



Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater
Hannover

Forschungsbericht

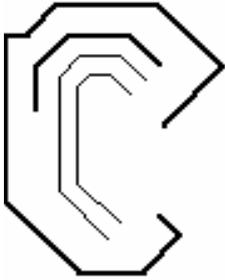
18

Kai Martin

Biographien

**von Komponistinnen und Komponisten
im Musikunterricht**

- Zur Theorie biographischer Darstellung
- Fallbeispiel: 1778 – Mozart in Paris



Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater
Hannover

Forschungsbericht

18

Kai Martin

Biographien

von Komponistinnen und Komponisten im Musikunterricht

- Zur Theorie biographischer Darstellung
- Fallbeispiel: 1778 – Mozart in Paris

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**Forschungsberichte des
Instituts für Musikpädagogische Forschung**
der
Hochschule für Musik und Theater Hannover
(Emmichplatz 1, 30175 Hannover)

Bestellungen an: Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover
Emmichplatz 1, D-30175 Hannover
Fax: (0511) 3100-600
e-mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Preis: 8 Euro zuzüglich Versandkosten

Nachdruck nur mit Genehmigung des Autors

Redaktion: Katharina Talkner

Hannover 2006

ISSN 1430-8088

ISBN 3-931 852-17-2

Institut für Musikpädagogische Forschung

Vorstand: Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeier, Prof. Dr. R. Kopiez, Prof. Dr. F. Riemer (Direktor) –
Mitglieder: Prof. Dr. E. Altenmüller, Prof. Dr. F. Amrhein, Prof. Dr. H. Bäßler, Prof. P. Becker,
Prof. Dr. K.-E. Behne, Prof. Dr. A. Edler, Prof. Dr. J. Herwig, StR K. Martin, Prof. Dr. S. Rode-
Breyman, Prof. Dr. R. Vogels – *Externe Mitglieder:* Prof. Dr. P. Brünger, Prof. Dr. H.-J.
Kaiser, Prof. Dr. A. Lehmann-Wermser, Dr. Martin Weber

Sekretariat: Frowine André
Institutsgebäude: Schiffgraben 48

Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Kai Martin

Biographien
von Komponistinnen und Komponisten
im Musikunterricht

Zur Theorie biographischer Darstellung
Fallbeispiel: 1778 – Mozart in Paris

IfMpF-Forschungsbericht Nr. 18
Hannover 2006

Inhalt

Einleitung	7
Zur Theorie biographischer Darstellung	11
Von der Heroengeschichte und Popularbiographie zur Biographik als integrative historische Methode	11
Komponistenbiographien – Das Verhältnis von Leben und Werk	17
Über Vorbilder und Idole	21
Biographiearbeit – Hilfe bei der Orientierung in einer unübersichtlichen Alltagswelt	27
Biographien erzählen – Zur Theorie der Lehrererzählung	37
Das Fallbeispiel: 1778 – Mozart in Paris	45
Mozarts Lebenssituation in Paris	47
Genuss und „moralische Prinzipien“	63
Musik für Kenner und für „Esel“ – Mozarts <i>Pariser Sinfonie</i>	67
Die höfische Gesellschaft – Kontrolle über die Gefühle	75
Musik - Sprache - Gefühl	81
Die „Entzauberung“ der Welt	87
Jacques Duphly: <i>Médée</i> , T. 1-57	92
G. B. Pergolesi: <i>La serva padrona</i> , Arie des Uberto	94
Verzeichnis der verwendeten Literatur	99

Einleitung

Komponistenbiographien bilden einen wichtigen Bestandteil eines jeden Musikbuches und scheinen auch im allgemein bildenden Musikunterricht einen beachtlichen Raum einzunehmen. Dem verhältnismäßig hohen Stellenwert im Unterricht steht jedoch eine musikpädagogische Diskussion gegenüber, in der nur selten Fragen zur Didaktik und Methodik von Komponistenbiographien thematisiert werden. Und es ist schon einigermaßen erstaunlich, dass der Boom der Biographik, der seit einigen Jahren in den musikpädagogischen Bezugswissenschaften – hier vor allem in der Geschichtswissenschaft, den Literaturwissenschaften und der Soziologie – herrscht, von Musikpädagogen überhaupt nicht wahrgenommen zu werden scheint.

Ein wichtiger Grund dafür dürfte vor allem in der Tatsache liegen, dass die gegenwärtige Musikdidaktik sich schwerpunktmäßig mit Fragen beschäftigt, die um das Thema Musikpraxis im Unterricht kreisen. Musikpraxis, und damit ist das gemeinsame Musizieren gemeint, möge, so wird allenthalben gefordert, einen hohen Anteil des Musikunterrichts ausmachen. Diese gegenüber früherem Musikunterricht sicherlich begrüßenswerte Aufwertung des Musikmachens hat freilich dazu geführt, dass heutzutage für „Reflexion im Musikunterricht“ eigens geworben werden muss.¹ Ein Unterricht, in dem es um Lebensläufe von Komponisten geht, scheint, folgt man den Argumenten der gegenwärtigen Fachdiskussion, überhaupt nicht mehr zeitgemäß zu sein.

Aber selbst Befürworter eines auch theoretisch geprägten Musikunterrichts könnten Einwände gegen die Beschäftigung mit Komponistenbiographien geltend machen. So könnten sie darauf hinweisen, dass das „Werk“ als Kunstwerk im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen habe. Die Auseinandersetzung mit dem Leben des Komponisten lenke vom Nachvollzug musikalischer Prozesse und Strukturen ab. Und wenn in der ohnehin viel zu knapp bemessenen Unterrichtszeit schon reflektiert werden solle, dann doch bitte über die Musik selbst.

¹ Vgl. Niessen, Anne: Allgemeinbildung im Musikunterricht? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht und in der Ausbildung von MusiklehrerInnen, in: MuB 6/01, S. 37-43.



Dieser Untersuchung liegt die Überzeugung zugrunde, dass es nicht nur sinnvoll sondern auch dringend geboten ist, sich mit den Menschen, die Kunstwerke schaffen und geschaffen haben, eingehend zu beschäftigen. Sie will Kriterien aufzeigen, die den Orientierungsrahmen für eine solche Beschäftigung bieten können. Folgt man den Ergebnissen der oben genannten Bezugswissenschaften, dann wird eine moderne Künstlerbiographie die Mechanismen und Strukturen künstlerischer Produktion, Reproduktion/Interpretation und Rezeption sowie ihre wechselseitige Beziehung untereinander zum Ausgangspunkt der Darstellung machen. Denn die Entstehung eines Werkes bzw. von Kunst allgemein wird von einer Fülle von Faktoren beeinflusst. Es muss also darum gehen, diese Faktoren und das Verhältnis, in dem sie zueinander stehen, herauszuarbeiten. Damit verabschiedet man sich freilich von der Auffassung, ein Kunstwerk sei allein die geniale Schöpfung eines einzelnen Individuums.² Vielmehr ergibt sich als zentrales Thema einer Biographie das wechselseitige Verhältnis von Individuum und Alltagswelt.

Für die Behandlung von Biographien im Musikunterricht hat das weitreichende Folgen: Sie muss über die enge Problemstellung, die allein das Verhältnis von Biographie und Werk in den Mittelpunkt rückt, hinausgehen, was wiederum die Erweiterung des dem Unterricht zugrunde liegenden Musikbegriffs zur Bedingung hat. Der darf sich nicht nur auf die Autonomie eines Kunstwerkes erstrecken, sondern muss sämtliche Faktoren, die mit der künstlerischen Produktion zusammenhängen, einschließen.

Damit ergeben sich eine Vielzahl neuer Unterrichtsthemen: So geraten die näheren Lebensumstände eines Komponisten ins Blickfeld, es stellen sich z. B. Fragen nach seinem Image, seinen Karrierechancen sowie den Marktmechanismen, denen er zu seiner Zeit unterworfen war. Auch die Erwartungen seines Publikums sind in diesem Zusammenhang von Interesse. Das bedeutet jedoch nicht, dass damit genuin musikbezogene Problemstellungen vernachlässigt werden. Sie werden freilich vor dem Horizont der eben genannten Themen behandelt. So setzt beispielsweise eine Analyse von Publikumserwartungen Kenntnisse über den Stand in der Entwicklung der Kom-

² Vgl. S. 11 ff.

positionstechnik, mit der sich ein Komponist auseinandersetzt, voraus.

Alle diese Themen haben, so disparat sie erscheinen mögen, als gemeinsamen Bezugspunkt das Leben eines Menschen. Und dass es nicht um die isolierte Betrachtung eines einzelnen Problems geht, sondern dass Fragestellungen aus verschiedensten Bereichen integriert werden können, ist das Besondere am biographischen Ansatz.

Diesem Besonderen soll in den ersten beiden Kapiteln nachgegangen werden, in denen ich den Forschungsstand der Biographik in den oben genannten musikpädagogischen Bezugswissenschaften referiere.³

Im darauf folgenden Abschnitt erörtere ich, in welcher Weise sich Schülerinnen und Schüler mit Biographien ihrer Stars und Idole beschäftigen und welche Ziele die Auseinandersetzung mit solchen Biographien im Musikunterricht haben kann. Insbesondere werde ich dem erheblichen Einfluss von medienvermittelten Vorbildern auf die Identitätsbildung Jugendlicher nachgehen.

In einem weiteren Kapitel wird herausgearbeitet, inwiefern die Biographie eines fremden Menschen als Ausgangspunkt eigener „Biographiearbeit“ dienen kann. Vor allem geht es hier darum, am Beispiel des Lebenslaufes einer fremden Person Entscheidungsspielräume oder Handlungsspielräume für das eigene Leben bewusst zu machen.

Im letzten Kapitel des ersten Teiles werden ausgehend von Forschungsergebnissen der Geschichtsdidaktik grundlegende Probleme der Darstellung von Biographien im Unterricht behandelt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, in welcher Weise narrative Elemente in den Unterricht einzubeziehen sind.

Das Fallbeispiel „1778 – Mozart in Paris“ dient dazu, an einem konkreten Beispiel zu zeigen, wie die im ersten Teil meiner Untersuchung entwickelten Möglichkeiten und Kriterien für die Auseinandersetzung mit Biographien für den Unterricht fruchtbar gemacht

³ Ich werde im Rahmen dieser Studie keinen Überblick über sämtliche Methoden und Ziele der Biographik bzw. über ihre Geschichte geben können. Maßgebendes Kriterium für die Auswahl der behandelten Gegenstände ist ihre Relevanz für den Unterricht, insbesondere für den Musikunterricht.



werden können. Dabei ist bewusst ein Lebensabschnitt Mozarts gewählt worden, der auf den ersten Blick nicht besonders interessant zu sein scheint. Denn die Werke, die Mozart während seines Paris-Aufenthaltes komponierte, gelten in der Musikgeschichtsschreibung gewöhnlich nicht als Meisterwerke. Ein Musiklehrer, der möglichst bedeutende Werke in seinem Unterricht behandeln will, wird also zunächst einmal vermuten, hier nicht auf seine Kosten zu kommen. Die Beschäftigung mit diesem Lebensabschnitt Mozarts bietet jedoch eine Fülle von Möglichkeiten, die der o.a. Forderung nach Vernetzung von Individuum und Alltagswelt entsprechen. Auch die Analyse verschiedener Musikwerke muss dabei nicht zu kurz kommen. Und nicht zuletzt spricht für dieses Thema ein ganz wichtiges Kriterium für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen: Es ist überschaubar.

Warum ist es nun, wie ich eingangs behauptet habe, dringend geboten, sich im Musikunterricht mit Lebensläufen fremder Menschen zu beschäftigen. Wie lässt sich diese Thematik letztlich rechtfertigen? Die angemessene Auseinandersetzung mit Biographien betrifft den Menschen im Kern seiner Existenz. Denn wer sich mit dem Leben einer anderen Person beschäftigt, ihren Handlungsspielräumen, ihrem Schicksal, ggf. der Tragik ihrer Bemühungen, hat die Möglichkeit, sich auch in einer einzigartigen Weise mit sich selbst auseinanderzusetzen. Diese Möglichkeit bietet, jedenfalls in so ausgeprägter Weise, kein anderes historisches Thema.

Hannover, im Februar 2004

Zur Theorie biographischer Darstellung

Von der Heroengeschichte und Popularbiographie zur Biographik als integrative historische Methode

Die Biographik hatte in den Geisteswissenschaften lange Zeit einen schweren Stand. Insbesondere in der Geschichtswissenschaft, der Disziplin, die sich neben der Literaturwissenschaft besonders mit Lebensdarstellungen befasste, warf man ihr fehlende Wissenschaftlichkeit vor. Dies hatte vor allem zwei Gründe. Der eine liegt in der Entwicklung dieser Gattung im 19. Jahrhundert. Die Biographik war in dieser Zeit von den Methoden einer sich allmählich als Wissenschaft profilierenden Geschichtsschreibung geprägt, die, beeinflusst vom Geniekult der Romantik, vor allem Heroengeschichte betrieb. Es ging also um die Darstellung des Lebens und der Leistungen „großer“ Männer. Dabei spielte im Deutschland des 19. Jahrhunderts zunehmend auch ein ausgeprägtes Nationalbewusstsein eine Rolle: Durch die Darstellung „bedeutender“ Persönlichkeiten sollte der Größe der deutschen Nation ein Denkmal gesetzt werden. Als Beispiel im Bereich der Musikerbiographien ragt diesbezüglich Nikolaus Forkels Bach-Biographie hervor.⁴ Forkel stellt Bach hier als einen Komponisten dar, der „mehr als irgend ein anderer Künstler Epoche gemacht“ habe. Bei seinen Werken handle es sich um „ein unschätzbare National-Erbgut, dem kein anderes Volk etwas ähnliches entgegen setzen kann“.⁵

Der andere Grund liegt im Erfolg der Popularbiographik – jener Art von Lebensbeschreibung, an der seit dem 19. Jahrhundert ein ungebrochenes Interesse breiter Bevölkerungsschichten bestand und die auf die besinnungslose Identifikation des Lesers mit dem Schicksal eines Helden, das anschaulich in allen Farben geschildert wird, zielt. Der große Erfolg der Popularbiographik gründet sich offensichtlich darauf, dass hier das Bedürfnis vieler Menschen angesprochen wird, sich in andere Personen – zumal in Helden, die gesell-

⁴ Vgl. Hoffmann, Freia: „Einige Schwierigkeiten“. Vom musikdidaktischen Umgang mit Biographien, in: MuU 26/1994, S. 4.

⁵ Forkel, Johann Nikolaus: Über Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke. Für patriotische Verehrer echter musikalischer Kunst, Leipzig 1802, Ausgabe Berlin 1968, S. 7 f., zitiert nach Hoffmann, Freia: „Einige Schwierigkeiten“ ..., S. 4.



schaftlichen, politischen oder künstlerischen Einfluss haben und deren Handlungen von Gewicht sind – hineinzusetzen, um sich so vom Gefühl der eigenen Bedeutungslosigkeit abzulenken. Und da es den Verfassern solcher Biographien vor allem um eine anschauliche und emotional geprägte Darstellung ging, nahmen sie es mit der historischen Wahrheit nicht immer ganz genau. Folglich geriet mit der Zeit die gesamte Gattung in den Ruf, sie gründe sich nur ansatzweise auf Tatsachen und sei „von der Legende kontaminiert“.⁶ Zwar gab es immer auch Historiker, die ihr einen gewissen Erkenntniswert einräumten, und es wurden auch immer wieder großartige Biographien auf wissenschaftlicher Grundlage verfasst, insgesamt hielt man es aber wie der Historiker Eduard Meyer, der im Jahr 1902 über die Biographik urteilte: „eine eigentlich historische Tätigkeit ist sie nicht.“⁷

Zu dieser Kritik gesellte sich in den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Ablehnung der Sozialhistoriker, die „Massenphänomene“⁸ und im Verborgenen wirkende Strukturen erforschen wollten. Das Handeln einzelner Personen und ihre Entscheidungsspielräume – also gerade jene Themen, mit denen sich die Biographik schwerpunktmäßig befasst – hielt man für historisch wenig relevant. Es folgte der „Tod des Subjekts“⁹ in der Geschichtswissenschaft und damit das Dahinsiechen der wissenschaftlichen Biographik.

Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts erlebte sie wieder einen Aufschwung. Die Gründe dafür sind vielfältig, besonders starke Impulse erhielt das neu erweckte Interesse an Lebensdarstellungen jedoch aus drei Richtungen. Zum einen gewann ein neuer Forschungsansatz in der Geschichtswissenschaft, die Alltagsgeschichte, erheblichen Einfluss unter Historikern. Im Unterschied zur Sozialgeschichte rückte die Alltagsgeschichte mit ihren Darstellungen des

⁶ Raulff, Ulrich: Das Leben – buchstäblich. Über neuere Biographik und Geschichtswissenschaft, in: Klein, Christian (Hrsg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens, Stuttgart 2002, S. 55-68, hier S. 56.

⁷ zitiert nach Raulff, Ulrich: Das Leben – buchstäblich..., S. 55.

⁸ Bödeker, Hans Erich: Biographie. Annäherungen an den gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionsstand, in: ders. (Hrsg.): Biographie schreiben (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, Band 18), Göttingen 2003, S. 9-63, hier S. 13.

⁹ Raulff, Ulrich: Das Leben – buchstäblich..., S. 57.

Alltagslebens und ihrem Interesse am „wirklichen Menschen“¹⁰ das Individuum wieder ins Zentrum historischer Forschung. Zweitens hat eine Neuorientierung in vielen geisteswissenschaftlichen Disziplinen dazu beigetragen, die Biographik aufzuwerten. Ein neues Selbstverständnis als Kulturwissenschaften und ein damit verbundenes Interesse an fächerverbindendem Arbeiten musste zwangsläufig zu neuen Fragestellungen führen, in denen bisher disparate Gebiete integriert werden konnten.¹¹ Dazu eignet sich gerade die Biographik, denn die Darstellung und Reflexion des Wechselverhältnisses von individuellem Handeln und allgemeinen Strukturen, denen zumindest Teile dieses Handelns zugrunde liegen, erfordert die Integration von Forschungsansätzen, die bisher isoliert nebeneinander existierten. Nicht zuletzt mag die Neubewertung der Biographik auch mit dem Scheitern der Ideologien des 20. Jahrhunderts zu tun haben. Dieses Scheitern hat, folgt man der Auffassung von U. Raulff, zu der Vorstellung geführt, man könne „der historischen, menschlichen und moralischen Wahrheit allein noch in den Verlaufsmustern individueller Existenzen habhaft“ werden. Dies ist eine radikal neue Bewertung der Gattung Biographie, die man nun „als letzten Auskunftsort, letzte Quelle der historischen Wahrheit“ deutet.¹²

Im Gefolge dieses neuen Interesses an der Biographie änderte sich auch die Art, Biographien zu schreiben. Insbesondere wurde man sich allmählich der Tatsache bewusst, dass der Lebenslauf eines Menschen nicht als in sich stimmige Einheit gesehen werden kann. Die Idee einer Biographie ohne Brüche, die ausgehend von Wilhelm Diltheys „Lebensplan“ die traditionelle Biographik maßgeblich geprägt hat, wurde aufgegeben und als „Illusion“¹³ kritisiert. Dagegen setzte sich die Vorstellung durch, das Leben gleiche einem „Patch-

¹⁰ Hähner, Olaf: Historische Biographik, Frankfurt am Main 1999, S. 8.

¹¹ Vgl. Klein, Christian: Einleitung: Biographik zwischen Theorie und Praxis. Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Klein, Christian (Hrsg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens, Stuttgart 2002, S. 1-22, hier S. 2.

¹² Raulff, Ulrich: Das Leben – buchstäblich..., S. 60. Raulffs These kann im Zusammenhang dieser Studie nicht diskutiert werden. Sie bezieht sich auf die Verschmelzung von Biographie und wirklichem Leben, auf das Ineinanderwirken von Realität und Fiktion.

¹³ Bourdieu, Pierre. Die biographische Illusion, in: ders: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main 1998, S. 75-83.



work“.¹⁴ Schon gegen Ende der 70er Jahre schlägt sich diese Auffassung in Biographien nieder, und es waren zunächst Schriftsteller, die keine kohärente Darstellung eines Lebens aus Quellen konstruierten, sondern das Mittel der Collage wählten, um so das Diskontinuierliche eines Lebens zu betonen.¹⁵ Wolfgang Hildesheimer, der in seiner Mozart-Biographie so verfährt, verweist explizit darauf, dass das Ziel, „Mozart als Gestalt erstehen zu lassen“, zum Scheitern verurteilt sei und er diese Erkenntnis in seiner Arbeit berücksichtigt habe.¹⁶

Im Gefolge der Kritik, die Darstellung einer in sich schlüssigen Biographie sei nicht sinnvoll, entstanden Lebensbeschreibungen, die das Individuum nicht mehr isoliert von seiner Umgebung betrachten, sondern die Wechselwirkung zwischen ihm und der Alltagswelt, in der es lebt, thematisierten.¹⁷ Außerdem wurden vermehrt Biographien publiziert, denen „ein konstruktiver (möglicherweise auch dekonstruktiver) Zug, der sich in Titeln wie *The Making of Rubens* (Svetlana Alpers), *Die Inszenierung des Sonnenkönigs* (Peter Burke) oder *Inventing Leonardo* (A. Richard Turner) ausdrückt“, eigen ist.¹⁸ In solchen Biographien steht weniger das Leben als das Wirken der Protagonisten und ihre Rezeption bei den Zeitgenossen im Vordergrund.

Ein weiteres Charakteristikum moderner Biographik ist die Annäherung von wissenschaftlicher Abhandlung und romanhafter Dichtung. Sie geht einher mit der Feststellung von Historikern, dass historische Ereignisse durch ihren Vergangenheitscharakter nicht mehr im Bereich der Realität, sondern eher im Bereich der Fiktion

¹⁴ Raulff, Ulrich: *Das Leben – buchstäblich...*, S. 65.

¹⁵ Vgl. Danuser, Hermann: Biographik und musikalische Hermeneutik. Zum Verhältnis zweier Disziplinen der Musikwissenschaft, in: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): *Arbeit – Freizeit – Fest. Brauchen wir eine andere Schule?* (Kongreßbericht der 16. Bundeschulmusikwoche. Ludwigshafen 1986), Mainz 1986, S. 58-74, S. 64.

¹⁶ Hildesheimer, Wolfgang: *Mozart*, Frankfurt am Main (verbesserte Ausgabe) 1979 (1. Auflage 1977), S. 7. Neben Hildesheimers Mozart-Biographie von 1977 führt Danuser (vgl. Anm. 15) zwei weitere Beispiele an: *Ich Wolkenstein* von Dieter Kühn (1977) und *Schubert* von Hans J. Fröhlich (1978).

¹⁷ Vgl. Bödeker, Hans Erich: *Biographie...*S. 19. ff. Bödeker bezieht sich hier u. a. auf die Mozart-Biographie von Norbert Elias: *Elias, Norbert: Mozart. Zur Soziologie eines Genies*, Frankfurt am Main 1991.

¹⁸ Raulff, Ulrich: *Das Leben – buchstäblich...*, S. 64.

anzusiedeln seien. So spricht R. Koselleck von der „Fiktion des Faktischen“. Gemeint ist, dass man sich bei der Rekonstruktion eines historischen Ereignisses vergegenwärtigen muss, dass dieses vergangen ist und dass man daher seiner „Wirklichkeit“ nur noch im Bereich der Fiktion habhaft werden kann. Was freilich nicht bedeutet, dass Quellen nun willkürlich auslegbar seien: „Denn die Quellenkontrolle schließt aus, was nicht gesagt werden darf. Nicht aber schreibt sie vor, was gesagt werden kann.“¹⁹ Die Quelleninterpretation wird also zwangsläufig über den reinen Inhalt der Quelle hinausgehen, sie muss dabei jedoch, will sie wissenschaftlich sein, diskursiv argumentierend verfahren. Und so wird die Grenze zwischen Fiktion und Realität in letzter Zeit nicht nur von Wissenschaftlern, sondern auch von Schriftstellern gelegentlich berührt, wenn nicht gar überschritten. Wolfgang Hildesheimer berührt diese Grenze mit *Marbot*, einer Biographie, die wissenschaftlichen Standards gerecht wird und die sich vollständig auf „reale“ historische Ereignisse bezieht. Sie ist nur deshalb im Bereich der Fiktion anzusiedeln, weil ihr Protagonist nie existiert hat. Ganz anders verhält es sich mit dem Buch *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot, 1798-1876*²⁰ des Historikers Alain Corbin. Es ist ungleich schwerer, dieses Buch einem der beiden Bereiche Fiktion und Realität zuzuordnen. Zwar hat der Protagonist dieser Biographie unzweifelhaft gelebt, Corbin hat ihn jedoch im Archiv des Departement Orne nach dem Zufallsverfahren ausgewählt – d. h. er hat offensichtlich die Bedeutung des direkt auf die Person bezogenen Quellenmaterials nicht als primär wichtig eingeschätzt.²¹ Wenn aber die Quellenlage für die wissenschaftliche Beschreibung eines Lebens unerheblich ist, ist es dann überhaupt noch möglich, zwischen wissenschaftlicher Abhandlung

¹⁹ Koselleck, R./Stempel, W.-D. (Hrsg.): *Geschichte – Ereignis und Erzählung*, S. 567, zitiert nach Scheuer, Helmut: *Kunst und Wissenschaft: die moderne literarische Biographie*, in: Klingenstein, Grete/Lutz, Heinrich/Stourzh, Gerald (Hrsg.): *Biographie und Geschichtswissenschaft. Aufsätze zur Theorie und Praxis biographischer Arbeit*, München 1979, S. 81-110, hier S. 94 u. 95.

²⁰ Corbin, Alain: *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot, 1798-1876*, Paris 1996.

²¹ Vgl. Raulff, Ulrich: *Das Leben – buchstäblich...*, S. 58 sowie Bödeker, Hans Erich: *Biographie ...*, S. 60. Bödeker weist noch auf weitere Beispiele hin, darunter auch auf ein Buch aus dem Jahr 1939, Franco Venturis „*Jeunesse de Diderot*“. Venturi konnte bei seiner Darstellung der Jugendjahre Diderots nicht auf Quellen zurückgreifen, die in direktem Bezug zu Diderots Leben stehen.



und Literatur zu unterscheiden?²² Und ist dies überhaupt noch eine berechnete, sinnvolle Frage? Corbin selbst freilich ist davon überzeugt, eine wissenschaftliche Biographie verfasst zu haben.²³

Wenn man die hier angedeuteten neueren Ansätze der Biographik noch einmal Revue passieren lässt, dann zeigt sich, dass es sich um eine historische Methode handelt, die wie keine andere die Möglichkeit bietet, disparate Forschungsansätze zu integrieren. Anders also als beispielsweise die Sozialgeschichte, die auf der Trennung einzelner Bereiche besteht, will die Biographik verschiedenste Fragestellungen zusammenführen. So ist es hier möglich, fokussiert auf das Leben einer Person, beispielsweise das Wechselverhältnis von sozial- bzw. strukturgeschichtlichen und alltags- bzw. mentalitätsgeschichtlichen Aspekten zu beleuchten. Dabei können, geht man vom Gedanken der Patchwork-Biographie aus, auch soziologische Fragestellungen berücksichtigt werden.²⁴

Durch den bewussten Einbezug narrativer Elemente – eine Folge der Diskussion um die „Fiktion des Faktischen“ – eignet sich die moderne Biographik ferner vorzüglich dazu, historische Darstellungen nicht nur an einen kleinen Kreis von Fachleuten zu adressieren. Denn wenn es Historikern gelingt, anschaulich zu *erzählen* ohne wissenschaftliche Standards aufzugeben, dürften sie auch das Interesse des breiten Publikums an historischen Themen wecken.

²² Ulrich Raulff (Das Leben – buchstäblich ..., S. 59) verweist weiter auf Michel Foucaults „Das Leben der infamen Menschen“. Die Individuen, von denen Foucault spricht, haben wirklich existiert. Dennoch haben die Texte einen Charakter „vollkommener Künstlichkeit“. Auch hier stellt sich diese Frage.

²³ Raulff, Ulrich: Das Leben – buchstäblich ..., S. 58.

²⁴ Denn auch in der Soziologie geht man gegenwärtig nicht mehr vom Gedanken eines schlüssig sich entfaltenden Lebenslaufes aus. Vgl. das Kapitel „Biographiearbeit“.

Komponistenbiographien – Das Verhältnis von Leben und Werk

Bei der Darstellung des Lebens von Künstlern stellt sich ein Problem, das bei anderen Personengruppen nicht auftaucht. Es geht um die Frage, auf welche Weise man das Verhältnis von Leben und Werk diskutiert. Handelt es sich bei dem Künstler um einen Komponisten, ist die Beantwortung dieser Frage davon abhängig, welcher Musikbegriff und welcher Verstehensbegriff der Darstellung zugrunde liegt.²⁵ Denn wenn beispielsweise aufgrund einer günstigen Quellenlage die psychische Situation des Komponisten rekonstruiert werden kann, scheint es nahe zu liegen, seine Werke vor dem Hintergrund dieser psychischen Situation zu interpretieren. Dies war insbesondere im 19. Jahrhundert das Ziel vieler Autoren. In dieser Zeit war man der Auffassung, dass man sich, um Musik angemessen zu verstehen, in den Künstler hineinversetzen müsse. Der nämlich, so dachte man, bediene sich des Mediums Musik, um über sich selbst zu sprechen.²⁶ Und da der Versuch einer Identifikation mit dem Komponisten das Wissen um biographische Ereignisse, die mit der Entstehung des Werkes in Zusammenhang stehen, voraussetzte, war es das Ziel vieler Biographen, gerade diese Informationen zu liefern.

Wenn man allerdings ein Musikwerk als autonom betrachtet, und davon ausgeht, dass das Verstehen des Werkes im Nachvollzug des formalen Prozesses bzw. des musikalischen Sinngefüges besteht, ist das Wissen um die Lebenssituation des Komponisten nur dann von Belang, wenn ein biographischer Anlass zum Aufschluss über dieses Sinngefüge beiträgt. So überlegt Dahlhaus am Beispiel von Beethovens *Les-Adieux-Sonate* opus 81a, wie das Verhältnis von Biographie und Werk bei einem Musikstück, dem offensichtlich ein Erlebnis des Komponisten zugrunde liegt, herausgearbeitet werden kann.²⁷

²⁵ Vgl. das von Hartwig Lehr, Sabine Meine, Carola Schormann, Andreas Waczkat verfasste Vorwort in: Waczkat, Andreas (Hrsg.): Wozu Biographik? Zur Rolle biographischer Methoden in Vermittlungsprozessen und Musikanalyse (Bericht über die Tagung der Fachgruppe „Musikwissenschaft und Musikpädagogik“ in der Gesellschaft für Musikforschung. Lüneburg, 30. November - 1. Dezember 2002), Rostock 2003, S. 5-9, hier S. 5-6.

²⁶ Vgl. Dahlhaus, Carl: Wozu noch Biographien?, in: *Melos/NZ* 1/1975, S. 82.

²⁷ Dahlhaus, Carl: *Ludwig van Beethoven und seine Zeit*, Laaber 1987, S. 60-73.



Er geht von der These aus, dass bei Werken, bei denen man annimmt, in ihnen drücke sich ein Subjekt aus, die also nicht wie beispielsweise bei einem Trauermarsch einen unpersönlichen bzw. objektiven Affekt darstellen, ein „ästhetisches“ Subjekt, das dem lyrischen Ich der Literaturwissenschaft vergleichbar ist, von einem „biographischen“ Subjekt unterschieden werden müsse. Diese dürften nicht leichtfertig gleichgesetzt werden. In der *Les-Adieux-Sonate* werden nach Dahlhaus' Auffassung beide Subjekte ineinander verwoben. Für Dahlhaus ist dabei jedoch offensichtlich die musikalische Entwicklung, die das Werk prägt, interessanter als der biographische Zusammenhang, in dem das Werk steht. Die *Les-Adieux-Sonate* jedenfalls sieht er von einem biographischen Ereignis bloß angeregt, und er versucht durch seine Analyse nachzuweisen, dass dieses Werk nicht als biographische Äußerung des Komponisten zu verstehen ist. Ganz explizit verweist er darauf, dass „das ästhetische Subjekt der *Les-Adieux-Sonate* – sozusagen deren ‚lyrisches Ich‘ – eine Identifikation mit dem biographischen Subjekt nicht zulässt“.²⁸

Auch Bernd Sponheuer wendet sich dagegen, Leben und Werk unbedacht miteinander in Beziehung zu setzen.²⁹ Er zeigt am Beispiel des dritten Satzes der Ersten Symphonie von Gustav Mahler, wie biographische Momente als Ausgangspunkt für eine Analyse dienen, die den Kunstcharakter des Werkes herausarbeiten will und nicht die Person des Künstlers in den Mittelpunkt stellt. Sponheuer bezieht sich u. a. auf den folgenden Auszug aus den „Erinnerungen an Gustav Mahler“ von Natalie Bauer-Lechner:

„da sich mit unzähligen Werkeln³⁰ ... auch Militärmusik und ein Männergesangverein dort etabliert hatten, die alle auf derselben Waldwiese ohne Rücksicht aufeinander ein unglaubliches Musizieren vollführten, da rief Mahler: ‚Hört Ihr's! Das ist Polyphonie und da hab' ich sie her! – Schon in der ersten Kindheit im Iglauer Wald hat mich das so eigen bewegt ... Gerade so, von ganz verschiedenen Seiten her, müssen die Themen kommen und so völlig unterschieden sein in Rhythmik und Melodik [...]: nur daß sie der Künstler zu einem zu-

²⁸ Dahlhaus, Carl: Ludwig van Beethoven ..., S. 64.

²⁹ Sponheuer, Bernd: Musikalisches Kunstwerk und Biographie. Vorwiegend methodische Überlegungen mit einem Ausblick auf Mahler, in: MuB 1/89, S. 4-10.

³⁰ österr.: Leierkasten, Drehorgel

sammenstimmenden und -klingenden Ganzen ordnet und vereint.“³¹

Sponheuer zeigt in seiner Analyse, wie disparat das kompositorische Material dieses Satzes ist – ähnlich wie die „Polyphonie“, von der Mahler hier spricht – und wie das Material trotz seiner Heterogenität vom Komponisten in einen Zusammenhang gesetzt wird. So werde in diesem Satz das gebrochene Verhältnis von „Kunst“ auf der einen Seite und „Welt und Leben“ auf der anderen dargestellt.

Dahlhaus und Sponheuer deuten das biographische Ereignis eher als Impuls für ein Werk und dessen Interpretation. Sponheuer spricht immerhin explizit vom „Kunstcharakter“³², für den maßgeblich sei, wie die aus biographischen Anlässen hervorgegangenen Materialien in der Komposition eingesetzt werden.

Der Musikbegriff, von dem diese beiden Autoren ausgehen, bezieht sich also auf schriftlich fixierte Musik, deren Sinngefüge erkannt werden soll. Das „Kunstwerk“ wird letztlich als autonom verstanden, und die Analyse dient dem Nachvollzug künstlerischer Gestaltungskraft.

Bildet jedoch ein weiter gefasster Musikbegriff die Grundlage einer biographischen Darstellung, müsste sich der Blick nicht nur auf die Kunstmusik europäischer Hochkultur konzentrieren. Außerdem könnten sämtliche Faktoren berücksichtigt werden, die den Schaffensprozess, die Interpretation und die Rezeption von Musik betreffen. Bei einer solchen Biographie würde ein Individuum im Brennpunkt des Beziehungsgeflechtes dieser Faktoren stehen.³³ Wichtig ist dabei auch das kulturelle Umfeld, die Lebenswelt, des Künstlers, die ihn prägt und auf die er selbst einwirkt. Denn auch durch diese Wechselbeziehung wird sein Werk beeinflusst.³⁴ Und damit sind die

³¹ Kilian, Herbert: Gustav Mahler in den Erinnerungen von Natalie Bauer-Lechner, Hamburg 1984, S. 164, zitiert nach Sponheuer, Bernd: Musikalisches Kunstwerk ..., S. 8.

³² Sponheuer, Bernd: Musikalisches Kunstwerk ..., S. 10.

³³ Vgl. Borchard, Beatrix: Lücken schreiben. Oder: Montage als biographisches Verfahren, in: Bödeker, Hans Erich (Hrsg.): Biographie schreiben ..., S. 211-241, hier S. 229.

³⁴ Vgl. Klein, Christian: Lebensbeschreibung als Lebenserschreibung. Vom Nutzen biographischer Ansätze aus der Soziologie für die Literaturwissenschaften, in: Klein, Christian (Hrsg.): Grundlagen der Biographik ..., S. 69-85, hier: S. 75-76. Klein bezieht sich hier auf den Habitus-Begriff Pierre Bourdieus.



Werke nicht mehr allein als Schöpfungen eines Individuums von Interesse, vielmehr gerät darüber hinaus die gesellschaftliche Dimension ins Blickfeld der Biographie.³⁵

Eine Darstellung, die solche Faktoren berücksichtigt und die dem wechselseitigen Verhältnis von Biographie und Werk ganz anders auf die Spur zu kommen sucht als es bisher üblich war, hat Konrad Küster mit seiner Mozart-Biographie von 1990 vorgelegt. Er hat hier den Bereich der Kompositionen in besonderer Weise akzentuiert³⁶, indem er von Mozarts Werken ausgeht und dessen Leben vor deren Hintergrund beleuchtet. So erhält der Leser z. B. im Kapitel über Mozarts Paris-Reise im Jahr 1778 ausführliche Informationen über die Entstehung und Überlieferung der Pariser Sinfonie. Weiterhin werden Gründe für die relativ geringe Ausbeute an Kompositionen in dieser Zeit angeführt, und es wird erläutert, warum die Reise für Mozart schließlich erfolglos verlief. Die äußeren biographischen Ereignisse werden dabei nahezu immer mit der kompositorischen Produktion in Beziehung gesetzt. Und dass die Werke eines Komponisten den Mittelpunkt seiner Biographie bilden und einen im Verhältnis zu äußeren biographischen Angaben beträchtlichen Raum einnehmen, ist im Gebiet der Biographik ein völlig neuer Ansatz.³⁷

³⁵ Vgl. Bödeker, Hans Erich: Biographie ..., S. 62-63.

³⁶ Küster, Konrad: Mozart. Eine musikalische Biographie, Stuttgart 1990.

³⁷ Vgl. Unseld, Melanie: Die tausend Leben des Wolfgang Amadé Mozart: Wandel und Wirkung biographischer Bilder, in: Waczkat, Andreas (Hrsg.): Wozu Biographik? ..., S. 27-41, hier S. 40-41.

Über Vorbilder und Idole

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten neuere Methoden und Ansätze der Biographik dargestellt wurden, soll im folgenden untersucht werden, inwieweit und aus welchen Gründen sich Jugendliche im Unterricht mit Biographien von Komponisten befassen sollen. Zunächst soll jedoch gefragt werden mit welcher Art von Biographien sich Jugendliche in ihrer Freizeit beschäftigen, und ob diese Beschäftigung für den Musikunterricht fruchtbar gemacht werden kann.

Viele Jugendliche interessieren sich für die Lebensläufe der Stars und Sternchen, deren Musik sie gerade konsumieren und mit der sie sich identifizieren. Sie werden ihnen dargeboten von einer Vielzahl von Jugendzeitschriften und TV-Sendungen, in denen die Stars als Idole, denen es nachzueifern gilt, präsentiert werden. Doch haben Jugendliche in der heutigen Zeit überhaupt noch das Bedürfnis, sich an Idolen im Sinne von Vorbildern zu orientieren? Oder orientieren sich heutige Jugendliche an ihren Idolen auf andere Weise als in früheren Zeiten?

In seinem Beitrag „Wozu noch Biographien?“³⁸ aus dem Jahr 1975 vermutet Carl Dahlhaus, dass das Bedürfnis Jugendlicher, sich an historischen Heroen zu orientieren und sich mit ihnen zu identifizieren nachgelassen habe. Die Orientierung an „moralische[n] Exempla classica“ sei, so Dahlhaus, nicht mehr zeitgemäß. Statt den Blick auf die Vergangenheit zu wenden und die gegenwärtige Situation als aus ihr entwickelt zu begreifen, interessiere man sich gegenwärtig vielmehr für die Zukunft, und frage, welche Merkmale der Gegenwart zukünftig Bestand haben würden. Dies sei noch „vor Jahrzehnten“ anders gewesen.

Wie es sein konnte, zeigt die folgende Quelle. Es handelt sich um ein Flugblatt des Bundes der „Nibelungen“ aus dem Jahr 1922. Bei den Angehörigen dieser Gruppe, die zur „Bündischen Jugend“ gehörte, handelt es sich zwar um Jugendliche aus dem Bürgertum. Die hier deutlich werdende Denkhaltung und die tiefe emotionale Prägung ist aber nicht auf das Bürgertum begrenzt, sondern steht

³⁸ Dahlhaus, Carl: Wozu noch Biographien? ..., S. 82.



exemplarisch für das Denken breiter Bevölkerungsschichten in der Weimarer Republik.

Die Nibelungen Bund für Jugendwandern

Die Nibelungen nennen sich deutsche Jungens, Schüler, Studenten, frühere Soldaten, junge Leute mancher, aber immer solcher Art, daß sie sich zu einer ritterlichen Lebenshaltung verpflichtet fühlen. In Kameradschaft sind sie zu einem Bunde zusammengeschlossen, der über die persönlichen Freundschaftsbande hinaus alle an das Geschick eines innerlichen Deutschtums bindet in Nibelungentreue bis in Niedergang und Not.

[...]

Das bloße naturnahe Wandervogeltum um seiner selbst willen konnte [nach dem Krieg] nicht mehr genügen, aber es blieb die Vorbedingung des Wollens, das nun nötig wurde: des Wollens deutsch zu sein, immer mehr zu werden, nicht nur im Sinne der Landesfarben, sondern wie eine innere Stimme es gebietet. Deutsch wie man es in seltenen Augenblicken erlebt, wie es ein oft verspottetes, wenig verstandenes Dichterwort als wesentlich, heilend und heilig preist. Deutsch wie die lebendigen erhabenen Vorbilder, wie **Konradin** und **Maximilian**, **Dürer**, **Bach** und **Beethoven**, wie **Hölderlin**, **Kleist** und **Goethe**, deutsch wie **Friedrich der Große**.³⁹ [Hervorhebungen vom Verfasser.]

Der Nibelungenmythos, der im ersten Abschnitt der Quelle emphatisch beschworen wird, galt spätestens seit dem 19. Jahrhundert als dem „nationalen Erbe“ zugehörig. Als „deutsche“ Mythologie wurde dieses Heldenepos aufgefasst und mit deutschen „Nationaltugenden“ in Zusammenhang gebracht. Dazu zählte auch die „Nibelungentreue“ bis zum Untergang, die als Formel im Text („bis in Niedergang und Not“) auftaucht. In Verbindung damit werden genannt: „ritterliche Lebenshaltung“ und „Kameradschaft“. Diese Tugenden sind für die „Nibelungen“ die Voraussetzung für das gemeinsame Ziel, sich dem „Geschick eines innerlichen Deutschtums“ zu stellen.

³⁹ Kindt, Werner (Hrsg.): Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit, Köln 1974, S. 168-170.

tums“ zu ergeben. Die pathetische Sprache (z. B. „bis in Niedergang und Not“) und der Hinweis auf das Schicksal (Geschick) sollen beim Leser den Eindruck hervorrufen, es handle sich hier um eine auserwählte Gemeinschaft, die als Werkzeug einer höheren Macht agiert.

Im zweiten Abschnitt werden dem Leser zunächst Heroen der deutschen Kultur- und Herrschaftsgeschichte ins Bewusstsein gerufen, wobei in diesem Zusammenhang noch einmal auf das „innerliche Deutschtum“ Bezug genommen wird – man idealisiert also die genannten Personen aus patriotischen Motiven. Konradin und Maximilian sowie Dürer, Bach, Beethoven, Hölderlin, Kleist, Goethe und Friedrich der Große bieten als „große Deutsche“ nicht allein die Möglichkeit zur Identifikation mit Persönlichkeiten der Vergangenheit, sondern auch mit der Nation als Gesamtheit. Absicht des Bundes ist also, dass die Mitglieder in der Gruppe aufgehen und ihre Individualität aufgeben. Und die mit der Forderung nach „Nibelungentreue bis in Niedergang und Not“ verbundene Opferbereitschaft verweist auf eine Haltung, die, wie die Geschichte gezeigt hat, gefährliche Folgen haben kann.

Dass Jugendliche ihre Vorbilder in dieser Weise idealisieren, scheint heute überhaupt nicht mehr vorstellbar zu sein. Denn – darauf weist Roland Hafen hin – in unserer von der Allgegenwart der Medien geprägten Gesellschaft, werden Idole auf ganz andere Art präsentiert als in Zeiten, in denen der Einfluss der Medien noch nicht so groß war. Insbesondere in Jugendkulturen, die sich durch rasanten Wandel, Verschiedenheit der einzelnen Gruppen und die Absage an Verpflichtungen jeglicher Art charakterisieren, ist die Orientierung an Idolen ganz neuen Gesetzmäßigkeiten unterworfen.⁴⁰ Dabei spielt der Wertepluralismus eine wichtige Rolle, und so ist es heute nicht mehr möglich, bestimmte Werte, schon gar nicht solche wie „ritterliche Tugenden“, als für alle verbindlich vorzuschreiben. Aber gerade nach einer Verbindlichkeit von Wertvorstellungen scheinen sich immer noch viele Jugendliche zu sehnen. Das belegt u. a. die Shell-Studie „Jugend '97“, in der Werte genannt werden, die die für diese Studie befragten Jugendlichen favorisierten:

⁴⁰ Hafen, Roland: Identitätsaufbau gegen Imageeinfluß. Zum Umgang mit Idolen im Musikunterricht/Teil 1, in: PdM 52, S. 36-40, S. 36: „In schnell, disparat und unverbindlich existierenden Jugendkulturen kann Idolbildung gar nicht mehr so funktionieren wie in den Zeitabschnitten, die vor unserem Multimedia-Zeitalter liegen.“



„Ehrlichkeit / Toleranz / Authentizität / Integrität / Offenheit / Glaubwürdigkeit / Spontaneität / Aufrichtigkeit / Aufeinanderzugehen / Experimentierfreude / Gewaltfreiheit / Dialogfähigkeit / Zuverlässigkeit / Gleichbehandlung / [...] / kein Dogmatismus, keine Extremansichten / [...]“⁴¹

Diese Werte unterscheiden sich schlechterdings gänzlich von den „ritterlichen Tugenden“ des Nibelungen-Bundes. Und sie stehen in deutlichem Kontrast zur durch Medien geprägten Alltagswelt der Jugendlichen.⁴² Was diese Liste für den Musikunterricht interessant macht, ist die Tatsache, dass solche Wertvorstellungen sehr häufig in den Texten aktueller Pop-Songs auftauchen. Und damit ergibt sich ein Anknüpfungspunkt für die Behandlung von Stars und Idolen im Unterricht. Denn wenn man untersucht, für welche Wertvorstellungen ein Star mit seinem Song eintritt, beginnt man nicht nur, sich diese Wertvorstellungen zu vergegenwärtigen. Man setzt sich ggf. auch kritisch mit dessen Image auseinander – z. B. wenn man merkt, dass das Verhalten der Stars diesen Wertvorstellungen u. U. nicht immer entspricht, was gerade dann, wenn der Erfolg hauptsächlich durch Marketingstrategien der Medien zustande gekommen ist, wahrscheinlich ist.

Damit stellt sich die Frage: „Können medienvermittelte Leitbilder wie Boy- oder Girl-Groups wirklich tragfähige Leitbilder sein?“⁴³ Mit dem Hinweis auf Hartmut von Hentigs Buch „Systemzwang und Selbstbestimmung“⁴⁴ interpretiert Karl-Jürgen Kemmelmeyer die durch die Erlebnisgesellschaft geprägte Alltagswelt sowie die aggressive Werbung der Medien als Systemzwänge. Die Welt der Medien, zu der u. a. „Talk-Shows für Jugendliche mit eingeblendeter Direktwerbung“ sowie Videoclips, die „als indirekte Werbung“ dienen, zählen, fungiere wie ein heimlicher Lehrplan, ein hidden curri-

⁴¹ Jugendwerk der Deutschen Shell '97: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen (12. Shell-Jugendstudie), Opladen 1997, S. 65, zitiert nach Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Musikkultur und Musikpolitik im Zeichen des Wertewandels, in: Börs, P./Schütz, V. (Hrsg.): Musikunterricht heute 3, Beiträge zur Praxis und Theorie, Oldershausen 1999, S. 160-170, hier S. 162.

⁴² Vgl. Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Musikkultur und Musikpolitik..., S. 162.

⁴³ Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Musikkultur ..., S. 164.

⁴⁴ von Hentig, Hartmut: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1970.

culum, das auch jeden schulischen Unterricht im Verborgenen beeinflusst.⁴⁵

Die Frage, auf welche Weise und inwieweit Idole die Entwicklung von Schülern beeinflussen können, macht Roland Hafen zum Thema des Musikunterrichts. Er sieht darin eine Chance für eine „Werteerziehung“ und eine „Erziehung zur Autonomie“.⁴⁶ Denn ein Ziel der Beschäftigung mit Stars und Idolen sei es, sich dagegen zu stellen,

„daß die Biografie eines Menschen in zu vielen Belangen von anderen Menschen oder Vorgängen beeinflusst wird, die erstens wenig mit dem eigentlichen Tun, nämlich hier: dem Musizieren der ‚Idole‘ zu tun haben, und zweitens unstimmig, widersprüchlich oder inhuman sind. Das wäre dann keine Orientierung am Vorbild mehr, sondern übersteigertes ‚Idolisieren‘.“⁴⁷

Seine Unterrichtsvorschläge zielen darauf ab, Schülern bewusst zu machen, inwieweit die Orientierung an Idolen ihre eigene Identitätsbildung beeinflusst.

Auf ein Problem, dass sich bei der Thematisierung von Pop-Stars, aber auch allgemein von populärer Musik im Musikunterricht stellt, weist Peter Wicke⁴⁸ hin. In einem Beitrag über Möglichkeiten des wissenschaftlichen Umgangs mit populärer Musik betont er, dass eine große Anzahl von Beiträgen zur populären Musik, insbesondere auch viele Biographien von Stars, am Muster der abendländischen Musikgeschichtsschreibung ausgerichtet sind. Es sei hinsichtlich der wissenschaftlichen Methode keineswegs unerheblich, ob ein Autor eine Beethoven-Biographie verfasse oder das Leben von Eminem beschreibe. Daher dürfe man sich bei der Auseinandersetzung mit populärer Musik nicht am „Musikbegriff“ der klassisch-romantischen Tradition orientieren. Auch müsse man es beispiels-

⁴⁵ Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: *Musikkultur ...*, S. 164.

⁴⁶ Hafen, Roland: *Identitätsaufbau gegen Imageeinfluß ...*, Teil 1, S. 37.

⁴⁷ Hafen, Roland: *Identitätsaufbau gegen Imageeinfluß. Zum Umgang mit Idolen im Musikunterricht/Teil 2*, in: PdM 53, S. 36-41, S. 40.

⁴⁸ Wicke, Peter: „Heroes and Villains“. Anmerkungen zum Verhältnis von Popmusik und Musikgeschichtsschreibung, in: Schüler, Nico (Hrsg.): *Zu Problemen der ‚Helden‘- und der ‚Genie‘-Musikgeschichtsschreibung*, Hamburg 1998, S. 147-160.



weise vermeiden in einen „Songzentrismus“⁴⁹ zu verfallen, also Pop-Songs wie klassische Musikwerke zu behandeln.

Wichtig sei es vielmehr, die unterschweligen Beeinflussungsmechanismen zu vergegenwärtigen, die durch den Erfolg populärer Musik und die damit verbundene Wirkung (Impact) der durch sie vermittelten Werthaltungen in „modernen Industriegesellschaften“ wirksam sind. Gerade die identitätsbildenden Elemente und die Faktoren, die die Konsumenten unterschwellig beeinflussen, gelte es herauszuarbeiten. Zu erforschen ist nach Wicke demnach insbesondere die gesellschaftliche Wirkung der populären Musik und ihr gesellschaftlicher Hintergrund.

⁴⁹ Wicke, Peter: „Heroes and Villains“ ..., S. 151.

Biographiearbeit – Hilfe bei der Orientierung in einer unübersichtlichen Alltagswelt

In neueren soziologischen Untersuchungen wird die Situation moderner Gesellschaften mit Stichworten wie „Risikogesellschaft“⁵⁰ oder „Erlebnisgesellschaft“⁵¹ charakterisiert. Damit wird u. a. auf das Problem einer immer unübersichtlicher werdenden Alltagswelt verwiesen. Wie soll die Pädagogik auf dieses Problem reagieren? Kaiser/Kaiser⁵² plädieren für Biographiearbeit. Gemeint ist, ausgehend von der Beschäftigung mit der Biographie eines anderen Menschen, das eigene Leben zu reflektieren, und sich aus diesen Überlegungen heraus Ziele für sein weiteres Leben zu setzen. Wie dies im einzelnen geschehen soll, wird in diesem Abschnitt ausgeführt.

Im Alter zwischen 16 und 19 Jahren beenden die meisten Jugendlichen in Deutschland ihre Schullaufbahn. Haupt- und Realschüler erhalten ihren Abschluss nach Beendigung der 9. bzw. 10. Klasse, Abiturienten je nach Bundesland nach 12 bzw. 13 Schuljahren. Danach stehen sie vor einer schwierigen und folgenschweren Entscheidung. Sie müssen wählen, welchem Beruf sie in ihrem späteren Leben nachgehen wollen und welche Ausbildung sie anstreben. Und obwohl es eine Vielzahl von Faktoren gibt, die sie bei dieser Entscheidung beachten müssen und die ihre Wahlmöglichkeiten ggf. einschränken, müssen sie diese Entscheidung doch letztlich selbst treffen.

Zu diesen Faktoren gehören beispielsweise die Wünsche der Eltern, die Prognosen über die zukünftige Arbeitsplatzlage und Karrierechancen im gewünschten Berufsfeld. Eine gewisse Rolle spielt sicher auch das Bewusstsein, dass die einmal getroffene Entscheidung heutzutage durchaus nicht endgültig ist. Im Gegenteil ist man in der gegenwärtigen Situation mit seiner Ausbildung häufig nicht mehr auf einen einzigen Beruf bzw. ein bestimmtes Berufsfeld festgelegt, sondern kann, je nachdem wie flexibel man ist, verschiedene

⁵⁰ Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986, S. 191.

⁵¹ Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/New York 1997 (1. Aufl. 1992), S. 60.

⁵² Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen, 10., überarbeitete Auflage, Berlin 2001, S. 77-79.



Berufe ergreifen. Dazu kommt, dass es, jedenfalls nach heutiger Auffassung, in Zukunft eher unwahrscheinlich sein wird, dass ein Angestellter sein ganzes Berufsleben in einem einzigen Unternehmen verbringt; angesichts der wohl auch noch in Zukunft schwierigen Arbeitsmarktlage dürfte ein mehrmaliger Wechsel des Arbeitgebers zum bevorstehenden Berufsalltag der heutigen Schülergeneration gehören. Trotz dieser Umstände, die die Entscheidungsfreiheit bei der Berufswahl in einem gewissen Maße einschränken, haben die Jugendlichen von heute die Wahl unter einer Fülle von Optionen, und sie sind gezwungen, sich für eine zu entscheiden – und das bedeutet auch, sie können dieser Entscheidung nicht aus dem Wege gehen.

Dies war nicht immer selbstverständlich. So hatten beispielsweise noch vor 40 Jahren im Regelfall nur die Jungen die Qual der Berufswahl. Für viele Mädchen war der spätere Beruf durch soziale Konventionen festgelegt, das heißt sie wurden Hausfrauen und Mütter.

Die Mannigfaltigkeit an Optionen – an Entscheidungsmöglichkeiten, aber auch Entscheidungszwängen – ist ein Ergebnis der sozialen Entwicklung in den letzten Jahrzehnten und insofern etwas Neues. So erfahren heutige Schüler, dass ihre zukünftigen Wahlmöglichkeiten nicht auf die Berufswahl beschränkt sind. Viele dürften sich darüber im klaren sein, dass auch die familiäre Lebensgestaltung von der eigenen Entscheidung abhängt. Denn viele Schüler wachsen bei allein erziehenden Elternteilen auf. Durch diese Erfahrung dürften sie eher als Schüler aus sogenannten „Normalfamilien“ wissen, dass auch in Bezug auf die familiäre Lebensgestaltung unterschiedliche Wege eingeschlagen werden können: Außer der normalen Familie kennt man heute den Single-Haushalt, die Wohngemeinschaft, die Fernbeziehung, die Fernbeziehung mit Kind, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, Partnerschaften mit großem Altersunterschied und vieles mehr.

Dass sich die Formen des Familienlebens in den letzten 40 Jahren in dieser Weise entwickelt haben, dürfte zum Teil auch an der Forderung vieler Unternehmen nach beruflicher Mobilität der Mitarbeiter liegen. Folgt man Ulrich Beck, sind es gerade Anforderungen wie diese, die dazu führen, dass es immer schwieriger geworden ist, Beruf und Familie in Einklang zu bringen. Beck entwirft ein düsteres Bild:

„In dem zu Ende gedachten Marktmodell der Moderne wird die familien- und ehelose Gesellschaft unterstellt. Jeder muß selbständig, frei für die Erfordernisse des Marktes sein, um seine ökonomische Existenz zu sichern. Das Marktsubjekt ist in letzter Konsequenz das alleinstehende, nicht partnerschafts-, ehe- oder familien'behinderte' Individuum. Entsprechend ist die durchgesetzte Marktgesellschaft auch eine *kinderlose* Gesellschaft – es sei denn, die Kinder wachsen bei mobilen, alleinerziehenden Vätern und Müttern auf.“⁵³

Es stellt sich freilich die Frage, ob sich jeder zwangsläufig auf dieses Diktat der Ökonomie einlassen muss, um seinen Lebensunterhalt zu sichern. Schließlich weigern sich gegenwärtig ganz offensichtlich immer mehr Menschen, ihre gesamte Lebensführung ökonomischen Anforderungen unterzuordnen. Vielen Unternehmen ist dies längst bewusst. Und man ist sich darüber im klaren ist, dass erst die psychische Stabilität der Mitarbeiter den Unternehmenserfolg sichert. Da sie aus wirtschaftlichen Gründen auf die Mobilität der Angestellten nicht verzichten können – beim Wechsel des Arbeitgebers ist ein Ortswechsel häufig ohnehin unerlässlich –, versuchen immer mehr Unternehmen Probleme, die beim Ortswechsel entstehen können, zu mildern. Daher beschränken sich beispielsweise die Angebote von Relocation-Firmen nicht allein darauf, bei der Wohnungssuche zu helfen. Sie kümmern sich außerdem bei Bedarf um das Problem der Kinderbetreuung und um die soziale Einbindung des Mitarbeiters und ggf. seiner Familie in der neuen Umgebung. Gegebenenfalls zahlen Unternehmen auch die Reisekosten zum Unterhalt einer Fernbeziehung. Becks Analyse ist also doch etwas einseitig. Sie berücksichtigt in ihrer Allgemeinheit weder Bemühungen von Unternehmen, ein humanes Arbeitsumfeld zu schaffen, noch die Lebensentwürfe vieler Menschen, die durchaus in der Lage sind, ihre berufliche Karriere bewusst zu planen und mit ihrem Privatleben in Einklang zu bringen.

Neben diesen beiden Bereichen der Berufswahl und des Familienlebens stellt sich für viele Schüler ein weiteres Problem. Es handelt sich, folgt man Gerhard Schulze, um nichts weniger als die Sinnfrage. Schulze macht darauf aufmerksam, dass die Lebenssituation in unserer (westlichen) Gesellschaft nicht mehr vom Kampf um die nackte

⁵³ Beck, Ulrich: Risikogesellschaft ..., S. 191.



Existenz bestimmt wird. Da das Überleben gesichert ist, geht es nun vielmehr darum, es

„so zu verbringen, dass man das Gefühl hat, es lohne sich. Nicht das Leben an sich, sondern der Spaß daran ist das Kernproblem, das nun das Alltagshandeln strukturiert. Unsicherheit ist ein Teil dieses Problems: Was will ich eigentlich?“⁵⁴

Diese Frage ist Ausdruck einer „Sinnkrise“⁵⁵, in der sich Menschen befinden, denen es materiell an nichts mangelt. Die Sinnkrise betrifft also insbesondere die „Privilegierten“.⁵⁶ Merkmal einer solchen Sinnkrise ist das Fehlen allgemeingültiger Wert- und Normsysteme. Statt dessen existieren eine Vielfalt konkurrierender sozialer und ideeller Konzepte. Und dies hat Folgen für die Biographie heutiger Menschen. Sie wird nicht mehr von einem allgemeingültigen übergeordneten System bestimmt, welches die sozialen und ideellen Aspekte regelt. Vielmehr gleicht sie, so Ronald Hitzler⁵⁷, einem Patchwork⁵⁸:

„Der Einzelne trifft auf eine Vielfalt von Sinnangeboten, unter denen er mehr oder minder frei wählt. Aus heterogenen symbolischen Äußerungsformen ‚bastelt‘ er dann gleichsam seinen Lebensvollzug, seine persönliche Identität zusammen. Er bewältigt seine undurchschaubare komplexe Wirklichkeit dadurch, daß er dieser Wirklichkeit zuhandene Elemente entnimmt und daraus eine subjektiv sinnhafte kleine Wirklichkeit, eben seine konkrete Lebenswelt konstruiert. Der moderne Mensch gestaltet sein Leben wie ein ‚patchwork‘ oder ‚puzzle‘ aus Partizipationen an verschiedenen sozialen Teilzeit-Aktivitäten“.

In ähnlicher Weise argumentieren auch van der Loo/van Reijen. Sie benutzen für die heutige Kultur das Bild des Flickenteppichs. Die „moderne Kultur“ setze sich „aus einer großen Zahl einander teils

⁵⁴ Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft ..., S. 60.

⁵⁵ Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft ..., S. 61.

⁵⁶ Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft ..., S. 61.

⁵⁷ Hitzler, Ronald: Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur (= Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 110), Opladen 1988, S. 133.

⁵⁸ Vgl. Hitzler, Ronald: Sinnwelten ..., S. 133.

ergänzender, teils auch einander widersprechender Werte, Normen und Bedeutungen zusammen“.⁵⁹

In einer so unübersichtlichen Situation stellt sich die Frage nach der Identität. Identität, so Hitzler⁶⁰, bildet der einzelne Mensch, indem er auf Einflüsse seiner Umwelt reagiert, also indem er handelt. Nun muss er dabei nicht immer neue Handlungskonzepte entwickeln, sondern er kann, da sich bestimmte Situationen häufig ähneln, auf ein Verhaltensrepertoire bzw. auf seine Erfahrung zurückgreifen. In diesem Zusammenhang führt Hitzler den Begriff des „Sinn-Bastelns“ ein. Denn jedes Reagieren auf die komplexe Umwelt – also jede Handlung – schließt immer auch ein Interpretieren der Realität ein und führt zur Konstruktion einer „eigenen Sinnwelt“. Identität bildet sich also durch ein bestimmtes Verhältnis zur Realität:

„Sinn-Basteln bezeichnet eine Art und Weise der Bewältigung komplexer Wirklichkeit dadurch, daß dieser Wirklichkeit zuhandene Elemente entnommen werden und daraus eine subjektiv sinnhafte kleine Wirklichkeit konstruiert, daß eine eigene Sinnwelt zusammengestückt wird, in der der Mensch seinen phylogenetischen Anlagen gemäß überleben kann“.⁶¹

Die bisher angeführten Beispiele bilden den vorläufigen Endpunkt einer historischen Entwicklung, die die gesamte Neuzeit durchzieht⁶² und die gemeinhin mit dem Begriff Individualisierung bezeichnet wird. Der Prozess der Individualisierung beginnt mit der Renaissance und setzt sich sukzessive über die Jahrhunderte fort. Insbesondere für die vorindustrielle Zeit gilt jedoch noch, dass der Mensch in übergeordnete Regel- und Sinnsysteme eingebunden ist. Er richtet sich nach sozialen Konventionen und in ideeller Hinsicht bietet ihm die Religion Orientierung. Sein Lebenslauf wird von Geschlecht und Stand bestimmt. Durch den Stand, dem er von Geburt an angehört, ist sein Berufsweg und damit auch der weitere Lebensweg vorgezeichnet. Erst in der Zeit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert, mit der Auflösung der ständisch gegliederten Gesellschaft, dem Machtzuwachs des Bürgertums und der damit ver-

⁵⁹ van der Loo, Hans/van Reijen, Willem: Modernisierung. Projekt und Paradox, 2., aktualisierte Auflage, München 1997, S. 215.

⁶⁰ Hitzler, Ronald: Sinnwelten..., S. 147.

⁶¹ Hitzler, Ronald: Sinnwelten..., S. 147.

⁶² Vgl. van der Loo, Hans / van Reijen, Willem: Modernisierung ..., S. 178-217.



bundenen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft, ändert sich dies. Das Individuum scheint nach und nach über sein Leben frei verfügen zu können. Die Wahlmöglichkeiten erstrecken sich über immer mehr Bereiche des Lebens. Sie betreffen jetzt nicht mehr nur die berufliche Tätigkeit, sondern auch nahezu das gesamte Alltagsleben. „Die Welt wird immer mehr als ein Füllhorn voller unbegrenzter Möglichkeiten gesehen, aus denen die Menschen im Prinzip selbst auswählen können.“⁶³

Ist diese Entwicklung nun positiv zu bewerten? Ist also „das Individuum in der modernen Zeit freier und selbständiger geworden, oder ist es willenlos seinen eigenen Sehnsüchten und andererseits den mächtigen bürokratischen Instanzen ausgeliefert?“⁶⁴ Diese Frage führt bei van der Loo/van Reijen zum „Paradox der Individualisierung“. Einerseits hat sich der Rahmen, in dem sich das Individuum frei entfalten kann, erheblich erweitert. Demgemäß sind einige Autoren der Auffassung, heutige Menschen seien durchaus fähig, auf der Grundlage rationaler Überlegungen eigene Lebensentwürfe zu konzipieren und bewusst zwischen verschiedenen Optionen zu wählen.⁶⁵ Die Menschen handelten in der heutigen Zeit viel freier als in vorangegangenen Epochen. Sie ließen sich viel weniger von Konventionen leiten, sondern vertraten unbefangen ihre Interessen.⁶⁶

Einer solchen Argumentation wird freilich entgegengehalten, die Gesellschaft im ganzen sei derart unübersichtlich geworden, dass die Menschen ein Gefühl des Ausgeliefertseins hätten. Das Individuum sehe sich ohnmächtig unübersichtlich strukturierten und undurchschaubar operierenden Organisationen gegenüber. Ein gutes Beispiel für das letztgenannte Problem bietet die Politik. Die heute anstehenden Probleme sind derart komplex, dass Entscheidungsprozesse nur noch mit großen Schwierigkeiten transparent gemacht werden können. Der einzelne sieht hier häufig keine Chance des Eingreifens bzw. keine Mitsprachemöglichkeit.

Geht man davon aus, dass dieses Paradox für unser Leben eine Rolle spielt, dann muss sich die Pädagogik damit befassen. Kai-

⁶³ van der Loo, Hans / van Reijen, Willem: Modernisierung ..., S. 182.

⁶⁴ van der Loo, Hans / van Reijen, Willem: Modernisierung ..., S. 179.

⁶⁵ van der Loo, Hans / van Reijen, Willem: Modernisierung ..., S. 180.

⁶⁶ van der Loo, Hans / van Reijen, Willem: Modernisierung ..., S. 191.

ser/Kaiser⁶⁷ schlagen vor, auf die Vielfalt der Wahlmöglichkeiten und die Gefahr der Orientierungslosigkeit mit „Biographiearbeit“ zu reagieren. Unter Biographiearbeit verstehen sie, dass sich ein Individuum mit seiner Biographie, d. h. zunächst mit seiner Vergangenheit, auseinandersetzt – ggf. im Vergleich mit einer anderen Biographie. Das Individuum untersucht z. B. biographische Wendepunkte, an denen bestimmte Entscheidungen anstanden, es vergegenwärtigt sich die Kriterien, nach denen diese Entscheidungen getroffen wurden – es fragt also, welche übergeordneten Kriterien handlungsleitend waren –, und es macht sich die Folgen dieser Entscheidungen klar: Es fragt, inwieweit die mit diesen Entscheidungen verbundenen Erwartungen und Hoffnungen erfüllt oder enttäuscht worden sind.

Gegen diesen Ansatz lässt sich freilich einwenden, dass die Frage, ob man in der Vergangenheit die richtige oder beste Entscheidung getroffen hat, nicht beantwortet werden kann, da es unmöglich ist, etwaige Alternativen zu durchleben: Wenn ein Mensch sich entschieden hat, Musik zu studieren, kann er später nicht wissen, ob er als Arzt glücklicher geworden wäre. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass Entscheidungen vermutlich nie ganz frei getroffen werden und man wohl nie in der Lage ist, sich über die Motive seiner Handlungen vollständig Rechenschaft zu geben.

Als Ziel der Biographiearbeit nennen Kaiser/Kaiser: „... dem Einzelnen helfen, sein Leben zu verstehen.“⁶⁸ Im einzelnen bedeutet dies:

- Das Individuum soll erkennen, dass es letztlich selbst über sein Leben bestimmt, es also die Verantwortung für sein Leben nicht auf irgendwelche äußeren Einflüsse abwälzen kann.
- Es soll fähig sein, sich Rechenschaft über sein Leben zu geben: sich seine Lebensziele und Möglichkeiten, diese Ziele zu erreichen, zu vergegenwärtigen.

Durch das Nachdenken über diese Fragen gewinne das Individuum Identität, „Bewußtsein seiner selbst“, „Selbstbewußtsein“.

Hier liegt eine Auffassung von menschlicher Freiheit zugrunde, die heute schwerlich nachvollzogen werden kann. Denn es ist zumindest strittig, ob das Individuum tatsächlich Verantwortung für

⁶⁷ Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth: Studienbuch Pädagogik ..., S. 77-79.

⁶⁸ Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth: Studienbuch Pädagogik ..., S. 78.



sämtliche seiner Handlungen trägt. Immerhin orientieren sich in unserer Rechtssprechung viele Urteile an der Auffassung, dass die Freiheit und Verantwortung des Menschen häufig durch bestimmte äußere Einflüsse, z. B. seine Sozialisation, eingeschränkt wird. Andererseits, und das spricht für den Ansatz der Biographiearbeit, wäre es keine Alternative, angesichts der Erkenntnis der beschränkten menschlichen Freiheit in Resignation zu versinken und gar nicht mehr über sein Leben und seine Handlungen zu reflektieren.

Auch in einem weiteren Punkt klingen Kaiser/Kaiser außerordentlich optimistisch. Sie sind der Auffassung, man könne „feste Vorstellungen von der Gestaltung seines Lebens [...] gewinnen“. Gewiss können wir über handlungsleitende Kategorien nachdenken, beispielsweise darüber, ob wir unser Leben nach hedonistischen Maßstäben ausrichten wollen oder ob wir es vorziehen, uns von altruistischen Kriterien leiten zu lassen. In dieser Allgemeinheit können wir uns Ziele setzen. Alle konkreteren Ziele aber – z. B. Beruf, Familie etc. – sind den rasanten Veränderungen unserer Alltagswelt unterworfen, so dass diese „festen“ Vorstellungen doch häufig revidiert werden müssen. Die Probleme stellen sich auf weitaus komplexere Weise als Kaiser/Kaiser es auf wenigen Seiten darstellen.

Trotz der Einwände lässt sich die Idee, durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Biographie Erkenntnisse für sein eigenes – vergangenes wie u. U. zukünftiges – Leben zu gewinnen im Unterricht fruchtbar machen, auch im Musikunterricht. Denn einem

„wünschenswerten und notwendigen Lernprozeß in der eigenen Umwelt tritt als Hilfe der Lernprozeß in einer fremden (historischen) Welt zur Seite [...] [Es] eröffnet sich die Chance, sich im ‚Umweg‘ über die Geschichte einschätzen zu lernen und Selbstbewußtsein zu entwickeln.“⁶⁹

Als Beispiel mag hier eine Episode aus Mozarts Paris-Aufenthalt im Jahr 1778 dienen, auf die ich im zweiten Teil dieser Abhandlung noch ausführlicher zu sprechen kommen werde.⁷⁰ Mozart ist zu Gast bei einer angesehenen aristokratischen Familie. Sein Besuch dient der Anbahnung von Kontakten oder, wie man heute sagen würde,

⁶⁹ Scheuer, Helmut: Kunst und Wissenschaft ..., S. 81-110.

⁷⁰ Vgl. Mozarts Brief an seinen Vater vom 1. Mai 1778 im Kapitel „Mozarts Lebenssituation in Paris“.

der Kundenakquirierung. Er sucht eine feste Stelle oder zumindest Auftrittsmöglichkeiten, um seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können. In Anbetracht dieser Ziele benimmt er sich jedoch alles andere als geschickt. Er wird von der Dame des Hauses empfangen und man erwartet von ihm, dass er eine Kostprobe seines musikalischen Könnens darbietet. Weil er die gesamte Situation als unpassend und unangenehm empfindet – das Klavier ist in einem miserablen Zustand, der Raum ist kalt, so dass seine Finger unbeweglich sind –, weigert er sich zunächst zu spielen. Schließlich spielt er doch, merkt aber, dass er nicht beachtet wird und hört auf. Er will gehen, wird aber gebeten, auf den Hausherrn zu warten, und als der schließlich erscheint und seinem Spiel aufmerksam und mit Empathie zuhört, setzt Mozart seine Darbietung begeistert fort, ohne die ungünstigen Begleitumstände weiter zu beachten.

In dieser Episode wird Mozarts künstlerische Intention deutlich: u. a. fordert er, dass sein Publikum ihm konzentriert zuhört und die Gefühle, die seine Musik vermitteln soll, mitempfindet. Während der Paris-Reise zeigt sich, dass Mozart nicht bereit ist, hinsichtlich dieser Forderungen Kompromisse einzugehen und beispielsweise dem Bedürfnis des Publikums nach seichter Unterhaltung nachzugeben. Damit kann er auch sein Ziel einer festen Stelle nicht erreichen.

Wenn man diesen Brief im Unterricht im Sinne des hier beschriebenen Ansatzes behandelt, also Biographiearbeit betreibt, wird man nicht nur Aspekte wie Mozarts Lebenssituation in Paris oder Merkmale seines ästhetischen Denkens herausarbeiten. Man wird vielmehr besonderes Gewicht auf das Spannungsverhältnis legen, das sich durch den Gegensatz von Mozarts künstlerischer Intention und den Interessen seines Publikums ergibt, und so Mozarts Handlungsalternativen hinsichtlich seines beruflichen Erfolges offen legen. Verallgemeinert man diese Situation, dann geht es um eine Entscheidung, die im menschlichen Leben immer wieder eine Rolle spielt. Dabei hat man die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten: Ist man bereit, sich äußeren Zwängen anzupassen oder verfolgt man unbeirrt seine selbstgesetzten Ziele und nimmt dabei das Risiko des Scheiterns in Kauf? Hieran anschließen kann die Frage, wie man sein Leben überhaupt einrichten will. Wird man es auf der „sicheren“ Seite führen und sich nach einer Abfolge wie Geburt, Schule, Ausbildung,



Beruf, Familie, Verein, Tod orientieren oder wird man diese Ordnung an irgendeinem Punkt durchbrechen. Ein Lehrer hat durchaus einiges erreicht, wenn es ihm gelingt, Schüler auf diese Frage aufmerksam zu machen und vor allem auf die immense Schwierigkeit, mit ihr zu leben.

Biographien erzählen – Zur Theorie der Lehrererzählung

Im ersten Abschnitt dieser Abhandlung ist darauf hingewiesen worden, dass viele moderne Biographien dadurch gekennzeichnet sind, dass sie narrative Elemente enthalten und dass sich dadurch wissenschaftliche und literarische Darstellungsweise einander annähern können.⁷¹ Im folgenden soll das Thema der Narrativität wieder aufgegriffen und hinsichtlich seiner didaktischen Relevanz diskutiert werden.

In seinem Beitrag „Versuchte Nähe. Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht“⁷² tritt Peter Becker nachdrücklich dafür ein, dem Erzählen einen angemessenen Stellenwert im Musikunterricht einzuräumen. Er weist dabei auf eine Entwicklung in den modernen Künsten hin, in denen sich in den 70er Jahren nach einer Zeit experimentellen Suchens die Erzählung wieder etabliert habe. Insbesondere, so Becker, habe man das humane Potential der Erzählung wieder entdeckt. Nun scheint die Erzählung als Unterrichtsmethode weder im heutigen Musikunterricht besonders geschätzt zu werden, noch wird sie in der musikpädagogischen Diskussion der letzten Jahre und Jahrzehnte beachtet. Nur vereinzelt ist sie überhaupt Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion.⁷³ Wie gezeigt wurde, bekennt sich die moderne wissenschaftliche Biographik zu narrativen Elementen. Orientiert man sich bei der Darstellung von Biographien im Unterricht und bei der Reflexion des Verhältnisses von Biographie und Werk an ihr, wird man nicht umhin kommen, die Erzählung als Methode einzusetzen. Daher ist eine umfassende wissenschaftliche Erörterung der Erzählung im Musikunterricht längst überfällig. Man könnte sich dabei auf die Geschichtsdidaktik beziehen, in der dieses Thema traditionell einen breiten Raum einnimmt.

Im Geschichtsunterricht hat die Lehrererzählung eine lange Tradition.⁷⁴ Eine gezielte theoretische Fundierung erhielt sie durch die

⁷¹ S. o., S. 14 f.

⁷² Becker, Peter: Versuchte Nähe. Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht, in: MuB 3/1992, S. 5-7.

⁷³ Vgl. z. B. den Beitrag von Hoffmann, Freia. „Einige Schwierigkeiten“ ..., S. 4-11.

⁷⁴ Die folgenden Angaben zu A. Cl. Scheiblhuber habe ich dem folgenden Beitrag entnommen: Mohrhart, Dieter: Plädoyer für die Geschichtserzählung, in: GWU 2/1982, S. 94-116.



Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts. Sie ist insbesondere mit dem Namen A. Cl. Scheiblhuber verbunden, dessen Leistung aus heutiger Sicht vor allem darin lag, darauf hinzuweisen, dass der Geschichtsunterricht die Bedürfnisse des Kindes beachten müsse. Die „Kinderseele“ bedürfe der „Anschaulichkeit und Ausführlichkeit“.⁷⁵ Eine anschauliche Erzählung sei zwar „in einzelnen Teilen nicht historisch getreu“,⁷⁶ sie diene jedoch dazu, beim Kind Interesse zu wecken. Denn nur ein für historische Fragestellungen motiviertes Kind sei bereit, Quellenarbeit zu betreiben. Die Geschichtserzählung vermittele also zwischen den beiden entgegengesetzten Bereichen Anschaulichkeit und Wissenschaftlichkeit. Scheiblhuber, der auch mehrere Bände mit Geschichtserzählungen verfasst hat, beeinflusste mit seiner Konzeption den Geschichtsunterricht bis in die 60er Jahre hinein. Häufig wurde jedoch seine Forderung nach Wissenschaftlichkeit nicht beachtet und der Unterricht kam über die Ebene der Anschaulichkeit nicht hinaus. So geriet die Lehrererzählung in den 70er Jahren in die Kritik. Vor allem wurde in dieser Zeit bemängelt, dass die Kinder mit einer derart rezeptiven Methode schwerlich zu Eigenständigkeit und kritischem Denken befähigt werden könnten. Vielmehr würden sie zu einer obrigkeitsstaatlichen Haltung erzogen.⁷⁷ Auch die Wende innerhalb der Geschichtswissenschaft zur Sozialgeschichte und das damit verbundene schwindende Interesse an Personen und ihren Handlungen dürfte viele Geschichtsdidaktiker in ihrer Kritik an der Geschichtserzählung beeinflusst haben.

Vergegenwärtigt man sich das damalige Geschichtsverständnis, war die Kritik sicher nicht unberechtigt. Denn man ging davon aus, Geschichte werde von handelnden Personen frei gestaltet. Welche Handlungsspielräume diese Personen hatten und ob ihr Handeln tatsächlich frei oder z. B. durch soziale Strukturen geprägt war, wurde nicht hinterfragt. Im Unterricht orientierte man sich daher am Prinzip der Personalisierung. Das hieß, man entsprach der im Handbuch des Geschichtsunterrichts von 1963 formulierten Forderung, „daß sich unser Geschichtsbild um Persönlichkeiten gruppieren

⁷⁵ Mohrhart, Dieter: Plädoyer ..., S. 95.

⁷⁶ Scheiblhuber, A. Cl.: Kindlicher Geschichtsunterricht, o.O. ³1928, S. 139, zitiert nach Mohrhart, Dieter: Plädoyer ..., S. 95.

⁷⁷ Mohrhart, Dieter: Plädoyer ..., S. 96.

muß“⁷⁸ und thematisierte ausschließlich die Taten „großer Männer“. Dabei verfolgte man vor allem zwei Ziele: Die Schüler sollten historische Persönlichkeiten als Vorbilder kennen lernen; man wollte daher nicht die differenzierte Auseinandersetzung mit Menschen und ihren Handlungen – an komplizierten Charakteren gar, war man sowieso nicht interessiert, sondern die Bewertung der Handlungen erfolgte nach dem einfachen Schema von gut und böse.⁷⁹

Zweitens ging es darum, den Unterricht gesinnungsbildend auszurichten: Auch in der Gegenwart, so sollten es die Schüler unbewusst verinnerlichen, gelte es dem Handeln der einflussreichen und bedeutenden Personen zu vertrauen und ihrem Vorbild nachzueifern.⁸⁰

Für einen solchen Unterricht war konsequenterweise die Geschichtserzählung die Methode der Wahl, und es ist leicht nachzuvollziehen, dass durch die Kritik an diesem Unterricht die in ihm vorherrschende Methode in Verruf geriet.

Auch viele deutsche Musikbücher folgten bei der Darstellung von Komponistenbiographien dem Prinzip der Personalisierung. Interessant ist dabei, dass solche Biographien erst zur NS-Zeit in die Musiklehrbücher Eingang fanden.⁸¹ Man entsprach damit einem offensichtlichen Bedürfnis der Zeit nach „Lebensbildern großer Meister“. Den damit verbundenen Prinzipien der Heroengeschichtsschreibung blieb man auch nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst treu.

Erst um 1970 hat sich, wie F. Hoffmann ausführt, diese Situation grundlegend geändert. Insbesondere im Gefolge der durch die Studentenbewegung verursachten Diskussion um Erziehung, sei z. B. die „germanozentrische Perspektive“ kritisiert worden. Man bemängelte außerdem die anekdotenhafte Darstellung, bei der historische Zusammenhänge außer Acht gelassen wurden und die das Verhältnis von Komponist und Werk nicht thematisierte. Man kritisierte auch die Orientierung an solchen Komponisten, die die Musikwis-

⁷⁸ Handbuch des Geschichtsunterrichts, Frankfurt 1963, S. 133, zitiert nach Hoffmann, Freia: „Einige Schwierigkeiten“ ..., S. 7.

⁷⁹ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 2001 Seelze-Velber, S. 73.

⁸⁰ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten ..., S. 73.

⁸¹ Vgl. Hoffmann, Freia: „Einige Schwierigkeiten“ ..., S. 6.



senschaft des 19. Jahrhunderts als „Meister“ bewertet hatte, und dass infolgedessen Komponisten der Avantgarde sowie jüdische Komponisten in der Regel nicht vorkamen. Die Auswirkungen dieser Kritik waren ähnlich wie in der Geschichtsdidaktik: Die Biographie wurde an den Rand gedrängt, und man konzentrierte sich auf andere Themen. Musiksoziologie, Sozialgeschichte, Auditive Wahrnehmungserziehung sind nur einige Stichworte, an denen man sich von nun an bei der Schulbuchgestaltung orientierte – man denke nur an das Schulbuch „Resonanzen“.⁸²

Aus der Kritik an der Personalisierung entwickelte sich ein Konzept, das unter dem Stichwort Personifizierung bekannt geworden ist⁸³ und das zunächst die Forderung von Klaus Bergmann aus dem Jahr 1972 umzusetzen suchte, auch die „kleinen Leute“ zu berücksichtigen. Der Begriff Personifizierung kann aber weiter gefasst werden und meint dann, dass ein Individuum exemplarisch für eine Gruppe von Personen steht. Wenn sich Mozart auf seiner Parisreise im Jahr 1778 bei seinem Vater darüber beklagt, wie unfreundlich er von seinen potentiellen Auftraggebern zum Teil behandelt wird, dann wird dadurch ein tieferer Eindruck von den Lebensbedingungen von Komponisten im damaligen Paris erweckt als es eine bloße Aufstellung der Anzahl von Komponisten und ihrer Arbeitsmöglichkeiten vermag. Mozart interessiert bei dieser Fragestellung dann weniger als das große künstlerische Genie, sondern als Typus eines Komponisten der damaligen Zeit. Nicht das einzelne Individuum steht also hier im Mittelpunkt, sondern es geht darum die Situation einer Gruppe von Personen, die sonst nur auf sehr allgemeine Weise dargestellt werden kann, zu veranschaulichen.

In den 80er Jahren empfand man die Abkehr von der Biographie als unbefriedigend und entdeckte sie neu, wofür der oben zitierte Beitrag von Becker ein Beispiel ist. Auch in der Geschichtsdidaktik gab es hinsichtlich der Biographik eine Wende. Hatte doch Michael Tocha schon im Jahr 1976 auf das humane Potential der Geschichtserzählung hingewiesen.

⁸² Hoffmann, Freia: „Einige Schwierigkeiten“ ..., S. 7.

⁸³ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten ..., S. 75.

Tocha wendet sich gegen eine „Geschichte der Sieger“⁸⁴ und plädiert dafür, dass die Geschichtswissenschaft sich darauf besinnt, „Geschichte immer auch als das Leiden zahlloser Menschen“ zu verstehen.⁸⁵ Die Geschichtsschreibung müsse daher den Blick auf die „kleinen Leute“ richten, denn dieser Personenkreis sei es, der von großen Umwälzungen, Kriegen oder Naturkatastrophen am meisten betroffen ist, und deren Schicksal beschreiben. Dabei gehe es vor allem darum, beim Leser „unmittelbare“ Anteilnahme zu wecken.⁸⁶ Und aus dieser Forderung wird die Aufgabe des schulischen Geschichtsunterrichts abgeleitet. Letztlich soll durch den Geschichtsunterricht Mitleid mit dem schweren Schicksal der Opfer historischer Ereignisse erregt werden. „Lernziel“, so Tocha, „wäre demnach Humanität“. Ein solcher Unterricht würde sich auch politisch positiv auswirken.

„Mitleiden aber mit den ‚geknechteten Vorfahren‘ schlägt um – in der schärfsten Konsequenz bis in Haß gegen die, die Mitlebende hinunterdrücken und den Trümmerberg der Geschichte immer höher zum Himmel türmen, und in Opferwillen, damit endlich aufhört, was der Mensch dem Menschen angetan hat.“⁸⁷

Nun mag diese sehr emotional vorgetragene Auffassung aus heutiger Sicht sehr optimistisch erscheinen – immerhin gibt es in der Historie auch Beispiele dafür, wie „Haß“ und „Opferwille“ instrumentalisiert wurden⁸⁸; außerdem ist es nicht immer leicht, diejenigen zu benennen, die „Mitlebende hinunterdrücken“.

Für Tocha jedenfalls ist die „historische Erzählung“ die Unterrichtsmethode, die am besten geeignet ist, Mitleid zu erregen.⁸⁹ Sie

⁸⁴ Tocha, Michael: Die Tränen des Prinzen oder Versuch, die Geschichtserzählung auf die Füße zu stellen, in: GWU 10/1976, S. 619-624, S. 619.

⁸⁵ Tocha, Michael: Die Tränen des Prinzen ..., S. 619.

⁸⁶ Tocha, Michael: Die Tränen des Prinzen ..., S. 621.

⁸⁷ Tocha, Michael: Die Tränen des Prinzen ..., S. 620.

⁸⁸ Vgl. den Auszug aus dem Flugblatt des Bundes der Nibelungen im Kapitel „Über Vorbilder und Idole“. Opferbereitschaft war eine der Tugenden, zu denen sich viele Gruppen der Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts bekannten, z. B. auch der Bund der Nibelungen. Die NS-Propaganda machte sich die Orientierung vieler Jugendlicher an solchen Tugenden geschickt zunutze; sie konnte vor allem zu Kriegszeiten auf den absoluten Gehorsam derjenigen Soldaten setzen, die vormalig Mitglieder der Jugendbewegung waren.

⁸⁹ Tocha, Michael: Die Tränen des Prinzen ..., S. 621.



dürfe jedoch nicht das Argumentieren im Geschichtsunterricht ersetzen, sondern diene lediglich der Anschaulichkeit:

„Was sind ‚100 000 Erschlagene des Jahres 1525 = 1% der deutschen Bevölkerung‘, was sind ‚6 Millionen Juden‘ anderes als Posten in der Statistik oder inventarisierte Größen in sich logisch erscheinender Superstrukturen? Die falsche Logik von Systemen und Ideologien, ihre Unmenschlichkeit, wird nur dann in ihrem ganzen Ausmaß begreifbar, wenn auch vorstellbar erzählt wird, wie z. B. die Bauern von Stühlingen für ihre Herrin ‚Schneckehiesli‘ sammeln mußten, während auf den Feldern die Ernte verkam“.⁹⁰

Tochas Ziel, durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte zur Entwicklung von Humanität beizutragen, findet sich gelegentlich auch in der Biographik wieder. So gibt Norbert Elias für seine Beschäftigung mit Wolfgang Amadeus Mozart als Motiv an,

„vielleicht auch ein wenig zur Klärung der Frage beizutragen, was zu tun wäre, um ein Schicksal wie das von Mozart zu verhindern. Indem man seine Tragödie so darstellt, wie ich es versuche – und das ist nur ein Beispiel für ein allgemeineres Problem –, kann man vielleicht das Bewußtsein der Menschen etwas verstärken, daß sie Neuerern gegenüber vorsichtig sein sollten.“⁹¹

Gewiß darf man die Wirkung eines Unterrichts, dem bei der Auseinandersetzung mit Biographien solche Motive zugrunde liegen, nicht überschätzen. Nicht jeder Schüler, der im Sinne von Tocha oder Elias im Musikunterricht mit Mozart konfrontiert würde, ist danach „Neuerern gegenüber vorsichtig“. Dennoch sollte das Ziel der Entwicklung von Humanität selbstverständlich auch bei der Behandlung von Biographien – wie im übrigen im gesamten Schulunterricht – im Auge behalten werden.

Im Zusammenhang mit der Reflexion über die Geschichtserzählung wird innerhalb der Geschichtsdidaktik eine intensive Diskussion über Grundlagen der Erzähltheorie geführt. Sie knüpft u. a. an die Frage an, ob zwischen dem Erzählen und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ein Gegensatz besteht.⁹²

⁹⁰ Tocha, Michael: Die Tränen des Prinzen ..., S. 622.

⁹¹ Elias, Norbert: Mozart ..., S. 22-23 (Anm. 7).

⁹² Vgl. Günther-Arndt, Hilke: Der grüne Wollfaden oder Was heißt „Geschichte erzählen“ heute?, in: GWU 10/1985, S. 684-704, S. 687.

Einige Didaktiker beziehen sich auf Arthur Danto, der die „Produktion narrativer Aussagen“ als charakteristisches Merkmal der Geschichtswissenschaft definiert.⁹³ Historische Erzählungen sind nach Danto dadurch gekennzeichnet, dass zwei zeitlich auseinander liegende Ereignisse sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei wird die Veränderung, die zwischen den beiden Ereignissen stattfindet, erklärt.⁹⁴ Hans-Jürgen Pandel, der sich auf Danto beruft, bringt es auf den Punkt: „Historisches Wissen besteht aus Erzählungen“.⁹⁵ Daraus kann man folgern, dass das Erzählen die charakteristische Eigenschaft jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist. D. h. das Erzählen ist die der Geschichtswissenschaft eigentümliche Tätigkeit; sie markiert das Unterscheidungsmerkmal zu anderen Wissenschaften.⁹⁶

An diesem Punkt ist freilich noch nicht geklärt, wann eine solche Erzählung den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erfüllt. Man ist sich darüber einig, dass dies dann der Fall ist, wenn sie sich am Ideal der Diskursivität orientiert, wenn sie Argumente bzw. Thesen enthält, die sie diskutiert und auf Einwände hin untersucht, und die so für den Zuhörer bzw. Leser nachvollziehbar und vor allem nachprüfbar sind.⁹⁷ Das bedeutet auch, dass „das historische Erzählen [...] an methodische Regeln gebunden wird, die es darauf verpflichten, seine Geltungsansprüche systematisch überprüfbar zu machen“.⁹⁸ Es ist also durchaus kein Widerspruch eine historische Darstellung zu verfassen, die wissenschaftlichen Standards gerecht wird und sich gleichzeitig literarischen Mitteln der Anschaulichkeit bedient.⁹⁹

⁹³ Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen (= Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 32), Bochum 2002, S. 39-55, hier S. 40.

⁹⁴ Z. B. Günther-Arndt, Hilke: Der grüne Wollfaden..., S. 686.

⁹⁵ Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte ..., S. 40.

⁹⁶ Vgl. Günther-Arndt, Hilke: Der grüne Wollfaden..., S. 687.

⁹⁷ Vgl. Günther-Arndt, Hilke: Der grüne Wollfaden..., S. 687.

⁹⁸ Rösen, Jörn: Normativität und Modernität in der Geschichtswissenschaft, in: Pietro Rossi (Hrsg.): Theorie der modernen Geschichtsschreibung, Frankfurt a. M. 1987, S. 230-237, hier S. 234, zitiert nach Bödeker, Hans Erich: Biographie ..., S. 49.

⁹⁹ Vgl. Bödeker, Hans Erich: Biographie ..., S. 49.

Das Fallbeispiel: 1778 – Mozart in Paris

Im folgenden werden einige der im ersten Teil dieser Abhandlung erläuterten Vorschläge und Kriterien für die Auseinandersetzung mit Biographien auf ein konkretes Fallbeispiel bezogen. Eine kurze Episode aus dem Leben Mozarts, sein Paris-Aufenthalt im Jahr 1778, soll dargestellt und von verschiedenen Seiten beleuchtet werden. Zunächst wird in einem ersten Abschnitt Mozarts Lebenssituation in Paris geschildert. Dabei wird gezeigt, welche Möglichkeiten sich bieten, Biographiearbeit zu betreiben, erzählerische Elemente in eine biographische Darstellung einzubeziehen und einen alltagsgeschichtlichen Ansatz zu verfolgen. Im darauf folgenden Abschnitt wird die Ästhetik P. Boyés diskutiert. Boyé ist ein Zeitgenosse Mozarts, der die Auffassung vertritt, Musik diene allein der Steigerung des persönlichen Genusses. Dieser Abschnitt dient dazu, eine Brücke zwischen der biographischen Darstellung und der nun folgenden Analyse des ersten Teils der Pariser Sinfonie zu schlagen. Am Beispiel dieser Analyse wird das Verhältnis von Biographie und Werk hinsichtlich der Frage beleuchtet, wie Mozart mit dem für seinen Erfolg als Komponist besonders drängenden Problem umgeht, dass er einerseits seine künstlerischen Ansprüche nicht aufgeben will, andererseits aber auf die Bedürfnisse des Pariser Publikums eingehen muss. Daran anschließend wird in zwei weiteren Abschnitten untersucht, wie die Situation des Wandels von Absolutismus und Aufklärung sowohl Mozarts damalige Lebenssituation als auch seine Kompositionen beeinflusst hat. Das Verhältnis von Biographie und Werk wird hier aus einer allgemeinen Perspektive beleuchtet, d. h. die Person des Komponisten steht zwar nach wie vor im Mittelpunkt, der Blick wird aber zu solchen Faktoren hingelenkt, die das Leben der damaligen Menschen insgesamt geprägt haben.

Als Thema für den Unterricht bietet sich dieses Fallbeispiel aus verschiedenen Gründen an. Es ist überschaubar und bietet insbesondere älteren Schülern die Möglichkeit der Identifikation. Denn Mozart befand sich damals in einer für seine persönliche Entwicklung entscheidenden Phase, dem Ablösungsprozess vom Elternhaus. Viele Schülerinnen und Schüler dürften die mit diesem Lebensabschnitt verbundenen Probleme kennen bzw. in naher Zukunft mit ihnen konfrontiert werden. Und die Bereitschaft zur Identifikation dürfte



zudem dadurch verstärkt werden, dass Mozart diesen Schülern auch altersmäßig – er zählt während seines Paris-Aufenthaltes 22 Jahre – nahe steht.

Auch eine außergewöhnlich gute Quellenlage hat mich bewogen, gerade diesen Lebensabschnitt Mozarts für den Unterricht aufzuarbeiten. Es existiert eine Fülle von Briefen aus der Zeit um 1778, die umfangreiche Informationen zu verschiedensten Bereichen, z. B. zur Alltagsgeschichte, Kompositionsgeschichte und zur Ideengeschichte, bieten. So ist es leicht möglich, solch disparaten methodischen Ansätzen integrierend nachzugehen.

Bei der Auswahl der nachfolgend vorgelegten Quellen (und als historische Quellen fasse ich hier auch die Pariser Sinfonie und die ausgewählten Bilder auf) habe ich mich vor allem nach zwei Kriterien gerichtet. Einmal mussten sie für einen problemorientierten Unterricht verwendbar sein, zum anderen sollten sie mit möglichst vielen der im ersten Teil dieser Abhandlung herausgearbeiteten Kriterien für die biographische Darstellung in Beziehung gesetzt werden können.

Ich habe die Quellen bewusst noch nicht so aufbereitet, dass sie ohne Kürzungen und weitere Änderungen im Unterricht sinnvoll verwendet werden können. Denn ich möchte Materialien vorlegen, die thematisch breit gefächert sind und aus denen sich eine Fülle potentieller Unterrichtsgegenstände ableiten lassen. So wird auch gewährleistet, dass die Materialien bei entsprechender Aufbereitung durch den Lehrer für unterschiedlichste Schülergruppen geeignet sind.

Ich habe sie allerdings nach didaktischen Gesichtspunkten interpretiert und gebe Hinweise, für welche unterrichtlichen Fragestellungen sie sich jeweils eignen.

Mozarts Lebenssituation in Paris

„Fort mit Dir nach Paris! und das bald, setze dich grossen Leuten an die Seite – aut Caesar aut nihil, ... Von Paris aus geht der Ruhm und Name eines Mannes von grossem Talente durch die ganze Welt, da behandelt der Adel Leute von Genie mit der grössten Herablassung, Hochschätzung und Höflichkeit, – da siehet man eine schöne Lebensarth, die ganz erstaunlich absticht gegen der Grobheit unserer Teutschen Cavalliers und Damen, und da machst du dich in (der) französischen Sprache vest.“²⁰⁰

Mit diesen Worten forderte Leopold Mozart am 12. Februar 1778 seinen Sohn auf, sich nach Paris zu begeben. Der befand sich gerade in Mannheim und hatte ganz andere Pläne. Er hatte sich nämlich in Aloysia Weber verliebt, eine siebzehnjährige Sängerin, und wollte mit ihr und ihrer Familie eine Konzertreise nach Italien unternehmen. Immerhin hatte Aloysia, obwohl sie erst am Anfang ihrer Karriere stand, schon einige Erfolge aufzuweisen. Leopold jedoch war mit dieser Idee überhaupt nicht einverstanden, und es gelang ihm schließlich, seinem Sohn diese Unternehmung auszureden. Dabei ermahnte er ihn, sich endlich wieder um eine feste Anstellung zu bemühen und ernsthaft an seiner Karriere zu arbeiten.

Die Absicht, beruflich voranzukommen, war nämlich ein wichtiger Grund für Wolfgang Amadeus Mozart gewesen, im Jahr 1777 seinen Dienst beim Erzbischof in Salzburg zu kündigen und Salzburg in Begleitung seiner Mutter zu verlassen. Sein Weg führte ihn über München und Augsburg zunächst nach Mannheim. Als sich herausstellte, dass auch der Aufenthalt in Mannheim, was die Karriere anbetraf, erfolglos verlaufen sollte, setzten Mutter und Sohn am 14. März 1778 ihre Reise fort. Neun Tage später, am 23. März, erreichten sie Paris.

²⁰⁰ Bauer, Wilhelm A./Deutsch, Otto Erich (Hrsg.): Mozart. Briefe und Aufzeichnungen. Gesamtausgabe, Bd. 1-4, Kassel etc. 1962-1963 (i. w.: Bauer-Deutsch), Nr. 422.



„Zu der Zeit, von der wir reden, herrschte in den Städten ein für uns moderne Menschen kaum vorstellbarer Gestank. Es stanken die Straßen nach Mist, es stanken die Hinterhöfe nach Urin, es stanken die Treppenhäuser nach fauligem Holz und nach Rattendreck, die Küchen nach verdorbenem Kohl und Hammelfett; die ungelüfteten Stuben stanken nach muffigem Staub, die Schlafzimmer nach fettigen Laken, nach feuchten Federbetten und nach dem stechend süßen Duft der Nachttöpfe. Aus den Kaminen stank der Schwefel, aus den Gerbereien stanken die ätzenden Laugen, aus den Schlachthöfen stank das geronnene Blut. Die Menschen stanken nach Schweiß und nach ungewaschenen Kleidern; aus dem Mund stanken sie nach verrotteten Zähnen, aus ihren Mägen nach Zwiebelsaft und an den Körpern, wenn sie nicht mehr ganz jung waren, nach altem Käse und nach saurer Milch und nach Geschwulstkrankheiten. Es stanken die Flüsse, es stanken die Plätze, es stanken die Kirchen, es stank unter den Brücken und in den Palästen. Der Bauer stank wie der Priester, der Handwerksgehilfe wie die Meistersfrau, es stank der gesamte Adel, ja sogar der König stank, wie ein Raubtier stank er, und die Königin wie eine alte Ziege, sommers wie winters. Denn der zersetzenden Aktivität der Bakterien war im achtzehnten Jahrhundert noch keine Grenze gesetzt, und so gab es keine menschliche Tätigkeit, keine aufbauende und keine zerstörende, keine Äußerung des aufkeimenden oder verfallenden Lebens, die nicht von Gestank begleitet gewesen wäre. Und natürlich war in Paris der Gestank am größten, denn Paris war die größte Stadt Frankreichs.“²⁰¹

Diese Darstellung entstammt dem Roman „Das Parfum“ von Patrick Süskind und beschreibt die Situation in Paris im Jahr 1738, dem Jahr, in dem Süskind die Geburt seines Romanhelden stattfinden lässt. Obwohl hier der Geruchssinn im Vordergrund steht, wird dem Leser ein anschauliches Bild von einem wichtigen Bereich des Alltagslebens der damaligen Zeit vor Augen geführt. Im Unterricht könnte dieser Text dazu dienen, Vorstellungen bei den Schülern zu wecken und ihnen dadurch einen ersten Eindruck von der Stadt zu verschaf-

²⁰¹ Patrick Süskind: Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders, Zürich 1994, S. 5-6 (© 1985 Diogenes Verlag Zürich).

fen, in die Mozart reist.²⁰² Dabei dürfte sich die Situation im Jahr 1778 gegenüber 1738 kaum verändert haben.

Die Verhältnisse, in denen Mozart mit seiner Mutter in Paris lebte, waren bescheiden und standen in krassem Gegensatz zu den Erwartungen, die durch Leopolds enthusiastische Darstellung geweckt wurden. In einem Brief vom 5. April 1778 beklagt sich Maria Anna bitter über ihre Situation:

„Was meine lebens arth betrifft ist solche nicht gar angenehm, ich size den ganzen tag allein in zimmer wie in arest, welches noch darzue so dunckel ist und in ein kleines höffel geth das man den ganzen tag die Sohn nicht sehen kan, und nicht einmahl weis was es vor ein wetter ist, mit hartter miehe kan ich bey einen einfahlenen liechten etwas weniges stricken, und für dises zimmer müssen wier das Monat 30 liver bezahlen, der eingang und die stiegen ist so öng das es ohnmöglich wehre ein Clavier hin auf zu bringen. der wolfgang mues also ausser haus bey Monsieur le gro²⁰³ Componieren weill dorth ein Clavier ist, ich sehe ihme also den ganzen tag nicht, und werde das reden vollig vergessen. meine kost von trater [vom Traiteur = Speisewirt] ist auch Superb für 15 Sol zu mitag bekomme ich 3 speisen, erstlich eine Supen mit Krutter [vermutlich: 'croutons' oder Kräuter] die ich nicht mag, 2^{ten} ein bröckel schlechtes fleisch 3^{ten} etwas von einem kalbsfus in einer schmuzigen brihe, oder eine stein harte leber, auf die nacht aber lassen wür kein essen kommen, sondern die frau Mayerin [= die Vermieterin] kaufft uns ein paar [Pfund] Kalbfleisch, und last es bey den becken [= beim Bäcker] Prathen, da haben mir es das erstemahl warmer, und hernach kalter sol lang es klegt [= ausreicht], wie es in engeland der gebrauch ist, keine supen aber haben wür abends niemals, die fast däge seind gar nicht zu beschreiben und nicht aus zu stehn, es ist hier alles um die helfte theurer als es vor 12 Jahren wahr wie wür das leste mahl hier gewesen sein. heunt als den 10^{ten} habe ich den ganzen tag eingebacket, dan wür ziehen in ein andres quadier, wo wür nur derffen das Monat einen luidior bezahlen, und haben 2 Zimmer, auf die gassen hinaus, und näher bey der Noblesse, und bey den theater, ...“²⁰⁴

²⁰² Aus welchen Gründen hier eine fiktive Darstellung aufgenommen wurde und warum dies wissenschaftlichen Standards nicht widerspricht, wird im ersten Teil dieser Abhandlung begründet; vgl. das Kapitel „Biographien erzählen“.

²⁰³ Gemeint ist Joseph Le Gros, der Leiter des „Concert spirituel“.

²⁰⁴ Bauer-Deutsch, Nr. 440.



Maria Anna schildert hier in beeindruckender Weise ihre Lage. Sie musste nicht nur mit der miserablen Wohnsituation, dem schlechten Essen und den hohen Preisen zurechtkommen, sondern dürfte wohl am meisten darunter gelitten haben, dass sie keine andere Wahl hatte, als ihre Zeit in einem kleinen, dunklen Zimmer zu verbringen. Verschlimmert wurde ihre Situation noch dadurch, dass es für sie zumeist keine Möglichkeit gab, sich sinnvoll zu beschäftigen. Außerdem hatte sie in Paris weder Freunde noch Bekannte und konnte sich, weil sie kein Französisch sprach, nicht verständigen – d. h. sie hat sich in diesen Tagen nur mit ihrem Sohn und den Wirtsleuten unterhalten. So kann man leicht nachvollziehen, dass sie sich wie in Einzelhaft – „wie in arest“ – fühlte. Ihre Lage dürfte sich auch nach dem Umzug, von dem sie in den letzten Zeilen der Briefstelle spricht, kaum gebessert haben.

Diese Lebensumstände widersprachen krass dem Selbstverständnis der Familie Mozart, die sich durchaus der bürgerlichen Ehrbarkeit zugehörig fühlte. Die bürgerliche Haltung wird z. B. dort deutlich, wo sich Maria Anna mit der neuesten Pariser Mode befasst, wie in einem Brief vom 14. Mai an ihren Mann:

„etwas für die nanerl. die Mode ist hier das man weder ohren geheng noch umm den hals was tragt auch keine gestainlete nadl in haar, nicht das mineste glänzete stanel weder gueth noch falsch, die frisur aber erstaunlich hoch, keinen herz doupee, sondern überall gleich hoch welches mehr als ein drittel elln aus trägt, her nach erst die hauben darauf die noch höher ist ... sie haben sie noch höher getragen, das man hat müessen die gutschen erhöchen, weil kein frauen Zimmer höt auffrecht sizen können, es ist aber widerum abkommen. ... iezt weis die nanerl indessen genueg von der Mode ... lebts also beyde gesund ich Küsse euch vill 100000 mahl, ... verbleibe dein getreues weib

Marianna Mozart“²⁰⁵

Immerhin wurde das neue Quartier den Mozarts durch Madame d'Epainay, der Freundin des Barons Melchior Grimm, vermittelt. Mozart war es also durchaus gelungen, Kontakt zu einflussreichen

²⁰⁵ Bauer-Deutsch, Nr. 449.

Kreisen der damaligen Pariser Gesellschaft aufzunehmen. Grimm gehörte zu den führenden französischen Aufklärern und ist insbesondere als Begründer der „Correspondance littéraire“, eines Periodikums mit Rezensionen und aufklärerischen Schriften, bekannt. Er war ein wichtiger Förderer Mozarts gewesen, als dieser im Jahr 1763 das erste Mal Paris besucht hatte. Daher lag es nahe, dass Mozart sich auch bei seinem jetzigen Aufenthalt an ihn wandte. Grimm kam der Bitte um Unterstützung nach und nahm Mozart, nachdem dessen Mutter unerwartet gestorben war, in sein Haus auf. Aus verschiedenen Gründen – vermutlich spielte u. a. eine Rolle, dass sich Mozart eine bessere Förderung erhofft hatte – kam es aber bald zum Bruch zwischen beiden. Wenigstens war der Kontakt zu Grimm insofern gewinnbringend, als Mozart fast drei Monate lang in einem „Zentrum der französischen Aufklärung“²⁰⁶ leben konnte und hier offensichtlich wichtige Anregungen für sein kompositorisches Schaffen erhalten hat.

Leopolds euphorisches Bild von Paris war also eine Fehleinschätzung. Sie ist indes geprägt von den Erfahrungen der ersten Parisreise, wo er seinen Sohn als Wunderkind vorgeführt hatte und einflussreiche Adlige als Mäzene gewinnen konnte. Für einen erwachsenen Komponisten hingegen, der mit der großen Menge von Musikern, die es damals in Paris gab, konkurrieren musste, war es sehr schwierig, Fuß zu fassen und sich „großen Leuten an die Seite [zu] setzen“, d. h. zunächst einmal berühmt zu werden. Darüber hinaus belegen zahlreiche Quellen, dass Angehörige der Aristokratie Künstler eben nicht mit „Hochschätzung“ behandelten. Ohnehin ist es wichtig, wenn man Mozarts Situation nachvollziehen will, sich zu vergegenwärtigen, welches Interesse das damalige Publikum an Musik hatte und wie Musik damals rezipiert wurde.

Eine interessante Antwort auf diese Frage gibt ein Gemälde von Jean Michel Moreau le jeune (1656-1733): La Petite Loge.²⁰⁷ Es handelt sich hier um eine Szene in einer Loge der Académie royale, der Pariser Oper. Die Aufmerksamkeit der beiden Herren im Vordergrund richtet sich nicht auf die Bühne. Sie haben ihre Stühle zum

²⁰⁶ Knepler, Georg: Wolfgang Amadé Mozart. Annäherungen, Berlin 1991, S. 67.

²⁰⁷ Vgl. Dahlhaus, Carl (Hrsg.): Die Musik des 18. Jahrhunderts (= Neues Handbuch der Musikwissenschaft Bd. 5), Laaber 1985, S. 48-49.



Inneren der Loge gewendet und betrachten eine Dame, die sich in Positur geworfen hat und aus deren Haltung man schließen kann, dass es sich um eine Sängerin handelt. Der Herr im Zentrum des Bildes krault ihr das Kinn.



Jean Michel Moreau le jeune (1656-1733): La Petite Loge

Die Herren interessieren sich jedoch offensichtlich nicht für das künstlerische Metier der Dame, sondern sehen in ihr wohl eher eine Kurtisane.

Das Bild ist eine von vielen Quellen aus der damaligen Zeit, die hervorheben, dass ein großer Teil des Publikums in der Oper offensichtlich auf Repräsentation und Unterhaltung aus war und nicht die Kunst den Mittelpunkt des Interesses bildete.

Einen ganz anderen Stellenwert jedoch scheint die Musik – jedenfalls auf den ersten Blick – für die Familie zu haben, die sich auf dem Gemälde von François-Hubert Drouais (1727-1775) „Le concert champêtre“ (1759) porträtieren ließ. Die Familie befindet sich inmitten einer idyllischen Parklandschaft, in der sogar exotische Tiere leben (am linken Bildrand sieht man einen Papagei). Es scheint, als sei das Musizieren gerade unterbrochen. Die beiden Frauen, die als Sängerinnen dargestellt werden, blicken von ihren Noten auf, während die Männer ihre Instrumente – Violine, Flöte und Musette – abgesetzt haben.



François-Hubert Drouais (1727-1775): Le concert champêtre (1759),
Musée national du château de Versailles

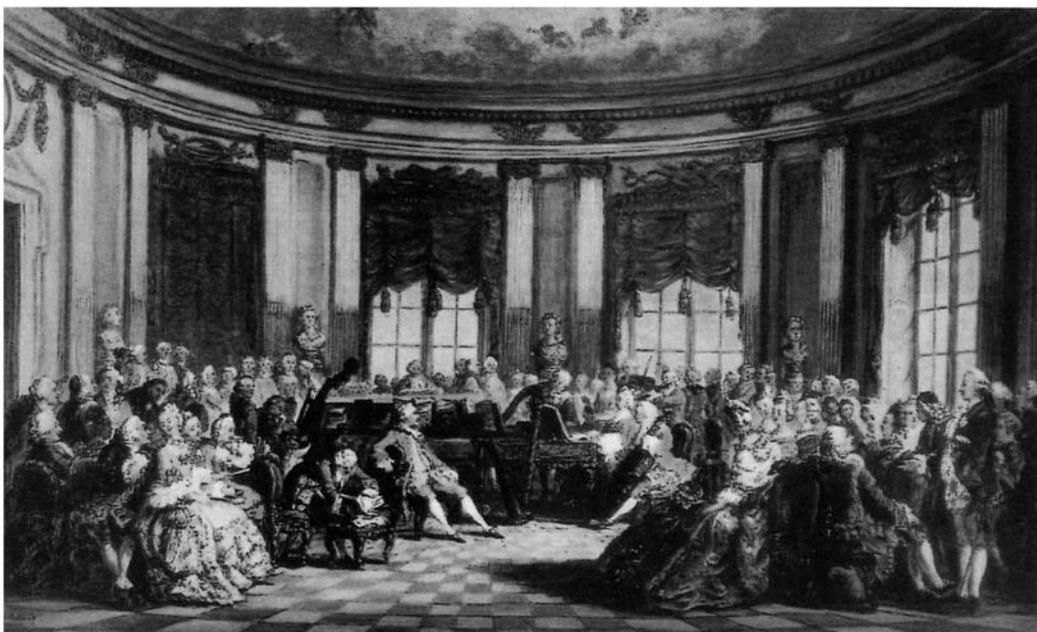
Die prunkvolle Kleidung der Personen sowie der mit Putten besetzte Marmorkelch im Hintergrund, der eine barocke Üppigkeit ausstrahlt, lassen keinen Zweifel an der Funktion dieses Gemäldes aufkommen. Es dient der Repräsentation, der Idealisierung dieser Familie als

Angehörige der Aristokratie. Welche Rolle die Musik hier spielt, lässt sich schwer entscheiden. Zwar wird durch die Musikinstrumente der Anschein erweckt, als habe die Musik im Leben dieser Personen eine besondere Bedeutung – Musik erscheint hier durchaus als Bildungsgut. Andererseits war es damals üblich, sich mit gerade diesen Musikinstrumenten porträtieren zu lassen.²⁰⁸ Dies würde dafür sprechen, dass die Instrumente hier lediglich als Accessoires dienen und das simulierte Musizieren nur den repräsentativen Charakter des Bildes verstärken soll: Angehörige der Aristokratie arbeiten nicht, sondern können ihre Zeit den angenehmen Dingen des Lebens, z. B. der Musik, widmen.

Auch das Publikum, das Augustin de St. Aubin in seinem Gemälde „Le Concert“ (1773) darstellt, scheint sich nicht sonderlich konzentriert mit Musik auseinandersetzen zu wollen. Musik hat hier offensichtlich nicht die Aufgabe, Spieler und Zuhörer in weltvergesene Kontemplation zu versetzen, sondern dient der „Steigerung des Lebensgenusses“.²⁰⁹

²⁰⁸ Salmen, Walter: Haus- und Kammermusik. Privates Musizieren im gesellschaftlichen Wandel zwischen 1600 und 1900 (= Musikgeschichte in Bildern IV/3), Leipzig 1969, S. 86.

²⁰⁹ Salmen, Haus- und Kammermusik ..., S. 105; auch für die Angaben im folgenden Abschnitt habe ich Salmen herangezogen.



Augustin de St. Aubin: *Le Concert* (1773),
Akademie der Bildenden Künste, Wien

In einem prunkvoll ausgestatteten Salon ist eine illustre Gesellschaft versammelt. Die meisten Personen unterhalten sich angeregt – ein Zuhörer blättert in einem Buch –, während die Musiker im Zentrum des Bildes gerade eine Triosonate (Violine, Flöte, Cembalo und Cello als Generalbassinstrumente) aufführen. Es ist also deutlich zu erkennen, dass die Musik hier von der Mehrheit des Publikums als angenehmes Hintergrundgeräusch wahrgenommen wird. Neben den schon erwähnten Instrumenten sieht man außerdem Kontrabass und Harfe – ein in der damaligen Zeit besonders beliebtes Instrument. Auch noch andere Instrumente werden präsentiert, einige liegen auf großen Notenpulten, die für drei oder vier Musiker eingerichtet waren. Die Beteiligung von Frauen am Musizieren zeigt, dass hier Angehörige der Aristokratie selbst Musik machten. Das bedeutet, dass das Musizieren damals nicht unbedingt eine Angelegenheit von professionellen Musikern sein musste. Insofern korrespondiert dieses Bild mit der Darstellung Drouais'. Aus der großen Zahl der Zuhörer kann man schließen, dass die Grenzen zwischen Kammermusik und Konzert in dieser Zeit fließend waren. Auch dieses Gemälde dient, darauf verweist vor allem der dargestellte Prunk, der Repräsentation.

Mozart musste sich also in Paris auf ein Publikum einstellen, in dem es eine große Anzahl von Personen gab, die Musik eher als angenehmen Zeitvertreib oder als Mittel für repräsentative Zwecke betrachteten. Auf welche Weise er mit solch einem Publikum zurechtkam, zeigt ein Brief, den er am 1. Mai 1778 an seinen Vater geschrieben hat.²¹⁰

Mozart an seinen Vater, Paris, 1. Mai 1778:

„sie schreiben mir daß ich braf visiten machen werde, um bekandtschaften zu machen, ... daß ist aber nicht möglich. zu fuß ist es überall zu weit – oder zu kothicht, denn in Paris ist ein unbeschreiblicher dreck. in wagen zu fahren – hat man die Ehre gleich des tags [viel Geld] zu verfahren, und *umsonst*. denn die leüte machen halt Complimenten und dann ists aus. bestellen mich auf den und den Tag; da spiell ich, dan heists. O c'est un Prodige, c'est inconcevable, c'est étonnant. und hiemit addieu. ich hab hier so anfangs geld genug verfahren – und oft umsonst, daß ich die leüte nicht angetrofen habe. wer nicht hier ist, der glaubt nicht wie fatal das es ist.“

In demselben Brief beschreibt Mozart eine solche „visite“ bei einer angesehenen aristokratischen Familie:

„... da muste ich eine halbe stund in einen Eiskalten, ungeheizten, und ohne mit Camin versehenen grossen Zimmer warten. Endlich kam die D: Chabot, mit gröster höflichkeit, und bat mich mit den Clavier verlieb zu nehmen, indeme keins von den ihrigen zugericht seye; ich möchte es versuchen. ich sagte: ich wollte von herzen gern etwas spielen, aber izt seye es ohnmöglich, indemme ich meine finger nicht empfinde für kälte; und bat sie, sie möchte mich doch aufs wenigste in ein Zimmer wo ein Camin mit feüer ist führen lassen. O oui Monsieur, vous avés raison. das war die ganze antwort. dann setzte sie sich nieder, und fieng an eine ganze stunde zu zeichnen en Compagnie anderer herrn, die alle in einen Circkel um einen grossen tisch herumsassen. da hatte ich die Ehre eine ganze stunde zu warten. fenster und Thürn waren off. ich hatte nicht allein in händen, sonder in ganzen leib und füsse kalt; und der kopf fieng mir auch gleich an wehe zu thun. ... und ich wuste nicht was ich so lange für kälte, kopfweh, und langeweile anfangen sollte. ... Endlich, um kurz zu seyn, spiellte ich, auf den miserablen Elenden Pianforte. was aber

²¹⁰ Bauer-Deutsch, Nr. 447.



das ärgste war, daß die Mad.^{me} und alle die herrn ihr zeichnen keinen augenblick unterliessen, sondern immer fortmachten, und ich also für die sessel, tisch und mäüern spielen muste. bey diesen so übel bewandten umständen vergieng mir die gedult – ich fieng also [einen Variationenzyklus] an. spielte die hälfte und stund auf. da warn menge Eloges. ich aber sagte was zu sagen ist, nemlich daß ich mir mit diesen Clavier keine Ehre machen könnte, und mir sehr lieb seye, einen andren tag zu wählen, wo ein bessers Clavier da wäre. sie gab aber nicht nach, ich muste noch eine halbe stunde warten, bis ihr herr kam. der aber sezte sich zu mir, und hörte mit aller aufmercksamkeit zu, und ich – ich vergaß darüber alle kälte, kopfwehe, und spielte ungeachtet den Elenden clavier so – wie ich spiele wenn ich gut in laune bin. geben sie mir das beste Clavier von Europa, und aber leüt zu zuhörer die nichts verstehen, oder die nichts verstehen wollen, und die mit mir nicht Empfinden was ich spiele, so werde ich alle freude verlieren. ...“

Im ersten Zitat geht es um die Schwierigkeiten, mit denen Mozart konfrontiert war, wenn er dem Ratschlag seines Vaters folgte und für sich Werbung machte, d. h. wenn er bei Adligen antichambrierte: Die Entfernungen waren sehr groß, und auf den ungepflasterten Straßen – die damals auch die fehlende Kanalisation ersetzten – war es nicht möglich, weite Entfernungen zu Fuß zurückzulegen. Er musste sich also einen Wagen mieten und das hieß, er war gezwungen Geld zu investieren. Die meisten Besuche verliefen jedoch erfolglos und brachten, wenn er die Herrschaften überhaupt antraf, weder die erhoffte Protektion noch Geld ein.

Wie ein solcher Besuch konkret verlaufen konnte, beschreibt Mozart im zweiten Zitat. Zunächst klagt er darüber, wie unhöflich sich seine Gastgeberin ihm gegenüber verhält. Erst als der Hausherr kommt und ihm aufmerksam zuhört, fühlt er sich angemessen behandelt.

Diese Briefstelle zeigt sehr deutlich die starke Spannung, die zwischen Mozarts künstlerischer Intention und der Erwartung seines Publikums bestand. Sie gehört zu den wenigen Dokumenten, die über die Musikästhetik Mozarts Auskunft geben. Es ist also wichtig, sich die drei Verhaltensweisen, die hier beschrieben werden und die nicht nur für Mozarts Musikauffassung, sondern für die Ästhetik seiner Zeit überhaupt eine bedeutende Rolle spielten, bewusst zu

machen. Diese drei Verhaltensweisen werden am Ende des Briefausschnittes angesprochen:

Mozart fordert vom Zuhörer, dass er der Musik erstens konzentriert zuhört und sich zweitens emotional auf die Musik einlässt, dass er also mitempfindet, was er hört. Darüber hinaus beschreibt Mozart einen Zustand der Weltvergessenheit („ich vergaß darüber alle Kälte ...“). Und dieser Zustand war zu seiner Zeit eine völlig neue Verhaltensweise im Umgang mit Kunst. Denn dass das Losgelöstsein von der Alltagswelt ein ästhetisch relevanter Zustand sein könnte, wurde erst im 18. Jahrhundert entdeckt bzw. ernsthaft in Betracht gezogen.

Man muss sich weiterhin vergegenwärtigen, dass auch die Beziehung, die hier zwischen Musiker und Zuhörer entsteht, eine Art und Weise von Kommunikation ist, wie sie im 18. Jahrhundert neu war. Was hier geschieht, ist – wenn man es wie Carl Dahlhaus sehen will – Kommunikation über die Standesgrenzen hinweg.²¹¹

Dass Mozart dieses künstlerische Selbstverständnis nicht aufgegeben hat, um sich beim Publikum beliebt zu machen, auch wenn dies für seine Karriere schädlich war, verdeutlichen z. B. die Briefauszüge vom 28. Mai und 31. Juli.²¹² Während Leopold seinem Sohn Ratschläge gibt, wie er seine Karriere voranbringen kann, rechtfertigt sich dieser mit seinem Selbstverständnis als Künstler: Ein geregelter Dienst würde ihn am Umgang mit Musik hindern.

Leopold Mozart an seinen Sohn, 28. Mai 1778:

„[Jemand] hat dir die Organisten Stelle in Versailles angetragen? ... das must du nicht so gleich wegwerffen, du must überlegen, daß [viel Geld in nur] 6 Monat verdient [ist]. – daß dir ein halbjahr zu andern verdiensten übrig bleibt. – Daß es vermuthlich ein ewiger Dienst ist, du magst krank oder gesund seyn. Daß du ihn allzeit wieder verlassen kannst. Daß du am Hofe bist, folgich in den Augen tägl des Königs und der Königin, und dadurch deinem Glück näher. – Daß du bey Abgang eine der zween Capellmeister Stellen erhalten kannst, - daß du seiner zeit, wenn Succession da seyn sollte Claviermeister der königl: jungen Herrschaft seyn würdest, das sehr ein-

²¹¹ Vgl. Dahlhaus, Die Musik des 18. Jahrhunderts ..., S. 141.

²¹² Bauer-Deutsch, Nr. 450 und Nr. 471.



träglich wäre. Daß dich niemand hinderte fürs Theater und Concert Spirituel etc etc: etwas zu schreiben, Musik gravieren zu lassen und den gemachten grossen Bekanntschaften zu dedicieren, da in Versailles viele der Minister sich aufhalten, ... - und endlich ist das der sicherste Weeg sich der Protection der Königin zu versichern, und sich beliebt zu machen.“

Mozart an seinen Vater, 31.Juli 1778:

„ich werde nun mein möglichstes thun, um mich hier mit scolaren fortzubringen, und so viell möglich geld zu machen ... lection zu geben ist hier kein spass - man muß sich ziemlich abmatten damit; und nimmt man nicht vielle, so macht man nicht viell geld; sie dürfen nicht glauben daß es faulheit ist - Nein! - sondern weil es ganz wieder mein genie, wieder meine lebensart ist - sie wissen daß ich so zu sagen in der Musique stecke - daß ich den ganzen Tag damit umgehe - daß ich gern speculire - studiere - überlege - Nun, bin ich hier durch diese lebensart dessen verhindert - ich werde freylich einige stunden frey haben, allein - die wenigen stunden werden mir mehr zum aus=rasten als zum arbeiten nothwendig seyn ...“

Die hier vorgestellten Quellen beziehen sich vornehmlich auf drei für die Auseinandersetzung mit diesem Abschnitt der Biographie Mozarts relevante Themenbereiche:

- Man kann die Quellen unter alltagsgeschichtlichen Fragestellungen lesen und z. B. herausarbeiten, unter welchen äußeren Bedingungen Mozart und seine Mutter in Paris gelebt haben. Dabei wäre insbesondere die Situation der Mutter nachzuvollziehen, das Selbstverständnis der Familie Mozart zu erarbeiten und das Verhalten der Adligen Mozart gegenüber zu behandeln. In diesem Zusammenhang könnte auch die Begründung diskutiert werden, die Norbert Elias für seine Beschäftigung mit der Biographie Mozarts gibt.²¹³
- Mozarts Reise nach Paris war, so stellt es Georg Knepler dar, ein Wendepunkt in seiner Biographie. Denn der Zweiundzwanzigjährige beginnt, sich vom Einfluss seines Elternhauses zu lösen.²¹⁴ Wenn dieser Gesichtspunkt schwerpunktmäßig themati-

²¹³ Vgl. das Kapitel „Biographien erzählen“.

²¹⁴ Vgl. Knepler, Wolfgang Amadé Mozart ..., S. 58 ff.

siert werden soll, ist aus den Briefauszügen insbesondere Mozarts Verhältnis zum Vater herauszuarbeiten. Dabei wären die Forderungen des Vaters an seinen Sohn sowie die Rechtfertigungsversuche des Sohnes zu vergegenwärtigen. Schülerinnen und Schüler könnten hier vergleichend untersuchen, wie und inwieweit sie sich selbst vom Einfluss ihrer Eltern lösen bzw. zu lösen bereit sind.

- In engem Zusammenhang mit Mozarts Ablösungsprozess vom Elternhaus könnte die Entscheidung, vor der Mozart steht, behandelt werden. Mozart will mehr sein, als ein von einem aristokratischen Publikum abhängiger Künstler. Er entwickelt eine eigenständige Vorstellung davon, welchen Ansprüchen künstlerische Arbeit zu genügen habe. Dass er – entgegen den Vorstellungen seines Vaters – seiner Auffassung treu blieb und keine Konzessionen an das Publikum machte, ist ein Grund für das Scheitern des Pariser Aufenthaltes. Dabei könnte mit Schülerinnen und Schülern diskutiert werden, dass Menschen in ihrem Leben immer wieder vor die Wahl gestellt werden, sich um etwaiger Vorteile willen anzupassen und sich unter Umständen selbst aufzugeben oder das Risiko des Scheiterns einzugehen, dafür aber ihre Eigenständigkeit zu behalten. Wenn Schüler Beispiele für solche Wahlsituationen finden, vergegenwärtigen sie sich gleichzeitig die Alternativen, vor denen Mozart stand.

Genuss und „moralische Prinzipien“

Wie das vorstehende Kapitel gezeigt hat, ist ein großer Teil des Pariser Publikums der Auffassung, Musik habe der Unterhaltung zu dienen, sei sozusagen ein Genussmittel. Diese Ansicht findet sich auch in der zeitgenössischen Literatur über Musik. Ganz entschieden wird sie von einem Autor namens Boyé vertreten, der in seiner im Jahre 1779 veröffentlichten Schrift „L'Expression musicale, mise au rang des chimères“²¹⁵ behauptet, das Wesen der Musik bestehe in nichts anderem als darin, physisch zu wirken und „Gefallen zu bereiten“:

„Ich möchte nun untersuchen, was Musik ist. ... Musik hat in erster Linie den Zweck, uns physisch Gefallen zu bereiten, ohne daß der Verstand sich die Mühe macht, unnütze Vergleiche anzustellen. Man muß Musik als eine Freude der Sinne betrachten und nicht des Verstandes. Solange man sich bemüht, der Ursache der Eindrücke, die sie uns spüren läßt, ein moralisches Prinzip zuzuordnen, wird man sich nur in einem Labyrinth von Verrücktheiten verirren: Vergeblich wird man die Musik dort suchen, sie wird sich den Bemühungen unserer Forschung immer wieder entziehen. Aber wenn man die Auffassung teilt, daß ein Konzert für das Ohr das ist, was ein Festessen für den Geschmack[ssinn] ist, was die Parfums für den Geruchssinn sind und was ein Feuerwerk für die Augen ist; dann wird man sich Hoffnung machen können, [das Wesen der Musik zu erkennen].“

Boyé reagiert mit seinen Thesen auf eine musikästhetische Diskussion, in der die Musik vornehmlich als nachahmende Kunst²¹⁶ behandelt wurde. Danach hat Musik die Aufgabe, Naturgeräusche oder Gefühle in idealisierter Form nachzuahmen. Dem Hörer obliegt es dabei, unter Beteiligung seines Verstandes diese Naturgeräusche

²¹⁵ Boyé, [Pascal?]: *L'Expression musicale, mise au rang des chimères*, Amsterdam 1779, S. 23-24.

²¹⁶ Weil die Nachahmungsästhetik in der Unterrichtseinheit nicht thematisiert wird, schreibe ich hier nur das für ein Verständnis des Boyé-Textes Nötigste. Der geistesgeschichtliche Hintergrund wird z. B. dargestellt von Cassirer, Ernst: *Die Philosophie der Aufklärung*, Tübingen 1973, S. 373-397.



oder Gefühle zu identifizieren, also auf der Begriffsebene zu erfassen. Den Zeitgenossen war klar, dass dies mit Schwierigkeiten verbunden war, denn es gelang nur selten, der Musik – zumal der Instrumentalmusik – eindeutige Begriffe zuzuordnen. Man bemängelte infolgedessen die Mehrdeutigkeit der Musik, und so nahm sie bis weit in das 18. Jahrhundert hinein in der Rangfolge der verschiedenen Künste den untersten Platz ein – konnten doch Künste wie die Malerei oder Bildhauerei Gegenstände viel genauer darstellen. Doch gab es auch andere Auffassungen. So stellte Charles Batteux in seiner Schrift „*Les beaux arts réduits à un même principe*“ die Musik den anderen Künsten an die Seite, indem er betonte, dass auch sie zur Nachahmung fähig sei.²¹⁷ In der im Anschluss an Batteux folgenden Diskussion wurde Musik vor allem in ihrer Verbindung mit Sprache, also als Vokalmusik, künstlerischer Rang zugemessen. Reine Instrumentalmusik hingegen wurde von vielen Autoren abgelehnt, weil ihr die Eindeutigkeit fehle, die der Vokalmusik durch die Sprache zukomme. An diesem Punkt setzt Boyé mit seiner Kritik an. Denn bei dieser Auffassung werde die Rolle des Verstandes überbewertet und die physische Wirkung der Musik zu wenig beachtet. Boyés Argumentation steht hier unter dem Einfluss von materialistisch-sensualistischen Ideen. Danach funktioniert der Mensch wie eine Maschine auf der Grundlage von Ursache-Wirkung-Beziehungen. Eine ausgearbeitete Theorie darüber hat in damaliger Zeit beispielsweise Paul-Henri Dietrich d'Holbach²¹⁸ geliefert. Diese materialistisch-sensualistische Auffassung führt bei Boyé zu einer hedonistischen Ästhetik, nach der Musik die Aufgabe hat, angenehme Empfindungen zu bereiten – vergleichbar einem Feuerwerk, einem Festessen oder einem Parfum. Auf der Strecke bleiben dabei „moralische Prinzipien“, und damit meinte man im 18. Jahrhundert nicht nur – wie es heute üblich ist – alles, was mit tugendhaftem Verhalten zusammenhängt, sondern man bezog sich häufig ganz allgemein auf denjenigen Bereich des Menschen, der ihn vom Tier unterscheidet.²¹⁹ Boyé, so kann man gegen ihn einwenden, reduziert den Menschen beim Umgang mit Musik auf das bloß Physische und sieht ihn nicht ganzheitlich als durch Verstand und Körperlichkeit gleichermaßen

²¹⁷ Vgl. Batteux, Charles: *Les beaux arts réduits à un même principe*, Paris 1746.

²¹⁸ Vgl. Gerber, Uwe: *Anthropologie. Kurs Ethik*, Frankfurt am Main 1995, S. 19.

²¹⁹ Vgl. Schmidt, Jochen: *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750-1945*. Bd. 1, Darmstadt 1988, S. 39-40.

beeinflusstes Wesen.²²⁰ Seine hedonistische Sicht ist freilich in dem Sinne fortschrittlich als sie in Zusammenhang mit solchen aufklärerischen Tendenzen steht, die sich gegen eine alte Vorstellung von Ursprung und Ziel des Menschen wandten. Vertrat z. B. der Klerus die althergebrachte Auffassung, dass der Mensch als zivilisiertes Geschöpf von seinen Trieben bedroht sei, so waren moderne Autoren der Ansicht, der Mensch sei „sensibel darauf eingestellt ..., Lust zu suchen und Schmerz zu meiden.“²²¹ Durch ein selbstsüchtiges Verhalten könne das „größte Glück der größten Zahl [von Menschen]“²²² erreicht werden. Diese Autoren – unter ihnen z. B. Helvétius – favorisierten eine auf den eigenen Vorteil bedachte Lebensweise und wandten sich damit gegen Auffassungen der Kirche und des Absolutismus, die noch bis weit in die Epoche der Aufklärung hinein unangefochtene Geltung behielten.

Interessant ist Boyés Argumentation in Bezug auf die damalige Kritik an der Instrumentalmusik. Seine starke Betonung des Physischen impliziert nämlich, dass Instrumentalmusik durchaus ihre Berechtigung hat und die Kritik an dieser Musikform unangemessen ist. Aus heutiger Sicht irritierend ist freilich, dass Boyé keine in sich geschlossene Theorie vorgelegt hat. Dies war zur damaligen Zeit jedoch nicht unüblich. Boyé scheint nämlich eher zu denjenigen Autoren zu gehören, die am zeitgenössischen Diskurs teilnahmen, ohne sich als Wissenschaftler zu verstehen. Diese Autoren sahen sich als Teil einer gebildeten Öffentlichkeit und äußerten sich über eine Vielzahl von Themen, die sie interessierten. Dabei arbeiteten sie häufig nicht systematisch, sondern bezogen alles, was sie irgendwie aufgeschnappt hatten, in ihre Darstellung ein. Ein solcher von Laien und nicht von Spezialisten geführter Diskurs war für die Zeit der Aufklärung neu und ist kennzeichnend für diese Epoche.

²²⁰ Der Zusammenhang zwischen Kunst und Moral ist, wie ich später ausführen werde, besonders wichtig für einen anderen Autor, Jean Jacques Rousseau. Im Gegensatz zu Boyé betont Rousseau nachdrücklich die tiefe Wirkung der Musik auf das Gefühl.

²²¹ Porter, Roy: Kleine Geschichte der Aufklärung, Berlin 1991, S. 30.

²²² Porter, Kleine Geschichte ..., S. 30.

Musik für Kenner und für „Esel“ – Mozarts *Pariser Sinfonie*

„Auf die Pariser Dilettanten sind aber nicht allein der ‚premier coup d'archet‘ und das dem Tutti vorangeschickte piano im letzten Satz berechnet (dieses übrigens nach dem deutlichen Vorbild Haydns), sondern noch allerhand andere dynamische und orchestrale Reizmittel, hinter denen abermals die Mannheimer stehen, und besonders der äußerlich glänzende, demagogische Zug des Werkes. Dahin gehören der Verzicht auf Tiefe und Originalität der Grundideen und ihrer Verarbeitung und bei allem Streben nach Kürze eine gewisse Redseligkeit, die dem Hörer bereits Bekanntes immer wiederholt, als fürchte sie, er könnte es doch noch nicht ganz verstanden haben. Deshalb stehen auch im ersten Satze alle Themen mehr oder minder miteinander im Zusammenhang, ohne daß freilich diese Verwandtschaft psychologisch ausgenützt würde, gehört doch die Durchführung des ersten Satzes zu den dürftigsten, die Mozart überhaupt geschrieben hat.“²²³

Dieses vernichtende Urteil über die Pariser Sinfonie fällt Hermann Abert in seiner im Jahr 1919 erschienenen Mozart-Biographie. Und diese Art von Kritik ist auch noch in unserer Zeit kennzeichnend für die Diskussion um dieses Werk. So bemängelt z. B. im Jahr 1990 Konrad Küster, wiederum in einer Mozart-Biographie, dass hier „'Entwicklung' lediglich in der Harmonik“ geschehe. Anders als bei den „zukunftsweisenden Sinfonien in A-Dur und g-Moll (KV 201 und 183), deren sinfonische Expositionen von Gesichtspunkten thematischer Entwicklung gekennzeichnet“ seien, habe sich Mozart in den Ecksätzen dieser Sinfonie wieder dem kompositorischen Verfahren „einer scharfen Abgrenzung motivischer Blöcke ..., jenem zwar vielfältigen, aber etwas schematischen Prinzip abwechslungsreicher Motivik“ zugewandt.²²⁴ Abert und Küster kritisieren also, daß sich in Mozarts Sinfonie motivisch-thematische Arbeit sowie überhaupt das Prozesshafte, das eine Durchführung, deren „Dürftigkeit“ Abert hier hervorhebt, erst sinnvoll macht, nicht findet. Dabei legen sie jedoch

²²³ Abert, Hermann: W. A. Mozart, Leipzig ¹⁰1983, S. 606.

²²⁴ Küster, Konrad: Mozart. Eine musikalische Biographie, Stuttgart 1990, S. 114. Es ließen sich hier noch viele Beispiele für Verdikte der Pariser Sinfonie anführen (vgl. auch Hildesheimer, Wolfgang: Mozart, Frankfurt 1977, S. 88). Die ästhetische Geringschätzung dieses Werkes scheint seit Abert ein Topos in der Mozart-Biographik zu sein.



Maßstäbe an, die in dieser Ausdrücklichkeit erst im 19. Jahrhundert am Beispiel der Werke Beethovens u. a. von Adolf Bernhard Marx entwickelt worden sind und die sich auf das Schema des Sonatensatzes beziehen. Weder Haydn noch Mozart, noch Beethoven kannten jedoch diese Maßstäbe.

Für das Verständnis von Instrumentalwerken des 18. Jahrhunderts sind vielleicht eher Schriften der zeitgenössischen norddeutschen Theoretiker hilfreich. Diese berufen sich im Rückgriff auf Regeln der Rhetorik weniger auf ein dramatisches, entwickelndes Verfahren, sondern auf das „rhetorische Prinzip des wechselnden Beleuchtens und der bekräftigenden Wiederholung eines einmal klar und differenziert Gesagten.“²²⁵ Dabei betonen sie besonders die Einheit des Affekts, die allerdings bei der Pariser Sinfonie keine Rolle spielt. Gemeinsamkeiten mit ihren Auffassungen weist vielmehr die für diese Sinfonie charakteristische Reihung von Abschnitten auf.²²⁶

Als Grundlage für eine Analyse könnte auch Mozarts eigenes Urteil über die Pariser Sinfonie hilfreich sein:

„Ob es [= die Sinfonie] aber gefällt, das weiß ich nicht, – und die Wahrheit zu sagen, liegt mir sehr wenig daran. denn, wem wird sie nicht gefallen? – den wenigen gescheiden Franzosen die da sind, stehe ich gut dafür, daß sie gefällt; den Dummen – da sehe ich kein grosses unglück, wenn sie ihnen nicht gefällt – ich habe aber doch hoffnung daß die Esel auch etwas darinn finden, daß ihnen gefallen kann; und dann habe ich ja den Premier Coup d'archet²²⁷ nicht ver-

²²⁵ Ruf, Wolfgang: Instrumentalmusik als Klangrede, in: Funkkolleg Musikgeschichte Studienbegleitbrief 6, Tübingen 1988, S. 67.

²²⁶ Ruf (Instrumentalmusik ..., S. 65 ff.) versucht an einem frühen Streichquartett von Haydn zu belegen, dass hier Gedanken umgesetzt wurden, die von Koch, Riepel und Mattheson entwickelt wurden. Inwieweit sich diese Gedanken auf Mozarts Sinfonie ausgewirkt haben, soll im Rahmen dieser Studie nicht diskutiert werden. Man muss sich freilich vergegenwärtigen, dass dem 18. Jahrhundert ein Denken fremd war, nach dem Kompositionen ein Prinzip des Prozesshaften zugrunde liegen müsse. Ein solches Prinzip findet sich erst im späten 18. Jh., meisterhaft ausgebildet etwa in für die damalige Zeit so esoterischen Werken wie z. B. Haydns Russischen Quartetten.

²²⁷ Unter dem Begriff ‚premier coup d'archet‘ verstand man den exakten Einsatz des gesamten Orchesters genau auf den Schlag. Anscheinend hat dies auf die Zuhörer eine außerordentliche Wirkung gehabt. Vgl. Abert, W. A. Mozart ..., S. 592.

fehlt! – und das ist ja genug. Da machen die Ochsen hier ein weesen daraus! was Teüfel! ich mercke keinen Unterschied – sie fangen halt auch zu gleich an – wie in anderen Orten. das ist zum lachen.“²²⁸

Wenngleich Mozart, wie oben dargestellt wurde, nicht bereit war, hinsichtlich seiner künstlerischen Ansprüche Kompromisse einzugehen, war er sich doch durchaus darüber im klaren, dass er, wenn er Erfolg haben wollte, nicht nur die „wenigen gescheiden Franzosen“ im Blick haben durfte. Und so beschreibt er hier, wie er für die „Esel“ Effekte wie den „Premier Coup d’archet“ eingearbeitet hat.

Wie er darüber hinaus mit den Erwartungen des Publikums spielt, erläutert er in einem anderen Brief.

„Gleich mitten in Ersten Allegro, war eine Pasage die ich wohl wuste daß sie gefallen müste, alle zuhörler wurden davon hingerissen – und war ein grosses applaudißement – weil ich aber wuste, wie ich sie schreibe, was das für einen Effect machen würde, so brachte ich sie auf die lezt noch einmahl an – da giengs nun Da capo. das Andante gefiel auch, besonders aber das lezte Allegro – weil ich hörte daß hier alle lezte Allegro wie die Ersten mit allen instrumenten zugleich und meistens unisono anfangen, so fieng ichs mit die 2 violin allein piano nur 8 tact an – darauf kamm gleich ein forte – mit hin machten die zuhörler, | wie ichs erwartete | beim Piano sch – dann kamm gleich das forte – sie das forte hören und die Hände zu klatschen war eins ...“²²⁹

Offensichtlich gab es also doch nicht nur „Esel“ unter seinen Hörern, denn ein Publikum, das so reagiert, wie Mozart es hier beschreibt, hat der Musik immerhin ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit gewidmet.

Die beiden Briefstellen verdeutlichen jedenfalls Mozarts Intention. Er wollte mit dieser Komposition offenbar sowohl Kenner als auch musikalisch weniger Bewanderte ansprechen.

²²⁸ Bauer-Deutsch, Nr. 453, 12. Juni 1778.

²²⁹ Bauer-Deutsch, Nr. 458, 3. Juli 1778.



Die folgende Analyse geht deshalb von der Fragestellung aus, welche Elemente der Sinfonie dem Bedürfnis des damaligen Publikums nach Einfachheit entsprechen und mit welchen Mitteln Mozart auf die Erwartungen der gebildeten Zuhörer reagierte.

Der erste Satz – er lässt sich nach dem Sonatensatzschema unterteilen (Exposition T. 1-119, Durchführung T. 119-164, Reprise T. 164-295) – beginnt mit einem Forte-Signal, das vom gesamten Orchester gespielt wird. Das Tempo wird beschleunigt und hält dann unvermittelt auf einer Generalpause inne. Mozart schließt hier an eine Tradition der Gattung an, die im 17. Jahrhundert mit den Opernsinfonien begonnen hatte.²³⁰ Deren Zweck war es, durch ein lautes Signal die Aufmerksamkeit des Publikums zu wecken.

Das musikalische Geschehen der ersten Takte verdeutlicht die folgende Tabelle:

	a		a'	
Takte	1 - 9		9 - 19,1	
Gliederung des Abschnitts	1 - 4,3	5+Auftakt - 9	9 - 12,3	13+Auftakt - 19,1
Melodieverlauf (1. Violine)	- Tonwiderholung + Tonleiter aufwärts - rhythmische Beschleunigung	- gebrochene Akkorde (Taktschwerpunkt wird durch Legatobögen verschleiert) + Tonleiterschnitte		Melodie wird um zwei Takte erweitert
Instrumente	Tutti	1. + 2. Violine, Bläser (T. 7/8)		Akkordtöne werden bei den Bläsern anders verteilt als in T. 7/8
Dynamik	Forte	Piano	Forte	Piano

²³⁰ Gertsch, Norbert: Die Entwicklung der Gattung „Sinfonie“ bis zur Wiener Klassik, in: RAAbits Musik Juli 1995, Material: S. 5-7.

	b		c	
Takte	19 -26,1		27 + Auftakt - 32,1	
Gliederung des Abschnitts	19-23,1	23 - 26,1	27+Auftakt - 28,2	29 + Auftakt - 32,1
Melodieverlauf (1. Violine)	rhythmisches Motiv (auf-taktiges 16-tel + 3 Viertelnoten), geprägt durch Oktavsprung	Dreiklangstöne: d, a, h, g (= T-S), Rhythmus durch doppelte Punktierung geprägt	Vorschlagsmotiv	Vorschlagsmotiv in schnellerer Folge und mit wechselnden Zieltönen (a'' und g'') ⇒ Verdichtung
Begleitung	Skalenaus-schnitte und Terzenketten	Tonrepetitionen (unisono Vla. + Vc., Cb.), 2. Vl.: Tremolo	Beschleunigung in der Begleitung durch Triolen	
Instrumente	Tutti	Tutti	Streicher + Fagott	ab Takt 30 zusätzlich Fl. 1+2 ⇒ Verdichtung
Dynamik	Forte	Forte	Piano	ab Takt 30 cresc. zum Forte

Wenn man die einzelnen Abschnitte auf achttaktige Phrasen zurückführt, lassen sich diese mit Ausnahme von Abschnitt c jeweils in zwei viertaktige und diese wiederum in zwei zweitaktige unterteilen.

Abschnitt c ist im Gegensatz zu den anderen Abschnitten nicht so deutlich in zwei Teile gegliedert. Zweimal wird mit einem Vorschlagsmotiv eingesetzt, erst ab Takt 29 wird die Bewegung flüssiger. Die Vorschlagsmotive folgen doppelt so schnell aufeinander, und Tonika und Dominante füllen jetzt je eine Takthälfte aus.

Diese tabellarische Skizze der ersten Takte veranschaulicht die Kompositionsidee des Satzes – die Reihung kontrastierender Abschnitte.²³¹ Dabei benutzt Mozart einfaches Material: Tonleiteraus-schnitte, Allerweltsfloskeln wie z. B. das Oktavsprungmotiv in Abschnitt b und eine Harmonik, die in diesen Anfangstakten kaum

²³¹ Vgl. auch Küster, der vom Verfahren „einer scharfen Abgrenzung motivischer Blöcke“ spricht. Küster bewertet dieses Verfahren jedoch als nicht „zukunftsweisend“ (Küster, Konrad: Mozart ..., S. 114).



über Tonika-Dominantbeziehungen hinausgeht. Dieses Material wird freilich sehr phantasievoll eingesetzt: So wird beispielsweise das Oktavsprungmotiv zunächst von der Violine vorgestellt (T. 19) und gleich danach von den Flöten, Oboen und Hörnern aufgegriffen. Die Phrasierung der gebrochenen Akkorde in den Takten 5-7 ist so angelegt, dass die Taktschwerpunkte auf die dritte Zählzeit verschoben werden. Erst in Takt 7 wird die 1. Zählzeit des Taktes betont. Auch der Einsatz des Tremolos in den 2. Violinen in Abschnitt b (vgl. Tabelle) trägt ebenso dazu bei, den Satz interessant zu machen wie die Tatsache, dass Abschnitte bei ihrer Wiederholung immer wieder verändert – melodisch leicht variiert oder harmonisch anders eingefärbt – auftreten (vgl. Abschnitt a, a'. Gleiches gilt auch für den weiteren Verlauf des Satzes).

Auffallend bei diesem insbesondere durch die Kontraste in der Dynamik klar gegliederten Satz ist weiterhin, dass Mozart die neuesten Errungenschaften der Orchestertechnik anwendet. So legt er beispielsweise die Dynamik genau fest, schreibt sogar später im Verlauf des Satzes ein Crescendo vor, und er orientiert sich am Mannheimer Orchesterstil, wenn er die Bläser viel differenzierter einsetzt als viele andere Komponisten seiner Zeit.

Alle diese Elemente tragen dazu bei, dass der Satz, obwohl er mit einfachem Material komponiert ist, nie langweilig wirkt – im Gegenteil: durch den phantasievollen Einsatz dieses Materials wird insbesondere dem musikalisch gebildeten Zuhörer genügend Interessantes geboten. Und durch ein Feuerwerk von ständig neuen Reizen und Effekten spricht Mozart auch die Teile seines Publikums an, für die Musik ein Genussmittel ist und die Einfachheit und Unterhaltung erwarten.

Bei der Analyse des Beginns der Sinfonie fallen zwei weitere Merkmale auf, die ein musikinteressierter Hörer der damaligen Zeit durchaus wahrgenommen haben könnte. Die Technik der Reihung von kontrastierenden Abschnitten ist nämlich beeinflusst von Vokalformen der italienischen Oper, welche sich an der natürlichen, alltäglichen Art zu sprechen orientieren. Ein im damaligen Paris besonders erfolgreiches Beispiel dafür ist Pergolesis Oper „La serva Padrona“. In diesem Opernintermezzo, das im Jahr 1752 den Buffonistenstreit ausgelöst hatte und seitdem in Paris regelmäßig aufgeführt wurde, geht es nicht um Götter und Helden, sondern um Men-

schen mit ihren alltäglichen Sorgen und Nöten. So ärgert sich in der ersten Arie dieses Intermezzos Uberto, einer der Protagonisten, über sein Junggesellendasein. Die Musik zeichnet in dieser Arie nach, wie er sich sukzessive immer weiter in seinen Ärger hineinsteigert. Dabei orientiert sich die musikalische Gestaltung an den natürlichen Sprachakzenten.²³² Diese Art von Sprachlichkeit bzw. von Nähe zu einer bestimmten Form der Oper dürfte in der damaligen Zeit von einigen Hörern durchaus bemerkt worden sein.

Und auch ein weiteres Merkmal dieses Satzes steht im Zusammenhang mit der Technik der Reihung kontrastierender Abschnitte. Hört man den ersten Satz, so fällt der ständige Wechsel dargestellter Gefühlsqualitäten auf. Schon Hermann Abert hat im Zusammenhang mit seiner Analyse von Klavierwerken, die Mozart während seines Aufenthaltes in Mannheim komponiert hat, auf die häufigen Stimmungswechsel aufmerksam gemacht, die in diesen Werken zu finden seien.²³³ Mozart, so Abert, habe sich hier am Mannheimer Stil orientiert. Und auch in der Pariser Sinfonie wird durch die Abschnittsreihung das Aufrechterhalten einer einheitlichen Stimmung durch den gesamten Satz hindurch unmöglich gemacht. So gibt es gleich am Anfang der Sinfonie, nach drei Takten, einen Bruch, indem der pompöse Beginn sofort wieder zurückgenommen und von einem Piano-Teil abgelöst wird (ab Takt 4). Aber auch im weiteren Verlauf des Satzes, wo Themen und Motive in variierten Form auftauchen, geht es – vor allem dort, wo sie harmonisch anders eingefärbt sind – um wechselnde Gefühlsqualitäten.

Folgt man der Auffassung von Franz Niermann und Christoph Richter²³⁴, dann wird durch diese Kompositionstechnik ein bestimmtes, für die damalige Zeit modernes Menschenbild, repräsentiert. Der Blick richtet sich hier auf das reale Handeln des Menschen und sein „launenhaftes; wechselhaftes Verhalten“ wird hervorgehoben.

²³² Vgl. die im nächsten Kapitel folgende Analyse dieser Arie.

²³³ Abert, W. A. Mozart ..., S. 514.

²³⁴ Niermann, Franz/Richter Christoph: Klassische Musik – Musik der Klassik. Wolfgang Amadeus Mozart, Hannover 1992, S. 107.

Die höfische Gesellschaft – Kontrolle über die Gefühle

Ein solches „launenhaftes; wechselhaftes Verhalten“ und damit die Launenhaftigkeit, durch die sich die Pariser Sinfonie auszeichnet, stand in krassem Gegensatz zu einer höfischen Kultur, die unter Ludwig XIV. am Versailler Hof zu ihrem Höhepunkt gekommen war, aber auch noch am Vorabend der Französischen Revolution ihren Einfluss auf das Leben der Aristokraten nicht gänzlich verloren hatte. Am Hofe Ludwigs XIV. ermaß sich der Wert eines Menschen in der Höhe der Gunst, in der er beim König stand.²³⁵ Das hatte für diejenigen, die diese Gunst mehren oder zumindest erhalten wollte, zur Folge, dass er seine Konkurrenten, aber auch sich selbst, genau beobachten musste. Dazu führt Norbert Elias in seiner Untersuchung über den Versailler Hof folgendes aus:

„Überlegung, Berechnung auf längere Sicht, Selbstbeherrschung, genaueste Regelung der eigenen Affekte, Kenntnis der Menschen und des gesamten Terrains werden zu unerläßlichen Voraussetzungen jedes sozialen Erfolges.“²³⁶

Wer Karriere machen wollte, musste sich also verstellen und vor allem seine Gemütsbewegungen im Zaum halten. Er musste sich außerdem einem strengen Verhaltensreglement unterwerfen, das den Umgang der Adligen untereinander bestimmte und das stark von rationalistischem Gedankengut beeinflusst war: Vom morgendlichen Zeremoniell, welches das Aufstehen des Königs begleitete, bis hin zu festlichen Anlässen waren die Verhaltensweisen genau definiert. Die rationalistische Einstellung dieser Zeit zeigt sich gleichermaßen in der Architektur des Schlosses von Versailles.

²³⁵ Vgl. Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Zweiter Band, Frankfurt am Main 1984, S. 369 ff.

²³⁶ Elias, Über den Prozeß der Zivilisation, S. 370

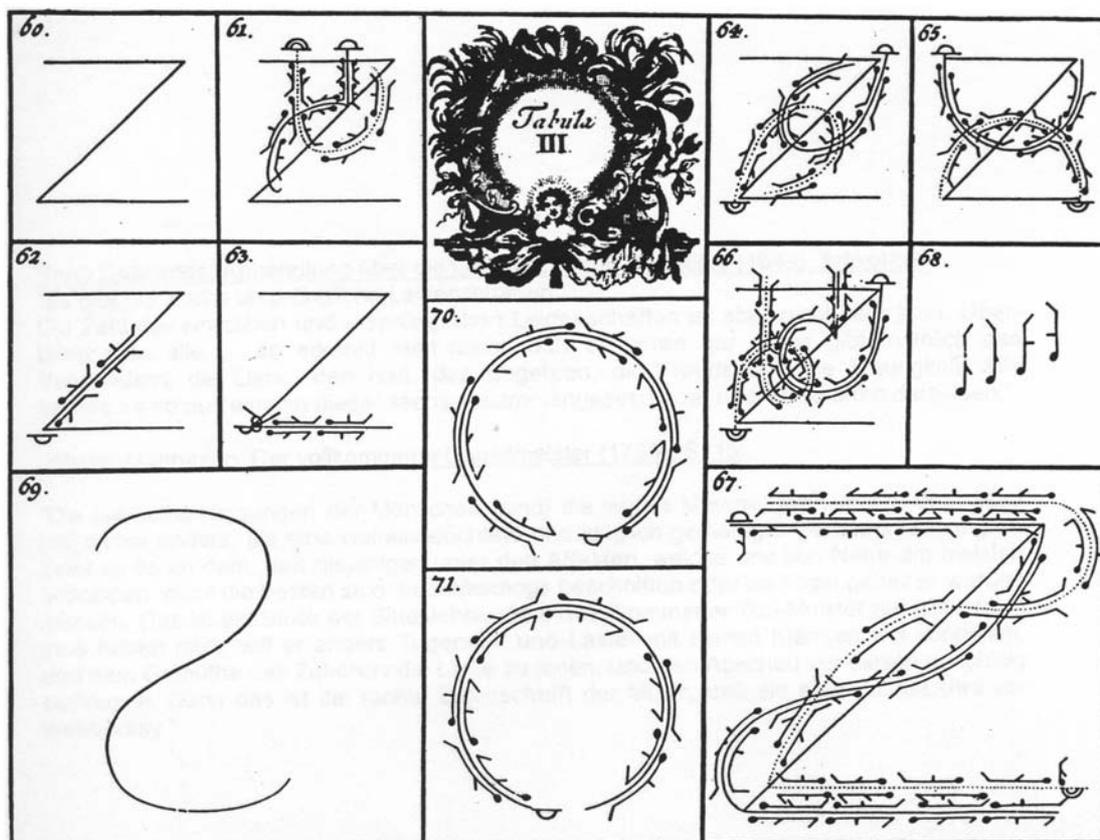


Pierre-Denis Martin: Le Château de Versailles (1722)

Die Symmetrie der Anlage, insbesondere der in drei Stufen gegliederte, auf das Gemach des Königs hin sich verengende Vorhof, drückt die Vorstellung aus, dass der König den Mittelpunkt eines nach Maßstäben der Vernunft geordneten Universums repräsentiert. Auch der Schlosspark war nach diesen Gesichtspunkten gestaltet. Er ist symmetrisch angelegt und die Blumenbeete bilden geometrische Muster. Die Natur ist der Vernunft unterworfen, und ein so gestalteter Garten soll der Herrschaft des Menschen über die Natur Ausdruck verleihen.

Ebenso wie die Architektur rationalistisch geprägt war, waren es die höfischen Feste. Am Beispiel des höfischen Tanzes, der bei diesen Anlässen eine große Rolle spielte, lässt sich dies gut belegen. Denn viele Choreographien in Tanzbüchern des 18. Jahrhunderts orientieren sich, wie man an folgender Abbildung sieht, an geometrischen Mustern.²³⁷

²³⁷ Niermann/Richter, *Klassische Musik*, S. 46. Niermann/Richter machen im Anschluss an Alewyn (vgl. Anm. 140) darauf aufmerksam, dass man „ähnliche Ornamente [...] in den künstlichen französischen Parkanlagen und in den Verzierungen an Decken und Fußböden in den Sälen der Schlösser“ findet.



C.J. v. Feldtenstein:

Erweiterung der Kunst nach der Choreographie zu tanzen, Tabula III

Hier sieht man Muster, von denen einige auch im Menuett, dem Paradedanz der höfischen Gesellschaft, nachgestaltet wurden. Solche Choreographien veranschaulichen, welche Funktion die höfischen Tänze hatten. Es ging nicht um ein ausgelassenes Sich-Bewegen zur Musik, sondern im Gegenteil um das abgemessene Ausführen einer komplizierten Choreographie, für deren Umsetzung man Jahre der Übung benötigte. Zwar ist – worauf Richard Alewyn hinweist – auch der höfische Tanz „wie jeder Tanz erotische Pantomime: Huldigung und Dank, Werbung und Weigerung, Trotz und Gewährung, aber nicht als vitale Entladung, sondern zum geometrischen Ornament erstarrt.“²³⁸

²³⁸ Alewyn, Richard: Das große Welttheater. Die Epoche der höfischen Feste, München Nachdruck 1989, S. 33.



Im Laufe des 18. Jahrhunderts ist diese rationalistische Einstellung, die auf eine Dämpfung der Gefühle zielte, brüchig geworden. Im Musikleben vor 1789 spiegelt sich der Verlust alter Auffassungen etwa darin, dass ab etwa 1760 der Einfluss der italienischen und deutschen Musik sehr groß wurde und im Bereich der Instrumentalmusik die alte Tradition der Clavecinisten, die der rationalistischen Haltung nahe stand, langsam unterging.²³⁹

Ein Werk, das noch dieser alten Tradition verpflichtet ist, soll im folgenden analysiert werden. Es wird dadurch verständlich, wie stark sich Mozarts Art zu komponieren von dieser Tradition unterscheidet.

Das Clavecin-Stück „Médée“ des Komponisten Jacques Duphy (1715-1789) ist im Jahr 1758 in Paris erschienen.²⁴⁰ Es basiert fast vollständig auf einer Bassfigur – bestehend aus drei auftaktig erscheinenden Achtelnoten und einer punktierten Viertelnote –, die immer wieder in unterschiedlicher Weise sequenziert wird. Nur an einer Stelle im ersten Teil (T. 24-25) wird der gleichmäßige Fluss unterbrochen, um aber gleich darauf wieder aufgenommen zu werden. Aus dem Bassmotiv entwickelt sich am Ende des ersten Teiles (ab Takt 37) eine Schlussequenz – bestehend aus Oktavsprüngen im Bass und einer Sechzehntelkette in der rechten Hand –, die eine auf den Schluss hin angelegte Steigerung bewirkt, aber die Einförmigkeit des Satzes nicht auflockert. Das Stück vermittelt so den Charakter des Abgemessenen, Kontrollierten. Es verweist durch seinen Titel auf die antike Mythologie und bekennt sich damit zur Ästhetik der französischen Klassik, die die Antike idealisierte, was zur Folge hatte, dass Künstler auf antike Stoffe zurückgriffen und die Regeln der Kunst aufgestellt wurden, die sich am klassischen Altertum orientierten. Zu dem mit dieser Ästhetik zusammenhängenden Kunstbegriff gehört freilich auch, dass Kunst als etwas für eine gesellschaftliche Elite – die Aristokratie – Geschaffenes aufgefasst wurde.

²³⁹ Vgl. Reeser, Eduard: Ein Augsburger Musiker in Paris. Johann Gottfried Eckard, Augsburg 1984. Reeser beschreibt hier (S. 59-73) die stilistische Vielfalt, durch die sich die Instrumentalmusik im Paris am Vorabend der Französischen Revolution charakterisierte.

²⁴⁰ Vgl. Notenbeispiel im Anhang.

Duphlys Stück lässt sich außerdem gut in eine Musikauffassung einordnen, die Johann Mattheson unter Einfluss der Gedanken René Descartes' formulierte. Mattheson griff auf die Katalogisierung der Affekte durch Descartes zurück und konnte so die Musik als „Zucht-Lehre“ bezeichnen.

Johann Mattheson: Der vollkommene Capellmeister (1739), S. 15:

„§. 51. Die Lehre von den Temperamenten und Neigungen, von welchen letzteren Cartesius (de passionibus animae) absonderlich deswegen zu lesen ist, weil er in der Music viel gethan hatte, leisten hier sehr gute Dienste, indem man daraus lernet, die Gemüther der Zuhörer, und die klingenden Kräfte, wie sie an jenen wircken, wol zu unterscheiden.

§. 52. ... so viel aber muß [der Capellmeister] ... unumgänglich davon wissen, daß die Gemüths-Neigungen der Menschen die wahre Materie der Tugend, und diese nichts anders sey, als eine wol-eingerichtete und klüglich-gemäßigte Gemüths-Neigung.

§. 53. Wo keine Leidenschaft, kein Affect zu finden, da ist auch keine Tugend. Sind unsere Passiones kranck, so muß man sie heilen, nicht ermorden.

§. 54. Zwar ist es an dem, daß diejenigen unter den Affecten, welche uns von Natur am meisten anhangen, nicht die besten sind, und allerdings beschnitten oder im Zügel gehalten werden müssen. Das ist ein Stück der Sitten-Lehre, die ein vollkommener Ton-Meister auf alle Weise inne haben muß, will er anders Tugenden und Laster mit seinen Klängen wol vorstellen, und dem Gemüthe des Zuhörers die Liebe zu jenen, und die Abscheu vor diesen geschickt einflößen. Denn das ist die rechte Eigenschafft der Music, daß sie eine Zucht-Lehre vor andern sey.“²⁴¹

Mattheson plädiert – und hierin stimmt er mit den oben beschriebenen Tendenzen der höfischen Kultur überein – für die Kontrolle der Gefühle, für „eine klüglich-gemäßigte Gemüths-Neigung“, die ein „vollkommener Ton-Meister“ beim Hörer hervorrufen soll. Diese Kontrolle der Gemütsregungen geht mit dem oben beschriebenen

²⁴¹ Mattheson, Johann: Der vollkommene Capellmeister, Hamburg 1739, hrsg. von Friederike Ramm, Kassel u. a. 1999, S. 66-67.



Streben nach Naturbeherrschung einher, das Individualität nicht zuließ und eine nach objektiven Kriterien ausgerichtete Haltung in allen Bereichen des Lebens idealisierte.

Das kompositionstechnische Gegenstück einer solchen Auffassung ist das Streben nach Kontinuität, das man bei Dufay beobachten kann. Bei Mozarts Pariser Sinfonie geht es demgegenüber um einen ständigen Wechsel der Ausdruckscharaktere. Durch die Diskontinuität, die er seiner Komposition verleiht, setzt sich Mozart also von der eben beschriebenen Art höfischer Kultur ab.

Musik - Sprache - Gefühl

Die rigide Auffassung, das ganze Leben könne nach rationalistisch-objektiven Maßstäben geordnet werden, änderte sich im 18. Jahrhundert grundlegend. Dieser Wandel spiegelt sich auch im ästhetischen Schrifttum der Zeit. Viele Autoren mussten sich eingestehen, dass das Gefühlsleben der Individuen nicht vollständig rationalistisch erfasst werden kann, sondern dass immer ein Rest bleibt, der begrifflich nicht darstellbar ist. Bei dieser Diskussion um musikästhetische Fragestellungen hat sich Jean Jacques Rousseau engagiert zu Wort gemeldet.²⁴²

„Man könnte die Musik ... in ‚natürliche‘ und ‚nachahmende‘ einteilen. Die erste, die nur auf das Physische der Klänge beschränkt ist und nur auf den Gehörssinn wirkt, läßt ihre Eindrücke überhaupt nicht bis zum Herzen gelangen und kann nur mehr oder weniger angenehme Empfindungen gewähren ...

Die zweite drückt durch lebhafteste, betonte und sozusagen sprechende Modulationen alle Leidenschaften aus, malt alle Bilder, stellt alle Gegenstände dar, unterwirft die gesamte Natur ihren kunstvollen Nachahmungen und läßt so Empfindungen ans Herz gelangen, die geeignet sind, es zu rühren.“

Das Wort „rühren“ hatte damals ein sehr weites Bedeutungsfeld. Es bezog sich auf alle Herzensbewegungen, wie z. B. das Staunen und die Erschütterung.

(Artikel: „Musique“, in: Dictionnaire de Musique, Paris 1768.)

„Um ständig zu fesseln und der Langeweile vorzubeugen, muß die Musik sich auf das Niveau der nachahmenden Künste erheben, wobei ihre Art der Nachahmung nicht immer unmittelbar ist wie diejenige der Dichtung und der Malerei; das Wort stellt das Mittel dar, mithilfe dessen die Musik zuallermeist den Gegenstand bestimmt, dessen Bild sie uns geben will; und vermittels des anrührenden

²⁴² Rousseau, Jean Jacques:

- Artikel: „Musique“, in: Dictionnaire de Musique, Paris 1768, zitiert nach Fanselau, Rainer: Musik und Bedeutung, Frankfurt am Main 1984, S. 139 (Übersetzung von Fanselau);
- Artikel: „Sonate“, in: Dictionnaire de Musique, Paris 1768, Übersetzung in: Gülke, Peter: Jean-Jacques Rousseau: Musik und Sprache, Leipzig 1989, S. 317-318;
- Essay über den Ursprung der Sprachen, ca. 1760, in: Gülke, Musik und Sprache ..., S. 147.



Klanges der menschlichen Stimme vermag jener Gegenstand in unserem Herzen die Gefühle zu erwecken, den sein Bild in uns auslösen soll. Wer empfände nicht, wie weit ein reines Orchesterstück, worin man nur die Instrumente glänzen läßt, von solchen Möglichkeiten entfernt ist! Können mich alle geigerischen Torheiten von Herrn Mondonville so rühren wie zwei Töne aus der Kehle von Fräulein le Maure? Die Orchesterbegleitung belebt den Gesang und vermehrt seine Ausdruckskraft, aber sie ersetzt ihn nicht.“

(Artikel: „Sonate“, in: Dictionnaire de Musique, Paris 1768.)

„Ich kenne nur einen Sinn, in dessen Erregung sich nichts Moralisches mischt; den Geschmackssinn. Entsprechend ist Feinschmeckerei zumeist das vorherrschende Laster bei fühllosen Menschen.

Wenn also derjenige, der über die Macht der Gefühlsregungen philosophieren will, damit beginnt, die rein sinnlichen Eindrücke von den intellektuellen und psychischen zu trennen, die wir auf dem Weg der Sinne empfangen, ... dann möge er den Fehler vermeiden, den Gegenständen der Empfindung eine Macht zu geben, die ihnen nicht zukommt, ... Farben und Töne vermögen viel als Symbole und Zeichen, aber wenig als ausschließlich sinnliche Gegebenheiten. Ton- und Akkordfolgen mögen mich vielleicht für einen Augenblick erfreuen; um mich aber zu bezaubern und anzurühren, bedarf es solcher Aufeinanderfolgen, die mir etwas bieten, was weder Ton noch Akkord ist ... Melodien, die nur angenehm sind, aber nichts aussagen, ermüden sogar; ... In diesem Jahrhundert, in dem man bemüht ist, ... den menschlichen Empfindungen alles Moralische auszutreiben, müßte, wenn ich mich nicht sehr irre, auch die neue Philosophie für den Geschmack wie für die Tugenden Unheil bringen.“

(Essay über den Ursprung der Sprachen, ca. 1760.)

Rousseau hat sich sein gesamtes Leben lang mit Musik beschäftigt – unter anderem hat er ein Opernintermezzo „Der Dorfwahrsager“ komponiert – und sich leidenschaftlich an der Auseinandersetzung um die italienische und französische Oper beteiligt. Die Position, die er einnimmt, richtet sich sowohl gegen Boyé als auch gegen die barocke Affektenlehre, so wie sie im letzten Kapitel dargestellt wurde. Rousseaus Argumentation erhellt aus einem weiteren Blickwinkel Mozarts in der Pariser Sinfonie angewandtes Prinzip der Reihung von Abschnitten. Im Artikel „Musique“ seines Dictionnaire spricht Rousseau von zwei Arten der Musik. Die ‚natürliche‘ Musik wirkt im Sinne Boyés, indem sie angenehme Empfindungen weckt.

Die zweite Art ist eine Musik, die auf gleicher Stufe mit den anderen Künsten rangiert, weil sie sich die Nachahmung der Natur zum Ziel gesetzt hat. Diese Nachahmung geschieht nun durch „lebhafteste, betonte und sozusagen sprechende Modulationen.“²⁴³ Damit aber wendet sich Rousseau von der Affektenlehre mit ihrer Gefühlskontrolle ab. Denn die Orientierung an der Sprachmelodie, die Rousseau fordert, wenn er für „sprechende Modulationen“ plädiert, fordert den Komponisten geradezu heraus, die Expressivität individueller Gefühlsregungen nachzuzeichnen. Was Rousseau konkret meint, wenn er von „sprechenden Modulationen“ redet, stellt er in seiner Kritik an einem Monolog aus Lullys Oper „Armide“ ausführlich dar:²⁴⁴

„Kann man sich Widersinnigeres vorstellen als diese schulmeisterliche Regelmäßigkeit in einer Szene, in der das Aufwallen der Gefühle, die Zärtlichkeit und die Gegensätzlichkeit unterschiedlicher Leidenschaften die Darstellerin und die Zuschauer in die lebhafteste Erregung versetzen? ... Die plötzlichen Unterbrechungen im Satz, die Pausen, die Umschwünge in ihren Äußerungen, die der Dichter dem Musiker anbietet, sind von diesem auch nicht ein einziges Mal wahrgenommen worden. ... Der Komponist ... endet, wie er begonnen hat, in e-Moll, ohne jemals die dem Grundton zunächstliegenden Harmonien verlassen, ohne ein einziges Mal der Deklamation der Darstellerin eine außergewöhnliche Wendung gegeben zu haben, welche die Erregung ihres Gemütes glaubwürdig gemacht hätte, ohne je der Harmonie die geringste Expressivität verliehen zu haben.“²⁴⁵

Zwar bezieht sich Rousseau hier auf ein Rezitativ. Dass sich aber seine Forderungen nicht auf Rezitative beschränken, lässt sich an einigen Arien aus seinem Singspiel „Der Dorfwahrsager“ belegen. Hier komponiert Rousseau am Text entlang und versucht, die im Text angelegten Stimmungsumschwünge nachzuzeichnen, so dass er

²⁴³ Fanselau übersetzt Rousseaus Wendung „inflexions ... parlantes“ wörtlich („sprechende Modulationen“). Eine etwas vereinfachte Übersetzung wäre „sprechende Melodien“.

²⁴⁴ Rousseau, Jean Jacques: Brief über die französische Musik, in: Gülke, Musik und Sprache ..., hier: S. 85-95.

²⁴⁵ Rousseau: Brief ..., ebd., S. 86.



z. B. auf „Unterbrechungen im Satz“ Rücksicht nimmt. Er konnte dabei auf Kompositionstechniken Pergolesis zurückgreifen.²⁴⁶

Entscheidend für die Ausdruckskraft der Musik ist für Rousseau ihre Verbindung mit der Sprache. Dies begründet er im Artikel „Sonate“ des Dictionnaire.²⁴⁷ Erst durch den Text ist der Zuhörer „zuallermeist“ in der Lage zu erkennen, was die Musik darstellt. Dabei kommt es Rousseau vor allem auf den „Klang“ der menschlichen Stimme an, der die Voraussetzung dafür bildet, dass beim Hörer überhaupt Gefühle erweckt werden.

Rousseaus Musikauffassung gründet sich – im Gegensatz zu der Boyés – auf die Prämisse, dass die physischen, psychischen und intellektuellen Anteile bei der Wahrnehmung von Musik nicht getrennt werden dürfen. Deshalb vertritt er die Meinung, es sei unmöglich, dass rein physische Reize – die Stimulierung des Gehörs – tiefe Gefühle auslösen bzw. überhaupt den Hörer in die Lage versetzen können, Gefühle mitzuempfinden.²⁴⁸ Aus diesem Argumentationsgang geht deutlich seine Forderung hervor, dass man den Menschen ganzheitlich betrachten müsse. Dies betont er ausdrücklich in den letzten Zeilen des Textauszuges.

In den Zitaten aus den Schriften Rousseaus werden also zwei wichtige Bedingungen seiner Musikauffassung entwickelt:

- die Betrachtung des Individuums als sowohl sinnliches, tiefer Gefühle fähiges als auch intellektuelles Wesen,
- die enge Verbindung von Musik, Text und Gesang („Deklamation“), die die Voraussetzung für das Vermitteln von Gefühlen bildet.²⁴⁹

Musikalisch umgesetzt wurde diese strenge Orientierung der Musik am Text nicht nur von Rousseau selbst – im „Dorfwahrsager“ –, son-

²⁴⁶ S. u. in diesem Kapitel.

²⁴⁷ Vgl. den obigen Textauszug.

²⁴⁸ „...dann möge er den Fehler vermeiden, den Gegenständen der Empfindung eine Macht zu geben, die ihnen nicht zukommt“

²⁴⁹ Rousseau verwendet den Begriff „Rührung“. Dieses Wort hatte damals ein sehr weites Bedeutungsfeld. Es hängt also vom Zusammenhang ab, ob es sich auf Herzensbewegungen wie z. B. Staunen oder Ärger bezieht oder ob es die Bedeutung einer sentimental Empfindung hat, die wir diesem Wort heute geben.

dern viel konsequenter von Giovanni Battista Pergolesi in dem Opernintermezzo „La serva padrona“.²⁵⁰ Dieses im Jahr 1733 uraufgeführte Werk war nach einer Aufführung in Paris am 1. August 1752 der Anlass für den sogenannten Buffonistenstreit, einer Auseinandersetzung über die italienische und französische Oper, die beim damaligen Publikum weite Kreise zog. Pergolesis Werk war so erfolgreich, dass es auch noch zur Zeit von Mozarts Paris-Aufenthalt jährlich in der Academie royale aufgeführt wurde.

Die erste Arie handelt vom Ärger Ubertos, eines reichen Adligen. Er ist ungehalten darüber, dass ihn seine Dienerin auf die schon längst verlangte Schokolade warten lässt, und er klagt über das Jungesellendasein:

Aspettare e non venire,	Warten und nicht kommen,
Stare a letto e non dormire,	Im Bett liegen und nicht schlafen,
Ben servire e non gradire,	Gut dienen und nicht gefallen,
Son tre cose da morire.	Sind drei Dinge, die zum Tode führen.

Die Musik stellt nun nicht einen Affekt des Ärgers gleichförmig und schablonenhaft vor, sondern es wird musikalisch nachgezeichnet, wie sich Uberto immer mehr in seinen Ärger hineinsteigert. So ist auch der diskontinuierliche Charakter der Arie zu erklären. Schon das Vorspiel (T. 1-6) weist einen Bruch auf. Zunächst wird der erste Takt dreimal sequenzartig wiederholt, dann erfolgt unvermittelt eine neue Wendung (T. 4), die in einer Schlusskadenz endet. Im darauf folgenden Abschnitt (T. 7-20) singt Uberto den gesamten Text das erste Mal. Dabei wird die Melodie immer wieder durch Pausen unterbrochen, und auch die Kontinuität der Generalbassbegleitung wird nicht durchgehalten, sondern durch ein aufgeregtes Wechselnotenmotiv gestört. Nach einem kurzen Zwischenspiel (T. 20-23) setzt Uberto erneut ein (T. 24-32). Im Gegensatz zum ersten Abschnitt wirkt dieser schon durch das häufigere Auftreten schneller Notenwerte viel aufgeregter. Zu dieser Wirkung trägt bei, dass sich der Abschnitt klar in drei Teile gliedern lässt (T. 24-26, 27-28 und 29-32), die musikalisch sehr unterschiedlich gestaltet sind und unvermittelt aneinandergereiht werden. Nach einer Generalpause beginnt

²⁵⁰ Vgl. Notenbeispiel im Anhang.



der dritte Abschnitt, in dem die Aufregung noch gesteigert wird – durch noch schnellere Notenwerte und Wortwiederholungen. Der erste Teil dieses Abschnitts (T. 32-37) ist geprägt durch eine melodische Wendung – *Aspettare e non venire* –, die dreimal auftritt, um danach wieder viermal in verkürzter Form wiederholt zu werden. Auch dies trägt dazu bei, den Affekt des Ärgers zu verstärken. Hier wird ein Mensch dargestellt, der, wie im wirklichen Leben, aufgeregt spricht. Pergolesis Intention war es offensichtlich, die Prosodie beim Sprechen nachzuahmen. Und damit findet genau das statt, was Rousseau im o. a. Zitat fordert: „sprechende Modulationen“.

Die Einheit des Affekts und die Dämpfung der Gemütsregung, wie sie die Affektenlehre forderte, ist hier aufgegeben worden zugunsten der Darstellung einer Person, die sich so gibt, wie sie in der Realität handeln würde. Das Wechselhafte, das Pergolesis Arie bestimmt, kennen wir schon als Kompositionsidee des ersten Satzes von Mozarts Pariser Sinfonie. Wie Pergolesi wird wohl auch Mozart von der Vorstellung beeinflusst gewesen sein, individuelle Gemütsbewegungen musikalisch herauszuarbeiten.

Die „Entzauberung“ der Welt

Ich habe in den vorangegangenen Kapiteln darauf hingewiesen, inwieweit Mozarts Musik einer Geisteshaltung verpflichtet ist, die das Individuum mit seinen aktuellen Bedürfnissen achtet. Auf diese Geisteshaltung soll im folgenden näher eingegangen werden. Dabei werden einerseits die bisher dargestellten ästhetischen Ideen in einen größeren Zusammenhang gestellt, andererseits werden historische Entwicklungen deutlich, die Mozarts Lebenssituation maßgeblich geprägt haben. Zu letzterem gehört, dass Mozart in einer Umbruchzeit lebte, in der sich das bisherige Weltbild rasant wandelte und die durch die beiden Denkrichtungen Absolutismus und Aufklärung geprägt war.

„Die Aufklärung ist eng mit der Geschichte des Absolutismus verbunden. Sie bildet damit eine innerlich widersprüchliche ‚Geschehenseinheit‘.“¹⁵¹ Wilhelm Seidel macht mit diesen Worten auf eine Tatsache aufmerksam, die allzu häufig ignoriert wird. Denn in wissenschaftlichen Abhandlungen über das 18. Jahrhundert wird nicht selten ein Akzent auf den Gegensatz von Absolutismus und Aufklärung konstruiert. Die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Denkrichtungen werden jedoch – und das gilt vor allem für Frankreich im 18. Jahrhundert – deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Trägerschicht der Aufklärung sich vor allem aus Angehörigen oberer Gesellschaftsschichten zusammensetzte. Dabei handelt sich um eine recht große Anzahl von Menschen, die von Daniel Roche als ‚gens de culture‘ bezeichnet werden.¹⁵² Ein anderer Autor, R. Porter, charakterisiert diese Gruppe als

„Gebildete im allgemeinen, die auf ihre fortschrittlichen Ansichten und ihren eleganten Lebensstil stolz waren und ein bißchen Voltaire und Co. aufgeschnappt hatten – vielleicht nur als schicke Fassade, gelegentlich aber auch als Teil eines wirklich anderen Lebens.“¹⁵³

¹⁵¹ Seidel, Wilhelm: Aufklärung, in: MGG, Bd. 1 (Kassel/Stuttgart 1994), Sp. 986-996, hier: Sp. 986. Den Begriff „Geschehenseinheit“ zitiert Seidel nach Koselleck, R.: Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerl. Welt, Frankfurt am Main 1973, S. 5.

¹⁵² Vgl. Porter, Kleine Geschichte ..., S. 15.

¹⁵³ Porter, Kleine Geschichte ..., S. 15.



Er interpretiert die Aufklärung infolgedessen als „grundlegenden Wandel *innerhalb* des Ancien régime.“¹⁵⁴ Ob diese These uneingeschränkt auch außerhalb von Frankreich gültig ist, soll hier nicht diskutiert werden. Auf Frankreich trifft sie allemal zu.¹⁵⁵ Der enge Zusammenhang von Absolutismus und Aufklärung zeigt sich beispielsweise gerade auch in jenen Einrichtungen, die ganz wesentlich von Methoden aufklärerischen Denkens geprägt waren – den Akademien. Diese waren Einrichtungen des absolutistischen Herrschers, und doch bestand ihr Geschäft aus Kritik – und eine kritische Haltung ist das Wesensmerkmal der Aufklärung. Die Akademien waren dafür zuständig, bestehende Sachverhalte zu beurteilen, zu verbessern und so den wissenschaftlichen Fortschritt zu garantieren. Ziel des absolutistischen Staates war es dabei, auf möglichst vielen Gebieten – insbesondere im militärischen, wirtschaftlichen, aber auch künstlerischen Bereich – mit den anderen europäischen Staaten konkurrieren zu können und sie ggf. zu übertreffen.

¹⁵⁴ Porter, Kleine Geschichte ..., S. 15.

¹⁵⁵ Man vergegenwärtige sich, dass die Enzyklopädisten zu einem Großteil Angehörige der Aristokratie waren. Rousseau gehörte zwar dem Bürgertum an, war aber Gegner der bürgerlichen Gesinnung des „liberalen Individualismus“ (Porter, S. 56).



Sébastien Le Clerc:
Ludwig XIV. besichtigt die Académie des Sciences (1671),
British Library, London

Der Besuch Ludwigs XIV. in der Akademie der Wissenschaften in Paris ist Thema des Stiches von Sébastien Le Clerc. Vor dem Hintergrund eines französischen Gartens – Zeichen der Idealisierung rationalistischen Denkens – wird eine Personengruppe inmitten einer Vielzahl wissenschaftlicher Instrumente gezeigt. Der Stich gibt ein anschauliches Bild von einer Epoche, die unter dem Eindruck des auf Grundlage vernünftiger Reflexion sich vollziehenden wissenschaftlichen Fortschritts steht. Der Aufschwung der Wissenschaften,



die „Entzauberung“ der Welt prägen diese Epoche – aber auch die damit im Zusammenhang stehenden Umbrüche und Veränderungen:

Bisher maßgebliche Autoritäten für das Weltverständnis büßten ihre unangefochtene Geltung ein. Insbesondere die christliche Religion war davon betroffen. Denn es musste von nun an naturwissenschaftlichen Kriterien genügen, wer Aufschluss über die Geschichte und Bestimmung des Menschen geben wollte. Und die Kleriker, die mit Hölle und Fegefeuer drohten, oder die Bibel – z. B. mit ihrer Darstellung von Wundern – konnten diesen Kriterien nicht gerecht werden. Sukzessive verlor der christliche Glaube an Einfluss. Gleichzeitig wurde ein neuer Mythos erschaffen: Mit der „Entzauberung“ der Welt kam gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Idee des rational verplanten Menschen auf. Die Industrialisierung – eine Folge des immer rasanter sich entwickelnden wissenschaftlichen Fortschritts – hatte letztlich die Unterordnung der Individuen unter ökonomische Zwänge zur Folge. Diese Konsequenz aufklärerisch-rationalistischen Denkens¹⁵⁶ hat Charly Chaplin in seinem Film „Modern Times“ zum Thema gemacht. In einer Szene am Anfang des Films steht der Protagonist am Fließband und ist genötigt, ständig ein und dieselbe Bewegung auszuführen. Immer wenn er einem persönlichen Bedürfnis nachkommen will – in einer Filmszene kratzt er sich am Kopf, in einer anderen vertreibt er eine Biene – kommt er mit seiner Arbeit in Verzug. Das Fließband nimmt keine Rücksicht auf das Individuum, sondern macht dieses zum Teil der Maschine. Die „Vollendung der menschlichen Vernunft“ (Turgot, s. u.) wurde also letztlich dem Individuum zum Verhängnis.

¹⁵⁶ Zum Zusammenhang von Aufklärung, Moderne und Industriezeitalter vgl. Safranski, Rüdiger: Kunst und Mythos: Richard Wagner und Friedrich Nietzsche, in: Funkkolleg Literarische Moderne, Studieneinheit 3, Tübingen 1993, S. 29. Safranski spricht vom „Bedeutungsverlust der Religion am Ende der Aufklärungsepoche und [der] ... rationalisierende[n] bürgerliche[n] Umgestaltung der Gesellschaft, die den einzelnen aus den traditionellen Bindungen herauslöst und dem Ökonomieprinzip unterwirft.“ Vgl. weiterhin Porter, Kleine Geschichte ..., S. 94: „Was einmal die erregende Vision der (von der Erbsünde befreiten) ‚Maschine Mensch‘ war, wurde im Maschinenzeitalter als Fabrikarbeit zur alptraumartigen Realität.“

Was ist Aufklärung? – Denis Diderot in der „Enzyklopädie“

Die Enzyklopädie war eine Art Konversationslexikon. Von 1751 bis 1772 erschienen 28 Bände, in denen das gesamte Wissen der Menschheit zusammengetragen und einem möglichst weiten Leserkreis zugänglich gemacht werden sollte.

„Der [echte] Philosoph [ist ein Mensch], der die Vorurteile, die Tradition, das Überalterte, [den allgemeinen Brauch] ..., die Autorität ..., alles, was das ... Denken unterjocht, zu Boden reißt und wagt, selbst zu denken ... und nichts zuzulassen, was nicht auf dem Zeugnis der Sinne und der Vernunft beruht.“

Anne Robert Jacques Turgot: „Philosophische Beschreibung des Fortschrittes des menschlichen Geistes“

Turgot war von 1774-1776 Finanzminister Ludwigs XVI.

„Endlich sind alle Schatten verschwunden; Welch ein Licht strahlt von überall her! Welche Ansammlung großer Männer in allen Fächern! Welch eine Vollendung der menschlichen Vernunft!“¹⁵⁷

Im 18. Jahrhundert zeichnete sich diese Entwicklung jedoch noch nicht ab. Im Gegenteil: Für diese Epoche ist es bedeutsam, dass gerade im Gefolge des wissenschaftlichen Fortschritts der Blick auf die Emanzipation des Individuums gerichtet wurde. Wenn sich Diderot auf „das Zeugnis der Sinne“ beruft, so plädiert er nicht nur für eine Methode der Forschung, die sich von althergebrachten Autoritäten freimacht und statt dessen empirisch vorgeht. Mit seiner Forderung setzt er zugleich Vertrauen in die Fähigkeiten des Einzelnen und drückt damit eine neue Vorstellung aus: die Vorstellung von Humanität, von der Bedeutung des Individuums. Diese Auffassung schlug sich auch, wie bereits gezeigt wurde, im musikästhetischen Schrifttum nieder. Und wenn man Mozarts Musik in diesem Zusammenhang betrachtet, wird man, bei aller Vorsicht, die man bei solchen Analogien walten lassen muss, erkennen können, dass auch die Musik von dieser Entwicklung beeinflusst wurde. Die Analyse des Beginns der Pariser Sinfonie sollte das exemplarisch zeigen.

¹⁵⁷ Beide Quellen zitiert nach Schmid, Heinz Dieter (Hrsg.): Fragen an die Geschichte, Bd. 3, Frankfurt am Main 1980, S. 132.



Jacques Duphly: Médée, T. 1-57

The image displays a musical score for Jacques Duphly's *Médée*, measures 1-57. The score is arranged in two systems. The first system contains six staves, and the second system contains five staves. The notation includes treble and bass clefs, a key signature of two flats (B-flat and E-flat), and a 4/4 time signature. The music is characterized by intricate rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and various dynamic markings. The first staff of the first system is marked "Vivement et fort" with a percentage symbol (%). Other markings include "s" and "w". The score is presented in a clean, black-and-white format.

The image displays five systems of musical notation for a piece titled 'Médée' by Jacques Duphly. Each system consists of two staves: a piano accompaniment staff on the left and a vocal staff on the right. The piano parts are written in treble and bass clefs, while the vocal parts are in a soprano clef. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings. The first system shows a vocal line with a '+' sign above it. The second system includes a first ending bracket labeled '1.'. The third system features a section marked with a double bar line and a percentage sign followed by '12.', indicating a 12-measure repeat. The fourth system has a '+' sign above the vocal staff. The fifth system continues the vocal and piano lines. The overall style is characteristic of 20th-century French music, with complex rhythmic patterns and expressive dynamics.



G. B. Pergolesi: La serva padrona, Arie des Uberto

G. B. PERGOLESI

*ALLEGRO
MODERATO*

UBERTO

A-spet-ta - - - re e non veni - re,
sta - re a let - - to e non dormire, ben ser - vi - - re
e uo - gra - di - re, son tre co - se da mo - ri - re, da mo - ri - re.
A - spetta - re, sta - re a let - to,

U
ben ser- si - re, e non venire e nondon- mi- re e non gra- di - re, son tre co - se da mo- ri - re,
da mo- ri - re. Aspetta- re e non ve - ni- re, star a letto e nondon- mi- re, ben ser- vi- re e non gra-
- dire, non ve - dire e non dar- mi- re, non gra- di- re, son tre, tre, tre cose,
com- que da mo- ri - re, da mo- ri - re.

The image displays a musical score for the opera 'La serva padrona' by Giovanni Battista Pergolesi. It consists of five systems of music. Each system includes a vocal line (marked 'U' for Ubbi) and a piano accompaniment. The lyrics are in Italian and describe the three ways to die: by being well-served, by waiting and not coming, or by staying in bed and not being served. The piano part features a rhythmic accompaniment with various dynamics and articulations.

Aus: Giovanni Battista Pergolesi: La serva padrona. Klavierauszug, hrsg. von Mario Parenti (1960)
© CASA RICORDI, Milano (ISMN M-041-37025-5)

Abbildungsverzeichnis

S. 52: Jean Michel Moreau le jeune (1656-1733): La Petite Loge; Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt/Main, Musiksammlung, in: Dahlhaus, Carl (Hrsg.): Die Musik des 18. Jahrhunderts (= Neues Handbuch der Musikwissenschaft Bd. 5), Laaber 1985, S. 49.

S. 54: François-Hubert Drouais (1727-1775): Le concert champêtre (1759); Musée national du château de Versailles.

S. 56: Augustin de St. Aubin: Le Concert (1773); Akademie der Bildenden Künste, Wien.

S. 76: Pierre-Denis Martin: Le Château de Versailles (1722); Cabinet Giraudon, Paris, in: Geschichte und Geschehen 8. Ausgabe N. Gymnasium, bearb. von Hans-W. Ballhausen, Ludwig Bernlochner, Michael Herrmann, Erberhardt Schwalm, Horst Silbermann, Stuttgart 1987, S. 179.

S. 77: C.J. v. Feldtenstein: Erweiterung der Kunst nach der Choreographie zu tanzen, Tabula III; Stadtbibliothek Braunschweig.

S. 89: Sébastien Le Clerc: Ludwig XIV. besichtigt die Académie des Sciences (1671); British Library, London.

Verzeichnis der verwendeten Literatur

Abert, Hermann: W. A. Mozart, Leipzig ¹⁰1983

Alewyn, Richard: Das große Welttheater. Die Epoche der höfischen Feste, München Nachdruck 1989

Batteux, Charles: Les beaux arts réduits à un même principe, Paris 1746

Bauer, Wilhelm A./Deutsch, Otto Erich (Hrsg.): Mozart. Briefe und Aufzeichnungen. Gesamtausgabe, Bd. 1-4, Kassel etc. 1962-1963

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986

Becker, Peter: Versuchte Nähe. Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht, in: MuB 3/1992, S. 5-7

Bödeker, Hans Erich (Hrsg.): Biographie schreiben (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, Band 18), Göttingen 2003

Bödeker, Hans Erich: Biographie. Annäherungen an den gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionsstand, in: ders. (Hrsg.): Biographie schreiben (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, Band 18), Göttingen 2003, S. 9-63

Borchard, Beatrix: Lücken schreiben. Oder: Montage als biographisches Verfahren, in: Bödeker, Hans Erich (Hrsg.): Biographie schreiben (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, Band 18), Göttingen 2003, S. 211-241

Bourdieu, Pierre: Die biographische Illusion, in: ders.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt am Main 1998, S. 75-83

Boyé, [Pascal?]: L'Expression musicale, mise au rang des chimères, Amsterdam 1779

Burke, Peter: Ludwig XIV. Die Inszenierung des Sonnenkönigs, Berlin 1993



- Cassirer, Ernst: Die Philosophie der Aufklärung, Tübingen ³1973, S. 373-397
- Corbin, Alain: Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot, 1798-1876, Paris 1996
- Dahlhaus, Carl (Hrsg.): Die Musik des 18. Jahrhunderts (= Neues Handbuch der Musikwissenschaft Bd. 5), Laaber 1985
- Dahlhaus, Carl: Ludwig van Beethoven und seine Zeit, Laaber 1987
- Dahlhaus, Carl: Wozu noch Biographien?, in: Melos/NZ 1/1975, S. 82
- Danuser, Hermann: Biographik und musikalische Hermeneutik. Zum Verhältnis zweier Disziplinen der Musikwissenschaft, in: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): Arbeit - Freizeit - Fest. Brauchen wir eine andere Schule? (Kongreßbericht der 16. Bundesschulmusikwoche. Ludwigshafen 1986), Mainz 1986, S. 58-74
- Elias, Norbert: Mozart. Zur Soziologie eines Genies, hrsg. von Michael Schröter, Frankfurt am Main ³1991
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Zweiter Band, Frankfurt am Main ¹⁸1984
- Fanslau, Rainer: Musik und Bedeutung, Frankfurt am Main 1984
- Forkel, Johann Nikolaus: Über Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke. Für patriotische Verehrer echter musikalischer Kunst, Berlin 1968 (Leipzig 1802)
- Gerber, Uwe: Anthropologie. Kurs Ethik, Frankfurt am Main 1995
- Gertsch, Norbert: Die Entwicklung der Gattung „Sinfonie“ bis zur Wiener Klassik, in: RAAbits Musik Juli 1995
- Geschichte und Geschehen 8. Ausgabe N. Gymnasium, bearb. von Hans-W. Ballhausen, Ludwig Bernlochner, Michael Herrmann, Erberhardt Schwalm, Horst Silbermann, Stuttgart 1987
- Günther-Arndt, Hilke: Der grüne Wollfaden oder Was heißt „Geschichte erzählen“ heute?, in: GWU 10/1985, S. 684-704

- Hafen, Roland: Identitätsaufbau gegen Imageeinfluß. Zum Umgang mit Idolen im Musikunterricht/Teil 1, in: PdM 52, S. 36-40
- Hafen, Roland: Identitätsaufbau gegen Imageeinfluß. Zum Umgang mit Idolen im Musikunterricht/Teil 2, in: PdM 53, S. 36-41
- Hähner, Olaf: Historische Biographik, Frankfurt am Main 1999
- Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart ³1970
- Hildesheimer, Wolfgang: Mozart, Frankfurt am Main (verbesserte Ausgabe) 1979 (1. Auflage 1977)
- Hitzler, Ronald: Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur (= Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 110), Opladen 1988
- Hoffmann, Freia: „Einige Schwierigkeiten“. Vom musikdidaktischen Umgang mit Biographien, in MuU 26/1994, S. 4-11
- Jugendwerk der Deutschen Shell '97: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen (12. Shell-Jugendstudie), Opladen 1997
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen, 10., überarbeitete Auflage, Berlin 2001
- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Musikkultur und Musikpolitik im Zeichen des Wertewandels, in: Börs, P./Schütz, V. (Hrsg.): Musikunterricht heute 3, Beiträge zur Praxis und Theorie, Oldershausen 1999, S. 160-170
- Kindt, Werner (Hrsg.): Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit, Köln 1974
- Klein, Christian (Hrsg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens, Stuttgart 2002
- Klein, Christian: Einleitung: Biographik zwischen Theorie und Praxis. Versuch einer Bestandsaufnahme, in: ders. (Hrsg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens, Stuttgart 2002, S. 1-22



- Klein, Christian: Lebens*beschreibung* als Lebens*erschreibung*. Vom Nutzen biographischer Ansätze aus der Soziologie für die Literaturwissenschaften, in: ders. (Hrsg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens, Stuttgart 2002, S. 69-85
- Knepler, Georg: Wolfgang Amadé Mozart. Annäherungen, Berlin 1991
- Küster, Konrad: Mozart. Eine musikalische Biographie, Stuttgart 1990
- Mohrhart, Dieter: Plädoyer für die Geschichtserzählung, in: GWU 2/1982, S. 94-116
- Niermann, Franz/Richter Christoph: Klassische Musik – Musik der Klassik. Wolfgang Amadeus Mozart, Hannover 1992
- Niessen, Anne: Allgemeinbildung im Musikunterricht? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht und in der Ausbildung von MusiklehrerInnen, in: MuB 6/01, S. 37-43
- Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen (= Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik, Bd. 32), Bochum 2002, S. 39-55
- Porter, Roy: Kleine Geschichte der Aufklärung, Berlin 1991
- Raulff, Ulrich: Das Leben – buchstäblich. Über neuere Biographik und Geschichtswissenschaft, in: Klein, Christian (Hrsg.): Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens, Stuttgart 2002, S. 55-68
- Reeser, Eduard: Ein Augsburger Musiker in Paris. Johann Gottfried Eckard, Augsburg 1984
- Rousseau, Jean Jacques: Dictionnaire de Musique, Paris 1768
- Rousseau, Jean Jacques: Essay über den Ursprung der Sprachen, ca. 1760, in: Jean-Jacques Rousseau. Musik und Sprache. Ausgewählte Schriften, aus dem Französischen von Dorothea

- Gülke und Peter Gülke, hrsg. v. Peter Gülke, Leipzig 1989, S. 99-168
- Ruf, Wolfgang: Instrumentalmusik als Klangrede, in: Funkkolleg Musikgeschichte, Studienbegleitbrief 6, Tübingen 1988
- Safranski, Rüdiger: Kunst und Mythos: Richard Wagner und Friedrich Nietzsche, in: Funkkolleg Literarische Moderne, Studienbrief 1, Studieneinheit 3, Tübingen 1993
- Salmen, Walter: Haus- und Kammermusik. Privates Musizieren im gesellschaftlichen Wandel zwischen 1600 und 1900 (= Musikgeschichte in Bildern IV/3), Leipzig 1969
- Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 2001
- Scheuer, Helmut: Kunst und Wissenschaft. Die moderne literarische Biographie, in: Klingenstein, Grete/Lutz, Heinrich/Stourzh, Gerald (Hrsg.): Biographie und Geschichtswissenschaft. Aufsätze zur Theorie und Praxis biographischer Arbeit, München 1979, S. 81-110
- Schmid, Heinz Dieter (Hrsg.): Fragen an die Geschichte, Bd. 3, Frankfurt am Main 1980
- Schmidt, Jochen: Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750-1945. Bd. 1, Darmstadt 1988, S. 39-40
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/New York 1997 (1. Aufl. 1992), S. 60
- Seidel, Wilhelm: Aufklärung, in: MGG, Bd. 1 (Kassel/Stuttgart 1994), Sp. 986-996
- Sponheuer, Bernd: Musikalisches Kunstwerk und Biographie. Vorwiegend methodische Überlegungen mit einem Ausblick auf Mahler, in: MuB 1/89, S. 4-10
- Süskind, Patrick: Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders, Zürich 1994, S. 5-6 (© 1985 Diogenes Verlag Zürich)



- Tocha, Michael: Die Tränen des Prinzen oder Versuch, die Geschichteserzählung auf die Füße zu stellen, in: GWU 10/1976, S. 619-624
- Unseld, Melanie: Die tausend Leben des Wolfgang Amadé Mozart: Wandel und Wirkung biographischer Bilder, in: Waczkat, Andreas (Hrsg.): Wozu Biographik? Zur Rolle biographischer Methoden in Vermittlungsprozessen und Musikanalyse (Bericht über die Tagung der Fachgruppe „Musikwissenschaft und Musikpädagogik“ in der Gesellschaft für Musikforschung. Lüneburg, 30. November - 1. Dezember 2002), Rostock 2003, S. 27-41
- van der Loo, Hans/van Reijen, Willem: Modernisierung. Projekt und Paradox, 2., aktualisierte Auflage, München 1997
- Waczkat, Andreas (Hrsg.): Wozu Biographik? Zur Rolle biographischer Methoden in Vermittlungsprozessen und Musikanalyse (Bericht über die Tagung der Fachgruppe „Musikwissenschaft und Musikpädagogik“ in der Gesellschaft für Musikforschung. Lüneburg, 30. November - 1. Dezember 2002), Rostock 2003
- Wicke, Peter: „Heroes and Villains“. Anmerkungen zum Verhältnis von Popmusik und Musikgeschichtsschreibung, in: Schüler, Nico (Hrsg.): Zu Problemen der ‚Heroen‘- und der ‚Genie‘-Musikgeschichtsschreibung, Hamburg 1998, S. 147-160

