der Tradition des umherziehenden, des „fahrenden“ Volks.¹³¹ In der Fassung, in der es hier gesungen wird, ist es gegen Ende des 19. Jahrhunderts nur noch in unteren Sozialgruppen verbreitet von Musikern, denen auch der Wandervogel sich oft ganz programmatisch zugehörig fühlt. Sie ziehen als Heimatlose, als Nicht-Sesshafte mit ihren Familien von Ort zu Ort über die Märkte, und haben schon von daher immer auch die Sympathie der Jugendlichen. Einige ihrer Lieder sind im Wandervogel Kult. Zudem gehört das Repertoire der fahrenden Musiker – solistisch zu Drehleier, Geige oder Gitarre gesungen – auch unter stilistischem Aspekt immer zu einer bestimmten populären Kultur. Es weicht in Text und Musik sehr deutlich ab von allem, was in Schule und Elternhaus geschätzt wird und hier als „wichtig“ gilt.

Aufgrund dieser Umstände hat die Begeisterung der Jugendlichen ihre Ursache wohl in dem allgemeinen Ziel, ein Stück Unabhängigkeit oder Freiheit von den sonst herrschenden Bildungsnormen zu gewinnen durch verschiedene, sich ergänzende „Vorstellungen“:

- in der Liebe zu „alten“, nur von ihnen selbst gesungenen Liedern,
- in gefühlter Zugehörigkeit zum „fahrenden“ Volk und
- in der Bevorzugung einer populären Stil-Tradition mit ausgeprägtem Eigenwillen und stolzer Distanz gegenüber den hohen Idealen traditionell bürgerlicher Kultur, hier insbesondere gegenüber dem Klavierlied.

¹³¹ Böhme (1895), S. 441.

Vielleicht bildet dies allein schon einen ziemlich „guten“ Grund für die Jugendlichen, dieses Lied immer wieder gern zu hören und für den Sänger, es gerade in dieser Situation auszuwählen.

Mentale Konflikte

Indes gibt der Bericht eine Reihe von Hinweisen darauf, dass die Jugendlichen ihren Lebenskontext noch in einer weiteren Bedeutungsebene einbeziehen. Als junge Erwachsene, die demnächst zum Militär eingezogen werden, befinden sie sich – insbesondere bei den hochtourigen, gut erkennbaren Kriegsvorbereitungen der wilhelminischen Politik – in einer sehr spezifischen Situation. Möglicherweise ist die Auswahl des Liedes mit diesem Text genau darauf bezogen. Und möglicherweise werden sie – gewissermaßen wie durch ein Mega-Stichwort – Strophe für Strophe an ihre aktuelle Situation erinnert.

Der Text erzählt die Geschichte eines Schweizer Legionärs in fremden Diensten, der – vom Alphorn-Klang eines fahrenden Musikers bewegt – unwiderstehlich vom Heimweh erfasst wird und sich daraufhin entschließt zu desertieren. Das Vorhaben misslingt. Zum Tode verurteilt erklärt er vor der Hinrichtung nun sein Fluchtmotiv.

- | | |
|--|--|
| <p>1. Zu Straßburg auf der langen Brück',
da stand ich eines Tags;
nach Süden wand ich meinen Blick,
im grauen Nebel lag's.
Da dacht ich mir: „Da hinten liegt
in wunderbarem Reiz
mit seinen Almen, seinen Höhn,
dein Vaterland, die Schweiz.“</p> <p>2. Und wie ich's dacht, und wie ich's sann
da zog ein Knab' vorbei,
der blies ins traute Alpenhorn
der Heimat Melodei.
Da ward mir's kalt, da ward mir's warm
rasch sprang ich in die Flut,
hinauf den Rhein mit starkem Arm
schwamm ich in frischem Mut.</p> | <p>3. Hätt' mich nicht der Sergeant gesehn
da hätt' es keine Not;
jetzt haben sie mich eingebracht
und schiessen heut' mich tot.
O liebe Herren, glaubt mir dies
mich zog ein süßer Ton;
der Knabe, der das Alphorn blies
der trägt die Schuld davon.</p> <p>4. Nun führt hinaus mich vor das Tor
und messt die fünfzehn Schritt'
und schiesset wacker, doch zuvor
gewährt mir eine Bitt':
Blast mir das Alphorn noch einmal
in wunderbarem Reiz
und darin grüsst mir viel tausend Mal
mein Heimatland, die Schweiz.¹³²</p> |
|--|--|

Für die spezifische Situation der Jugendlichen enthält der Text zwei wirkungsmächtige Stichwörter: Er spricht thematisch zum einen vom Enthusiasmus für die heimatliche *Natur*, zum anderen von der autoritären *Macht des Militärs* und der gnadenlosen Brutalität ihrer Durchsetzung. Beides verweist die Jugendlichen auf „Vorstellungen“ auch im aktuellen Lebenskontext ihrer Freundschaftsgruppe: Auf ihre eigene Naturbegeisterung in Abwendung von Schule und Elternhaus und auf das, was ihnen selbst unmittelbar bevorsteht: auf die nahende „Rekrutierung“,

¹³² Ebd.

die Einberufung zum Militär. Beim häufigen Hören des Liedes könnte der innerlich produktive Umgang mit dem Lied mehr und mehr in diese Richtung drängen. Möglicherweise greift er dabei auch auf vorausgehende Erfahrung der Jugendlichen zurück und auf aktuelle Informationen, die sie mit den Freunden in der Gruppe austauschen und teilen. Dann führt er womöglich geradezu in ein belastendes Problem hinein, in einen inneren, unauflösbaren Konflikt.

Das Gespräch verebbt nach diesem Lied und mündet allmählich in eine Situation des Schweigens. Normal ist das sonst nicht und könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Jugendlichen in ihren „Vorstellungen und Gefühlen“ wohl wirklich beschäftigt sind mit den in der Nähe liegenden inneren Spannungen, die sie belasten. Von den Vorgängen in ihrem Inneren indes geben sie nichts preis, außer das auffällige Verhalten, dass sie jetzt wortkarg und eher einsilbig sind. Genau weiß man nichts und ist auf Vermutungen angewiesen.

Zusammengekauert, die Wolldecken hochgezogen, bilden sie vor der roten Glut des langsam verlöschenden Feuers eine Gruppe unbeweglicher schwarzer Silhouetten, nachdenklich und verschlossen. Gut vorstellbar, dass zum aktuellen Bestand vorausgehender Erfahrung tatsächlich auch die bedrohliche Kulisse der wilhelminischen Hochrüstung gehört, ihr gigantisches Ausmaß und ihr rasendes Tempo. Niemand aber weiß schon etwas von der kommenden Realität, weder vom herannahenden Weltkrieg noch davon, dass dieser Krieg jeden Vierten von ihnen verschlingen wird.¹³³

Erst fährt der Bericht fort:

So saßen sie in ihre Decken gehüllt und wurden immer schweigsamer.

Droben stand der große Bär und begann sich langsam zu neigen.¹³⁴

Wie um zu sagen: „Natur“ gibt es nicht nur in der Geschichte, die ein Lied erzählt und darin nicht nur als Stichwort, sondern auch im Kontext der Situation, lebendig und bildhaft in den „Vorstellungen“ seiner Freunde. Dann wechselt er unvermittelt die Perspektive und fährt im Präsens fort:

Die Nacht wird kalt und das Gras feucht.

Hier und da schnarcht einer, bis ihn die Kälte und das ausgebrannte Feuer wecken.

¹³³ Giesecke (1981), S. 88.

¹³⁴ Blüher (1912), Bd. 1, S. 91.

Dann schlagen die Lerchen im Tal, und die Kibitze schreien
ihr Wihi-i-i-i-ih Wihi-i-i-i-i-ih.

Sie schütteln sich den Tau von den Kleidern.

Am Morgen liegt alles da, als ob nichts geschehen wäre. ¹³⁵

¹³⁵ Ebd.

6. Auf dem langen Weg nach Haus – „Häng dich an keinen Galgen nicht!“

In sportlichen Extremsituationen beim Wandern stellen die Jugendlichen den Umgang mit Lied und Singen mitunter auch auf den Kontext der aktuellen Kraft- und Ausdauerleistung ein. Dann greifen sie zu Liedern, mit deren spezifischen Eigenschaften sie sich eine Unterstützung verschaffen etwa durch eine besonders monotone Struktur – nach Art archaischer Arbeitslieder – oder durch Stichwörter zu Satire und drastischem Humor.

6.1 Endspurt in Richtung Bahnhof

Die Landstraße durch den flachen weiträumigen Talkessel nordöstlich der *Rauen-schen Berge* in Brandenburg dehnt sich endlos wie mit dem Lineal gezogen. Für die etwa vierzig Jugendlichen der Wandervogel-Gruppe, die hier mit schwerem Gepäck bei anhaltendem Nieselregen unterwegs sind, eine knochenharte Herausforderung. Sie marschieren schnell und zielstrebig. „Im tollsten Tempo“, heißt es im Bericht, geht es an diesem Abend von den *Markgrafensteinen* her östlich an *Rauen* vorbei in Richtung *Fürstenwalde*.¹³⁶ Der letzte Zug vor Einbruch der Nacht, der sie zurückbringen soll nach Berlin-Steglitz, ist unbedingt noch zu erreichen. Bei solchen Gewalt-Märschen im Regen unter Zeitdruck kurz vor dem Ziel und am Rand ihrer Kräfte „auf schnurgerader Chaussee“ greifen die Jugendlichen in ihrem Lied-Repertoire gewöhnlich zu krassem Nonsens. „Da blühten Stumpfsinnsarien“, erinnert sich der Erzähler, die musikalisch woanders wohl kaum eine Chance hätten, wie etwa das Lied „vom Vater, der mit dem Sohn spazieren ging“:

Sechs Mal zu singen:

1. Ein Va - ter mit dem Sohn spa - zie - ren ging,
ra - di - bim - mel, ra - di - bam - mel ra - di - bum - bum - bum.

¹³⁶ Blüher (1912), Bd. 1, S. 135 f., hier auch die berichtenden Textstellen im Folgenden bis einschl. S. 143.

1. Ein Vater mit dem Sohn spazieren ging.
Ein Dieb wohl an dem Galgen hing.
Und da hatt' er zwar 'ne wunderschöne Außensicht,
und da drücken ihm gewiss die Hühneraugen nicht.
Doch hacken ihm die Raben in das Angesicht.
Und da wollt' er wieder runter, und da konnt' er nicht.
2. Der Vater zu dem Sohne spricht:
Häng dich an keinen Galgen nicht.
Denn da haste zwar 'ne wunderschöne Außensicht,
und da drücken dir gewiss die Hühneraugen nicht.
Doch da hacken dir die Raben in das Angesicht,
und da willste wieder runter, und da kannst nicht...
3. Doch eh das nächste Jahr verging
der Sohn wohl an dem Galgen hing.
(weiter wie Strophe 1, Zeile 3).
4. Und die Moral von der Geschicht:
Häng dich an keinen Galgen nicht.
(weiter wie Strophe 2, Zeile 3).
5. Und wer's noch nicht begreifen kann,
der singt noch mal von vorne an.
(weiter Strophe 1).

Unter diesen Bedingungen erfüllen in ihrem Repertoire aber auch manche Stegreif-Lieder mit den „unerschöpflichen“ Schüttelreimen entsprechende Anforderungen der Situation. Hierbei geht es darum, entweder bewährte Zweizeiler spontan aus dem Gedächtnis hervorzuholen oder – was viel „besser“ ist – aus dem Stegreif neue Verse zu erfinden. Es beginnt damit, so der Erzähler, dass einer „den feierlichen Urreim“ singt; der ist „immer zuerst an der Reihe“:

1. Und Schreck durch-fuhr die Klap-per-schlan-gen, Jum hei - di hei - da! Weil

ih - re Klap - pern schlap - per klan - gen, Jum hei - di hei - da!

Dann setzte à *tempo* ein anderer ein: „Ich glaub, es ist ein krasser Wahn,

Jum heidi heida!

Doch nein, es ist ein Wasserkran...!

Jum heidi heida!“

Und so ging es fort; es wurden neue erfunden und alte ausgekramt. ¹³⁷

Wenn einer was Neues hatte, schwieg der ganze Tross und dann wurde *unisono* wiederholt, wenn nicht ein unbändiges Lachen jeden Rhythmus zerstörte.

¹³⁷ Ich fuhr auf einem Leiterwagen,
wo Steine und so weiter lagen.
Ein Habenichts zum Teiche rannte,
weil ihn enterbt die reiche Tante.
Es sprach der Herr von Rubenstein:
Mein Hund, der ist nicht stubenrein.

Was macht ihr mit den Fackeln dort?
Wir treiben hier zwei Dackeln fort.
Siehst du die beiden Moppel dort?
Das gibt 'nen großen Doppelmord.
Ich geh jetzt in den Birkenwald;
denn meine Pillen wirken bald.

Währenddessen haben sie nur ein Ziel vor Augen: Unbedingt müssen sie nach dieser großen Wanderfahrt zum Abschluss der Pfingstferien abends zu Hause sein. Die Aufregung der Eltern ist garantiert, wenn am Ende eines immerhin unsicheren selbstverantworteten Abenteuers die Nacht anbricht und die Kinder nicht zu Hause sind. Dann hätten sie ein gewaltiges Problem, wie zum Beispiel erst kürzlich bei den heftigen Vorhaltungen einer Mutter,

...dass ihr Sohn statt pünktlich, wie versprochen, um neun zu Hause zu sein, des nachts um halber zwölf kam.

Und mit der größten Seelenruhe erzählte er dann zu seiner Entschuldigung, es sei so gekommen und dann so, und daher sei es denn gekommen, dass es schließlich so gekommen sei, und er habe ja einen Hausschlüssel gehabt.

Solche Verspätungen passieren begreiflicherweise immer wieder, jedenfalls „oft genug“. So haben sie es jetzt „wieder mal sehr eilig“ auf dem Weg nach Fürstenwalde. Und mobilisieren bereitwillig die letzten Kräfte.

6.2 Bei monotonen Gesängen

Galgenhumor und kreativer Blödsinn

Hier lässt der Bericht gut den bisher bereits öfter erwähnten Strom der beiden grundlegenden „Kräfte“ und Antriebe erkennen, über den die Jugendlichen immer verfügen: Das Interesse an Sozialität und Tätigkeitsentfaltung. Zwar ist die Situation herbeigeführt durch einen äußeren Zwang, durch den Fahrplan für den letzten Zug nach Hause. Aber dieser Zwang schafft ein gemeinsames Ziel, das für alle gleichermaßen „wichtig“ ist. Er erzeugt gewissermaßen im *Finish* einen sportlichen Wettkampf, den man gewinnen will.

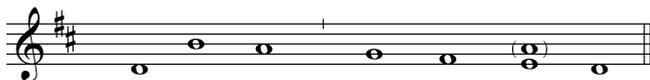
Dabei wird im Gleichmaß der endlosen Schrittfolge ein Kontext lebendig, wie man ihn typisch aus der Tradition der archaischen Arbeitsgesänge kennt. Er synchronisiert mehrere Faktoren mit eigenartig starker Wirkung:

- die kontinuierliche, auf ein gemeinsames Ziel hin gerichtete physische Energieleistung,
- den regelmäßigen, metrisch koordinierten Bewegungsablauf und insbesondere
- die gefühlte Zusammengehörigkeit in der sozialen Gemeinschaft.

Hierzu wählen die Jugendlichen Lieder aus, die man selbst bei einem temporeichen Gewaltmarsch noch leicht singen kann. Es sind Lieder mit geringem Tonumfang und einer exemplarischen Monotonie sowohl in Melodieführung als auch in rhythmisch-metrischer Struktur. Sechsmal – bei den üblichen fünf Strophen dreißig Mal – steigt im ersten Lied die Melodie vom Grundton zur Quinte herab und wieder hinauf:



Und beim zweiten Lied steht im Zentrum, wie ein markanter Ruf, zunächst eine große Sexte, dann folgt auch schon der einfache Schluss:



Die Jugendlichen greifen hiermit zu Spezial-Songs, die vor allem die nötigen Voraussetzungen mitbringen für die aktuelle sportliche Ausnahmeleistung.

Dabei ist der Kontext dieser Situation sehr viel komplexer, als es äußerlich den Anschein hat. Hinter den Jugendlichen liegt eine mehrtägige Wanderfahrt in die *Wendische Heide* im Spreewald mit dicht und lebhaft sich drängenden Erfahrungen in einem freien, selbstbestimmten Lebensstil; vor ihnen das unausweichliche

Eintauchen in die hässlichen autoritären Erziehungsverhältnisse und ihre Last. Auf der komplizierten Schnittstelle zwischen den Räumen jugendlicher Freiheit und den fremdbestimmten Forderungen des Alltags in Schule und Elternhaus befinden sie sich nun gewissermaßen im Landeanflug auf das normale Leben. Und der Regen scheint genau dazu zu passen. Mehr noch, „einigermaßen verregnet“, bemerkt der Berichterstatter, war diese Wanderfahrt von Anfang an.

Der scheinbar wenig erfreuliche Hintergrund bedeutet für die Jugendlichen aber nur die Herausforderung. Völlig unbeeindruckt stellen sie den Bedingungen der Situation ihre „Kräfte“ und Antriebe entgegen und die Energie der sehr lebendigen inneren Produktivität beim Aufbau ihrer „Vorstellungen“.

Erstens werden die bürgerlich herrschenden „missgünstigen Vorurteile über die Regenlandschaft“, wie es im Bericht ironisch heißt, im Wandervogel überhaupt nicht beachtet oder gar geteilt. Mit Regenlandschaft geht man hier ganz anders um. Insbesondere liebt man auf solchen Fahrten die unkonventionellen Erfahrungen, die Selbstironie und die „Komik“, die man auf Schritt und Tritt mit Ausgelassenheit und innerer Spannkraft produziert:

So eine patschnasse Fahrt mit ihrem unauslöschlichen Galgenhumor, mit der ganzen Komik der Fassungverbiegung durch den Regen, mit dem Duft von nassen Loden und Leder hat ihre ganz besonderen Reize.

Aber sie stehen auf des Messers Schneide und sind ein psychologisches Kunststück.¹³⁸

In dieser Kunst, so der Chronist, hat es der Wandervogel weit gebracht, und einzelne von ihnen, wie etwa Hans Breuer, „waren Meister in der Ausnützung der Regen- und Dreckwetterstimmung.“

Eine Hauptrolle spielt dabei – zweitens – der Umgang mit Lied und Singen; wie etwa die „Vorstellungen“ und inneren Aktivitäten beim Klapperschlangen-Lied. Hier nutzen die Jugendlichen eine Chance, sich noch einmal unabhängig und abweichend zu betätigen von den geltenden Ordnungen in Schule und Elternhaus. Es ist die Chance zu übermütigem Spaß an improvisiertem Nonsens mit einfallsreichen, scheinbar unsinnigen Sprachspielen. Als allgemeines Stichwort zu den Reimen und dem „unbändigen“ Lachen steht im Vordergrund ihres Bewusstseins wohl nur einfach die in der Freundschaftsgruppe geteilte „Vorstellung“: starker subkultureller Klamauk. Mit anderen Worten: Es geht ihnen in der Endspurt-Situation am sportlichen Kräfte-Limit mit ziemlicher Sicherheit darum, groteske musikalische Ausdrucksformen aufzubauen jenseits der starr vorgegebenen bürgerlichen Konven-

¹³⁸ Blüher (1912), Bd. I, S. 135 f.

tionen. Im Gemenge aus Zeitdruck, restlichen Kräften, Schweiß und Regen auf dem Heimweg wählen sie Text- und Lied-Strukturen, mit deren Hilfe sie den robusten Spaß erzeugen für den Rest des Weges und seine Herausforderung.

Auch die „Vorstellungen“ zum Galgen-Lied tragen sicher gut ergänzend hierzu bei. Wenn Jugendliche bei der Rückkehr in den Einflussbereich der schulischen Fremdbestimmung mit Lust und Übermut nun ausgerechnet diesen düsteren Song anstimmen, so muss man vermuten: Hier bauen sie sich in ihrem Bewusstsein genau die „Vorstellungen“ auf, die zum aktuellen Lebenshintergrund gehören. Der Text ist eine Satire auf die „Schul-Lieder“, die üblicherweise in Form musikalisch drapierter Belehrung die Schüler zu „guten“ Menschen erziehen wollen und die unausweichlich die ganze Schulzeit durchziehen. Es ist vermutlich diese „Üb‘ immer Treu und Redlichkeit“-Moral mit ihren Wohlverhaltensnormen, die hier als vorausgehende Erfahrung reaktiviert und mit drastischer Komik veralbert wird. Der Text insgesamt ist den Jugendlichen zweifellos ein willkommenes Stichwort, um sich darüber noch einmal hinreichend lustig zu machen, bevor der selbstbestimmte Lebensstil wieder einmündet in das Unvermeidliche.

In einer solchen Situation, beim Überschreiten der unsichtbaren Grenze zum Geltungsbereich der traditionellen Ordnungen, kreisen ihre „Vorstellungen“ und Gefühle wahrscheinlich auch immer um das Seltsame, ja Extreme in den Strukturen dieser Situation. Dann wird ihnen wohl immer wieder die Tatsache mit zunehmender Klarheit bewusst, dass sie in ihrem Leben ständig zwei gegensätzliche Ordnungen zu bewältigen haben, völlig getrennt und in beziehungslosem Nebeneinander. Rückblickend erinnert sich der Erzähler 1912 an diese Spaltung der Lebensstile und des Bewusstseins auch einmal aus einer ganz allgemeinen Perspektive.

Es war eine Jugend, die zu Wochentagen an sauberen Tischen aß und der man nichts ansehen konnte, die dann an nebligen Festen durch braune Heiden und sandige Landschaften strich in wilder Kleidung, bepackt und zerzaust, nicht wiederzuerkennen, die zu nächtigen Zeiten an Feuern lag und zueinander redete von niegesagten Dingen voller Zorn, Verdrossenheit, Über- und Schwermut. ¹³⁹

Doch ist der seltsame, äußerlich über viele Jahre hin gleichbleibende Zustand nur scheinbar stabil. Innerlich, in den „Vorstellungen“ und Gefühlen der Jugendlichen, bereitet sich dynamisch eine eigenartige Chance vor, die – so unbedeutend sie in den Anfängen auch scheinen mag – die herkömmlichen Verhältnisse und ihre Beschränkungen schnell, unglaublich weit und endgültig hinter sich lässt.

¹³⁹ Blüher (1912), Bd. I, S. VII.

B. „Immer neue unerschöpfliche Bilder der Musik...“ –

Erfahrungen mit Material und Stil

1. Die zweite musikalische Intelligenz

Die Jugendlichen bauen sich im Wandervogel, wie allgemein auch in den Gruppen der Jugendbewegung, eine Musikpraxis auf, die getragen und voran getrieben wird von einer Disposition aus zwei Begabungen. Von jeher – das zeigt sich mit aller Klarheit von Anfang an – verfügen sie neben der Kontext-Zentrierung zugleich über die Fähigkeit, sich beim Umgang mit Lied und Singen auf das *Erklingende*, auf Material und Stil, zu konzentrieren. Mit dieser zweiten musikalischen Begabung – sie ist oben schon mehrfach, vermischt mit der Fähigkeit zu Kontext-Zentrierung zum Vorschein gekommen – gehen sie ebenso stark und ruhelos aktiv um wie mit der ersten. Gelegentlich – auch das zeigt die Quellenlage der Beispiele oben – stellen sie diese Fähigkeit sogar ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit mit einem Schwerpunkt in der einen oder anderen Richtung: In bestimmten Situationen wird für sie dann übergangslos und unvermittelt plötzlich „wichtig“, was erklingt, etwa das Charisma einer Stimme, der Stil eines Liedes, der Klang der Gitarre, eine besondere Spielweise oder Ähnliches. Und es scheint für sie nicht weiter bemerkenswert, wenn sie, sozusagen aus dem Stand heraus, diese Begabung, wie ein spezifisches Energiepotential, hochfahren und mit Leichtigkeit und Begeisterung aktivieren. Im Vordergrund ihrer Wahrnehmung steht in solchen Momenten – mehr oder weniger auf Kosten der Kontext-Bedeutungen – die Konzentration auf irgendetwas musikalisch Eigenartiges: die spezifisch gelenkte Wahrnehmung auf *Material und Stil*.

Ein Stimmklang

Eine ungefähre Vorstellung von diesem Zusammenhang kann etwa die nächtliche Situation in der Kapellen-Ruine vermitteln, von der oben schon die Rede war. Hier schildert der Erzähler, wie die Jugendlichen der Wandervogel-Gruppe bei einem Lied aus der *Folk*-Tradition des 19. Jahrhunderts sich in überraschender Weise auf den Stimmklang eines bestimmten Sängers konzentrieren.¹⁴⁰ Eines ihrer beliebten

¹⁴⁰ Vgl. oben S. 135.

Lieder, so berichtet er, wollen sie grundsätzlich nur dann hören, wenn es von diesem Sänger, einem ihrer Freunde, gesungen wird. Und das Erstaunliche an dieser merkwürdigen Ausschließlichkeit ist vor allem die Entschiedenheit, mit der sie darauf bestehen: „Kein anderer durfte es singen.“¹⁴¹

Singgemäß drücken sie damit aus: Wir konzentrieren uns auf spezifische Elemente des Klangs oder der Stilistik mitunter schon sehr genau. Wer dieses Lied für uns singt, muss dazu die richtige Stimme haben, sonst wollen wir es besser nicht hören. Für unser gemeinsames Zuhören liegt in dem bestimmten Klang dieser Stimme oder im Singstil des Sängers der Grund. Und sie lassen damit in Umrissen ein Motiv erkennen, das von ihrer sonst dominierenden Kontext-Zentrierung abweicht.

Ein Instrumentalklang

Ein noch stärkeres Interesse als für das Charisma einer Stimme entwickeln die Jugendlichen anscheinend jedoch ganz allgemein für den Klang der Gitarre. Sie richten auf dieses uralte Instrument ihre Aufmerksamkeit so, als ahnten sie schon im Voraus seine zukünftige Bedeutung für alle kommenden Jugendkulturen. Zu Hause, in den heimischen Wohnzimmern, ist die Gitarre seit langem vom Klavier verdrängt und völlig verschwunden. So erfahren sie ihren Klang nun zum ersten Mal in ihren Freundschaftsgruppen und erleben ihn hier wohl auch besonders intensiv.

Der Gründer und langjährige Leiter der Wandervogel-Bewegung, Karl Fischer, Jura-Student, ist ein guter Gitarrist. Bei den abendlichen Treffen seiner Gruppe auf seiner Studentenbude nutzt er das Instrument von Anfang an beim Umgang mit Lied und Singen zur Begleitung. Dabei heißt Lied-Begleitung – anders als beim Klavier-Lied – immer: Improvisation.

Und wenn er des Abends in seinem Zimmer zu einer fremden Melodie die Akkorde anschluss, so konnte das mächtig ergreifen in seinem damals noch ganz neuen [eigentlich] längst verklungenen Reiz.¹⁴²

Hier ist es offenbar die Erfahrung des Klang-Materials in seiner „noch ganz neuen“ Attraktivität, durch welche die Akkorde ins Zentrum des Bewusstseins rücken und „mächtig ergreifen“. Vor dem Hintergrund des im bürgerlichen Milieu geradezu hegemonial dominierenden Klavierklangs ist dies für die beteiligten Jugendlichen vermutlich die überraschende Erfahrung einer historisch seit vielen Generationen versunkenen, faszinierenden Klangqualität.

¹⁴¹ Blüher (1912), Bd. I, S. 91.

¹⁴² Blüher (1912), Bd. II, S. 80 f.

Oft aber richten sie beim Gitarrenspiel ihre Konzentration insbesondere auch auf den *Stil*. Dies zeigt sich in der Situation gleich anschließend, wo der Erzähler davon berichtet, wie der Spieler die Gitarre hier in ihrer spezifischen „Eigenart“ zur Geltung bringt durch besondere Spielweisen.

Die Behandlung ihrer musikalischen Eigenart ist keinem so feinfühlig gelungen wie ihm.

Er verstand es bei jedem Liede neu, die Begleitung teils mehr nach dem Rhythmischen hin zu verlegen, teils nach dem Harmonischen, und so gab es immer neue unerschöpfliche Bilder der Musik. ¹⁴³

Wahrscheinlich ist es der besondere Reichtum an spieltechnischen Möglichkeiten des Spielers oder der klanglichen Eigenschaften des Instruments, der hier die Konzentration der Jugendlichen auf sich lenkt und ihre Wahrnehmung beschäftigt.

Im Blick auf das Ganze ist zu vermuten:

Die Begabung der Jugendlichen zu Konzentration auf das Erklingende lässt in ihrem Bewusstsein etwas ganz anderes entstehen, als es bei Kontext-Zentrierung geschieht. Diese zweite Fähigkeit scheint auf anderen Bedingungen und Erfahrungen aufzubauen und so auch eine völlig andere Ordnung der „Vorstellungen“ hervorzubringen. Anhand der Quellen soll daher mit einigen Beispielen gezeigt werden, wie die Jugendlichen im Wandervogel damit umgehen und was sie daraus machen.

Dabei sind die Erfahrungen in der einen oder anderen Richtung nur ganz selten so klar und einfach getrennt, wie die abstrakten Begriffe der Kontext- und der Stil-Zentrierung es scheinbar nahe legen. Die Freude der Jugendlichen an ihrer Musik, die Begeisterung für bestimmte Lieder, ist so gut wie immer eine komplexe ganzheitliche Empfindung. Zwar sind die beiden Begabungen auf sehr verschiedene Dinge gerichtet. In der schwärmerischen musikalischen Praxis jedoch denkt wohl niemand daran, sie bewusst zu trennen. Diese Wahrnehmungsebenen stehen unbewusst und unbeachtet nebeneinander, wechseln ständig, entwickeln sich unterschiedlich und in verschiedener Richtung in Individuen wie auch in Gruppen und bilden vielfältige Profile der Koexistenz.

¹⁴³ Ebd.

2. Die Entscheidung für „alte“ Lieder

Die Konzentration auf *Material* und *Stil* führt die Jugendlichen damals zu einer enthusiastischen Begeisterung für „gute“ Lieder aus den Volkstraditionen vergangener Jahrhunderte. Als erstes tragen sie dazu mit Sammelleidenschaft und Energie ein großes Repertoire zusammen. Dabei gehen sie weit zurück, zum Teil bis in die Musik der Renaissance und bis ins späte Mittelalter.

Mehr und „schönere“ Lieder: Sammeln, kopieren, weitergeben

Auf der Suche nach einer Musik, die sonst niemand kennt und liebt, als nur sie selbst, entdecken die Jugendlichen – zunächst vereinzelt, dann immer häufiger – „alte“, in Volkstraditionen überlieferte Lieder aus lang vergangener Zeit. Anfangs sind es meist Stücke von ausgewählt hoher Qualität, die sie aus alten Liederbüchern heraussuchen. In der Begegnung mit diesen und ähnlichen Liedern jedenfalls sind sie wie elektrisiert. Dabei treffen sie eine kreativ eigensinnige, folgenreiche Material- und Stil-Entscheidung: Sie wenden sich diesem Liedbestand mit einer tief gehenden, irrational schwärmerischen Begeisterung zu, tragen ihn in die Freundschaftsgruppen hinein und bestimmen ihn dort zu ihrem Ideal als Teil und Symbol des gemeinsamen Lebens. Auf der Grundlage dieser Entscheidung bauen sie dann – ganz nach ihrer Art – eine bunte und ruhelose Musikpraxis auf, die sie kontinuierlich in eine fast grenzenlose Welt neuer Erfahrungen führt.

Zunächst aber beginnen sie, ihr Repertoire zu erweitern und möglichst viele Lieder und Balladen im „alten“ Stil kennenzulernen. „Wichtig“ ist ihnen jetzt allein, neues Lied-Material aus vergangenen Jahrhunderten überhaupt erst einmal zu finden. Das hören sie manchmal bei Freunden im Rahmen ihrer Kontext-Zentrierung, wie es auch oben schon in einigen Beispielen berichtet wird.¹⁴⁴ Aber ebenso sammeln sie auf Wanderfahrten in den verschiedenen Regionen Deutschlands unterwegs bei jeder Gelegenheit, was immer sie bekommen können. Hier hören sie unbekannte „alte“ Lieder oft aus mündlicher Überlieferung. Die Fundstücke werden bewundert, mühselig in Liederhefte eingetragen – denn Notenschreiben ist an Gymnasien kein Lernziel – und mit anderen Gruppen ausgetauscht. „Gute“ Lieder finden sie vor allem auch in den großen Volkslied-Editionen des 19. Jahrhunderts.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Vgl. oben S. 112 ff.

¹⁴⁵ Grützner (1999), S. 190 f.

In einem Einzelfall hilft ihnen dabei sogar ein Lehrer.¹⁴⁶ Währenddessen wird das gesamte Repertoire unaufhörlich gesungen, auswendig gelernt, mit hingebungs-voller Anstrengung handschriftlich kopiert und weitergegeben. Zahllose „alte“ Lieder lernen sie so hinzu und erweitern unaufhörlich ihren Bestand.

Gegen Ende des ersten Jahrzehnts stellt einer von ihnen, der Medizin-Student Hans Breuer, gemeinsam mit einigen seiner Freunde, zum geliebten Repertoire eine größere Auswahl zusammen und gibt sie als Liederbuch im Druck heraus.¹⁴⁷ Die gemeinsame Entscheidung und die gemeinsame Begeisterung für „alte“ Lieder soll hierdurch eine repräsentative Basis mit klaren Konturen erhalten. Den größten Teil seiner Sammlung übernimmt er aus der Tradition des 19. Jahrhunderts, einen kleineren Teil aus dem Zeitraum zwischen dem 15. und dem 18. Jahrhundert. Zur Begleitung mit der Gitarre, die damals allgemein noch *Zupfgeige* heißt, fügt er den Melodien einfache Akkord-Symbole hinzu und nennt das Liederbuch *Zupfgeigenhansl* – gerade so, wie er selbst wohl unter Freunden seit Schülertagen heißt.

Auf diese Weise entsteht eine Publikation, die auf dem Buchmarkt ziemlich ungewöhnlich und auffallend ist. Üblicherweise enthalten Liederbücher damals das Repertoire für traditionelle Nutzergruppen, etwa für Wanderer, für Soldaten, Turner, Handwerksburschen, Studenten und viele andere. Hier aber gehen Hans Breuer und seine Freunde einen anderen Weg. Sie legen ihrer Auswahl nicht die eingelebte Praxis einer bestimmten Sozialgruppe zugrunde, sondern eine neue, unmittelbar auf die Lieder selbst gerichtete aktuelle Material- und Stil-Entscheidung. Sie stellen eine Sammlung zusammen, die auf einer frei einsetzenden, gewissermaßen modischen Bevorzugung eines bestimmten Repertoires beruht und ihre Nutzer auf dem offenen Markt mit fluktuierenden Käuferinteressen erst noch finden und sich unter diesen Bedingungen durchsetzen muss.

Zumindest die große Mehrheit der Lieder in dieser Edition besteht aus einer Auswahl aufgrund einer solchen Entscheidung mit der Begeisterung für ein bestimmtes Material. Geliebt, gesammelt und zusammengestellt werden „alte“ und „gehaltvolle“ Lieder, wie Hans Breuer sie nennt. Und das ist an dieser Sammlung auch ganz auffällig. Es sind oft recht subtile, empfindsam-romantische Gebilde, die hier zusammenkommen, mitunter höchst poetische Ich-Botschaften von Menschen aus einer versunkenen, historisch weit entfernten Kultur. Und sie drängen den Bestand der traditionell viel gesungenen und robusten Wanderlieder in dieser Auswahl arg in den Hintergrund. Diese Tradition wird zwar noch berücksichtigt, insbesondere auch das Soldatenlied. Die sozusagen handfesten Wir-Lieder werden jedoch zahlenmäßig deutlich reduziert, zusammengefasst und eher zu einer An-

¹⁴⁶ Vgl. oben S. 119 f.

¹⁴⁷ Breuer (1909a)

gelegenheit für besondere Zwecke wie etwa auch in einem Kapitel „Auf der Landstraße“.

Bei ihrer Liebe zu den „alten“, „schönen“, „gehaltvollen“ Liedern agieren die Jugendlichen indes mit dem gleichen Fundus an Energien und inneren „Kräften“, der auch schon bei Kontext-Zentrierung und in den unterschiedlichsten Situationen immer wieder zu beobachten ist. So ändert sich im Blick auf das tragende und vorantreibende Antriebsaggregat zwar nichts. Jedoch drängen bei den Aktivitäten, die auf der Liebe zum eigenen Lied-Material beruhen, neben dem sozialen Impuls und der Lust zu Aktivitätsentfaltung wohl stärker noch das Ausdrucksbedürfnis und die Neugier in den Vordergrund. Indessen beruht ihre Entscheidung für das historisch entfernt liegende Repertoire zweifellos auch auf ihrem allgemeinen Willen zu Lösung und Abkehr von der Kultur der Erwachsenen. Mit dieser Entscheidung machen sie – wie mit ihren übrigen Aktivitäten – Gebrauch von ihrer Freiheit und gehen zur Kultur der älteren Generation besonders deutlich auf Distanz.¹⁴⁸ Sie vertiefen mit dem Willen zur Abgrenzung gegenüber der älteren Generation den Graben, der sie von der Kultur der Erwachsenen trennt, so deutlich wie sie nur können. Sie wissen: Was wir hier zusammentragen und lieben, ist eine nach Material und Stil im bürgerlichen Milieu, in Schule und Elternhaus, völlig unbekannte Welt. Es ist ganz allein unser Ideal und Erkennungszeichen.

In der Folgezeit bauen die Jugendlichen auf dieser Basis dann den großen Bestand auf an weiteren Erfahrungen zu Material und Stil, den sie sich ruhelos aneignen in den kommenden Jahren des zweiten Jahrzehnts.

In Richtung Solo-Lied

Die Entscheidung für „alte“ Lieder aus vergangenen Jahrhunderten hat eine erste weitreichende Folge darin: Der traditionelle Sing-Stil in den Wandervogel-Gruppen, das schlichte einstimmige Singen aller Beteiligten, wird mehr und mehr als altmodisch empfunden, aus seinem angestammten Zentrum allmählich verdrängt und in den Hintergrund gerückt. Er muss Platz machen einer neuen Überzeugung und dem zunehmenden Konsens: Unsere „alten“, „gehaltvollen“ Lieder kommen nur dann zur Wirkung, wenn sie von Einzelnen vorgetragen werden; sie verlangen eine stilistisch differenzierte Darbietung zu kunstvoller Gitarrenbegleitung und von unserer Seite – beim Zuhören im Freundeskreis – eine entsprechende Konzentration.

So wie die meisten drängt auch Hans Breuer – schon in der ersten Auflage seiner Lieder-Sammlung und später immer wieder – sehr entschieden in diese Richtung. Unsere Lieder, sagt er sinngemäß, sind für das einstimmige Gruppensingen einfach zu „gut“. Mitunter begegnet man bei unserer Auswahl einem kleinen Kunstwerk, das schon mal „fremd“ und überraschend klingen kann; es hat „eine oft

¹⁴⁸ Vgl. oben S. 99 f.

schwierige Pointe, die erfasst sein will,“ und öffnet sich in seiner eigenartigen Schönheit dem Verstehen durchaus nicht immer von selbst.¹⁴⁹ Wird es jedoch einstimmig „im Chorus gesungen“, so hat es keine Chance. Dann kommen stilistische und emotionale Schattierungen im kräftig-ungenauen Singen der gesamten Gruppe unter die Räder. Sie werden unerheblich und bedeutungslos, sie verschwinden eingeebnet im Durchschnitt der homogenen, alles überrollenden „Vermischung“. Auch wenn dies für den traditionellen Sing-Stil natürlich eine ziemlich harte Konsequenz sein mag: „Eine gehaltvolle Melodie im Chorus gesungen ist und bleibt: Bastardierung [Verunreinigung] der Gefühle.“

Folglich hat er für die Lieder seiner Sammlung einen unbedingten, allgemeinen Wunsch und Ratschlag:

...bitte möglichst wenig Chorgebrüll!

Auf der Landstraße selbstverständlich und unter dem Stadttore [mit Hall, und teils zum Ärger, teils zur Freude der Bürger...] fortissimo.

Aber inmitten der freien Landschaft, da ist die einzelne Menschenstimme etwas eigenartig Schönes;

der einzelne [der Sänger, wie auch der einzelne Hörer] wird immer Gefühl und Temperament in das Gesungene hineinlegen.

Und dies, die Konzentration des Singens und Zuhörens auf irgendetwas „eigenartig Schönes“ in Lied-Material und Sing-Stil bildet hier das vordringliche Motiv.

Über Medien interagieren

Eine zweite, weit in die Zukunft hinein reichende Folge hat die Stil-Entscheidung schließlich in einem anderen, von ihr scheinbar ganz unabhängigen Zusammenhang: Sie bringt die Jugendlichen erstmals in Kontakt mit Abläufen des Marktgeschehens und hier insbesondere mit spezifischen Wirkungen der Nachfrage. Die Herausgeber stellen ihre Sammlung in den ganz normalen Buchhandel hinein. Sie geben ihr damit den Charakter eines Medien-Produkts und eines Medien-Angebots. Schon gleich nach dem Erscheinen stellt sich heraus: Erstaunlicherweise haben sie es hier mit einer überraschend starken Nachfrage zu tun. Unübersehbar große Gruppen von Jugendlichen machen den Sampler, so als wäre er lange schon entbehrt und erwartet worden, in kürzester Zeit zum Bestseller. Einschlägige Verlage versuchen, mit ähnlichen Angeboten den Erfolg zu imitieren – vergeblich. Die

¹⁴⁹ Breuer (1909a), Vorwort.

Nachfrage zu Hans Breuers Edition liegt in einer Größenordnung, die es in dieser Sparte so bisher noch nicht gegeben hat und erreicht im Laufe der Jahre eine Auflage von vielen hunderttausend Exemplaren. Durch ihr Marktverhalten zeigen die Jugendlichen, dass dieses Liederbuch ihre „Vorstellungen“ von „guten“ Liedern auf den Punkt bringt. Es trifft den Stil, der ihnen „wichtig“ ist und den sie lieben. Sie vermitteln den Herausgebern ein bestimmtes, bisher unbekanntes Wissen: Ihre Material- und Stil-Entscheidung für „alte“ Lieder, ursprünglich eine Angelegenheit unter Freunden, wird offenbar in einem unglaublich großen Rahmen, im Horizont einer riesigen jugendkulturell definierten Sozialgruppe, geteilt. Im Markgeschehen, wo die Geltung dieser Entscheidung – das heißt das Maß, mit dem man sich an ihr orientiert – die Grenzen der Wandervogel-Gruppen überschreitet, wird sie gewissermaßen selbstständig und verändert dadurch ihren Charakter. Sie wird vom Kontext der Freundschaftsgruppen abgelöst und wirkt nun in einer anderen, unüberschaubaren und kaum beeinflussbaren Umgebung. Sie wechselt ihren sozialen Kontext und erhält eine prinzipiell veränderte gesellschaftliche Dimension.

Die Jugendlichen der kleinen Herausgeber-Gruppe erfahren damit vermutlich erstmals: Das Print-Medium und der Markt eröffnen eine gewaltige Chance. Wir können uns über das gemeinsame musikalische Ideal nicht nur in der kleinen Freundschaftsgruppe verständigen. Wir können dies, unter der Voraussetzung gleicher oder ähnlicher Material- und Stil-Entscheidungen, auch mit einer Gruppe unbekannt vieler, die möglicherweise unvorstellbar groß ist und über weite Räume verteilt.

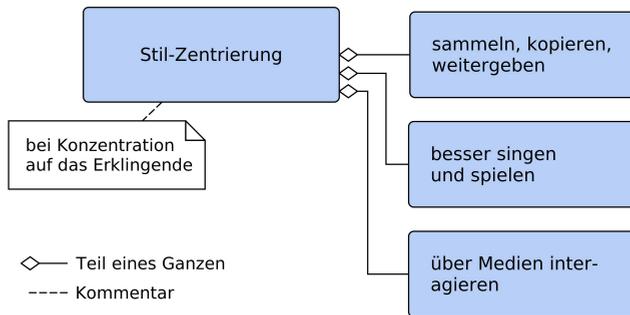


Abb. 8: Aktivitäten im Rahmen eines bestimmten Stils

3. Begleiten im Stil der Laute

Die Begeisterung der Jugendlichen im Wandervogel für „alte“ Lieder und Balladen lässt bei Gitarristen unter ihnen das Motiv entstehen, das Singen nun auch so zu begleiten, wie es diesem Stil entspricht. Es sind mehrheitlich die älteren Jugendlichen und die jungen Erwachsenen, die das wollen. Währenddessen entwickeln die Jüngeren mit ihrer Gitarre erste Ansätze zu Stil-Konkurrenz und teilkultureller Stil-Pluralität.

3.1 „Besser“ Gitarre spielen: Stil-Ebenen

Ein Weg zur Begleitung im „alten“ Stil

Zu Beginn des zweiten Jahrzehnts geht der Blick der Jugendlichen im Wandervogel immer häufiger auch über die Grenzen ihrer Freundschaftsgruppen hinaus mit dem Interesse an weiter ausgreifenden Zielvorstellungen und Perspektiven. Für die Gitarristen unter ihnen sind ein ständiger Anziehungspunkt die häufigen Konzerte der durchreisenden Musiker, die sie „gut“ finden und bewundern. Hier hören sie einzelne passionierte Sänger, die mit Programmen aus „alten“ Volksliedern und eigenen Liedern zur Gitarre auf Tournee gehen und stilistisch neue Maßstäbe setzen. Aus der begeisterten Erfahrung in der Begegnung mit diesen professionellen Musikern holen sie sich neue Anregungen und Ideen. Hier stärken sie das Interesse, das eigene Gitarrenspiel zu verbessern und den Wunsch, die eigenen stilistischen Ausdrucksmittel zu erweitern.

Bald aber gibt es zu diesem Bedarf der Jugendlichen auch ein reiches Verlagsangebot. Für ihre Musikpraxis sind die Anregungen, die sie sich in diesem Bereich auswählen, ebenso wichtig – für das tägliche Lernen und Üben vielleicht sogar noch wichtiger. Hierbei handelt es sich zumeist um ausgeschriebene Liedbegleitungen, Lieder-Sammlungen und Schulen, die mit entsprechenden Anleitungen mehr oder weniger „gut“ die gewünschte Praxis erklären, mit Beispielen belegen und lehren.

Die Konkurrenz auf dem Gebiet der Printmedien gewinnt sehr schnell Heinrich Scherrer, ein renommierter *Allround*-Musiker und zugleich Pionier bei Initiativen zu Wiederentdeckung und Nachbau alter Renaissance-Instrumente. Auf seinen Lehrgang zur Lied-Begleitung greifen die Jugendlichen mit ungewöhnlicher Häu-

figkeit zu und machen ihn sofort zum Bestseller.¹⁵⁰ Sie verschaffen ihm in diesem Bereich gewissermaßen eine Sonderstellung als stilistische Referenz. Schon in den ersten Monaten nach Erscheinen sind vierzigtausend Exemplare gedruckt und verkauft. Bei den Gitarristen im Wandervogel ist das ein riesiger kommerzieller Erfolg, der sich in hohen Auflagen in rascher Folge über viele Jahre hin fortsetzt.¹⁵¹

Man muss annehmen: Die Jugendlichen treiben die Nachfrage bei Heinrich Scherrer in die Höhe, weil sie sicher sind: Hier finden wir genau das, was uns „wichtig“ ist. Und so geben sie durch ihre Kaufentscheidung und durch die entschlossene Investition ihres Taschengelds in dieses Praxis-Material einen verhältnismäßig klaren Einblick in ihre Stil-Präferenzen.

Der „alte“ Stil des Gitarrenspiels, den sie bei Heinrich Scherrer lernen wollen und den sie bei ihm auch finden, steht in der Tradition des 17. und 18. Jahrhunderts. Vom neueren musikalischen Denken etwa des 19. Jahrhunderts unterscheidet sich dieser Stil grundsätzlich: Statt von Funktionsharmonik geht er von linearen „Stimmen“ aus. Das heißt: Die Begleitung eines Wandervogel-Lieds besteht primär nicht aus „Akkorden“, sondern eigentlich aus einer zweiten Stimme – genauer: einer Bass-Stimme – zur Lied-Melodie. Beide Stimmen gemeinsam bilden die Ausgangs- oder Grundstruktur, und sie sollen, so fordern es die „alten“ Stil-Grundsätze, sich gleichrangig gegenüberstehen auf stilistisch übereinstimmendem Niveau.

Die Hauptrolle in diesem Stimmen-*Duo* übernimmt – gewissermaßen als der strukturell tragende Kontrapunkt zur Melodie – die tiefere Stimme. Sie soll dem Lied ein starkes, selbstständiges Fundament geben mit einer musikalischen Aussage von eigener Bedeutung in unabhängiger Gestaltung. Damit eine solche Begleitung entsteht, muss der Gitarrist also immer irgendeinen *Einfall* haben, eine kleine Gestaltungsidee. Er muss irgendeine musikalische *Erfindung* ins Spiel bringen, die mit der Lied-Melodie als Gegensatz und Kontrapunkt korrespondiert. Die übrigen Stimmen gelten als weniger wichtig und werden ergänzend oft einfach hinzu improvisiert.

Bei Heinrich Scherrer erlernen die Jugendlichen diese Stilistik wahlweise auf zwei Ebenen, zunächst auf einem einfachen soliden Standard-Level. Dann wohl auch, falls gewünscht, auf einem höheren Niveau, das sie schon einmal mächtig herausfordern kann. Das Lehr-Material, womit die Jugendlichen sich Schritt für Schritt auf den Weg machen, den „alten“ Stil zu erlernen, lässt sich am besten wohl durch zwei typische Beispiele veranschaulichen.¹⁵²

¹⁵⁰ Scherrer (1911)

¹⁵¹ Höckner (1926), u. a. S. 51 f.

¹⁵² Scherrer (1911), S. 51 u. 69.

Einfacher Stil

In diesem Beispiel geht es um ein Lied, das auch schon oben in einem Bericht zur Kontext-Zentrierung eine Rolle spielt. Hier lernen die Jugendlichen, wie sie die Selbstständigkeit der Bass-Linie gegenüber der Melodie mit einfachsten Mitteln erreichen können.

The musical score is written in E major (three sharps) and 4/4 time. It features a vocal line and a guitar line. The guitar line uses a variety of chords, including triads and dyads, to support the melody. The lyrics are written below the vocal line.

System 1 (Measures 1-5):
 Melody: E4-G4-A4-B4-A4-G4-F#4-E4
 Chords: E, A/E, E, H7, E, #f/a, E/H, H, E, E, A/E
 Lyrics: Wo soll ich mich hin-keh-ren, ich tum-bes Brü-der-lein? Wie soll ich mich er-

System 2 (Measures 6-10):
 Melody: G4-A4-B4-A4-G4-F#4-E4
 Chords: H7, E, #f/a, E/H, H, E, H7, E
 Lyrics: näh-ren, mein Gut ist viel zu klein. Als ich ein We-sen han, so

System 3 (Measures 11-15):
 Melody: G4-A4-B4-A4-G4-F#4-E4
 Chords: E, A, E, E, A/E, E, H7, E, #f/a, E/H, E
 Lyrics: muss ich bald da-von. Was soll ich heut ver-zeh-ren, das hab ich fernt ver-tan.

Dabei ist der kleine stilistische Einfall, der für die Bass-Stimme zur Melodie benötigt wird, in den ersten vier Takten, im *Vordersatz* (Takt 1 - 4) der ersten Periode (Takt 1 - 8), schon recht deutlich erkennbar:

- Unter das Anfangsmotiv der Melodie (Takt 1 und 2) legt der Gitarrist als Fundament zunächst eine völlig *reglose* Stimme, die nicht – wie die Melodie – lebhaft und auftaktig beginnt, sondern ruhig und abtaktig. Sie erzeugt mit unbewegten Repetitionen *starr*, fast nach Art eines Orgelpunkts, im Ansatz so etwas wie eine gespannte Statik. Auch die Harmonik bleibt hier, in der „Aufstellung“, fast bewegungslos.



- Dann aber, in der „Beantwortung“ unmittelbar anschließend in Takt 3, löst der Gitarrist die starre Eingangslinie auf: durch eine bewegte, gewissermaßen *flüssige* Stimmführung, die in Viertelnoten mit entsprechend raschen Akkordwechseln fortschreitet und am Schluss in den ergänzenden Stimmen auch die Bewegung der Melodieführung kurz aufnimmt.

Das Akkord-Material hierzu haben die Jugendlichen schon in den vorausgehenden Kapiteln gelernt: neben Tonika, Subdominante und Dominante hier auch die Subdominant-Parallele und den Quartsext-Akkord der Dominante.

Demnach lässt sich in den vier Anfangstakten das Prinzip zumindest in Umrissen bereits einigermaßen erkennen: Die Begleitung stellt sich gegenüber dem Lied gleichwertig und kontrastreich auf. Sie schafft durch Stimmführung, Harmonik und musikalischen Charakter eine gewisse Eigenständigkeit und kontrapunktische Struktur. Sie zeigt mit diesen Eigenschaften, worauf es den Jugendlichen bei der Begleitung im „alten“ Stil vermutlich ankommt. Hier lernen sie, wie eine Fundament-Stimme gegenüber der Melodie unabhängig geführt wird und ihren selbstständigen Charakter gut erkennbar zum Ausdruck bringt.

Eine ähnliche Gestaltung zeigt der Gitarrist ihnen im weiteren Verlauf. Im *Nachsatz* (Takte 5 und 6) dieser Periode, wo die Liedmelodie eine einfache Wiederholung bildet, variiert er die Akkordfolge ein wenig: Er bricht sie auf in eine Achtelbewegung mit unauffälligen Akzenten auf sonst unbetonten Taktteilen, um diese Passage etwas zu beleben, auch wohl, um sich zu lösen von einer schlichten Wiederholung. Der mittlere (Takte 9 - 12) und der abschließende Teil (Takte 12 bis 16) entsprechen dieser Stilistik mit kleinen Varianten, die jedoch nach dem gleichen Prinzip funktionieren.

Gehobener Stil

Das zweite Beispiel zeigt eine schon deutlich angehobene Stilebene. Hier besteht das Ideal darin, dass der Gitarrist mit seiner kleinen erfinderischen Gestaltungsidee noch ein Stück näher an das Lied herangeht. Das können die Jugendlichen erreichen etwa durch direkten Bezug auf Teile der Melodie: durch Imitation, Variantenbildung, stilistische Gegensätze und vieles andere mehr. In diesem Fall lernen sie es durch eine motivisch korrespondierende Gegenseitigkeit zwischen Singstimme und Instrument:

Langsam wiegend

„Schwe-ster-lein, Schwe-ster-lein, wann gehn wir nach Haus?“ „Früh, wenn die Häh-ne krähn,

woll'n wir nach Hau - se gehn, Brü-der-lein! Brü-der-lein! Dann gehn wir nach Haus.“

Hier nimmt der Gitarrist in seiner Begleitung das einprägsame, gewissermaßen *sprechende* Eingangsmotiv auf, dessen Rhythmus in der Liedmelodie,



zunächst zur Frage des Bruders (in den Takten 1 und 2), *auf*taktig erklingt, dann, zur Antwort seiner Schwester (in Takt 9 und 10), *ab*taktig. Und möglicherweise denkt Hans Breuer an solche beziehungsreichen Stellen, wenn er – wie oben erwähnt – davon spricht, dass die „alten“ Lieder seiner Sammlung manchmal eine Pointe haben, „die erfasst sein will“.

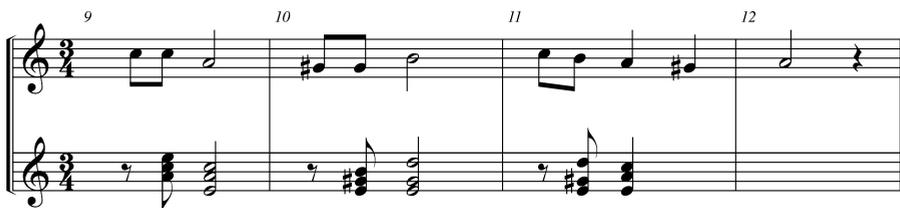
Bei Heinrich Scherrer nun lernen die Jugendlichen, wie der Gitarrist auf dieses bedeutsame Motiv eingehen und zu einer variierenden Imitation nutzen kann. Er ver-

schiebt es gegenüber der Melodie um den Wert einer Viertelnote, erweitert seinen *Ambitus* – den Abstand zwischen dem höchsten und dem tiefsten Ton – und verstärkt damit insgesamt den unruhig drängenden Charakter dieses Beginns.



Die Vortragsbezeichnung besagt, dass dies „langsam wiegend“ geschehen soll; unterschwellig erzeugt die Motiv-Variante mit ihrer komplementären, metrisch veränderten Akzentstruktur im Wechsel mit der Melodie zudem wohl auch eine beharrlich fordernde, jedenfalls eigenartig ambivalente Bedeutung.

Anders in Takt 9 und 10. Hier wird die Begleitung zur Melodie parallel geführt, rhythmisch und motivisch jedoch durch die Mittelstimmen anders betont.



Hier sehen die Jugendlichen, wie sie mit ihrer Begleitung einen Lied-Text in einer bestimmten Weise deuten können. Heinrich Scherrer begleitet in den Takten 9 bis 11 die abtaktig betonende Liedmelodie dreimal mit einem anders akzentuierenden Zweiton-Motiv, das den metrischen Schwerpunkt im Takt eher auf die zweite Zählzeit verlegt. Er gibt dem Sprechen des Mädchens damit einen besonderen Ausdruck, der wohl Bezug nimmt auf die Situation der tragischen Liebe, von der das Lied spricht. Kurz, stilistisch lernen die Jugendlichen hier, wie die Begleitung dem Lied ebenbürtig geführt werden kann durch Elemente selbstständiger Gestaltung. Auch in der Stimmführung ist sie stilistisch „alt“: Kontinuierlich bewegt sie sich in einem vierstimmig linearen Satz, selbst dort, wo sie – in den Takten 5 bis 8 – Tanzmusik andeutet.

Zweifellos sind es solche und ähnliche Dinge, die die Jugendlichen lieben, die sie sich aneignen, mit wachsender Übung improvisatorisch verändern, erweitern und neu kombinieren. Wenn sie davon sprechen, dass Heinrich Scherrer „gut“ sei – und das sagen sie erstaunlich oft – so sind vermutlich anregende Beispiele und stilistische Einzelheiten dieser Art gemeint. Sie sind der Grund, sich damit zu beschäftigen und der gewünschten Stilistik Schritt für Schritt ein Stück näher zu

kommen. Es ist eine Praxis, die über das übliche Begleiten mit schlichten Akkorden deutlich hinausgeht. Abschrecken aber oder überfordern kann sie die Gitarristen in den Wandervogel-Gruppen – nimmt man die Nachfrage als Indiz – offenbar nicht.

3.2. Lernen im sozialen Kontext

„Selbstunterricht“

Die Jugendlichen setzen mit den Aktivitäten zur Erweiterung ihrer stilistischen Kompetenz im Gitarrenspiel konsequent den Weg fort, den sie gemeinsam mit ihren Freunden begonnen haben. Sie entscheiden sich entschlossen – mit äußerst kräftiger Nachfrage – für einen Lehrgang, der verspricht, die Bedingungen der Wandervogel-Gruppen aufzugreifen und zu erfüllen, indem er

- auf dem Repertoire ihrer geliebten „alten“ Lieder aufbaut,
- für die Abfolge der Lernschritte möglichst viel Freiraum zu Selbstständigkeit belässt und
- insbesondere einen Lehrgang aufbaut „für den Selbstunterricht“, wie es im Titel heißt.

So erwarten die Jugendlichen von dem Unterrichtskonzept die Arbeit eines Fachmanns, der in seinem Fach „Meister“ ist, der ihnen in der Rolle des musikalischen „Beraters“ begegnet und der für die Begleitung des Wandervogel-Repertoires einen sorgfältig durchdachten Lehrgang vorlegt mit kompakten, „leicht verständlichen“ Erklärungen und möglichst vielen „guten“ Beispielen.

Genau das ist es, was sie von Heinrich Scherrer – „Herrn Dr. Hans Breuer und allen Wandervögeln“ gewidmet – bekommen. Und in der Arbeit damit setzen die Jugendlichen die gleichen Energien ein, die sie auch sonst beim Umgang mit Lied und Singen voran bringen: das soziale Interesse, die Lust zu Aktivitätentfaltung, das Ausdrucksbedürfnis und ihre Neugier. „Selbstunterricht“ und „Selbstbildung“ unter den Bedingungen der Jugendbewegung heißt für sie: Aufbau von Erfahrung im Rahmen ihrer neuen sozialen Gemeinschaften. Hier definieren sie Lehren und Lernen als eine Angelegenheit im Gruppenleben unter Freunden. Und Heinrich Scherrers Konzept des „Selbstunterrichts“ ist exakt für diese Umgebung geschaffen. In ihren Freundschaftsgruppen haben sie von Anfang an passionierte Gitarristen. Diese spielen ihr Instrument mit Leib und Seele und bringen mehr Zeit damit zu, als jeder andere in der Gruppe. Vereinzelt sind sie auch erstaunliche Naturbegabungen, die Kunst und Technik des Gitarrenspiels schnell und auf hohem Niveau beherrschen. Sie werden auch geschätzt und anerkannt, wenn sie ihr Instrument besonders „gut“, mitunter sogar „meisterhaft“ spielen. Das trifft etwa auf den Jugendlichen zu, sagen sie, der mit seinem Markenzeichen, einem „breit gekrempften Schlapphut“ – damals oft auch „Künstlerhut“ genannt¹⁵³ – schon oben im ersten Beispiel auftaucht. „Er spielte meisterhaft Gitarre.“¹⁵⁴ Und so ist das Know-how in den „neuen“ Gemeinschaften abrufbar im sozialen Kontext. Hier lernt man von Freunden. Teils sind sie gleichaltrig, teils jünger, teils älter, in jedem Fall aber

¹⁵³ Flitner (1986), S. 129.

¹⁵⁴ Blüher (1912), Bd. I, S. 106

sind sie Gleichgesinnte. Die normale Basis ist hier gegenseitige Zuwendung, authentische Hilfsbereitschaft und jede Menge Empathie. In dieser Umgebung haben die Jugendlichen die Freiheit, eigene Wege und Umwege zu gehen. Hier können sie suchen, ausprobieren und selbst entscheiden über Methode und Tempo des Lernens – je nach vorausgehender Erfahrung und selbstbestimmten „Vorstellungen“.

Erfahrungskontinuität

Bei ihrer entschiedenen Nachfrage nach Heinrich Scherrers Lehrgang haben die Jugendlichen offenbar aber noch weitere Gründe, die das Konzept der Selbsterfahrung sehr wesentlich ergänzen: Sie holen sich hier einen Lehrgang, der bei der Erweiterung ihrer vorausgehenden Erfahrung in den Freundschaftsgruppen dem Anspruch und der Forderung auf Selbstbestimmung durch zwei Maßnahmen konsequent entgegen kommt: Er ist eine Anleitung, die eine ordentliche Liedbegleitung – erstens – auch so lehrt, wie es die Jugendlichen im Wandervogel seit je kennen: „auch ohne Notenkenntnis, also nach dem Gehör und nach dem rhythmischen Gefühl“. Mit anderen Worten, sie arbeiten hier in einem Kurs, für den die traditionellen Grundlagen ihrer Liedbegleitung weiterhin gelten: die Symbolschrift und die Improvisation. Jedes Unterrichtsbeispiel – wie weit es über die traditionelle Praxis auch immer hinausführen mag – hat eine unantastbare Basis: das elementare Akkord-Material und die dazugehörige einfache Symbolschrift. Und damit erlernen die Jugendlichen zunächst die Grundlagen der improvisierten Begleitung nach alter Wandervogel-Tradition.

Mehr noch schätzen sie beim Kauf des Lehrgangs mit Sicherheit jedoch – zweitens – die Art und Weise, wie sie in die erwünschte weitergehende Stil-Praxis nun eingeführt werden. Diese wird ihnen nicht einfach von außen und von oben herab als ein völlig fremder, von ihrer Vorerfahrung getrennter Ansatz und Lernbereich vorgestellt, etwa wie ein beliebiges, isoliertes Expertenwissen aus historischer Zeit. Vielmehr üben sie die neue Praxis ausschließlich durch eine konsequente Erweiterung der vorhandenen Grundlagen ein.

Dies geschieht hier im Umgang mit etwa sechzig „Beispielen“ in Notenschrift, die der einfachen Begleitung in Symbolschrift beim größten Teil der Lieder jeweils beigefügt sind. Sie bekommen damit – beginnend mit dem ersten Lied – zahlreiche ausgeschriebene Begleitsätze an die Hand, um die Möglichkeiten ihres bisherigen frei-improvisatorischen Spiels in eine bestimmte Richtung hin auszudehnen. Sie haben es also überhaupt nicht mit Vorschriften, Unterweisungen oder Instruktionen über irgendetwas von außen Vorgegebenes zu tun, wie sie es aus alter Methodik kennen. Sie lernen in diesem Lehrgang nur „Beispiele“ im „alten“ Stil kennen mit zahllosen Hinweisen auf optionale stilistische Elemente. Es sind Anregungen und vorläufige Hilfsmittel für die weitere innovative Praxis. Zur erwünschten neuen stilistischen Welt öffnen sie nur das Tor und zeigen, wie es beim Überschrei-

ten der Schwelle gemacht werden „könnte“, wie der Autor im Vorwort betont. „Sie lassen aber der Phantasie des Spielers völlig freie Hand.“

Auch die Notenschrift in den ausgeschriebenen Liedbegleitungen hat nur einen relativen Wert. Zwar haben in den ersten Jahren 70% der Jugendlichen im Wandervogel privaten Klavierunterricht, sie werden demnach gut damit umgehen können.¹⁵⁵ Und die anderen finden bei Heinrich Scherrer ausführliche Erläuterungen zur Aneignung der Notenschrift; auch sie können hier weiterkommen, wenn sie dann auch wohl nicht unbedingt *nach* Noten, sondern eher *mit* Noten spielen. So wird es zweifellos üblich sein, beide Notationen, die grundlegende Symbol- wie die weiterführende Notenschrift, gleichzeitig und parallel zu nutzen. Immer aber, in beiden Notationsarten, bleiben die Jugendlichen im Wandervogel bei der Zielvorstellung der improvisatorischen Spielweise. Ihre gesamte Musikpraxis, wo alles auf Lebenssituationen ankommt, ist im Prinzip schriftlos. Wie bei einem beliebigen Anlass zu spontanem musikalischem Ausdruck niemand auf die Idee kommt, „mit Notenblättern vor der Nase zu singen“, so ist es in einem solchen Kontext auch unvorstellbar, eine ausgeschriebene Liedbegleitung abzuspielen.¹⁵⁶ Im Umgang der Jugendlichen mit Lied und Singen bleibt die Notenschrift – wie in jeder populären Musikkultur aller Jahrhunderte bis heute – ein *Tabu*.

¹⁵⁵ Dieser Prozentsatz bezieht sich auf Schüler an Gymnasien; Kestenbergs (1923), S. 133.

¹⁵⁶ Jöde (1918), S. 162.

3.3 Am Horizont: Die erste Konkurrenz

Viele Jugendliche halten an ihrer Stil-Entscheidung für „alte“ Lieder über drei Jahrzehnte fest und dringen auf dem Weg zu ihrem Ideal immer tiefer ein in die Musik vergangener Jahrhunderte. Es sind vor allem die Älteren unter ihnen, die sich in dieser Weise auf die historischen Spielweisen der Gitarre einlassen und mit anhaltender Übung konzentrieren: anfangs insgesamt jedoch immer nur eine kleine Gruppe von Spezialisten.

Bald aber, zu Beginn des zweiten Jahrzehnts der Jugendbewegung, vollzieht sich hier ein Wandel. Immer mehr Jugendliche, zunächst unter den Älteren, kaufen sich eine Gitarre. Fast scheint sich im Verhältnis zu dem Instrument schon jene große Beziehung dauerhaft anzubahnen, die dann kontinuierlich anwächst durch alle kommenden Jugendkulturen hindurch.

Und schließlich wurden auch die Jüngeren von den merkwürdigen Tönen ergriffen.¹⁵⁷

Auch sie geraten zunehmend in den Bannkreis dieses Instruments und bemerken sein spezifisches Charisma. Auch sie bleiben in der Begegnung mit der Gitarre nicht gleichgültig und werden „ergriffen“, sagt der teilnehmende Beobachter, von ihren Klängen, von ihren vielgestaltigen Spielweisen und ihren „merkwürdigen Tönen“. Es ist anfangs wohl die gleiche Begeisterung, von der die Älteren in den ersten Jahren ausgegangen sind, und die dann bei ihnen die Entscheidung bewirkt hat für das filigrane Fingerkuppen-Spiel im „alten“ Stil und für den spezifischen Reichtum seiner stilistischen Möglichkeiten.

Später wurde man einseitig, und namentlich der Rhythmus war beliebt, der an Wucht und Eindruck oft dem der Pauke gleichkam.¹⁵⁸

Und erst diese „späteren“ Aktivitäten der „Jüngeren“ markieren den entscheidenden Umbruch. Erst hier nun beginnt die eigentlich neue, widersprüchliche, moderne Struktur in der bunten Landschaft freier Stil-Entscheidungen.

Die „Jüngeren“, die Jahr für Jahr im Wandervogel hinzukommen, betreten die Bühne des Geschehens anders als die Älteren und jungen Erwachsenen: als neue Akteure, mit neuen Einstellungen und als Darsteller eines neuen Stils. Bei gleichem

¹⁵⁷ Blüher (1912), Bd. II., S. 81.

¹⁵⁸ Ebd.

Ausgangspunkt sind sie in einer anderen Richtung unterwegs. Sie singen andere Lieder: ausschließlich neuere, weit verbreitete Volks- und Wanderlieder. Sie singen sie niemals – wie die Älteren es nun schon sehr lange so viel wie möglich tun – solistisch, sondern immer gemeinsam „im Chorus“, oft in parallelen Terzen oder Sexten. Hans Breuer etwa sieht das ohne Bitterkeit.

Das junge Volk ist weitergeschritten und hat sein eigenes Wandervogel-Liederbuch geschaffen. Warum sollte es sich auch auf das Gesungene von ehemals festlegen? ¹⁵⁹

Und die Gitarre entdecken die Jungen für den Umgang mit Lied und Singen als komplementären, höchst energiegeladenen Klangerzeuger. Mit dem Denken in „alten“ Stil-Kategorien können sie nichts anfangen. Sie begleiten ihr kräftig-vitales Singen mit Akkordschlägen in einfachen „rhythmischen“ Patterns, ausgeführt mit dem Plektrum, hart, rabiast und über alle sechs Stahl-Saiten. Nur diese Spielweise garantiert zuverlässig die krachige, metallisch verzerrte Geräusch-Mixtur des robusten Brachial-Klangs, auf den es ihnen ankommt. Man kann sich gut vorstellen, was sie dabei empfinden: Den unerhörten Sound metrisch gehämmerter Repetitionen mit klirrenden Frequenzmischungen mehrerer Gitarren erfährt man auch mit drei Akkorden, vor allem, wenn er „an Wucht und Eindruck“ jedes übliche Maß übersteigt. Auf der Landstraße verwenden sie mitunter sogar die „geschielte Gitarre“, wie sie es nennen, eine uralte *Folk*-Spielweise mit „offenen Stimmungen“, die noch heute als *bottleneck*- oder *slide-barrée*-Technik vereinzelt gebräuchlich ist.

Wir wissen über die Spielweise der „Jüngeren“ zwar nur wenig und das Wenige auch nur aus der Polemik der Älteren und jungen Erwachsenen, die diesen Stil für unerträglich halten. In ihrer Perspektive ist dies nichts weiter, als „rhythmisch organisierter Radau“. ¹⁶⁰ Aber selbst noch durch aggressive Äußerungen hindurch ist erkennbar: Die „Jüngeren“ lieben

- „rhythmisch“-perkussives Spiel,
- die „Wucht“ hoher Lautstärkepegel und vor allem
- „Einseitigkeit“, das heißt mit ziemlicher Sicherheit: einfach genormte Kadenz-Muster mit zwei oder drei Akkorden voller Kraft, Lautstärke und Energie.

Damit sorgen sie gegenüber den Älteren unüberhörbar für zweierlei: für die ihnen „wichtige“ Art musikalischer Opposition und für einen ersten Ansatz zu einer pluralistischen Koexistenz zweier oder mehrerer Stile. Die Polarisierung verstärken

¹⁵⁹ Breuer (1911), Vorwort. Hans Breuer bezieht sich hier auf Fischer (1911), eine dritte, stark veränderte Auflage des Liederbuchs von Siegfried Copalle (1905).

¹⁶⁰ Götsch (1922), S. 57.

und vertiefen sie, als sie zu Beginn des zweiten Jahrzehnts das Gitarrenspiel dann auch noch zur „Mode“ expandieren und fast jeder eine Gitarre hat, ohne damit nun auch gleich viel anfangen zu können.

Das Gitarrespiel wurde zur Manie. Die anfänglich scheinbar leichte Erlernbarkeit dieses Instrumentes brachte sie in die Hand der Pfuscher.

Und man hätte es kaum glauben können, dass dieses oft grauenhafte Gekratze musikalischer Fanatiker von [Karl] Fischers schön gegriffenen Akkorden herrührte und von der Begeisterung und der liebenswürdigen Wehmut, die sie damals erregten.¹⁶¹

Sieht man einmal von dem hier durchbrechenden Zorn des älteren Beobachters über schwache Anfänger ab, so bleibt dahinter unverkennbar die Tatsache: Auch hier schon sind junge „musikalische Fanatiker“ am Werk, die von Material und Stil ganz neue, gegensätzliche „Vorstellungen“ haben und sie gemeinsam mit ihren Freunden kraftvoll ausleben. Hier trennen sich die Wege der Generationen und ihrer „Vorstellungen“ von „guter“ Musik.

Dabei gehen die „Jüngeren“ mit ihrem Interesse am „rhythmischen“ Stil von den gleichen Voraussetzungen und Bedingungen aus wie die Älteren. Wie diese machen sie von ihrer Freiheit Gebrauch und entscheiden sich aufgrund ihrer Fähigkeit zu Konzentration auf Material und Stil wie auch aufgrund der Chancen im Kontext ihrer Freundschaftsgruppen zu sozial definierter Selbstbestimmung. Aus heutiger Sicht bauen beide Gruppierungen im Wandervogel das Naheliegende und das für jugendkulturelle Kontexte Normale auf: Sie definieren in ihren Liedbegleitungen die je eigene musikalische „Kultur“ (im englischen Wortsinn): ihre jeweils spezifische Art, die Welt der Musik zu begreifen und sich darin zu bewegen.

Im Blick auf die Gitarristen kann man festhalten: Seit etwa 1910 haben sie bei ihren musikalischen Aktivitäten zumindest zwei verschiedene gegensätzliche „Vorstellungen“:

- das Ideal des Gitarrenspiels im Stil der Laute mit den sanften, „schön gegriffenen Akkorden“ und der „liebenswürdigen Wehmut, die sie damals erregten“ sowie
- die wild „fanatische“ Begeisterung für das metrisch-motorische Spiel, für den harten, repetitiven Sound der Stahlsaiten und das brutal gehandhabte Plekturum.

¹⁶¹ Blüher (1912), Bd. II., S. 81.

Damit zeigt der abweichende Weg der Jüngeren mit der energischen Trennung der Auffassungen und der musikalischen Codes den Beginn einer Reihe bis heute kontinuierlich sich wiederholender Vorgänge in der Folge der Generationen. Begleitet wird dieser Kontext wie üblich von den Älteren mit heftiger Polemik. Diese dokumentiert zwischen den beiden Stil-Zentrierungen zunächst den unüberbrückbaren Abgrund. Dann aber auch – je aggressiver die gewählten polemischen Mittel desto klarer – die Tendenz, die abweichenden oder gegnerischen Stil-Alternativen zu verdrängen. Und damit beginnt auch im Wandervogel selbst der allgegenwärtige Kampf im Spannungsfeld der entgegengesetzten musikalischen Ideale.

4. Mehrstimmiges Singen

Seit etwa 1910 bringen viele Jugendliche im Wandervogel ihr Lied-Ideal immer häufiger auch mit drei- und vierstimmigen Sätzen zum Ausdruck. Zunächst singen sie einfache Stücke, die für die ersten Schritte beim mehrstimmigen Singen eigens komponiert sind; dann aber auch originale Kompositionen aus vergangenen Jahrhunderten.

4.1 Einstieg mit leichten Arrangements

1913 erscheint in Marburg eine Sammlung leichter dreistimmiger Chorsätze von Waldemar von Baußnern zu Liedern aus Hans Breuers *Zupfgeigenhansl* unter dem Titel: *Alte Volkslieder*.¹⁶² Der Herausgeber ist ein Jenaer Student, Sohn des Komponisten dieser Sätze und Wandervogel seit Schülertagen. Das Besondere an dem kleinen Band im Querformat: Die Jugendlichen im Wandervogel machen ihn sofort zu einem „ungewöhnlich großen“ Erfolg.¹⁶³ Als wären Wunsch und Erwartung längst vorausgegangen, verschaffen sie dem Bändchen „in kürzester Zeit höchste Auflagen“ und heben es gleich nach seinem Erscheinen in den Rang eines Bestsellers. Mehr noch: Die intensive Nachfrage hält an und dehnt sich über den Wandervogel hinaus schnell auch auf andere Verbände der Jugendbewegung aus. Sie verankert die überaus beliebten, „über Jahrzehnte in ganz Deutschland verbreiteten dreistimmigen Sätze“ dauerhaft in der Favoriten-Rolle.¹⁶⁴

Begeisterung für Dreistimmigkeit

Ganz unerwartet kommt der Erfolg dieser Chor-Sätze für Beobachter der Szene nicht. Schon längst vor ihrem Erscheinen sind Jugendliche in Jena und Weimar, wo es eine sehr aktive Szene der Jugendbewegung gibt, damit beschäftigt, die Stücke handschriftlich zu kopieren und zu verbreiten.¹⁶⁵ Sie mögen diese Lied-Sätze offenbar sehr. Sie singen sie viel und geben sie – noch bevor der Verlag Druck und

¹⁶² Baußnern (1913)

¹⁶³ Teutsch / Vlaicu (2003), S. 73.

¹⁶⁴ Walter Blankenburg, *Neue Volksliedbearbeitungen*, zit. nach Teutsch / Vlaicu (2003), S. 74

¹⁶⁵ Baußnern (1913), Vorwort.

Vertrieb übernimmt – von Hand zu Hand.¹⁶⁶ Zu einem Lied aus dem 17. Jahrhundert etwa singen sie:¹⁶⁷

Ruhig, wehmütig

1. Es geht ei - ne dunk - le Wolk her - ein; mich deucht es

wird ein Re - gen sein, ein Re - gen aus den

Wol - ken, — wohl in das grü - ne Gras.

2. Und scheint die liebe Sonn nit bald,
so [ver-]weset alls im grünen Wald,
Und all die müden Blumen,
Die haben müden Tod.

3. Es geht eine dunkle Wolk herein.
Es soll und muss geschieden sein.
Ade Feinslieb, dein Scheiden
Macht mir das Herze schwer.

1. Str.: Text und Musik trad. seit 1646

2. u. 3. Str.: neu in Liederbüchern seit 1915

Was genau aber interessiert die Jugendlichen spezifisch im Blick auf Material und Stil an diesen dreistimmigen Lied-Sätzen? Warum gehen sie so zielstrebig und mit einer Nachfrage in so auffälliger Größenordnung gerade auf diese dreistimmigen Lied-Sätze zu?

Einige der Gründe liegen schon in den Sätzen selbst unmittelbar und offen zutage: Mit diesen Stücken entscheiden sich die Jugendlichen für ein durch seine Drei-

¹⁶⁶ Flitner (1986), S. 143.

¹⁶⁷ Baußnern (1913), S. 20.

stimmigkeit höchst ungewöhnliches Material, das vom Standpunkt der Normen in Schule und Elternhaus ziemlich aus dem Rahmen fällt. Sie integrieren durch diese Entscheidung in ihre Musikpraxis eine Satz-Struktur, die stilistisch durch zwei Merkmale auffällt:

1. Sie ist eine uralte, für Lieder und Choräle vom 12. bis zum 16. Jahrhundert gebräuchliche Kompositionsart und damit teils so alt wie ihre favorisierten Lieder, teils älter.
2. In der traditionellen Chor-Praxis der bürgerlichen Musikkultur ist sie – in dieser einfachen, instrumental unbegleiteten Form – seit Jahrhunderten komplett verschwunden.

Mit der Dreistimmigkeit verfügen sie somit über eine sehr spezifische Struktur vokaler Mehrstimmigkeit, mit der sie parallel zwei Ziele erreichen: Sie nutzen sie als Ausdruck und Symbol des geliebten „alten“ Stils und zugleich als sofort erkennbares Mittel, sich abzugrenzen von der romantischen, extrem differenzierten Chor-Literatur der älteren Generation. Sie zeigen damit ihre Entschiedenheit, den traditionellen vierstimmigen Satz auszublenden, der die verhasste Bürgerwelt, das Abgestoßene symbolisiert, und – wie der jugendliche Herausgeber mit spürbarer Aversion im Vorwort eigens bemerkt – „eine Form des Kunstgesanges geworden ist.“¹⁶⁸

Der wichtigste Grund für die Nachfrage der Jugendlichen aber ist zweifellos der schwärmerische, von der neuen musikalischen Aktivität ausgelöste Enthusiasmus. Es herrscht beim Umgang mit den kunstvollen dreistimmigen Sätzen offensichtlich die pure Begeisterung über die attraktiven Material- und Stil-Eigenschaften. Die traditionelle Zweistimmigkeit nutzen viele von ihnen immer schon nebenher. Sie ist eine uralte improvisierte Routine, verläuft in Terzen und Sexten und ist – mit regional großen Unterschieden – weit verbreitet. Seit je und immer wieder, so berichtet zum Beispiel eine Jenaer Studentin, „hatte man von selber zu den gemeinsam gesungenen Liedern die zweite Stimme gefunden.“¹⁶⁹ Immer aber gilt diese Praxis beim alltäglichen Singen eben nur als mehr oder weniger zufällige, gewöhnliche, kaum beachtete Beimischung. Dreistimmigkeit, sagt sie, ist etwas ganz anderes.

Den mehrstimmigen Umgang mit Lied und Singen in dieser Form erarbeiten die Jugendlichen sich zielstrebig als eine wesentliche Ausweitung der bisherigen Möglichkeiten. Mit ihrem Votum für den dreistimmigen Satz gehen sie einen Schritt auf komplexere Zusammenhänge zu, auf linear geführte Stimmen, auf komponierte Klänge, auf Bewegungen und Rhythmen von eigenartiger, gewissermaßen „unerhörter“ Form und Gestalt. Sie wagen erneut eine Grenzüberschreitung, eine Art Durchbruch in ein bisher unbekanntes Terrain der Musik: Nun gemeinsam in einem

¹⁶⁸ Baußnern (1913), a. a. O.

¹⁶⁹ Jenaer Studentin, zit. nach Flitner (1986), a. a. O.

richtigen Vokal-Ensemble zu agieren, nun „wirklich“ dreistimmig zu singen und so bei den geliebten „alten“ Liedern die „volle Wirkung“ ihrer Schönheit zu erfahren, das muss für sie damals schon ein besonderes Ereignis gewesen sein.

Nun sangen wir wirklich mit drei Einzelstimmen und fühlten, dass die Schönheit der alten Melodie durch die Dreistimmigkeit erst zur vollen Wirkung kam. ¹⁷⁰

Interesse an modernem Tonsatz

Noch ein wenig genauer als durch die allgemeinen Struktur-Eigenschaften der Dreistimmigkeit lässt sich die Frage nach den „Vorstellungen“ der Jugendlichen beim Umgang mit den so beliebten Stücken beantworten durch den Blick auf spezifische Stil-Eigenschaften einzelner Kompositionen. Die Wandervogel-Gruppen verwenden für ihre Praxis hier ein Material, das brandneu und sozusagen ganz nach Maß für sie selbst komponiert worden ist. Es sind Lied-Sätze, die ein Stück Gegenwart mitbringen: eine aktuelle, an „moderner“ Erfahrung orientierte Klanglichkeit. Und es ist überhaupt nicht auszuschließen: Die Jugendlichen stützen ihre Begeisterung für diese Sätze auch oder gerade auf diese Eigenschaften, auf ihre Lust auf ein „gutes“, professionell zeitgemäßes Vokal-Arrangement.

Wie sieht das etwa bei diesem Lied im Einzelnen aus? Deutlich erkennbar ist es etwa in den Takten 10 bis 13:

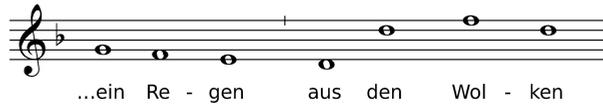
9 *pp* 11 *f* 13

...ein Re - gen aus den Wol - ken, ———

pp *f*

Die Lied-Melodie in ihrer einstimmigen Originalgestalt enthält an dieser Stelle ein starkes und auffälliges Stil-Element aus der Musiksprache ihrer Entstehungszeit. Es ist der ungewöhnlich große Intervallsprung, der eine Oktav aufwärts führt und dann mit einer kleinen Terz noch darüber hinaus (in f-Moll T. 11 und 12: c' - c'' - es'').

¹⁷⁰ Ebd.



Eine Stimmführung dieser Art ist im Kontext der Musik des 17. Jahrhunderts ein musikalischer Ausdruck oder ein *Abbild* für die jeweils vertonten Text-Inhalte. Hier etwa spricht sie vom „Regen“, im Bild einerseits des Herabfallens, des Verrinnens und Versinkens gewissermaßen in den tiefen Schichten des Stimmverlaufs, wie andererseits auch von seiner Herkunft „aus den Wolken“. Und das Wolken-Abbild gestaltet sie hier – als besonders ausgeprägte musikalische „Figur“ – mit großem Gestus: mit dem größten Intervall in diesem Lied, mit dem tiefsten bzw. höchsten Punkt in der Linienführung und mit Notenwerten in der metrisch weitesten Ausdehnung in der gesamten Melodie. In der europäischen Musik vom 16. bis zum 18. Jahrhundert sind solche Stimmführungen allgemein bekannt und geschätzt als kunstvolles Mittel, um mit musikalischer Linienführung bestimmte Wortbedeutungen eindrucksvoll abzubilden und zu verdeutlichen.

Ein Denken in diesen Stil-Kategorien und eine entsprechende emotionale Erfahrung gibt es in wilhelminischer Zeit zwar längst nicht mehr. Aber die Jugendlichen holen sich hier in ihre Praxis einen Tonsatz, der die alte Stimmführung und ihre lineare Bedeutung gewissermaßen übersetzt. Und sie hören beim Singen, wie der Komponist das macht: durch Ergänzung der einstimmigen musikalischen „Figur“ mit wirkungsvollen modernen Klangeffekten:

- Vor dem Intervallsprung singen sie eine Kadenz, die nach c-Moll führt, in tiefer Lage, mit dunklem Stimmklang und im *pianissimo* (T. 10 „ein Regen...“); dabei bleibt dieser Abschluss auf c' (T. 11) ohne Moll-Terz und so in seiner Wirkung unbestimmt, weich und unauffällig.
- Zunächst wird dann der genannte Oktavsprung aufwärts von allen Stimmen kräftig verstärkt durch eine *unisono*-Führung.
- Und schließlich, unvermittelt und überraschend, stellt der Chor in T. 12 (auf „Wolken“) einen klanglichen Kontrast dagegen: hier singen die Jugendlichen einen ganzen Takt angefüllt mit reinem As-Dur, in hoher Lage und im *forte* – in dem kurzen c-Moll-Abschnitt ist dies der Tonika-Gegenklang.

Mit solchen und ähnlichen Stellen lernen die Jugendlichen hier einen Lied-Satz kennen, der mit den begrenzten Mitteln der Dreistimmigkeit sehr gekonnt eine auf überraschende Wirkung bedachte, flächige Klang-Opposition gestaltet. Immer wieder sagen sie, dass sie diese Sätze besonders „gut“ finden. Sie bevorzugen damit eine Sammlung von Stücken, die insgesamt und durchgängig Elemente alter einstimmiger Musiksprache mit neuen Stil-Elementen unbefangen mischt. Und sie haben damit offenbar keine Probleme. Möglicherweise sind es sogar genau diese Eigenschaften von Material und Stil, auf die sie sich konzentrieren und die sie lieben. Dann läge für die Nachfrage auch darin der eigentliche Grund: Mehr oder we-

niger unbewusst ist es für sie wohl eine Musik, die – in einer halb romantischen, halb jugendstilartigen Weise – Lieder aus dem Zeitraum vom 16. bis 18. Jahrhundert übergangslos in ihre aktuellen „Vorstellungen“ integriert.

Anleihen aus dem Mittelalter

Ein Teil der Lieder dieser Sammlung ist jedoch nicht in einer schulmäßig neuen, modernen Art gesetzt, sondern in einer besonders herben, „alten“ Art und Weise: im Stil von *Cantus-firmus*-Sätzen. Und damit finden die Jugendlichen stilistisch besonders eigenartige und auffällige Materialien vor. Sie kommen durch die Struktur dieser Sätze in Berührung mit einer mittelalterlichen, im Prinzip aber noch bei Joh. Seb. Bach (1685 - 1750) kontinuierlich geltenden Tradition. Die sinngebende, den gesamten Satz tragende Stimme, die Lied- oder Choral-Melodie, liegt in dieser Überlieferung nicht immer in der Oberstimme, sondern oft versteckt in irgendeiner anderen Schicht des Stimmengeflechts. Sie ist und bleibt dabei für die Komposition jedoch in jedem Fall die absolut wichtigste Bezugsgröße und wird damals *Cantus firmus* genannt.

Unter anderem mit solchen *Cantus-firmus*-Kompositionen gehen nun die Jugendlichen im Wandervogel wieder um. Sie haben es dabei also mit Sätzen zu tun, in welchen sie ihre „alten“ geliebten Lieder teils in der Mittelstimme wiederfinden, teils im Bass. Beim folgenden Lied etwa singen sie die Lied-Melodie, wie es im Auftakt der Partitur notiert ist, in der Mittelstimme:¹⁷¹

Cantus firmus
1. Es ist ein Schnee ge - fal - len, und es ist doch nit
Zeit, — man wirft mich mit den Bal - len, der Weg ist mir ver-

¹⁷¹ Baußnern (1913), S. 23.

8

schneit. Man wirft mich mit den Bal - len, der Weg ist mir ver-schneit.

- | | |
|---|--|
| 2. Mein Haus hat keinen Giebel,
Es ist mir worden alt.
Zerbrochen sind die Riegel,
Mein Stüblein ist mir kalt. | 2. Ach Lieb, lass dich's erbarmen,
Dass ich so elend bin.
Und schließ mich in dein Arme:
So fährt der Winter hin. |
|---|--|

Anonym, Text: 1467, Musik: 1535

Und dabei lernen sie an einem sehr einfachen Beispiel, wie es in diesem alten kontrapunktischen Stil klingt,

- wenn sie das favorisierte Lied, um seine „Schönheit“ mehrstimmig „zur vollen Wirkung“ zu bringen, mit einer oder zwei darüber liegenden, ganz anders verlaufenden Stimmen überlagern,
- wenn ihre Stimmen sich kreuzen, wie es im ersten und dann wieder zu Beginn des dritten und des sechsten Takts geschieht,
- wenn sie auf diese Weise ein Gewebe von melodischen Linien entstehen lassen, in welchem das geliebte Lied sich kontrapunktisch gewissermaßen verbirgt.

Konzentrieren sie ihre Aufmerksamkeit dagegen – nach üblicher Gewohnheit – auf die Oberstimme, dann hören sie scheinbar nur irgendeine beliebige, andere Melodie,

Es ist ein Schnee ge - fal - len...

während es sich in Wirklichkeit natürlich um einen der beiden Kontrapunkte handelt, der hier den *Cantus firmus* gerade kreuzt. Die meisten der Jugendlichen werden jedoch wohl kein Problem damit haben, ihre Aufmerksamkeit auf die „alte“ lineare Wahrnehmung zu konzentrieren. Sie kennen die Lied-Melodie, die in der Mittelstimme hier durch die Quinte schrittweise aufwärts steigt, seit langem aus Hans Breuers Lieder-Sammlung:



Und der dreistimmige Satz ist an sich gut durchhörbar. Das erleichtert es ihnen sehr, die Oberstimme nicht immer für die Lied-Melodie zu halten, sondern gelegentlich auch als Kontrapunkt zu singen und zu hören. Manchmal besetzen sie solche Stimmen auch rein instrumental oder als vokal-instrumentale Mixtur und behandeln dann den *Cantus firmus* besonders deutlich als die tragende, maßgebliche Stimme.

Insgesamt gehen sie bei diesen *Cantus-firmus*-Sätzen mit einem Stil um, der die übliche Dominanz der Oberstimme – sonst für sie scheinbar etwas Selbstverständliches – zur Seite schiebt und durch ein anderes Prinzip ersetzt. Sie lernen, sich intensiver als bisher auf die stilistische Perspektive der Lieder, die sie im Wandervogel lieben, einzulassen und zu konzentrieren: auf die lineare, kontrapunktische Dimension der „alten“ Musik.

Eigentlich ist die seltsam verschlossene, archaische Kompositionsstruktur der *Cantus-firmus*-Sätze – ins 20. Jahrhundert übertragen – für die Jugendlichen etwas sehr Extremes. Aber es ist nicht auszuschließen, vielleicht sogar wahrscheinlich, dass sie genau das wollen: dass sie gerade deshalb die Lied-Sätze dieser Sammlung besonders bevorzugen und schätzen.

Die Rolle der Antriebskräfte

Zu diesen Arrangements greifen die Jugendlichen in einer Zeit, in der das Repertoire ihrer favorisierten „alten“ Lieder vor allem durch Hans Breuers Sammlung eine immer weitere, geradezu unglaubliche Verbreitung findet. Und zugleich kommt im Umgang mit diesem Liederbuch die Mehrheit sehr schnell zu der Überzeugung: Die meisten Lieder dieser Sammlung sind für das gemeinsame traditionell einstimmige Singen in der Gruppe nicht wirklich geeignet. Von ihrem Stil her fordern sie eigentlich das Zuhören.

Aber die Sänger mit „guter“ charismatischer Folk-Stimme unter ihren Freunden sind selten; und auch die Gitarrenbegleitung im „alten“ Stil schaffen die Jugendlichen nicht immer so, wie sie es von den durchreisenden Stars aus Konzerten kennen. Gerade die Begleitung mit der Gitarre – das wird im Vorwort zu den dreistimmigen Vokal-Sätzen auch berichtet – gelingt nicht immer so, wie man sich das vorstellt. Sie ist eben „sehr schwer, oft unmöglich, wie es auch unbedingt einen geübten Musiker verlangt, Gegenstimmen für diese Melodien frei zu improvisieren.“¹⁷²

Von hier aus entsteht das Interesse der Jugendlichen, dreistimmig zu singen und sich damit eine Chance zurückzuholen, die ihnen sonst schon mehr und mehr ab-

¹⁷² Baußnern (1913), Vorwort.

handen zu kommen droht: Sie starten durch begeisterte Arbeit in Vokal-Ensembles in ihren sozialen Gemeinschaften nun wiederum gemeinsame musikalische Aktivitäten. Sie greifen im Kontext ihrer Freundschaftsgruppen so zu einer Form musikalischer Initiative, die ihrem Interesse an gemeinsamer – sowohl nach innen wie auch nach außen gerichteter – Aktivitätseinfaltung wirkungsvoll Raum und Ausdruck verschafft.

Und es ist erstaunlich: Damit gelingt es ihnen, bei Stil-Zentrierung einen Zusammenhang zu schaffen, der sonst scheinbar nur bei Kontext-Zentrierung funktioniert. Sie erzeugen zwischen dem nunmehr recht kunstvollen musikalischen Ausdruck ihres Lied-Ideals und den sozialen Energien in ihren Freundschaftsgruppen eine Verbindung. Sie stellen die stilzentrierte Einstellung auf die Basis ihrer fundamentalen inneren „Kräfte“ und Antriebe, die wohl niemals ganz zur Ruhe kommen.

Indes – auch das geht ganz eindeutig aus den Lied-Sätzen selbst hervor – beruht die Liebe zur Dreistimmigkeit noch auf einem besonders naheliegenden Motiv: Die Wandervogel-Gruppen suchen nach etwas Einfachem; sie wählen sich mit ihrer Entscheidung ein Material aus, das musikpraktisch unbedingt leicht zu bewältigen ist. Offenbar auch aus diesem prosaischen Grund bevorzugen sie diese Stücke. Das betrifft zum einen ihre jungen, stimmtechnisch noch nicht voll entwickelten Singstimmen; der Tonumfang dieser Lied-Sätze ist geringer als in der Chor-Literatur der Erwachsenen üblich. „Alle Stimmen halten sich in mäßigen Grenzen,“ heißt es im Vorwort, „und jede Stimme ist wiederum möglichst einfach“.¹⁷³ Das betrifft zum anderen die Robustheit dieser unkomplizierten Form der Mehrstimmigkeit, ihre Eignung zum praktisch vielseitigen Gebrauch.

- So genügt es ohne Weiteres, wenn bei Gelegenheit nur zwei geübte Sänger anwesend sind, die das Singen der anderen – vielleicht auch einfach aus dem Augenblick heraus – durch den Satz ergänzen.
- Die Stimmen sind linear, in ihrem Bewegungsablauf oft unabhängig voneinander geführt und daher gut einprägsam, so dass man sie sich leicht merken und dann – was ganz „wichtig“ ist – auch ohne Noten singen kann.
- Aufgrund der gewissermaßen durchsichtigen und durchhörbaren Dreistimmigkeit können die Jugendlichen die beiden anderen Stimmen ohne Anstrengung neben der eigenen jeweils gut mithören. Sie können sie in ihrem Verlauf verfolgen und sich an ihnen orientieren.

So arbeiten sie anhand dieser Lied-Sätze mit Arrangements, die durch ihre musikpraktischen Anforderungen perfekt angepasst sind an das vorhandene Level bei ihren gemeinsamen musikalischen Aktivitäten. Sie setzen dadurch mit Realismus und Erfolgsoversicht eigene, für das Singen in ihren Gruppen angemessene Maßstäbe. Dieser Punkt gehört für die Jugendlichen zweifellos zu den „wichtigen“, in

¹⁷³ Ebd.

ihren Freundschaftsgruppen vielleicht sogar ausschlaggebenden *Essentials*. Denn allein in diesem Kontext werden die Sätze praktisch genutzt: mit unbewussten, sozial motivierten Antriebsenergien und ganz „aus eigener Kraft“. Die Vokal-Arrangements von 1913 kommen dabei ganz offensichtlich wie gerufen. Mit ihnen, so erinnert sich einer von ihnen rückblickend, kam „der große Aufschwung unseres Singens.“¹⁷⁴

¹⁷⁴ Flitner (1986), S. 143.

4.2 Weiter mit „besseren“ Stücken

1917 erscheint für die Musikpraxis im Wandervogel – wohl aufgrund des ungewöhnlich großen Erfolgs der *Alten Volkslieder* – eine Sammlung mit weiterem Material: das *Jenaer Liederblatt*.¹⁷⁵ Das kleine Bändchen kommt im Anschluss an die Sammlung dreistimmiger Sätze von 1913 vom gleichen Herausgeber ausdrücklich als „Fortsetzung und Ergänzung“.¹⁷⁶ Es enthält eine sehr bunte, fast zufällig wirkende Zusammenstellung verschiedenster Stücke:

- eine Reihe dreistimmiger Kompositionen im gleichen Stil, wie ihn die Jugendlichen nun schon seit vier Jahren kennen und lieben,
- einige Lieder für Solo-Stimme mit ausgeschriebener Gitarrenbegleitung, teils auch mit begleitenden Instrumental-Stimmen,
- und – das ist das Besondere an dieser Veröffentlichung – vierstimmige Stücke.

Bei diesen vierstimmigen Lied-Sätzen handelt es sich nicht, wie bisher, um neue Kompositionen speziell für den Wandervogel, sondern um Werke bekannter Komponisten aus dem Zeitraum zwischen dem 15. und dem 18. Jahrhundert. Und man muss wohl annehmen: Das ist für die Jugendlichen genau der attraktive Punkt. So etwas haben sie bisher weder gekannt, noch in Händen gehabt oder gar gesungen. Mit diesen Stücken lassen sie den Umgang mit Material für Einsteiger hinter sich und ergreifen eine neue Chance. Hier spielen sie sozusagen in einer anderen Liga und sammeln sich Erfahrung mit Vokalpolyphonie vergangener Jahrhunderte, mit authentischen Dokumenten aus einer fremden, sehr entfernten Zeit. Und damit setzen sie sich ein Ziel, das sie ein gutes Stück weiter bringt auf dem Weg zu ihrem Ideal.

Auch diese Edition – ganz ähnlich wie die Sammlung *Alte Volkslieder* – wird sofort eine Erfolgsgeschichte: Wieder sorgt „ein ungemein starker, breiter und nachwirkender Zuspruch“ in vielen Bänden der Jugendbewegung für eine überraschend große Resonanz.¹⁷⁷ Und nochmals machen die Jugendlichen mit dieser Nachfrage offensichtlich: Diese Sätze finden wir „gut“, und sie geben damit erneut einen ziemlich genauen Einblick in ihre „Vorstellungen“ und musikalischen Präferenzen.

¹⁷⁵ Baußnern (1917)

¹⁷⁶ Höckner (1926), S. 110.

¹⁷⁷ Teutsch / Vlaicu (2003), S. 73.

Bach-Kontrapunkt

Bei den vierstimmigen Sätzen des *Jenaer Liederblatts* finden die Jugendlichen unter anderem Choräle von Joh. Seb. Bach (1685 - 1750). Damit machen sie Bekanntschaft mit einer sehr ausgereiften Vokalpolyphonie am Beispiel einer ebenso einfachen, wie leicht zu singenden traditionellen Liedform.¹⁷⁸

1. Be - fiehl du dei - ne We - ge und was dein Her - ze kränkt
 der al - ler - treu - sten Pfl - ge dess, der den Him - mel lenkt;

1. Be - fiehl du dei - ne We - ge und was dein Her - ze kränkt
 der al - ler - treu - sten Pfl - ge dess, der den Him - mel lenkt;

1. Be - fiehl du dei - ne We - ge und was dein Her - ze kränkt
 der al - ler - treu - sten Pfl - ge dess, der den Him - mel lenkt;

1. Be - fiehl du dei - ne We - ge und was dein Her - ze kränkt
 der al - ler - treu - sten Pfl - ge dess, der den Him - mel lenkt;

5. der Wol - ken, Luft und Win - den gibt We - ge, Lauf und Bahn, der
 der Wol - ken, Luft und Win - den gibt We - ge, Lauf und Bahn, der
 der Wol - ken, Luft und Win - den gibt We - ge, Lauf und Bahn, der
 der Wol - ken, Luft und Win - den gibt We - ge, Lauf und Bahn, der

der Wol - ken, Luft und Win - den gibt We - ge Lauf und Bahn, der

¹⁷⁸ Baußnern (1917), S. 27 f.

10

wird auch We - ge fin - den, da dein Fuß ge - hen kann.
wird auch We - ge fin - den, da dein Fuß ge - hen kann.
wird auch We - ge fin - den, da dein Fuß ge - hen kann.
wird auch We - ge fin - den, da dein Fuß ge - hen kann.

Durch den Umgang mit diesem Material sammeln sie Erfahrungen mit einer bisher unbekanntem Satz-Struktur: Sie bewegen sich beim Singen dieser Stücke in einem dichten Gefüge gleichgeordneter melodischer Linien und innerhalb der beiden Dimensionen des Bachschen Kontrapunkts:

- In horizontaler Perspektive singen und hören sie einen Fluss in sich selbst sinnvoller linearer musikalischer Einheiten, die jeweils gegliedert sind durch Beginn, Mitte und Ende, sowie durch die metrischen Zäsuren des vorgegebenen Chorals; man sieht es gut etwa ab Takt 5, wo die Bass-Stimme vom *e*, der zweiten Stufe der Tonleiter, heruntersteigt zum Grundton *d*

6

...der Wol - ken, Luft und Win - den

mit einer Stimmführung, die sich – wie fast überall – dem liedhaften Duktus des evangelischen Chorals angleicht.

- Und vertikal entdecken sie den Bezug ihrer Chor-Stimme auf die dynamischen Kräfte einer logisch durchdachten, ruhig bewegten Harmonik, auf das eigenartige, zugleich Fremde und Vertraute in der Kirchenmusik der evangelischen Kantoreien-Tradition und ihrer scheinbaren Modernität.

Ebenso wichtig ist ihnen vermutlich aber auch der Hintergrund dieser geistlichen Musik. Sie ist bildhafter Ausdruck mit symbolischer Bedeutung: Zu den für die Jugendlichen auffälligen und einprägsamen Eigenschaften etwa dieses Satzes gehört zweifellos die musikalische „Figur“ an der schon erwähnten Stelle ab Takt 5. Hier hören sie im Text etwas vom Weltenlenker, „der Wolken, Luft und Winde“ regiert. Und beim Singen erfahren sie, wie sie in der Bewegung ihrer Stimmen der

Ruhelosigkeit von Wind und Wolken einen bildhaften Ausdruck geben in der Alt-Stimme und im Tenor:

5

...der Wol - ken Luft und Win - den

8

...der Wol - ken, Luft und Win - den

Die eigentlich fundamentale Kraft jedoch, die – dem Text zufolge – der Natur und dem Menschenleben die „Wege“ weist, sehen und hören sie in einem musikalischen Abbild im Bass:

7

...gibt We - ge, Lauf und Bahn,

...gibt We - ge, Lauf und Bahn,

8

...gibt We - ge, Lauf und Bahn,

...gibt We - ge, Lauf und Bahn,

Schon prinzipiell bildet die tiefste Stimme in diesem Kompositionsstil für den gesamten musikalischen Satz den alles tragenden harmonischen Bezugspunkt und das verlässliche Fundament. An dieser Stelle jedoch übt der Bass seine Funktion in einer dicht geführten Achtelbewegung auch symbolisch aus: Er lenkt und prägt hier den gesamten Satz in einer besonderen Form, er „gibt Wege, Lauf und Bahn“ durch einen souverän ausgeprägten, die Führung unbedingt beanspruchenden Gestus. Von heute her gesehen, sieht es fast so aus wie eine musikalische Form naiter, symbolisch gemeinter Ton-Malerei: Während die Oberstimmen sich hier mit Viertelnoten und Sekundsritten auffällig schlicht und ruhig verhalten, sozusagen still zuhören, singen die Jugendlichen hier im Bass einen Kontrapunkt, der – schon im Notenbild, insbesondere aber auch hörbar – die im Text angesprochene Führungsrolle als das Fundament, als das Grundlegende interpretiert. Stilistische Be-

sonderheiten, die sie beim Singen kennen lernen, enthalten die Bach-Choräle jedoch fast in jedem Takt. Nur sind musikalische „Figuren“ wie diese besonders auffällig. Sie werden der Aufmerksamkeit der Sänger, so kann man annehmen, bei stilzentrierten „Vorstellungen“ auf keinen Fall entgehen.

Vokal-Polyphonie der Renaissance

Durch das *Jenaer Liederblatt* von 1917 lernen die Jugendlichen aber auch einen Satz von Heinrich Isaac (1450 - 1517) kennen und kommen damit erstmals in Berührung mit einem Stück franko-flämischer Musik.¹⁷⁹

Lento

p *cresc.*

Inns-bruck, ich muss dich las - sen, ich fahr da - hin mein

p *cresc.*

Inns - bruck, ich muss dich las - sen, ich fahr da - hin mein Stras -

p *cresc.*

Inns-bruck, ich muss dich las - sen, ich fahr da - hin mein Stras -

p *cresc.*

Inns - bruck, ich muss dich las - sen, ich fahr da - hin mein

5

p

Stras - sen in frem - de Land da - hin, mein Freud ist mir ge -

p

- sen in frem - de Land da - hin, mein Freud ist mir ge - nom -

p

- - sen in frem - de Land da - hin, mein Freud ist mir ge -

p

Stras - sen in frem - de Land da - hin, mein Freud ist mir ge - nom -

¹⁷⁹ Baußnern (1917), S. 25 ff.

9

nom - men, die ich nit weiß be - kom - men, wo
 - - men, die ich nit weiß be - kom - men, wo
 nom - men, die ich nit weiß be - kom - men, wo
 - - men, die ich nit weiß be - kom - men, wo

12

ich im E - - - - - lend bin, wo
 ich im E - - - - - lend bin, wo
 ich im E - - - - - lend bin, wo
 ich im E - - - - - lend bin, wo

16

ich im E - - - - - lend bin.
 ich im E - - - - - lend bin.
 ich im E - - - - - lend bin.
 ich im E - - - - - lend bin.

ge, vordergründig völlig isoliert und zusammenhanglos, eingefügt ist. Dies jedenfalls ist die Art der naiven Wahrnehmung, wie sie typisch modernen Hörgewohnheiten entspricht, und wie sie mit Sicherheit so auch in den Freundschaftsgruppen vorkommt.

In ihrer Mehrheit aber werden die Jugendlichen – ihrer Liebe zu „alter“ Musik gemäß – sich dieser Stelle wohl intensiver zuwenden, sich näher darauf einlassen und bemerken: Im Tenor steigen die Sänger in diesem Takt im Rahmen einer linearen Halbton-Bewegung: e“ – f“ – e“ zu dem sehr exponierten Ton f“ hinauf.



Und mit diesem höchsten Ton in ihrer Stimmführung – auf dem Wort „da-hin...“ – erreichen sie einen „fremden“, aus der diatonischen Tonleiter *G-dur* herausfallenden, „chromatischen“ Ton, damals ein Kompositionsmittel zum Ausdruck des Ungewöhnlichen, des Äußersten. Mehr noch: Zum vorausgehenden Ton *h* in der benachbarten Altstimme verursachen sie damit einen sogenannten *Querstand*. Hierbei taucht – versteckt im Stimmengeflecht – ein *Tritonus* auf, der leibhaftige „diabolus in musica“.



So stoßen sie hier auf eine Gestalt, der die Tonsetzer des „alten“ linearen Kontrapunkts teils mit Vorsicht, teils mit Furcht begegnen, immer jedoch mit Respekt. Mit anderen Worten: Die Jugendlichen erfahren in dieser Stimmführung, dass ein Halbton-Schritt



eine „harte“ musikalische Figur und etwas sehr Extremes sein kann und hier tatsächlich ist: ein starkes lineares Stilmittel, eine emotional erfahrbare und zum Ausdruck des Leidens verwendete musikalische „Figur“ (*Pathopoeia*). Der Text spricht dabei von Abschied, vom Fortgehen und vom Schmerz der Trennung.

Ebenso hebt der Herausgeber in der ersten Hälfte der Takte 13 bzw. 17 durch dynamische Eintragungen eine zweite, eigenartige musikalische „Figur“ hervor. Hier singen die Jugendlichen in den drei Oberstimmen einen gleich gerichteten, abwärts führenden Gang in einer Folge von Terz- und Sext-Intervallen. Es ist eine im Spätmittelalter zunächst in größerem Rahmen verwendete besonders kunstvolle Setzart (*Fauxbourdon*), die hier aber schon – wie in den folgenden Jahrhunderten oft – als musikalische „Figur“ zum Abbild für Trauer und Leiden verwendet wird. Auch eine solche Reihung gleicher, parallel geführter Intervalle – im Gewebe sonst stets gegenläufiger kontrapunktischer Stimmen – werden die Jugendlichen zweifellos als eine höchst auffallende und einprägsame Erfahrung wahrnehmen.

The image shows a musical score for three voices (Soprano, Alto, and Tenor) in 3/4 time, key of D major. The score is divided into two systems. The first system starts at measure 12, and the second system starts at measure 8. The lyrics are: "...im E - - - - - lend". The music features a descending melodic line in all three parts, characteristic of Fauxbourdon. Dynamics include *pp* markings.

Dabei gehen sie mit solchen Eindrücken vermutlich nicht kognitiv um – etwa indem sie darüber reden –, sondern vielmehr ganzheitlich, durch emotionales Verstehen; das jedenfalls wird hier eher wohl der Normalfall sein.

Insgesamt weisen die Einzeichnungen aber recht deutlich darauf hin: Die Jugendlichen gehen dicht heran an die Stilistik dieses Stücks. Sie machen sich eine sehr genaue „Vorstellung“ von seiner besonderen Eigenart in ihrer fremden, eigenartigen Schönheit.

Und dabei setzen sie den Weg fort, der sie immer weiter und tiefer hineinführt in die Erfahrungen mit der von ihnen bevorzugten Musik, oder – wie sie es nennen – den „Weg in die Musik hinein“.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Jöde (1919), S. 20.

4.3 Mehrstimmiges Singen im Lebenskontext

– und die „tausend Lieder der Nacht...“

Mit der Konzentration auf das drei- und vierstimmige Singen schlagen die Wandervogel-Gruppen einen Weg ein, der sie in eine bestimmte Richtung ihrer musikalischen Erfahrung führt, der sie hier besonders fordert und der dabei einige ihrer Fähigkeiten gewissermaßen schon in einer spezifischen Weise trainiert. Es scheint darin so etwas wie eine Steigerung bei immer mehr Kompetenz im Umgang mit immer mehr und immer schwierigeren Stücken zu liegen. Leicht könnte man auf den Gedanken kommen: Mit diesem Weg und diesen Erfahrungen entfernen sie sich aus den nahen Verhältnissen ihrer Freundschaftsgruppen in Richtung irgendwelcher musikalischer Sonderwelten.

In den ersten beiden Jahrzehnten, um die es hier geht, trifft dies jedoch eindeutig noch nicht zu. Hier nutzen die Jugendlichen das mehrstimmige Singen mit größter Selbstverständlichkeit wie jedes andere Singen auch: Sie integrieren es in ihren Alltag als eine der „wichtigen“ Chancen in ihrem großen Projekt Jugendkultur, wo es darum geht, gemeinsam mit Freunden Gebrauch zu machen von ihrer Freiheit. Sie gehen mit der Mehrstimmigkeit nur einen weiteren Schritt vorwärts auf ihrem bisherigen Weg zu eigenen „Vorstellungen“ durch selbstbestimmte Entscheidungen – hier mit der spezifischen Konzentration auf Material und Stil. Die Integration mehrstimmiger Praxis in den Alltag kommt ohne jeglichen herausgehobenen Anlass auch „bei Gelegenheit“ vor, mitunter aus purer Freude über Material und Stil, wie etwa auf *Veits Wiesen*, dem versteckten Areal am Stadtrand von Berlin, von dem oben schon die Rede war.

Meistens jedoch singen die Jugendlichen mehrstimmig im Gruppenleben bei irgendeinem besonderen Anlass in herausgehobenen Momenten: Insbesondere bei Festen und in guter Stimmung, wenn es etwas zu feiern gibt, ebenso jedoch in Situationen gemeinsamer Trauer. Während des mörderischen Krieges seit 1914 gehören Trauerfeiern für umgekommene Freunde – auch der junge Arzt Hans Breuer ist darunter – immer häufiger zur alltäglichen Realität. Nicht selten singen die Jugendlichen mehrstimmig auch bei liturgischen Anlässen, bei weltlichen und geistlichen Abendmusiken, in Kirchen oder unter freiem Himmel.

Veranschaulichen lässt sich das mehrstimmige Singen in Freundschaftsgruppen vielleicht am besten am Beispiel der Johannis-Feste auf dem *Hohen Leeden* bei Jena. Dieses Fest wird seit 1910 alljährlich veranstaltet, jeweils nach dem gleichen Ritual, allerdings nur bis 1915, so dass vierstimmiges Singen noch nicht vorkommt. Sonst aber nutzen die Jugendlichen bei diesem Anlass das ganze Spektrum ihrer Musikpraxis: vom einstimmigen Gruppen-Singen über instrumentale Tanzmusik bis hin zu gitarrenbegleitetem Solo-Vortrag und Dreistimmigkeit.

Am verabredeten Tag trifft sich die zahlreiche Gesellschaft am frühen Nachmittag auf dem Marktplatz in Jena. Organisiert wird das Fest vom *Sera*-Kreis, einem ge-

nerationsübergreifenden Bund um den renommierten, für Jugendbewegung, Schul- und Lebensreform hochengagierten Verleger Eugen Diederichs.

Die Jugendlichen unter ihnen – sie bilden die ganz große Mehrheit – haben sich zu diesem Anlass eine besondere Kluft ausgedacht: Die Schüler und Studenten tragen Barett und kurzen Umhang nach Art der Minnesänger oder der Fahrenden des Mittelalters, die Studentinnen Trachten-Kleider, wie etwa Bayerische Dirndl, oder lange, hoch gegürtete Gewänder, bunt oder aus heller Seide. Die Jugendlichen sind bei diesem Fest die Aktiven. Sie bilden seit Jahren eine emotional eng verbundene Freundschaftsgruppe, zusammengewachsen durch zahllose, oft tägliche gemeinsame Aktivitäten.

Das ist der zentrale Punkt, wie es eine der beteiligten Studentinnen ausdrückt: „Es war eine Gemeinschaft, die durch das gleiche starke Lebensgefühl und durch tiefe gemeinsame Erlebnisse verbunden war.“¹⁸¹ Und in der Start-Situation bringen sie dieses Lebensgefühl sofort auch zum Ausdruck in einer Aktion des stolzen Selbstbewusstseins. Gemeinsam ziehen sie singend – vornweg zwei Gitarristen und ein mit bunten Bändern geschmückter Maibaum – einmal um den Marktplatz herum, dann geht es hinaus aus der Stadt. Und die beabsichtigte Reaktion der älteren Generation folgt – wie erwartet – auf dem Fuß: Bei dieser kleinen Demonstration des frohen Selbstgefühls sind „die Jenaer Philister teils empört und teils bezaubert,“ so berichtet einer der beteiligten Studenten, Wilhelm Flitner, später aus der Erinnerung.¹⁸²

Man fährt mit einigen gemieteten Kutschen, reitet oder wandert zunächst nach Dornburg, zwei Wegstunden saaleabwärts; dabei werden Lieder gesungen, Blumen gepflückt und Kirschen geklaut. Von dort gehen alle „in langem Zug“ den Fußweg durch die Felder und den bewaldeten Berghang hinauf zum *Hohen Leeden*. „Das Saaletal duftete nach frischem Heu; gegenüber glühten in der Sonne die drei Dornburger Schlösser mit ihren Rosenterrassen.“¹⁸³

Der Bericht lässt klar erkennen: Dieses Fest mit all seinen Aktivitäten wächst von Anfang an aus dem Lebensgefühl dieser Freundschaftsgruppe heraus und ist sein unmittelbarer Ausdruck. Besonders zur Geltung kommen dabei insgesamt die inneren „Kräfte“ zu sozialer Gemeinschaft, zu Aktivitätsentfaltung und zu künstlerischer Gestaltung.

Sie äußern sich in der begeisterten Stimmung der Situation so stark, dass auch der Umgang mit Lied und Singen dem allgemeinen Enthusiasmus zweifellos entspricht, hier – wie sonst auch im Wandervogel – wohl ganz mit dominierender Kon-

¹⁸¹ Zit. n. Flitner (1986), S. 141

¹⁸² Flitner (1986), S. 137. Wilhelm Flitner ist damals Student in Jena, später ein bedeutender Erziehungswissenschaftler in Hamburg.

¹⁸³ Ebd.

text-Zentrierung. Währenddessen werden die mehrstimmigen Lied-Sätze in die lebendige Musikpraxis ungetrennt und übergangslos integriert.

Der Festplatz liegt am Steilabfall des *Hohen Leeden*, ist von Tannen, Buchen und Eichen umgeben und hat mehrere Waldwiesen nah beieinander.

Die vordere gibt den Blick auf die Schlösser und in die untergehende Sonne frei. ¹⁸⁴

Man lagert auf den Lichtungen, das Fest beginnt mit einer kurzen Ansprache des Verlegers, der die Organisation – auch etwa die Absprachen mit dem Förster – und die Einladung übernommen hat. Anschließend geht die Initiative wieder an die jugendlichen Aktiven über. „Auf einer der Waldwiesen wird nun [komödiantisches] Theater gespielt, mit den Büschen als Kulisse“.¹⁸⁵ Einige packen ihre Instrumente aus und begleiten kunstvoll gestaltete Tänze, „historisch-feierliche zunächst, dann ironische, lustige, bacchantische“, mit Flöten, Geigen und Gitarren. Nach einer weiteren Komödie erlebt man gemeinsam den Sonnenuntergang und die vom Tal langsam heraufdämmernde Nacht.

Hierauf folgt „alte“ Folklore: Einige Jugendliche tragen ein „Heische-Lied“ vor, das Jenaer Gassenjungen traditionell gesungen haben, wenn sie damit von Haus zu Haus zogen. „Dann wird das Johannisfeuer entzündet, das sogleich hochprasselt“; man bildet um die lodernden Flammen einen weiten Kreis, „alle fassen sich bei den Händen und singen Schillers Lied *An die Freude*.“¹⁸⁶ Gleich anschließend legen wieder die Jüngeren los: Sie veranstalten um das Feuer herum allerhand wild ausgelassene Spiele und Tänze, „man bildet Reihen und beginnt darin zu laufen, zu springen, zu toben“ mit risikoreichem Übermut in gefährlicher Nähe zur Glut.

„Indes ist es dunkel geworden.“¹⁸⁷ Als dann die hohen Flammen allmählich zurückgehen, kehren wieder Ruhe, Besinnung, Kontemplation ein und „die Zeit des schweigenden Sitzens am Feuer“.

Ein Sänger lässt sich zur Laute hören, die Geigen werden wieder hervorgeholt; Verse werden aufgesagt, es beginnen Mädchenstimmen zwei- und dreistimmige Lieder zu singen –

¹⁸⁴ Flitner (1986), S. 137.

¹⁸⁵ Flitner (1992), S. 23

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Teilnehmende Studentin, zit. nach Flitner (1992), a. a. O.

und immer dazwischen das gemeinsame Schweigen, der
Blick in die Funken, die Sterne. ¹⁸⁸

Gut vorstellbar auch: Sie würden wohl auch vierstimmig singen, wäre da nur das Material des *Jenaer Liederblatts* von 1917 schon zur Hand.

Erst früh am Morgen – es ist noch stockdunkle Nacht – brechen die Jugendlichen im Schein der Fackeln zum Heimweg auf, „in langem Zug auf schmalem Waldpfad steigt man abwärts.“¹⁸⁹ Nach zwei Wegstunden erreichen sie bei Anbruch des Tages den Gasthof in Kunitzburg, wo der Fest-Organisator schon ein gutes Frühstück für sie hat vorbereiten lassen. Dann geht es weiter „und singend wird der Rückweg durch die Saale-Wiesen angetreten, im Morgennebel, zwischen geisterhaft umhüllten Weiden, in den Bereichen des Erlkönigs...“

In Jena angekommen, trennt man sich, „von Müdigkeit plötzlich übermannt, die Sinne schwirren von Melodien.“ Jetzt muss auch eine der beteiligten Schülerinnen, die jüngste von ihnen, spätestens los. Sie schüttelt das Laub aus dem Haar, zieht sich rasch um, „und geht in die Schule, wo sie eine Mathematik-Arbeit zu schreiben hat.“

Ogleich in ihren Ohren die tausend Lieder der Nacht weiter-
tönen, die Bilder des Festes bildhaft anschaulich anwesend
bleiben, gelingt ihr die Arbeit fehlerlos. ¹⁹⁰

Die Jugendlichen verfügen – das will der Erzähler mit diesem Detail wohl festhalten – beim Umschalten auf die Welt der Schule offenbar schon über dieses Stück überlegener Routine bei der Bewältigung der Spannungen zwischen den konkurrierenden Ordnungen. Indes sind es primär wohl die neuen, in der Freundschaftsgruppe gesammelten, selbstbestimmten Erfahrungen und „Vorstellungen“ des Bewusstseins, die „weitertönen“, die nachhaltig und „anwesend bleiben“.

Wovon der Erzähler in seinen Erinnerungen besonders leidenschaftlich und eindringlich spricht, ist das komplexe Zusammenwirken der vielfältigen, erstaunlich starken inneren „Kräfte“ in der sozialen Gemeinschaft. Und er betont diese Energien aus der begeisterten Erfahrung: Man genießt dies alles sehr; es geschieht „in ganz unverabredeter Weise, von einem gemeinsamen Wissen bestimmt.“ Wir „schlüpfen“ dies alles in uns ein, sagt er, „aus vollen Zügen“ wie ein wunderbares Getränk: dieses Lebensgefühl der Jugendbewegung, oder, wie er es – ebenso ab-

¹⁸⁸ Flitner (1992), ebd.

¹⁸⁹ Flitner (1986), S. 140.

¹⁹⁰ Ebd.

strakt wie emphatisch – nennt, „das Weltgefühl der festlich vereinten Jugend“. Das Wesentliche aber, so ergänzt er, „das Entscheidende“, das dabei innerlich aufgebaut wird, das steht erst noch ganz am Anfang seiner Entwicklung, ist sozusagen erst noch im Werden begriffen. Und so erfährt man bei solchen Anlässen diesen neuen, unvermutet auftauchenden Horizont der spezifischen „Vorstellungen“ in den Freundschaftsgruppen vorerst nur als *Chance*.

Wir erfahren eine *Möglichkeit*, die undefinierbar ist;

- weder haben wir sie geahnt
- noch haben die Einladenden sie absichtlich herbeigeführt;

sie wird unter uns, so scheint es, erst geboren. ¹⁹¹

Mit dem Bild von der *Geburt* einer Chance im *sozialen* Kontext formuliert der teilnehmende Beobachter jedoch die Erwartung, die in der Jugendbewegung immer wieder mit absoluter Überzeugung und auf die verschiedenste Weise zum Ausdruck kommt: Diese vorläufig noch „undefinierbare“ Chance trägt in sich die unzerstörbare Kraft eines neuen gesellschaftlichen Potentials, das in solchen Momenten seinen – gewiss noch sehr gefährdeten – Weg in die Zukunft beginnt.

¹⁹¹ Flitner (1986), a. a. O., Hervorh. v. mir.

II. Außerschulische Erfahrung und Schule –

Verbindungslinien

1917 stellt der Hamburger Lehrer Fritz Jöde (30) in einer Aufsehen erregenden Studie – davon ist oben schon kurz gesprochen worden – die Erfahrungsbildung in der Jugendbewegung gedanklich in einen weiteren, über sie selbst hinausgehenden Zusammenhang. Dabei bringt er zwei große gesellschaftliche Strukturen in eine Gegensatzbeziehung: Auf der einen Seite sieht er die Freundschaftsgruppen dieser Bewegung mit ihrer ursprünglichen Fähigkeit zu Aktivitätserfaltung in sozialer Gemeinschaft. Hier haben die Jugendlichen etwas Einzigartiges geschaffen, sagt er: innovative Formen freier selbstbestimmter Erfahrung und Kontexte einer neuen, „den ganzen jungen Menschen umfassenden Jugendkultur“.¹⁹² Demgegenüber stehen auf der anderen Seite die starren, nach traditionellen Vorgaben geordneten Erziehungsverhältnisse und die daraus resultierende „Jugendnot“.¹⁹³ Im Horizont dieser Gegensätze wächst der jugendlichen „Selbstbildung“, so der Hamburger Lehrer sinngemäß, eine neue Bedeutung zu durch eine unabweislich verpflichtende soziale Verantwortung: Sie wird Maßstab und Modell für eine grundsätzlich „neue“ Erziehung.

Mit dem Ziel, dies im pädagogischen Diskurs zu vermitteln, wählt der Hamburger Lehrer sich allerdings eine schwierige Aufgabe. Denn zwischen den Generationen stehen riesige, geradezu unüberwindliche Mauern der Gleichgültigkeit und inneren Aversion. Von der Jugendbewegung hat man auf Seiten der Erwachsenen allgemein nur ein sehr ungefähres, auf Äußerlichkeiten beruhendes Bild. Sein zentrales Ziel ist daher: Informieren. Er muss den Teilnehmern im Diskurs der Pädagogen zunächst ein ausreichendes Wissen darüber verschaffen, was die Jugendbewegung ist, was sie im Grunde bedeutet und was sie in ihren Freundschaftsgruppen eigentlich will. Er muss aufklären und Auskunft geben über die zentralen Ziele, Motivationen und „Vorstellungen“ der Jugendlichen selbst. Er muss versuchen, einen verstehenden Zugang zur Jugendbewegung zu eröffnen für Mitglieder der älteren Generation, die sonst von dieser Bewegung kaum eine Ahnung haben, kurz, er muss versuchen „für Außenstehende einen Einblick zu ermöglichen.“¹⁹⁴

¹⁹² Jöde (1917), S. 21.

¹⁹³ Vgl. oben S. 84 f.

¹⁹⁴ Jöde (1917), Vorbemerkung

Ist so etwas überhaupt denkbar? Vor allem: Kann dies gelingen im pädagogischen Klima der wilhelminischen Zeit?

Fritz Jöde nimmt die Herausforderung an zum einen in „kämpferischem“ Stil, in einer harten Auseinandersetzung mit den bestehenden Verhältnissen. Zum anderen jedoch ist dabei die Informationsaufgabe sein erstes und wichtigstes Vorhaben. Soll die „Selbstbildung“ der Jugendlichen auch eine Bedeutung für die Schule haben, so sind Kenntnis und Sachverstand hierzu so eindringlich wie möglich zu vermitteln, so müssen zunächst die Motive der Jugendlichen, die „inneren Vorgänge“ in ihrem Bewusstsein, wie er sagt, für die Lehrer verständlich werden. Damit schafft er die logischen Voraussetzungen, um anschließend das alte, große Ideal der Schulreformer wieder in Erinnerung zu rufen und ins Zentrum der Suche nach Lösungsmöglichkeiten zu stellen: Die Hoffnung auf eine Verbindung zwischen den selbstbestimmten außerschulischen Erfahrungsweisen der Jugendlichen und einem freien Lernen auch in der Schule.

Er formuliert dies zwar nur am Ende seines Beitrags – gewissermaßen als abschließenden Gedanken und als Mahnung an seine Kollegen, den Wandel durch die Jugendbewegung nicht zu unterschätzen. Für die notwendige Modernisierung der Schule aber erneuert er damit eine Zielperspektive, deren Geltung bis in die Gegenwart reicht.

1. Der „Geist der Freiheit“ – in Annäherung an die Schule

Als erste Information zur Jugendbewegung erfahren die Lehrer im Diskurs der Pädagogen von Fritz Jöde zunächst etwas über die fundamentalen Voraussetzungen. Elementare Basis und Bedingung der jugendlichen Aktivitäten sind – neben den natürlichen Antriebsimpulsen – zwei Faktoren:

- „Freiheit“ von autoritärer Fremdbestimmung sowie
- die Chance zum Aufbau selbstbestimmter „Vorstellungen“ in sozialer Gemeinschaft.

Beide Faktoren werden ihnen als eklatantes Defizit der Schule vorgestellt und – in der Arbeit der Reformen – als Kern des pädagogischen Problems für die Zukunft.

Eine Formel für die Freiheit

Das Erstaunliche an der Jugendbewegung insgesamt, so Fritz Jöde in seinem Beitrag für den pädagogischen Diskurs, ist ihre scheinbare Zufälligkeit: das völlig Ungeplante und überraschend *Irrationale* daran. Sie ist „weder ‚gegründet‘“, sagt er, noch „die Ausführung eines wohl überlegten, wohl durchdachten Planes“. Sie ist vielmehr getragen von ganz anderen unbewussten „Kräften“ und Impulsen, ihr Lebensstil ist „rein instinktiv geworden“, wie er es, nach damals üblicher Sprechweise, nennt. Und dies führt er seinen Kollegen mit großem Nachdruck vor Augen. Man soll auf Seiten der „Außenstehenden“ doch nur nicht glauben, sagt er sinngemäß mehrfach, die Jugendlichen und ihren Lebensstil kognitiv und mit völliger Klarheit analysieren zu können. Dafür ist ihre Bewusstseinslage viel zu differenziert und komplex. Ihre Aktivitäten sind Ausdruck einer engen, untrennbaren und eigenartig starken Verbindung verschiedener Energien:

Zum einen handelt es sich

- um „Antriebe“ zu sozialer Gemeinschaft und Aktivitätsentfaltung,
- um ruhelose, impulsive Neugier,
- um das Interesse an spontanem künstlerischem Ausdruck sowie
- um weitere Formen unterschiedlichster Fähigkeiten und Begabungen;

zum anderen aber – und mindestens ebenso stark beteiligt – um das Bedürfnis nach Unabhängigkeit von autoritärer, wie auch jeder anderen Fremdbestimmung, kurz, um die Kombination aus naturhaften „Antrieben“ und unbedingtem Freiheitswillen. In diesem ambivalenten Kontext freier, ungelenkter, der Schule völlig frem-

der Orientierungen bringen die Jugendlichen nun eine geradezu unglaubliche Vielfalt an Aktivitäten hervor.

Traditionell eingestellte Pädagogen können mit diesem Amalgam, mit dieser quasi chaotischen Verbindung verschiedener Energien, in der Regel nichts anfangen. Nach allem, was man von ihnen hierzu erfährt, ist ihnen der Kontext des jugendkulturellen Lebens mental so gut wie unzugänglich. Es sind Kollegen,

- die in der herkömmlichen Schultradition groß geworden sind,
- die nach uralter Gewohnheit durch einen gebieterischen Führungsstil in ihrer Praxis genaue Vorgaben durchsetzen,
- die dem selbstbewussten Aufbruch der Jugendlichen teils gleichgültig, teils spöttisch gegenüberstehen, bestenfalls nachsichtig; mitunter aber auch verunsichert und gereizt.

Was sie bisher von der Jugendbewegung bemerkt haben, ist der Anschein mehr oder weniger harmloser Freizeitbeschäftigung mit durchaus nützlicher Erholung vom gewaltigen Schul-Stress durch unschädliche, jugendlich übermütige Spaß-Einlagen an frischer Luft. Und in dieser Funktion werden die Aktivitäten der Jugendbewegung von den Schulen – seit etwa 1910 in zunehmendem Maß – auch erfolgreich imitiert. Bald gelten sie als attraktive Handlungsmuster, um die konventionell-autoritären Vorgaben der älteren Generation an die Jugendlichen möglichst wirkungsvoll zu unterstützen. Überall, wo es die alten Erziehungsgrundsätze nicht stört, werden sie in Form äußerlich perfekter Imitate in die überholten schulischen Strukturen eingefügt:

- häufige Ausflüge in die nähere Umgebung,
- Jubiläums- und Sonnwend-Feiern mit nächtlichem Lagerfeuer,
- Landschul-Aufenthalte mit Gelände-Spielen, Theaterstücken, Musik und Volkstanz, wie auch
- große Wanderfahrten ins In- und Ausland.

Dies gehört jetzt zum Profil einer jeden Schule, die etwas auf sich hält, aber ebenso zur sogenannten „Jugendpflege“, wie auch zum Programm der kirchlichen und insbesondere der politischen Jugendverbände von rechts und von links. Für das Schulprofil macht es in der Öffentlichkeit etwas her, es wirkt „modern“. Ganz allgemein ist man hier inzwischen der Auffassung: Was die Jugendlichen dort im Wandervogel tun, das können wir hier auch. Und wir können es besser. Anschließend, so die Erwartung der Leiter und teils auch ihre Erfahrung, läuft der gewohnte Erziehungsbetrieb viel reibungsloser.

Das aber, so der Hamburger Lehrer, ist eine gewaltige Fehleinschätzung dessen, was die Jugendbewegung ist und was sie bedeutet. In dieser Hinsicht herrschen auf Seiten der Erwachsenen Ahnungslosigkeit und „grenzenlose Missverständnisse“, wie er es formuliert.¹⁹⁵ Die ältere Generation hat kaum Berührungspunkte

¹⁹⁵ Jöde (1917), Vorbemerkung u. S. 18.

mit der Realität dieser Bewegung, sie steht weit außerhalb der eigentlichen „inneren Vorgänge“. So ist für jede denkbare Veränderung der Verhältnisse der Versuch, den Gesichtskreis seiner Kollegen auszudehnen auf die Erfahrungsweisen der Jugendlichen, der über alles Weitere definitiv entscheidende Schritt.

Fritz Jöde beginnt die Arbeit mit dem Hinweis auf eine kleine Spezialistengruppe innerhalb der Jugendbewegung: „Gleichzeitig“ mit der Entwicklung der neuen Lebensstile, sagt er, „oder besser *neben* dieser Entwicklung“ setzt ein kontinuierlicher Reflexionsprozess ein.¹⁹⁶ Seit den ersten Tagen der Wandervogel-Gruppen sind einige der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen ständig damit beschäftigt, darüber nachzudenken: Was machen wir hier eigentlich? Was bedeutet es, wenn wir unseren Impulsen konsequent folgen und diese begeisterten Aktivitäten starten? Was bewirkt es innerhalb unserer Freundschaftsgruppen? Und was löst es aus etwa

- im Verhältnis zur älteren Generation in Schule und Elternhaus – oder
- im öffentlichen Raum der Gesellschaft in ihrem gegenwärtigen Wandel?

Mit anderen Worten: Es entsteht zu diesen Fragen ein kleiner, alle Aktivitäten fortlaufend begleitender Diskurs. Von da aus wirkt er tief in die Jugendbewegung hinein. Viele Jugendliche beginnen, sich auf bestimmte „Vorstellungen“, Ziele und Gedanken einzulassen, teils mit kontroversen Überlegungen und Auseinandersetzungen, teils mit Einigungsprozessen und Konsens. Sie bilden bei dieser Selbstreflexion immer klarer bestimmte Einstellungen heraus, die sie – jedenfalls was die prinzipiellen Grundüberzeugungen betrifft – mehrheitlich teilen, und konstruieren sich so von ihren jugendkulturellen Aktivitäten ein allmählich Konturen gewinnendes Bild. Oder, wie Fritz Jöde es – damals noch mit dem alten, philosophischen Wesensbegriff – formuliert: Sie werden sich „nach und nach ihres eigentlichen Wesens bewusst“.

Publizistisch betrieben wird dieser Diskurs „durch die gedankliche Arbeit Einzelner“. Sie verfügen hierzu über eine gewisse Begabung, oft auch über eine deutlich erkennbare Überlegenheit, und fungieren in der Jugendbewegung sozusagen als die anerkannten Sprecher. Ihnen gelingt es immer besser, das neue Selbstbewusstsein der Mehrheit – die „Idee der Jugend“ – und ihren unbedingten Anspruch „eines selbständigen Wertes innerhalb unserer Kultur“ überzeugend zu formulieren.¹⁹⁷

Sie sind es auch, die schließlich die Initiative und die dazugehörige Strategie entwickeln, für das inzwischen erreichte Selbstbewusstsein gemeinsam eine souveräne, lebendig informierende öffentliche Darstellung zu inszenieren. Das ist schwierig. Denn es gibt in den jugendkulturellen Freundschaftsgruppen und Verbänden eine unglaubliche Vielfalt auseinander strebender Varianten. Durch intensive Be-

¹⁹⁶ Jöde (1917), S. 19, Hervorh. v. mir.

¹⁹⁷ Ebd.

mühungen gelingt es ihnen am Ende aber doch, die überwältigende Mehrheit auf ihre Seite zu bringen und von ihrem Vorhaben zu überzeugen. 1913 organisieren und veranstalten sie auf dem *Hohen Meißner* südöstlich von Kassel in repräsentativem Rahmen ein überregionales Fest. Fast alle Verbände, mit ganz wenigen Ausnahmen, entsenden dorthin ihre Vertreter. Es ist ein Ereignis, durch das die Jugendbewegung in großem, auch in medienwirksamem Stil eindrucksvoll ihre gesellschaftliche Präsenz als machtvolle Gruppierung und soziale Tatsache demonstriert.

Der prinzipielle Sinn des Events findet Ausdruck im Text einer abschließenden gemeinsamen Erklärung. Und ihr zentraler Satz ist die berühmte Formel, worin das nunmehr herangewachsene Selbstwertgefühl in den Gruppen der Jugendbewegung in einer „grundsätzlichen Formulierung“, so Fritz Jöde, sich ausdrückt und erklärt. Sie gibt ihrem gemeinsamen Willen die unumstößlich gültige Kontur:

Wir wollen nach eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortlichkeit, in innerer Wahrhaftigkeit unser Leben gestalten und für diese innere Freiheit unter allen Umständen geschlossen eintreten.

Als wesentlichen Kern nennt die Formel demnach „diese innere Freiheit“ der Jugendlichen, die unterschwellig der fast grenzenlosen Vielfalt ihrer Aktivitäten in einem bestimmten Maß immer und überall zugrunde liegt. Und die – das gehört in der entschlossenen Formulierung unbedingt dazu – ausgestattet ist mit einem gemeinsamen, sozial motivierten Durchsetzungswillen.

Mit dem Meißner-Fest und der Meißner-Formel greift Fritz Jöde aus der Jugendbewegung den Kristallisationspunkt heraus, der den inneren Kern ihrer „Kräfte“ und Antriebe exemplarisch zum Ausdruck bringt. Es ist 1917 eine noch verhältnismäßig aktuelle Willenserklärung und daher für sein Vorhaben sicher gut geeignet, die Pädagogen erneut und auf kürzestem Weg mit den Tatsachen zu konfrontieren. Sie bildet für seine Darstellung den Ansatzpunkt, auf dem alles Weitere beruht. Schließlich geht es ihm am Ende seines Beitrags darum die Frage zu beantworten, was dies für die Erziehungsverhältnisse bedeutet. Seine Adressaten kommen damit – wenn zunächst auch nur andeutungsweise und in einer äußerst komprimierten Formulierung – in Berührung mit jenen „inneren Vorgängen“ unterhalb der Oberfläche, auf die es den Jugendlichen ankommt. Mit der Meißner-Formel muss der Diskurs der Pädagogen den Sachverhalt zur Kenntnis nehmen: Was äußerlich oft ziemlich harmlos, wie Erholung vom Schul-Stress und wie pure Unterhaltung aussehen mag, ist im Grunde etwas anderes: Ein auf naturhaften Energien beruhender unbedingter Freiheitswille und damit in Wahrheit ein komplexer „innerer Vorgang“ von größter Tragweite.

Vor allem aber: Zweifeln können die Pädagogen an dieser Formel nicht. Sie wird von der Jugendbewegung im großen Rahmen eines festlichen Events als einmütiger Beschluss proklamiert, dementsprechend von den Print-Medien weithin beachtet und – natürlich aufs heftigste kontrovers – kommentiert.

„Selbstbildung“ in sozialer Gemeinschaft

Die zweite Voraussetzung der Aktivitäten in der Jugendbewegung ist die Chance zum Aufbau eigener, in sozialer Gemeinschaft und selbstbestimmter Erfahrung erworbener „Vorstellungen“. Dieser Kontext wird von allem Anfang an lebendig im Motiv der Jugendlichen, in Abwendung von den Erziehungsverhältnissen aus inneren „Kräften“ heraus unternehmerisch eine freie und selbstverantwortete Erfahrung aufzubauen. Besonders früh und besonders systematisch ist dieses Interesse – als bewusst ausgewählte Anordnung von Aktivitäten – in den Hamburger Gruppen zu Hause.¹⁹⁸ Und immer wieder wird programmatisch auch davon gesprochen unter den Begriffen „Selbstbildung“ oder „Selbsterziehung“.

Sache und Begriff der „Selbstbildung“ sind primär jedoch aus der historischen Forschung im akademischen Diskurs der Pädagogik bekannt. Hier werden diese Zusammenhänge damals vor allem durch die ideengeschichtlichen Arbeiten von Paul Natorp behandelt, einem renommierten Marburger Professor der älteren Generation.¹⁹⁹ Bedeutung und Geschichte des Begriffs kennen die Adressaten des Hamburger Lehrers daher auch wohl von ihm, so dass Fritz Jöde, wenn er davon spricht, die Kenntnisse hierzu ohne Weiteres voraussetzt.

Aber auch die Jugendlichen im Wandervogel haben zu Paul Natorp seit je eine lebendige Beziehung. Große Teile der Jugendbewegung schätzen ihn als einen, der sie als philosophisch-pädagogische Autorität im Hintergrund von Anfang an – gewissermaßen auch als väterlicher Freund – mit Sympathie begleitet. Von ihm haben sie inzwischen zwei Punkte gelernt. Zum einen – und erstens – den Stolz auf die Erfahrungsbildung aus eigener innerer „Kraft“ heraus. Von außen betrachtet, sagt Paul Natorp, kann es keinen Zweifel daran geben: Der zentrale Begründungskontext der Jugendbewegung insgesamt liegt im freien selbstbestimmten Aufbau eigener „Vorstellungen“ des Bewusstseins, kurz, in „Selbstbildung“.²⁰⁰ Gerade eben noch hat er – zur Vorbereitung auf das Meißner-Fest – in einem viel beachteten Vortrag zu diesem Thema den Begriff noch einmal sehr exponiert hervorgehoben. Hier heißt es dann zusammenfassend:

Selbsterziehung, das ist die Idee, die der Jugendbewegung von Anfang an zugrunde liegt.²⁰¹

¹⁹⁸ Nipperdey (1990), S. 119.

¹⁹⁹ Paul Natorp, Begründer der Sozialpädagogik, ist vor allem bekannt durch sein 1899 erschienenes historisch-systematisches Werk: *Sozialpädagogik* (1899).

²⁰⁰ Aus seiner Sicht ist in der Jugendbewegung von Anfang an die Befreiung von autoritärer Bevormundung der ursächliche Grund. „Es ist das, was sie, ausgesprochen oder nicht, wesentlich immer gewollt hat und überhaupt nur wollen kann. Alles andere ist Mittel, nicht Zweck, Folge, nicht Grund.“ (S. 19)

²⁰¹ Natorp (1913), S. 18, Hervorh. im Orig.

Insbesondere aber macht er die Jugendlichen bei dieser Gelegenheit darauf aufmerksam: Sie stehen in ihren Freundschaftsgruppen mit den vermeintlich neuen Interessen und Idealen in Wahrheit in einer uralten Tradition; sie setzen durch ihre schöpferischen Aktivitäten die große Utopie freiheitlicher Bildungserfahrung nur fort aus neuen, zeitgerechten Impulsen heraus und bringen sie, sagt er, zu einer bestimmten Form aktueller Wirklichkeit. Als frühes Beispiel dieser Tradition zitiert er unter anderem den großen Pädagogen Comenius (1592 - 1670), der gerade so, als ob er zu Lehrern der autoritären wilhelminischen Schule spricht, schon im 17. Jahrhundert notiert:

Der junge Mensch ist kein geduldiger Holzklotz, aus dem du dir eine Statue schnitzt; sondern ein Bild voller Leben („viva imago“), das ständig sich selbst bildet („se ipsam formans“), sich selbst verbildet („deformans“) und sich selbst wieder neu erschafft („reformans“).²⁰²

Von dort läuft die Tradition des freien selbstbestimmten Lernens, so Paul Natorp, in verschiedenen Varianten kontinuierlich weiter: über Rousseau und Pestalozzi bis hinein ins 20. Jahrhundert. In diese Tradition gehören auch die frühen pädagogischen Arbeiten Leo Tolstois, die der oben schon erwähnte Verleger Eugen Diederichs gerade erst vor ein paar Jahren in deutscher Übersetzung herausgebracht hat.²⁰³

Zum anderen – und zweitens – haben die Jugendlichen von Paul Natorp gelernt, dass eine Freundschaftsgruppe – wenn es um die Konstruktion der eigenen Identität geht – etwas sehr Grundsätzliches ist. Durch die Jugendbewegung wird die alte freiheitliche Tradition der „Selbstbildung“, so Paul Natorp, durch einen neuen, entscheidenden Punkt ergänzt und erweitert: durch den Kontext der sozialen Gemeinschaft. Anders als bisher in dieser Tradition der Pädagogik entsteht selbstbestimmtes kulturelles Leben und Lernen im Wandervogel ausschließlich als Produkt sozialer Wechselwirkungen. Darin sieht Paul Natorp die eigentlich erstaunliche historische Leistung der hier engagierten Jugendlichen. Durch diese soziale Bewegung, so fasst er seine Argumentation kurz zusammen, wird klar: Zur Weiterent-

²⁰² Comenius schreibt dies als zornige Randbemerkung in das Buch eines Zeitgenossen, das schlechte pädagogische Regeln propagiert (zit. nach J. L. Bohlen (1906), S. 23, Übers. v. mir).

„Homo non est truncus,
ex quo (mere passive se habente) statuam sculpas;
sed est viva imago,
se ipsam formans, deformans, reformans.“

²⁰³ Tolstoi (1862), deutsch 1907.

wicklung von Kultur und Gesellschaft können die Jugendlichen nun nicht mehr ohne Freiheit und Selbstbestimmung, jedenfalls

...nicht von außen allein erzogen werden, sondern zuletzt nur sich selbst erziehen, und zwar

- nicht bloß jeder für sich [wie in der Tradition der „Selbstbildung“ bisher],
- sondern in Gemeinschaft,

da Gemeinschaft eine wesentliche Bedingung der Erziehung ist.²⁰⁴

Fritz Jöde weiß, dass „Selbstbildung“ als ein bekanntes Thema seit je im Diskurs der Pädagogen integriert ist; er kann sich bei seinen Adressaten auf einen gewissen theoretischen Informationsstand daher ohne Weiteres verlassen und diesen Hintergrund abrufen und erweitern.

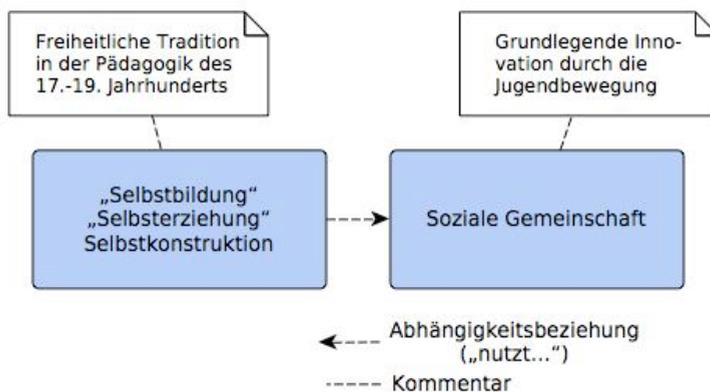


Abb. 9: „Selbstbildung“ in der Jugendbewegung

Von hier ausgehend stellt er ihnen beide Faktoren – sowohl den Freiheitsgrundsatz wie auch die „Selbstbildung“ in sozialer Gemeinschaft – als erste und wichtigste Information zu den Grundlagen der Jugendbewegung vor: Für die Aktivitäten in den Freundschaftsgruppen dieser Bewegung bilden sie jeweils die fundamentale Voraussetzung.

²⁰⁴ Natorp (1913), S. 18; Fritz Jöde bezieht sich auch auf Gustav Wyneken (1913), allerdings in komplexen und widersprüchlichen Zusammenhängen.

Freiheit in Kampf und Teilnahme

In Ergänzung hierzu informiert Fritz Jöde seine Kollegen jedoch sofort auch über die Außenwirkung dieser Praxis. Er bringt ihnen die Meißner-Formel in Erinnerung als eine zielstrebige Willenserklärung in Richtung Zukunft: Sie ist sehr entschieden formuliert, geradezu hart und bedingungslos. „Wir wollen... gestalten“, so lautet die Agenda kurz und apodiktisch. Selbstbestimmung wird hier ohne Wenn und Aber angekündigt und beansprucht. Man wird dafür, so lautet die Formulierung, „geschlossen eintreten“, und zwar „unter allen Umständen“.

Die Jugendlichen stellen die Ziele selbstbestimmter Erfahrungsbildung damit in den Kontext einer aktiven Auseinandersetzung mit den traditionell geltenden Ordnungen. Und zwar mit zwei verschiedenen Strategien. Sie werden – erstens – für ihre Sache, für ihren Freiheitsanspruch, so Fritz Jöde, streiten – auch in den gesellschaftlichen Umgebungen.

Es ist bemerkenswert, dass hier gleichzeitig mit dem Willen zu positiver Arbeit am eigenen Ich [zu kontinuierlicher „Selbstbildung“] der Wille zum Kampf mit nachdrücklicher Betonung hervortritt.

Dieses Bewusstsein der Kampfstellung musste sich der Jugend bei ihrer immer häufigeren und immer ernsteren Berührung mit der Außenwelt auf ganz natürlichem Wege ergeben.²⁰⁵

Es sind vor allem die älteren Jugendlichen und die jungen Erwachsenen, die hier vorangehen. Bei ihnen musste sich – stärker als bei den nachrückenden jüngeren Jahrgängen – im Laufe der Zeit aufgrund der größeren Erfahrung

...ganz von selbst das Verlangen nach einer klaren und unzweideutigen Abrechnung mit der Welt, die man hinter sich gelassen hatte, einstellen, den einmal erwachsenen Geist der Freiheit und Selbstverantwortlichkeit vor sich zu rechtfertigen.²⁰⁶

In der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen, so Fritz Jöde, werden die Jugendlichen – zweitens – ein ausgeprägt konstruktives Motiv realisieren. „Bezeichnend für die moralischen Kräfte“ in der Jugendbewegung, sagt er, ist

²⁰⁵ Jöde (1917), S. 19.

²⁰⁶ Ebd.

die Folge, dass aus dem Gegensatz zur Tradition, „aus dieser zwingenden Abrechnung heraus“, das Interesse am Aufbau von Alternativen entsteht. Es ist das Bedürfnis nach Tätigkeiten in gesellschaftlich relevanten Bereichen und „nach Teilnahme an ernstzunehmenden Aufgaben darin.“ Mit anderen Worten: Der inzwischen gut erkennbare „Geist“ der Jugendbewegung, der „einmal erwachsene Geist der Freiheit und Selbstverantwortlichkeit“, steht nun am Beginn seiner konstruktiven Arbeit, so erfahren es hier die Pädagogen. Schon jetzt wirkt er weiter in alle politischen, sozialen und kulturellen Wirkungsbereiche hinein und lässt sich bald auch nicht mehr auf die Jugendbewegung begrenzen. In der Gruppe der jungen Erwachsenen, die aus dieser Bewegung kommen, besteht sehr bald die allgemeine, immer wieder formulierte Überzeugung – etwa in der Art, wie sie einer seiner Freunde einmal ausdrückt: Jeder beginnt sein Leben als Erwachsener hier mit dem Willen, „das auch jetzt wirklich zu tun, was er für richtig hält“, und so sich selbst und das gesellschaftliche Umfeld zu verändern:

Der eine, indem er sich in der Politik betätigt, der andere geht zur Kunst, der dritte zur Religion, zur Philosophie, zur Erziehung, wieder andere streiten für die neue Schule, die das Reich der Jugend werden soll.

Viele gehen aufs Land, um dort in einer engen wahren Gemeinschaft zu siedeln, auch gehen einige zum Schülerwandervogel zurück, weil sie den heißen Drang in sich fühlen, dort zu wirken und mit der Schuljugend zu leben.²⁰⁷

Was „Kampf“ in diesem Zusammenhang bedeutet, lässt Fritz Jöde offen, denn die Notwendigkeit zu kämpferischer Mehrheitsbildung und ihre Rahmenbedingungen hat zuvor schon Paul Natorp in seiner berühmten Berliner Rede vor Vertretern der Jugendbewegung in Umrissen und Folgen einigermaßen präzise skizziert. Durch seinen historischen Forschungsschwerpunkt zu Auseinandersetzungen um geltende Ideen und Normen sind ihm diese Vorgänge auch sehr vertraut. Wundert euch nicht, sagt er sinngemäß, wenn die ältere Generation das übliche Beharrungsvermögen mobilisieren und erbitterten Widerstand leisten wird gegen die neuen Freiheitsansprüche der Jugendlichen: gegen den Geist der Freiheit überhaupt. Sie wird sich dagegen wehren wie in einem letzten Kampf. Denn es handelt sich bei dem neu auftauchenden Ideal nicht um eine Kleinigkeit. Die ältere Generation wird es für anmaßend und überheblich halten, wenn man sagt, dass ein junger Mensch „sich selber bilden, aus sich selbst sein Leben, sein ganzes Sein sich gestalten solle.“

²⁰⁷ Robert Oelbermann, zit. n. Höckner (1926), S. 139.

Darum darf man sich über den Widerstand nicht wundern, der diesem titanischen Anspruch der Selbstbildung sich immer wieder entgegenstemmt.

Man muss auf den ernstesten Kampf gefasst sein, einen Kampf, in dem auch auf der anderen Seite heilige Überzeugung und keineswegs nur Verstandesenge und Willensträgheit kämpft.

Aber zuletzt muss doch das Leben, das Leben, welches die Quellen unerschöpflicher Selbstverjüngung in sich trägt, überlegen bleiben allen bloß von außen an den Menschen herangebrachten, an ihm herummodelnden, für ihn toten Kräften. ²⁰⁸

Es ist natürlich die Sprache einer alten philosophischen Tradition, durch die der greise Paul Natorp hier zu den Jungen spricht und so die immer noch utopische Hoffnung emphatisch reaktiviert. Jedenfalls versucht er auf seine Weise, die große Tradition der freiheitlichen Pädagogik – in der auch Leo Tolstoi und John Dewey stehen – so gut wie möglich zu fördern.

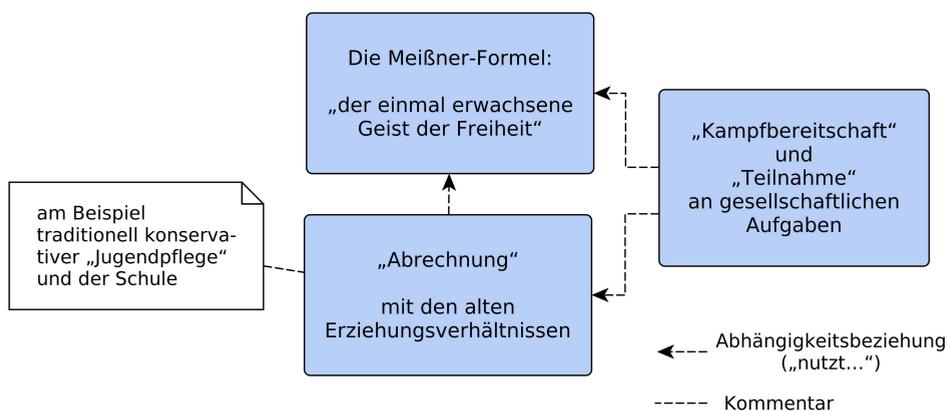


Abb. 10: Perspektiven junger Erwachsener in der Jugendbewegung

Dass er den einen oder andern in der Gruppe der älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zu der auch Fritz Jöde gehört, damit ermutigt, sich in den folgenden Jahren und Jahrzehnten „kämpferisch“ nun auch in den Schulen für eine selbstbestimmte Bildung zu engagieren, ist nicht ganz auszuschließen. Ob und wie weit

²⁰⁸ Natorp (1914), S. 10.

dieser Kampf für ein freies Lernen den „toten“ Kräften indes überlegen bleibt, entscheidet sich bis heute immer wieder erst vor Ort und immer wieder neu in jeder Generation.

2. Drei strukturelle Erfindungen der Jugendbewegung

Über die ersten Informationen zu Ausgangspunkt und allgemeinen Bedingungen des freien Lernens hinaus erfahren die Lehrer im Pädagogik-Diskurs sodann Genaueres darüber, wie die Jugendlichen bei „Selbstbildung“ oder Selbstkonstruktion in ihren Gruppen vorgehen. Hier erläutert Fritz Jöde seinen Kollegen einige strukturelle Regelmäßigkeiten

- zur „neuen“ Gemeinschaft,
- zur Sicherung der Autonomie gegenüber der gewählten Gruppenführung sowie
- beim Umgang mit „Beratung“ und Anregung durch Fachleute.

2.1 „Neue“ Gemeinschaft und Identität

Das Interesse, in Gemeinschaft zu leben

Die oben skizzierten Informationen gibt Fritz Jöde in den Diskurs der Pädagogen hinein als ersten Hinweis auf die allgemeinen Prinzipien der Jugendbewegung in ihrem Gegensatz zu den Ordnungen der Schule. Sie lassen sich grob auf den Kernpunkt komprimieren: Die Jugendlichen folgen dem Motiv, sich in ihren sozialen Gemeinschaften eine eigene Vorstellungswelt aufzubauen auf der Basis selbstbestimmter Formen der Erfahrung. Und damit informiert er seine Kollegen – sinngemäß im Anschluss an Paul Natorp – auch schon von Anfang an und sehr eindringlich über das Grundlegende: Diese Erfahrungsweisen der Jugendlichen, die aus dem Leben ihrer Freundschaftsgruppen herauswachsen, sind eine eigene, eine neue und äußerst vitale Form der *Bildung*.

Darüber hinaus aber sagt er ihnen auch: Die Jugendlichen haben für diesen Kontext nicht nur die fundamentalen Voraussetzungen geschaffen. Innerhalb ihrer Gruppen haben sie insbesondere auch einige regelmäßige Handlungsmuster entwickelt, auf welchen der Charakter und der Erfolg ihrer außerschulischen Erfahrung beruhen. Und hierbei können die Gegensätze zu allem, was ihnen in der Schule begegnet, nicht größer sein. Wie seine pädagogischen Kollegen als Experten für die wilhelminische Schule sich das im Einzelnen vorzustellen haben, erläutert der Hamburger Lehrer ihnen in den weiteren Ausführungen.

Zunächst: Die Energie-Quellen der Jugendlichen für dieses Projekt. Primär handelt es sich, sagt er ihnen, um den Fundus unsichtbarer, sozusagen „ewiger“ innerer

„Kräfte“ und Antriebe zu sozialer Gemeinschaft und Aktivitätentfaltung. Es sind starke und dynamische Energien, die eine völlig andere Herkunft haben als das System der Schule.

Mit elementarer Gewalt ist hier nach vielen [von der Schule durchgesetzten] Jahrzehnten der Vereinzelung der Individuen in der Jugend des Wandervogels zum ersten Male wieder der urmenschliche Gemeinschaftstrieb zum Durchbruch gekommen.²⁰⁹

Auf dieser Grundlage, so der Hamburger Lehrer – sinngemäß im Blick auf die traditionellen Erziehungsverhältnisse – wirkt hier kontinuierlich eine innere „Kraft“: der Wille zu vorbehaltloser sozialer Integration in einer Freundschaftsbeziehung und das Interesse an ungeteilter Akzeptanz des Einzelnen als „ganzer“ Person. Damit erlebt der Jugendliche in seiner Wandervogel-Gruppe etwas bisher nie Erfahrenes: Der sonst im schulischen Leistungsdruck Vereinzelte bewegt sich hier in einem Kreis von Menschen,

- „der ihn ganz ernst nimmt,
- der ihm Kraft und Leistung zutraut, und vor allem eins:
- der ihm gleichgesinnt ist“.

Seine individuellen Eigenschaften und Begabungen sind hier – im Rahmen geteilter „Vorstellungen“ – beachtet, angenommen und in einer umfassenden Weise gefordert.

Zum ersten Male hat sich hier wieder eine Lebensgemeinschaft gebildet, die den ganzen Menschen in Anspruch nimmt.²¹⁰

Der sonst geltende Einfluss der traditionellen Schule, der nicht nur die Wahrnehmung der Dinge in „Fächer“ zerteilt und zerstückelt, sondern auch die Menschen isoliert, reicht in diesen Raum „ganzheitlicher“ Erfahrung nicht hinein.

²⁰⁹ Jöde (1917), S. 31.

²¹⁰ Ebd.

Jugendliche Identität durch „schöpferische“ Konstruktion

Im sozialen Kontext der Freundschaftsgruppe ereignet sich dann das Normale und doch eigentlich immer wieder Erstaunliche: ein Entwicklungsprozess, der zu den Erziehungsvorgängen der traditionellen Schule den alles entscheidenden Gegensatz bildet. Hier wird die Ordnung der „Vorstellungen“ nicht von außen als etwas Fertiges an die Jugendlichen herangetragen, sondern von ihnen selbst im Kontext ihrer Gruppen allmählich erst erzeugt. Die Rolle der zentralen, alle Lebensbereiche „durchdringenden“ Instanz für den Einzelnen, so sagt es der Hamburger Lehrer seinen Kollegen ganz allgemein, übernimmt hier allein die Freundschaftsgruppe. Als frei gewählte, emotional verankerte soziale Bezugsgruppe wird sie gleichsam zum innerlichen Gravitationspunkt seiner Erfahrungswelt. In dieser konstruktiven Funktion wirkt die „feste Jugendbewegungsgemeinschaft“ auf den Jugendlichen zurück, jeweils

-
- ...in ihrer tiefen Durchdringung der Einzelpersönlichkeit,
- die sich nicht an einer bewussten Zugehörigkeit genügen lässt, sondern
 - die, wo sie geht und steht, die schöpferische Einheit mit ihr [als sozialer Bezugsgruppe] in sich trägt.²¹¹

Der Jugendliche erlebt sie gewissermaßen als Baustelle, wo er die „Vorstellungen“ und Ziele, die dann für sein Leben maßgeblich werden, in der sozialen Gemeinschaft selbst herانبildet:

- Er agiert mit seinen Freunden, so erläutert es Fritz Jöde im Diskurs der Pädagogen mit dieser Beobachtung, „schöpferisch“, das heißt, den gemeinsamen Bestand an Wissen, Werten und Handlungstendenzen aus sich heraus produktiv erst erzeugend und gestaltend; die vorausgehende Erfahrung wird verstärkt, korrigiert, insgesamt: verändert und in neue Zusammenhänge eingefügt.
- Insbesondere aber agiert er in seiner Freundschaftsgruppe in einer sozialen „Einheit“, das heißt, in einem Kontext, den er – aufgrund geteilter Einstellungen – unaufhörlich „in sich trägt“, ständig bewusst hält und neu abrufen kann; diese „Einheit“ mit der Bezugsgruppe ist, so ergänzt Fritz Jöde noch, ein innerer und äußerer Aufbau, der konstruktiv „an jedem Orte immer wieder“ und ständig von neuem „aus eigener Kraft vorgenommen werden muss.“²¹²

²¹¹ A. a. O., S. 39.

²¹² Ebd.

Mit anderen Worten: Er stellt dies seinen Adressaten als eine spannungsreiche, ruhelose Sozialeinheit vor, die psychische Energie verlangt und verbraucht. Von hier aus konstruieren sich die Jugendlichen die „neuen“ Formen ihres Selbstbewusstseins und des sozial definierten Selbstkonzepts, kurz, den Typus einer – modern gesprochen – spezifischen Identität.

Dabei kann sich die kontinuierliche, innerlich aktive Interaktion oder „schöpferische Einheit“ mit diesem sozialen Kontext bisweilen sehr zielbewusst äußern. Man hat mitunter den Eindruck, meint Fritz Jöde, hier handele jemand in einem „Auftrag“ oder einer „kämpferischen“ Mission: Diese Jugend der Wandervogel-Bewegung, so erfahren die „außenstehenden“ Pädagogen den Zusammenhang hier sicherlich zum ersten Mal, ist in ihrem Tun und Lassen ständig auf die Ziele ihrer Freundschaftsgruppen bezogen. Sie lebt in jedem Moment des Alltags, auch wenn sie von der Gruppe getrennt ist, „stets und ständig im Geiste in ihr und handelt in allem, was sie tut und denkt, wie in seelisch gehobenem Auftrage“. Der Einzelne erzeugt für seine individuelle Entwicklung eine kontinuierlich wirkende innere Orientierung, die zu einem sozial abgesprochenen Kennzeichen wird, zur Signatur seiner Person.

Darum kann man auch einen rechten Wandervogel in jeder Umgebung herauskennen.

Darin liegt für ihn eben ein gewisser Kämpferstolz.

Und mit innerer Unabhängigkeit und Selbstvertrauen wird er – oft genug zur Überraschung der Erwachsenen – für seine charakteristische Eigenart nun auch eintreten, unbesorgt um alles, was an Nachteilen er dafür wohl auch einmal in Kauf nehmen muss.

Es ist somit die sich erziehende Gemeinschaft der Jugendbewegung eine erziehliche Macht allerersten Ranges, deren Möglichkeiten heute bei weitem noch nicht erschöpft sind.²¹³

Das alles, insbesondere die zentrale Rolle der sozialen Gemeinschaften und die „schöpferische“ Konstruktion von Identität, wird viele seiner Kollegen im Pädagogik-Diskurs zweifellos zunächst einmal befremden. Traditionelle Jugendgemeinschaften, so die allseits herrschende Überzeugung, haben seit Jahrhunderten eine andere Funktion: Hier suchen die Jugendlichen eine konventionelle Ordnung, in die hinein sie sich integrieren. Daher der riskante Versuch des Hamburger Lehrers, das „Neue“, das die Jugendbewegung demgegenüber geschaffen hat, zu er-

²¹³ A. a. O., S. 40.

klären, auch wenn es insgesamt noch mit vorläufigen, unsicher vorwärts tastenden Formulierungen geschieht.

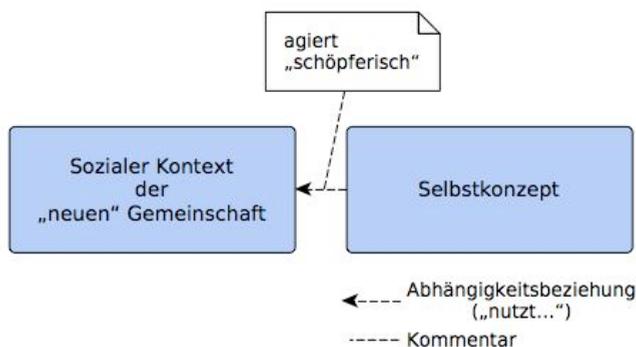


Abb. 11: Aufbau der Identität im Wandervogel

Um das „Neue“ dieser Gruppen von der Funktion der traditionellen Jugendgemeinschaften abzuheben, spricht er konsequent von „neuer“ Gemeinschaft, „neuer“ Geselligkeit oder „neuer“ Kameradschaft.

Ein Gegenbeispiel: Befriedigende Unfreiheit

Die Grundlagen des außerschulischen Lernens zeigt Fitz Jöde seinen Kollegen aber auch noch einmal an einem ihnen bekannten Zusammenhang. Hierzu wählt er ein Beispiel aus der damaligen Sozialarbeit, der sogenannten „Jugendpflege“, die eine Betreuung anbietet im Stil der traditionellen schulischen Methoden. Das Ziel dieser pflegerischen Arbeit ist es, im Blick auf die oft vernichtenden Belastungen der beruflichen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen mit pädagogisch sinnvollen Beschäftigungen einen bescheidenen, bitter notwendigen Ausgleich zu schaffen. So gibt es hier neben den „technischen“ Fächern seit je auch ein buntes Angebot verschiedener Themen mit „geselligem“ Anteil. Es sind Veranstaltungen, die durch frohes, entspanntes Beisammensein planmäßig die sozialen „Kräfte“ der Jugendlichen ansprechen, entwickeln, nutzen und so das Gefühl der Zusammengehörigkeit, der sozialen Gemeinschaft, fördern sollen.

Fritz Jöde kennt diese Gruppen sehr genau aus seiner jahrelangen ehrenamtlichen Sozialarbeit in Hamburger Arbeitervierteln. Während die Aktivitäten im Wandervogel auf selbstbestimmten „inneren Vorgängen“ in den sozialen Beziehungen der Freundschaftsgruppen beruhen, kommen die Jugendlichen hier zusammen in „gegenständlichen“ Gemeinschaften, wie er es nennt.

Unter diesem Gesichtspunkt müssen alle Veranstaltungen angesehen werden, die hier die Jugend mit Lesen, mit Brett-

spielen, Theateraufführungen, Gesang und Vorträgen „beschäftigen“. ²¹⁴

Dabei werden die Jugendlichen gelenkt und belehrt in Obhut von Erwachsenen und im Kontext traditioneller Vorgaben und Methoden. Auch hier, auf der Grundlage formaler „Zugehörigkeit“ und im Rahmen einer von außen geführten Veranstaltung, können sie ein Kursangebot durchaus als befriedigend erleben. Oft genug stellen sie sich zu einer solchen Lernsituation positiv ein – gelegentlich bei gemeinschaftlichen Aktivitäten erfahrungsgemäß auch mit gefühlter Zusammengehörigkeit. Dann, so berichtet der Hamburger Lehrer seinen Kollegen, kann eine Lerngruppe – selbst noch nach Beendigung der Veranstaltung – mit einer solchen sozialen Betreuungsarbeit sehr wohl eine gute Erinnerung verbinden. Mitunter ist sie sich später „während ihrer täglichen Berufsarbeit der Zugehörigkeit zu dieser freudig bewusst und nimmt in ihr selbst erwartungsvoll und dankbar alles auf, was ihr geboten wird.“

Dies jedoch, so Fritz Jöde sinngemäß, ist so ziemlich der größte denkbare Gegensatz zu allem, was im Wandervogel geschieht. Die „neue“ Gemeinschaft der Jugendbewegung funktioniert von Grund auf anders. Sie spielt gewissermaßen in einer anderen Liga. Ihr gehen ganz andere Dinge durch den Kopf und durch die Seele als aufzunehmen, „was ihr geboten wird“. Hier werden die Bewusstseinsinhalte ausgewählt, erkämpft, erzeugt, korrigiert, gefiltert in gemeinsamen Aktionen mit Freunden, in Ausübung ihrer Freiheitsrechte und aus ureigener „Kraft“. „Vorstellungen“ und Ziele schafft sie sich – im Kontext ihrer Aktivitäten und sozialen Energien – „schöpferisch“ selbst. Allein aufgrund dieser Voraussetzung entsteht „neue“ Gemeinschaft oder „neue“ Kameradschaft mit der Chance zu selbstbestimmter Erfahrung.

Und wenn etwa die traditionelle Jugendsozialarbeit oder „Jugendpflege“ mit Blick auf die produktive „Selbstbildung“ der „neuen“ Gemeinschaften behauptet,

...sie habe überall, wo sie konnte, diesen erzieherischen Einfluss benutzt, so muss ihr erwidert werden, dass gerade in dem Benutzen das Nicht-wahr-haben-wollen dessen liegt, was die Vorbedingung zu einer solchen Gemeinschaft ist: die Freiheit. ²¹⁵

²¹⁴ A. a. O., S. 15.

²¹⁵ A. a. O., S. 41.

Damit nennt der Hamburger Lehrer seinen Kollegen den für die Jugendlichen entscheidend wichtigen Punkt. Einzig unter dieser „Vorbedingung“ – das weiß er als Insider ziemlich genau – entsteht „neue“ Gemeinschaft, wächst die Identifikation oder: „die *schöpferische* Einheit mit ihr“: Allein im Kontext freier Selbstbestimmung bildet sich ein kreatives Potential zum Aufbau einer individuellen, sozial bedingten Identität.

Selbstbestimmte Erfahrung „vor der Tür“ der Schule

Die wichtigste Aufgabe der Freundschaftsgruppen in der Jugendbewegung ist – nach Auffassung des Hamburger Lehrers – demnach der freie Aufbau eines Selbstkonzepts in sozialer Gemeinschaft. Und die „Außenstehenden“ über diesen Zusammenhang zu informieren, ist in seinem Beitrag das primäre Ziel.

So handelt es sich hier also jetzt nicht mehr um die Selbsterziehung von einzelnen, [...], sondern um die sich selbst erziehende neue Gemeinschaft, etwas, das die Schule und grundsätzlich auch die Jugendpflege [die konservative Jugendsozialarbeit] haben vor der Tür stehen lassen.²¹⁶

Es handelt sich, modern gesprochen, um die vitalen, extrem erfolgreichen Energien der außerschulischen, sozial definierten Erfahrung, die von der traditionellen Schule komplett ausgeschlossen, im Prinzip vielleicht sogar gefürchtet werden: Die freien ungebundenen „Kräfte“ des Lebens der „neuen“ Gemeinschaften mit ihrem unbedingten Anspruch auf *Selbstbestimmung* sind für den alten Geist der Schule als Option ganz unvorstellbar, kaum lenkbar, eigensinnig und unberechenbar. Sie sind, mit einem Wort, das große Andere „vor der Tür“.

In der Formulierung, dass die alte Schule diesen dynamischen Kontext dort hat „stehen lassen“, deutet Fritz Jöde zunächst einen Vorwurf an. Denn in der Tat wollen seine Adressaten in der traditionellen Schule mit so etwas grundsätzlich nichts zu tun haben. Die komplex geordnete, zukunftsorientierte Schaffenskraft der „neuen“ Gemeinschaften hat hier, im Rahmen der herkömmlichen schulischen Routinen, keine Chance. Jöde gibt seinen Kollegen eindringlich zu verstehen: Dieser Befund ist in der Beziehung der Schule zu den Jugendlichen ein alter bedauerlicher Zustand. Und zweifellos möchte der gezielt platzierte Vorwurf ein Bewusstsein dafür schaffen, dass in dieser Ahnungslosigkeit ein Defizit der Schule liegt und – gegenüber den Jugendlichen – gewissermaßen eine Schuld.

Zugleich aber will er darauf aufmerksam machen: Die selbstbestimmten Energien der „neuen“ Gemeinschaften „vor der Tür“ der Schule warten nicht auf die Leh-

²¹⁶ Ebd.

rer. Sie wachsen schnell und mit eigener Dynamik. Zu den alten Verhältnissen fremdbestimmter Lenkung und Leitung, insbesondere zur traditionellen Schule, so seine Beobachtung, stehen sie inzwischen in einer direkten Konkurrenz. Als spezifische, sehr vitale Form sozial bedingter Erfahrung sind sie selbst eine Bildungsmacht „allerersten Ranges“, wie er es formuliert. Sie sind durch ihre Struktur und ihr kulturelles Potential – das ist der Subtext seiner Studie insgesamt – dem Lern-Modell der traditionellen schulischen Erziehung und seiner autoritären Sozialform womöglich schon jetzt im Ansatz überlegen. Wenn auch ihr Innovationspotential in Richtung Schule und Gesellschaft gewiss erst noch am Beginn seiner Entwicklung steht.

Jugendliche „Selbstbildung“ in ihrer spezifischen Bedeutung zunächst einmal zu begreifen und *anzuerkennen*, wäre jetzt, so Fritz Jöde im Blick auf den Diskurs der Pädagogen, der erste notwendige Schritt.

Und nachdem nun einmal der Grundsatz der Selbsterziehung durch die Jugendbewegung aufgestellt ist, bedarf es eigentlich, zumal er im Rahmen ihrer Arbeit bereits Wirklichkeit geworden ist, keines großen Schrittes mehr zur Anerkennung einer sich selbst erziehenden Gemeinschaft. ²¹⁷

Die Gesellschaft und ihre weitere Entwicklung geht – nach der Vermutung des Hamburger Lehrers – genau in diese Richtung. Insgesamt wird sie, so meint er, die „Kräfte“ der Jugendbewegung zunehmend akzeptieren und achten. In zunehmendem Maß wird sie einen Blick dafür bekommen, dass sich die Jugendlichen in den „neuen“ sozialen Kontexten – weit über das in der traditionellen Schule je Erreichbare hinaus – vielfältige Chancen erschließen:

- ...dass eine menschliche Gemeinschaft [wie etwa die der Wandervogel-Gruppen] mehr als die Summe ihrer Einzelglieder darstellen kann,
 - dass sie vom bloßen Mittel zum Zweck [oft tatsächlich etwas Unbedingtes:] Selbstzweck werden kann,
 - dass sie ein eigenes Leben führt, ein Organismus, kein [berechenbarer, von außen lenkbarer] Mechanismus ist. ²¹⁸
-

²¹⁷ A. a. O., S. 38 f.

²¹⁸ A. a. O., S. 38.

Mit anderen Worten: Die „neue“ Gemeinschaft entzieht sich zwar der Steuerung von außen und kann in ihrem Wandel und ihrer Dynamik kaum vorausgesagt werden. Für ein freies soziales Leben der Jugendlichen ist sie im Prinzip aber schon jetzt unentbehrlich.

- Die Jugendlichen können hier – im Unterschied zum System der Vereinzelung in der traditionellen Schule – ein „ganzheitliches“ soziales Potential mit einem komplexen Mehrwert erfahren;
- „neue“ Gemeinschaft in ihren Freundschaftsgruppen kann für sie extrem viel bedeuten, kann mitunter sogar zu einem zentralen Wert, zu einem „Selbstzweck“ werden, der zum Aufbau der eigenen Identität führt;
- diese Formen sozialen Lebens, so Fritz Jöde sinngemäß, erzeugen ein verletzliches, sozusagen natürliches und zukunftsoffenes soziales Gebilde, das eigene „Vorstellungen“ und Ziele „von innen“ heraus entwickelt.

Ob dieses Verständnis von „neuer“ Gemeinschaft sich im öffentlichen Bewusstsein durchsetzen wird, sagt Fritz Jöde seinen Kollegen, ist vorläufig auch für ihn selbst schwer vorzusagen. Alles hängt von der kommenden Entwicklung ab, meint er, es „muss abgewartet werden“.

Eines ist jedenfalls schon heute sicher, dass hier [mit den „neuen“ Gemeinschaften] für die gesamte Erziehung auf eine neue Möglichkeit hingewiesen ist, deren Bedeutung sich aus den in ihr zutage getretenen Kräften heute nur entfernt ahnen, aber [doch] eben hoffen lässt. ²¹⁹

²¹⁹ Ebd.

2.2 „Führung“ in autonomen Freundschaftsgruppen

„Befreiung“ als Voraussetzung

In einem zweiten gedanklichen Schritt informiert Fritz Jöde seine Kollegen darüber, dass man sich die Aktivitäten der Jugendlichen in ihren Freundschaftsgruppen keineswegs als immer besonders spontan und zufällig vorstellen darf. Vielmehr handelt es sich bei diesen Gruppen um Sozialeinheiten, in welchen sich – wie in fast jedem anderen sozialen Gefüge – immer irgendeine Form von *Lenkung* oder *Leitung durch Personen* bemerkbar macht. Insbesondere die größeren Unternehmungen der Jugendlichen könnten ohne ein Minimum an Planung und Organisation eigentlich nicht gelingen. Und sogar die kleineren Aktionen erfordern oft genug einen Einzelnen, der offen oder latent gewissermaßen in der Funktion des Steuermanns agiert.

Dieser sehr allgemeine soziale Tatbestand der „Führung“, wie es damals fast immer heißt, ist den Adressaten seiner Studie, davon geht Fritz Jöde aus, besonders gut vertraut. In der traditionellen Schule wird er in einer spezifischen Weise zur Geltung gebracht. Er bietet dem Hamburger Lehrer damit beim kritischen Vergleich der Wandervogel-Gruppen mit der Schule eine geeignete gemeinsame Ebene: In beiden, sonst sehr gegensätzlichen Umgebungen der Jugendlichen bildet die Führungsstruktur jeweils eine zentrale Eigenschaft.

In der Schule der wilhelminischen Zeit steht „Führung“ durch den Lehrer massiv im Vordergrund, sehr einfach und als allein bestimmendes Element. Hier beruht sie sowohl auf Amtsautorität – verbunden mit fest gefügten Beständen an Examina, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen – als auch auf wohlgeordneten, von regionalen Schulverwaltungen erlassenen Lehrplänen. Jede „Erziehungsarbeit“, sagt der Hamburger Lehrer, gleich ob in Schulen oder in der Jugendsozialarbeit, kommt hier an die Jugendlichen heran durch Vorgaben von außen.

Sie beruht demnach ausschließlich auf der Entscheidung Erwachsener, d. h. außerhalb der Jugend selbst Stehender, wird mithin von außen her in diese hineingetragen und wirkt ohne *schöpferische* Teilnahme der Jugend selbst. ²²⁰

Sie ist – im Blick auf die Identität der Jugendlichen – typisch fremdbestimmt und fremdbestimmend, wir sagen heute – mit Max Weber – zumeist: *heteronom*.

²²⁰ A. a. O., S. 13, Hervorh. v. mir.

Das ist im Beitrag des Hamburger Lehrers zum Diskurs der Pädagogen und in seiner leidenschaftlichen Anklage das Ärgernis und der eigentliche Punkt seiner Kritik. Natürlich lässt er die Gelegenheit dabei nicht aus, sich noch einmal hinreichend lustig zu machen – gewissermaßen als Teil der „Abrechnung“ – über die altergebrachten „wissenschaftlichen“ Vorurteile, wie er sagt, auf welchen das pädagogische Rollenverständnis der Erwachsenen beruht: Die Jugend, „dieses leicht verführbare Wesen“, so referiert er für seine Kollegen ironisch die allseits bekannte traditionelle Auffassung, ist eigentlich in einem bedauernswerten Zustand. Sie befindet sich – trotz „mancher guten Seiten“ – genau genommen doch im „Zustand völliger geistiger Hilflosigkeit“. Es sind eben junge, unreife Menschen in einer verwirrtten Zeit ihrer Entwicklung. Demzufolge benötigt die Jugend „nach vernünftigen Erwägungen und auf Grund mancherlei Erfahrungen“ zu ihrem Wohlergehen im späteren Leben nichts dringlicher, als strenge, klug belehrende „Führung“ durch die ältere Generation. Niemals, „unter keinen Umständen“, kann und darf sie „der Leitung und des Schutzes des Alters entbehren“.²²¹

Demgegenüber, so Fritz Jöde, beginnt der Aufbau einer alternativen Führungsstruktur in den Gruppen der Jugendbewegung immer mit einer radikalen Trennung von diesen Verhältnissen. Das ist der erste Schritt: ein Akt der „Befreiung“, wie er es nennt, eine klare innere Distanz zu den traditionellen Führungsansprüchen der Erwachsenen. Fast immer ist dabei das Mittel der Jugendlichen, dies zu erreichen: weggehen, sich abwenden und in den verschiedensten Kontexten eigene, abgelegene Bezirke und Territorien schaffen, die klar genug getrennt sind von den Einflussbereichen bisheriger „Führung“.

Auf diese Weise nehmen die Jugendlichen den Erwachsenen, so erfahren es hier die traditionell eingestellten Pädagogen in ihrem mächtigen Diskurs, die fremdbestimmte „Führung“ zuerst einmal aus der Hand. Und jeder Ratschlag, jede Weisung oder Unterweisung, jeder Einfluss von Lehrern oder Eltern ist fürs Erste „ausgeschlossen“, wie es der Hamburger Lehrer betont. Sie machen Ernst mit ihrer innerlichen Abkehr von der älteren Generation und lehnen „zunächst jegliche Mitwirkung Erwachsener bei ihrer Arbeit ab.“

Die Befreiung von dem Zwang aller herkömmlichen autoritativen Beeinflussung bringt es ganz natürlich mit sich.²²²

Und man kann wohl annehmen: Den Vorgang als „ganz“ natürlich zu bewerten, verfehlt die provozierende Wirkung in seinem Adressatenkreis nicht.

²²¹ A. a. O., S. 26.

²²² A. a. O., S. 35.

Einer unter Gleichen „führt“

– unter ständiger Kontrolle durch die anderen

Nach der „Befreiung“ vom Führungsanspruch der Erwachsenen sorgen die Jugendlichen in ihren Freundschaftsgruppen dann jeweils für eine Lenkung oder Leitung, die ihren eigenen Anforderungen genügt. Es ist eine „Führung“, die sich von den schulischen Strukturen – an die seine Adressaten im Pädagogen-Diskurs immer in erster Linie denken – allerdings extrem unterscheidet. Sie kennt vor allem eines nicht: Statusunterschiede. Wer im Wandervogel eine Führungsaufgabe übernimmt, bleibt mit seinen Freunden auf gleicher Augenhöhe und agiert als Erster unter Gleichen. Er übernimmt, so erfahren es hier die Kollegen des Hamburger Lehrers, das schwierige Mandat für ein egalitäres Führungsamt,

- dem keine andere Autorität als die seiner Persönlichkeit zu Gebote steht, und
 - das vor den übrigen nichts voraus hat;
 - dessen Anordnungen sich aber doch alle freiwillig unterwerfen [d. h. in kritischen Situationen bewusst unterordnen].²²³
-

Was – in etwas veralteter Sprache – besagt:

- Er besitzt bestimmte, für den Erfolg der Gruppe ausschlaggebende persönliche Eigenschaften, die von den anderen als nützlich eingestuft, bevorzugt und anerkannt werden.
- Prinzipiell ist er den Gruppenmitgliedern jedoch völlig gleich gestellt und teilt ihre Einstellungen: Wissen, Werte, Handlungstendenzen.
- Er kann damit rechnen, dass gelegentlich notwendige Zielentscheidungen und Regelungen – sie erfolgen meistens unausgesprochen – hier solidarisch akzeptiert und bejaht werden. Diese Bejahung der selbstgewählten Führung, die erfahrungsgemäß in manchen Situationen – insbesondere auf „großer Fahrt“ – plötzlich extrem wichtig werden kann, geschieht „freiwillig“. Mitunter wird dies bei Aufnahme eines neuen Mitglieds in die Gruppe auch feierlich „versprochen“.

Den Kollegen im Pädagogen-Diskurs ist dabei vermutlich ohne weitere Erläuterung klar: In dieser Beziehung handeln die Jugendlichen nach einem uralten, geradezu zeitlosen Muster; sie übernehmen das bewährte, auf Führung und Gefolgschaft beruhende Modell, das sie aus den außerschulischen Aktivitäten ihrer Kindheit kennen.

²²³ Ebd.

Und so deutet der Hamburger Lehrer nur mit wenigen Punkten an: Dieses Handlungsmuster, das in den Sozialgruppen der Kinder bei ihrem freien Spiel seit je seine wichtige Aufgabe erfüllt, ist ein Modell, das auch hier bei den Aktivitäten der Jugendlichen exakt so funktioniert.²²⁴ Wie dort garantiert es auch hier eine Basis-Struktur als Chance für eine spezifische, in typischer Weise begrenzte Selbstbestimmung.

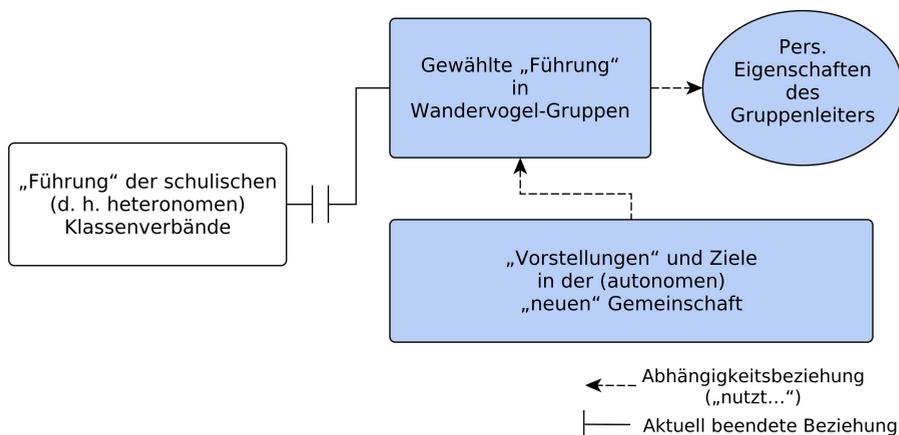


Abb. 12: „Befreiung“ und „Führung“ in autonomen Gruppen

Ebenso wichtig für die Jugendlichen wie die bloße Tatsache einer Gruppen-Führung ist die ergänzende Gewissheit, sie im Bedarfsfall auch wieder loszuwerden: Die Gruppe kann das Vertrauen, das sie einstweilen in den Gruppenleiter setzt, jederzeit aufkündigen und entziehen aufgrund der gleichen Zuständigkeit und Macht. Sie tut es immer wieder und auf ihre je eigene, oft sehr unterschiedliche Art.

Hier stellt Fritz Jöde seinen Kollegen nur Gruppen in der Jugendbewegung vor, das heißt: „neue“ Gemeinschaften, die seit je auf ihre Freiheit und Selbstbestimmung in besonderer Weise bedacht sind. Die „Führung“ fungiert hier, so drückt es der Hamburger Lehrer aus, „als *Ergänzung* zu dieser neuen Kameradschaft“ und als ein nützliches, oft notwendiges Werkzeug ihrer Selbstsozialisation – symbolisch ausgedrückt: „in ihrer Mitte“, wie er sagt: Sie wird eingestuft und kontrolliert als integraler Teil ihrer gemeinsamen Aktivitäten.²²⁵ Auf diese Weise – durch die Standard-Routinen von *Bewertung* und *Kontrolle* – wird „Führung“ von den Jugendlichen unausweichlich an den Gruppenkontext der „neuen“ Gemeinschaft zurückgebunden. Und sie ist in diesem Kontext – im Vergleich zu den Erfahrungen in der Kindheit – zweifellos auch höheren Freiheitsgraden verantwortlich und verpflichtet.

²²⁴ Vgl. oben u. a. S. 52 f.

²²⁵ A. a. O., S. 33, Hervorh. v. mir.

„Aber wehe, wenn er sich blamiert!“

Der Hamburger Lehrer skizziert die „Führung“ der Jugendlichen in diesem Zusammenhang nur kurz und abstrakt. Anschaulicher berichtet zum Beispiel der oben bereits erwähnte Erzähler aus seiner Wandervogel-Vergangenheit als Berliner Schüler einmal über die Führer-Gefolgschaft-Situation, genauer über die Wahl der Anführer und die Kontrollfunktion der Gruppe. Im ersten Jahrzehnt der Jugendbewegung, sagt er, handelt es sich meistens um *altersgemischte* Gruppen; und konsequenterweise wird die „Führung“ hier vergeben an Jugendliche gleich welchen Alters. Nicht selten sind es bei Gelegenheit auch sehr junge Mitglieder, mitunter Schüler,

...oft von kaum 18 Jahren, die aber das Herz auf dem rechten Fleck hatten, Altersgenossen und Ältere wochenlang auf eigene Verantwortung mit wenig Geld durch die deutschen Lande [zu] führen. ²²⁶

Solche und ähnliche besondere Eigenschaften sind es, die die Gruppe nützlich findet, schätzt und für ausschlaggebend hält. Denn das braucht sie; dann ist sie bereit, einen tüchtigen Gruppenleiter erst einmal mit einem gewissen Vertrauensvorschuss auszustatten.

So ein Führer ist eine Autorität, ohne dass das Wort auch nur einmal fällt. Man hat ihm eben Gefolgschaftstreue versprochen, und er ist ein wackrer Bursch: also!
Aber wehe, wenn er sich blamiert! ²²⁷

Dies ist der Schreckensruf, der die Machtverhältnisse des hier herrschenden Führungsmodells in denkbar kürzester Form zu vollendetem Ausdruck bringt: Die autonome Gruppe kontrolliert; der drohende Spruch bezeichnet bündig und konzentriert die bestehenden Grenzen ihres Auftrags, die maximale Reichweite der von ihr vergebenen Befugnisse. Sie lässt keinen Zweifel aufkommen: Sie sorgt dafür, dass die „Führung“ unter ihrer strengen, mit stolzem Selbstbewusstsein ausgeübten Kontrolle bleibt, zuweilen auch wohl rigoros. Selbst für ein besonders junges Mitglied besteht eine Schonfrist offenbar nicht. Wenn seine „Führung“ den Kontext – die Einstellungen in der Gruppe: Wissen, Werte, Handlungstendenzen – nicht beachtet, ist er beides los: das von den Freunden zugesprochene Führungsman-

²²⁶ Blüher (1912), Bd. II, S. 148.

²²⁷ Ebd.

dat und ihre Gefolgschaft. Hierin liegt für den Freiheits- und Selbstbestimmungsanspruch der Jugendlichen in der Gruppe die entscheidende Garantie.

Der Gegensatz zur Schule

Fritz Jöde selbst geht es mit seinen eigenen Hinweisen auf die interne „Führung“ der Jugendlichen nicht so sehr um konkrete Einzelheiten, als vielmehr um den prinzipiellen Gegensatz, zwischen außerschulischer und schulischer „Führung“. Mit anderen Worten um die Frage: Was macht die Jugendbewegung im Vergleich zur Schule – und zur traditionellen Jugendsozialarbeit – bei der „Führung“ ihrer Gruppen grundsätzlich anders und besser?

Schon das Wenige, das er seinen Kollegen im Diskurs der Pädagogen hierzu sagt, genügt, um anzudeuten: Es ist ein anderer Führungsstil, den die Jugendlichen verwenden, und der ihnen „neue“ und andere Chancen bietet als die Schule. Er verfügt durch seine spezifische Abhängigkeit von den „Vorstellungen“ und Zielen der „neuen“ Gemeinschaft über eine andere Herkunft und eine spezifische, aus der Gruppe herauswachsende Legitimation. So ebnen die Jugendlichen aufgrund eines alten, archaischen Handlungsmodells den Weg, sich je nach Situation und in pragmatischer Weise an den eigenen Ordnungen zu orientieren und relativ *autonom* zu handeln.

Seine Adressaten, die Lehrer, sehen das womöglich anders und wahrscheinlich mit Distanz und innerer Abwehr. „Vorstellungen“ wie

- Wahl,
- Bewertung,
- Kontrolle und
- Freiwilligkeit der Folgeleistung

hebeln die Faktoren der traditionellen „Führung der Jugend“ durch Erwachsene – die traditionelle, insbesondere schulische Erziehung – wirkungsvoll aus. Eine solche „Führung“, wie sie im Wandervogel von den Jugendlichen selbst ausgeht, muss ihnen im Blick auf die „wichtigen“ pädagogischen und kulturellen Werte der Tradition unsinnig und gefährvoll erscheinen.

Die Gegensätze bewusst zu machen und zu betonen, ist für den Hamburger Lehrer jedoch genau das strategische Ziel. Im Gesamtzusammenhang seiner Auseinandersetzung mit den autoritären Führungsstrukturen der alten Erziehungsverhältnisse exponiert er die „Führung“ der Jugendlichen offensichtlich als „kämpferisches“ Argument. Es gehört zum angekündigten *Clash* mit der gängigen Schulpraxis, wenn er seinen Kollegen im Pädagogik-Diskurs den anderen Umgang der Jugendlichen mit „Führung“ als Alternative präsentiert und gewissermaßen als unausweichliche *Konkurrenz*. Irgendwann – und das ist zwischen den Zeilen die Kernbotschaft des Reformers – werden Kraft und Geltung des jugendlichen Freiheitsanspruchs wohl ausreichen, um dann mitunter auch die Rolle der Verdrängungskonkurrenz zu übernehmen.

2.3 Wahl der „Berater“ –

Strategien der Jugendlichen in ihrem Mentoren-Netzwerk

Die Beauftragung externer Autoritäten

Die dritte strukturelle Erfindung der Jugendlichen ist eine bestimmte Beziehung zu einer ausgewählten Gruppe von Erwachsenen. Es ist eine komplizierte, nicht immer ganz konfliktfreie Beziehung: eine Kombination aus Abhängigkeit und Freiheit. Und wie die erste und zweite Erfindung, so wird auch diese dritte, im Wandervogel-Leben geschaffene Regelmäßigkeit in ihrer Logik für traditionell eingestellte Pädagogen wohl unerreichbar sein.

Im zweiten Jahrzehnt bauen sich die Jugendlichen immer häufiger die Chance auf, über die Grenzen ihrer Freundschaftsgruppen hinaus Verbindungen aufzunehmen zur „allgemeinen Kultur“, wie Fritz Jöde es nennt. Sie nutzen diesen Kontext an Optionen immer dann, wenn eine leidenschaftliche Begeisterung oder starke Interessenfixierung sie beschäftigt für diesen oder jenen, außerhalb ihrer Gruppen liegenden Zusammenhang. Dann geht es ihnen darum, sich dazu – etwa zu einem musikalischen Material oder einem Stil – die dazugehörigen praktischen Erfahrungen anzueignen.

Denn an elektronische Musikmedien denkt damals noch niemand. Das ist eine im Alltag noch ganz seltene Technik, die für den Durchschnitt der Jugendlichen so gut wie unerreichbar ist und höchstens entfernt einmal am Horizont auftaucht. Im ersten und zweiten Jahrzehnt jedenfalls gibt es praktisch noch keinen einzigen Ton, es sei denn man singt oder spielt ihn.

So suchen die Jugendlichen nach Personen, die ihnen praktische Erfahrungen vermitteln können, die ihre Interessen und „Vorstellungen“ verstehen und ernst nehmen, die womöglich über vergleichbare kulturelle und musikalische Orientierungen verfügen wie sie selbst. Und: Sie müssen nach ihrer Auffassung auf dem entsprechenden Gebiet „Meister“ sein. Finden sie solche Personen, haben sie kein Problem,

- ihnen in dieser Hinsicht Autorität zuzusprechen,
- ihnen eine gewisse „Führung“ anzuvertrauen und
- sich mit ihrer Hilfe zu engagieren, zu verausgaben und zu steigern.

Im Musikbereich begegnen sie solchen Personen nicht selten schon in ihren meist altersgemischten Freundschaftsgruppen. In der Regel jedoch tritt dieser Fall bei außenstehenden Erwachsenen ein. Dann richtet sich ihre Aufmerksamkeit besonders auf Sänger und Liedermacher, auf Instrumentalisten, Ensemble-Leiter und Komponisten. So schaffen sie sich über den Kontext ihrer Freundschaftsgruppe hinaus bald ein zusätzliches, oft weitreichendes zweites Bezugssystem.

Als klassisches Beispiel hierfür kann man sich am besten den oben erwähnten Lehrer Max Pohl vorstellen. Die Jugendlichen kooperieren mit diesem innovativ arbeitenden „Singemeister“ im Steglitzer Gymnasium, der in seinen persönlichen Eigenschaften gut ausgeprägt alles Nötige mitbringt, seit Beginn der Wandervogel-Bewegung.²²⁸ Sie lernen, die Ergebnisse seines Stöberns in historischen Quellen staunend kennen, haben keine Schwierigkeiten, sich für seine Fundstücke zu begeistern und integrieren sie mit Enthusiasmus in die Singpraxis ihrer Freundschaftsgruppen. So gelingt es ihnen mit seiner Hilfe leicht, ihre Kenntnis der „alten“ Lieder kontinuierlich zu erweitern.

Im zweiten Jahrzehnt werden solche Orientierungen nach außen immer häufiger und das Netz der Bezugspersonen immer dichter. Hier ist das klassische Beispiel am besten wohl Heinrich Scherrer, der renommierte Allround-Gitarrist. Aus seinen Instrumentalschulen und Lied-Bearbeitungen lernen die Jugendlichen vor allem das Gitarrenspiel im „alten“ Stil mit den verschiedenen Ebenen der Begleitung und – weil es dabei sehr nützlich ist – auch die Grundzüge der Notenschrift und der elementaren Harmonielehre.²²⁹

Den Aufbau dieser Beziehungen organisieren sie auf den damals üblichen *Public-Address*-Kanälen: bei Konzertbesuchen, durch Printmedien, durch Einladungen zu Veranstaltungen, bei Begegnungen und Jugend-Festivals. Mitunter geschieht es auch in Schulen, wenn dort ein Lehrer zu finden ist, der das Lebensgefühl der jungen Generation kennt und liebt, und der es in seine Arbeit einbezieht mit Sachverstand und Sympathie.

Im Umkreis der Musiker sind für sie auch weitere Berufsgruppen wichtig: Schriftsteller, Grafiker, Photographen, Tänzer, Regisseure, Ethnologen, Architekten, Instrumentenbauer, Musik- und Literatur-Verleger, Lebens- und Schulreformer. Unter bestimmten Bedingungen finden sie auch hier Anregung zur Vertiefung ihrer Erfahrung und zur Erweiterung der selbstbestimmten, mit Freunden geteilten „Vorstellungen“ und Ziele. Heute kommen oft noch Arrangeure, Techniker und Produzenten hinzu.

...und dieser „gewisse Abstand von ihnen“

Mit Blick auf das dichte Netz der Bezugspersonen erklärt Fritz Jöde nun den traditionell eingestellten Kollegen: Dieser Personenkreis ist der Fundus der von den Jugendlichen geachteten und willkommenen Autoritäten. Für sie haben sie sich entschieden. Ihnen, so erklärt er den Pädagogen, wenden sie sich zu, oft sehr emotional, „mit ihrer ganzen Begeisterungsfähigkeit“, als erwünschten Fachleuten, als respektierten Könnern und als „unerschöpflichen *Kraftquellen* (nicht als Vorbil-

²²⁸ Vgl. oben S. 119 ff.

²²⁹ Vgl. oben S. 157 ff.

dern!)“.²³⁰ Ihnen sprechen sie Autorität zu, zielbewusst und aus freien Stücken. Insbesondere sind sie bereit, ihnen einen Vertrauensvorschuss zu geben und sich unter ihrer „Führung“ zu engagieren.

Er nennt sie „Berater“. Schon der neue Begriff weist seine Adressaten darauf hin: Lehrer im üblichen Sinn sind die „Berater“ nicht. Sie stehen mit ihrer Kompetenz auf dem freien Markt der Interessen. Nirgends gibt es hier im Hintergrund eine Schulverwaltung, die Autorität von Amts wegen *verleiht*. Hier gibt es nur die Jugendlichen selbst und ihre „neuen“ Gemeinschaften, die ihnen in Ausübung ihrer Freiheitsrechte Autorität *zuerkennen*.

Mehrfach allerdings räumt er ein Problem ein und weist seine Kollegen darauf hin: Die Jugendbewegung begibt sich hier auf ein schwieriges und auch gefährliches Terrain. Sie ist durch die „Wahl“ der „Berater“ und in der Beziehung zu ihnen nicht völlig frei. Sie entschließt sich, an bestimmte Personen, von welchen sie Förderung, „Beratung“ und Anregung erwartet, „Führung“ zu delegieren. Sie bindet sich.

Sie behält sich dabei aber die Freiheit vor,

- sich diese erwachsenen Berater selbst wählen zu dürfen, und,
- um sich nicht aufgeben zu müssen, einen gewissen Abstand von ihnen zu behalten.²³¹

Mit dem Problem nennt Fritz Jöde den Kollegen im Pädagogik-Diskurs zugleich also auch die Lösung und die harten, bei jeder erwünschten Führungssituation zentralen, nicht verhandelbaren Punkte. Es sind zwei fundamentale Modalitäten der Freiheit: „Wahl“ und Abstandsbedingung. Die Jugendbewegung beansprucht beide, um auch in der Beziehung zu den „Beratern“ Selbstbestimmung und Selbstverantwortung jederzeit aufrecht zu erhalten. Mit anderen Worten: um den „Beratern“ gegenüber wirksam Kontrolle durchzusetzen.

Sie bleibt damit unentwegt bei dem Grundsatz der Selbsterziehung als der für sie einzig möglichen Erziehungsweise stehen.

Rückt man die Beobachtung des Hamburger Lehrers zu „Wahl“ und Abstandsbedingung einmal in die Perspektive der traditionellen Reform-Ideale – etwa in der Art wie sie John Dewey skizziert – so erfahren die Pädagogen durch diesen letz-

²³⁰ A. a. O., S. 36, Hervorh. v. mir.

²³¹ Ebd.

ten Satz: Hier sind weit mehr Zusammenhänge im Spiel ist als nur einzelne Bedingungen zur Sicherung freier Entscheidung. Sie müssen bemerken: Es geht den Jugendlichen um die gewachsenen Bestände der eigenen „Vorstellungen“ und Ziele, um Kontinuität und Ausdehnung ihrer in den Freundschaftsgruppen gesammelten Erfahrung, kurz – trotz des wesentlich erweiterten Rahmens – weiterhin um nichts anderes als: um die durch „Selbstbildung“ eröffneten und genutzten Chancen. Allein mit Rücksicht auf diese Ziele wird „gewählt“; allein mit Rücksicht darauf gibt es die Notwendigkeit der Überprüfung externer Einflüsse mit der Möglichkeit zu *Korrektur*; und allein aus diesem Grund gibt es die anschließende *Kontrolle* der „Berater“ und – bei dieser Kontrollaufgabe ganz entscheidend – diesen „gewissen Abstand von ihnen“. Und wenn seine Adressaten im Diskurs der Pädagogen an seinen Ausführungen den reformpädagogischen Kontext bemerken, dann sehen sie in diesem Punkt auch den systematischen Unterschied zur Schule: Die Jugendlichen schaffen sich durch das innere Distanzverhältnis einen pragmatischen Sicherheitsabstand für *Kritik* und *Korrektur*. Sie erreichen damit einen relativen Schutz vor heteronomen Zuständen: vor Belehrung nach Art der alten Erziehungsverhältnisse.

Erfahrungen „von außen“ – der „Berater“ als Coach

Obwohl die „neue“ Gemeinschaft auf diese Weise sehr genau darauf achtet, dass die Regie im Verhältnis zum „Berater“ in ihrer Hand bleibt, übergeht Fritz Jöde nicht den weitergehenden Aspekt: Sie ist auf dessen Kompetenzen eigentlich angewiesen. Der Satz, dass ein fachkundiger Mentor in ihrem Umkreis nicht nur einfach möglich, sondern in ihren ersten Kontakten mit erwünschten Bereichen der „allgemeinen Kultur“ sozusagen unerlässlich ist, hat für ihn etwas Logisches: Er betont, dass in der Umgebung der „neuen“ Gemeinschaft, „neben ihr in einigem Abstand“ ein solcher „Berater“ natürlich jederzeit stehen „kann“, bei genauem Hinsehen aber „sogar stehen muss“. Sie braucht bei ihrem „Berater“-Bedarf, so meint er sinngemäß, gewissermaßen einen *Coach*, den man zwar kontrollieren muss, der aber als ihr sachverständiger Helfer und Anreger durchaus gute Arbeit leisten kann,

-
- der sie indirekt beeinflusst, ohne ihr ihre innere Freiheit zu nehmen, und
 - der ihr das gibt, was sie sich selbst zu geben nicht imstande ist: eine [erwünschte, für sie sonst unzugängliche] Kultur.²³²
-

²³² A. a. O., S. 41.

Denn das wissen die Jugendlichen selbst: Für viele kulturelle Bereiche in Geschichte und Gegenwart ist er oft genug die Schlüsselfigur, die ihnen das Gesuchte, zunächst noch Verschlossene und Rätselhafte, öffnet und zugänglich macht. Auch ist ihnen zweifellos bewusst, dass sie es dabei mit einer ambivalenten Situation zu tun haben: Sie befinden sich im Blick auf die angestrebten, manchmal heiß begehrten Zusammenhänge einer bestimmten Kultur auf der Grenzlinie zwischen Freiheit und Notwendigkeit. In den meisten Fällen aber gelingt es ihnen perfekt, einen geeigneten „Berater“ zu wählen, der sie dabei unterstützt, ihre Erfahrungen auszudehnen auf weit außerhalb ihrer Freundschaftsgruppen liegende Bereiche.

Mit den Ausführungen zum „Berater“ widerspricht der Hamburger Lehrer dem traditionellen Vorurteil im Pädagogen-Diskurs, die Jugendbewegung sei nichts weiter als eine blind reflexhafte, in Ressentiment befangene, schädliche Abwendung von der älteren Generation. Im Umgang mit „Beratern“ – wie in vielen weiteren Punkten – zeigen die Jugendlichen für jeden erkennbar, sagt er durch diese Ausführungen, wie gründlich man sie missversteht. Sie haben kein Problem mit Erwachsenen; sie haben ein Problem mit Unfreiheit. Und von daher natürlich nur allzu oft auch einen guten Grund zur Abwendung von bestimmten Mitgliedern der älteren Generation. Unter den Bedingungen der Freiheit aber wird – von allem Anfang an und insbesondere im Umgang mit externen „Beratern“ – reibungslos und gern mit Erwachsenen kooperiert.

Und wenn es auch mancherorts Mühe genug gekostet hat, ehe die Jugend selbst es einsah, dass sie die Notwendigkeit ihrer Bewegung nicht allein aus sich selbst herleiten dürfe, sondern eben vor allem auch aus der allgemeinen Kultur [in der sie zunächst einmal aufwächst], so ist nach und nach die Bedeutung dieses von außen her Bestimmenden doch immer mehr gewürdigt worden. ²³³

Ein Gegenbeispiel: Überholte Zustände

Das Gegenbeispiel entnimmt Fritz Jöde – wie schon in seiner Darstellung zur „neuen“ Gemeinschaft – auch hier wieder aus der Praxis der traditionsorientierten Jugendsozialarbeit, der „Jugendpflege“. Hier, sagt er, begegnet man „bedauerlicherweise viel zu oft“ den typisch konservativen Gruppenleitern,

...denen die Jugend eigentlich nur Mittel zum Zweck und gut genug ist, sich mit ihren eigenen Sondergedanken und Son-

²³³ Ebd.

derinteressen mitteilenderweise zu beschäftigen, die in ihrer seltsamen Selbstlosigkeit im andern immer nur sich selbst suchen. ²³⁴

Dabei geht es diesen in der Regel um ihre besonderen Vorlieben, die sie vermitteln, befördern, vorantreiben wollen – etwa ihre Lieblingsmusik. Sie sind auf diese Weise eigentlich immer nur in eigener Sache unterwegs. Vor allem sind es oft diejenigen Gruppenleiter, die aus der schulischen oder der kirchlichen Tätigkeit kommen. Aus den Traditionen dieser Bereiche heraus stellen sie sich ganz gewohnheitsmäßig, gewissermaßen im Reflex und mit größter Selbstverständlichkeit, jederzeit selbst in den Mittelpunkt ohne Rücksicht auf die jugendlichen Interessen.

Nur ausnahmsweise wird man sich – bis heute jedenfalls – einen Lehrer denken können, der in seiner näheren Umgebung etwas wachsen sehen kann, ohne seine Meinung dazu kundgegeben zu haben. ²³⁵

Auch dies gehört zur „Abrechnung“ und zum „Kampf“ mit den alten Erziehungsverhältnissen: Die traditionelle Jugendsozialarbeit, sagt der Hamburger Lehrer, zeigt sich hier, gemessen an dem, was möglich wäre, in einem bedauerlichen Zustand, der auf Teile ihrer Arbeit „ein trauriges Licht wirft“. Ihr kann „der schwere Vorwurf nicht erspart werden“, betont er, dass sie diese Art, mit Jugendlichen umzugehen, gefördert, zumindest aber „nicht als ihrer unwürdig bekämpft hat.“

Und dieser Vorwurf kann getrost auf uns alle ausgedehnt werden; denn diese Abart von Jugendpfleger [Gruppenleiter in der Jugendsozialarbeit] ist nicht unter uns, sondern mehr oder weniger in uns. ²³⁶

Die Jugendlichen selbst allerdings, so ergänzt der Hamburger Lehrer noch, sind dagegen mit Sicherheit inzwischen schon nicht mehr ganz wehrlos. Die beste Verteidigung ihrer Selbstbestimmungsrechte geht, so vermutet er, wohl von den „neuen“ Gemeinschaften aus, in denen sie ihre Identität entwickeln und verankern. Gegen die Zumutungen von Seiten ahnungsloser Kurs- und Gruppenleiter

²³⁴ A. a. O., S. 34.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

besteht von hier aus womöglich der beste natürliche Rückhalt, der auf Freundschaft, auf gegenseitiger Hilfe – auf „Selbsthilfe“ in der sozialen Gemeinschaft – beruht. Dies jedenfalls scheint er vor Augen zu haben, wenn er sich fragt, ob die sicherste soziale Basis ihrer Freiheit nicht in der „Art ihres Gemeinschaftslebens“ liegt; ob nicht in der „neuen“ Gemeinschaft also, so formuliert er es ein wenig kryptisch,

...letzten Endes die einzige Möglichkeit liegt, von sich [als Gruppenmitglied] herkommend im andern zu wirken unter Vermeidung jeglicher Beschränkung seiner [des anderen] inneren Freiheit.²³⁷

Soll in der Tat „jegliche Beschränkung“ der Selbstbestimmung und der Selbstverantwortung vermieden werden, wären die Chancen hierzu – das will er seinen Kollegen damit wohl sagen – am ehesten in den nahen Verhältnissen der Freundschaftsgruppen und ihren Einigungsprozessen zu finden. Hier liegen die soziale Basis und der wirksame Hintergrund für Kontrolle, für innere oder äußere Ablehnung unzulässiger „Beschränkung“, für Korrektur und für die Durchsetzung pragmatisch möglicher Freiheitsgrade.

²³⁷ A. a. O., S. 35.

3. Die Brücke zur Schule, oder: Was ist „neue“ Pädagogik?

In einem weiteren Schritt geht Fritz Jöde über die bis hierhin gegebenen Informationen und Erläuterungen hinaus durch den Entwurf einer strategischen Perspektive.

Er stellt die jugendkulturellen Formen der Erfahrung den traditionellen Erziehungsverhältnissen herausfordernd gegenüber als die bessere, befreiende Alternative und verbindet sie mit einem grundsätzlichen pädagogischen Geltungsanspruch.

Dann ordnet er sie als „neue“ Pädagogik im Blick auf die Zukunft in einen größeren Zusammenhang ein: in die überlieferte Kontinuität freiheitlicher pädagogischer Ideale.

3.1 Konfrontation der pädagogischen Grundannahmen

Aufbau der Pädagogik „vom Gesichtspunkt der Jugend aus“

Durch seine Argumentation bis hierhin führt der Hamburger Lehrer seinen Kollegen immer deutlicher vor Augen: Die entschlossene Abwendung der Jugendlichen von den herrschenden Erziehungsverhältnissen bedeutet nicht allein ein Weggehen, nicht allein eine innere Trennung von den bestehenden Zuständen in Schule und Elternhaus. Sie wird in der Praxis der „neuen“ Gemeinschaften vielmehr zu einem produktiven „schöpferischen“ Akt. Sie bringt im Widerspruch zur traditionellen Pädagogik ein Gegenmodell hervor: ein System der „Selbstbildung“ oder Selbstkonstruktion durch entschultes soziales Leben und Lernen.

Aber erst die weiterführende Konsequenz daraus ist für seine Adressaten wohl der eigentlich erstaunliche Punkt: Denn er stellt die zuvor skizzierten Formen der Erfahrung in der Jugendbewegung nun in eine unmittelbare Beziehung zur Schule. So, sagt er den Diskurs-Teilnehmern, ist hier eine „neue Pädagogik“ entstanden.

-
- So ist hier [im Wandervogel] neben der bisherigen Pädagogik,
- die ursprünglich Eltern- und Lehrerpädagogik war, d. h.
 - die die Ziele zunächst von den Lehrern und den Zwecken, die sie vertreten, setzt,

eine neue [Pädagogik] im Werden begriffen, die sich vom Gesichtspunkte der Jugend aus aufbaut. ²³⁸

Mit dieser Definition holt er die skizzierten „inneren Vorgänge“ und Strukturen im Wandervogel,

- die Erfahrungsbildung in den „neuen“ Gemeinschaften,
- die Beziehungen zwischen „Führung“ und autonomer Gruppe,
- den Umgang mit externen „Beratern“,

begrifflich zunächst einmal zielstrebig und entschieden in den Diskurs der Pädagogen hinein. Das heißt aber: Er bringt die außerschulische Praxis der Jugendlichen nun in Verbindung mit einer ganz anderen Welt: mit der ihr ursprünglich fremden, ja, direkt entgegengesetzten traditionell schulischen Umgebung.

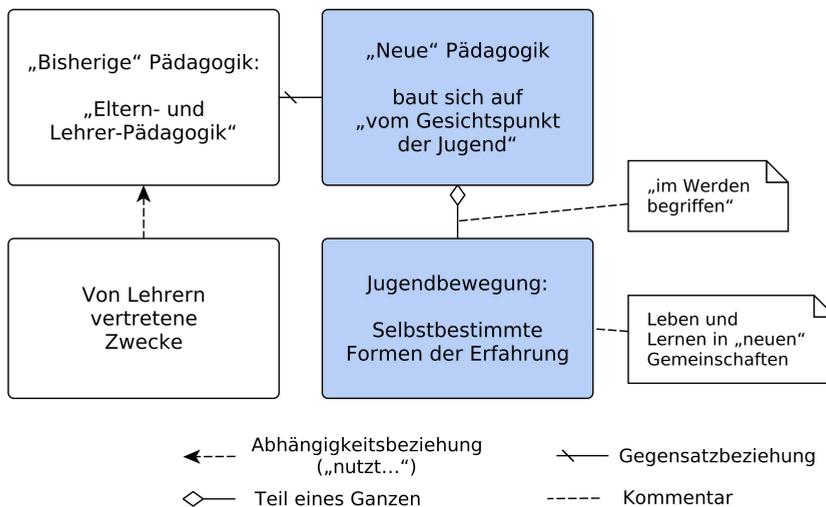


Abb. 13: „Neue“ Pädagogik

Auch kennzeichnet er die „Selbstbildung“ in der Jugendbewegung nun nicht mehr durch ihre Details, sondern nur noch durch ihren Ausgangspunkt und ihr Prinzip: Sie ist aufgebaut, so sagt er es jetzt völlig abstrakt, „vom Gesichtspunkt der Jugend aus“. Und mit der Signatur ihrer spezifischen Herkunft stellt er sie den mächtigen, fest gefügten Beständen traditioneller Pädagogik direkt gegenüber.

Diesem Anspruch zufolge befinden sich die Freiheits- und Selbstbestimmungsinteressen der Jugendlichen nun nicht mehr außerhalb, sozusagen „vor der Tür“ der herrschenden Erziehungsverhältnisse, wie er es einmal ausdrückt. Sie stehen nun

²³⁸ Jöde (1917), S. 33

in fühlbarer, spannungsreicher Nachbarschaft zur herkömmlichen Pädagogik als gesellschaftliche Tatsache gleichrangig und gewissermaßen konkurrierend „neben“ ihr.

Traditioneller Hintergrund

Man muss sich nur einmal kurz die Gegensätze vorstellen, die hier zusammenkommen und sozusagen aufeinanderprallen, um den Aufruhr zu verstehen, den der Hamburger Lehrer mit solchen Thesen im Diskurs der Pädagogen erzeugt. Hier, in Theorie und Praxis der bestehenden schulischen Verhältnisse, lenkt und leitet das Schicksal der Jugendlichen mit unangefochtener Vorherrschaft allein die ältere Generation; hier gelten ihre Erziehungsgrundsätze traditionell mit dem Anspruch absoluter Hegemonie. Die herkömmliche Pädagogik, so formuliert es Fritz Jöde ein wenig konkreter, entwirft und realisiert ihre Vorgaben, ihre Pläne, ihre Ziele, zunächst von den Lehrern her „und den Zwecken, die sie vertreten“. In einem solchen Kontext sind Freiheit und Selbstverantwortung, wie sie die Jugendbewegung meint, eigentlich gar nicht zu erkennen. Hier kann es pädagogisch niemals um die Frage gehen: Was wollen die Jugendlichen? Sondern immer nur und ganz grundsätzlich darum: Was will die ältere Generation? Oder genauer, in Schleiermachers viel zitierter klassischer Formulierung: „Was will die ältere Generation mit der jüngeren?“²³⁹ Noch lange lautet hier so das einzig geltende Prinzip. Und so gilt es meistens ohne Wenn und Aber dann auch in der Praxis, wie die Quellenbestände es breit und in bedrückender Intensität dokumentieren. Denn durch die Schulen verfügt die traditionelle Pädagogik im Dienst des allgemeinen Prinzips über einen mächtigen Apparat an Mitteln und damit über den Transmissionsriemen, mit welchem sie ihre Ziele auf die jeweils jüngere Generation überträgt. Insgesamt ist man sich hier der System-Stabilität sehr sicher und geübt darin, das traditionell Geltende möglichst unausweichlich durchzusetzen.

Geltungsanspruch und Realität

Es mag den Teilnehmern im Diskurs der Pädagogik schon ein wenig seltsam vorkommen, wie dieser Hamburger Lehrer hier nun auftritt und herausfordernd das allseits Bestehende mit dem Adjektiv „bisherig“ belegt. Er spricht gerade so, als sei die herrschende Praxis durch die Erfahrung der Jugendbewegung schon gegenwärtig überholt, als sei das machtvoll Geltende bereits jetzt in die zweite Reihe und in die Rolle des Gewesenen gerückt.

Fritz Jöde ist sich der realen Macht-Situation indessen sehr genau bewusst. Es gehört zu den vielfältigen Mitteln seiner Kritik, dass er die unüberbrückbare Kluft sogar besonders betont zwischen dem Geltungsanspruch der jugendlichen Interessen und dem, was derzeit gilt. Dabei jedoch hat niemand im Diskurs auch nur

²³⁹ Schleiermacher (1826), S. 38.

den geringsten Zweifel daran: Wenn die „neue“ Pädagogik diesen stolzen Geltungsanspruch hier erhebt, so nützt ihr dies im Grunde nichts. Ihr fehlt, was traditionelle Pädagogik in hohem Grad und immer schon besitzt: Geltung. Das heißt, ihr fehlt ein Mindestmaß der dringend benötigten Chance, dass Einzelne oder Gruppen sich tatsächlich an ihr orientieren.

Demnach stützt sich die Hoffnung „neuer“ Pädagogik vorerst nur auf eine kleine, wenn auch verhältnismäßig aktive Sozialgruppe junger Erwachsener, die aus der Jugendbewegung kommen und, wie auch Fritz Jöde selbst, von hier aus weiter wirken wollen. Beruflich sind sie inzwischen in den verschiedensten Bereichen des öffentlichen und kulturellen Lebens tätig und verstehen sich als „die älteren Vertreter der Jugendbewegung“.²⁴⁰ Sie sind für jeden gut erkennbar anders als die meisten ihrer Altersgruppe und alle Generationen vor ihnen. Sie tragen ihre Eigenart und ihre neuen Einstellungen konsequent in weitere gesellschaftliche Kontexte hinein; immer im Blick auf die vorausgehenden Erfahrungen in der Jugendbewegung und auf ihre spezifischen – etwa in der Meißner-Formel beschlossenen – Ziele. Als Lehrer arbeiten sie dafür, die Schulen zu verbessern, als Juristen etwa setzen sie sich dafür ein, ein neues, liberales Jugendstrafrecht auf den Weg zu bringen – später besonders erfolgreich für die Arbeiterjugend in Süddeutschland und Österreich. Und in vielen anderen großen und kleinen Zusammenhängen zeigen sie: Wir haben eine neue, andere Art, uns in Kultur und Gesellschaft zu bewegen.

Dabei geht es ihnen immer darum, die Erfahrungsweisen der Jugendbewegung im Rahmen der neuen gesellschaftlichen Herausforderungen auch für andere zugänglich und fruchtbar zu machen. Sie finden: Die Formen freier und selbstbestimmter Erfahrung sollten möglichst Vielen zugute kommen; ihrem Ideal eines neuen Lebensstils wollen sie Ausdehnung, Kontinuität und Geltung verschaffen und so nicht zuletzt die bestehenden Verhältnisse verändern. Kurz, sie „sehen sich nun vor der Aufgabe, sich und ihre neue, andere Art in der Welt durchzusetzen.“²⁴¹ Und so ist hier, wie überall, das Grundproblem: Zustimmung erreichen und Mehrheiten gewinnen.

Belastet ist dies allerdings durch die Tatsache, dass sie jetzt noch so Wenige sind. Man befindet sich gegenwärtig in einer nahezu bedeutungslosen Minderheiten-Situation und zudem noch tief in den versteinerten Verhältnissen der wilhelminischen Zeit. Das zahlenmäßig ungünstige Verhältnis einer kleinen Avantgarde-Minorität zu den Mehrheiten, die man für seine Sache zu gewinnen hofft, ist nach Auffassung des Hamburger Lehrers das zentrale Problem. Es ist, wie er betont, „eins der schwierigsten Probleme der Jugendbewegung“, ja geradezu ihr Existenzproblem.

²⁴⁰ Jöde (1917), S. 20.

²⁴¹ A. a. O., S. 21.

Je nach der Art seiner Lösung muss sich zeigen, was sie [die Jugendbewegung] für die kommende Generation zu bedeuten hat.²⁴²

Die jungen, von dieser Bewegung geprägten Lehrer sind mit ihren gleichgesinnten Freunden jedenfalls davon überzeugt: Wie grundsätzlich für jedes Ideal, so muss man auch für das Ziel des freien Jugendlernens etwas tun, muss dafür kämpfen und um Zustimmung werben. An Mitteln haben sie nichts als die eigenen Kräfte im Kontext ihrer kleinen Gruppe, ihre Begeisterung und den unbedingten Glauben an die gemeinsame Sache.

Ein erster notwendiger Schritt in dieser Richtung ist der „kämpferische“ Vorstoß des Hamburger Lehrers: Das Ideal der Jugendbewegung muss als Alternative formuliert und mit einem starken Geltungsanspruch verbunden werden, sozusagen als *Agenda* für die kommende Zeit und als Beginn eines Zukunftsprojekts für hoffentlich große Mehrheiten. Die rationale Klärung der Zusammenhänge soll der weiteren Praxis schon einmal als kleine nützliche Unterstützung vorausgehen und dienen.

Den Konsens in den bestehenden Erziehungsverhältnissen aber stört so etwas natürlich kaum. Das ist hier allen klar. Doch fördert die streitbare Formulierung des jugendlichen Selbstbestimmungsanspruchs zumindest schon einmal ans Licht der Öffentlichkeit, was zuvor gewissermaßen unsichtbar war. Und vielleicht bringt die einfache Konfrontation der Grundannahmen – zumindest ganz allmählich – ja auch die Wirkung hervor, die prinzipiell eine jede Alternative entfaltet: Sie entwickelt unterschwellig die Tendenz, die Geltung der bestehenden Verhältnisse

- zu begrenzen,
- in Frage zu stellen,
- zu schwächen,

kurz, unauffällig auflösend zu wirken auf das fraglos Geltende allein durch ihre Existenz. Sie lässt die bestehenden Verhältnisse, soviel kann man annehmen, nicht in Ruhe und wird sie unentwegt stören, auch wenn die faktische Wirkung sich zunächst noch in Grenzen hält.

²⁴² A. a. O., S. 36.

3.2 Vorhersage der „freien Schulgemeinschaft“

„Ein Stärkerer“: Die freiheitliche Tradition der Pädagogik

Gegen Ende seines Beitrags lenkt Fritz Jöde die Aufmerksamkeit seiner Kollegen auf einen Ideen-Zusammenhang, der den Anspruch der jugendlichen Freiheitsinteressen noch auf eine stärkere Grundlage stellt. Er weist die Diskurs-Teilnehmer darauf hin, dass unterhalb des aktuellen Streits um freies oder unfreies Lernen noch ein mächtigerer, bisher unerwählter Begründungskontext mit relativ hoher Geltung existiert, dass dort – gewissermaßen in den tieferen Schichten der Überlieferung – noch „ein Stärkerer ist“, wie er es formuliert. Und damit meint er das alte, große Ideal selbstbestimmter Erfahrungsbildung in der freiheitlichen Tradition der Pädagogik.²⁴³

Dieses gedankliche Fundament liegt damals in verschiedenen Varianten vor. Vereinzelt bezieht man sich noch auf Adolph Diesterweg, meistens jedoch auf neuere Autoren wie Paul Natorp, John Dewey oder Leo Tolstoi, dessen pädagogische Schriften damals gerade vor ein paar Jahren in deutscher Übersetzung erschienen sind. Immer häufiger aber wird dieses Ideal in der Praxis auch bereits insgesamt mit dem Namen Reformpädagogik verbunden. Auf eine kurze Formel gebracht erhebt es den Anspruch: Die Schule soll die inneren, ursprünglich freien „Kräfte“ der außerschulischen Erfahrungsbildung sich zu eigen machen. Sie soll so in die oft unsinnig wuchernde Lehr- und Lernwelt der Schule eine wirksame Kontrolle integrieren durch das „Leben“ und seine Dynamik. Dieser Kontext bietet eine ideale übergeordnete Voraussetzung, so Fritz Jöde sinngemäß, um den außerschulischen Lern-Energien der Jugendlichen nun auch in der Schule Raum und Geltung zu verschaffen.

„Ein Stärkerer“ als beide vom Hamburger Lehrer skizzierten und gegenübergestellten pädagogischen Konzepte ist das alte Ideal des selbstbestimmten Lernens aber noch aus einem zweiten Grund. Es schließt traditionell eine weitere, ergänzende Eigenschaft ein. Neben dem Prinzip des freien selbstgelenkten Lernens steht hier als gleichberechtigte Forderung das Prinzip einer notwendigen, durch die ältere Generation von außen gelenkten Hilfeleistung und Fürsorge. Mehrfach betont Fritz Jöde in seinem Beitrag: Auch dieses zweite Prinzip kann für Jugendliche nützlich sein und ist es in der Tat oft. Man sieht es immer wieder, sagt er, in der alten, traditionell karitativen Jugendsozialarbeit, der „Jugendpflege“: Hier bauen Erwachsene in vielen Fällen sinnvolle soziale Gemeinschaften für Jugendliche auf und erbringen für sie regelmäßig helfende und fördernde Unterstützung. Wohl nicht zufällig sind es mitunter besonders selbstlose, leistungsfähige Menschen, die das schaffen, nicht selten „stark ausgeprägte Persönlichkeiten“, die die Jugend-

²⁴³ Jöde (1917), S. 43.

sozialarbeit, wie er anerkennend bemerkt, „in beneidenswerter Zahl besitzt“.²⁴⁴ Gemessen allein am Prinzip Fürsorge und Förderung sind sie in ihrer eigenen, besonderen Art kurz gesagt: gute Lehrerinnen und Lehrer, obwohl sie an Freiheit und Selbstbestimmung der Jugendlichen gar nicht denken. Demnach wäre es vielleicht problematisch, so scheint der Hamburger Lehrer anzudeuten, die emphatischen Freiheitsenergien der Jugendbewegung eins zu eins in die Schule übertragen zu wollen. Wichtig für viele, insbesondere benachteiligte Jugendliche sind die Motive dieser Lehrpersonen, „ihre moralischen Kräfte, ihre Nächstenliebe und ihr Opfersinn“, aber dennoch; eben in einer zweiten, unerlässlichen Funktion.²⁴⁵

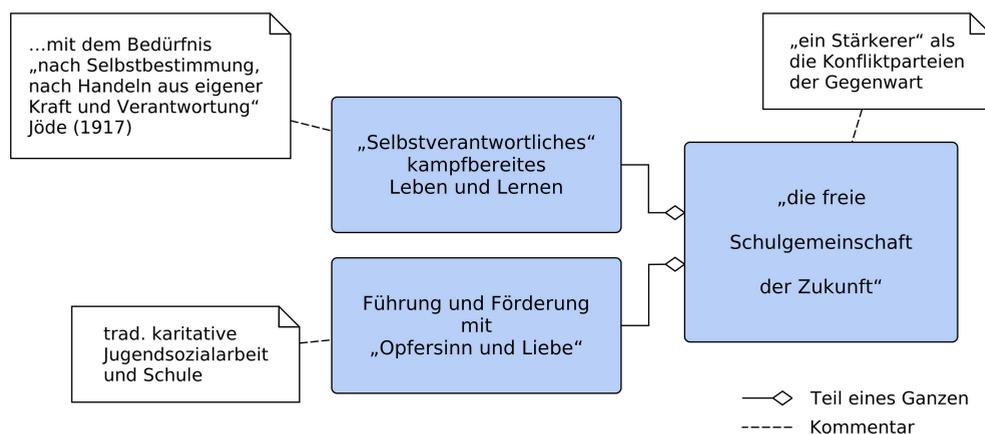


Abb. 14: Chancen der Schule als Institution

So bildet dieses pädagogische Prinzip, nach dem die Schulreformer handeln, in ihrem traditionellen Konzept seit je eine wesentliche Ergänzung. Ihr altes Ideal nimmt damit weitergehende Zusammenhänge in sich auf als nur die partikularen Interessen der Jugendbewegung. Es zielt auf ein Nebeneinander zweier pädagogischer Grundsätze, zweier sonst „scharf voneinander getrennter Bestrebungen“, wie Fritz Jöde es auch einmal ausdrückt.²⁴⁶ Es macht sich beides, wie er sagt, „zu eigen“, um „damit weiterzukämpfen“ für die Jugendlichen und für ihr selbstbestimmtes Leben und Lernen.²⁴⁷ In dieser gewissermaßen bilateralen Form bildet es in den Ausführungen des Hamburger Lehrers den Hintergrund.

²⁴⁴ A. a. O., S. 15.

²⁴⁵ A. a. O., S. 42.

²⁴⁶ A. a. O., S. 21.

²⁴⁷ A. a. O., S. 43.

Die gedachte Schule „der Zukunft“

Ganz zum Abschluss formuliert Fritz Jöde den Gedanken an eine veränderte Schule schon nicht mehr nur als Hoffnung oder als einen Traum, nicht mehr allein als einen unbestimmten Gedanken, der vage und verzweifelt in die Zukunft weist. Jetzt kündigt er ihn seinen Kollegen programmatisch an und formuliert es als Gewissheit: Die Verhältnisse werden sich in dieser Richtung ändern. In nicht allzu ferner Zeit, sagt er ihnen, wird es diese erneuerten Schulen geben, zunächst wenige, dann immer mehr, wo das Erhoffte gelingt, wo Jugendliche leben und lernen können auf der Grundlage von Freiheit und Erfahrung.

Er sucht und findet für die kommende Schule zunächst einen Begriff: die „freie Schulgemeinschaft der Zukunft“, und trennt damit das Ideal der Reformen schon einmal gedanklich ab von der inneren Not des alten, traditionell unfreien Lehrens und Lernens in den Schulen der wilhelminischen Zeit. Mit dem Begriff löst er es heraus aus den ungünstigen Bedingungen des aktuellen Alltags und katapultiert es entschlossen weit über die schlechten Verhältnisse der Gegenwart hinaus in eine gute Zukunft.

Hier, in der Praxis einer noch nicht bestehenden Schule, wäre der Geltungsanspruch der „neuen“ Pädagogik gelebte Realität. Diese Schule, so der Hamburger Lehrer zu seinen konservativ eingestellten Kollegen, wird jede Ähnlichkeit mit den gegenwärtigen Erziehungsverhältnissen abgestreift haben. Sie wird die neue, die ersehnte Schule sein,

...die freie Schulgemeinschaft der Zukunft,

- die nichts mehr mit der heutigen Schule der Not und der Zweckmäßigkeit [...nach Vorgaben von Lehrern und Eltern] gemein hat, diejenige Jugendschule,
- die sich [...also] grundsätzlich auf die Selbstverantwortlichkeit ihrer Schüler stützt.²⁴⁸

Damit wiederholt er für den Diskurs der Pädagogen in äußerster Kürze noch einmal – nur in den Konturen des utopischen Begriffs und in wenigen Sätzen – den Kern der Sache und das Entscheidende, die beiden wichtigsten Eigenschaften des tragenden Fundaments: Es geht erstens und mit letzter Entschiedenheit um „Freiheit“; dann ebenso und zweitens darum, dies auf der Basis und in den Zusammenhängen einer „Schulgemeinschaft“ aufzubauen. Mit einem Wort: Es geht um eine wahre „Jugendschule“; um eine Schule, die sich – neben dem ergänzenden Leitsatz der Fürsorge und Förderung – „grundsätzlich auf die Selbstverantwortlichkeit“ der Jugendlichen stützt.

²⁴⁸ A. a. O., S. 42, zur redakt. Anpassung vgl. oben S. 46, Anm. 53.

Sie übernimmt in ihre schulische Praxis damit das alte große Ideal des freien Lernens, das mit seiner reichen Tradition ursprünglich von weit herkommt, hier jedoch in einem ganz neuen Kontext, in der weiterentwickelten, durch die Jugendbewegung modernisierten Form: auf der Basis selbstbestimmter Erfahrungsbildung, wie sie die Jugendlichen produktiv aufgebaut haben durch ihr Leben und Lernen in sozialen Gemeinschaften.

Mit den Idealen und Innovationen der Jugendbewegung aber übernimmt sie auch deren im Prinzip ganz unverbrauchte gesellschaftsbezogenen Kraft. Diesen Zusammenhang stellt Fritz Jöde seinen Kollegen – als bedeutsamen Abschlussgedanken und gewissermaßen als Steigerung – besonders eindringlich vor Augen. Die „freie Schulgemeinschaft der Zukunft“, sagt er, hat ihren weitesten und letzten Begründungszusammenhang in der sie umgebenden Gesellschaft. Sie wird nach wie vor eine „Schule“ sein, gewiss, eine solche aber,

...die der Jugend das Recht auf eine ihrer Natur gemäße Lebensführung [d.h. auf *Selbstbildung* in sozialer Gemeinschaft] anerkennt,

- die sie ins Leben hinausschickt mit dem festen Willen, nur den absoluten Gütern ihres Lebens in ihrer Arbeit zu dienen, und
- die somit unserm deutschen Volke das gibt, was ihm zu allen Zeiten und in Ewigkeit not tut: das Jungsein.²⁴⁹

Es ist eine bei Reformern schon damals weit verbreitete Überzeugung: In ihrer Wirkung bleibt eine solche Schule nicht auf sich selbst beschränkt. Zwar schafft sie mit dem bestimmten Ideal des „Jungseins“ ein Lernen in Freiheit und sozialer Selbstverantwortung zunächst nur in den Grenzen ihres eigenen Arbeitsbereichs. Dann aber wirkt sie mit diesem Lernen – in unüberschaubar vielfältigen Konsequenzen – weit darüber hinaus in die Gesellschaft hinein, in der die Jugendlichen nach ihrer Schulzeit als junge Erwachsene tätig sind.²⁵⁰

Fritz Jöde nimmt hier in leicht veränderter Form eine Hypothese von John Dewey auf, in dessen Werk sie unmittelbar auf dem politischen System der Vereinigten Staaten beruht: Freies, selbstbestimmtes Lernen in der Schule bildet die grundlegende Voraussetzung für Demokratie als Lebensform, für ihren Erhalt und ihre

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Fritz Jöde formuliert seinen Beitrag mitunter – besonders in diesen abschließenden Passagen – recht enthusiastisch, in einem euphorisch-prophetischen, heute kaum mehr spontan verständlichen Stil. Für die letzten Kriegsjahre voller Chaos, Not und Erregung ist dies jedoch charakteristisch und durchaus zeittypisch.

Erneuerung.²⁵¹ Es ist ein Gedanke, mit dem dieser den traditionellen Diskurs der Pädagogik schon zu Beginn des Jahrhunderts aufgerüttelt und schockiert hat und der dann zum Leitgedanken wird für sein gesamtes Lebenswerk. Zwar spricht der Hamburger Lehrer hier noch vom „Volk“ in seiner damaligen Verfassung unter den Bedingungen eines politischen Systems, das eine Demokratie noch nicht wirklich kennt. Und in den wilhelminischen Verhältnissen kann die erste und wichtigste Aufgabe nur darin bestehen, die entscheidende Bedeutung der jugendlichen „Selbstbildung“ für die Erziehungssituation zunächst einmal zu erläutern und die neuen Formen der Erfahrung in Verbindung zu bringen mit dem schulischen Lernen auf der Grundlage des traditionellen Reformers-Ideals.

Durch den Abschluss-Gedanken und seine Tragweite aber erhält dieser Gesamtzusammenhang unverkennbar eine weit darüber hinausgehende Dimension und wohl auch erst sein eigentliches Gewicht im Blick auf die Zukunft.

²⁵¹ Systematisch in: Dewey (1916), später in vielen weiteren Arbeiten.

3.3 Fünf Drumsets

In neuem Lebenskontext

Vor dem Hamburger Lehrer und seinen Freunden liegt somit der lange Weg einer winzigen Minderheit mit der Aufgabe, dem Ideal der „neuen“ Pädagogik im Kreis der Kollegen eine größere Geltung und in den folgenden Jahren und Jahrzehnten womöglich eine Mehrheit zu verschaffen. Dabei ist für jeden Einzelnen von ihnen der Grund für den Anschluss an die kleine Karawane wohl immer etwa die gleiche Erfahrung, die auch Fritz Jöde und seine Freunde umtreibt: die Beobachtung des Widerspruchs zwischen dem vitalen jugendlichen Bedürfnis nach Freiheit und Selbstbestimmung auf der einen und den Zumutungen der bestehenden Erziehungsverhältnisse auf der anderen Seite.²⁵² Er spricht im Blick auf diesen Widerspruch von einer „inneren Not“ der Jugendlichen und wenig später – mit Leo Tolstois berühmten Begriff – vom „Schulzustand der Seele“.²⁵³ Auf diese Weise benennt und betont er das den Generationenwechsel überdauernde Problem, das sich wie eine zählebige Substanz aus alter Zeit über die Grenze zur Weimarer Republik hinaus vererbt und auch die jungen Lehrkräfte der nachfolgenden Generationen immer wieder herausfordert.

Die Jugendlichen im nächsten Jahrzehnt allerdings wachsen schon gleich nach 1920 in Lebenskontexten mit grundsätzlich veränderten Voraussetzungen auf. Seit Beginn der Weimarer Republik erleben sie außerhalb der Schule einen neuen Hintergrund mit neuen Erfahrungen in der sie umgebenden Kultur, Politik und Gesellschaft. Insbesondere in Städten und Großstädten sind viele von ihnen ungewöhnlich aktiv und schaffen sich im Vergleich zu den Jugendlichen der wilhelminischen Zeit hier andere „Vorstellungen“ und soziale Tatsachen: Sie bauen sich eine Lebenswelt auf mit neuen Gemeinsamkeiten, neuen Jugendmythen und neuen Identitäten. Hier sind sie integriert in teilkulturelle Szenen, in technischen Fortschritt und die politischen Konflikte der neuen Republik. Sie machen von sich reden, provozieren ihre Umwelt und prägen lebenshungrig einen neuen, sehr urbanen Stil. Sie nutzen intensiv Schlager, Pop- und Tanzmusik, die Medien Film, Schallplatte und Radio. Sie tauchen begeistert ein in die mit Hochdruck pulsierenden städtischen und großstädtischen Jazz-Szenen; hier lernen sie staunend die „neue“ afro-amerikanische Musiksprache, ihre spezifischen sozialen Kontexte und ihre Stile kennen und lieben. Kurz, sie sammeln sich jugendkulturelle Erfahrungen in einer von Grund auf veränderten Welt.

²⁵² Vgl. oben S. 83 ff.

²⁵³ Tolstoi (1862), S. 40. Jöde (1921); hier verwendet der Hamburger Lehrer Leo Tolstois einprägsamen Begriff sehr emphatisch nach Art eines Leitmotivs: S. 11, 28, 31, 33, 36, 40 f., 44 u. ö.

Und manchmal begegnen sie in der Schule im dritten Jahrzehnt unerwartet auch einem neuen Lehrer-Typ. Sie erleben es, dass der Bestand ihrer außerschulischen Erfahrungen hin und wieder – und wohl auch immer öfter – aufgegriffen wird von jungen Lehrkräften, die es „wichtig“ finden, diese Erfahrungen zu intensivieren, sie auszuweiten und zu vertiefen aufgrund eines freien, schulischen Lebens und Lernens. Und damit begegnen sie in der Schule – anders als noch zu Beginn des Jahrhunderts – Verbündeten, kundigen Anwälten ihrer jugendlichen Lebens- und Selbstbestimmungsinteressen.

Von einem solchen Fall etwa 1926/27 spricht zum Beispiel der Berliner Lehrer Hans Fischer auf einem Pädagogen-Kongress in Dresden, wobei er allerdings – aufgrund seiner herkömmlichen Einstellungen – im pädagogischen Diskurs seiner Kollegen diesen Fall lebhaft beklagt, anprangert und verdammt.

An verschiedenen Schulen des Stadtteils, so berichtet er, sind Lehrer zu beobachten, die zweifellos schon seit einigen Jahren sich offensichtlich an ganz anderen Gesichtspunkten orientieren, als an den Grundsätzen der geltenden Tradition.²⁵⁴ Zwar berichtet er darüber in einem Vortrag nur eher am Rande. In seinen kurzen Mitteilungen hierzu aber wird recht gut in Umrissen die Arbeit von Lehrkräften erkennbar, die innovativ in einer Richtung tätig sind, wie sie etwa ihr Hamburger Kollege 1917 als „neue“ Pädagogik skizziert. Und der Vortragende lässt in jedem seiner Sätze deutlich spüren: Er kommt auf diese Situation nur deshalb zu sprechen, weil sie ihn innerlich stark beunruhigt und sehr grundsätzlich beschäftigt. Die traditionelle schulische Arbeit mit Jugendlichen, so berichtet er, ist nicht mehr das, was sie einmal war. Und er glaubt: Hier handelt es sich um eine verhängnisvolle Entwicklung.

Es sind Veränderungen, die scheinbar ganz harmlos an der Peripherie beginnen, die den Besorgnis erregenden Wandel jedoch klar ankündigen: Diese Jugendlichen orientieren sich mit Tatendrang, mit Neugier und gemeinsamen Aktionen mehr und mehr über die Grenzen der Schule hinweg nach außen. Sie verwenden dabei insbesondere, wie er beobachtet, das „sogenannte ‘schwarze Brett‘“. Hier hängen sie „private“ Mitteilungen, musikalische Absprachen und Anfragen aus, Terminvereinbarungen und Angebote außenstehender Musiker, kurz: Anzeigen und Informationen aller Art. Sie nutzen es sozusagen als Forum und eröffnen sich damit Chancen zu Initiativen außerhalb der musikalischen Führung durch die ältere Generation.

Damit aber, so der berichtende Lehrer sinngemäß, erzeugen sie eine Gefahr: Sie beginnen, den Führungsanspruch traditioneller Pädagogik zu unterlaufen, zu umgehen, zu schwächen. Der Informationsaustausch durch das „sogenannte ‘schwarze Brett‘“ ist schädlich; er ist demnach entschlossen zu kontrollieren und zu erschweren.

²⁵⁴ Fischer (1928), S. 235, wie auch die Zitate bis einschl. S. 246.

Es müsste grundsätzlich darauf gesehen werden, dass Ankündigungen künstlerischer Art, von welcher Seite sie auch kommen, vorher eine Zensur durchlaufen müssen, wozu natürlich der künstlerische Fachlehrer berufen ist.

Führung und Verantwortung der älteren Generation sind „wichtig“, so lautet insgesamt sein Plädoyer. Sie müssen daher im Schulalltag konsequent zur Geltung gebracht werden mit Mut zu Konsequenz und geeigneten Mitteln.

Wenn es allerdings so ist, dass heute die Schulen für teures Geld *Ja z z b a n d - I n s t r u m e n t e* anschaffen – ein Musikalienhändler hat in ganz kurzer Zeit fünf vollständige „Ausrüstungen“ an Schulen geliefert – kann man nicht erwarten, dass unter der Schülerschaft Verständnis für wirklich hochwertige künstlerische Darbietungen vorhanden ist.²⁵⁵

Dann läuft etwas schief in den Schulen. Dann liegen die verbindlichen Vorgaben für „wirklich hochwertige“ künstlerische Aktivitäten, für Ziel und Zweck der Musikerziehung, nicht mehr allein in der Hand der Lehrer. Dann ist in seinen Augen eine Entwicklung im Gang, die den traditionellen Führungsstil der älteren Generation durch etwas anderes ersetzt. Dies allerdings kann in der Tat nun nicht mehr ausgeschlossen werden. Neben der bisherigen betreiben jüngere Kollegen womöglich eine „neue“ Pädagogik, die in Konkurrenz zur Tradition auf anderen Zusammenhängen beruht.

Bezeichnend ist auch, dass kürzlich ein Schuldirektor beim Abiturium [der Abitur-Prüfung] die Leistungen eines Schülers im *Charleston*-Spiel besonders rühmend hervorhob.

So scheint offensichtlich: Was künstlerisch „wirklich“ hochwertig ist, wird an diesen Schulen nicht mehr allein von den Lehrern und den Zwecken, die sie vertreten, definiert, sondern eher wohl vom Gesichtspunkt der Jugendlichen aus.

Gerade noch in letzter Minute, so berichtet er weiter, ist es vor kurzem gelungen, „durch energischen Protest eines Lehrers zu verhindern, dass das Schülerorchester zu einem Vergnügen die Nacht hindurch zum Tanz aufspielte.“ Man darf den

²⁵⁵ Ebd., Hervorh. orig.

Energien der außerschulischen Erfahrungsweisen nicht nachgeben, so lautet der Subtext seiner Äußerungen; man muss ihnen standhalten und widerstehen.

Man muss von solchen traurigen Verirrungen der Zeit den Blick energisch vorwärts wenden.

Die Einstufung der Initiativen jugendlicher „Selbstbildung“ als „traurige Verirrungen der Zeit“ gehört in den üblichen Kontroversen über pädagogische Grundsätze zwar noch nicht unbedingt zu den wirklich „kämpferischen“ Mitteln. Immerhin aber deutet der Ärger des andersdenkenden Kollegen schon den schwierigen Weg an, den die Reformen mit ihrer „neuen“ Pädagogik vor sich haben und lässt keinen Zweifel: Die nötigen Mehrheiten für die Geltung ihres Ideals werden wohl nur sehr allmählich und nur im Kampf gegen konkurrierende Konzepte zu gewinnen sein – wenn überhaupt. Im Ansatz wenigstens dokumentiert er, was auch schon Paul Natorp – ein wenig pathetisch zwar, aber zutreffend – bemerkt: Über den Widerstand, der dem Geltungsanspruch der „Selbstbildung“ und Selbstkonstruktion „sich immer wieder entgegenstemmt“, sagt er, darf man sich nicht wundern. „Man muss auf den ernstesten Kampf gefasst sein.“²⁵⁶

Freiheit und Erfahrung

Über die Konfrontation der pädagogischen Grundannahmen hinaus aber zeigt das kleine Beispiel in Umrissen, an welchen Sinnzusammenhängen die Lehrkräfte in der neuen kulturellen Umgebung ihre Arbeit orientieren. Musikalisch lassen sie die Jugendbewegung, den Wandervogel und die Ideale „alter“ Musik weit hinter sich. Und das Erstaunliche: Die aus der Jugendbewegung heraus entwickelten Prinzipien einer „neuen“ Pädagogik bleiben intakt auch unter den Bedingungen der neuen Zeit.

Dies ist an den getadelten Schulen durch die Missbilligung hindurch zumindest in den Konturen recht gut zu erkennen. Die kritisierten Lehrkräfte geben den Jugendlichen offenbar die Chance, ihre außerschulischen Erfahrungen im Unterricht wieder aufzunehmen, kontinuierlich weiterzuentwickeln und zu vertiefen. Sie eröffnen ihnen Räume zu Erfahrungskontinuität, genauer: zu einem selbstbestimmten Leben und Lernen

- durch professionelle „Beratung“, etwa in den Grundlagen und der Syntax einer neuen Musiksprache, durch herausfordernde Lernumgebungen mit geeigneten Materialien und hochwertigen Instrumenten,
- durch Ausweitung musikalischer Handlungsmöglichkeiten, wo immer es geht, und *last but not least*

²⁵⁶ Vgl. oben S. 206 f.

- durch die Lust am Umgang mit der geliebten Musik gemeinsam mit Freunden und Lehrkräften.

Sie geben ihnen damit im Ansatz Gelegenheit zum Auf- und Ausbau ihrer selbstbestimmten musikalischen Identität – sowohl bei Kontext-Zentrierung etwa im nächtlichen „Vergnügen“ mit Musik und Tanz, wie auch bei Stil-Zentrierung etwa bei der Abitur-Prüfung, im „Abiturium“.

Sie schaffen insgesamt eine lebendige Verbindung der alten reformpädagogischen Grundsätze mit neuen musikspezifischen Themen. Und es entsteht eine Musikerziehung, die zwar nicht allen Kollegen gefällt, die im Blick der Jugendlichen jedoch den üblichen „Schulzustand der Seele“ wirksam bekämpft und niederringt.

Dass dabei auch Anregungen von Fritz Jöde durch seine Studie von 1917 eine Rolle gespielt haben könnten, ist ohne Weiteres denkbar. Er argumentiert hier aus pädagogischer Perspektive, verzichtet auch auf Überlegungen zur praktischen Übertragung der jugendlichen Erfahrungsweisen in den Unterricht. Und dies kann einen neuen musikalischen Ansatz unter den radikal veränderten sozialen und musikkulturellen Voraussetzungen der Weimarer Zeit womöglich erleichtern.

Viel näherliegend aber und wahrscheinlicher ist hier eine andere Konstellation: Die jungen Lehrkräfte an den kritisierten Schulen halten den Beitrag des Hamburger Kollegen von 1917 inzwischen für überholt und sehr deutlich abgehängt von den kulturellen Entwicklungen der Gegenwart.²⁵⁷ Dabei gehören sie mit ziemlicher Sicherheit noch zu jenem kleinen Kreis, von dem der Hamburger Lehrer als die „älteren Vertreter der Jugendbewegung“ spricht.²⁵⁸ Sie kommen vermutlich direkt aus dieser Bewegung – etwa dem Wandervogel – mit den hier erworbenen Idealen der Freiheit, der sozial definierten Erfahrung und der „Selbstbildung“ in die Schulen hinein. Und viele von ihnen denken von ihren eigenen Erfahrungen her: Diese Ideale sind „gut“ – nicht nur für uns selbst und die Jugendlichen in unserem Unterricht, sondern sie hätten eine „wichtige“ Aufgabe zu erfüllen auch in der Gesellschaft insgesamt. In möglichst vielen kulturellen und gesellschaftlichen Bereichen müssen wir sie zur Geltung bringen, mit einem Wort, Mehrheiten gewinnen.

Reduziert man diese Überzeugungen einmal auf die einfachsten, abstrakten Linien, so erkennt man, dass die jungen, nachrückenden Lehrkräfte aus ihren jugendkulturellen Kontexten zwei Leitgedanken mitbringen und im angeprangerten Unterricht als grundlegende Ausgangspunkte integrieren:

- die Kontinuität der außerschulischen *Erfahrung* in der Schule und
- den Grundsatz der *Freiheit* der Jugendlichen im Bezugsrahmen sozialer Gemeinschaften.

²⁵⁷ Gut möglich auch, dass sie Fritz Jöde zunehmend als Problemfall einstufen; denn im dritten Jahrzehnt versteigt sich dieser – hoch engagiert und mit größtem Aufwand – in ein verzweifelt weltfremdes Projekt musikalisch gestützter Reform des sozialen Lebens.

²⁵⁸ Vgl. oben S. 234 f.

Für beides bauen sie in der Schule Lernumgebungen auf mit Chancen zu Erweiterung, Fortschritt und Vertiefung. Sie halten damit an ihrer Grundüberzeugung fest und geben so dem Reformers-Konzept – durch alle Umbrüche und allen Wandel der jugendlichen „Selbstbildung“ hindurch – eine unveränderliche Substanz, gewissermaßen eine pädagogische Identität.

Auch Leo Tolstoi, der Urvater aller Reformer, der im 19. Jahrhundert den weiteren Entwicklungen mit Riesen-Schritten vorausgegangen ist, legt in seinen Schulen und in seiner Pädagogik diese beiden Prinzipien zugrunde. Dabei erwähnt er zugleich den Kontext der Bewertungen, die man üblicherweise mit ihnen verbindet:

Wir wissen, dass unsere Grundüberzeugung darin besteht, dass die einzige Grundlage der Erziehung die Erfahrung und ihr einziges Kriterium die Freiheit ist.

Den einen wird das wie eine Trivialität, anderen wie eine unklare Abstraktion, den dritten wie ein unmöglicher Traum erscheinen.²⁵⁹

Über die große zeitliche Distanz hinweg ist so zu erkennen: Die genannten Grundüberzeugungen bilden auch heute noch für viele Lehrkräfte das tragende Fundament. Nur im Spektrum der möglichen Bewertungen haben sich wohl ein wenig die Mehrheiten verschoben. Immer häufiger nehmen Schule und Unterricht die Herausforderung an, den „unmöglichen Traum“ in die Tat umzusetzen und ihn zu verwandeln in eine freie, lebendige Realität.

²⁵⁹ Tolstoi (1862), deutsch 1907, S. 62.

Referenzierte Literatur und Musikdrucke

- Baußnern (1913)
 Baußnern, Waldemar von
Alte Volkslieder
 Marburg 1913
- Baußnern (1917)
 Baußnern, Fritz von (Hg. im Auftrag der Geschäftsstelle des *Wandervogel* e.V.)
Jenaer Liederblatt – mehrstimmige Gesänge und Lautenlieder mit Begleitung von Violine und Flöte
 Oranienburg 1917
- Blüher (1912)
 Blüher, Hans
Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung
 Berlin 1912 (2 Bd.)
- Bohlen (1906)
 Bohlen, J. B.
Die Abhängigkeit des Pädagogen Johann Amos Comenius von seinen Vorgängern
 Erlangen 1906
- Böhme (1895)
 Böhme, Franz Magnus
Volkstümliche Lieder der Deutschen im 18. und 19. Jahrhundert
 Leipzig 1895, Nachdruck Hildesheim 1970
- Breuer (1904)
 Breuer, Hans
Fahrtenbericht
Wandervogel. Illustrierte Monatsschrift, Jg. I, Juli 1904, S. 51 ff., zit. nach Hilmar Höckner 1926, S. 18
- Breuer (1909a)
 Breuer, Hans (Hg.)
Der Zupfgeigenhansl
 Darmstadt 1909 ff.
- Breuer (1909b)
 Breuer, Hans
Das Heidelberger Liederbuch
 in: *Wandervogel*, Zeitschrift des *Wandervogel Deutscher Bund* (W.V.D.B.), Jg. 3, Heft 2, März/April, S. 32 ff.
- Breuer (1910)
 Breuer, Hans
Wandervogel und Volkslied
 in: *Wandervogel*, Zeitschrift des *Wandervogel Deutscher Bund* (W.V.D.B.), Jg. IV, Heft 4, S. 81 ff.
- Breuer (1911)
 Breuer, Hans (Hg.)
Der Zupfgeigenhansl, Vorwort zur 7. Auflage
 Darmstadt 1911
- Copalle, Siegfried (Hg., anonym)
Liederbuch des Steglitzer Wandervogels e. V.
 Osterwieck am Harz 1905

- Dewey (1900)
Dewey, John
The School and Society
University Press Chicago 1900
- Dewey (1905)
Dewey, John
Schule und öffentliches Leben
aus dem Englischen von Else Gurlitt
Berlin 1905
- Dewey (1916)
Dewey, John
Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education
Auckland 1916
- Fischer (1911)
Fischer, Frank
Wandervogel-Liederbuch
Leipzig 1911
- Fischer (1928)
Fischer, Hans
Konzerte für Schüler
Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.)
Musikalische Gegenwartsfragen, S. 231 - 238
Leipzig 1928
- Flitner (1986)
Flitner, Wilhelm
Erinnerungen 1889 – 1945
Gesammelte Schriften Bd. 11
Paderborn u.a. 1986
- Flitner (1992)
Flitner, Andreas
Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts
München 1992
- Foerster (1925)
Foerster, Friedrich Wilhelm
Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel
Zürich 1925
- Fontane (1882)
Fontane, Theodor
Wanderungen durch die Mark Brandenburg – Spreeland
Berlin 1882
- Friedlaender (1886)
Friedlaender, Max
Hundert deutsche Volkslieder (zum Teil bisher ungedruckt)
Leipzig 1886
- Giesecke, Hermann (1981)
Giesecke, Hermann
Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik
München 1981

- Götsch (1922)
Götsch, Georg
Unsere Chormusik
Wandervogel, XVII, 3, 1922, S. 57 ff.
- Grützner (1999)
Grützner, Vera
Waldemar von Baußnern. Leben und Werk
Kludenbach 1999
- Hecht (1907)
Hecht, Gustav
Der Gesangunterricht in der ein- und dreiklassigen Volksschule. Eine praktische Anweisung in der Methode desselben für Seminaristen und Lehrer
Berlin [ca. 1907]
- Helwig (1960)
Helwig, Werner
Die Blaue Blume des Wandervogels. Vom Aufstieg, Glanz und Sinn einer Jugendbewegung
Gütersloh 1960
- Höckner (1926)
Höckner, Hilmar
Die Musik in der deutschen Jugendbewegung
Wolfenbüttel 1926
- Jöde (1909a)
Jöde, Fritz
„Leise, leise.“ Skizzen aus der Gesangspraxis
Roland V, Juli / August 1909, H. 7 / 8, S. 178 - 180
- Jöde (1909b)
Jöde, Fritz
Es fuhr ein Matrose. Ein Beitrag zur Behandlung des Spielliedes in der Schule
in: *Roland V*, Nov. 1909, H. 11, S. 254 - 256
- Jöde (1913)
Jöde, Fritz
Ringel Rangel Rosen, 150 Singespiele und 100 Abzählreime, nach mündlicher Überlieferung gesammelt, ¹1913
- Jöde (1917)
Jöde, Fritz
Jugendbewegung oder Jugendpflege?
Hamburg 1917
- Jöde (1918)
Jöde, Fritz
Gitarre und Volkslied, in: ders. (Hg.), *Musikalische Jugendkultur. Anregungen aus der Jugendbewegung*
Hamburg 1918
- Jöde (1919)
Jöde, Fritz
Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule
Wolfenbüttel 1919

- Jöde (1921)
Jöde, Fritz
Die Lebensfrage der neuen Schule
Lauenburg 1921
- Kestenberg (1923)
Kestenberg, Leo
Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk
Berlin 1923
- Natorp (1899)
Natorp, Paul
Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft
Stuttgart 1899
- Natorp (1914)
Natorp, Paul
Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung. Vortrag, gehalten bei der Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft zu Berlin am 6. Dezember 1913
Comenius-Gesellschaft (Hg.)
Vorträge und Aufsätze, Jg. XXII, 1 Jena 1914
- Nipperdey (1990)
Nipperdey, Thomas
Deutsche Geschichte 1866 - 1918
Band I: *Arbeitswelt und Bürgergeist*
München 1990
- Nohl (1935)
Nohl, Herman
Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie
Frankfurt a. M., ²1935
- Oelkers (1989)
Oelkers, Jürgen
Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte
Weinheim 1989
- Oelkers (2009)
Oelkers, Jürgen
John Dewey und die Pädagogik
2009
- Oelkers (2010)
Oelkers, Jürgen
Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung
Zug 2010
- Pohl (1924)
Pohl, Max
Des Lebens Stückwerk. Zweiter Teil: Erinnerungen eines Gymnasialdirektors
Wolfenbüttel 1924
- Roland (1909)
Roland.
Monatsschrift für freiheitliche Erziehung in Haus und Schule
Hamburg, IV. Jg., H. 12, Dezember 1909

- Rolle (1913)
Rolle, Georg
Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts
München 1913
- Scharrelmann (1902)
Scharrelmann, Heinrich
Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik
Hamburg 1902
- Scherrer (1911)
Scherrer, Heinrich
Kurzgefaßte, volkstümliche Lauten- und Gitarrenschule
Leipzig 1911
- Schleiermacher (1826)
Schleiermacher, Friedrich
Vorlesungen 1826
Ausgewählte pädagogische Schriften, hg. v. Ernst Lichtenstein
Paderborn ³1983
- Schonig (1994)
Schonig, Bruno
Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914 - 1961
Frankfurt a. M. 1994
- Schulten (1918)
Schulten, Gustav
Von Liedern und Fahrten
Sonderheft des *Wandervogel*. Monatschrift für deutsches Jugendwandern XIII,
Vom Singen und Spielen, H. 7/8, Juli / August 1918, S. 151
- Segler (1992)
Segler, Helmut
Tänze der Kinder in Europa
Celle 1992
- Stadt Bremen (1901)
Senatskommission für das Unterrichtswesen Bremen
Lehrplan der Stadt Bremen
Bremen 1901
- Stiehler (1880)
Stiehler, Arthur
Das Lied als Gefühlsausdruck
Altenburg 1880
- Teutsch / Vlaicu (2003)
Teutsch, Karl, Vlaicu, Monica
Waldemar von Baußnern
Kludenbach 2003
- Tolstoi (1862)
Tolstoi, Leo: *Gedanken über Volksbildung*,
Pädagogische Schriften, Bd. I,
Sämtliche Werke, I. Serie, Band I,
Jena 1907, S. 19 - 62.

Wyneken (1913)
Wyneken, Gustav
Schule und Jugendkultur
Jena 1913

Verzeichnis der Abbildungen

		Seite
Abb. 1	Der Stiehler-Grundsatz	15
Abb. 2	Erfahrungskontinuität und neue Erfahrung	42
Abb. 3	Für Schule und Unterricht relevante „Antriebe“ (nach Dewey 1905)	59
Abb. 4	Musikalische Vorstellungsbereiche der Kinder	75
Abb. 5	<i>The Child's Habitat</i> (nach Dewey 1900)	78
Abb. 6	Jugendbewegung in Beziehung zur Tradition der „Selbstbildung“	87
Abb. 7	Kontext-Faktoren in der Freundschaftsgruppe	101
Abb. 8	Aktivitäten im Rahmen eines bestimmten Stils	155
Abb. 9	„Selbstbildung“ in der Jugendbewegung	204
Abb. 10	Perspektiven junger Erwachsener in der Ju- gendbewegung	207
Abb. 11	Aufbau der Identität im Wandervogel	213
Abb. 12	„Befreiung“ und Führung autonomer Gruppen	221
Abb. 13	„Neue“ Pädagogik	232
Abb. 14	Chancen der Schule als Institution	237