

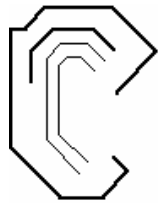
Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater
Hannover

Monographien

16

Lorenz Luyken und Stefan Weiss (Hg.)

Professionelle Musikausbildung und Internationalität



Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater
Hannover

Monographien

16

Lorenz Luyken und Stefan Weiss (Hg.)

Professionelle Musikausbildung und Internationalität

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.

**Monographien 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: 12,- Euro zuzüglich Versandkosten

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Hannover 2006

ISSN 1617-6847

ISBN 3-931 852-76-8

Institut für Musikpädagogische Forschung

Vorstand: Prof. Dr. F. Riemer (Direktor), Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeier, Prof. Dr. R. Kopiez – *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, Prof. Dr. E. Hickmann, StR K. Martin, Prof. Dr. S. Rode-Breymann, Prof. Dr. R. Vogels – *Externe Mitglieder:* Prof. Dr. P. Brünge, 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

Professionelle Musikausbildung und Internationalität

Herausgegeben von Lorenz Luyken
und Stefan Weiss

IfMpF-Monographie Nr. 16
Hannover 2006

Inhalt

VORWORT	
Lorenz Luyken und Stefan Weiss	4
INTERNATIONALITÄT IM MUSIKSTUDIUM – IN DEUTSCHLAND NICHTS NEUES?	
Stefan Weiss	7
LEIPZIG, DEUTSCHLAND, EUROPA: DAS LEIPZIGER KONSERVATORI- UM ALS MULTIPLIKATOR DER IDEE ‚HÖHERER MUSIK‘	
Rebecca Grotjahn	24
KOPENHAGEN, EIN LEIPZIG AN DER OSTSEE? DAS MUSIKPÄDA- GOGISCHE SCHAFFEN NIELS W. GADES UND C. F. E. HORNEMANS	
Yvonne Wasserloos	46
DIE BEDEUTUNG DER „LEIPZIGER PERIODE“ FÜR LEOŠ JANÁČEK UND FRICO KAFENDA: ZWEI KONTRÄRE BEISPIELE	
Markéta Štefková	81
ERZWUNGENE INTERNATIONALITÄT: KOMPOSITIONSLEHRERINNEN UND KOMPOSITIONSLEHRER DES 20. JAHRHUNDERTS IM EXIL	
Susanne Rode-Breymann	97
AM RANDE: ROBERT VOLKMANN IN BUDAPEST	
Lorenz Luyken	114
ZWISCHEN „LEIPZIG“ UND „BOLOGNA“: MUSIKHOCHSCHULEN IN DER EUROPÄISCHEN MUSIKLANDSCHAFT DER GEGENWART	
Podiumsdiskussion	133
Die Autorinnen und Autoren der Beiträge	162

Vorwort

Im Sommersemester 2005 veranstaltete die Hochschule für Musik und Theater in Hannover (HMTH) eine Konzertreihe unter dem Titel „Europa!“ Erstmals stand damit bei dem bewährten alljährlichen Kammermusikfestival der Hochschule nicht ein Komponist gleichsam monographisch im Mittelpunkt, sondern die Vielfalt der europäischen Musikmetropolen des 19. Jahrhunderts mit repräsentativen Werken und ihrem Ineinander von stilistischer Abgrenzung und Annäherung. Entsprechend ihrem Selbstverständnis hatte sich die Musikwissenschaft am Hause maßgeblich an der Konzeption und der Durchführung dieser Konzertreihe beteiligt. Darüber hinaus galt es jedoch, die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema „Europa!“ durch wissenschaftliche Reflexion und Diskussion zu ergänzen.

Der Zufall wollte es, dass die Konzertreihe mit einer neuen Phase in der Diskussion um eine europäische Identität zusammenfiel. Die Auseinandersetzung um die europäische Verfassung, die düsteren Prognosen für die diesbezüglich anstehenden Referenden in den Niederlanden und in Frankreich, die Probleme der EU-Osterweiterung und die angesichts des Beitrittswunsches der Türkei virulente Frage nach den „natürlichen“ Grenzen der Europäischen Union führte just in dieser Zeit zu leidenschaftlichen Diskussionen in der Öffentlichkeit nicht nur der EU-Mitgliedsländer. Vor diesem Hintergrund gerieten auch die unter dem Schlagwort „Bologna-Prozess“ versammelten Bemühungen um die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums einmal mehr ins Kreuzfeuer der Kritik. Das war und ist auch an der HMTH, die sich wie jede andere deutsche Hochschule den Herausforderungen des Bologna-Prozesses zu stellen hat, nicht anders. Der politische Wille gebietet es, im Zuge der mit „Bologna“ verbundenen Veränderung der Studienstrukturen bewährte und liebgewonnene hochschuldidaktische Vorstellungen zu prüfen und gegebenenfalls von ihnen Abschied zu nehmen. Ein zentrales Ansinnen des Bologna-Prozesses jedoch, nämlich den Hochschulraum für Studenten aller europäischen Länder zu öffnen bzw.

durchlässiger zu machen, läuft an einer Institution, zu deren Profil von jeher die internationale Zusammensetzung der Studentenschaft gehört, ins Leere. Die HMTH hat, wie viele andere deutsche Musikhochschulen auch, in manchen Studiengängen einen Ausländeranteil von mehr als 50%, so dass die politische Forderung nach stärkerer Internationalisierung hier schwerlich Reformeifer entfachen kann. Und so manch einer nicht nur mit der Musikausbildung befasster fragt sich angesichts von Globalisierungsdruck und Brüsseler Zentralismus sorgenvoll, ob und wie das nationale kulturelle Erbe weiterhin lebendig erhalten werden kann. Denn gerade dieses Erbe ist das Gut, welches viele Studenten aus dem europäischen und – mehr noch – aus dem außereuropäischen Ausland an unseren Musikhochschulen nachfragen.

Solcherlei brennende Fragen in einen historischen Kontext zu stellen und zu diskutieren war das Anliegen des Symposiums „Professionelle Musikausbildung und Internationalität“, welches am 4. Mai 2005 an der HMTH stattfand. Nach einer einführenden Sektion unter dem Titel „Zum Stellenwert der Internationalität in der professionellen Musikausbildung“ mit Beiträgen von Stefan Weiss und Rebecca Grotjahn beleuchteten die Ausführungen von Markéta Štefková und Yvonne Wasserloos die Funktion des Leipziger Konservatoriums als Modell von internationaler Ausstrahlung, bevor Lorenz Luyken und Susanne Rode-Breymann Hintergründe und Auswirkungen von Lehrermigration an Fallbeispielen erläuterten. Eine abschließende Podiumsdiskussion zum Thema „Hannover zwischen ‚Leipzig‘ und ‚Bologna‘“ schlug den Bogen in die bewegte Gegenwart. Der Tag wäre jedoch nicht vollständig gewesen, hätten sich nicht am Abend Studierende und Lehrende der Hochschule angeschickt, um unter dem Motto „Italien-Sehnsucht“ die in vielfacher Hinsicht fachübergreifende Perspektive des Symposiums zum künstlerischen Erlebnis werden zu lassen.

An dieser Stelle gilt es Dank zu sagen an alle, die das Symposium und die Publikation seiner Beiträge ermöglicht haben. Dank gebührt vor allem den Referentinnen und Referenten, Diskutantinnen und Diskutanten des Symposiums. Dass Markéta Štefková ihren Vortrag im Rahmen einer vom ERASMUS-Programm geförderten

Gastdozentur halten konnte und somit die internationale Perspektive des Symposiums buchstäblich verkörperte, war uns eine besondere Freude. Der Dank der Herausgeber gilt außerdem dem Präsidium der Hannoverschen Musikhochschule für seine Unterstützung sowie dem Institut für musikpädagogische Forschung an der HMTH für die Veröffentlichung des Symposiumsberichts in seiner wissenschaftlichen Reihe. Den studentischen Hilfskräften Ulrike Böhmer und Daniel Meyer schließlich danken wir für Mitschnitt und Transkription der Podiumsdiskussion und für die Unterstützung bei der Erstellung der Druckvorlage. Die Entscheidung der Autoren für die alte oder neue deutsche Rechtschreibung wurde respektiert.

Hannover, im März 2006

Lorenz Luyken
Stefan Weiss

Internationalität im Musikstudium – in Deutschland nichts Neues?

Stefan Weiss

Internationalität in der professionellen Musikausbildung ist auf den ersten Blick so allgegenwärtig und selbstverständlich, daß man vermuten könnte, das Nachdenken über diese Verbindung habe eine lange Tradition; tatsächlich scheint sie aber bisher nicht zum Thema einer größeren Untersuchung gemacht worden zu sein. Selbstverständlich haben Fallstudien einen festen Platz in der biographischen Literatur: Studienaufenthalte von Musikern – von Komponisten zumal – in einem fremden Land, sind der Stoff, aus dem musikgeschichtliche Wendemarken gemacht sind – eine Beobachtung, die man über die formelle Ausbildungszeit hinaus auf dasjenige Ideal ausdehnen könnte, das man heute gerne als *lifelong learning* benennt. Was wäre, wenn Heinrich Schütz nicht nach Italien gegangen wäre, Ludwig van Beethoven nicht nach Wien, Felix Mendelssohn Bartholdy nicht Schottland bereist und Edgard Varèse sich nicht in New York niedergelassen hätte? Nicht auszudenken, was der Musikwelt entgangen wäre, hätte Georg Friedrich Händel sein Herz an Hannover gehängt und London verschmäht. Derartige Erfolgsgeschichten gehören zum biographischen Hausschatz eines jeden Musikfreundes und bilden die Grundierung für die Annahme, ein längerer Aufenthalt im Ausland wäre für den Musiker, wenn nicht selbstverständlich, so doch keine Ausnahme. Die Musiker, so mag man weiterdenken, haben ohnehin von allen Berufsgruppen die geringsten Probleme jenseits der Grenzen, denn schließlich scheint ihre Sprache eine internationale zu sein. Ein Gang durch die Fußgängerzonen unserer Großstädte, in denen die Angehörigen der unterschiedlichsten Nationen anscheinend mühelos mit uns kommunizieren, wenn sie nur die Sprache der Musik benutzen, vermag das jederzeit unter Beweis zu stellen.

Die Vorstellung, daß Musik als universal intelligible Sprache die transnationale Mobilität von Musikern erleichtere, dürfte schon vor der Wiener Klassik unter Musikern verbreitet gewesen sein; den *locus classicus* dafür stellt jedoch Joseph Haydns Antwort an Wolfgang Amadeus Mozart dar, der ihn vor der ersten Londonreise gemahnt hatte: „Sie haben keine Erziehung für die große Welt gehabt und reden zu wenige Sprachen.“ – „Oh!“ erwiderte Haydn, „meine Sprache versteht man durch die ganze Welt.“¹ Haydn, der sich derart selbstbewußt im Alter von fast 60 Jahren auf seine erste Auslandsreise begab, war bis dahin alles andere als weltläufig, sondern im Gegenteil jemand, der sich auch ohne Reisen und beständige Inspiration am vor Ort erlebten Fremden entwickeln konnte, ja seine Originalität sogar dezidiert dem Umstand zusprach, daß er sein Leben in relativer Isolation und einem eng begrenzten Wirkungskreis zubrachte. Haydn verhält sich zu Mozart in dieser Hinsicht ähnlich wie Johann Sebastian Bach zu Händel. Gerade weil Musik Züge einer internationalen Sprache aufweist, kann die Ausbildung musikalischer Fähigkeiten also auch auf Auslandsaufenthalte verzichten. Bach konnte die Musik Antonio Vivaldis auch anhand der Noten studieren; um sie kennenzulernen, waren weder eine Reise nach Venedig noch flüssige Italienischkenntnisse notwendig.

Damit sind zwei Eckpfeiler des Assoziationsfeldes umrissen, das sich gewöhnlich zum Thema Professionelle Musikausbildung und Internationalität auftut: die anscheinend so leichte Integration des im Bildungsprozeß befindlichen Musikers in ein fremdes Land einerseits und andererseits die Möglichkeit, diese Bildung auch ganz ohne Grenzüberschreitung an einem einzigen, vertrauten Ort zu erhalten. Seit Bachs und Haydns Zeiten haben sich allerdings nicht nur die Ausbildungswege für Musiker verändert, sondern auch die übergeordneten gesellschaftlichen Ideen zur Verankerung von Internationalität in der Ausbildung der Menschen allgemein. Und während auf dem speziellen Sektor der musikalischen Ausbildungsinstitute – die sich von der Stadtpfeiferei über das Konservatorium des 19. Jahrhunderts bis hin zur modernen Musikhochschule wandelten – lange Zeit

1 Albert Christoph Dies, *Biographische Nachrichten von Joseph Haydn (1810)*, neu hg. von Horst Seeger, Berlin: Henschelverlag, 1959, S. 78.

eine verhältnismäßige Stabilität vorherrschte, führte das Nachdenken über die allgemeine Internationalisierung der Hochschulausbildung gerade im Europa der letzten Jahre zu einer Dynamik, die auch in die Struktur von Studiengängen der vermeintlich so stabilen Musikhochschulen massiv eingreift. Internationalisierung gelangt nun in die Musikhochschulen, um ein weiteres klassisches Haydn-Zitat anzubringen, „auf eine ganz neu Besondere Art“.

Ablesen läßt sich dieser Wandel z. B. an der Literatur, die den Interessenten für Musikberufe helfen soll, ihre Ausbildung zu planen. Ein früher viel konsultiertes Werk, Eberhard Preußners Ratgeber *Wie studiere ich Musik* von 1962, empfiehlt dem angehenden Musiker auch in der Neubearbeitung von 1981 noch mit keinem Wort, ins Ausland zu gehen. Zwar wird die Möglichkeit des Ortswechsels angedeutet, aber vor allem für den Fall, daß es zum Dissens mit dem angestammten Lehrer kommt. Die Wortwahl impliziert, daß es sich dabei um ein letztes Mittel handelt, das kaum zumutbar erscheint: „Selbst ein Wechsel von Ort zu Ort ist angeraten“², woraus allerdings noch nicht zu folgern ist, daß dieser Wechsel ins Ausland führen sollte. War 1981 also die Internationalisierung des Studiums noch kein vorrangiges Thema, mit dem man Musikstudierende behelligte, so sprechen Publikationen der neueren Zeit eine andere Sprache. Der umfangreiche Band *Kunst- und Musikhochschulen in Deutschland* aus dem Jahr 2001 wurde nicht nur bilingual deutsch-englisch herausgegeben, sondern enthält auch ein eigenes Kapitel über die Förderung des internationalen Austauschs, und unter den porträtierten deutschen Musikhochschulen ist kaum eine, die in ihrer Selbstdarstellung nicht auf ihre vielen internationalen Verbindungen hinweist.³

Die deutschen Musikhochschulen partizipieren dabei an einem allgemeinen bildungspolitischen Trend der letzten Jahre, den man mit dem Konzept der „internationalen Hochschule“ zu umschreiben

2 Eberhard Preussner, *Wie studiere ich Musik? Ein Ratgeber*, 2. bearbeitete Auflage, durchgesehen von Gerhard Wimberger (= Musikpädagogische Bibliothek 6), Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag, 1981, S. 56 [erstmalig 1962].

3 Christian Bode, Werner Becker, Claudius Habbich (Hg.), *Kunst- und Musikhochschulen in Deutschland*, München: Prestel, 2001.

versucht hat.⁴ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung spricht von einem paradigmatischen Wandel, dessen Ursprungsdokumente im Jahr 1999 die gesamteuropäische Bologna-Erklärung *Der europäische Hochschulraum* sowie die gemeinsame Erklärung von Bund und Ländern zur *Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland* waren. Man spricht auch nicht mehr so sehr von „Internationalität“ – was einen Zustand beschreibt –, sondern von der dynamisch-aktiven „Internationalisierung“: „Internationalisierung zielt nicht nur auf Außenwirkung der Hochschulen, sondern ist selbst zum Motor der Studienreform geworden.“⁵ Generell ist es das Ziel, die eigene Hochschullandschaft attraktiver zu machen, indem Studiengänge in großem Stil reformiert werden, um möglichst weitgehende internationale Vergleichbarkeit zu erzielen.

Verfolgt man den Prozeß der Internationalisierung bei den Universitäten generell, so ist zu beobachten, daß sich die Zahlen der Studierenden im Ausland weltweit in den letzten vierzig Jahren fast versiebenfacht hat. Dabei gehört Deutschland zu den drei wichtigsten Zielländern der Bildungsmigration, nach den USA und Großbritannien.⁶ Bei näherer Betrachtung zeigt sich erwartungsgemäß, daß Musikhochschulen eine deutlich größere Anziehung auf Bildungsmigranten ausüben als Universitäten. Betrug der durchschnittliche Anteil ausländischer Studierender an allen deutschen Universitäten und Hochschulen im Jahr 2001 etwa neun Prozent,⁷ so vermeldete der im Auftrag des Deutschen Musikrats herausgegebene Studienführer *Musikstudium in Deutschland* bereits 1997, daß an den Musikhochschu-

4 So der Titel einer Schriftenreihe des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.

5 Wolfgang Isserstedt, Klaus Schnitzer, *Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland*, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002, S. 11.

6 Vgl. Alexandra Budke, *Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Kulturkontakt. Studien über Austauschstudenten in wechselnden Kontexten* (= Osnabrücker Studien zur Geographie 25), Göttingen: V&R unipress, 2003, S. 26f.

7 Christian Bode, „Die schönen Seiten der Welt“, in: ders./Becker/Habbich (Hg.), *Kunst- und Musikhochschulen in Deutschland* (s. Anm. 3), S. 100–104, hier S. 100.

len der Ausländeranteil „bis zu 25%“ betragen soll, also fast dreimal so viel wie der Durchschnitt.⁸ Tatsächlich ist im Jahr 2005 die Zahl 25% schon nicht mehr die obere, sondern fast die untere Grenze des Ausländeranteils deutscher Musikhochschulen. Unter 25%, und zwar jeweils ganz knapp, liegt er nur noch an den Musikhochschulen in Leipzig und Weimar, und dann schnellen die Zahlen empor bis hin zur Hochschule für Musik Detmold, an der mehr Ausländer als Deutsche studieren (52%). Durchschnittlich sind an deutschen Musikhochschulen derzeit (Sommersemester 2005) 36% ausländischer Studierender eingeschrieben. Diese Werte muß man allerdings differenziert betrachten: Von den Studierenden der Hochschule für Musik und Theater Hannover (HMTH) beispielsweise sind nominell 28% Ausländer; wenn man allerdings die nicht direkt musikbezogenen Studiengänge ausblendet – denn die HMTH bietet außerdem noch Schauspiel, Medienmanagement und Multimediale Kommunikation an –, liegt der Ausländeranteil bei 33% und ist damit leicht unterdurchschnittlich für deutsche Musikhochschulen, aber fast vier Mal so hoch wie der Durchschnittswert für deutsche Universitäten allgemein. Bei weiterer Differenzierung unter den Hannoverschen Studiengängen zeigt sich, daß im Bereich „Künstlerische Ausbildung“ der Ausländeranteil genau die Detmolder Zahl von 52% erreicht; beim Aufbaustudiengang „Soloausbildung“, in dem zur Zeit 79 Studierende eingeschrieben sind, liegt der Ausländeranteil sogar bei 81%. Und dazu paßt schließlich, daß auch das Lehrerkollegium einer deutschen Musikhochschule in der Regel international gemischt ist. Die an der HMTH Lehrenden kommen nicht nur aus Deutschland, sondern aus Norwegen, Schweden, Finnland, Dänemark, Großbritannien, Irland, den Niederlanden, der Schweiz, Italien, Jugoslawien, Rumänien, Bulgarien, Ungarn, Polen, Russland, der Ukraine, Israel, der Türkei, Tadschikistan, Usbekistan, Kanada, den USA, Japan, China und den Philippinen.⁹

8 *Musikstudium in Deutschland, Studienführer*, hg. im Auftrag des Deutschen Musikrates von Richard Jakoby und Egon Kraus. Mainz: Schott, ¹²1997, S. 14.

9 56 Lehrende mit anderer als deutscher Herkunft hatte die HMTH im Mai 2005, davon fast die Hälfte, 24, aus der Gruppe der Professoren, 4 unter den Mitarbeitern und 28 unter den Lehrbeauftragten. Der Dank des Verfassers gilt an dieser

Wo andere universitäre Ausbildungsinstitute mit aller Kraft an der Erhöhung ihrer Ausländeranteile arbeiten, haben Musikhochschulen wie die HMTH also schon lange die Hausaufgaben gemacht und scheinen weitestgehend internationalisiert. Und tatsächlich führten die Rektoren der deutschen Musikhochschulen solche Zahlen ins Feld, als es darum ging, die Einführung von europaweit besser vergleichbaren Bachelor- und Masterstudiengängen abzuwehren. In einem 1999 fast unmittelbar nach der Bologna-Erklärung verfaßten Thesenpapier der Musikhochschulrektoren heißt es:

„Die vorgesehene Möglichkeit, Bachelorstudiengänge zur Erprobung einzusetzen, wird von den Musikhochschulen in Bezug auf die künstlerische Ausbildung abgelehnt.

[...] Ein [...] Beweggrund für die Einführung von Bachelorgraden an deutschen Hochschulen ist die Absicht, das Studium für ausländische Studierende attraktiver zu machen. In diesem Punkt haben die Musikhochschulen keinen Nachholbedarf. Ein Musikstudium in Deutschland hat im Ausland eine hohe Attraktivität, und der Anteil ausländischer Studierender insbesondere in den künstlerischen Studiengängen ist beträchtlich.

Die Unkenntnis über die Wertigkeit deutscher Hochschulabschlüsse im Ausland wirkt sich für Musikstudierende, die sich dort bewerben, insofern nicht negativ aus, als die künstlerische Qualität des Bewerbungsvorspiels/-vorsingens großes Gewicht besitzt.“¹⁰

Es lohnt sich, den Motiven nachzuforschen, die sich mit dem Gedanken der Internationalisierung des Musikstudiums zu unterschiedlichen Zeiten verbanden. Dabei herrschte keineswegs von Anfang an Einmütigkeit darüber, daß Internationalität auf diesem Sektor überhaupt gewünscht war. Das Pariser Conservatoire des 19. Jahrhunderts z. B. verfolgte in dieser Hinsicht eine restriktive Aufnahme politik, die dem inländischen Studierenden den klaren Vorzug gab.

Stelle den kundigen und hilfsbereiten Mitarbeiterinnen der Verwaltung der HMTH, die ihn mit statistischen Informationen über die HMTH und andere deutsche Musikhochschulen versorgten: Verena Ahlborn, Brigitte Moser und Silke Wunsch.

- 10 *Musikhochschulen an der Schwelle des 21. Jahrhunderts. Thesenpapier der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland – Mitgliedergruppe Musikhochschulen in der HRK* [Hochschulrektorenkonferenz], zur Kenntnis genommen vom 189. Plenum der HRK, 8. November 1999 (= Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2000), Bonn 2000, S. 13f.

Mit Luigi Cherubini stand dieser Institution zwar für 20 Jahre ein gebürtiger Italiener als Direktor vor, doch verweigerte derselbe Cherubini beispielsweise Franz Liszt und César Franck die Aufnahme, weil sie Ausländer waren.¹¹ Noch am Anfang des 20. Jahrhunderts mußten Ausländer am Conservatoire Einschränkungen hinnehmen, machten andere Abschlüsse als ihre französischen Kommilitonen.¹² Das 1843 gegründete Leipziger Konservatorium hatte daher im Vergleich zu Paris einen Wettbewerbsvorteil, denn es konnte schon in den ersten 40 Jahren seines Bestehens einen durchschnittlichen Ausländeranteil von 41% vorweisen; zieht man die Zeit bis zum Ersten Weltkrieg hinzu, erhöht sich dieser Durchschnitt noch einmal leicht.¹³

Den Hintergrund dieser Öffnung bildet die generell um diese Zeit verstärkte Werbung deutscher Bildungsinstitutionen um ausländische Studierende; man handelte nach dem „Prinzip, den Einfluss des eigenen Staates durch die Ausbildung ausländischer Eliten auszuweiten“. ¹⁴ In diesem Konzept fungierten Konservatorien nicht nur als Ausbildungsinstitutionen, sondern bildeten als Kulturträger geradezu die Voraussetzung für erfolgreichen kulturellen Export. Nicht immer ging diese Rechnung auf, und mitunter war die herablassende Haltung der Deutschen zu ihren Studiengästen eine Quelle von Konflikten. Das starke Bewußtsein von der Hegemonie deutscher Musik traf in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf das Bestreben anderer Nationen nach musikalischer Selbstvergewisserung, nach Lösung von der Fremdbestimmung durch deutsche oder italienische

11 Wie es im Jahre 1822 zur Entscheidung für den rigorosen Aufnahmestop für Ausländer kam, schildert (im Hinblick auf den spanischen Studenten Arriaga 1822) ausführlich Thierry Grandemange, „Juan Crisóstomo de Arriaga selon Fétis: la construction d’un mythe“, in: *Revue de Musicologie* 88, Heft 2 (2002), S. 327–360, insbesondere S. 347–355.

12 Vgl. (im Hinblick auf den spanischen Studenten Jarnach 1909) Stefan Weiss, *Die Musik Philipp Jarnachs*, Köln: Verlag Dohr, 1996, S. 26.

13 Vgl. Yvonne Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium der Musik im 19. Jahrhundert. Anziehungs- und Ausstrahlungskraft eines musikpädagogischen Modells auf das internationale Musikleben* (= Studien und Materialien zur Musikwissenschaft 33), Hildesheim: Georg Olms, 2004, S. 69 und 65, Anm. 8. Vgl. auch den Aufsatz von Rebecca Grotjahn im vorliegenden Band.

14 Budke, *Wahrnehmungs- und Handlungsmuster* (s. Anm. 6), S. 26.

Vorbilder. Nur ein Beispiel aus dem Leipziger Konservatorium sei genannt: Von 1867 bis 1869 studierte dort der spätere Pionier der ukrainischen Kunstmusik Mykola Lysenko, und er, der sich als Propagandist einer eigenen national-ukrainischen Musiksprache verstand, war keineswegs empfänglich für die in Leipzig vermittelten Botschaften. „Wenn Ihr nur wüßtet“, schreibt er an seine Verwandten in der Heimat,

„mit welchem Abscheu die Deutschen über uns denken und welchen dreisten Unsinn sie von sich geben. Einmal haben Razmadze [ein russischer Mitstudent] und ich in der Musikgeschichtsvorlesung [Karl Franz] Brendels einen Deutschen zurechtgestutzt, der die musikalische Seite Rußlands verachtete und sagte: ‚Was kann es denn da schon für eine Musik geben?‘ Nun, da haben wir’s ihm aber vor der ganzen Versammlung gegeben. Und dieser Greis Brendel, der ehrwürdige Doktor der Musik – seine Vorlesungen sind randvoll mit Ausdrücken wie ‚deutscher Geist, Nationalität, deutsche Genialität‘. Das ist ja alles gut und jedermann bekannt, aber sich zu einem solchen Unsinn zu versteigen, daß man über Chopin und andere slawische Musiker sagt, sie hätten alles, was sie komponierten, von der deutschen Musik gestohlen, das schickt sich nur für den Deutschen in seiner nationalen Dummheit.“¹⁵

Die Sorge der deutschen Musikausbilder, ihren internationalen Einfluß zu sichern und auszubauen, läßt sich mehr oder weniger kontinuierlich bis zum Zweiten Weltkrieg nachweisen. Ein Beispiel ist Paul Hindemiths Bericht über seine Expertentätigkeit in der Türkei, wo er die dortige Regierung 1935 beim Aufbau des Musiklebens beriet. Hindemiths Bericht, der an führende Kulturpolitiker des NS-Staats ging, ist sicherlich auch in dem Licht zu sehen, daß er nach den Kontroversen um seine Person und die Oper *Mathis der Maler* einen Friedensschluß mit den Machthabern anstrebte. Wenn er aber von seinem Bemühen um die Dominanz der deutschen Musikkultur in der Türkei spricht, dann ist das wohl ebenso wenig ein Lippenbekenntnis wie Arnold Schönbergs Beteuerung 14 Jahre zuvor, er habe mit der Zwölftontechnik „etwas gefunden, das der deutschen Musik

15 Brief Lysenko an seine Familie, Leipzig, 29. Januar/11. Februar 1868, in: M. V. Lysenko, *Lysty* [Briefe], Redaktion: O. Lysenko und L. Kaufman, Kyïv: Mysectvo, 1964, S. 53f. Vgl. Jelena Sinkewitsch, „Das Leipziger Konservatorium in den Briefen von Mykola Witalijowytsch Lyssenko (1867–1869)“, in: *Musikgeschichte in Mittel- und Osteuropa* Heft 10, hg. von Helmut Loos und Eberhard Möller, Leipzig: Gudrun Schröder, 2005, S. 63–71.

die Vorherrschaft für die nächsten hundert Jahre sichere“.¹⁶ In diesem Geiste schreibt auch Hindemith 1935, daß er

„bestrebt war, der deutschen Musikkultur für die Zukunft ein Einflußgebiet von größtem Ausmaß zu sichern [...]. Die Tatsache, daß in musikalischer Beziehung der französische Einfluß bisher [in der Türkei] maßgebend war und daß die Nähe Rußlands nicht ohne Wirkung auf das Nachbarland geblieben ist, erschwerte die Arbeit ungemein. Für deutsche Musik war lediglich durch einige türkische Musiker, die in Wien oder Leipzig studiert hatten, der Boden ein wenig bearbeitet. [...] Die in allen der Europäisierung verfallenen Ländern reichlich vorhandenen Neuerer um jeden Preis, denen eine geregelte und systematische Entwicklung der Kunst zu langweilig erscheint, sind die im Lande stehenden Gegner; die russische Front mit ihrer verlockenden kulturellen und finanziellen Unterbietung ist der vor der Tür wartende Feind. Ich halte es für unklug, ihnen das unendliche Gebiet, das Deutschland unter seinen kulturellen Einfluß bringen kann, preiszugeben.“¹⁷

Während Hindemith sich um die deutsche musikkulturelle Vorherrschaft im Ausland zu mühen vorgab, büßte Deutschland in diesen Jahren seine internationale Attraktivität als Hochschulstandort erheblich ein. Ermessen konnten dies insbesondere jene ausländische Musiker, die früher selbst unter freieren Bedingungen eine deutsche Ausbildung durchlaufen hatten. Einer von ihnen war der Ukrainer Antin Rudnytsky, ein Landsmann Lysenkos, der im Berlin der 1920er Jahre als Komponist bei Franz Schreker in die Lehre gegangen war und bei Artur Schnabel sein Klavierstudium abgeschlossen hatte.¹⁸ Rudnytsky veröffentlichte nach einem neuerlichen Deutschlandbesuch 1937 in seiner Heimat einen Aufsatz „Über das Musikstudium im Ausland“ und betonte darin, daß Berlin als Ausbildungs-ort für Musikstudenten „leider seine Bedeutung verloren hat, seit dort Kunst und Wissenschaft der parteipolitischen Doktrin untergeordnet

16 Josef Rufer, *Das Werk Arnold Schönbergs*, Kassel: Bärenreiter, 1959, S. 26.

17 Paul Hindemith, „Bericht über meine Tätigkeit in der Türkei“, Typoskript, Juni 1935, zitiert nach Fred K. Prieberg, *Handbuch Deutsche Musiker 1933–1945*, pdf-Datei auf CD-ROM, Version 1.1 – 2/2005, o. O.: Selbstverlag, o. J. [2005], S. 3008.

18 Vgl. Stefan Weiss, Art. „Antin Rudnyc’kyj“, in: *Franz Schrekers Schüler in Berlin. Biographische Beiträge und Dokumente*, hg. von Dietmar Schenk, Markus Böggemann und Rainer Cadenbach (= Schriften aus dem Archiv der Universität der Künste Berlin 8), Berlin: Universität der Künste, 2005, S. 106–109.

wurden, und seitdem die Stellung des Professors an der Berliner Musikhochschule, deren Lehrkörper im Nachkriegsjahrzehnt in Europa seinesgleichen suchte, nurmehr aufgrund der Parteizugehörigkeit vergeben wird.“¹⁹ Gerade die frühere Auslandserfahrung Rudnytskys, der die deutsche professionelle Musikausbildung „vorher“ und „nachher“ erlebt hatte, wird seinen Äußerungen im eigenen Land das nötige Gewicht verliehen haben.

Um so entschiedener setzte nach dem Zweiten Weltkrieg eine Wende ein, die die Internationalisierung deutscher Musikhochschulen gezielt dazu einsetzte, größere Akzeptanz für Deutschland im Ausland zu erreichen. Das Denken über eine Hegemonie der deutschen Musik war zwar 1945 bestimmt nicht verschwunden, aber man erkannte das friedliche Potential dieser Idee, und man war zuversichtlich, daß nach Holocaust und Weltkrieg die Musik noch dazu imstande war, für Deutschland zu werben. Mehr denn je verlockte das Konzept, den ausländischen Musikstudenten nach seiner Rückkehr in die Heimat zum Botschafter Deutschlands werden zu lassen. Die Musikhochschulen rissen sich förmlich um die ausländischen Studierenden und kümmerten sich entsprechend um sie. Die 1950 gegründete Hamburger Hochschule, die ich hier als Beispiel anführen möchte, machte den Komponisten Philipp Jarnach u. a. der Internationalität wegen zu ihrem ersten Direktor. Als Sohn eines spanischen Vaters und einer flämischen Mutter hatte Jarnach sein Studium zunächst am Pariser Conservatoire absolviert, bevor er dann im Ersten Weltkrieg in der Schweiz der bedeutendste Schüler des Deutschitalieners Ferruccio Busoni geworden war. Als Kompositionslehrer in Köln hatte er 1932 die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen, was das Nazi-Organ *Westdeutscher Beobachter* nicht davon abhielt, gegen die Anstellung dieses Ausländers an der dortigen Musikhochschule zu polemisieren.²⁰ Für die Hamburger Bedürfnisse nach dem Zweiten Weltkrieg war das eine nahezu ideale Biographie.

19 Antin Rudnyc'kyj, „Pro vyžzd na muzyčnī studij“ [„Über das Musikstudium im Ausland“], in ders.: *Pro muzyku i muzyk [Über Musik und Musiker]* (= Biblioteka Ukraїnoznavstva 39), hg. von Naukove tovarystvo im. Ševčenko, New York 1980, S. 305–308, hier S. 306 [erstmals 1937].

20 Vgl. Weiss, *Die Musik Philipp Jarnachs* (s. Anm. 12), insbesondere S. 270.

„Von praktischem Wert“, hieß es in der Begründung seiner Nominierung als Hochschuldirektor vor dem Senat, „sind seine während der Zeit des Nationalsozialismus nie abgebrochenen persönlichen Verbindungen zu ausländischen Künstlern.“ Wissend, was man von ihm erwartete, wies Jarnach bei der Pressekonferenz zur Hochschulgründung darauf hin, daß die Kontakte zum Ausland „zum Teil mit Hilfe persönlicher Beziehungen“ aufgenommen werden sollten und stellte die Einrichtung eines Auslandsinstituts in Aussicht.²¹

Jarnachs Reden zu den Semestereröffnungen der 1950er Jahre, die sich in seinem Nachlaß erhalten haben, zeigen exemplarisch, daß der Internationalität aus Sicht der deutschen Hochschulen damals erstrangige Bedeutung zukam: Sie war ein kostbares Gut. Gleichzeitig wußte man aber auch sehr genau, welch kostbares Gut auf dem Gebiet der Musik die Hochschule selbst anzubieten hatte. Getragen von Stolz über die Erfolge bei der Gewinnung ausländischer Studierender, aber auch von Zuversicht hinsichtlich des Ziels der Völkerverständigung ist z. B. die Eröffnungsrede zum Wintersemester 1953:

„Für dieses Semester haben sich wiederum eine ganze Anzahl ausländischer Studenten an der Hamburger Hochschule immatrikulieren lassen. Unter ihnen befinden sich sieben Stipendiaten des State Department in Washington, die zum ersten Mal nach Europa gekommen sind. Wir freuen uns, daß sie für diesen ersten Kontakt mit dem alten Kontinent gerade Deutschland, und in Deutschland Hamburg gewählt haben. Ich heiße sie alle herzlich willkommen und wünsche ihnen eine erfolgreiche Studienzeit. Sie werden hier unser Musikleben, unsere Heimat und ihre Menschen kennenlernen. Ich hoffe, daß sie sich bei uns wohlfühlen, und daß sie in der Kameradschaft der deutschen Studenten die völkerverbindende Macht der Kunst erkennen und das Band fühlen, das alle geistigen Menschen in der ganzen Welt vereint.“²²

Ein Jahr später, bei der Eröffnung des Wintersemesters 1954, zieht Jarnach eine Bilanz der Internationalisierung des Musikstudiums im

21 Vgl. Stefan Weiss, „Die Gründung der Hamburger Musikhochschule und ihr erster Direktor Philipp Jarnach“, in: *Kunsträume – Studium – Innenansichten. 50 Jahre Hochschule für Musik und Theater Hamburg*, hg. von Hanns-Werner Heister (= Musik und [sic] 1), Hamburg: von Bockel Verlag, 2000, S. 158–169, hier S. 161f.

22 Philipp Jarnach, [Rede zur Eröffnung des Wintersemesters 1953/54], Ms. datiert „14. Okt. 1953“, Nachlaß Jarnach, Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Musikabteilung, N. Mus. Depos. 56, Nr. 228, S. 1f.

Deutschland der Nachkriegszeit. In seinen Worten ist es eine einzige Erfolgsgeschichte, die sich der Qualität der deutschen professionellen Musikausbildung verdankt:

„Mit dem politischen war auch der kulturelle Kontakt mit der Außenwelt zerrissen gewesen und er konnte naturgemäß nur sehr allmählich und tastend wiederhergestellt werden. [...] Heute ist es [...] gottlob ganz anders geworden. [...] Heute ist Deutschland, wie früher, wieder ein musikalischer Mittelpunkt der Welt. Alles, was draußen, auch in fernen Kontinenten, Namen und Geltung hat, kommt zu uns, will sich bei uns erproben. Studenten aus allen Ländern der Erde lassen sich in zunehmender Zahl an unseren Hochschulen immatrikulieren. In technischer Beziehung bringen sie meistens ziemlich vieles mit. Was sie also hier suchen, ist nicht allein die Vervollkommenung ihres technischen Könnens. Sie suchen vielmehr die Erkenntnis des Stils der großen klassischen und romantischen Musik an der Wiege dieser Musik selbst,²³ und das Geheimnis ihrer werkgerechten Interpretation.“²⁴

Wie sehr dem Direktor der internationale Charakter seiner Hochschule am Herzen lag, läßt sich aus der fast schon rührenden Eröffnungsrede zum Wintersemester 1956 ermesen:

„Sie haben sich vielleicht gefragt, was die vielen kleinen Fahnen hier bedeuten sollen. Das sind die Fahnen der Nationen, die durch ihre Staatsangehörigen in unserer Hochschule gegenwärtig vertreten sind. 15 Länder sind hier repräsentiert, nämlich, außer Deutschland: Äthiopien, Brasilien, China, Dänemark, England, Griechenland, Haiti, Holland, Iran, Island, Norwegen, Süd-Afrikanische Union, Schweiz, U.S.A. Indem ich die neu-immatrikulierten Studenten ebenfalls herzlich willkommen heisse, möchte ich bei dieser Gelegenheit unsere ausländischen Gäste besonders begrüßen und die Hoffnung aussprechen, daß ihre Studienzeit an der Hamburger Hochschule sich als angenehm und ergebnisreich erweisen möge. An unsere deutschen Kommilitonen habe ich die Bitte, sich ihrer Kameraden aus dem Ausland soweit wie möglich anzunehmen, damit sie sich bei uns wohlfühlen, und auch außerhalb des Instituts Gelegenheit erhalten, Land und Leute besser kennenzu-

23 Dieses Postulat bestätigte indirekt Robert Henry, ein damaliger Student der Hamburger Hochschule und später selbst ebenda Professor für Klavier, in einem Gespräch mit dem Verfasser am 6. September 1995 in Hamburg: „Als ich [aus den USA] nach Deutschland kam: Was mich interessierte, war am allermeisten, einen persönlichen Kontakt zu dem [zu erlangen], was man in Amerika als ‚deutschen Geist‘ verstand.“

24 Philipp Jarnach, „Anlässlich der [Semester-]Eröffnungsfeier am 20. 10. 54“, Rede-Ms., Nachlaß Jarnach (s. Anm. 22), Nr. 230, S. 3f.

lernen. Ich weiss, daß auch in dieser Beziehung von seiten des ASTA wie von der Verwaltung aus alles geschieht, was da getan werden kann.“²⁵

Jarnach richtete sich damals an eine Studentenschaft, in der der Ausländeranteil etwas unter 10% lag,²⁶ für damalige Verhältnisse eine sehr hohe Zahl.

Aus diesen Reden geht deutlich hervor, wie genau man damals den Nutzen der Internationalität einzuschätzen wußte. Seitdem allerdings scheinen die hier angeführten Motive einen Prozeß des graduellen Verblässens durchgemacht zu haben. Während die Bildungsmigration zusehends anschwillt, ist das Bedürfnis, mit einem ausländischen Studierenden einen Botschafter für das eigene Land, die eigene Kultur zu gewinnen, immer mehr hinter die Erfordernisse eines effizienten Lehrbetriebs zurückgetreten. Einerseits sind ausländische Studierende an deutschen Musikhochschulen nichts besonderes mehr. Daß die deutschen Studierenden sich um die Kommilitonen aus dem Ausland kümmern mögen, „damit sie sich bei uns wohlfühlen, und auch ausserhalb des Instituts Gelegenheit erhalten, Land und Leute besser kennenzulernen“, setzt man vielleicht voraus, ohne es in Semestereröffnungsreden einzufordern oder gar anzumahnen. Andererseits muß man sich zumindest die Frage stellen, ob deutsche Musikhochschulen ihren ausländischen Studierenden noch das zu bieten haben, was man vor 50 Jahren exklusiv bieten zu können glaubte: „die Erkenntnis des Stils der großen klassischen und romantischen Musik an der Wiege dieser Musik selbst, und das Geheimnis ihrer werkgerechten Interpretation“. Hinter Jarnachs heute angestaubt wirkender Formulierung steht eine klare Aussage: Die Musikhochschule vor 50 Jahren ist ein kleines Bildungsunternehmen, das auf viele Möglichkeiten verzichtet und sich für ein bestimmtes Sortiment ent-

25 Philipp Jarnach, „Semester-Eröffnungsfeier für das Wintersemester 1956“, Rede-Ms., datiert „7. November 1956“, Nachlaß Jarnach (s. Anm. 22), Nr. 232, S. 4f.

26 Hamburg hatte im März 1957 550 Studierende mit steigender Tendenz (vgl. Hellmuth von Ulmann, „Musikhochschule – ein Tor zur Welt“, in: *Hamburger Anzeiger* vom 23. 3. 1957), und im Wintersemester 1957 hatte sich die Zahl der ausländischen Studierenden auf über 50 erhöht (vgl. Philipp Jarnach, „Semester-Eröffnungsfeier für das W.S. 1957“, undatiertes Rede-Ms., Nachlaß Jarnach [s. Anm. 22], Nr. 234, S. 4).

schieden hat, eine nationale Spezialität, von der man in anderen Ländern nur einen Abglanz erhält. Heute dagegen nimmt die Institution der Musikhochschule zunehmend Züge eines großen Supermarkts an, dessen Qualität sich danach bemißt, wie effizient und preisgünstig man dort Unterricht einkaufen kann.

Was dabei auf der Strecke bleibt, ist Bildung in einem umfassenderen Sinne. An deutschen Musikhochschulen kann man heute Prüfungsgespräche mit ausländischen Studierenden erleben, die am Ende ihres Studiums nicht in der Lage sind, deutschsprachige Fragen zu verstehen geschweige denn auf sie in deutscher Sprache zu antworten. Diese Studierenden haben sicher genau wie im Hamburg der 1950er Jahre Musik von Bach, Beethoven oder Brahms mit ihrem Lehrer studiert, mit dem sie sich vielleicht auf Englisch oder in einer anderen Sprache unterhalten haben. Aber hatte es für sie noch eine Bedeutung, daß sie das „an der Wiege dieser Musik selbst“ taten? Ließ ihnen das Übensum einfach nicht die Zeit, Deutsch zu erlernen? Vielleicht war es eigentlich gleichgültig, daß sie sich in Deutschland befanden, und es ging nur darum, bei einem bestimmten Lehrer zu studieren – hätte dieser Pädagoge in Stockholm oder Barcelona eine Professur gehabt, wäre man eben dorthin gegangen. Dieses Bild trifft sicher noch nicht für den größten Teil der Studierenden zu, doch vieles spricht dafür, daß sich die Situation an deutschen Musikhochschulen in diese Richtung entwickelt.

Das Studium im Ausland als Teil einer interkulturellen höheren Bildung aufzufassen – dieses mögliche Ideal nicht speziell für Musikstudierende, aber eben auch für sie, wird häufig durch mangelnde soziale Integrationsmöglichkeiten frühzeitig vereitelt. Integration von Ausländern ist dabei ein über Musikhochschulen weit hinausweisendes deutsches Problem. „Woran scheitert Integrationspolitik?“ fragte im April 2005 ein Artikel der *Zeit*, und gab als Antwort: „Sie scheitert [u. a.] an einem Einwanderungsland, das kein Einwanderungsland sein will, an einer Kultur, die ‚Leitkultur‘ zu sein beansprucht, aber es nicht einmal fertig bringt, Einwanderern Sprachkurse anzubieten.“²⁷ Die Migrationsforscherin Alexandra Budke hat vor ei-

27 Frank Drieschner, „Entwicklungshilfe für Deutschland“, in: *Die Zeit* 60, Nr. 18 (28. April 2005), S. 4f., Zitat S. 5.

nigen Jahren eine große Studie über ERASMUS-Stipendiaten in Deutschland vorgelegt, nicht speziell über Musikstudenten, sondern über solche der verschiedensten Fächer. Das ERASMUS-Programm gilt als das erfolgreichste Studentenmobilitätsprogramm der Europäischen Union, es fördert ein- bis zweisemestrige Studienaufenthalte im europäischen Ausland. Von Musikstudierenden wird es noch nicht in großen Zahlen, aber doch mit steigender Tendenz angenommen. Budke interessierte sich dafür, inwiefern ein wesentliches Ziel des ERASMUS-Programms in der Praxis eingelöst wurde, nämlich die Integration der ausländischen Studierenden in das studentische Leben des Gastlandes, insbesondere die soziale Begegnung mit den deutschen Studierenden. Dabei zeigte sich, daß nur 13% der befragten Austauschstudierenden in Deutschland viel Kontakt zu Deutschen pflegten, ja über die Hälfte gab an, sie hätten während ihres ERASMUS-Aufenthaltes wenig solcher Kontakte. In Äußerungen der Gaststudierenden ist immer wieder davon die Rede, man sei nicht integriert, und man habe stattdessen vor allem mit den eigenen Landsleuten zu tun, und an zweiter Stelle mit ausländischen Studierenden anderer Nationen.²⁸

Dies ist kein speziell auf das Musikstudium bezogenes Phänomen, aber es macht vor Musikern nicht halt, auch wenn man deren Sprache in der ganzen Welt versteht. Ausländische Studierende im Hannover des Jahres 2005 erleben das mitunter nicht anders als beispielsweise Lysenko im Leipzig des Jahres 1868, der ebenfalls kaum Kontakt zu Deutschen hatte und lieber Umgang mit Studierenden osteuropäischer Nationen pflegte. „Ihr fragt, ob ich mit den Deutschen deutsch spreche“, schreibt er nach sechs Leipziger Monaten an die Familie. „Ja, dieses Bedürfnis hatte ich seit den ersten Tagen in Leipzig. Wie soll man sich hier auch anders verständlich machen, wenn die Deutschen obendrein so abweisend zu Fremden sind, nur mit Unlust sprechen und keine außer der eigenen Sprache beherrschen?“²⁹ Tröstlich ist immerhin, daß mangelnde Integration der Gaststudenten nicht nur dort begegnet, wo die Deutschen die Gastge-

28 Budke, *Wahrnehmungs- und Handlungsmuster* (s. Anm. 6), S. 198.

29 Brief vom 16./28. März 1868 aus Leipzig an die Familie, in: Lysenko, *Lysty* (s. Anm. 15), S. 61.

ber sind. Vielleicht ist es symptomatisch, daß in einem 2005 erschienenen Band, der sogenannte *success stories* von ERASMUS-Stipendiaten aus allen möglichen Fächern vereint, der einzige Beitrag, der ausdrücklich *keine* Erfolgsgeschichte sein will, von einem Musiker kommt. Der Student, den es von Hannover aus ins Herz der EU, nach Brüssel, zog, hatte vor Ort zunächst große organisatorische Hindernisse zu überwinden, bevor er überhaupt Unterricht erhielt.

„Leider führte der Einzelunterricht dazu, dass ich mein sozial isoliertes und unbetreutes Dasein im [Brüsseler] Konservatorium nicht ändern konnte. Also konzentrierte ich meine sozialen Energien auf das Studentenwohnheim, in dem die Belgier (in diesem Falle Flamen) überwiegend gar kein Interesse an der Kommunikation mit den ausländischen Studierenden hatten. Es gab aber zu meinem Glück noch einen bunten ‚ERASMUS-Haufen‘. Es wurde also zu 95% Englisch gesprochen (wodurch ich leider nicht mein Niederländisch trainieren konnte).“³⁰

Kein Ort der Welt ist übrigens besser als Brüssel dazu geeignet, die Vorstellung von der völkerverbindenden Macht der Musik als ein Trugbild zu entlarven: Zwei Konservatorien im gleichen Gebäude, das eine jedoch flämisch, das andere wallonisch, sind, angefangen von den Pfortnerlogen im Eingangsbereich, die sich wie Frontlinien diametral gegenüberstehen, völlig institutionell getrennt. Ein Entscheidungsträger des einen Brüsseler Konservatoriums eröffnete mir einmal, man habe mehr Kontakte mit Moskau als mit dem anderen Brüsseler Konservatorium im selben Haus.

Alle diese Aspekte deuten darauf hin, daß an Musikhochschulen zwar vielleicht eine international stärker gemischte Studenten- und Dozentenschaft anzutreffen ist als an anderen Universitäten, daß aber nicht immer klare Vorstellungen über Zweck und Mittel der Internationalisierung bestehen. Nur sehr wenige europäische Musikhochschulen haben eine klar umrissene internationale Strategie;³¹ bei

30 Christoph Kalz, „(K)eine success story aus Brüssel“, in: *SOKRATES/ERASMUS Success Stories V*, hg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst, Bonn 2004, S. 122f., Zitat S. 123.

31 „Very few institutions with international policies were identified“ vermeldet 2005 ein Bericht der Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) über eine Umfrage unter ihren Mitglie-

den Partnerschaften mit Hochschulen im Ausland zählen Quantität und Vielfalt mehr als Inhalte, und die generelle Leitlinie scheint zu sein, internationale Kontakte möglichst zu akkumulieren. Die Musikhochschulen, die hinsichtlich der rein quantitativ meßbaren Internationalität schon seit Jahren dort angelangt sind, wohin der Rest der Universitätslandschaft mit Mühe strebt, täten jedoch gut daran, zu reflektieren, was sie mit der Internationalisierung erreicht haben, was sie – unter den Bedingungen der Bildungspolitik nach Bologna – in den nächsten Jahren erreichen wollen, und auf welchen Wegen das geschehen soll. Ihr hoher Anteil ausländischer Studierender von bis zu 50% mit steigender Tendenz ist nicht nur etwas, worauf sie stolz sein können, sondern stellt gleichzeitig eine Verpflichtung dar. Ihre besonderen Bedingungen, die sie einem Experimentallabor der Internationalisierung gleichkommen lassen könnten, prädestinieren die Musikhochschulen dazu, eine Vordenkerrolle in der deutschen Hochschullandschaft einzunehmen.

dern; vgl. *Report; AEC Meeting 2004 for International Relations Coordinators in the Field of Music*, Estonian Academy for Music, Tallinn, September 10–11, 2004, pdf-Datei o. O. u. J. [Utrecht: AEC, 2005], S. 29; www.aecinfo.org/ReportTallinnFinal.pdf, abgerufen am 3. Mai 2005.

Leipzig, Deutschland, Europa: Das Leipziger Konservatorium als Multi- plikator der Idee ‚höherer Musik‘

Rebecca Grotjahn

Wenn am Ende des 18. oder in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts irgendwo in Europa ein Konservatorium gegründet wurde, dann stand dahinter zumeist die Idee, die Entwicklung der nationalen Musikkultur zu fördern.¹ Selbstverständlich wurden in diesen Musikschulen bevorzugt Landeskinder ausgebildet, wovon man sich das Ende der Dominanz ausländischer Musikerinnen und Musiker in Opern- und Konzertleben des betreffenden Landes versprach; an manchen Einrichtungen – etwa am Pariser Conservatoire – bestanden sogar Aufnahmebeschränkungen für ausländische Zöglinge. Anders in Leipzig: Von den rund 12 500 Studierenden, die in den ersten 75 Jahren seines Bestehens (1843–1918) das dortige Konservatorium besuchten, stammten über 40% aus dem europäischen und außer-europäischen Ausland, mit Spitzenwerten von bis zu 64%.² In der heutigen Zeit, in der man an deutschen Musikhochschulen gerne die Konkurrenz ausländischer Musikerinnen und Musiker als Grund für

1 Exemplarisch deutlich wird dies am Beispiel der Niederlande, wo die Gründung von Konservatorien im Zusammenhang mit der Etablierung eines ganzen Systems von Musikinstitutionen steht, deren Ziel mit der Formulierung „Een vaderland van goede Muziek“ (Ein Vaterland guter Musik) auf den Punkt gebracht werden kann. Vgl. Jeroen van Gessel, *Een vaderland van goede Muziek. Een halve eeuw Maatschappij tot bevoordering der toonkunst (1829–1879) in het Nederlandse muziekleven*, Utrecht 2004. Vgl. auch die Beiträge zu den Konservatoriumsgründungen in: *Musical Education in Europe (1770–1914): Compositional, Institutional, and Political Challenges*, hg. von Michael Fend und Michel Noiray, 2 Bde., Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag 2005.

2 Vgl. Yvonne Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium der Musik im 19. Jahrhundert. Anziehungs- und Ausstrahlungskraft eines musikpädagogischen Modells auf das internationale Musikleben* (= Studien und Materialien zur Musikwissenschaft 33), Hildesheim 2004, S. 63–69.

ungünstige Startbedingungen einheimischer Absolventen beklagt, mag es erstaunen, dass der hohe Ausländeranteil in Leipzig im 19. Jahrhundert in keiner Weise als Problem angesehen wurde. Im Gegenteil wird dieser bereits in den Gründungsdokumenten als ausdrücklich erwünscht bezeichnet. So argumentiert schon das älteste Konzeptpapier zum Konservatorium, ein Schreiben des späteren Direktoriumsvorsitzenden Johann Georg Keil, mit der Anziehungskraft der bedeutendsten Musiker Leipzigs, Felix Mendelssohn Bartholdy und Ferdinand David, gerade auf ausländische Studierende:

„An der Benutzung des Conservatoriums von In- und Ausländern ist nicht zu zweifeln. Herr Dr. Mendelssohn hat seit er sich hier befindet, (d. i. seit dem Jahre 1835) ohne daß ein solches Institut bestand, durch seinen Ruf eine Menge auswärtiger Schüler herbeigezogen, nicht bloß Deutsche, sondern auch Franzosen, Engländer, Holländer. Dasselbe ist bei Herrn David der Fall. Diese Schüler werden sich sicher sobald das beabsichtigte Institut ins Leben tritt, bedeutend vermehren [...].“³

Vierzig Jahre später wirbt der *Prospect* des Konservatoriums mit dem hohen Ausländeranteil als Qualitätsmerkmal:

„Das Conservatorium der Musik zu Leipzig, genehmigt und unterstützt durch die Gnade Sr. Majestät des Königs, wurde zu Ostern 1843 unter der kräftigen und sachkundigen Mitwirkung des Kapellmeisters Dr. *Felix Mendelssohn-Bartholdy* errichtet, und erfreute sich gleich bei seiner Eröffnung (am 2. April 1843) eines solchen Vertrauens im In- und Auslande, dass die Zahl seiner Schüler bereits im ersten Semester auf 44 (33 Schüler und 11 Schülerinnen) anwuchs. Zu Anfang des zweiten Semesters war die Zahl der Schüler auf 60 gestiegen (46 Schüler und 14 Schülerinnen). Nicht nur von Sachsen und Schülern aus dem übrigen Deutschland ist das Institut seitdem immer zahlreicher besucht, sondern auch von Ausländern, z. B. aus der Schweiz, Belgien, Holland, Dänemark, Schweden, Norwegen, Finland [sic!], England, Russland und Amerika.“⁴

-
- 3 Schreiben Johann Georg Keil an das Direktorium des Gewandhauses, 11. 10. 1838, zitiert nach Paul Röntsch, „Bericht über die ersten 75 Jahre des Königlichen Konservatoriums der Musik zu Leipzig“, in: *Festschrift zum 75jährigen Bestehen des Königlichen Konservatoriums der Musik zu Leipzig*, Leipzig 1918, S. 3–40, hier S. 5.
- 4 *Prospect. Das Königliche Conservatorium der Musik zu Leipzig*, Leipzig o. J. [1879], S. 3. Die Passage findet sich in fast gleich lautender Formulierung in allen Auflagen des Prospekts seit 1843.

Wie erklärt sich diese weltoffene Haltung, durch die sich das Leipziger Konservatorium von den Neugründungen in anderen Ländern so auffällig unterscheidet? Die Erklärung, die in diesem Beitrag vorgeschlagen wird, setzt an zwei miteinander zusammenhängenden Punkten an: an der sozialen Trägerschaft der Einrichtung und an ihrem didaktischen Konzept. Im Unterschied zu den staatlichen Konservatorien in Westeuropa waren es in Leipzig die Mitglieder des städtischen Bürgertums, die in eigener Verantwortung, Verwaltung und Finanzierung das Konservatorium gründeten und trugen. Als dessen Ziel wurde die „höhere Ausbildung in der Musik“ bestimmt, die sich im Unterschied zu einer rein berufsqualifizierenden Ausbildung auf die Vermittlung des künstlerischen und wissenschaftlichen Anspruchs der Musik richtet. Dieses Konzept steht im Zusammenhang mit einer übergreifenden Idee der musikalischen Institutionen, die Musik als Medium von Kunst und Bildung – und nicht als Dienstleistung zum Zeitvertreib – versteht. Dabei dient das Konservatorium nicht nur als Vermittlungsinstanz, sondern auch als Multiplikator: Der von den Gründern gewünschte hohe Ausländeranteil sorgt dafür, dass diese Idee in Gestalt von Prinzipien der Musikinstitutionalisierung ‚exportiert‘ wird. Dadurch allerdings wird auch einer Normierung von Formen des kulturellen Handelns Vorschub geleistet, die nicht frei ist von nationalen Aspekten: Konzertprogramme, in denen ‚deutsche‘ Musik dominiert, und eine germanozentrische Musikgeschichtsschreibung verbreiten sich mit den Leipziger Absolventen auf der ganzen Welt.

1. Das Leipziger Konservatorium als Institution des Leipziger Bürgertums

In der zahlreichen Literatur zur Geschichte des Leipziger Konservatoriums dominieren zwei Typen von Darstellungen. Auf der einen Seite finden sich Festschriften, die Jahrestage zum Anlass nehmen, mit mehr oder weniger ausgeprägtem Lokalstolz das Konservatorium als herausragende Leistung der ‚großen Söhne‘ Leipzigs zu feiern.⁵

5 Als die wichtigsten seien genannt: *Festschrift zum 75jährigen Bestehen* (s. Anm. 3); Emil Kneschke, *Das Königliche Conservatorium der Musik zu Leipzig*

Diesen stehen aus jüngerer Zeit betont kritische Schriften gegenüber, die auf die Schwächen der Leipziger Konservatoriumsausbildung hinweisen⁶ und vor allem dem angeblich dort herrschenden ‚Konservatismus‘⁷ betonen. Beide Gruppen von Texten sind durch eine Gemeinsamkeit verbunden: Es fehlt weitgehend der Bezug zur Geschichte der musikalischen Institutionen und ihrer Rolle innerhalb der Kultur ihrer Zeit – sowohl der städtisch-bürgerlichen Kultur Leipzigs als auch der Entwicklung der musikalischen Institutionen Europas. Diesen Kontext zu beleuchten, war Ziel des Forschungsprojekts *Musical Education in Europe (1770–1914)* im Rahmen des Forschungsprogramms *Musical Life in Europe 1600–1900* der European Science Foundation, zu dem die Verfasserin eine Studie zur Gründungsgeschichte des Leipziger Konservatoriums beigesteuert hat.⁸ An dieser Stelle seien daraus einige für den Zusammenhang des vorliegenden Beitrags relevante Ergebnisse zusammengefasst.

Die Basis der Untersuchungen bildeten Überlegungen zum Begriff der Institution, der in der Musikgeschichtsschreibung zwar benutzt, aber bislang wenig diskutiert und auf soziologische Theorien bezogen wird. Als Komplexe, die „Vollzüge von offensichtlich stra-

1843–1893 (= Universal-Bibliothek für Musikliteratur 4/5), Leipzig o. J. [1893]; Martin Wehnert, Johannes Forner und Hansachim Schiller (Hg.), 1843–1968. *Hochschule für Musik, gegründet als Conservatorium der Musik*, Leipzig o. J. [1968]; Johannes Forner (Hg.), *Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig. 150 Jahre Musikhochschule 1843–1993*, Leipzig 1993.

- 6 Basis dafür sind vor allem autobiografische Texte einzelner unzufriedener Absolventen, deren Eignung als Quellen für die gefolgerten allgemeinen Wertungen zu wenig reflektiert wird.
- 7 Johannes Forner, „Leipziger Konservatorium und ‚Leipziger Schule‘. Ein Beitrag zur Klassizismus-Diskussion“, in: *Die Musikforschung* 50 (1997), S. 31–36; Vytautas Landsbergis, „Das Königliche Konservatorium zu Leipzig mit den Augen eines Studenten. Briefe von M. K. Ciurlionis“, in: *Beiträge zur Musikwissenschaft* 21 (1971), H. 1, S. 42–69, Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium* (s. Anm. 2). Diese Arbeiten gehen von einem Begriffsfeld Konservatismus/Akademismus/Klassizismus aus, dessen pejorative Besetztheit vorausgesetzt wird, ohne dass ideen- und mentalitätsgeschichtliche Kontexte berücksichtigt werden.
- 8 Rebecca Grotjahn, „Die höhere Ausbildung in der Musik“. Gründungsidee und Gründungsgeschichte des Leipziger Konservatoriums“, in: *Musical Education* (s. Anm. 1), Bd. 2, S. 301–330.

tegischer sozialer Relevanz“⁹ regeln – wie die generative Reproduktion, die Aufrechterhaltung der physischen Existenz, die Sozialisation neuer Mitglieder der Gesellschaft, die Aufrechterhaltung der Ordnung oder die Bewahrung von Bedeutungszusammenhängen – sind Institutionen als Einheit zu betrachten, die von vier Grundelementen gekennzeichnet sind¹⁰: von der Idee der Institution (Gründungsidee, Verfassung, *idée directrice*), von den beteiligten Personen, von den Regeln oder Normen des Umgangs miteinander und vom materiellen Apparat (etwa Gegenstände und Räume, die in die Institution einbezogen sind). Bei der Analyse historischer Institutionen können Gründungsidee und Gründungsgeschichte als die zentralen Untersuchungsfelder angesehen werden, da durch sie der Zusammenhang zum geschichtlichen Umfeld gegeben ist. Dieser wird erkennbar, wenn der Analyse nicht ein abstraktes Modell geschichtlicher Grundtendenzen (etwa die Entwicklung der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ im Allgemeinen) zugrunde gelegt, sondern der konkrete Kontext betrachtet wird: im vorliegenden Fall das kulturelle Leben Leipzigs. Gerade dieses relativ überschaubare Untersuchungsfeld ermöglicht weit reichende Aufschlüsse über die Bedeutung, die das Musikleben für die sich konstituierende bürgerliche Gesellschaft hatte.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Reflexion des Begriffsfeldes bürgerlich/Bürgertum. In der neueren geschichtswissenschaftlichen Literatur besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass es sich hierbei nicht um eine sozioökonomische Kategorie handelt, sondern um ein mentales Phänomen: Bürgerlichkeit sei verstanden als das verbindende Selbstverständnis einer – in sozioökonomischer Hinsicht durchaus heterogenen – Gruppe.¹¹ Bürgerliche Identität

9 Wolfgang Lipp, Hasso Hoffmann, Christoph Hubig, Art. „Institution“, in: *Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft* in 5 Bänden, hg. von der Görres-Gesellschaft, 7., vollständig neu bearbeitete Auflage, Bd. 3, Freiburg 1987, S. 99–109, hier S. 99.

10 Vgl. hierzu Hermann L. Gukenbiehl, „Institution und Organisation“, in: *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*, hg. von Hermann Korte und Bernhard Schäfers, 3., verbesserte Auflage, Opladen 1995, S. 95–110, insbesondere S. 96–104.

11 Vgl. etwa Franz J. Bauer, *Bürgerwege und Bürgerwelten. Familienbiographische Untersuchungen zum deutschen Bürgertum im 19. Jahrhundert* (= Schrif-

drückt sich in Handlungen aus, mit denen Überzeugungen durchgesetzt und Haltungen demonstriert werden. Unter ihnen nimmt die Teilnahme am kulturellen Leben eine zentrale Rolle ein. Dies lässt sich auch am Engagement der Leipziger Bürger für das Konservatorium und das mit ihm eng verbundene Gewandhaus studieren. Auffälliges Merkmal dieser Einrichtungen ist, dass sie nicht von Fachleuten aus Musik oder Verwaltung geführt wurden, sondern Leitung und Finanzierung vollständig in den Händen von Bürgern der Stadt lagen. Finanzielle Basis des Konservatoriums war das Legat, das der Oberhofgerichtsrat Heinrich Blümner bei seinem Tode 1839 hinterließ; an weiteren Mitteln flossen ihm die Gebühren der Studierenden, aber keine öffentlichen Subventionen zu. Im Leitungsgremium, dem Direktorium, saß neben fünf Leipziger Honoratioren als einziger Fachmann der Studiendirektor, der nur eingeschränktes Stimmrecht besaß und dessen Posten nach dem Tod seines ersten Inhabers, Felix Mendelssohn Bartholdy, nicht weniger als fünfzig Jahre unbesetzt blieb. Eine solche Organisationsform als ‚unprofessionell‘ zu bezeichnen, würde jedoch die Leistung der bürgerlichen Kulturträger verkennen, deren Engagement in den meisten Städten im deutschen Kulturgebiet die notwendige Grundlage für eine Institutionalisierung des Musiklebens bildete. Schon Friedrich Schmidt hebt in seiner 1912 erschienenen Schrift über das Leipziger Musikleben die Bedeutung der von ihm – ohne jede negative Konnotation – als „Dilettanten“ bezeichneten Leipziger Patrizier für die Entwicklung von Gewandhaus und Konservatorium hervor und fordert in diesem Zusammenhang unter Berufung auf Wilhelm Heinrich Riehl eine soziologische Umorientierung der Musikgeschichtsschreibung, die aus heutiger Sicht verblüffend aktuell wirkt:

„Es ist hier an der Zeit, über die Musik auch von anderem Standpunkte zu reden als dem musikalischen. Die reinen Handwerksmeister haben die Musik heruntergebracht und schelten auf die Dilettanten. Inzwischen waren es – seit

tenreihe der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 43), Göttingen 1991, sowie Jürgen Kocka und Manuel Frey (Hg.), *Bürgerkultur und Mäzenatentum im 19. Jahrhundert* (= Bürgerlichkeit – Wertewandel – Mäzenatentum 2), o. O. 1998, S. 54–81.

alten Tagen – sogenannte Dilettanten, welche die Geschichte der Musik schrieben [...].“¹²

Zu den charakteristischen Merkmalen des städtischen Bürgertums in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehört es, dass sie die Gestaltung ihres Gemeinwesens nicht der ‚Obrigkeit‘ überließen, sondern selbst in die Hand nahmen. Nicht nur kulturelle Institutionen, auch das Verkehrs- und Bankwesen, die Wissenschaft und die Aktivitäten der Kirchengemeinden wurden von Bürgern getragen, deren finanzielles und zeitliches Engagement weit über die heute üblichen Formen privater Kulturförderung wie Sponsoring oder repräsentative Mitwirkung in Beiräten hinausging.¹³

2. Die Idee einer ‚höheren Musik‘ und die didaktische Konzeption des Konservatoriums

Die Institution Konservatorium diente nicht zuletzt dazu, eine Idee von Musik durchzusetzen, die mit (bildungs-)bürgerlichem Habitus eng verknüpft ist: Musik als Bildung und Kunst. Dies kann generell als Leitidee für die institutionelle Entwicklung des bürgerlichen Musiklebens im 19. Jahrhundert verstanden werden. So war das Leipziger Gewandhaus nicht nur eines der Konzertinstitute, an denen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein neuer Typus des öffentlichen Konzerts entstand. Vielmehr fungierte es in der durch den Urbanisierungsschub nach der Jahrhundertmitte ausgelösten Gründerzeit des Konzerts auch als Vorbild für zahlreiche Neugründungen im deutschsprachigen Raum.¹⁴ Dieser „Gewandhaus-Typus“ ist geprägt durch den in dieser Zeit noch nicht selbstverständlichen Anspruch,

12 Friedrich Schmidt, *Das Musikleben in der bürgerlichen Gesellschaft Leipzigs im Vormärz (1815–1848)* (= Musikalisches Magazin 47), Langensalza 1912, S. 203f. Der Autor zitiert hier – ohne genauere Quellenangabe – aus Riehls 1858 erschienenen *Culturstudien*.

13 Vgl. hierzu Wolfgang J. Mommsen, *Bürgerliche Kultur und politische Ordnung. Künstler, Schriftsteller und Intellektuelle in der deutschen Geschichte 1830–1933*, Frankfurt/Main 2000.

14 Vgl. hierzu Rebecca Grotjahn, *Die Sinfonie im deutschen Kulturgebiet 1850–1875. Ein Beitrag zur Gattungs- und Institutionengeschichte* (= Musik und Musikanschauung im 19. Jahrhundert 7), Sinzig 1998, insbesondere S. 102–142.

Konzertdarbietungen vollständig in den Dienst des Kunstcharakters der Werke zu stellen. Das zeigt sich vor allem an der Zusammenstellung der Programme, in denen die sogenannten ‚classischen‘ Werke ein hohes Gewicht bekommen, wobei die Instrumentalmusik – und vor allem die Sinfonik – einen Schwerpunkt bildet. Zugleich wird dem Niveau der Orchesterdarbietungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt als zuvor, indem die Probenzeit erhöht und die Stellung des Dirigenten gestärkt wird. In der musikwissenschaftlichen Literatur wird mit Recht Felix Mendelssohn Bartholdy als einer der wichtigsten Agenten dieser Entwicklung angesehen. Wie sehr jedoch die Auffassung von Musik als „höhere“ Kunstform innerhalb des städtischen Bürgertums verbreitet und vorangetrieben wurde, zeigt die Begründung, die der Rat der Stadt Leipzig 1839 für die Errichtung eines städtischen Orchesters abgibt:

„Wie in allen Fächern der Kunst, so sind bekanntlich auch in der Musik, hinsichtlich der Darstellungsweise und Wirkung zwei verschiedene Abstufungen bemerklich: die *höhere Musik* als eigentlich *freie*, auf besonderer Vorbildung und methodischen Fertigkeiten beruhende *Kunst*, und, im Gegensatze hiervon die *niedere*, welche als menschliche Geschicklichkeit, ungleichmäßigere Ansprüche zu befriedigen hat und sich vorzugsweise als bloßes Gewerbe äußert. Nur durch die Mittel und Kräfte, welche der Ersteren zu Gebote stehen, wird es möglich, die größern (klassischen) Werke der Tonkunst, Missen, Oratorien, Symphonien, Ouvertüren, Opern u. s. w. *kunstgemäß* darzustellen und würdig auszuführen, während da, wo die Musik eine sekundärere Bestimmung hat, oder als Nebenzweck dient, z. B. bei Tanz- und anderen geselligen Vergnügungen, Gartenunterhaltungen [...] auch geringere Mittel hinreichen. Je ausgebreiteter die Musikkennntnis und je gebildeter an einem Orte der Kunstsinn und Geschmack überhaupt sind, desto mehr steigern sich zwar die Anforderungen an beide Gattungen; allein jener Unterschied wird und muß der Natur der Sache stets vorherrschend bleiben [...].“¹⁵

So wie das Orchester – institutionell der Nachfolger der Ratsmusik – der Niveausteigerung der Gewandhauskonzerte diente, so war auch das Konservatorium eng mit dem Gewandhaus verbunden. Sowohl

15 Begründung des Ratsbeschlusses durch den Stadtrat Porsche, zitiert nach: [Anonym,] *Vortrag die Verhältnisse des Stadtorchesters in Leipzig betreffend. Erstattet von der Rathsdeputation für das Theater und Musikwesen*. Leipzig o. J., S. 21. Auslassungen und Hervorhebungen in der Zitatvorlage.

das Gründungskapital – das blümmersche Legat – als auch die erste Initiative zur Gründung – die oben erwähnte Eingabe Johann Georg Keils – stammten von Mitgliedern des Gewandhaus-Direktoriums. In den Statuten des Konservatoriums wurde eine organisatorische Verbindung mit dem Gewandhaus sogar ausdrücklich festgeschrieben: Der Musikdirektor des Gewandhauses fungierte als Studiendirektor des Konservatoriums, der Konzertmeister als dessen Erster Violinlehrer, und das Direktorium des Konservatoriums musste mehrheitlich mit Mitgliedern des Gewandhaus-Direktoriums besetzt sein. Auch eine praktische Kooperation beider Institute wurde von Anfang an eingeplant: die Nutzung von Räumlichkeiten und Noten des Gewandhauses durch das Konservatorium, die Mitwirkung der Studierenden bei Gewandhauskonzerten und die Rekrutierung von Instrumentallehrern aus dem Gewandhausorchester. Eine solche enge Verbindung mit dem ortsansässigen Orchester ist bei vielen europäischen Konservatorien zu beobachten, deren primäres Ziel es war, den Orchesternachwuchs zu sichern. Dieses Argument, das in der keilschen Eingabe von 1838 noch eine Rolle gespielt hatte¹⁶, verliert im Laufe der Gründungsgeschichte jedoch an Bedeutung. Als sich Mendelssohn etwa beim Kreisdirektor Paul von Falkenstein für die Errichtung des Konservatoriums einsetzt, ist vom Orchesternachwuchs nicht mehr die Rede. Vielmehr liegt der Schwerpunkt seiner Argumentation auf einem übergeordneten Ziel, das durch das Konservatorium erreicht werden soll. Er betont, dass die Musik „ein wichtiges Moment – nicht bloß augenblicklichen Vergnügens, sondern höheren, geistigen Bedürfnisses geworden“ sei, und fährt fort:

„[...] bei der vorherrschend positiven, technisch-materiellen Richtung der jetzigen Zeit wird die Erhaltung ächten Kunstsinnes und seine Fortpflanzung zwar eine doppelt wichtige, aber auch doppelt schwere Aufgabe. Nur von Grund auf scheint die Erreichung dieses Zweckes erzielt werden zu können,

16 Keil argumentiert unter Anderem damit, dass das Gewandhaus-Orchester durch das Konservatorium „Gelegenheit finden [werde], sich durch die im Konservatorium herangebildeten Musiker, sowohl Instrumentalisten, als auch Vokalistinnen zu regenerieren und zu vervollkommen“ (zitiert nach Röntsch, „Bericht“ [s. Anm. 3], S. 5).

und wie für jede Art geistiger Bildung die Verbreitung gründlichen Unterrichts das beste Erhaltungsmittel ist, so auch gewiß für die Musik.“¹⁷

Mit seinem Verständnis von Musikausbildung als „geistige Bildung“, die sich auf die „Erhaltung ächten Kunstsinnes“ richtet, unterscheidet sich Mendelssohns didaktischer Ansatz eklatant von den musikalischen Ausbildungskonzepten seiner Zeit. Er basiert auf der auch im Leipziger Bürgertum vertretenen Auffassung von Musik als einem geistig-kulturellen Phänomen. Diese verbindet sich mit einem allgemeinen Bildungskonzept, als dessen geistiger Vater Wilhelm von Humboldt gelten darf. Immer wieder wird in Mendelssohns Eingaben zum Konservatorium das Wort „höher“ akzentuiert, das schließlich im Prospekt der Lehranstalt an herausgehobener Stelle zur Charakterisierung des didaktischen Ansatzes verwendet wird:

„Das mit königlicher Genehmigung und Unterstützung errichtete Conservatorium der Musik zu Leipzig bezweckt die höhere Ausbildung in der Musik; der zu ertheilende Unterricht erstreckt sich theoretisch und praktisch über alle Zweige der Musik als Wissenschaft und Kunst betrachtet.“¹⁸

Der Begriff korrespondiert mit der humboldtschen Idee der „Höheren Bildung“, die für eine neue Konzeption der gymnasialen Bildung stand. Im Unterschied zur Gelehrtenschule, der vor allem Einseitigkeit und fehlende pädagogische Reflexion der Unterrichtsinhalte vorgeworfen wurde, zeichnete sich die angestrebte „höhere Bildung“ durch ein übergeordnetes Erziehungsziel aus, das sich auf eine allgemeine Menschenbildung richtete und nicht den Erwerb bestimmter Fertigkeiten, sondern die „Ausbildung aller menschlichen Kräfte“ in den Mittelpunkt stellte. Die Schule sollte nicht auf bestimmte Berufe vorbereiten, sondern den Absolventen in die Lage versetzen, seine Entscheidungen – im Beruf wie im Leben – verant-

17 Felix Mendelssohn Bartholdy, Brief an den Kreisdirektor von Falkenstein vom 8. 4. 1840, in: *Briefe aus den Jahren 1833 bis 1847 von Felix Mendelssohn Bartholdy*, hg. von Paul Mendelssohn Bartholdy und Carl Mendelssohn Bartholdy, [...] vierte Auflage, Leipzig 1864, S. 227–231, hier S. 228.

18 *Prospect* (s. Anm. 4), S. 3.

wortlich zu treffen und unabhängig von seinem Stand ein „guter, anständiger, [...] aufgeklärter Mensch und Bürger“ zu sein.¹⁹

Mendelssohn, der seit seiner Jugend in engem Kontakt mit Humboldt gestanden hatte, kommt das Verdienst zu, diese Idee in die Musikausbildung übertragen zu haben. Sie realisierte sich in einem Ausbildungsprogramm, dessen Grundsätze an Musikhochschulen im Prinzip noch heute gelten, in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts jedoch ein Novum darstellten. Denn im Unterschied zu den damals üblichen Formen der Ausbildung – als Lehrling in einem Stadtmusikinstitut, als Privatschüler oder in den Konservatorien des älteren Typs – wurde der Instrumental- bzw. Gesangsunterricht ergänzt durch eine Reihe von Fächern, deren Bedeutung sich nicht dadurch rechtfertigen musste, dass die betreffenden Kenntnisse im künftigen Beruf unmittelbar benötigt werden, sondern die der musikalischen Allgemein- bzw. Grundlagenbildung dienten und somit den Studierenden in die Lage versetzten, Entscheidungen – etwa bei der Ausführung und Interpretation, bei der Improvisation, bei der Herstellung von Bearbeitungen oder zur Programm- und Repertoiregestaltung – selbstständig zu fällen. So mussten alle Studierenden in Leipzig einen zwei- bzw. dreijährigen²⁰ „Cursus der Theorie der Musik und der Tonsetzkunst“ (Harmonielehre, Kompositions- und Instrumentationslehre, Partitur-, Quartett- und Orchesterspiel sowie Dirigieren) absolvieren, der sich über sechs Wochenstunden erstreckte.²¹ Der Sinn dieses Unterrichts war – und ist bis heute – nicht, alle Studierenden zu Komponisten oder Dirigenten auszubilden, sondern ihnen die Grundlagen von Musik und Musizieren zu vermitteln – so wie im humanistischen Gymnasium humboldtscher Prägung der Unterricht in den alten Sprachen nicht dazu dient, Abhandlungen in Latein zu verfassen oder klassische Texte auswendig aufsagen zu kön-

19 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*, vollständig überarbeitete Auflage (= Industrielle Welt 15), Stuttgart 1986, insbesondere S. 35–76 sowie S. 346–358.

20 Hier wurde nach Geschlechtern differenziert: Weibliche Studierende durchliefen einen zwei-, männliche einen dreijährigen Kurs.

21 Die Stundenzahl ergibt sich aus dem Stundenplan C. F. E. Hornemans, den Wasserloos, *Leipziger Konservatorium* (s. Anm. 2), S. 32, wiedergibt.

nen, sondern die Grundstrukturen von Sprache überhaupt zu erkennen und darüber hinaus mit Geschichte und Kunst der Antike vertraut zu werden. Ein herausragendes Merkmal des Leipziger Konservatoriums bilden die Pflichtvorlesungen über Musikgeschichte und Musikästhetik, die an kaum einem europäischen Konservatorium dieser Zeit zum Fächerkanon zählten – am Pariser Conservatoire etwa wurde erst 1872 ein Lehrer dafür eingestellt, und selbst an Universitäten existierten 1843 erst zwei Lehrstühle für Musikgeschichte (in Bonn und Berlin). Ihre Funktion dürfte der des Geschichtsunterrichts am Gymnasium vergleichbar sein, dem im humboldtschen Konzept die Funktion eines Orientierungsrahmens für die Einordnung der Ereignisse der Gegenwart und der eigenen Identität zukam.

Dass das Konservatorium eine Stätte „geistiger Bildung“²² sein sollte und keine Orchesterakademie, zeigt sich in aller Deutlichkeit an der Zusammensetzung des Lehrkörpers. Im ersten Jahrzehnt war – außer Klavier, Gesang, Dirigieren und den theoretisch-wissenschaftlichen Fächern – nur ein einziges Orchesterinstrument überhaupt im Kollegium vertreten: die Violine. Einer der Violinkollegen wurde 1848 damit beauftragt, zusätzlich Viola zu unterrichten, der erste Cellolehrer kam 1853 an das Konservatorium. Noch lange bevor Lehrkräfte für die anderen Orchesterinstrumente eingestellt wurden, spielte die Kammermusik eine große Rolle im Unterricht: Streichquartettspiel war ab 1848 die Aufgabe des Bratschenlehrers, seit den 1870er Jahren wurde es vom Cellolehrer übernommen. Eine Klasse für Kontrabass – das einzige in dieser Zeit benutzte Streichinstrument, das nicht zu den klassischen Kammermusikbesetzungen zählt – wurde indessen erst 1881 eingerichtet, im Jahr darauf folgten Holz- und Blechblasinstrumente des Sinfonieorchesters (Flöte, Oboe, Klarinette, Fagott, Horn, Trompete, Posaune) sowie die Harfe. Bis dahin konnten Orchesterinstrumente nur „von geschickten Musikern des hiesigen Orchesters, gegen ein besonders zu erlegendes billiges Honorar“ erlernt werden,²³ was auf den Status dieses Unterrichts als eines bloßen Zusatzangebots zur Vervollständigung der Ausbildung hinweist. Zwar war bei der Gründung des Konservatoriums die Ein-

22 Mendelssohn, Brief an von Falkenstein (s. Anm. 17), S. 228.

23 *Prospect* [1879] (s. Anm. 4), § 3.

stellung von „Hilfslehren“ für diese spezifischen Orchesterinstrumente ins Auge gefasst worden; dass es nicht zur Verwirklichung dieses Plans kam, zeigt wiederum die geringe Bedeutung der Orchester Ausbildung in der Gründungsphase des Konservatoriums.²⁴ Der Konnex zwischen Gewandhaus und Konservatorium bestand nicht in einer pragmatischen Beziehung, in der die eine Institution den ausgebildeten Nachwuchs, die andere die ‚Arbeitsplätze‘ lieferte, sondern in der gemeinsamen Grundidee. Die Idee der „höheren Ausbildung in der Musik [...] als Wissenschaft und Kunst“ am Konservatorium entspricht der Idee des Konzertes vom Typus des Gewandhauses, deren Kern der Bildungs- und Kunstanspruch ist.

Auf zwei weit tragende Konsequenzen dieses Ansatzes sei an dieser Stelle aufmerksam gemacht. 1. Die didaktische Konzeption des Konservatoriums zeitigt auch Folgen für den Sozialstatus des Musikers, der nun, durch die künstlerisch-wissenschaftliche Konservatoriums Ausbildung, einen im Prinzip ‚bürgerlichen‘ Beruf ausübt. Im Unterschied hierzu brachte die handwerklich orientierte Ausbildung überwiegend solche Absolventen hervor, die zwar ihr Spezialgebiet oft sehr gut beherrschten²⁵, aber aufgrund ihres Bildungsstandes nicht zu den gehobenen Kreisen einer Stadt oder bei Hofe zählten, sondern eher dem Proletariat bzw. den Lakaïen zuzurechnen

24 Vgl. Johannes Forner, „Traditionen im Wandel der Zeit. Rückblick auf die Geschichte der Abteilungen am Konservatorium“, in: *1843–1968* (s. Anm. 5), S. 45–76, hier S. 68.

25 Es gehört zu den immer wieder fortgeschriebenen Irrtümern, dass die Konservatoriums Ausbildung notwendig geworden sei, weil die bisherigen Ausbildungsformen unzulänglich gewesen wären. Im Gegenteil blieb die Konservatoriums Ausbildung gerade unter praktischen Musikern höchst umstritten, und noch lange Zeit rekrutierten sich Orchester vielfach aus Lehrlingsinstituten, die bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein Bestand hatten. Gründe für die Skepsis waren vor allem der in den Konservatorien praktizierte Gruppenunterricht und das große Gewicht der theoretisch-wissenschaftlichen Fächer. Hinter der Kritik an Konservatorien steht mithin oft der Konflikt zwischen zwei unterschiedlichen Ausbildungskonzepten. Auch viele der von Wasserloos zitierten abschätzigen Urteile über das Leipziger Konservatorium (Wasserloos, *Leipziger Konservatorium* [s. Anm. 2], insbesondere S. 39–62) sind vor diesem Hintergrund zu lesen und eignen sich nicht als Beleg dafür, dass es gerade in Leipzig besondere Schwächen in der Ausbildung gegeben hätte.

waren. Am Konservatorium indessen wird nicht nur die praktische Ausbildung am Instrument durch theoretisch-wissenschaftliche Fächer ergänzt, sondern es wird ein Bildungspatent – ein akademisches Abschlusszeugnis – erworben, dass den Musiker bzw. die Musikerin²⁶ als Mitglied des Bildungsbürgertums auswies. 2. Von Bedeutung ist dieses Konzept nicht nur für die Geschichte der Musik in der bürgerlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert, sondern auch im Hinblick auf das heutige Selbstverständnis des Faches Musik als akademische Disziplin, die bisher ihre eigene Geschichte noch kaum aufgearbeitet hat. Insbesondere das Bildungsziel des verantwortlichen Teilnehmers an der Kultur könnte heute als Leitidee für die Rolle der Musikwissenschaft im Musikstudium – sei es als Bestandteil der praktisch-künstlerischen Ausbildung an Musikhochschulen, sei es im Lehramtsstudium – der Forderung nach unmittelbarer berufspraktischer Verwertbarkeit der Studieninhalte gegenübergestellt werden.

3. National oder universal? Leipzig als Multiplikator der ‚höheren Musik‘

Die „Erhaltung ächten Kunstsinnes und seine Fortpflanzung“ – diese oben bereits zitierte Formulierung, mit der Mendelssohn die Aufgabe des Konservatoriums umschrieb, darf beim Worte genommen werden. Denn von Anbeginn war Vorsorge dafür getroffen worden, dass die „Erhaltung“ und „Fortpflanzung“ der Idee einer ‚höheren Musik‘ betrieben wurde – indem das Einzugsgebiet, aus dem Studierende rekrutiert wurden, von vornherein nicht auf den näheren Umkreis beschränkt, sondern auf ganz Europa und Übersee ausgeweitet wurde. Die Absolventen des Konservatoriums kehrten zum großen Teil in ihre Heimatstädte und -länder zurück und betätigten sich dort keineswegs nur als ausübende Musikerinnen und Musiker

26 Dass auch Frauen die Möglichkeit hatten, am Konservatorium ein Bildungspatent zu erwerben – auch wenn ihnen nicht die gesamte Breite der angebotenen Bildungsgänge gestattet war –, ist im Hinblick auf die Geschichte der weiblichen Bildung von erheblicher Bedeutung.

oder Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, sondern häufig auch als Gestalter des Musiklebens. Diese „Ausstrahlung(skraft)“ des Konservatoriums, die bereits von Hansachim Schiller betont wurde,²⁷ wird durch die Untersuchung von Yvonne Wasserloos konkretisiert, die belegt, dass von den über 650 Schülern der Jahre 1843–1880 immerhin über 12% nach dem Studium als Gründer von Institutionen des öffentlichen Musiklebens und der Musikerziehung hervortreten.²⁸ An den von ihr ausführlicher dargestellten Beispielen in den USA und Dänemark wird deutlich, in welchem Maße dabei das in Leipzig realisierte und gelehrte Konzept als Modell diente, was selbstverständlich nicht heißt, dass Organisationsformen, Programme, Repertoires oder Lehrpläne stets getreu kopiert wurden.

Diese Gründungsprozesse im Einzelnen zu beschreiben und dabei zu analysieren, welche Elemente der Institutionen auf welcher argumentativen Basis übernommen und wie sie an die lokalen Gegebenheiten angepasst wurden, wäre ein ergiebiger Gegenstand weiterführender Studien. Was sich jedoch bereits auf der Basis des derzeitigen Forschungsstandes feststellen lässt, ist, dass sich der Leipziger Einfluss auf bestimmte Weltregionen konzentriert. Hierzu gehört – neben den USA und Russland²⁹ – vor allem Nordeuropa. Zusätzlich zu dem von Wasserloos dargestellten Fall Kopenhagen³⁰ wäre hier etwa Stockholm zu erwähnen, wo der Leipziger Absolvent Ludvig Norman als Zentralfigur des Musiklebens fungiert, der als Dirigent die Prinzipien der Programmgestaltung aus dem Gewandhaus anwendet.³¹ In Christiania (Oslo) veranstaltet Halfdan Kjerulf in den Jahren 1857 bis 1859 Orchester-Abonnementkonzerte, die 1867 von Edvard Grieg und Otto Winter-Hjelm neu gegründet werden;³² die

27 Vgl. Hansachim Schiller, „Zur internationalen Ausstrahlung des Leipziger Konservatoriums“, in: *1843–1968* (s. Anm. 5), S. 77–101.

28 Wasserloos, *Leipziger Konservatorium* (s. Anm. 2), Kapitel „Internationale Anziehungskraft und Ausstrahlung“, S. 63–89.

29 Vgl. Elena Poldiaeva, „Die ersten Konservatorien in Rußland und das Problem einer ‚russischen‘ Musiksprache“, in: *Musical Education* (s. Anm. 1), Bd. 2, S. 565–584.

30 Vgl. den Beitrag von Yvonne Wasserloos im vorliegenden Band.

31 Vgl. Schiller, „Zur internationalen Ausstrahlung“ (s. Anm. 27), S. 80.

32 Vgl. ebd.

beiden Letztgenannten rufen dort auch die erste norwegische Musikakademie ins Leben.³³ In Finnland sind ebenfalls Leipziger Absolventen führend bei der Institutionalisierung der finnischen Musikausbildung; Martin Wegelius orientiert sich bei der Gründung des Konservatoriums im Hinblick auf Fächerkanon und Lehrpläne explizit an Leipzig.³⁴ Die Gründe, die Matti Vaino hierfür herausarbeitet, geben Aufschluss über die Funktion, die das Leipziger Modell im Zusammenhang mit der Urbanisierung haben konnte: Die Konservatoriumsgründung steht im Zusammenhang des Wandels, den Helsinki gegen Ende des 19. Jahrhunderts durchmachte: von einem aus Holzhäuschen bestehenden Städtchen zu einer Stadt mit Metropolencharakter. In der hier entstehenden bürgerlich-städtischen Gesellschaft entstand das Bedürfnis nach einem Gefüge kultureller Institutionen, für das Leipzig offensichtlich das geeignete Modell abgab.

In den Blick zu nehmen wären auch solche Länder und Städte, in denen sich der Leipziger Einfluss nicht in Form von Neugründungen auswirkt, sondern als Änderung des Profils bereits bestehender Institutionen. Dies gilt etwa für die Londoner Royal Academy of Music, die bereits zwanzig Jahre vor dem Leipziger Konservatorium gegründet wurde und an der ab der zweiten Jahrhunderthälfte auffällig viele Leipziger Absolventen als Lehrer tätig sind, unter anderem Otto Goldschmidt (der Ehemann von Jenny Lind), der ab 1863 stellvertretender Leiter der Academy wird.³⁵ Damit kehrt das Konzept der ‚höheren Musik‘ gewissermaßen an einen seiner Ursprungsorte zurück, insofern ‚ernsthafte‘ Konzerte mit klassischen Programmen in London bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts verbreitet waren;³⁶ Mendelssohn dürfte bei seiner London-Reise hier einige Anregungen mitgenommen haben, die er später unter den günstigen Leipziger

33 Vgl. ebd., S. 79.

34 Vgl. Matti Vaino, „The Institutionalisation of Tertiary Music Education in Finland 1880–1914“, in: *Musical Education* (s. Anm. 1), Bd. 2, S. 661–675.

35 Vgl. Schiller, „Zur internationalen Ausstrahlung“ (s. Anm. 27), S. 85.

36 Vgl. Susanna Großmann-Vendrey, *Felix Mendelssohn Bartholdy und die Musik der Vergangenheit* (= Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts 17), Regensburg 1969, insbesondere S. 33ff., sowie William Weber, *The Rise of Musical Classics in Eighteenth-Century England. A Study in Canon, Ritual, and Ideology*, Oxford 1992.

Bedingungen weiter verfolgen konnte. Auch in den Niederlanden, wo die Institutionalisierung des Musiklebens trotz ihrer starken nationalen Ausrichtung zunächst stark unter französischem Einfluss gestanden hatte,³⁷ lässt sich ein zunehmender Einfluss Leipziger Absolventen ausmachen. In Rotterdam etwa war das Musikleben in der zweiten Jahrhunderthälfte so stark von ihnen geprägt, dass man satirisch vom „Leipziger Typ“ sprach, der in dieser Stadt den Ton angab. Tragende Figuren der „Achse Leipzig – Rotterdam“ waren Woldemar Bargiel – Clara Schumanns Halbbruder –, der knapp zehn Jahre lang Direktor der „Maatschappij tot Bevordering der Toonkunst“ war, und sein Nachfolger Friedrich Gernsheim, die sich beide besonders um die Bach-Pflege verdient machten.³⁸

Üblicherweise gilt die Institutionalisierung des Musiklebens als Fortschritt, insbesondere, wenn es – von Deutschland oder Frankreich aus betrachtet – um die ‚Peripherie‘ der europäischen Musikkultur geht: Es werden die Bedingungen dafür geschaffen, dass auch hier die ‚Meisterwerke‘ der Sinfonik und Kammermusik in adäquater Besetzung und Qualität erklingen können. Nicht vergessen werden darf jedoch, dass dieser Prozess mit einer Uniformisierung von Formen des kulturellen Handelns einher geht: An die Stelle unterschiedlicher regionaler Musikkulturen tritt eine einheitliche musikalische ‚Hochkultur‘, die – zugespitzt formuliert – darauf hinausläuft, dass in jedem Winkel der Welt dieselben Konzertprogramme erklingen. Nachzudenken ist in diesem Zusammenhang darüber, welche nationalen Implikationen dieser Entwicklung innewohnen. In jenen Staaten, in denen die Leipziger institutionellen Prinzipien übernommen werden, geschieht dies oft auf der Grundlage einer nationalistischen Motivation, denn beabsichtigt ist nicht etwa die internationale Öffnung des Musiklebens, sondern die Förderung der eigenen nationalen Kultur, die ‚verbessert‘ und auf einen ‚höheren‘ Stand

37 Vgl. Jeroen van Gessel, „The Paris *Conservatoire* and the Origin of Dutch Royal Music Schools“, in: *Musical Education* (s. Anm. 1), Bd. 1, S. 145–160.

38 Vgl. Emile Wennekes, „Nachwelt im Nachbarland. Aspekte der Bach-Pflege in den Niederlanden, ca. 1850–2000“, in: *Tijdschrift van de Koninklijke Vereniging voor Nederlandse Muziekgeschiedenis* 50 (2000), S. 110–130, insbesondere S. 112f.

gebracht werden soll. Einer Anregung von Jeroen van Gessel folgend lässt sich dieses Anliegen auf Ernest Gellners Theorie des Nationalismus in der Moderne beziehen.³⁹ Gellner erklärt den in zahlreichen Nationalstaaten zu beobachtenden Prozess der kulturellen Vereinheitlichung durch das Motiv der Schaffung einer nationalen Identität, die als kulturelle Identität verstanden wird: Der Nationalismus beruhe „auf der Anschauung, daß der legitime politische Verband durch kulturelle Homogenität gekennzeichnet ist und daß die Beherrschung einer allgemein akzeptierten [...] Hochkultur die notwendige Voraussetzung politischer, ökonomischer und sozialer Staatsbürgerschaft darstellt.“⁴⁰ Dadurch werde „eine enorme Vielfalt an Kulturen zunehmend von einigen wenigen Hochkulturen abgelöst“⁴¹ – eine Beschreibung, die unmittelbar auf die Entwicklung im Musikleben gemünzt sein könnte, sowohl im Hinblick auf institutionelle Formen und Repertoires, als auch im Hinblick auf die immer stärker standardisierten Methoden der Musikerziehung.⁴²

Allerdings führt diese Vereinheitlichung im Bereich der Musik offensichtlich dazu, dass europa- oder gar weltweit dieselbe Musik gespielt und gekannt wird und dass darüber hinaus in diesem Repertoire Werke deutscher Komponisten klar dominieren. Es scheint somit, als gehe mit der Homogenisierung auch eine von Leipzig ausgehende Hegemonialisierung einher. Dies mag verwundern vor dem Hintergrund, dass sich das Leipziger Modell gegenüber anderen Konservatoriumsgründungen in Europa ja gerade durch das Fehlen eines nationalistischen Impetus auszeichnet. Hier gibt es nicht nur, wie eingangs dargestellt, die explizite Einladung an nicht-einheimische Studierende und sogar einen gewissen Stolz auf den hohen Ausländeranteil. Vielmehr unterscheidet sich das Leipziger Konservatorium von der Mehrzahl anderer Einrichtungen in Europa auch dadurch, dass es sich um ein Projekt der städtischen Bürger handelt

39 Vgl. van Gessel, „The Paris *Conservatoire*“ (s. Anm. 37).

40 Ernest Gellner, *Nationalismus. Kultur und Macht*, aus dem Englischen von Markus P. Schäfer, Berlin 1999, S. 56.

41 Ebd., S. 67.

42 Vgl. van Gessel, „The Paris *Conservatoire*“ (s. Anm. 37), insbesondere den Abschnitt „The *Conservatoire* as a model?“

und nicht um eine staatliche Institution, die als Trägerin nationalistischer Motive in Frage käme. Gerade die bürgerlich-städtische Trägerschaft prädestiniert das Konservatorium zur Trägerin der humboldtschen Bildungsidee, die eine allzu große Einflussnahme des Staates ausschließt.⁴³ Es war daher für Mendelssohn keine ganz einfache Aufgabe, den sächsischen König dazu zu bewegen, die Nutzung des blümmerschen Legates für das Konservatorium zu genehmigen. Er argumentiert denn auch nicht nationalistisch, sondern ganz im Sinne Humboldts damit, dass die Förderung von Kunst und Bildung aus dem Grunde im Sinne des Staates sei, weil dadurch die Identifikation der Bürger mit seiner Stadt und seinem Land – gemeint ist das Königreich Sachsen! – gefestigt werde:

„Schon lange ist die Musik vorzugsweise einheimisch in diesem Lande, und gerade *die* Richtung in derselben, welche jedem denkenden und fühlenden Kunstfreunde zunächst am Herzen liegt, der Sinn für das Wahre und Ernste hat von jeher feste Wurzeln hier zu fassen gewußt. [...] Wer sich für diese Kunst wahrhaft interessirt, dem muß sich der Wunsch aufdrängen, auch ihre Zukunft in diesem Lande auf möglichst festem Grunde ruhen zu sehen. [...] Während andere gemeinnützige Anstalten vielfältig gefördert, zum Theil reichlich dotirt werden, hat man gerade dem hiesigen Musikleben bis jetzt von keiner Seite her die geringste Hülfe angedeihen lassen. Da nun die musikalischen Institute der Residenz von Seiten des Staates unterstützt sind, sollte nicht die Verwendung einer von einem hiesigen Einwohner ausgeworfenen Summe für die hiesige Stadt doppelt erwünscht sein, würde nicht mit doppelter Dankbarkeit eine solche Gnade von allen Seiten anerkannt werden?“⁴⁴

Indessen ist die durch das Leipziger Konservatorium verbreitete Idee einer ‚höheren‘ Musik nur scheinbar eine universale. Zwar wird der Nationalgedanke nicht extra betont, aber es herrscht ein selbstverständlicher Germanozentrismus, der generell Kunstmusik und deutsche Musik – und dabei speziell Instrumentalmusik – gleichsetzt. Diese Gleichsetzung gehört zu den zentralen Elementen des im Vor-

43 Vgl. Dietrich Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, 2., korrigierte Auflage, Weinheim 1995, S. 65–68.

44 Mendelssohn, Brief an von Falkenstein (s. Anm. 17), S. 228 (Zitat-Absatz 1, Hervorhebung original) und 231 (Zitat-Absatz 2).

feld der Gründung des deutschen Nationalstaates entstehenden Konzepts von der deutschen Kulturnation, das ein keineswegs unpolitisches Konzept war, wie aus den berühmten Worten Robert Schumanns hervorgeht:

„Wie Italien sein Neapel hat, der Franzose seine Revolution, der Engländer seine Schifffahrt usw., so der Deutsche seine Beethovenschen Sinfonien; über Beethoven vergißt er, daß er keine große Malerschule aufzuweisen, mit ihm hat er im Geiste die Schlachten wiedergewonnen, die ihm Napoleon abgenommen [...]“⁴⁵

Studieren ließe sich dieser Germanozentrismus nicht nur an der Auswahl der Musikstücke, die im Unterricht und in Konzerten der unter Leipziger Einfluss in Europa und Amerika entstandenen Institutionen bevorzugt wurden. Ein weiteres Untersuchungsfeld wäre die Musikgeschichtsschreibung, die – wie ein flüchtiger Blick in die Bibliothek irgendeines musikwissenschaftlichen Instituts eines beliebigen Weltteils zeigen könnte – sich nach wie vor überwiegend der Musik deutscher Komponisten widmet. Mehrere Arbeiten der letzten Jahre widmen sich dem ideengeschichtlichen Kontext dieser Ausrichtung, wobei insbesondere Celia Applegates Untersuchungen den Konnex zur „Idea of Serious Music“ aufgezeigt haben⁴⁶, die den in den Leipziger Institutionen realisierten, hier mit der Formulierung ‚höhere Musik‘ umschriebenen Prinzipien entspricht. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass auch die Geschichte der Musikgeschichtsschreibung eine institutionengeschichtliche Seite besitzt. Musikgeschichten entstanden – und entstehen bis heute – nicht immer aus dem Wunsch eines Autors heraus, eigene historiographische Theorien zu entwerfen, sondern oft aus ganz pragmatischen Gründen: insbesondere der Notwendigkeit, überblickartige Vorlesungen für Studierende zu halten. Die Lehrenden an den Konservatorien nach Leipziger Modell hatten noch kaum die Möglichkeit, bereits vorlie-

45 Robert Schumann, „Neue Sinfonien für Orchester. G. Preyer – K. G. Reißiger – F. Lachner“, in: ders., *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*, hg. von Martin Kreisig, Bd. 1, Leipzig, 5. Auflage 1914, S. 424–430, hier S. 424.

46 Celia Applegate, „How German is it? Nationalism and the Idea of Serious Music in the Early Nineteenth Century“, in: *19th Century Music* 21, Heft 3 (1998), S. 274–296.

gende Musikgeschichten zu verwenden, ja sie konnten sich nicht einmal auf konventionelle Periodisierungen und Kanons von Komponisten, Autoren und Werken beziehen, sondern mussten die Musikgeschichte zunächst gewissermaßen ‚erfinden‘. Eine der wichtigsten einschlägigen Leistungen dieser Zeit entstand im Kontext der Geschichte des Konservatoriums: Die *Geschichte der Musik in Italien, Deutschland und Frankreich*, als die Franz Brendel seine Vorlesungen am Leipziger Konservatorium publizierte⁴⁷ – und mit der er ein einflussreiches Beispiel eines germanozentrischen musikgeschichtlichen Modells vorlegte, in dem Beethoven als Krönung der Entwicklung erscheint.⁴⁸

Im Laufe des 19. und frühen 20. Jahrhunderts avanciert die Bedeutung der Musik zu einem zentralen Element der Idee der deutschen Kulturnation. Pamela Potter hat herausgearbeitet, wie sehr die NS-Musikpolitik auf der Vorstellung von der Musik als der „deutschesten der Künste“ beruht.⁴⁹ Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war diese Idee noch neu – nicht nur, weil die Nationalidee selbst noch jung war, sondern weil auch die Vorstellung, dass die Musik als Kunst denselben Rang einnehme wie die Literatur oder die Baukunst, noch keineswegs verbreitet war. Wilhelm von Humboldt etwa beklagt in einem Aufsatz „Über geistliche Musik“ 1809, dass die Tonkunst an der Akademie der Künste ausgeschlossen sei, obwohl ihr Einfluss „auf den Charakter und die Bildung einer Nation“ erheblich

47 Franz Brendel, *Geschichte der Musik in Italien, Deutschland und Frankreich von den ersten christlichen Zeiten an bis auf die Gegenwart*. 22 Vorlesungen gehalten zu Leipzig im Jahre 1850, Leipzig 1852 (danach zahlreiche Neuauflagen, u. a. auch in italienischer Sprache). Bereits vier Jahre zuvor hatte Brendel den Vorläuferband hierzu, die *Grundzüge der Geschichte der Musik*, Leipzig 1848, publiziert. Vgl. James Deaville, Art. „Brendel, (Karl) Franz“, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, zweite, neubearbeitete Ausgabe, hg. von Ludwig Finscher, Personenteil, Bd. 3, Kassel 2000, Sp. 834–840.

48 Vgl. Albrecht Riethmüller, „‘Is That Not Something for *Simplicissimus*?!’ The Belief in Musical Superiority“, in: *Music and German National Identity*, hg. von Celia Applegate und Pamela Potter, Chicago 2002, S. 288–304, insbesondere S. 293.

49 Pamela Potter, *Die deutschesten der Künste. Musikwissenschaft und Gesellschaft von der Weimarer Republik bis zum Ende des Dritten Reichs*, Stuttgart 2000 [erstmalig amerikanisch 1998].

sei⁵⁰ – dies ist sein Hauptargument, um sich für die Errichtung einer Musikprofessur an der Akademie auszusprechen.

Die Vorstellung vom prägenden Charakter der Musik für die Idee der deutschen Kulturnation gehört somit zum Weichbild des Bildungsbegriffs, dem das Konservatorium verpflichtet ist. Dennoch wäre es verfehlt, diese Einrichtung deshalb schon als Institution einer deutsch-nationalen Musikauffassung zu betrachten. Eine solche kann auch in Deutschland offensichtlich erst als staatliche Institution entstehen – in Form der Berliner Hochschule, die im Kontext der Reichsgründung errichtet wurde und deren Gründung der „deutschen Sache“ diente.⁵¹ Zwar ist nicht zu verkennen, dass die Basis für die nationalistische Musikauffassung in der Idee der Kulturnation liegt, die sich in den Leipziger Institutionen verkörpert. Dennoch muss nicht zwingend angenommen werden, dass diese nationalistische Ausrichtung – die in chauvinistischer Inanspruchnahme Beethovens für die Siegermacht Deutschland im Krieg gegen Frankreich einen ersten Höhepunkt fand⁵² – die einzig mögliche Konsequenz dieser Idee war. Das Leipziger Konservatorium steht für ein Konzept, das immerhin ein gleichberechtigtes Nebeneinander der Nationen unter einem Dach ermöglichte. Gerade dies allerdings war die Bedingung dafür, dass sich nicht nur das Leipziger Konzept der ‚höheren Musik‘ weltweit ausbreiten konnte, sondern dass deutsche Musik eine bis heute kaum angefochtene Vorherrschaft in den Musikkulturen der Welt angetreten hat.

50 Wilhelm von Humboldt, „Über geistliche Musik“ (1809), in: Wilhelm von Humboldt, *Werke in 5 Bänden. IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Stuttgart 1964, S. 38–41, hier S. 38.

51 Vgl. Beatrix Borchard, *Stimme und Geige – Amalie und Joseph Joachim. Biographie und Interpretationsgeschichte*, Wien 2005, insbesondere S. 294–307; hier S. 303.

52 Vgl. Sabine Giesbrecht, „Beethoven zwischen Jena und Sedan. Aspekte einer nationalistischen Klassik-Rezeption“, in: *Louise Farrenc und die Klassik-Rezeption in Frankreich*, hg. von Rebecca Grotjahn und Christin Heitmann, Oldenburg 2006 (Schriftenreihe des Sophie Drinker Instituts, hg. von Freia Hoffmann, Bd. 2), S. 85–104.

Kopenhagen, ein Leipzig an der Ostsee?

Das musikpädagogische Schaffen Niels W. Gades und C. F. E. Hornemans

Yvonne Wasserloos

Das Leipziger Musik- und Kulturleben nahm im 19. Jahrhundert auf die Entwicklung musikinstitutioneller Strukturen in anderen Städten inner- und außerhalb Europas einen kaum zu überschätzenden, allerdings schwer überschaubaren Einfluss. Insbesondere das 1843 gegründete Konservatorium, die jüngste unter den maßgebenden Musikinstitutionen Leipzigs im 19. Jahrhundert, zog das kulturelle Interesse weltweit auf sich. Durch einen enorm hohen Zuwachs von ausländischen Schülern und Schülerinnen zeichnete sich diese Einrichtung neben seinen Neuerrungenschaften auf dem Gebiet der Musikpädagogik auch durch seine Internationalität aus.¹ Zahlreiche der Elemente, die das Konservatorium und auch die Konzertunternehmen Leipzigs charakterisierten, wurden als vorbildlich betrachtet. Sie fanden später durch ehemalige Schüler auch außerhalb Deutschlands Verbreitung und stellten sich somit als exportfähig heraus.

Mit Niels Wilhelm Gade (1817–1890) und Christian Frederik Emil Horneman (1840–1906) waren zwei Persönlichkeiten des dänischen Musiklebens in diesen Kulturtransfer eingebunden. Beide wurden sowohl in ihrem Schaffen als Komponisten wie auch als Konzertorganisatoren und Musikpädagogen durch ihren Aufenthalt in Leipzig beeinflusst. In ihrem weiteren Werdegang verarbeiteten sie ihre Leipziger Erfahrungen allerdings auf unterschiedliche Art und

1 In den Spitzenzeiten der 1870er Jahren stieg der Ausländeranteil zeitweilig auf 64% an; vgl. Yvonne Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium der Musik im 19. Jahrhundert. Anziehungs- und Ausstrahlungskraft eines musikpädagogischen Modells auf das internationale Musikleben* (= Studien und Materialien zur Musikwissenschaft 33), Hildesheim 2004, S. 64.

Weise. Im Folgenden werden daher im Zentrum dieser Untersuchung mögliche Übernahmen und Abgrenzungen Hornemans und Gades bei der Erziehung des musikalischen Nachwuchses in Dänemark stehen. Um die Vorgehens- und Interpretationsweisen Gades und Hornemans in ihrem Wirken besser einordnen zu können, lohnt sich vorab ein kritischer Blick auf einen ihrer Ausgangspunkte während ihres Bildungsaufenthaltes in Leipzig, das Konservatorium der Musik. Danach wird zu ermitteln sein, welche Rolle Leipzig bei der Umgestaltung der Musikerziehung in Dänemark spielte bzw. wo die Möglichkeiten und Grenzen des Exports Leipziger Vorbilder lagen.

1. Das Leipziger Konservatorium: Ein Vorbild in jeder Hinsicht?

Die Gründung des Konservatoriums der Musik in Leipzig stellt in der Geschichte der deutschen Musikpädagogik ein herausragendes Ereignis dar. Mit der Konzipierung eines neuartigen Typus einer musikerziehenden Einrichtung wurden 1843 vorausgehende Entwicklungen und aktuelle Forderungen nach Erneuerung des Systems der Musik- und Musikausbildung aufgegriffen, gebündelt und realisiert. Dazu gehörten sowohl die Entprivatisierung des Musikunterrichts als auch die Evaluierung eines qualifizierten Lehrpersonals sowie die Gestaltung eines systematischen Kurrikulums. Diese Charakteristika wurden in das Profil des Leipziger Konservatoriums als essentielle Bestandteile integriert. Felix Mendelssohn Bartholdy, der wesentlichen Anteil an der neuartigen Ausgestaltung des Instituts hatte, etablierte zudem ein wesentliches Grundelement des Leipziger Konservatoriums. Seine Forderung lautete, Schüler verschiedener Nationalitäten an das Konservatorium zu ziehen, um damit seine Ziele der ganzheitlichen Kultivierung des Menschen durch interkulturelle Begegnungen fördern zu können.² Internationalität sollte daher in der Geschichte des Konservatoriums stets ein „Markenzeichen“ darstellen. Trotz zahlreicher neuer Errungenschaften waren allerdings auch Kritikpunkte an dieser Mustereinrichtung zu finden.

² Vgl. Leonard Milton Phillips, *The Leipzig Conservatory: 1843–1881*. Diss., Indiana 1979, S. 203.

„Das [...] Conservatorium der Musik zu Leipzig bezweckt die höhere Ausbildung in der Musik.“³ Unter dieser Maxime wurde das Konservatorium am 2. April 1843 eröffnet. Das Ziel, den Schülern eine „höhere Ausbildung“ bieten zu wollen, stellte in der Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland bis dato ein Novum dar. Das Konservatorium hatte sich nicht der Elementar- und Grundausbildung verschrieben, sondern sollte eine Anlaufstelle für Absolventen mit dem Ziel der späteren professionellen Musikausübung und –vermittlung bieten. Der Weg dorthin – und dies war ebenfalls eine Neuerung – beschränkte sich jedoch nicht allein auf die rein künstlerisch-virtuose Ausbildung der Instrumental- oder Gesangstechnik. Vielmehr wurde dem theoretischen Unterricht große Bedeutung beigemessen, so dass die Ausbildung am Leipziger Konservatorium erst durch die Kombination von Theorie und Praxis perfektioniert wurde. Dadurch, dass sich der Unterricht „über alle Zweige der Musik als Wissenschaft und Kunst betrachtet“⁴ erstrecken sollte, wurde bereits der akademische Geist angedeutet, der sich nicht auf einen fachlichen Utilitarismus beschränkte, sondern sich auf eine universelle Ausbildung ausdehnte.

Die Grundlagen des Unterrichts stellten die Fächer Musiktheorie, Komposition, Gesang, Orgel-, Klavier- und Violinspiel dar. Die Theorie umfasste Harmonielehre (Harmonielehre und Stimmführung, einfacher und doppelter Kontrapunkt, Fuge), Formen- und Kompositionslehre (Formen der Instrumental- und Gesangswerke, Werkanalyse, Instrumentenkenntnisse und Instrumentation), Partiturspiel, Dirigat, Italienisch für Schüler mit dem Hauptfach Gesang und Vorträge zur Musikgeschichte bzw. Musikästhetik sowie zur Akustik. Dieser theoretische Fächerkanon wurde innerhalb von drei Jahren vermittelt und konnte je nach Begabung des Schülers verkürzt werden. Die praktische Ausbildung in den Instrumental- und Gesangsfächern diente der „mechanischen Fertigkeit“ und konnte je nach Fach in zwei, höchstens drei Jahren absolviert werden.⁵ Obligato-

3 Art. „Das Conservatorium der Musik zu Leipzig“ (anonym), §1, in: *Neue Zeitschrift für Musik* 19 (1843), S. 201–204.

4 Ebd., Vorwort.

5 Ebd., §§ 2 und 3.

risch für jeden Schüler war die Teilnahme an den Kursen der Harmonielehre (Generalbass), Klavierspiel und Gesang,⁶ womit der Anspruch des Instituts auf eine breite musikalische Bildung unterstrichen wurde. Um eine bessere Vernetzung von Theorie und Praxis zu erreichen, wurde das Konservatorium eng an das Gewandhaus angebunden. Den Schülern wurde die Möglichkeit eingeräumt, sich durch den für sie kostenlosen Besuch der Gewandhausproben und -abonnementskonzerte, der dortigen Quartettabende sowie der Aufführungen in der Oper und der Thomaskirche weiterzubilden. Diesen Gedanken weiterführend, war es vorgesehen, dass befähigte Schüler in den Konzerten des Gewandhausorchesters eingesetzt wurden.⁷

So innovativ und unbestritten verdienstvoll der Ansatz des Leipziger Konservatoriums im 19. Jahrhundert auch war, ist nicht zu leugnen, dass auch an dieser Modellanstalt mit Institutionscharakter hausgemachte Probleme auftraten. Dabei entwickelten sich sowohl der Typ der Doppelunterrichtung – ein Fach wurde von zwei Lehrern gleichzeitig erteilt – als auch der des Gruppenunterrichts ungünstig. Von beiden Unterrichtstypen hatte man sich eine größere Kompetenzvermittlung versprochen. Einerseits sollten die Schüler von zwei Lehrern im selben Fach eine Wissensvielfalt erfahren, andererseits sollten sie sich im Gruppenunterricht gegenseitig motivieren und voneinander lernen. Die Schülergruppen stellten sich jedoch als äußerst heterogen dar. 13- und 30jährige verschiedenster Nationalitäten besuchten denselben Kurs. Auch die Ausgangsvoraussetzungen bei den sprachlichen wie musikalischen Fertigkeiten waren teilweise diametral. Eine Unterrichtung gesondert nach Leistungsstand oder Begabung konnte nicht erfolgen.⁸ Die Methode der Doppelunterrichtung führte zu zusätzlicher Verwirrung und Irritation der Schüler, wie sich die Norwegerin Martine Gudde⁹ erinnerte: „wenn ich daran denke, [...] an den Unsinn, vier Stunden in der Woche mit zwei Leh-

6 Ebd., § 12, Abschnitt 3.

7 Ebd., §§ 4 und 5.

8 Vgl. Ludwig Meinardus, *Ein Jugendleben*, Bd. 1, Gotha 1874, S. 239.

9 Martine Sophie Gudde (*1836), Klavierpädagogin, 1854–1856 Schülerin am Leipziger Konservatorium.

ren, wo der eine nicht wußte, was der andere tat! Natürlich konnte ich keine Fortschritte machen.“¹⁰

Das Hauptproblem, mit dem das Konservatorium jedoch vorrangig in den 1860er und 1870er Jahren zu kämpfen hatte, war das der permanenten Überfüllung durch eine zu hohe Aufnahme von neuen Schülern. Hierbei kam es zu Schwierigkeiten bei der gerechten Durchführung des Instrumental-Unterrichts. In einem Takt von sieben bis acht Minuten wurde der vorspielende Schüler gewechselt,¹¹ manche Schüler konnten aufgrund des Andrangs und des Zeitmangels tagelang nicht berücksichtigt werden oder es kamen nur „die Unverschämtesten zu ihrem Rechte.“¹² Besonders ab Mitte der 1860er Jahre ist ein extremer Anstieg der Schülerzahlen zu verzeichnen, der 1876 seinen vorläufigen Gipfel erreichte.¹³ Zusätzlich zur generell wachsenden Anzahl der Schüler ist in diesem Jahrzehnt zu beobachten, dass sich die Verweildauer der Aufgenommenen nicht verkürzte. Daher hielten sich mehr Schüler gleichzeitig am Konservatorium auf als in den Anfangsjahren, was u. a. zu einem deutlichen Kapazitätenmangel bei Lehrern und Räumlichkeiten führte.¹⁴ So erfolgten 1877 142 Neuaufnahmen, obwohl bereits ca. 340 Schüler von 20 Lehrern unterrichtet wurden.¹⁵ Die ehemalige Konservatoriumsschülerin Ethel Smyth¹⁶ beschrieb im selben Jahr die Auswirkung dieser übergroßen Schülerzahl, die eine wachsende Anonymität nach sich zog. Da sich die Lehrer bei über 300 Schülern die Namen nicht mehr einprägen konnten, besaßen die Schüler Visitenkarten, die der

10 Martine Gudde an Marie Wieck, undatiert, zitiert nach Marie Wieck, *Aus dem Kreise Wieck-Schumann*, Dresden 1912, S. 343.

11 Vgl. *Dwight's Journal of Music and Arts* 17 (1860), S. 8.

12 Martin Plüddemann, „Lebensselbstbeschreibung eines deutschen Balladen-Componisten“, in: *Die Lyra* 16 (1893), S. 59f., 85f., 94f., 102, 134, 150, hier S. 85.

13 Vgl. Wasserloos, *Leipziger Konservatorium* (s. Anm. 1), Tab. 3, S. 65ff.

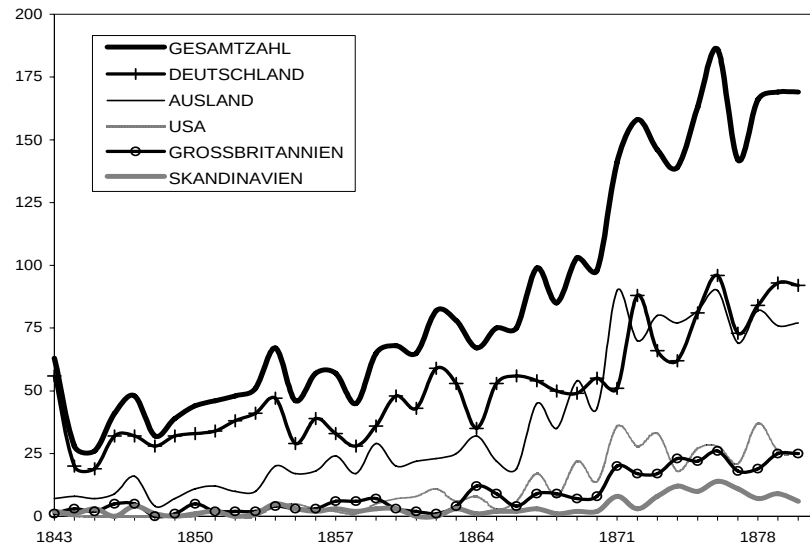
14 Vgl. ebd., S. 53.

15 Zahlen nach *Statistik des Königl. Conservatoriums der Musik zu Leipzig 1843–1883*, hg. von Karl W. Whistling, Leipzig 1883, und John F. Himmelsbach, „The Institutions of Leipzig – Its Conservatory of Music“, in: *Dwight's Journal of Music and Arts* 37 (1877/78), S. 61.

16 Ethel Smyth (1858–1944), englische Komponistin, 1877–1878 Schülerin des Leipziger Konservatoriums.

Identifikation dienten. Schlimmstenfalls war ein Schüler sogar nur unter seiner Inskriptionsnummer bekannt.¹⁷

Wachstum Schülerzahlen nach Nationen 1843-1880



Das zentrale Hauptmerkmal, das das Profil des Leipziger Konservatoriums prägte, war die große Internationalität der Schülerschaft. Bereits Ende der 1860er Jahre besuchten Schüler aus allen fünf Kontinenten das Institut. Im Zeitraum 1843 bis 1880 stammte der größte Teil der Zöglinge aus den USA (413 Personen) und Großbritannien (337). Die Skandinavier, d. h. Dänen, Norweger und Schweden, nehmen in dieser Rangfolge mit 140 Personen den dritten Platz ein.¹⁸ Insgesamt betrachtet, ist jedoch bei einer Ordnung der Schülergruppen nach ihren Herkunftsländern zu beobachten, dass das Konservatorium vorrangig von den nördlichen und westlichen Nationen bevorzugt wurde. Die Zahl der Schüler aus der südlichen Hemisphäre erweist sich als verschwindend gering. So geht beispielsweise der Anteil der europäischen Schüler aus den romanischen Ländern

¹⁷ Ethel Smyth an die Eltern, 22. 8. 1877 und an Nina Smyth, 9. 10. 1877, Ethel Smyth, *Impressions that remained. Memoirs*, Bd. 2, London 1923, S. 227, 232

¹⁸ Vgl. Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium* (s. Anm. 1), S. 70.

wie Frankreich, Italien oder Spanien beinahe gegen Null. Im Falle der italienischen und französischen Schüler ist die geringe Frequenzierung des Leipziger Konservatoriums durch die bereits bestehenden, hohen Standards in der Musikerziehung dieser Länder zu erklären. Leipzig konnte hier keine Vorbildfunktion übernehmen.¹⁹

Was die auswärtige Einführung des Typs der Musikschule oder des Konservatoriums anbetrifft, so stellten vorrangig die USA das Land dar, das sich am meisten am Export Leipziger Vorbilder beteiligte. So gründeten John Paul Morgan 1865 in Oberlin und 1877 in Oakland, John Fillmore 1884 in Milwaukee und Constantin Sternberg 1890 in Philadelphia Institute, die den Namen „Konservatorium“ bzw. „conservatory“ trugen. Die USA bieten damit ein Beispiel dafür, dass der Einfluss Leipzigs ein ganzes Land oder zumindest weite Landesteile erfassen konnte. Das große Interesse gerade an Leipzig resultierte aus dem Kult, der in Nordamerika um das Leben und Werk Felix Mendelssohn Bartholdys erwuchs. Dort waren zahllose Musikvereine und Konzertunternehmen gegründet worden, die sich nach ihm benannten. Der renommierteste unter ihnen war The Mendelssohn Quintet Club in Boston. Aus diesem Grund wurde auch das Leipziger Konservatorium, in dem sich Mendelssohns Geist verwirklichte, mit besonderem Respekt betrachtet. Absolventen dieser Schule gehörten in den USA automatisch zur musikalischen Elite.²⁰ Ein anderer Faktor, der Leipzig für Amerikaner zum musikalischen Mekka werden ließ, hing – wie auch später am Beispiel Kopenhagens zu zeigen sein wird – mit dem Entwicklungsstand der Musikpädagogik und fehlenden erziehenden Einrichtungen in den USA Mitte des 19. Jahrhunderts zusammen. Bis zur Gründung des Oberlin Konservatoriums 1865 hatte in den Vereinigten Staaten kein musikerziehendes Institut im europäischen Sinne existiert, so dass bis in die 1850er Jahre eine ernsthafte Beschäftigung mit der Musik oder eine gründliche Musiklehrerausbildung noch unmöglich waren.²¹ In

19 Vgl. ebd., S. 70f. Zur detaillierten Darstellung der Nationenverteilung und deren zahlenmäßige Entwicklung im Zeitraum 1843–1880 s. ebd.

20 Vgl. Phillips, *The Leipzig Conservatory* (s. Anm. 2), S. 221f.

21 Vgl. L.M./[J.P.), „The Conservatory of Music“ [Leipzig], in: *Dwight's Journal of Music and Arts* 1 (1852), S. 19f., hier S. 19.

der ersten Hälfte der 1860er Jahre begann die erste Generation von ehemaligen Leipziger Schülern in den USA das Musikleben nach Leipziger Vorbildern umzugestalten, darunter Ernst Perabo²² und Carlyle Petersilea²³. Der Gründung des Oberlin Conservatory 1865 folgten die Konservatorien in Cincinnati, Chicago und Boston nach. Leipziger Muster lassen sich vorrangig im Oberlin Conservatory wieder finden. Einer der beiden Gründer, John Paul Morgan,²⁴ war ebenso wie der spätere Direktor Fenlon Bird Rice²⁵ Schüler in Leipzig gewesen. Das Leipziger Muster zeichnete sich besonders in der Form des standardmäßigen Lehrplans und der Organisation des Unterrichts ab. So wurde der Theorieunterricht auf drei Jahre ausgelegt, es fanden wöchentlich Konzerte der Schüler statt, und die Prüfungen wurden halbjährlich angesetzt.²⁶

Bieten die USA im 19. Jahrhundert ein außereuropäisches Beispiel für die Einflussnahme Leipzigs auf musikalisch „unterentwickelte“ Länder, liefern die Entwicklungen in Dänemark bzw. Kopenhagen unter Gade und Horneman einen Beitrag zur Ausstrahlungskraft der sächsischen Stadt in Europa.

2. Das Kopenhagener Musikleben vor der Ära Gade 1800–1850

Die Situation der Künste stellte sich in Kopenhagen, dem kulturellen Zentrum Dänemarks, Anfang des 19. Jahrhunderts als wenig fortschrittlich oder systematisiert und daher innerhalb Europas als wenig attraktiv dar. Grund hierfür war einerseits die finanzielle Krise des

22 Johann Ernst Perabo (1854–1920), deutschstämmiger amerikanischer Pianist, Komponist und Musiklehrer.

23 Carlyle Petersilea (1844–1903), Pianist und Musiklehrer.

24 John Paul Morgan (1841–1879), amerikanischer Musikpädagoge und Dirigent, 1863–1865 Schüler des Leipziger Konservatoriums.

25 Fenlon Bird Rice (1841–1901), amerikanischer Musikpädagoge, 1867–1869 Schüler des Leipziger Konservatoriums.

26 Vgl. Phillips, *The Leipzig Conservatory* (s. Anm. 2), S. 229. Zur weiteren Beschreibung der Parallelen zwischen dem Leipziger Institut und dem Oberlin Conservatory, dem New England Conservatory in Boston und dem Chicago Musical College sowie weiteren Modellfunktionen Leipzigs für die Musikerziehung in den USA s. ebd., S. 225ff.

dänischen Staates. 1807 war Kopenhagen bei einem Angriff der Engländer zu einem Drittel zerstört worden. 1813 erfolgte die Bankrotterklärung des dänischen Staates, ein Jahr darauf musste das zum Königreich Dänemark zugehörige Norwegen an Schweden abgetreten werden. Andererseits waren die kulturellen Ambitionen des Landes seit 1648 mit dem Tod des kulturbeflissenen Christian IV. zurückgegangen. Hinzu kam, dass das dänische Musikleben über Jahrhunderte von deutschen Komponisten und Musikern wie Heinrich Schütz, Dietrich Buxtehude, Johann Abraham Peter Schulz oder Friedrich Ludwig Æmilius Kunzen beherrscht worden war. Erst um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert kam es durch das in Dänemark erwachende Nationalbewusstsein auch zu neuen Entwicklungen in der Musik. Friedrich Kuhlau und Christopher Ernst Friedrich Weyse setzten hier durch ihre Bemühungen um eine nationale Tonsprache neue Maßstäbe.²⁷

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts war kaum an eine landesweite Musikausübung oder Musikerziehung zu denken. J. A. P. Schulz beschrieb um 1790 den Zustand der dänischen Musikpädagogik folgendermaßen: „In den Provinzen Dänemarks, und hauptsächlich unter dem Landvolke, weiß man noch wenig oder nichts von Musik. So gar der allgemeine Choralgesang in den Kirchen ist noch ein rohes Geschrey ohne reine Intonation und Zusammenstimmung.“²⁸ In der Hauptstadt des Königreichs gestaltete sich die Situation kaum besser. Immerhin waren hier jedoch bereits ab der Mitte des 18. Jahrhunderts Forderungen nach der Einrichtung eines Konservatoriums ähnlich denen im Ausland aufgekommen, welche sich allerdings aufgrund einer fehlenden finanziellen Basis nicht realisieren ließen.²⁹ Angehende Instrumentalmusiker konnten zu diesem

27 Vgl. Jan Jacoby, „A survey of art music“, in: *Music in Denmark*, hg. von Knud Ketting, København 1987, S. 27–48, hier S. 27f.

28 J.[ohann] A.[braham] P.[eter] Schulz, *Gedanken über den Einfluß der Musik auf die Bildung eines Volkes und über deren Einführung in den Schulen der Königl. Dänischen Staaten*, København 1790, S. 4f.

29 Ausführlicher zu diesen Plänen des Philosophen Friderich Christian Eilschov 1748 und des Staatsrats Immanuel Christian Ryge 1786 s. Nils Schiørring, *Musikkens Historie i Danmark* [Geschichte der Musik in Dänemark], Bd. 2, [København] 1978, S. 116, bzw. Angul Hammerich, *Kjøbenhavns Musik-*

Zeitpunkt ihre Ausbildung lediglich in der Königlichen Kapelle (*Det kongelige Kapel*) oder in den Militärmusikkapellen erhalten.

Erst 1827 wurde die erste öffentliche musikpädagogische Einrichtung Dänemarks in Kopenhagen gegründet. Sie trug zwar den Namen „Musikkonservatorium“, beschränkte sich allerdings darauf, geeignete Nachwuchskräfte im Fach Gesang für das Königliche Theater (*Det kongelige Teater*) heranzuziehen, da der Stifter des Instituts, Guiseppe Siboni (1780–1839), dort als Gesanglehrer tätig war.³⁰ Dass diese Schule klar auf das lyrisch-dramatische Fach abgestimmt war, zeigen die Unterrichtsfächer, zu denen neben verschiedenen Fremdsprachen auch Deklamation, Gymnastik oder Fechten gehörten. Der Musikunterricht beschränkte sich auf Klavierspiel, Gesang und Theorieunterricht.³¹ 1841 musste das Konservatorium aus finanziellen Gründen geschlossen werden. Bis zur Mitte der 1840er Jahre wurden weitere musikpädagogische Institute ins Leben gerufen, die jedoch nur von kurzer Lebensdauer waren. Darunter waren die Gesangakademie (*Sangakademie*) und Kompositionsschule Ferdinand Vogels, die Klavierschule von Anton Rée³² sowie das Musikinstitut von Siegfried Saloman.³³ Diese Einrichtungen konnten allerdings nicht dem akademischen Charakter von Musikerziehung wie er im Ausland bestand nachkommen, sondern beschränkten sich mehr auf die Vermittlung von Elementarkenntnissen.³⁴

konservatorium grundet af P. W. Moldenhauer 1867–1892. Med en statistik Fortegnelse over samtlige Elever af J.[ørgen] D.[itleff] Bondesen [Das Kopenhagener Musikkonservatorium, gegründet von P.W. Moldenhauer 1867-1892. Mit einem statistischen Verzeichnis sämtlicher Schüler von ...], København 1892, S. 8f.

30 Zur Geschichte des Siboni-Konservatorium s. Jens Peter Keld, „Rids af Giuseppe Sibonis virksomhed i årene 1819–1839. I anledning af 200-året for hans fødsel“ [Abriss über die Tätigkeit Giuseppe Sibonis in den Jahren 1819-1839 anlässlich seines 200. Geburtstags], in: *Dansk Årbog for Musikforskning* 11 (1980), S. 57–78.

31 Vgl. Hammerich, *Kjøbenhavns Musikkonservatorium* (s. Anm. 29), S. 10f.

32 Anton Hartvig Rée (1820–1886), Pianist.

33 Siegfried Saloman (1816–1899), Komponist.

34 Vgl. Gustav Hetsch, *Det Kongelige Danske Musikkonservatorium 1867–1917. Med en fortegnelse over samtlige elever* [Das Königlich Dänische Musikkonservatorium 1867-1917. Mit einer Aufzählung aller Schüler], København 1917, S. 1–2.

Insgesamt betrachtet, existierte damit bis 1867, dem Eröffnungsjahr des Kopenhagener Konservatoriums, in ganz Dänemark keine Einrichtung, die eine weiterführende oder akademische Musikausbildung gewährleisten konnte, wie es in Leipzig der Fall war.

3. Niels W. Gade: Reformen in Kopenhagen im Leipziger Geist

Als Niels Wilhelm Gade 1817 in Kopenhagen geboren wurde, stellte sich der Entwicklungsstand des dänischen Musiklebens wie gesehen als relativ rückständig dar. Gade selbst wuchs in bescheidenen Verhältnissen im Hause seines Vaters, eines Instrumentenmachers, auf und trat als 17-jähriger in die Schule von *Det kongelige Kapel* als Violinist ein. Ungefähr zum gleichen Zeitpunkt erhielt er seinen ersten Theorieunterricht bei Andreas Peter Berggreen,³⁵ der sich in Dänemark um die Weiterentwicklung der von Kuhlau und Weyse angeregten Bewegung um die Entstehung einer dänischen Nationalmusik bemühte.

Erste Aufmerksamkeit erregte Gade als Komponist 1840 mit seinem Opus 1, der Konzertouvertüre *Efterklange af Ossian* (Nachklänge von Ossian). Mit diesem Werk errang er in einem vom Kopenhagener Musikverein (*Musikforeningen*) ausgeschriebenen Ouvertüren-Wettbewerb den ersten Preis. Die *Ossian-Ouvertüre* fand besonders in Leipzig großen Anklang, da sich in ihr ein typisches Merkmal der frühen Kompositionen Gades abzeichnete: der Nordische Ton.³⁶ Der Däne baute diese Charakteristik in seiner Sinfonie

vatorium 1867-1917. Mit einem Verzeichnis sämtlicher Schüler], København 1917, S. 5.

35 Andreas Peter Berggreen (1801–1880), Komponist, Organist, Gesangslehrer und Herausgeber von u. a. Schul- und Volksliedern sowie patriotischen Gesängen und Liedern.

36 Dieses Charakteristikum ist bis auf den heutigen Tag noch nicht in seiner Gesamtheit entschlüsselt worden und birgt seinen Reiz gerade in seinem Unfasslichen. Merkmale, die dem Nordischen Ton jedoch zugeschrieben werden, sind eine dunkle Klangfarbe, Moll-Harmonik, die Verwendung von Kirchentonarten sowie Bordunquinten und fehlende Leittöne. Verwiesen sei hier auf die Darstellungen von Heinrich W. Schwab, „Zur Kontroverse um ‚Weltmusik und Nordi-

Nr. 1 c-Moll op. 5 weiter aus, mit der ihm der internationale Durchbruch gelang. Anders als zu erwarten wäre, erfolgte die Uraufführung der c-Moll-Sinfonie nicht in Dänemark, sondern in Leipzig. Mendelssohn war von Gades Werk begeistert gewesen und brachte es am 2. März 1843 in einem Gewandhauskonzert zum ersten Mal zu Gehör. Aufgrund der überwältigenden Reaktionen des Leipziger Publikums und einer Einladung Mendelssohns entschloss sich Gade noch im selben Jahr zu einer Reise nach Leipzig, aus der ein fünfjähriger Aufenthalt werden sollte.

Als Gade im Oktober 1843 in Leipzig eintraf, wurde er umgehend in das Musikleben der Stadt integriert und in sämtliche musikalischen Salons eingeführt. Durch den Erfolg seiner Werke hatte sich der Däne bereits einen gewissen Ruf erarbeitet. Diesen baute er während seines Leipziger Aufenthaltes durch mehrere erfolgreiche Aufführungen seiner Kompositionen unter eigener Leitung in den Gewandhauskonzerten weiter aus. Im Mai 1844 erhielt Gade ein Angebot der Gewandhausdirektion. Zusammen mit Mendelssohn sollte er die Position des Musikdirektors des Gewandhauses übernehmen und als Lehrer für Musiktheorie, Komposition, später auch für Instrumentation am Konservatorium unterrichten. Hinter diesem Ansinnen der Gewandhausdirektion stand nicht allein die Wertschätzung des Dänen. Vielmehr sollte auch der in Leipzig unbeliebte Ferdinand Hiller, der den zeitweise abwesenden Mendelssohn bei der Leitung der Gewandhauskonzerte vertrat, gegen eine zugkräftigere Künstlerpersönlichkeit ausgetauscht werden. Der Däne nahm die Option an, erkannte er doch in einem verlängerten Leipzig-Aufenthalt die Chance, sich weiterzubilden und seinen Ruhm zu steigern.

Gades Wirkung als Lehrer des Leipziger Konservatoriums sollte sich allerdings weniger intensiv entwickeln als es im Amt des

scher Ton“, in: *Weltgeltung und Regionalität. Nordeuropa um 1900*, hg. von Robert Bohn und Michael Engelbrecht (= *Studia Septemtrionalia* 1) Frankfurt/Main 1992, S. 197–212, und Arvid Vollsnes, „Nationalbewußtsein und ‚nordischer Ton‘“, in: *Musikgeschichte Nordeuropas. Dänemark. Finnland. Island. Norwegen. Schweden*, hg. von Greger Andersson (aus dem Schwedischen von Axel Bruch, Christine von Bülow und Gerlinde Lübbers), Stuttgart 2001, S. 195–218.

Musikdirektors der Fall war.³⁷ Auf der einen Seite war die Zeit seiner Anstellung bis zu seiner Rückkehr nach Kopenhagen 1848 relativ kurz, so dass er keine eigene „Schule“ etablieren konnte, wie dies z. B. Ferdinand David oder Ignaz Moscheles im Instrumentalbereich gelungen war. Dass Gade auf der anderen Seite in diesem Punkte allerdings auch kaum Ambitionen entwickelte bzw. seiner Position als Theorielehrer anscheinend keine weitreichende Bedeutung, sondern eine eher vermittelnde als kreative Rolle beimaß, wird aus dem Inhalt der Briefe aus den Leipziger Jahren ersichtlich. Während die Geschehnisse in und um das Gewandhaus stets einen breiten Raum in seinen Berichten aus Leipzig einnehmen, findet das Konservatorium kaum Erwähnung.³⁸

Aus diesem Grund fällt eine exakte Bestimmung der Ansprüche Gades an seine Schüler und seine Lehre schwer. Erinnerungen ehemaliger Schüler des Leipziger Konservatoriums sind ebenso Mangelware wie Aussagen von Lehrerkollegen über ihn. Daraus lässt sich schließen, dass die Tätigkeit des Dänen am Konservatorium eher unauffällig blieb. Zieht man allerdings die Vielzahl der Elemente in Betracht, die er später vom Leipziger auf das Kopenhagener Konservatorium übertrug, so zeigt sich deutlich, dass sich Gades Aufmerksamkeit und sein Interesse stark auf die inhaltlichen sowie die administrativen Merkmale des Leipziger Modells gerichtet hatten. Vor diesem Hintergrund war er am Leipziger Konservatorium mehr ein Lernender als ein Lehrender gewesen.

Von größerem Einfluss war der Däne allerdings in seiner Ausstrahlung nach Skandinavien. Sein Name trug sicherlich dazu bei, dass sich der Zustrom der Schüler aus Dänemark, Schweden und insbesondere Norwegen zunehmend vergrößerte. Unter den 209 Zöglingen, die von 1843 bis 1847 am Konservatorium aufgenommen worden waren, befanden sich 47 Ausländer. Davon stammte über ein

37 Zur Arbeit Gades als Gewandhaus-Musikdirektor und seinen Erfahrungen und Entwicklungen dort s. Yvonne Wasserloos, *Kulturgezeiten. Niels W. Gade und C. F. E. Horneman in Leipzig und Kopenhagen* (= Studien und Materialien zur Musikwissenschaft 36), Hildesheim 2004, zugl. Diss., Münster 2002, S. 152–164.

38 Vgl. ebd., S. 164.

Fünftel (zehn Personen, 21,3%) aus Skandinavien, fünf von ihnen aus Dänemark.³⁹ Vier dieser Schüler entschlossen sich während der Wirkungszeit Gades zur Weiterbildung in Leipzig – ein derartig komprimiertes Auftreten dänischer Konservatoristen hat es im 19. Jahrhundert nicht mehr gegeben. Selbst als Gade 1848 nach Kopenhagen zurückkehrte, blieb er dem Konservatorium verbunden und wirkte als Multiplikator für die Ausländerquote in Leipzig. So vermittelte und empfahl er zahlreiche Skandinavier an seine alte Wirkungsstätte, wie den Schweden Jacob Adolf Hägg⁴⁰ oder Halfdan Kjerulf⁴¹ aus Norwegen. Im Falle Häggs ist zu bemerken, dass Gade ihn um 1870 nach Leipzig schickte, d. h. zu einem Zeitpunkt, als das Kopenhagener Konservatorium, an dem auch Gade wirkte, bereits drei Jahre existierte. Daraus lässt sich schließen, dass der Däne Leipzig immer noch als einen Ort betrachtete, der eine umfassende Grundausbildung im Umfeld eines schillernden städtischen Musiklebens in Europa bot. Zusätzlich stellte Gade im Umkehrschluss in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Kopenhagen eine Anlaufstation für ehemalige skandinavische Leipziger Konservatoristen dar. Beispielsweise gehörten der Däne Julius Bechgaard⁴² oder die Norweger Edvard Grieg, Johann Svendsen und Christian Sinding in Kopenhagen zu seinen Privat- oder Konservatoriumsschülern. In seinem Wirken als Direktor und Lehrer des Kopenhagener Konservatoriums sollte sich Gade allerdings später in einem weitaus größeren und einflussreicheren Maß in das Tagesgeschäft einbringen als es je in Leipzig der Fall gewesen war.

Niels Gade kehrte im Frühjahr 1848 aus Leipzig nach Kopenhagen zurück. Die Gründe für diese Entscheidung lagen einerseits im seit Jahren schwelenden Konflikt zwischen Deutschland und Dänemark um die Herzogtümer Schleswig und Holstein, von dessen anti-dänischer Stimmung und politischer Gereiztheit auch das Kultur-

39 Vgl. Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium* (s. Anm. 1), S. 66, sowie dies., *Kulturzeiten* (s. Anm. 37), S. 167.

40 Jacob Adolf Hägg (*1850), Komponist und Pianist.

41 Halfdan Kjerulf (1815–1868), Komponist.

42 Julius Andreas Bechgaard (1843–1917), Komponist, Organist und Musikalischer Konsulent in Kopenhagen.

leben Leipzigs nach und nach ergriffen worden war.⁴³ Andererseits gaben – und dies war letztlich entscheidend – Gades Zukunftsplanung und die Vorstellung von seiner weiteren Rolle im dänischen Musikleben für ihn den Ausschlag, einen Schlusstrich unter die Leipziger Jahre zu ziehen.⁴⁴

Ziel Gades war es bereits während seines Aufenthalts in Leipzig gewesen, zu einem günstigen Zeitpunkt in seine Heimatstadt zurückzukehren, um sich dort „als Musiker nützlich zu machen“ („at gavne hjemme i Kjøbenhavn, som Musiker“) und sich eine „unabhängige Stellung“ („en uafhængig Stilling“) schaffen zu wollen.⁴⁵ Dies war jedoch nicht im Sinne des Instrumentalmusikers, sondern des Musik-Organisators gemeint. Der Däne hatte seine Zeit in Leipzig als Studien- und Lehrjahre verstanden und im Sinne eines Kulturaustausches genutzt. Währenddessen hatte er die Vorgänge und Entwicklungen im Musikleben Kopenhagens weiter verfolgt, um seine Erfahrungen eines Tages dort einbringen zu können. Im Frühjahr 1848 war dieser Moment gekommen; die politischen Unruhen waren die Initialzündung für Gades Rückkehr, nicht ihre Ursache gewesen.

Zurück in seiner Geburtsstadt unternahm der Däne große Anstrengungen, um sich in der dortigen Musikszene eine Position aufzubauen. Dazu gehörte insbesondere 1849 der vermehrte Einsatz in *Musikforeningen* durch den Eintritt in die Mitgliedervertretung und die Administration.⁴⁶ Nachdem der amtierende Dirigent Franz Glæ-

43 Die lange Zeit in der Literatur verbreitete Meinung, Gade sei aus rein patriotischen Gründen bei Ausbruch des Schleswig-Holsteinischen Krieges im März 1848 nach Dänemark zurückgekehrt, entspringt insbesondere der Darstellung in der Edition der Gade-Briefe durch seine Tochter Dagmar (*Niels W. Gade. Optegnelser og Breve*, hg. von Dagmar Gade, København 1892 und in der deutschen Übersetzung *Niels W. Gade. Aufzeichnungen und Briefe*, hg. von Dagmar Gade, Basel 1894).

44 Zu den einzelnen Vorgängen in Leipzig, Gades nationalen Visionen sowie den Bemühungen der Leipziger, den Dänen zurück zu gewinnen s. Wasserloos, *Kulturzeiten* (s. Anm. 1), S. 169–191.

45 Gade an seine Eltern, 19. 12. 1845, *Aufzeichnungen und Briefe*, S. 92 bzw. *Optegnelser og breve*, S. 105 (s. Anm. 43).

46 Johann Peter Emilus Hartmann an Edvard Collin, 26. 10. 1849, *J. P. E. Hartmann og hans kreds. En komponistfamilies breve 1780–1900* [J.P.E. Hartmann

ser⁴⁷ aufgrund schlechter Leistungen in der Öffentlichkeit und beim Vereinsvorstand in Ungnade gefallen war, entschied sich der Vorstand, Gade zum Nachfolger zu ernennen und ihn mit dem Aufbau des neu zu gründenden Orchesters und Chores von *Musikforeningerne* zu betrauen. In der Folge reformierte Gade mit *Musikforeningerne* das Kopenhagener Konzertleben nach dem Vorbild der Leipziger Gewandhauskonzerte. Dies betraf sowohl die Gestaltung der Programme, in die vermehrt Barock-Komponisten wie Johann Sebastian Bach und Georg Friedrich Händel Eingang fanden, die Neudeutsche Schule um Richard Wagner und Franz Liszt jedoch mit Missachtung bedacht wurde. Auch in der Arbeit mit dem Orchester zehrte Gade von seinen Leipziger Erfahrungen und führte dort Spiel- und Proben Disziplin ebenso wie den Respekt vor dem Dirigenten und dessen Willen ein. Diese Souveränität hatte er bereits bei Mendelssohns Leitung des Gewandhausorchesters bewundert und machte sie sich nun zu eigen.⁴⁸

Das zweite Institut, das bei seiner Einrichtung stark von Gades Leipziger Erfahrungen profitierte, war das 1867 gegründete Konservatorium – das erste in Dänemark, das die Erziehung und Ausbildung von Instrumentalisten, Sängern, Musiklehrern und Komponisten mit einem systematischen und professionellen Konzept in Angriff nahm.

und sein Kreis. Briefe einer Komponistenfamilie 1780-1900], hg. von Inger Sørensen, Bd. 1, København 1999, S. 531.

47 Franz Joseph Gläser (1798–1861), Kapellmeister und Komponist.

48 So die Erinnerungen des Schriftstellers Carl Schultes an ein gemeinsames Gespräch mit Gade, *Minder om Niels W. Gade. Kendte Mænds og Kvinders Erindringer* [Zum Gedenken an Niels W. Gade. Erinnerungen bekannter Männer und Frauen], hg. von William Behrend, København 1930, S. 148. Ausführlich zur Ära Gade in *Musikforeningerne* s. Angul Hammerich, *Musikforeningens Historie 1836–1886* (= Festschrift i Anledning af Musikforeningens Halvhundredaarsdag 2) [Geschichte des Musikvereins 1836–1886. (= Festschrift anlässlich des 50jährigen Jubiläums des Musikvereins 2)], København 1886, sowie zur Darstellung der Parallelen mit den Gewandhauskonzerten Wasserloos, *Kulturgezeiten* (s. Anm. 37), S. 197–226.

Das Kopenhagener Konservatorium: Kopie oder Neuanfang?

Wie bereits erwähnt, hatte in Dänemark bis zur Eröffnung des Kopenhagener Konservatoriums 1867 keine musikpädagogische Einrichtung existiert, die einen breiten Öffentlichkeitsanspruch besaß. Sämtliche Anstrengungen zur Errichtung einer solchen Institution waren an Geldmangel gescheitert.

Der wohlhabende Kopenhagener Juwelier Peter Wilhelm Moldenhauer⁴⁹ stellte in seinem Testament beinahe sein gesamtes Vermögen als Gründungskapital für ein musikerziehendes Institut zur Verfügung. Zu den Direktoren hatte er neben Gade Holger Simon Paulli⁵⁰ sowie Johann Peter Emilius Hartmann ernannt. Moldenhauers Geldspende stellte die große Einzelleistung einer Privatperson zugunsten der Kunst dar. Im Gegensatz zu Leipzig hatte es in Kopenhagen keine staatliche oder städtische Unterstützung zur Gründung eines Konservatoriums gegeben. Vielmehr wurde die bevorstehende Institutionalisierung der Musikpädagogik von der Hauptstadtbevölkerung sogar mit Widerwillen betrachtet. Andere kulturelle Einrichtungen, wie die Oper oder Musikvereine, zogen in einem weitaus höheren Maß die Aufmerksamkeit und das Finanzierungsbedürfnis der Bürger auf sich. Auch Gade war zunächst wenig begeistert über die Übertragung der Konzeptionierungsaufgabe auf seine Person gewesen.⁵¹

Nachdem Moldenhauer 1864 gestorben war und die Nachlassverwaltungen zwei Jahre später abgeschlossen werden konnten, arbeitete J.P.E. Hartmann zusammen mit dem Staatssekretär des Kultusministeriums Linde die Rechtsgrundlagen des neuen Instituts aus. Im Mai 1866 wurden die Statuten festgelegt, die fünf Paragraphen

49 Moldenhauer (1800–1864) war ein begeisterter Musik-Amateur, der mit zu der kleinen Gruppe zählte, die *Musikforeningen* gestiftet hatte.

50 Holger Simon Paulli (1810–1891), Kapellmeister von *Det kongelige Teater* und Komponist.

51 Vgl. Felix Gade, *Om Niels W. Gade, hans Person og hans Hjem. Optegnelser og Overvejelser* [Über Niels W. Gade, seine Person und sein Haus. Aufzeichnungen und Überlegungen], Kap. 4. II, *Det Kongelige Bibliotek København* (KB), N.K.S. 3381 4°, und Hetsch, *Det Kongelige Danske Musikkonservatorium* (s. Anm. 34), S. 6.

enthielten, in denen allerdings ausschließlich verwaltungs- und finanztechnische Fragen behandelt wurden.⁵² Um einen kleinen Vorgriff auf Abweichungen vom Leipziger Modell zu bieten, lässt sich bereits anhand der Stiftungsurkunde erkennen, dass die Organisationsform der Leitung anders – kunstbewusster – gestaltet worden war. Dem Konservatoriumsvorstand mussten drei Kopenhagener Bürger angehören, von denen mindestens zwei auf dem musikalischen Feld tätig waren.⁵³ In Leipzig wurde das Konservatorium nach Mendelssohns Tod hingegen ausschließlich von Musikliebhabern verwaltet, die kaufmännische oder juristische Berufe ausübten.

Was die inhaltliche Ausrichtung des Kopenhagener Konservatoriums anbetrifft, so schlugen sich Gades Jahre als Lehrer in Leipzig deutlich nieder.⁵⁴ Entsprechend seinem Entwurf wurde der Leipziger Fächerkanon identisch übernommen, d. h. die umfassende Ausbildung akademischen Charakters, wie sie in Leipzig als Neuerung auf dem Gebiet der Musikpädagogik eingeführt worden war, fand auch in Kopenhagen Beachtung.⁵⁵ Um den Schülern eine Ausbildung in allen „Zweigen“ der Musik zu bieten, waren wie in Leipzig für jeden Konservatoristen drei Fächer obligatorisch. Dies betraf den Klavier- und Gesangunterricht sowie den Theorieunterricht mit dem Schwerpunkt der Vermittlung der Regeln der Generalbasskunst. Diese drei Fächer nahmen mit rund 25 Stunden pro Woche bereits die Hälfte der Wochenstunden ein, die die Schüler in Kopenhagen zu absolvieren hatten. Mit 50 Stunden pro Wochen lag der Schnitt jedoch etwas unter dem Leipziger mit 60 Stunden.⁵⁶

52 Ein Abdruck des Wortlauts der Stiftungsurkunde „Fundats for Københavns Musikkonservatorium, grundet af P. W. Moldenhauer“ [Stiftungsurkunde des Kopenhagener Musikkonservatoriums, gegründet von P.W. Moldenhauer] findet sich bei Hammerich, *Kjøbenhavns Musikkonservatorium* (s. Anm. 29), S. 15–17.

53 „Fundats for Københavns Musikkonservatorium“ (s. Anm. 52), § 2.

54 Vgl. Hammerich, *Kjøbenhavns Musikkonservatorium* (s. Anm. 29), S. 22 sowie Hetsch, *Det Kongelige Danske Musikkonservatorium* (s. Anm. 34), S. 13.

55 Niels W. Gade, *Musikskole – Musik Academie – Musik Conservatorium*, Nachlass Niels W. Gade (im Privatbesitz).

56 Ebd. und KB, *Papirer vedrørende Emil og C. F. E. Horneman* [Dokumente, Emil und C.F.E. Horneman betreffend], N.K.S. 2081 III 2°.

Auch formale Einzelheiten wurden in Kopenhagen dem Leipziger Modell entsprechend angewandt. So konnte in der dänischen Hauptstadt jeder in das Konservatorium eintreten, der eine systematische Ausbildung anstrebte. Die Aufnahme wiederum wurde durch eine Prüfung geregelt. Die Dauer der einzelnen Kurse betrug drei Jahre bzw. konnte um ein weiteres Jahr verlängert werden. Wie auch beim deutschen Vorbild unterlagen die Schüler einer starken Disziplinierung. Ihnen war es untersagt, öffentlich aufzutreten so lange sie noch als Angehörige des Konservatoriums galten.⁵⁷ Ebenso wurde in Kopenhagen auch ein Stipendiensystem eingerichtet, das an minderbemittelte, besonders begabte Schüler Freiplätze vergab. Um 1886 stellte sich die finanzielle Situation in Kopenhagen durch staatliche Unterstützung derartig positiv dar, dass 31 von 56 Schülern eine Freistelle zugesagt bekamen.⁵⁸

Abgrenzungen und Weiterentwicklungen

Als weitaus interessanter und aussagekräftiger als die Gemeinsamkeiten sind die Unterschiede zwischen dem Leipziger und dem Kopenhagener Konservatorium zu betrachten. Die Modifikationen in Kopenhagen ermöglichen rückwirkend einen Blick auf die Kritik am Leipziger Konservatorium und enthüllen Schwachstellen im System.

Einer der wesentlichen Unterschiede zum Leipziger Modell bestand in Kopenhagen in der finanziellen Absicherung des Instituts.

57 Diese Bestimmung findet sich für Leipzig in *Das Conservatorium der Musik, Disciplinar-Reglement*, Abschnitt 2 wieder (s. Anm. 3). Johannes Beck, 1881–1883 Schüler am Kopenhagener Konservatorium, erwähnte, dass in den Statuten des Konservatoriums ein Paragraph vorhanden gewesen sei, der Auftritte der Schüler unterband (*Minder om Niels W. Gade* [s. Anm. 48], S. 61). Dies geht auch aus den Erinnerungen Jørgen Ditleff Bondesens, 1873–1875 Konservatorist in Kopenhagen, hervor. Demnach wies Gade einen Schüler zurecht, der unerlaubter Weise eine Anstellung in einem Orchester angenommen hatte, *Minder om Niels W. Gade*, S. 55.

58 Vgl. Trine Smith, *Koncertlivet i København. 1850–51* [Das Konzertleben in Kopenhagen], 1929 og 1980/81, Bd. 1, København 1986, S. 60, sowie Schiørring, *Musikkens Historie* (s. Anm. 29), Bd. 3, S. 40. Zum Profil der Schülerschaft des Kopenhagener Konservatoriums s. Smith, Bd. 1, S. 60ff.

Sie wurde durch Schenkungen sowie durch den Überschuss, den das Konservatorium aus Einkünften und den Zinsen des Stiftungskapitals Moldenhauers erwirtschaftete, gesichert.⁵⁹ Die Finanzbasis war damit bereits gegeben und musste nicht – wie es in Leipzig der Fall war – durch die Einnahmen aus den Schülerbeiträgen mit bestritten werden. Damit wurde der Überfüllung der Klassen durch eine unreflektierte Aufnahme von Schülern und nachfolgende Massenveranstaltungen aufgrund pekuniärer Vorteile vorgebeugt.

Diese Begrenzung der Schülerzahl war ohnehin seit Eröffnung des Kopenhagener Konservatoriums als grundlegendes Faktum des Instituts verfolgt worden. Insbesondere Gade hatte darauf gedrängt, dem Institut einen privateren Charakter zu verleihen, so dass die Anzahl der Neuaufnahmen auf 30 pro Jahrgang begrenzt wurde.⁶⁰ Dadurch, dass die Leipziger Großdimensionierung umgangen wurde, konnten die Schüler in einem effektiveren Unterricht besser gefördert und für einen musikalischen Beruf motiviert werden. Für den Erfolg dieses Modells spricht die hohe Quote der Absolventen, die später ein Amt im dänischen Musikleben ausübten. In den ersten 25 Jahren

59 „Fundats for Københavns Musikkonservatorium“, § 3 (s. Anm. 52).

60 „Det Kongelige Danske Musikkonservatoriums ny Bygning“ [Der Neubau des Königlich Dänischen Musikkonservatoriums], in: *Illustreret Tidende* 46 (1904/05), S. 413f., hier S. 414. Demgemäß hatten in 14 Jahren zwischen 1867 und 1880 239 Schüler offiziell das Kopenhagener Konservatorium besucht. Dies entspricht einem Schnitt von nur 17 Neuaufnahmen pro Jahr. Im Vergleich dazu waren in Leipzig in den ersten 14 Jahren nach der Gründung 693 Schüler in das Konservatorium eingetreten, was einem Schnitt von rund 50 Neuaufnahmen pro Jahr und damit drei Mal so viel wie in Kopenhagen entspricht. Zahlen für Kopenhagen nach der Schülerstatistik von J. D. Bondesen im Anhang bei Hammerich, *Københavns Musikkonservatorium* (s. Anm. 29), S. 67–85. Bondesen gibt im Vorwort der Statistik an, dass es im Laufe der Jahre einzelnen Interessenten erlaubt worden war, an mehreren Disziplinen teilzunehmen, ohne deshalb als Schüler des Kopenhagener Konservatoriums zu gelten. Daher muss die Zahl der eigentlich am Institut Anwesenden leicht nach oben korrigiert werden. Zahlen für Leipzig nach *Statistik des Königl. Conservatoriums der Musik zu Leipzig* sowie Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium* (s. Anm. 1), Tab. 1. Trotz aller Bemühung um Begrenzung erhöhte sich das Maximum von ursprünglich 24 aufzunehmenden Schülern pro Jahr bereits rund 15 Jahre nach der Gründung auf das Doppelte, eine Wachstumsrate, die in Leipzig erst knapp 30 Jahre nach der Eröffnung erreicht wurde.

seit der Gründung nutzten von 117 männlichen Zöglingen, deren Biographie weiterverfolgt werden konnte – acht unter ihnen waren nicht näher identifizierbar – 108 (ca. 92%) ihre Konservatoriumsausbildung professionell. Sie fanden Einsatz als Dirigenten, Orchestermusiker, Sänger, Organisten oder Musikpädagogen in der höheren Bildung, z. B. als Lehrer des Konservatoriums. 23 von ihnen betätigten sich als Komponisten. Unter den 351 Frauen – von 77 lagen keine weiteren Informationen vor – gingen 182 (ca. 52%) einer musikalischen Profession nach. Von diesen fand wiederum rund die Hälfte eine Betätigung als Solistin, meist als Pianistin oder Sängerin. In Leipzig war die „Vermittlungsquote“ weitaus niedriger und betrug in den ersten 40 Jahren seit Bestehen nur rund 30% der Gesamtschülerschaft.⁶¹

Das angestrebte exklusive Profil der Einrichtung in Kopenhagen kam auch darin zum Tragen, dass an diesem Institut ein entscheidender Faktor fehlte, der in Leipzig das Herzstück bedeutete: die Internationalität der Schülerschaft. Dies ging in den ersten 15 Jahren in Kopenhagen zunächst so weit, dass nur Anwärter aufgenommen wurden, die aus der dänischen Hauptstadt stammten. Erst im November 1882 stellte das Direktorium beim Kultusministerium und beim Haushaltsausschuss des Parlaments („Folketingets Finansudvalg“) den Antrag, das Konservatorium für ganz Dänemark zu öffnen.⁶² Dennoch stammte der Hauptteil der Schüler aus Kopenhagen und nur zu einem Drittel aus anderen Provinzen Dänemarks.⁶³ Dieser Wandel von einer lokalen zu einer wenigstens nationalen Schülerschaft stellte gleichzeitig die größtmögliche Öffnung nach außen dar. Die Internationalität, wie sie in Leipzig praktisch mit den Gründungsstatuten institutionalisiert worden war, spielte in Kopenhagen somit keine Rolle.

Wenn auch internationale Erfahrungen nicht im eigenen Land gesammelt werden sollten, so geriet die Unentbehrlichkeit des Kulturaustausches weiter verstärkt in den Vordergrund. Ein Jahr, nachdem das Kopenhagener Konservatorium zumindest für Dänemark

61 Zahlen nach Smith, *Koncertlivet i København* (s. Anm. 58), Bd. 1, S. 60ff. und Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium* (s. Anm. 1), S. 76ff.

62 Vgl. Hammerich, *Kjøbenhavns Musikkonservatorium* (s. Anm. 29), S. 39f.

63 Zahlen nach Schiørring, *Musikkens Historie* (s. Anm. 29), Bd. 3, S. 41.

geöffnet worden war, entstand das Konzept eines Reisestipendiums. Ein Legat des Grafen Lerche zu Lerchenborg, das eigentlich für die Errichtung von Freiplätzen bestimmt gewesen war, konnte ab 1883 für herausragende Schüler durch einen zusätzlichen Zuschuss vom Staat in eine Reiseunterstützung zu weiteren Studienzwecken im Ausland genutzt werden.⁶⁴ Dafür spricht auch, dass Leipzig als Bildungs- und Musikstadt nicht gänzlich aus dem Blickfeld geraten war. Es deutet Verschiedenes darauf hin, dass Auslandsaufenthalte weiterhin zur Ergänzung der musikalischen Ausbildung in Kopenhagen dienten. So empfahl Gade Carl Reinecke eine ehemalige Schülerin, eine unbenannte Pianistin, die nach ihrem Studium für eine längere Zeit Leipzig besuchen wollte, um möglichst viel Neues kennen lernen zu können. Der Däne bat Reinecke daher darum, ihr gegen Bezahlung Zugang zu den Proben und Konzerten des Gewandhausorchesters zu verschaffen.⁶⁵

Das fehlende Bestreben in Kopenhagen, eine internationale Schülerschaft aufzubauen, ist auch vor dem Hintergrund der politischen Ereignisse kurz vor der Konservatoriumseröffnung 1867 zu sehen. Der verlorene Krieg gegen Deutschland um die Herzogtümer Schleswig und Holstein 1864 bedingte den verstärkten Rückzug der Dänen auf die eigene Nation. Die daraus resultierende Errichtung des dänischen Nationalstaates hemmte die Verbindungen nach außen. In diesem Zusammenhang werden auch Gades Möglichkeiten und Grenzen seines ansonsten europäischen Denkens durch die fehlende Internationalisierung sichtbar. Die innere Konzeption der Inhalte des Konservatoriums hatte Gade an der Vorgabe aus Leipzig ausgerichtet. Die Außenwirkung wurde jedoch gering gehalten, indem die europäische Dimension völlig ausgeblendet wurde und die Aufnahme ausländischer Schüler nicht in Betracht gezogen wurde.

Ebensowenig kam es zu einer Verzahnung von Theorie und Praxis. Die direkte Anbindung des musikpädagogischen Betriebes an ein Konzertunternehmen, wie es diese Symbiose in Leipzig zwischen Konservatorium und dem Gewandhaus gegeben hatte, fehlte in Kopenhagen. Durch die Personalunion Gades als Leiter des Konservato-

64 Vgl. Hammerich, *Kjøbenhavns Musikonservatorium* (s. Anm. 29), S. 47.

65 Gade an Reinecke, 28. 9. 1877, Musikhistorisk Museum København, Breve 54.

riums und von *Musikforeningen* hätte ein Zusammenschluss beider Institutionen zur Weiterbildung der Konservatoriumsschüler nahe gelegen. Dazu kam es jedoch nicht, obwohl Gades ältester Sohn Felix betonte, dass sein Vater im Konservatorium eine „Zwillingschwester“ („Tvillingsøster“) zu den Konzerten seines Musikvereins im Sinne einer wesentlichen Unterstützung bei der musikalischen Erziehung der Kopenhagener gesehen habe.⁶⁶ Eine eindeutige oder fest verankerte Verbindung zwischen beiden Institutionen ist trotz dieser Aussage nicht zu beobachten. Gründe dafür könnten gewesen sein, dass die ohnehin schwer zu lösende chronische Überfüllung der Konzerte von *Musikforeningen* den zusätzlichen Zulauf von Konservatoriumsschülern nicht mehr hätte verkraften können.⁶⁷

In Bezug auf „Fehler“, die in Leipzig zu unerwünschten Zuständen geführt hatten, kann für das Konservatorium in Kopenhagen beobachtet werden, dass hier Missstände bewusst vermieden werden sollten. Aus diesem Grund entschied man sich, auf die Unterrichtung eines Faches durch zwei Lehrer in verschiedenen Kursen zu verzichten. Der Unterricht wurde nur von einem Lehrer erteilt. Dieser arbeitete unabhängig von den anderen und bildete die Schüler vom Ein- bis zum Austritt durchgehend nach seinen Methoden aus. Somit gab es auch keine nach Fähigkeiten abgestuften Klassen, da jeder Schüler den dreijährigen Kursus vollständig durchlaufen musste.⁶⁸

Auch die Ausrichtung des Ausbildungsziels wurde im Vergleich zu Leipzig variiert. Das Kopenhagener Institut arbeitete nicht nur mit Blick auf eine Tätigkeit seiner Absolventen als professionelle Komponisten, Musikpädagogen oder Solisten. Vielmehr sollte hier

66 Felix Gade, *Om Niels W. Gade* (s. Anm. 51), Kap. 4. II.

67 Die Zahl der Mitglieder und Mitgliedsanwärter für *Musikforeningen* war in den 1860er und 1870er Jahren derartig angestiegen, dass ab 1884 jedes größeres Konzert des Vereins zwei Mal gegeben werden musste, um wenigstens einem Großteil der Interessenten einen Konzertbesuch zu ermöglichen. Vgl. Torben Schousboe, „Koncertforeningen i København. Et bidrag til det Københavnske musiklvs historie i slutningen af det 19. århundrede“ [Der Konzertverein in Kopenhagen. Ein Beitrag zur Kopenhagener Musikgeschichte am Ende des 19. Jahrhunderts], in: *Dansk Årbog for Musikforskning* 6 (1968–1972), S. 171–209, hier S. 174, 178.

68 Vgl. Hammerich, *Kjøbenhavns Musikkonservatorium* (s. Anm. 29), S. 38.

auch ein Beitrag zur Heranziehung eines sachverständigen Publikums geleistet werden. Im Vergleich zu Leipzig wurden damit weit- aus elementarere Funktionen übernommen. Durch die Rückständigkeit des Kopenhagener Musiklebens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mussten neben Fachmusikern gebildete Zuhörer erst „herangezogen“ werden, welche sich in Leipzig traditionell bereits seit Jahrzehnten etabliert hatten. Daher lag ein Schwerpunkt auf der kammermusikalischen Erziehung, während die Ausbildung zum Orchestermusiker eine geringere Rolle spielte. Mit einem Instrumentarium, das häusliches Musizieren ermöglichte, sollte das heimische Selbststudium von Kompositionen am Klavier oder in kleinen Ensembles gefördert werden. Besonders durch das angestrebte Ziel der musikalischen Weiterbildung von Amateuren nahm das Konservatorium eine Vorrangstellung im gesamten dänischen Musikleben ein.⁶⁹

Abschließend ist zur Gestaltung des Kopenhagener Konservatoriums im Leipziger Geist festzuhalten, dass diese Einrichtung keine Kopie des sächsischen Modells darstellte, sondern durch seine Variationen und Abgrenzungen ein eigenes, nationales Profil erhielt. Die Fehlentwicklungen in Leipzig, wie überfüllte Klassen, Unstimmigkeiten in der Methodik durch die doppelte Unterrichtung in einem Fach, sollten sich in Kopenhagen nicht wiederholen. Zur Gewährleistung eines effektiveren Unterrichts gehörte eine bewusst klein gewählte Schülerzahl, die sich auf einen Lehrer konzentrierte. Hans von Bülow sprach nach einem Besuch des Kopenhagener Konservatoriums 1882 von einer „so schön verständig, so künstlerisch organisierten Lehr-Mission“ und verglich in seiner Begeisterung das Kopenhagener mit dem Raff-Konservatorium in Frankfurt. Er kam zu dem Schluss, dass in beiden Einrichtungen die Planung mit großer Sorgfalt betrieben worden und der „akustische und optische Comfort in allen Theilen“ unübersehbar sei. Beide Konservatorien stellten seiner Meinung nach daher große Vorbilder unter den Instituten ihrer Zeit dar.⁷⁰

69 Vgl. Hetsch, *Det Kongelige Danske Musikkonservatorium* (s. Anm. 34), S. 14f.

70 Hans von Bülow, „Skandinavische Concertreiseskizzen“, in: ders., *Briefe und Schriften*, hg. von Marie von Bülow, Bd. 3, Leipzig 1896, S. 408–437, hier S. 417f.

4. C. F. E. Horneman: Antipode mit ungewöhnlichen Ideen

Christian Frederik Emil Horneman wurde 1840 in Kopenhagen geboren und entstammte im Gegensatz zu Gade einer gutsituierten Kopenhagener Bürgerfamilie. Sein Vater Emil war Eigentümer einer Verlags- und Musikalienhandlung und hatte sich auch als Komponist einen Namen gemacht. C. F. E. Horneman erhielt ersten Musikunterricht bei ihm sowie bei dem angesehenen Musiktheoretiker Johan Christian Gebauer (1808–1884). Aus eigenem Antrieb zur Weiterbildung heraus reiste Horneman 1858 nach Leipzig und wurde im selben Jahr als Schüler des Konservatoriums aufgenommen.

Den Besuch des Konservatoriums nahm der Däne ernst, was seine regelmäßige Teilnahme an den Prüfungen und sein hohes Stundenpensum von über 55 Unterrichtsstunden pro Woche zeigen.⁷¹ Seine instrumentalischen Leistungen auf dem Klavier waren jedoch von wenig Erfolg gekrönt. Sein Lehrer Louis Plaidy kommentierte eine Prüfungsleistung Hornemans zu Ostern 1859 dahingehend, dass sein Schüler zwar „gute Fortschritte in der Technik“ zeige, bemängelte jedoch, dass Horneman „der Bravour des Stückes nicht gewachsen“ sei.⁷² Die Stärken des Dänen lagen vielmehr auf kompositorischem Gebiet. Dort ist die erste Ausprägung einer seiner hervorstechendsten Eigenschaften, nämlich das Bemühen um „Eigentümlichkeit“ oder Originalität zu beobachten. Ein Mitschüler Hornemans, der Engländer John Francis Barnett,⁷³ erinnerte sich, dass der Däne zumindest unter den Konservatoriumsschülern als Genie angesehen wurde.⁷⁴ 1860 musste er seine Leipziger Studienjahre aufgrund des

71 Ausgefüllter Stundenplanvordruck des Leipziger Konservatoriums für C. F. E. Horneman, KB, Horneman papirer, Papirer vedrørende Emil og C. F. E. Horneman [Horneman-Dokumente, Register, Emil und C. F. E. Horneman betreffend], N.K.S. 2081, III 2°.

72 Archiv der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Prüfung zu Ostern 1859, Prüfungsprotokolle, Privat-Prüfungen Ostern 1849 bis Michael 1862, I. 1.3.1./2.

73 John Francis Barnett (1837–1916), Pianist und Komponist; 1858–1861 Schüler des Leipziger Konservatoriums.

74 John Francis Barnett, *Musical reminiscences and impressions*, London 1906, S. 37.

drohenden finanziellen Ruins des Vaters abbrechen und nach Kopenhagen zurückkehren. Wie sein Freund und Mitschüler Edvard Grieg festhielt, bedeuteten die Leipziger Jahre für den Dänen dennoch eine Zeit, die produktiv und inspirierend auf ihn gewirkt hatte.⁷⁵

Betrachtet man das Schaffen Hornemans in seiner Heimatstadt, so sind stets zwei Antriebsfedern zu berücksichtigen, die sein Denken und Handeln stark beeinflussten. Einerseits vertrugen sich die Erfahrungen in Leipzig nicht uneingeschränkt mit Hornemans ausgeprägtem Skandinavismus und Nationalstolz. Andererseits stellte der 23 Jahre ältere Gade, die dominante Figur im dänischen Musikleben von 1850 an bis zu seinem Tod 1890, für Horneman einen doppelten Reizfaktor dar. Er repräsentierte wie kaum ein anderer in Dänemark den Leipziger Geist, den er reformerisch in Kopenhagen etabliert hatte. Hinzu kam, dass seine unbestrittene Vormachtstellung der nachrückenden jüngeren Generation, zu der auch Horneman zählte, kaum Platz zur eigenen Entfaltung bot.

Obwohl Leipzig bei Horneman einen tieferen Eindruck hinterlassen haben muss – 1867 reiste er mit einem königlichen Reisestipendium erneut zu einem längeren Aufenthalt dorthin – begann er im Laufe der Jahre die Verhältnisse in der Stadt kritisch zu betrachten. Dies war kein Einzelfall. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war in der musikalischen Fachwelt verstärkt der Vorwurf aufgekommen, das Leipziger Musikleben erstarre im Konservatismus. In einem Brief an Grieg äußerte sich Horneman 1892 dahingehend, dass er glaube, einen starken Verfall im Leipziger Musik- und Kulturleben zu registrieren. Als Zeichen dafür wertete er die geringe Variabilität der Programmgestaltung in den Konzerten, in denen der Thomaskantor Bach, die Wiener Klassiker sowie Mendelssohn und Schumann bevorzugt wurden. Zudem herrschte seiner Meinung nach in Leipzig ein „Kulturvandalismus“, da man in Johann Sebastian Bachs alter Wohnung in der Thomasschule das Büro einer Lebensversicherungsgesellschaft untergebracht hatte. Hornemans Kritik an den Zuständen in Sachsen gipfelte in dem Satz: „Im Ganzen gesehen

75 Edvard Grieg, „Christian Frederik Emil Horneman“, in ders., *Artikler og taler* [Artikel und Reden], hg. von Øystein Gauksstad, Oslo 1957, S. 102–107, hier S. 105.

denke ich, daß Leipzig so ekelhaft geworden ist, daß mir Kopenhagen wie ein [...] wahrer Tempel der Kunst vorkommt.“⁷⁶

Bedenkt man Hornemans ständigen Kampf gegen das Kopenhagener Musikleben und dessen Former Niels W. Gade, so gewinnt diese Aussage an zusätzlicher Kraft und Brisanz. Das Verhältnis C. F. E. Hornemans zu den führenden Kopenhagener Musikkreisen litt permanent unter großen Spannungen, die sich insbesondere auf die Person Gades konzentrierten. Hornemans Aversion gegen ihn entwickelte sich nach dem Ende seiner Zeit am Leipziger Konservatorium. In den 1860er Jahren hatte Horneman den Versuch unternommen, sich neben Gade im Kopenhagener Musikleben zu etablieren. Er musste jedoch erkennen, dass Gades Monopolstellung unüberwindlich war und alle Schlüsselpositionen durch ihn und seinen Kreis besetzt schienen, was Horneman in Verzweiflung und Missmut verfallen ließ. Als einige seiner noch zu beschreibenden Projekte, die er in Opposition zu Gade initiiert hatte, scheiterten, verfiel er in eine zunehmende Resignation, die sich insbesondere in den 1870er Jahren zu einem regelrechten Hass auf Gade steigerte. In seiner Korrespondenz, vorrangig mit Grieg, schreibt Horneman häufig in einem ironischen Ton von dem „großen Gade“ („den store Gade“) oder von dem „höheren Göttern Erslev⁷⁷ und Gade“ („de høiere Guder Erslev og Gade“).⁷⁸ Den Kreis um Gade titulierte er als „Sippschaft“ und „Klüngel“ („Klikken“) oder als „Pack“ und „Gesindel“ („Rak“).⁷⁹ Zu diesem barschen Urteil kam Horneman durch seine enge Perspektive, in der er in der Gefolgschaft Gades eine Versammlung von Intriganten sah, die ihn durch eine von ihm vermutete Aburteilung seiner

76 „Jeg synes i det Hele, at Leipzig er bleven *saa* væmmelig, at Kjøbenhavn forekommer mig som [...] et sandt kunstens Tempel.“ Horneman an Grieg, 24. 10. 1892, KB, Breve fra C. F. E. Horneman til Edvard Grieg [Briefe von C. F. E. Horneman an Edvard Grieg], Ms. phot. 149 fol. Hervorhebungen im Original durch Unterstreichungen.

77 Emil Erslev (1817–1882), einflussreicher Verleger und Musikalienhändler in Kopenhagen, zweiter Schwiegervater Gades.

78 Horneman an Grieg, undatiert [vermutlich Ende 1871] sowie 25. 4. 1872, KB, Breve fra C. F. E. Horneman til Edvard Grieg, Ms. phot. 149 fol.

79 Horneman an Grieg, 1. 2. 1873, ebd., Ms. phot. 149 fol.

Person als „Trottel“ („Fæ“) nicht ernst nahm.⁸⁰ Darüber hinausgehend, so glaubte er, sabotierten sie seine Arbeit und agierten zu seinem Nachteil. So schrieb er Grieg, Gades *Musikforeningen* habe beispielsweise die Aufführung jener Werke abgelehnt, die in Hornemans Verlag erschienen, um so ihre weitere Verbreitung und damit eine mögliche Steigerung des Bekanntheitsgrades des Verlages oder einen finanziellen Aufschwung zu verhindern.⁸¹ Inwieweit hier eine Absicht vorlag, ist nicht zu ermitteln. Nachweislich erfuhr Horneman jedoch kaum Förderung durch Gade, der außer der *Aladdin*-Ouvertüre keine Komposition seines Gegenspielers in *Musikforeningen* zur Aufführung brachte.⁸²

Hornemans Wirken war sowohl von Aversionen gegen Gade als auch im weiteren Sinne gegen Leipzig geprägt und ist vor diesem Hintergrund zu verstehen. Dieses zeigte sich z. B. in den von ihm im Verbund mit anderen skandinavischen Künstlern gegründeten Konzertunternehmen *Euterpe* und *Koncertforeningen*.⁸³ Beide Vereine standen mit ihren Schwerpunkten auf der nordischen und der zeitgenössischen Musik den als konservativ geltenden Konzerten von *Musikforeningen* gegenüber. Beide Projekte waren jedoch nicht von Erfolg gekrönt. Die *Euterpe* musste 1867 nach dreijährigem Bestehen aufgrund eines finanziellen Defizits aufgelöst werden. Aus *Koncertforeningen* schied Horneman nach zweijähriger Tätigkeit 1876 aus, nachdem er sich mit dem Vorstand überworfen und sich

80 Horneman an Grieg, undatiert [vermutlich zwischen 1880 und 1881], ebd.

81 Horneman hatte der dänischen Komponistin Agathe Bagger geraten, ein eigenes Konzert zu geben, um ihren Werken zu weiterer Verbreitung zu verhelfen. Bagger hatte allerdings den Rat ignoriert und sich zunächst mit Gade und Erslev beraten, das Konzert im Rahmen von *Musikforeningen* zu organisieren. Da es nicht zu einer solchen Veranstaltung kam und zudem ihre Lieder in Hornemans Verlag erschienen waren, vermutete dieser im oben beschriebenen Hintergrund die Ursache für die Ablehnung Baggers. Horneman an Grieg, 1. 2. 1873, ebd., Ms. phot. 149 fol.

82 Vgl. die Konzertstatistik von *Musikforeningen* in den Jahren 1836–1886 bei Hammerich, *Musikforeningens Historie* (s. Anm. 48), S. 193ff.

83 Zur Zielsetzung der beiden Vereine und zum Engagement Hornemans dort vgl. Wasserloos, *Kulturgezeiten* (s. Anm. 37), S. 330–365.

als Dirigent wenig tauglich erwiesen hatte.⁸⁴ Wie im konzertorganisatorischen so werden auch in Hornemans musikpädagogischem Einsatz Bestrebungen sichtbar, Neuentwicklungen abseits des Gadeschen Kurses am Kopenhagener Konservatorium zu etablieren.

C. F. E. Hornemans Musikkonservatorium (1880)

Nachdem Horneman sich auf konzertorganisatorischer Ebene – zumindest für ihn persönlich – relativ erfolglos bemüht hatte, Alternativen zu Gades Schaffen anzubieten, legte er ab 1875 den Schwerpunkt auf die musikpädagogische Arbeit. Als neuartigen Unterrichtstyp in Kopenhagen bot er den „Notenkurs“ („Nodekurs“) an. Dieser richtete sich an alle Musikinteressierten, die die Notenschrift und das Blattsingen erlernen wollten. Als Dirigent der *Euterpe* und von *Koncertforeningene* war Horneman in der Probenarbeit mit musikalischen Laien die Bedeutung der Fähigkeit, mit musikalischen Zeichen als allgemeingültiger und internationaler Schriftsprache umgehen zu können, deutlich geworden.⁸⁵ Aufgrund dessen betrachtete Horneman die Beherrschung der Notenschrift als eigentliche Grundvoraussetzung für einen bewussten Zugang zur Musik. Darüber hinaus war er davon überzeugt, dass der Kurs bei musikalischen Laien das Interesse am Gesang in einem hohen Grade steigern würde.⁸⁶ Mit dieser

⁸⁴ Schytte behauptete, dass sich Horneman in *Koncertforeningene* nicht besonders gut in den Platz des Dirigenten eingefunden habe. Ebenso hielten Lynge und Abrahamsen fest, dass Horneman zwar einige Konzerte in *Koncertforeningene* geleitet hatte, sich aber nicht zum Dirigent geeignet zeigte. Vgl. H.[enrik] V.[issing] Schytte, *Nordisk Musik-Lexicon*, Bd. 3, København 1906, S. 366; Gerhardt Lynge, *Danske Komponister i det 20. Aarhundredes Begyndelse* [Dänische Komponisten zu Beginn des 20. Jahrhunderts], 2., umgearbeitete und verkürzte Ausgabe, Aarhus 1917, S. 148, und Erik Abrahamsen, „C. F. E. Horneman“, in: *Dansk Biografisk Leksikon*, 3. Ausgabe, Bd. 6, København 1980, S. 560.

⁸⁵ C. F. E. Horneman, *Om Nodelæsning* [Über das Notenlesen], undatiert., KB, Hornemans papirer, N.K.S. 2081, II 2°, Nr. 24, unpaginiert.

⁸⁶ Horneman an unbekannt, undatiert, ebd., II 2°, Loseblattsammlung sowie C. F. E. Hornemann [sic!], „Musikens Betydning særlig med Hensyn til Nodelæsning“ [Die Bedeutung der Musik, mit besonderer Hinsicht auf das Notenlesen], in: *Dannebrog*, 27. 2. 1877.

Vorgabe hatte Horneman Erfolg. Der *Nodekursus* wurde von der Kopenhagener Bevölkerung positiv angenommen. Nach sieben Monaten hatte Horneman bereits 30 Schüler soweit ausgebildet, dass sie in der Lage waren, gemeinsam polyphone Sätze vom Blatt zu singen.⁸⁷

Mit seinem *Nodekursus* hatte Horneman offensichtlich eine Bedarfslücke in der Kopenhagener Musikgesellschaft geschlossen, die sich durch das Fehlen einer systematischen Unterweisung in den Elementarkenntnissen der Musik bemerkbar machte. Durch den Erfolg dieses neuartigen Unterrichtsangebots konnte der Däne den *Nodekursus* nach fünfjährigem Bestehen erweitern. 1880 eröffnete er eine Privatschule mit dem Namen „C. F. E. Hornemans Musik-Institut“ und etablierte ein neues musikpädagogisches Modell, das auch als Gegenentwurf zum Kopenhagener Konservatorium zu betrachten ist. Ein Teil der Arbeit dort diente der Ausbildung von Berufsmusikern. Die vorrangige Zielgruppe des Musik-Instituts waren jedoch Anfänger und Fortgeschrittene, d. h. es wurden Grundkenntnisse vermittelt, was ein ergänzendes Moment zum Konservatorium bedeutete.

Bei der Konzeptionierung des Musik-Instituts wie auch vorweg des *Nodekursus* waren für Horneman Robert Schumanns *Musikalische Haus- und Lebensregeln* zu einer grundlegenden Vorgabe für die ideelle Einrichtung seiner musikerziehenden Angebote geworden. Hatte Schumann in seiner Schrift betont, dass die Bildung des Gehörs, der Stimme und das Blattsingen im Zentrum des häuslichen Musizierens stehen sollten,⁸⁸ so lassen sich diese Vorgaben auch bei Horneman wieder finden. Dass dem Dänen Schumanns *Haus- und Lebensregeln* bekannt gewesen sein müssen, lässt sich als erwiesen betrachten. So nahm er zum geistigen Profil seines Instituts in einem schriftlichen Entwurf Stellung,⁸⁹ in dem sich drei Verweise auf ein Schumann-Zitat finden, ohne dass die Quelle explizit genannt

87 Vgl. Jacob Fabricius, „C. F. E. Horneman“, in: *Illustreret Tidende* 37 (1895), S. 115f., hier S. 116.

88 Robert Schumann, „Musikalische Haus- und Lebensregeln“, in ders., *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*, Bd. 4. Leipzig 1854, S. 293–304, hier S. 293, 295.

89 C. F. E. Horneman, *Musikalsk-Institut for Dilletanter* [Entwurf], undatiert, KB, Horneman papirer, N.K.S. 2081, II 2°, Nr. 31.

wird.⁹⁰ Aus dem Zusammenhang geht allerdings hervor, dass es sich um die *Haus- und Lebensregeln* gehandelt haben muss, da Horneman längere Ausführungen über die Schulung des Gehörs durch das Blattsingen folgen ließ. Darüber hinaus fand sich in Hornemans Nachlass eine deutsch-englische Ausgabe der Schumann-Schrift.⁹¹

Als Grundlagen für die Entwicklung eines privaten musikalischen Lebens und zur Verringerung des musikalischen „Analphabetismus“ sah Horneman das Erlernen der Notenschrift, ausgewählter musikalischer Grundbegriffe und das Singen vom Blatt an.⁹² Dagegen verwarf er es, einem Laien den vollständigen künstlerischen Apparat zu vermitteln, sondern setzte mehr auf Erfindungsgabe. Mit einem Seitenhieb auf den akademischen Geist des Kopenhagener Konservatoriums kritisierte er: „die Schulen und die so genannten höheren Lehranstalten ignorieren ja so gut wie alles in Hinblick auf Phantasie, Geschmack und Gefühl; es geht nur um das trockene Wissen.“⁹³

Hatte sich Horneman zwar mit der nicht-akademischen Ausrichtung des Musik-Instituts ein weiteres Mal von Leipziger Vorbildern distanziert, so griff er in musikhaltlichen Fragestellungen deutlich darauf zurück. So umfasste der Fächerkanon für die systematische Ausbildung von professionellen Künstlern und Komponisten wie am Leipziger und Kopenhagener Konservatorium den Unterricht im Klavier-, Violin- und Violoncellospiel, Theorieunterricht, Ensemblespiel sowie Ensemble- und Chorgesang. Es wurden ebenfalls monatliche Soireen veranstaltet, in denen die Schüler die in den Ensemblestunden einstudierten Werke einem größeren Publikum präsentieren konnten.⁹⁴ Für musikalische Anfänger bot Horneman

90 Ebd., S. 16, 17, 20.

91 Robert Schumann, „Musikalische Haus- und Lebens-Regeln“ (Englisch-deutsche Ausgabe, englische Übersetzung von Henry Hugo Pierson, Neuausgabe von K. Kaluser), Leipzig 1860, ebd., III 2°.

92 Horneman an Georg Bricka, 31. 12. 1893, KB, Hagens Samling, 20 4°.

93 „Skolerne og de saakaldte høiere Dannelsesanstalter ignorere ja saa godt som alt i Retning af Fantasi, Smag og Følelse, det gaar kun ud paa den tørre Viden.“ Hornemann [sic!], „Musikens Betydning“ (s. Anm. 86).

94 Horneman an Folketingets Finansudvalg [Drucksache], 15. 1. 1895, S. 5, KB, Hornemans Konservatorium, N.K.S. 2081, III 2°.

Grundkurse an, in denen die Notenschrift sowie das Singen vom Blatt vermittelt wurden.⁹⁵ Damit sollte jedem Laien ein Rüstzeug an die Hand gegeben werden, mit dessen Hilfe er sich auch im privaten Rahmen musikalische Werke erschließen oder musizieren konnte.

Auch die verwaltungstechnischen Strukturen sowie die Mittel zur Disziplinierung der Schüler waren aus Leipzig entlehnt worden. Nach dem Muster der Leipziger *Inscriptions-Notizen* ließ Horneman Aufnahmebücher führen, in denen persönliche Angaben eines Schülers festgehalten werden sollten. Ebenfalls bekam jeder Zögling ein Programm des Musik-Instituts ausgehändigt, in dessen Anhang sich die Verhaltensvorschriften („Vedægter“) befanden, die jeder Schüler zu beachten hatte.⁹⁶ Waren Organisation, Verwaltung und Disziplin auch aus der strengen Übernahme Leipziger Modelle entsprungen, so wies Hornemans Institut doch lockerere Strukturen als das Vorbild auf. Jedem interessierten, allerdings auch zahlungskräftigen Anwärter stand Hornemans Einrichtung offen, da kein auslesendes Verfahren einer Aufnahmeprüfung durchgeführt wurde. Ebenso herrschte eine unverbindliche Atmosphäre im Abschluss der einzelnen Kurse, da es jedem Schüler frei gestellt wurde, von Monat zu Monat zu entscheiden, ob er den Unterricht fortsetzte. Mit diesem System ignorierte Horneman die aufeinander aufbauende, festgelegte zeitliche Anlage der Kurse in Leipzig. Diese Merkmale weisen daraufhin, dass er mit seinem Institut neben einer akademischen Ausrichtung auch eine populäre, „volkstümliche“ anbieten wollte, indem er elementarerzieherische Ziele verfolgte.

Die Entwicklung des Musik-Instituts lief, wie Horneman sich Grieg gegenüber äußerte „brillant“.⁹⁷ Nach drei Jahren des Bestehens

95 C. F. E. Horneman's Musik-Institut [Programm], undatiert, ebd., III 2°, Nr. 19. Eine erste, ausführliche Darstellung zur Geschichte und zu den Inhalten des Horneman-Konservatoriums findet sich in Wasserloos, *Kulturzeiten* (s. Anm. 37), S. 366–394.

96 KB, Horneman papirer, Papirer vedrørende Emil og C. F. E. Horneman [Horneman-Dokumente, Register, Emil und C. F. E. Horneman betreffend], N.K.S. 2081, III 2°, Nr. 19. Von diesen Vorschriften sind allerdings keine Exemplare erhalten geblieben.

97 Horneman an Grieg, 1. 5. 1881, KB, Breve fra C. F. E. Horneman til Edvard Grieg, Ms. phot. 149 fol.

hatten sich bereits rund 300 Schüler in Hornemans Anstalt eingeschrieben. Auch in den nächsten Jahren bis 1890 blieb die Schülerzahl mit ca. 80 bis 90 Neuaufnahmen pro Jahr konstant.⁹⁸ Hornemans Erfolg verdeutlicht, dass er offensichtlich mit seinem Konzept, musikpädagogische Arbeit an der „Basis“ zu leisten eine Lücke ausfüllte. Seiner pädagogischen Formel entsprechend, durfte Musikerziehung nicht nur den „gelehrten Kreisen“ („Lærde“) oder den „Begabten“ („Begavede“) vorbehalten sein, da seiner Meinung nach jede Kopenhagener Familie das Potential besaß, ein eigenes, lebendiges musikalisches Leben zu entwickeln und zu gestalten.⁹⁹

Vor allem dadurch, dass keine Aufnahmeprüfung angesetzt wurde und das Horneman-Institut jedem ungeachtet des Standes seiner musikalischen Vorbildung offen stand, hatte Horneman Erfolg. Dem starken Zulauf Rechnung tragend, bemühte sich Horneman um die Einrichtung von Freistellen wie sie in Leipzig bestanden. 1888 erhielt Horneman vom dänischen Staat die Summe von 2.000 Kronen zugesprochen, mit der er zehn Freiplätze in seinem Institut einrichtete.¹⁰⁰ Möglicherweise als symbolischer Akt ist es zu verstehen, dass der Name „Musik-Institut“ zur Unterstreichnung der Daseinsberechtigung der Einrichtung neben dem von Gade geführten Konservatorium in späteren Jahren in „C. F. E. Hornemans Musik-Konservatorium“ geändert wurde.

Auch wenn Hornemans Musik-Institut mit seiner „volkstümlichen“ Zielsetzung stark von der des Leipziger und auch des Kopenhagener Konservatoriums abwich, so hatten Hornemans Erfahrungen als Schüler in Leipzig ihn doch von der Notwendigkeit des Bestehens systematisch organisierter musikpädagogischer Einrichtungen überzeugt. Sein Konservatoriumstyp stellte durch die zusätzliche Vermittlung von Grundkenntnissen der Musik eine Erweiterung um eine Art Früherziehung für musikalische Analphabeten dar. Das Musik-

98 Horneman an Grieg, 20. Juni 1883, ebd., sowie C. F. E. Horneman: ohne Titel [Entwurf eines Antrages an das Kultusministerium zur Einrichtung von Freistellen am Musik-Institut], undatiert [vermutlich vom 1. 12. 1890], KB, Horneman papirer, N.K.S. 2081, II 2°, Nr. 23.

99 C. F. E. Horneman, „Musikalsk-Institut for Dilletanter“ [Entwurf], undatiert, ebd., II 2°, Nr. 31, S. 11.

100 *Nationaltidende* vom 7. 2. 1889.

Institut war Hornemans einziges Projekt, das von dauerhaftem Erfolg war. Selbst über den Tod seines Gründers 1906 hinaus hatte das Musik-Konservatorium noch bis 1920 Bestand, bevor es aus finanziellen Gründen geschlossen werden musste.

5. Kopenhagen – Leipzigs Plagiat?

Kopenhagen, kein Leipzig an der Ostsee! So lässt sich die im Titel dieses Beitrags gestellte Frage nach dem Umfang des Exports Leipziger Vorbilder in den Norden relativ eindeutig beantworten. Auch wenn die Entwicklung des Musiklebens der dänischen Hauptstadt sicherlich ein Beispiel für die starke Ausstrahlungskraft und den Vorbildcharakter Leipzigs im 19. Jahrhundert bietet, so sind doch zahlreiche Elemente in Kopenhagen wieder zu finden, die nicht dem Leipziger Modell entsprachen. So ging Gade auf dem Feld der Musikpädagogik neue Wege und betrachtete die Entwicklungen am Leipziger Konservatorium kritisch. Dadurch war es möglich, am Kopenhagener Institut Fehlentwicklungen zu vermeiden und einen effizienteren Unterricht zu gestalten. Ein Grund für diese verschiedenartige Ausrichtung in Kopenhagen ist in der Andersartigkeit der Verhältnisse im Musikleben Dänemarks zu suchen. Während Leipzig bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine feste Größe im europäischen Musikleben darstellte, war die Situation in der dänischen Hauptstadt vergleichsweise provinziell. Aus diesem Grund war auch der Eigenanspruch der beiden Konservatorien ein anderer. Setzte man in Leipzig in der Musikerziehung von Anfang an auf Internationalität und Großdimensionierung, so trat in Kopenhagen ausschließlich der eigene, nationale Nachwuchs ins Blickfeld. Damit fand keine Öffnung nach außen statt, wie sie in Leipzig ein entscheidendes Element des Austauschs und damit auch der angestrebten interkulturellen Bildung darstellte. Dieses Phänomen lässt sich einerseits als Reaktion auf die Überfüllung des Leipziger Konservatoriums oder andererseits als Auswirkung der deutsch-dänischen Kriege mit nachfolgender Gründung des dänischen Nationalstaates interpretieren. Diese Abkapselung Kopenhagens hatte zumindest zur Folge, dass durch die Konzentration nach innen und die Kompensierung der Kräfte auf lo-

kale, höchstens nationale Bedürfnisse die Leipziger Fehlplanungen hinsichtlich der Zahlenverhältnisse zwischen Schülern, Lehrern und räumlichen Kapazitäten vermieden wurden. Aus dieser Perspektive betrachtet stellte das Kopenhagener Konservatorium eindeutig eine Weiterentwicklung dar.

Das musikpädagogische Wirken Hornemans bot sowohl ein kontrastierendes als auch ergänzendes Moment zum Kopenhagener Konservatorium. Zwar hatte er im Vergleich zu seinen sonstigen Projekten in das Musik-Institut am stärksten Leipziger Vorbilder integriert. Dadurch, dass er jedoch zusätzlich zur akademischen Ausbildung von Künstlern und Musiklehrern die musikalische Früherziehung von Anfängern anbot, stand er dem Leipziger und damit auch dem Kopenhagener Konservatorium konträr gegenüber. Indem er beide Stränge – Ausbildung von Professionellen und Laien – mit denen aus Leipzig bekannten „Zweige[n] der Musik als Wissenschaft und Kunst“ verband, gelang ihm die Synthese zwischen einer auf Popularität gegründeten Musikpädagogik und einer auf Professionalität zielenden musikalischen Wissenschaft.

Die Bedeutung der „Leipziger Periode“ für Leoš Janáček und Frico Kafenda: zwei konträre Beispiele

Markéta Štefková

Soweit bekannt, sind der weltberühmte mährische Komponist Leoš Janáček und der bedeutende slowakische Komponist, Pianist, Theoretiker und Musikpädagoge Frico Kafenda einander nie persönlich begegnet. Was sie trotzdem gemeinsam haben, ist die Tatsache, dass sie als außergewöhnlich begabte Musiker ihre Ausbildung am Leipziger Konservatorium zu vervollkommen trachteten und dass sie nach der Rückkehr in ihr Heimatland einen großen Einfluß auf die Entwicklung des Musiklebens in Mähren und der Slowakei ausgeübt haben.

Wie schon der Titel meines Beitrages andeutet, hielt Kafenda – im Gegensatz zu Janáček, dessen abschätzende Meinung über die Konservatorien in Leipzig und Wien bekannt ist – seinen Aufenthalt in Leipzig für die entscheidende Voraussetzung seiner künstlerischen und pädagogischen Laufbahn. Gleich am Anfang möchte ich jedoch andeuten, dass das Studium in Leipzig trotz dieser unterschiedlichen Meinung nicht nur für die beiden Musiker, sondern auch für die musikalische Kultur ihrer Länder sehr ähnliche Bedeutung hatte.

Widmen wir aber unsere Aufmerksamkeit zunächst dem Aufenthalt Janáčeks. Als der 25jährige am 1. Oktober 1879 nach Leipzig kam, war er bereits kein Anfänger mehr. 1875 hatte er erfolgreich sein Studium in Musiktheorie und Kompositionslehre an der Prager Organistenschule abgeschlossen. Danach wirkte er in Brünn, wo er sich inzwischen einen Namen gemacht hatte, als Musiklehrer, Dirigent und teilweise auch als Komponist, vor allem dank seinen Streicherkompositionen *Suita* von 1877 und *Idyla* von 1878. Die beiden Werke, die an das Vorbild Dvořáks erinnern, den er während seines Prager Studienaufenthaltes kennengelernt hatte, werden bis heute

häufig aufgeführt – obwohl sie die musikalische Sprache des reifen Janáček noch kaum ahnen lassen.

Bald nach der Rückkehr in die provinziellen Brüner Verhältnisse sehnte sich der junge Janáček nach einer Vertiefung seiner musikalischen Ausbildung. Er wollte bei Anton Rubinstein studieren, dem er einen Brief schrieb, der den Konzertpianisten auf seinen Reisen allerdings nie erreichen sollte. Da entschied sich Janáček für das Leipziger Konservatorium.

Dass er sein Vorhaben realisieren konnte, verdankte Janáček in entscheidendem Maße der großzügigen finanziellen Unterstützung von Dr. Emilian Schulz, der als Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Brünn sein damaliger Vorgesetzter war. Schulz' Tochter Zdenka, deren Klavierunterricht er Janáček anvertraut hatte, wurde später die Frau des Komponisten.

Obwohl Janáček vor hatte, ein Jahr in Leipzig zu verbringen und während dieses Zeitraums den Lehrstoff von insgesamt drei Jahren zu beherrschen, blieb er schließlich weniger als fünf Monate. Er kam zur Ansicht, in Leipzig nichts mehr lernen zu können, und entschied sich, sein Studium am Wiener Konservatorium fortzusetzen. Wien bedeutete jedoch nur eine weitere und sogar noch bitterere Enttäuschung, so dass er hier nur insgesamt drei Monate – vom April bis Juni 1880 – verbrachte.

Dass wir heute den Verlauf von diesen Studienaufenthalten bis ins Detail verfolgen können, verdanken wir Janáčeks eifriger Korrespondenz mit seiner – damals erst 14jährigen – Verlobten Zdenka Schulz. Die vollständige Ausgabe dieser Briefe, die 280 Seiten umfasst, erschien 1985 im deutschen Original und mit dem Kommentar von Jakob Knaus unter dem Titel *„Intime Briefe“ 1879/1880 aus Leipzig und Wien*.

Janáček nahm sich vor, in Leipzig seine Interpretationsfähigkeiten als Pianist, Organist, Kammermusiker, Geiger, Chorsänger und Chorleiter zu vervollkommen und seine Kenntnisse in den Bereichen Formenlehre, Harmonielehre und Kontrapunkt zu erweitern. Außer dem Unterricht am Konservatorium und an der Leipziger Universität, wo er zusätzlich die musikgeschichtlichen Vorträge von Dr. Oscar Paul besuchte, dem Klavierüben, dem Komponieren, den Kon-

zertbesuchen am Konservatorium, im Gewandhaus und in der Thomaskirche, wie auch dem Studium der Fachliteratur kannte Janáček keine Unterhaltung mit Freunden, keine Rast – mit Ausnahme des Briefeschreibens an Zdenka. Sein Studienvorhaben in vollem Umfang zu bewältigen war allerdings unmöglich, so dass Janáček seine Ambitionen bald auf die Schwerpunkte Kompositionslehre und Verbesserung seiner Klaviertechnik und seiner Vortragskunst konzentrierte. Die wichtigsten pädagogischen Persönlichkeiten in Leipzig wurden für Janáček somit der Komponist Leo Grill, der Philologe, Musikwissenschaftler und -theoretiker Dr. Oscar Paul und der 71jährige Pianist Ernst Ferdinand Wenzel, der sich noch an Mendelssohn und Schumann erinnern konnte.

Dem leicht verletzbaren und im Vergleich zu den meisten seiner Kommilitonen etwas älteren Janáček fiel es allerdings zunächst schwer, nicht gerade ausgezeichnete Urteile über seine pianistischen und kompositorischen Fähigkeiten hören zu müssen. Gleich am Anfang seines Aufenthaltes berichtet er z. B., er habe dem alten Wenzel vorgespielt, der meinte, er habe im Klavierspiel mit dem angefangen, womit er aufhören solle und habe jetzt hunderte Etüden von Clementi, Cramer, Moscheles, wie auch einige Sachen von Bach zu üben: „Ich für meine Person war damit zufrieden“, schreibt er Zdenka in seinem mangelhaften Deutsch, „obwohl es mir nicht viel schmeichelte; denn ich will ja lernen u. werde schon zur rechten Stunde da sein“.¹ Einige Tage später stellt er fest, er habe nun während seiner geistlosen Klavierübungen genug Zeit an sie zu denken, wonach eine ironische Auszahlung folgt: „5 Minuten Fingerübung, 5 Min. Wechselfigurübung, 10 Min. Übungen für die Selbstständigkeit der Finger, 10 Minuten technische Übung der Scalen. 20 Minuten tech. Üb. der Dreiklänge (gebrochen), 20 Min. Tech. Üb. der Dominantsept. accorde, 20 Min. Tech. Üb. der verminderten Sept. Accorde – das ist das Recept der Plaidy-schen Übungen. Die Schule des Virtuosen fordert eine jede Scala 20 mal in der Oktav, 20 mal in Sexten, 20 mal in Decimen.“²

1 Jakob Knaus, *Leoš Janáček. 'Intime Briefe' 1879/80 aus Leipzig und Wien*, Zürich 1985, S. 37, Brief vom 9. 10. 1879.

2 Ebd., S. 48, Brief vom 17. 10. 1879.

Eines der wichtigsten Ziele, das sich Janáček setzte, war die Beherrschung der musikalischen Formen. Als Aufgaben für Dr. Paul und Dr. Grill schrieb Janáček etliche Kompositionen, vor allem Fugen, die er immer wieder in seinen Briefen erwähnt. Am 30. Oktober 1879 schreibt er: „Werde ich einen jeden Monat so viel Fugen schreiben, wie dieses, so wird in einem Jahre die Summe von 240 erwachsen. Ich würde dann wie ein Papagei Fugen pfeifen.“³ Die Menge der Kompositionen, die Janáček während der fünf Monate in Leipzig komponierte, ist erstaunlich: Laut dem Aufsatz Jan Racek über Janáčeks Studienaufenthalt in Leipzig komponierte Janáček dort eine Klaviersonate in Es-Dur, 17 Fugen, eine Nocturne für Klavier, einige Lieder, 7 Romanzen für Violine und Klavier, ein Sanctus, einen Trauermarsch für Klavier, ein Klaviermenuett, mindestens 2 Sätze einer Violinsonate, ein symphonisches Scherzo und Variationen für Klavier.⁴

Als einem erfahrenen Komponisten fiel es Janáček nicht leicht, mit der Anforderung Grills fertig zu werden, der von ihm verlangte, vorerst auf große Formen zu verzichten und mit kleinen Motiven anzufangen. „Wie schwer ist es mir, mich in dieser Hinsicht jemandem zu fügen“, schreibt er am 13. Oktober 1879 vormittags. „Sie können sich denken, dass es mir nicht egal gewesen ist, aber ich tue es gehorsam.“ Abends kehrt er nochmals zu diesem Thema zurück – allerdings gar nicht so gehorsam, wie er sich vorgenommen hat: „und was dies für mich bedeutet, der so gewöhnt ist, in der Musik selbstständig zu denken und zu handeln und der in der Musik keine Bindungen akzeptieren konnte und wollte – und jetzt soll ich hier sitzen und etwas zusammenpfuschen. Musikalische Formen nach den Regeln, welche voller Ausnahmen sind. Das, liebe Zdenči, allerbeste Zdenči, wer weiss, ob Sie das verstehen; ich bin unglücklich, ich zweifle an meinem Talent und an der Begabung überhaupt – ich muss denken, dass ich entweder ein Verrückter bin, oder dass der verrückte Grill nichts versteht.“⁵ Drei Tage später schreibt er schließ-

3 Ebd., S. 66, Brief vom 30. 10. 1879.

4 Jan Racek, „Janáčeks Studienaufenthalt in Leipzig in den Jahren 1879/1880“, in: *Hochschule für Musik Leipzig 1843-1968*, Leipzig 1968, S. 187-199.

5 Knaus, *Intime Briefe* (siehe Anm. 1), S. 248, Brief vom 13. 10. 1879.

lich wütend: „Wenn ich arbeiten wollte wie es der ausgekochte Grill will, würde ich in einem Monat vergessen, was überhaupt Fantasie ist; gut noch, dass ich zäher bin u. mir diesen eisernen Mantel der Regeln nie anziehe. Nebenbei gesagt, sprach er mir jegliches rytmische Gefühl ab; das ist wohl der erste Mensch, der mir so ein Compliment macht,“⁶ was Janáček als einen Autoren von Chorwerken mit besonders differenziert behandeltem Rhythmus stark erschüttern mußte, wie Jakob Knaus bemerkt.⁷ Erst als Janáček das Vertrauen Grills und damit auch sein Selbstvertrauen zurückgewinnt, meldet er zufrieden: „Bei Grill habe ich endlich gesiegt; schon zum dritten male konnte er keinen Fehler auffinden u. heute geh ich schon allein in den Aufgaben weiter, während die anderen wiederholen müssen; auch musste sich heute seine Muse bequemen der meinigen anzuschließen, da er meine Aufgaben als Beispiele weiter ausdehnte bei seinem Vortrag: er gewinnt Zutrauen an mein rytmisches Gefühl u. ich in seine bis jetzt ausreichenden Kenntnisse.“⁸

Als Janáček schließlich zur Überzeugung gelangt, all seinen Kommilitonen weit voraus zu sein, erklärt er Zdenka immer wieder, er sei unzufrieden und unglücklich und sein weiterer Aufenthalt in Leipzig wäre nur eine Zeitverschwendung. Er übt immer schärfere Kritik an dem Konservatismus seiner Pädagogen. Schon am 25. November 1879 nach einer erfolgreichen Klavierstunde bei Oskar Paul stellt er fest, dass ihn sowohl „das praktische Concertspiel“ als auch „der Styl, in dem man hier die Compositionen sehen will“ und auf die man hier „vom Standpunkte der Bach-schen Zeit herabsieht“, nie zufrieden stellen können. Er äußert seine Ambition, sein Studium in Paris bei Saint-Saëns fortzusetzen, was allerdings bei Zdenka und wahrscheinlich vor allem bei ihrem Vater auf heftigen Widerstand stieß. Die Idee, Leipzig zu verlassen, gab Janáček jedoch nicht mehr auf. Um seine Lehrer, deren Vertrauen er gewann und die ihm ein ausgezeichnetes Zeugnis ausstellten,⁹ nicht zu kränken, verschwieg

6 Ebd., S. 46, Brief vom 16. 10. 1879.

7 Siehe ebd., S. 18.

8 Ebd., S. 72, Brief vom 3. 11. 1879.

9 Davon ein Faksimile bei Racek, „Janáčeks Studienaufenthalt in Leipzig“ (siehe Anm. 4), S. 194–196.

er ihnen den wahren Grund seiner vorzeitigen Abreise¹⁰ und verließ Leipzig am 25. Februar 1880.

Dass sich Janáček trotzdem bewusst war, dass der Aufenthalt in Leipzig für ihn wichtig gewesen war, beweist folgendes „Resümee“ seiner Ergebnisse vom 9. Februar 1880: „Eine der musikalischsten Städte der Welt zu kennen, die vielen Concerte gehört zu haben u. wie ich hoffe, die musik. Formenlehre gründlich durchstudiert zu haben – das sind die Früchte meines Hierseins“ – obwohl er gleich hinzufügt, dass dies wohl in einem zu starken Widerspruch zu dem steht, was er in Leipzig zu erreichen hoffte.¹¹ Dass Janáček während seines Leipziger Aufenthaltes jedenfalls einen großen Schritt voraus in seinem Vorhaben machte, „aller Formen Herr“¹² zu werden, anders gesagt, dass er sich in Leipzig das kompositorische Handwerk dermaßen aneignete, dass er sich auch mittels einer seiner eigenen starrköpfigen und unzählbaren Natur so fremd anmutenden Form wie des Variationszyklus nun musikalisch souverän ausdrücken konnte, beweist die letzte Komposition, die er in Leipzig fünf Tage vor seiner Abreise, am 20. Februar 1880, abschloß: Die Variationen in B-Dur, die er Zdenka widmete. Sie ist, mit Ausnahme einer von insgesamt sieben Violinromanzen, die einzige Komposition Janáčeks, die sich aus seiner „Leipziger Periode“ erhalten hat, was für seine Selbstkritik sehr bezeichnend ist. Er schrieb Zdenka über die Variationen stolz: „Sie sind recht nett u. ich sehe sie als meine erste vollkommen corecte Arbeit, als mein opus 1. an.“¹³

Dass diese Komposition von Janáček stammt, würde wohl kaum jemand vermuten. Es ist aber evident, dass wir es hier mit einem hochbegabten und an den Werken der deutschen Klassiker Beethoven, Mendelssohn, Schumann, Brahms usw. geschulten Komponisten zu tun haben. Das möchte ich jetzt anhand einer kurzen Betrachtung des Themas und der ersten drei von insgesamt sieben Variationen nachweisen.

10 Siehe den Brief vom 17. 2. 1880 in Knaus, *Intime Briefe* (siehe Anm. 1), S. 183.

11 Ebd., S. 171, Brief vom 9. 2. 1880.

12 Ebd.

13 Ebd., S. 187.

Das Thema (Notenbeispiel 1) ist anmutig und einfach, bei näherem Blick jedoch auch mit kühnem kompositorischem Kalkül entworfen. Die subtile Polyphonie in der ersten Hälfte der achttaktigen Periode, die nach g-Moll kadenziert, ist offensichtlich die Frucht von Janáčeks gründlicher Leipziger Schulung (siehe die Imitationen der Sopranwendungen in den übrigen Stimmen). Die zweite Periode, die in die Ausgangstonart zurückkehrt, „verarbeitet“ und „permuiert“ raffiniert die Motive der ersten.

Notenbeispiel 1

Die 1. und 2. Variation bringen ein auskomponiertes *accelerando*: Die 1. wird vom charakteristischen Puls vieler „Bach-

scher“ Konzertstücke und Präludien dominiert – 1 Achtel / 2 Sechzehntel; die 2. (Notenbeispiel 2) von einer rasenden Sechzehntelbewegung, die an die motivischen Konturen des Themas nur noch vage erinnert und eher sein harmonisches Potential ausdeutet. Chromatische Skalen im Vordersatz (T. 49–52) und scharf dissonierende Vorhalte (T. 53–56) im Nachsatz der zweiten Periode dieser Variation lassen den späteren „wilden“ Janáček ahnen.



Notenbeispiel 2



Notenbeispiel 3

Die Variation 3 (Notenbeispiel 3), wiederum eine „charakteristische“ Variation, die nicht das Thema selbst, sondern seine „Prinzipien“ variiert (eine kontinuierlich sinkende Linie unten, die gelegentlich mit Parallelterzen verdoppelt wird; oben bruchstückartige Zweiunddreißigstel-Motive, die von fern an die Konturen des Themas erinnern; die Permutation der drei Linien im Verlauf der Variation), mag an den späten Schumann oder Brahms erinnern; sie deutet aber wiederum auch den Stil des reifen Janáček an, für den ähnliche lakonische „Interjektionen“ so typisch sind.

Der slowakische Komponist, Pianist und Lehrer Frico Kafenda (1883–1963) kam 1901 aus der kleinen slowakischen Stadt Ružomberok, wo er das Gymnasium absolvierte und die Grundlagen der musikalischen Ausbildung bei dem dortigen Regenschori Jozef Chládek erwarb, nach Leipzig. Das Ziel seines Leipziger Studienaufenthaltes war im Vergleich mit Janáček recht bescheiden: Nach seinem Abschluß wollte er Kapellmeister einer Militärkapelle werden.

Kafenda bestand die Aufnahmeprüfung im Fach Klavier und wurde in die Klasse von Robert Teichmüller aufgenommen. Bald entschied er sich, zusätzlich Komposition bei Salamon Jadassohn und Stephan Krehl und Dirigieren bei Arthur Nikisch zu studieren. Ähnlich wie Janáček besuchte er seit 1902 auch die Leipziger Universität, wo er acht Semester Musikwissenschaft und Ästhetik bei Hermann Kretzschmar und Hugo Riemann studierte. Als Kafenda im Herbst 1906 sein Studium am Leipziger Konservatorium abschloß, erhielt er von seinen Lehrern eine ausgezeichnete Beurteilung, in der sie seine außergewöhnliche Kompositionsbegabung, wie auch seine außerordentlichen Fähigkeiten im Klavier- und Partiturspiel loben.¹⁴

Kafendas *Sonate für Violoncello und Klavier* von 1905, sein Opus 2, entstand in der Kompositionsklasse von Prof. Krehl. Es ist – ähnlich wie die Variationen Janáčeks – die wichtigste Komposition aus seiner Studienzeit. Das Werk besteht aus drei Sätzen: einem Sonatensatz, einem langsamen Satz und einem Rondo. Im 1. und 2. Satz merkt man deutlich die Spuren der gründlichen kompositori-

¹⁴ Vgl. Michal Palovčík, *Frico Kafenda. Život a dielo* [Frico Kafenda. Leben und Werk], Bratislava 1957, S. 38.

schen Ausbildung in Leipzig: Es handelt sich um technisch ausgereifte Kompositionen mit spätromantischem Ausdruck, aber dem für die Leipziger Schulung so bezeichnenden klassischen Formaufbau. Die robuste, mehrschichtige und rhythmisch komplizierte Faktur vor allem des Klaviers, aus der wir uns ein Bild von Kafendas pianistischen Fähigkeiten machen können, mag an Max Reger erinnern; die chromatische, an Modulationen reiche Harmonik, die nicht an ein eindeutiges tonales Zentrum gebunden ist, an Wagner und den frühen Schönberg. Die Atmosphäre des zweiten Satzes (Notenbeispiel 4) steht den Nocturnes von Chopin nahe, an dessen Musik auch die chromatische, mit Vorhalten unterstrichene Senkung in den Mittelstimmen (Prélude e-Moll) anklingt; an Brahms wiederum erinnern die sehnsüchtigen, nach oben trachtenden Sextenparallelen des Violoncellos, die im späteren Verlauf des Satzes auftauchen.

ADAGIO AFFETTUOSO

The musical score is written for piano and consists of three systems. The first system begins with a treble clef and a key signature of two flats (E-flat major). The tempo is marked 'ADAGIO AFFETTUOSO'. The first staff has a melody starting with a 'dolce' marking, followed by 'poco f' and 'dim.' markings. The second staff has a 'poco f' marking. The third system begins with a 'rall.' marking, followed by 'molto espr.' and 'p' markings. The notation includes various ornaments like trills and grace notes, and the score ends with a 'smorzando' marking.

Notenbeispiel 4 (Anfang)



Notenspiel 4 (Fortsetzung)

Nun aber kommt der 3. Satz, der sich von den beiden vorherigen markant unterscheidet (Notenspiel 5). Dies verdeutlicht Kafenda schon mit der Vortragsanweisung „auf slowakisch“ (po slovensky), die indes nur für slowakische oder andere mit osteuropäischer Musik vertraute Interpreten sinnvoll sein kann. Das Hauptthema des Rondos bildet eine slowakische Tanzmelodie aus dem sogenannten „Bodentanz“ (odzemok; der Name weist auf die typische Tanzart des „vom Boden Aufspringens“ hin). Nach den beiden vorherigen Sätzen klingt dieser infolge der homophonen, rhythmisch prägnanten und lapidaren Satzart, des wechselnden Metrums und der modal gefärbten Tonalität wie aus einer anderen Welt: Während das eine Instrument die Wendungen zweier authentischer slowakischer Volkslieder zitiert, bringt das andere stilisierte Spielmanieren und Verzierungen der slowakischen Volksinstrumentalisten.



Notenspiel 5 (Anfang)

Notenbeispiel 5 (Fortsetzung)

Trotz der unbestreitbaren Professionalität dieser beiden Kompositionen, die Janáček und Kafenda selbst als die Krönung ihres Leipziger Studiums betrachteten, wurden die Werke in der slowakischen und tschechischen Musikgeschichtsschreibung sehr unterschiedlich bewertet:

- Janáček: Eine fast vergessene Komposition aus der frühen Schaffensperiode eines genialen Komponisten, dessen Stil sich allerdings erst fast ein Vierteljahrhundert später herauskristallisieren sollte.

- Kafenda: Ein Meilenstein in der slowakischen Musikgeschichte. Die Sonate gilt als die wichtigste und progressivste slowakische Komposition bis weit in die dreißiger Jahre des 20. Jahr-

hunderts. Besonders geschätzt und hervorgehoben in diesem Werk wurde die Synthese des „Nationalen“ mit dem „Weltlichen“.¹⁵

Dabei soll man sich natürlich bewusst machen, dass es in Tschechien am Anfang des 20. Jahrhunderts eine ausdifferenzierte Tradition der Kunstmusik gab, deren Grundlagen Smetana und Dvořák schon im 19. Jahrhundert gelegt hatten. In der Slowakei dagegen gab es zum Zeitpunkt der Entstehung von Kafendas Sonate noch keine „nationalen“ Komponisten. Diese sollten erst zu Anfang des neuen Jahrhunderts geboren werden: Alexander Moyzes 1906, Eugen Suchoň 1908 und Ján Cikker 1911.

Interessant ist auch, die weiteren Schicksale der beiden Musiker zu vergleichen. Janáček kehrt 1880 nach dem kurzen Wiener Aufenthalt nach Brünn zurück, unterrichtet wieder an der Lehrerbildungsanstalt und ist als Dirigent tätig. 1881 gründet er die Orgelschule in Brünn und heiratet Zdenka. Er wird auch als Musikpublizist und Theoretiker tätig, wozu sein Studienaufenthalt in Leipzig offenbar als Anregung diente. Seit den 1880er Jahren fängt er an, die authentische mährische Volksmusik aufzuzeichnen und seine Theorien über ihre Modalität, ihren sprachmelodischen Ursprung usw. zu entwickeln.

Zwischen all diesen Aktivitäten fehlt offenbar eine – und zwar die wichtigste, auf die sich Janáček in Leipzig vornehmlich konzentrierte – das Komponieren. Tatsächlich erlebt Janáček eine schöpferische Krise, begleitet von einem Zerwürfnis mit seiner Frau, das nie mehr überwunden werden sollte und in großem Maße von Janáčeks finanzieller und sozialer Abhängigkeit von Zdenkas Familie verursacht zu sein scheint.¹⁶

Vier Jahre lang schreibt Janáček keine einzige Note,¹⁷ und es dauert noch mehr als 20 Jahre, bis er diese Krise mit *Jenufa* (1903) und dem Klavierzyklus *Auf verwachsenem Pfade* (1908) definitiv überwindet und zu seiner eigenen musikalischen Sprache findet. Erst

15 Vgl. zum Beispiel das Vorwort Jozef Kresáneks zur gedruckten Partitur des Werkes (Bratislava, 1970). Mit dem „Weltlichen“ ist hier die Tradition der westlichen Kunstmusik gemeint.

16 Vgl. Knaus, *Intime Briefe* (siehe Anm. 1), S. 17.

17 Vgl. in Jaroslav Vogel, *Leoš Janáček*, Praha 1997 [erstmalig 1963], S. 80.

in diesen Kompositionen vermag Janáček endlich, das Problem der Synthese der Tradition der westlichen Kunstmusik, die er sich vor allem in Leipzig aneignete, mit den Impulsen der mährischen, schlesischen und slowakischen Volksmusik, auf deren eigenartiger Verwendung die Originalität seines eigenen Musikstils beruht, zu lösen.

Anders Kafenda: Zwar möchte er nach seinen Studien gerne nach Hause zurückkehren, doch gibt es zu diesem Zeitpunkt in der Slowakei weder ein Konservatorium, noch ein Operntheater oder Orchester, wo er als Pädagoge oder Dirigent hätte wirken können. Deshalb bleibt er in Deutschland, wo er als Dirigent in einigen Operetten-, seit 1910 auch Opernhäusern und als Konzertpianist tätig ist. Seit 1908 unterrichtet er an der Opernschule des Westens in Berlin und seit 1913 an der von ihm gegründeten privaten Opernschule in Dresden. Nach dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges muss er 1915 einrücken und kommt nach fünf Monaten in russische Gefangenschaft, aus der er sich erst 1919 befreite. Danach kehrt er in die Slowakei zurück, die inzwischen, nach dem Zerfall der österreichisch-ungarischen Monarchie 1918, zum Bestandteil des neu gegründeten gemeinsamen Staats der Tschechen und Slowaken geworden ist. Obwohl er jetzt als Operndirigent in dem 1920 ebenfalls neu gegründeten Slowakischen Nationaltheater tätig sein kann, nimmt er sich vor, die Bedingungen für die professionelle Basis der slowakischen musikalischen Kultur zu schaffen und widmet sich bis zu seiner Pensionierung 1953 der pädagogischen Tätigkeit: seit 1920 als Lehrer, von 1922 bis 1949 als Direktor der Musikschule für die Slowakei und schließlich, nachdem 1949 die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Bratislava gegründet worden ist, als Dozent für Klavierspiel. Mehrere seiner Schüler gehörten später zu den prominentesten slowakischen Pianisten, Dirigenten und Komponisten.

Obwohl Kafenda nach seinen Leipziger Studien noch einige Kompositionen schuf, hat er nie mehr den Horizont seiner Sonate für Violoncello und Klavier von 1905 überschritten. Dies war in gewissem Maße von äußeren Umständen verursacht – z. B. davon, dass er in der Gefangenschaft zunächst keine Motivation für das Komponieren hatte und dass ihm nach seiner Rückkehr in die Slowakei bei seinen anderen vielfältigen Tätigkeiten nicht mehr viel Zeit blieb.

Ein anderer und wichtigerer Grund war jedoch, dass es ihm nicht gelingen sollte, einen kompositorischen Ausweg aus dem Dilemma zu finden, das schon die Sonate auszeichnet: aus dem Dilemma zwischen der heimischen volksmusikalischen Tradition, die ihn genauso wie Janáček faszinierte, und den fortschrittlichsten Entwicklungstendenzen in der modernen Musik, die er bis an sein Lebensende mit großem Interesse verfolgte.

Angeregt durch die Impulse seiner Leipziger musiktheoretischen und musikwissenschaftlichen Ausbildung und unter dem direkten Einfluß von Riemanns Untersuchungen entwickelte Kafenda auch eine Theorie über das Wesen der slowakischen Volkslieder. Bei deren Studium fiel ihm auf, dass viele von ihnen auf einem spezifischen Modus beruhen (*c–d–e–fis–g–as–b–c*; bis auf den Ton *as* handelt es sich um eine Kombination von lydischer und mixolydischer Tonskala, die in Osteuropa auch unter dem Namen „Podhala-Modus“ bekannt ist, den ihr der polnische Musikwissenschaftler Adolf Chybinski gab).¹⁸ Kafenda bezeichnete diesen Modus als „natürliche Tonleiter“, die er im Geiste Riemanns zu erklären versuchte: Da in den meisten Liedern dieser Tonskala *g* den zentralen Ton bildete, deutete er sie als eine Zusammensetzung von zwei Tetrachorden, einem lydischen (*c–d–e–fis*) und seinem Spiegelbild, die um den zentralen Ton *g* als Achse angeordnet seien (*g–as–b–c*).¹⁹ Von dieser Tonleiter leitete dann Kafenda eine Art „modaler Dodekaphonie“ ab, die an Skrjabin oder Bartók erinnert.

Zusammenfassend lassen sich sowohl in der Entwicklung Janáčeks als auch Kafendas nach deren „Leipziger Periode“ folgende gemeinsame Merkmale beobachten:

¹⁸ Vgl. Jozef Kresánek, *Slovenská ľudová pieseň zo stanoviska hudobného* [Das musikalische Wesen des slowakischen Volksliedes], Bratislava 1997 [erstmals 1951], S. 172–178.

¹⁹ Michal Palovčík, „Frico Kafenda, skladateľ a pedagóg“, in: *Recepcia súčasnej európskej hudobnej tvorby v slovenskej hudobnej kultúre 1. polovice 20. storočia. Zborník z muzikologickej konferencie v rámci BHS 2002* [Rezeption des zeitgenössischen Musiksuffens in der slowakischen Musikkultur der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Musikwissenschaftliche Konferenz im Rahmen von BHS 2002], Bratislava 2003, S. 120.

1. Sie haben sich in entscheidendem Maße um die Professionalisierung der heimischen Musikausbildungsinstitutionen verdient gemacht.

2. Sie unternahmen Versuche, das Wesen der mährisch-slowakischen Volksmusik musiktheoretisch und musikwissenschaftlich zu erklären.

3. Sie erlebten eine Krise ihrer kompositorischen Identität.

Der Studienaufenthalt bedeutete letzten Endes einen großen Gewinn nicht nur für die beiden Musiker, sondern auch für das Musikleben Mährens und der Slowakei. Und obwohl Kafenda – im Gegensatz zu Janáček – den Ausweg aus der Krise seiner kompositorischen Identität nicht finden sollte, hat er in entscheidendem Maße dazu beigetragen, dass dies seinem besten Schüler Eugen Suchoň (1908–1993) gelungen ist. Der begabteste der drei „Gründer der slowakischen nationalen Musik“ studierte unter Kafendas Führung sorgfältig sowohl die fortschrittlichsten „westlichen“ Tendenzen (u. a. die Dodekaphonie Schönbergs), knüpfte aber gleichzeitig an seine Ideen und Theorien über die slowakische Volksmusik an und gelangte schließlich zu einer bemerkenswerten Synthese dieser Ansätze, auf der – genauso wie im Falle Janáčeks – die Originalität seiner musikalischen Sprache beruht.

Erzwungene Internationalität: Kompositionslehrerinnen und Komposi- tionslehrer des 20. Jahrhunderts im Exil

Susanne Rode-Breymann

I. Musikausbildung als ‚Welt von Prägungen‘ Überlegungen ausgehend von zwei Fotos

Das Nachdenken über Musikausbildung lenkt den Blick auf Institutionen: Institutionelle Strukturen, Personalpolitik, Lehrpläne, Ausbildungsideale, politische Rahmenvorgaben sind zentrale Gegenstände. Die folgenden Überlegungen sind anders fokussiert und zielen darauf, die Musikausbildung als eine ‚Welt von Prägungen‘ zu begreifen, zu der zwei Fotos von Lehrer-Schüler-Situationen aus den 1940er Jahren



in Amerika ersten Zugang gewähren. Das erste, sehr bekannte Foto könnte zunächst institutionengeschichtlich gelesen werden: Mitschreibende Studierende hören Arnold Schönberg zu.¹ Es könnte sich um ein ‚normales‘ Seminar handeln, aber in welcher Institution?

Schönbergs Sessel verrät, dass es sich um keinen öffentlichen Unter-

¹ Foto entnommen aus: *Begegnungen mit Arnold Schönberg*, Katalog von Margret Jestremski und Ernst Hilmar, Duisburg 1993, S. 27.

richt handelt, sondern Schönberg hier beim Privatunterricht in Brentwood zu sehen ist. Die Prägung der von ihm in diesem Rahmen unterrichteten Studierenden sind nicht institutionengeschichtlich rekonstruierbar. „Einzelne Privatschüler, verschiedene private Unterrichtsklassen und diverse Kurse für Schüler unterschiedlichen Niveaus ergeben eine quantitativ und qualitativ heterogene Gruppe von Personen unter Schönbergs Einfluss.“² Um dies genauer beschreiben zu können, müssten die in den Quellen schwer greifbaren Individualbiographien zahlloser amerikanischer Studierender bei Schönberg befragt und aus den Schnittmengen erschlossen werden, wie denn die Prägung durch diesen Unterricht gewesen sein mag.

Das zweite Foto³ verweist noch deutlicher als das erste auf die



jenseits von institutionengeschichtlichen Fragestellungen liegende Ebene: Es zeigt Ernst Krenek mit einer Studentin im Vassar College um 1940. Was mag wohl gerade das Thema zwischen den beiden im Freien Sitzenden gewesen sein? Vielleicht war es ein Gedanke, der der anonymen Studentin ihr ganzes Leben lang unvergesslich blieb, der ihr weiteres Denken und späteres Handeln geprägt hat? Diese Fragen öffnen den weiten, im Hinblick auf die Quellen äußerst diffusen Bereich zentraler Prägungen in den Lebensjahren zwischen 20 und 30.

2 Thomas Kabisch, *„Ein vollkommen unbeschriebenes Blatt“. Arnold Schönbergs vielfältiger Einfluß im amerikanischen Exil*, unveröffentlicht, S. 2.

3 Foto entnommen aus: Ernst Krenek, *Die Amerikanischen Tagebücher 1937–1942. Dokumente des Exils*, hg. von Claudia Maurer Zenck, Wien 1992, Fotoseite zwischen S. 154 und 155.

Das Studium ist in aller Regel die Lebensphase, in der sich das schon profiliert Eigene am stärksten in der Begegnung mit Neuem, Fremdem umbaut und weiterentwickelt. Die Studienjahre, egal ob an einer Musikhochschule oder im Privatunterricht wie im Falle des Schönberg-Fotos – das ist eine faszinierende, ein wenig verrückte Zeit, eine Phase neuer Prägungen durch höchst imponierende Künstlerpersönlichkeiten, in der durch die eigene Sensibilität und das Streben nach künstlerischem Nahverhältnis zu den bewunderten Lehrern neue Orientierungen entstehen. Es sind Lebensjahre, in denen über neue Wege entschieden wird, in denen es kaum ein Verharren im Vertrauten geben kann.

Auf das begriffliche Gegensatzpaar von ‚Verharren im Vertrauten‘ und ‚Neugier auf Nichtvertrautes‘ weist Annette Kreutziger-Herr in dem von ihr herausgegebenen Band *Das Andere* hin und schreibt, dass sich mit diesem Gegensatz „die künstlerischen, philosophischen, religiösen Aufbrüche in der Geschichte Europas fassen“ ließen. „Die Neugier, die Goethe charmant verharmlosend in Wißbegier umdeutete, kann zu neuen, unerhörten Taten, [...] zu stilistischen Wagnissen und Neuerungen anfeuern, sie diktiert den Aufbruch in noch unbekannte Welten.“⁴ Studieren ist ein solcher Aufbruch in unbekannte Welten, für den man vielfach sogar an einen fremden Ort geht und bisweilen Erfahrungen im Ausland sammelt.

Das hat jahrhundertelange Tradition. Im 17. Jahrhundert, in dem sich das Wort Europa aus der Gelehrtensprache in die Umgangssprache einbürgerte, gehörten z. B. ausgedehnte Rundreisen durch Europa zum festen Bestandteil der aristokratischen Erziehung in England, und man stutzt, wenn man hört, dass „es unter englischen Gentlemen [...] während der 1620er und 1630er Jahre üblich [war], einige Wochen in den Zelten einer Belagerungsarmee in den Niederlanden zu verbringen.“⁵ Es ging sicher nicht darum, die jungen Her-

4 Annette Kreutziger-Herr, „Das Andere und das Eigene. Zur Einführung“, in: *Das Andere. Eine Spurensuche in der Musikgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*, hg. von Annette Kreutziger-Herr (= Hamburger Jahrbuch für Musikwissenschaft 15), Frankfurt/Main 1998, S. 11–21, hier S. 13.

5 Geoffrey Parker: „Der Soldat“, in: *Der Mensch des Barock*, hg. von Rosario Villari, Frankfurt/Main 1999, S. 47–81, hier S. 51.

ren auf einen Beruf (als Soldat) vorzubereiten; die Erziehungsidee zielte nicht auf Akkulturation in fremder (Kriegs-)Kultur, sondern auf Einblicke nehmende Begegnung mit dem Fremden, durch die sich die eigene Identität schärft. Studieren bedeutet in diesem Sinne auch, Fremdes kennenzulernen, das man im späteren Leben ermessen kann, aber nicht unbedingt selbst leben will/gebrauchen kann.

II. Kultureller Austausch zwischen Europa und Amerika in der Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts

Nähme man für die Musikgeschichtsschreibung des 20. Jahrhunderts den Ausgang bei der Beschreibung von Aufbrüchen in unbekannte Welten, dann müsste man zwei in ihrer Spezifik sehr verschiedene, aber gleichermaßen herausragende ‚Orte‘ kulturellen Austauschs beschreiben: den Umkreis von Nadia Boulanger in Paris und die weitverzweigte Ausbildungs-Szene im Amerika der 1930er bis 1950er Jahre, die sich von den führenden Universitäten über zahlreiche kleine Colleges bis hin zu vielfältigem Privatunterricht erstreckte. Während Studierende aus Amerika aus freien Stücken zu Nadia Boulanger nach Europa kamen, war die amerikanische Situation nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten Folge erzwungener Internationalität: Musiker, Studierende wie Lehrende, verließen als Vertriebene Europa und suchten in den USA Zuflucht. Wenn sie dort einen kleinen Lehrauftrag an einem absolut nebenrangigen College ergattern konnten, dann waren sie schon besser dran als manche unter ihnen, dann war das ein Grundstein ihrer Existenzsicherung und oft der zunächst einzige Anknüpfungspunkt in der neuen Kultur.

Im Zentrum der Exilforschung stand anfangs das Interesse für die Lebenswege dieser exilierten Europäer: Wie kamen sie in Amerika an, wie versuchten sie dort Fuß zu fassen, wie reagierten sie auf die andere Kultur, wie veränderte sich ihr Komponieren unter den Bedingungen des Exils usw. Mit diesen Fragen nach Möglichkeiten, Strategien und Formen der Akkulturation ist jedoch nur eine Seite des kulturellen Austauschs erfasst, denn zweifellos wurden nicht nur die europäischen Emigranten durch die amerikanische Kultur verän-

dert, sondern die amerikanische Kultur wurde auch durch die europäischen Immigranten verändert, und über diese Seite der Transkulturation wissen wir als Breitenphänomen bisher wenig Genaues. Nur die Spitzen ragen hervor. Am Werdegang von Kurt Weill etwa lassen sich rasche Akkulturation und gattungsverändernde Einflussnahme auf das Broadway-Musiktheater beschreiben. Wie aber veränderte sich die amerikanische Musikkultur durch die vielen nicht so prominenten Immigranten? Um diese Veränderung ermessen zu können, zunächst je eine Situationsschilderung aus dem Jahr 1933 und 1953: 1933 schreibt Roy Harris in seinem Artikel *American Composers on American Music: A Symposium*

„America is vast and elemental; America is desperately struggling to wrest social balance from her omnivorous industrialism. America is rolling plains, wind-swept prairies, gaunt deserts, rugged mountains, forests of giant redwoods and pines, lonely rockbound shores, seas of wheat and corn stretching on to the elastic horizon, cotton and tobacco fields, fruit orchards, little bare mining towns huddled on the sides of mountains, lumber camps, oil fields, and New England mill towns. America is smoking, jostling, clamorous cities of steel and glass and electricity dominating human destinies.“⁶

Um es mit den alten europäischen Zentralbegriffen zusammenzufassen: Amerika ist ein Land mit unendlicher Natur auf der einen Seite und moderner Zivilisation auf der anderen Seite, aber ohne Kultur, wie man sie mit Mitteleuropa verknüpft. Amerika und Europa – das waren kulturell weit voneinander entfernte Welten. Aber hört man das der Musik an? Ordnet man z. B. Roy Harris *Three Variations on a Theme*, sein 1933 komponiertes, 1939 uraufgeführtes *String Quartet No. 2*, der amerikanischen oder der europäischen Musik zu?

Roy Harris, 1898 in Lincoln Country (Oklahoma) geboren, studierte zwischen 1926 und 1929 bei Nadia Boulanger, kam also mit der europäischen Musik und dem Neoklassizismus in Kontakt; zurück in Amerika „mied [er] als Komponist zunehmend alles

6 Roy Harris zitiert nach: Bruce Archibald, „Chamber Works of Henry Cowell, Arthur Shepherd & Roy Harris“, in: Booklet zu *The Emerson String Quartet plays 50 Years of American Music 1919–1969*, New World Records 1977, S. 3–17, hier S. 13.

„Fremde“⁷ und betonte die Verschiedenheit zwischen amerikanischer und europäischer Musik, was er z. B. am Parameter Rhythmus folgendermaßen beschreibt:

„Our rhythmic impulses are fundamentally different from the rhythmic impulses of Europeans; and from this unique rhythmic sense are generated different melodic and form values. Our sense of rhythm is less symmetrical than the European rhythmic sense. European musicians are trained to think of rhythm in its largest common denominator, while we are born with a feeling for its smallest units. [...] This asymmetrical balancing of rhythmic phrases is in our blood; it is not in the European blood.“⁸

Harris' Haltung, nach der Begegnung mit dem Unvertrauten um so deutlicher das Eigene, spezifisch Amerikanische zu favorisieren, ist eine Möglichkeit der Reaktion. Er war damit keineswegs ein Einzelgänger, sondern eine ganze Reihe von Komponisten, unter denen Aaron Copland führend war, einte diese Haltung. Aber auch ihre dezidierte Profilierung des Eigenen ist Beleg dafür, dass die Begegnung zwischen den Kulturen wie ein Ferment wirkte und im amerikanischen Musikleben der dreißiger und vierziger Jahre einen großen Wandel auslöste, wie ihn Hans Heinsheimer schildert, der ab 1923 Mitarbeiter bei der Universal Edition in Wien gewesen war und ab 1938 in New York zunächst in der Zweigstelle von Boosey & Hawkes, später als Direktor des Schirmer Verlages tätig war: Im amerikanischen Musikleben der Nachkriegszeit habe eine „kulturelle Befreiung der amerikanischen Provinz“ stattgefunden; dort werde nicht länger kopiert, „was sich in der New Yorker Carnegie Hall ereignet“, sondern man sehe allerorten das Bestreben, ein „eigenes Kulturleben zu formen, nach dem Herzen und dem Geist, dem Geschmack und den Bedürfnissen“ der dort lebenden Menschen. Möglich sei diese Entwicklung durch die amerikanischen Universitäten geworden, die „in mancher Beziehung das Gegenstück zum Mäzenatentum der Fürsten im einstigen Europa geworden“ seien.

7 Michael Saffle, Art. „Roy Harris“, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, zweite, neubearbeitete Ausgabe, hg. von Ludwig Finscher, Personenteil, Bd. 8, Kassel 2002, Sp. 712–715, hier Sp. 714.

8 Roy Harris zitiert nach Archibald, „Chamber Works“ (s. Anm. 6), S. 14.

„Aus aller Welt werden Lehrkräfte berufen [...]. Schon ist in Bloomington, in Urbana, in Pittsburgh, in Los Angeles, in Ann Arbor, Stanford, Denver, Seattle, New Orleans und an vielen anderen Universitäten ein Musikleben von besonderer Intensität und Unternehmungslust im Aufkeimen. [...] Hört euch die ‚Matthäuspasion‘ an, gesungen von dreihundertfünfzig Studenten der Universität von Salt Lake City, ein Jugendkonzert in Los Angeles oder eine Probe des Blasorchesters der University of Michigan!“⁹

Zwischen diesen beiden Einschätzungen von Harris und Heinsheimer lösten europäische Lehrer in den amerikanischen Ausbildungsstätten einen Internationalisierungsschub aus, der viele Impulse freisetzte. Diese Lehrenden kamen jedoch nicht mit Wissbegierde von Gastprofessoren, die sich der Rückkehr in die eigene Kultur gewiss sind, sondern sie lehrten als Vertriebene, die sich in der fremden Kultur einen Existenzraum für ihr künstlerisches Tun erobern mussten. Ihr Sprechen (in welchem Englisch mag das vonstatten gegangen sein, so fragt man sich) und ihr lehrendes Agieren wird deswegen eine eigene Spezifik, Dringlichkeit, sicher auch Verstörtheit und Sehnsucht nach dem verlorenen Europa offenbart haben. Es ist nur die oberste Spitze des Eisberges, wenn schlaglichtartig die Aufmerksamkeit auf die lehrenden Werdegänge einiger weniger prominenter Komponisten im Exil gelenkt wird:

Arnold Schönberg

1933: Boston; Malkin Conservatory – 1935 bis 1944: Los Angeles; University of Southern California sowie Privatunterricht – 1946: University of Chicago (Vorträge)

Ernst Křenek

1938: Boston; Malkin Conservatory – 1939: Poughkeepsie (N.Y.); Vassar College – 1941: St. Paul (Minnesota); Hamline University (Leiter des Music Departments)

Paul Hindemith

1940: University of Buffalo, Cornell University (Ithaca), Welsh's College (Aurora) und Sommerakademie des Boston Symphony Orchestra (Kurse) – 1940/41: New Haven; Yale University

Karol Rathaus

1938: New York; Privatunterricht – Princeton University (Vorlesungen in Vertretung von Roger Sessions) – 1940: New York; Queens College (1944 Chairman des Music Departments, 1946 Associate Professor, 1949 Professor)

9 Hans Heinsheimer, *Menagerie in Fis-Dur*, Zürich 1953, S. 23.

Karl Weigl

1938: Committee on Training and Scholarship of the New York Philharmonic Society – 1941 bis 1942: Hartford; Hart School of Music – 1943 bis 1945: Brooklyn College – 1945 bis 1948: Boston; New England Conservatory

Stefan Wolpe

1938: Philadelphia; verschiedene Institute – 1946 bis 1948: Philadelphia; Settlement Music School – 1949 bis 1952: Philadelphia Academy of Music – 1952 bis 1955: Black Mountain College North Carolina

Wie die Beispiele Hindemith und Rathaus zeigen, bekamen diejenigen schneller eine Position, die bereits vor ihrer Exilierung Kontakte mit amerikanischen Kollegen geknüpft hatten: Im Falle von Paul Hindemith waren es Freunde, auf deren dringendes Anraten er im Februar 1940 in die Staaten ging, nachdem diese „ihm eine Stelle als Theorielehrer [...] vermittelt hatten.“¹⁰ Für Karol Rathaus bahnte Roger Sessions den Weg zur existenzsichernden Lehrtätigkeit: Beide hatten sich wohl auf einem Musikfest in den 1920er Jahren kennen- und schätzengelernet¹¹, so dass es zu Roger Sessions Vorschlag kommen konnte, Rathaus solle seine Vertretung im Freisemester übernehmen.

Eine längst nicht gleichlange, prinzipiell aber nicht vollkommen unähnliche Tabelle könnte man auch für England vorlegen, wenn auch die Bedingungen dort offenkundig anders gewesen sind: Grundlegende Veränderungen der musikalischen Kultur und Auswirkungen auf das Komponieren im Exilland scheinen in England kaum erkennbar. Zur Erklärung dafür, dass der kulturelle Austausch zwischen Emigranten und einerseits englischer, andererseits amerikanischer Kultur verschieden verlief, lässt sich auf Peter Burkes Überlegungen zum kulturellen Austausch verweisen. Er bezeichnet den Austausch als „eine Folge von Begegnungen“ und systematisiert „die Folgen des Austauschs“ folgendermaßen: „Hier geht es um die Konsequenzen für die Menschen, wobei zwischen drei möglichen Strate-

10 Giselher Schubert, Art. „Paul Hindemith“, in: Finscher (Hg.), *Musik in Geschichte und Gegenwart*, 2. Ausgabe (s. Anm. 7), Personenteil, Bd. 9, Kassel 2003, Sp. 5–51, hier Sp. 19.

11 Vgl. Martin Schüssler, *Karol Rathaus* (= Perspektiven der Opernforschung 6), Frankfurt/Main 2000, S. 313.

gien [...] einer Reaktion auf kulturellen ‚Import‘ oder auf kulturelle ‚Invasionen‘ unterschieden werden sollte: Akzeptanz, Abwehr und Segregation.“¹² Ob es, wie im Falle von Amerika, prinzipiell zur Akzeptanz des Fremden kommt oder zu einem Beharren auf dem Eigenen, wie es in England der Fall gewesen ist, ließe sich mit Burke mit Blick auf die kulturelle Verschiedenheit von Amerika und England erklären; er unterscheidet „zwischen Kulturen mit einer starken Tradition der Aneignung [...] und Kulturen mit einer schwachen, d. h. mit einer starken oder schwachen Tradition der Traditionsabwandlung“¹³, und auf dieser Skala ist England im Unterschied zu Amerika ohne Zweifel auf der Seite schwacher Traditionsabwandlung zu verorten. Im Umfeld des Ersten Weltkriegs formierte sich in England dann sogar eine explizite Ablehnung gegenüber der „Vorherrschaft deutscher Musik [...]. In den zwanziger Jahren schienen viele englische Komponisten von der musikalischen Entwicklung in Zentraleuropa ziemlich isoliert zu sein. Diese Insellage kommt komprimiert in kritischen Schriften dieser Zeit zum Ausdruck, in denen sich eine starke Identifikation mit der Musik von Sibelius und eine offene Ablehnung der Moderne zeigte.“¹⁴

Die amerikanischen Komponisten waren dagegen mental bestens auf die Situation kulturellen Austausch vorbereitet, ja man könnte sagen, ihnen wurde durch die europäischen Emigranten das ‚frei Haus‘ geliefert, für das sie vor 1933 weite Reisen unternehmen mussten: In den zwanziger Jahren gingen sie, finanziert durch Stiftungen wie Pulitzer Traveling Scholarship oder Guggenheim Foundation, nach Europa, nicht nach Berlin zu Schönberg, sondern nach Paris zu Nadia Boulanger. Deren Sommerkurse in Fontainebleau wurden vor allem von US-amerikanischen Studierenden besucht, ihr legendärer Mittwochsunterricht in der Rue Ballu in Paris zog Schülerinnen und Schüler aus der ganzen Welt an. Zu ihren Schülern gehörten u. a. Aaron Copland, Elliott Carter, Roy Harris, Virgil Thomson,

12 Peter Burke, *Kultureller Austausch*, Frankfurt/Main 2000, S. 28.

13 Ebd., S. 26.

14 Erik Levi, „Deutsche Musik und Musiker im englischen Exil 1933–1945“, in: *Musik in der Emigration 1933–1945. Verfolgung, Vertreibung, Rückwirkung*, hg. von Horst Weber, Stuttgart 1994, S. 192–212, hier S. 193.

Walter Piston. Ihre Lehrtätigkeit bereitete mental den Boden für den kulturellen Austausch, der sich zwei Jahrzehnte später im Exilland Amerika unter anderen Bedingungen fortsetzte.

„Die wechselseitigen kulturellen Beziehungen zwischen Europa und USA, in der Musikgeschichte seit den Einwanderungsbewegungen der 1850er Jahre ein Faktor“, so fasst Wolfgang Rathert zusammen,

„haben sich seit den 1920er Jahren intensiviert. Die künstlerische (und stets auch gesellschaftlich motivierte) Identitätssuche und -findung amerikanischer Komponisten fand in einem komplexen und in vielen Einzelheiten noch zu erforschenden Prozeß der Etablierung privater und institutioneller Netzwerke zwischen den Kontinenten statt: dazu zählte ebenso der Einfluß Nadia Boulangers [...] wie die Auswirkungen der (nach 1933 erzwungenen) Immigration europäischer Komponisten und Interpreten in die USA. So hat der Umstand, daß [...] um 1940 fast das gesamte Spektrum maßgeblicher bzw. prominenter europäischer Komponisten der Neuen Musik in den USA versammelt war [...], für die Entwicklung der amerikanischen Musik erheblich Bedeutung. Allerdings ist Vorsicht vor zu einfachen Einflußtheorien geboten.“¹⁵

III. Zwei Vertiefungsversuche

Will man den durch die erzwungene Immigration ausgelösten kulturellen Austausch genauer beschreiben, will man sich den Begriffen „Prägung“ und „Einfluss“ qualifizierend annähern, so muss man einen doppelten Belegsweg einschlagen: Anhand einer Vielzahl weit verstreuter schriftlicher Quellen nicht prominenter Komponisten muss die Qualität der Prägung rekonstruiert, anhand von Kompositionen müssen die Spuren der Beeinflussung gesucht werden. Nur so lässt sich das breite Spektrum von Prägung und Einfluss zwischen dem Niederschlag im kulturellen Handeln vieler auf der einen Seite und dem Niederschlag im einzelnen kompositorischen Werk auf der anderen Seite ausloten. Beide Wege seien an je einem Vertiefungsversuch skizziert.

¹⁵ Wolfgang Rathert, Art. „Vereinigte Staaten von Amerika: 1914–1950“, in: Finscher (Hg.), *Musik in Geschichte und Gegenwart*, 2. Ausgabe (s. Anm. 7), Sachteil, Bd. 9, Kassel 1998, Sp. 1367–1375, hier Sp. 1369.

Um mit dem Komponierten zu beginnen: Am Beispiel von Elliott Carters zwischen August 1958 und Juni 1959 komponiertem 2. Streichquartett sei nach den Einflüssen gefragt und zugleich die Hoffnung auf direkt rekonstruierbare Rezeptionen gedämpft. Carter hat in diesem Quartett zu einem Stil gefunden, dessen Merkmale einerseits eine extreme Individualisierung der vier Stimmen mit je eigenen Intervallzuordnungen, rhythmischen Gestaltungsweisen und Ausdrucksstilen, andererseits eine Prozessualisierung der Form sind: komplexe Polyrhythmen werden Verfahren metrischer Modulation unterworfen, aus denen der Eindruck entwickelnder Bewegung resultiert. „Die ursprüngliche Idee“ des zweiten Quartetts, so erläuterte Carter in einem Gespräch mit Heinz Holliger, habe darin bestanden, „daß vier Spieler sozusagen vier verschiedene Stücke spielen.“¹⁶ Sein Ziel war der „emancipated musical discourse“;¹⁷ die musikalische Faktur entsteht in einem diskursiven Prozess interagierender Parameter, oder wie Carter sagt: „The form of the work does not follow traditional patterns but is developed directly from the relationship and interactions of the four instruments, which result in varying activities, tempos, moods and feelings.“¹⁸

Dörte Schmidt hat in ihrem Aufsatz *Emanzipation des musikalischen Diskurses. Die Skizzen zu Elliott Carters zweitem Streichquartett und seine theoretischen Arbeiten in den späten 1950er Jahren* mit großer Plausibilität herausgearbeitet, dass Carters Vorstellung von ‚musikalischem Diskurs‘ „argumentativ an Schönberg“ anknüpft.¹⁹ Sie stützt sich dabei auf Carters Standortbestimmung in

16 Heinz Holliger, „Abseits vom Mainstream. Ein Gespräch mit Elliott Carter“, in: *Elliott Carter. Eine Hommage*, Programmbuch, hg. von der Hannoverschen Gesellschaft für Neue Musik, Hannover 1991, S. 41–48, hier S. 44.

17 Elliott Carter, zitiert nach Dörte Schmidt, „Emanzipation des musikalischen Diskurses. Die Skizzen zu Elliott Carters zweitem Streichquartett und seine theoretischen Arbeiten in den späten 50er Jahren“, in: *Jahrbuch des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz*, hg. von Günter Wagner, Stuttgart 1995, S. 209–248, hier S. 213.

18 Ebd., S. 217.

19 Ebd., S. 216; vgl. dazu auch Dörte Schmidt, „Formbildende Tendenzen der musikalischen Zeit. Elliott Carters Konzept der Tempo-Modulation im zweiten Streichquartett als Folgerung aus dem Denken Schönbergs“, in: *Jahrbuch des*

seinem Aufsatz *A further step* aus dem Jahr 1958, in dessen Zentrum die „Frage nach der Konsequenz aus Schönberg, bzw. aus der Entdeckung, die Schönberg ‚Die Emanzipation der Dissonanz‘ genannt hatte“²⁰ steht: „Der Gang der Argumentation und die Formulierungen, die Carter in diesem Zusammenhang wählt“, so Schmidt, „legen es [...] nahe, hier eine Auseinandersetzung mit Schönbergs Aufsatz ‚Composition with Twelve Tones‘ zu vermuten, der bereits 1950 in der amerikanischen Ausgabe von *Style and Idea* publiziert worden war.“²¹ Zudem stützt sie sich auf Skizzen und ein Typoskript mit dem Titel *Study of phrase and sentence construction*, in dem Carter Übungen zum Komponieren überschaubarer musikalischer Sinneinheiten entwirft, „wobei alle für die musikalische Faktur relevanten Aspekte in ihren möglichen Ausprägungen und dem Grad ihres Variantenreichtums gleichberechtigt zur Entscheidung stehen.“²²

Die Prägung durch Schönberg ist unbezweifelbar; Carter verweist selbst mehrfach auf seine stilprägende Auseinandersetzung mit Schönberg. Dabei dokumentiert sich in einer Bemerkung Heinz Holliger gegenüber ein nicht unerhebliches Problem hinsichtlich direkt rekonstruierbarer Rezeptionen – nämlich die ‚Inkubationszeit‘ von Einflüssen. Carter schildert, dass er Schönbergs Klaviersuite op. 25 wohl 1925 gekauft und zu Hause gelernt und jahrelang gespielt habe, „ohne irgendeine Vorstellung davon zu haben, daß dies Zwölftonmusik sei; erst nach dem Krieg, als ich das Schönbergbuch von Leibowitz las, kapierte ich, wie das funktionierte.“²³ Man muss also berücksichtigen, dass sich die Wirkung von Beeinflussungen oft erst zeitversetzt, viel später zeigt, wenn neue Erfahrungen, neue Situationen, verworfene Versuche dazu führen, dass frühere Ideen aktiviert und aus ‚dem Hinterkopf‘ hervorgeholt werden. So hat Carter z. B. in den Gesprächen mit Allen Edwards erklärt, dass die Erfahrungen, die er hörend in den zwanziger Jahren mit der europäischen und ameri-

Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz, hg. von Günther Wagner, Stuttgart 1999, S. 118–136.

20 Schmidt, „Emanzipation“ (s. Anm. 17), S. 213.

21 Ebd.

22 Ebd., S. 217.

23 Holliger, „Abseits vom Mainstream“ (s. Anm. 16), S. 43.

kanischen Moderne gesammelt habe, als in New York die bahnbrechenden Werke von Skrjabin, Schönberg, Bartók und Strawinsky, von Ruggles und Ives aufgeführt wurden, für ihn ein Kern von Ideen geblieben seien:

„Als ich Musiker wurde, interessierten mich vor allem die Werke von Schönberg, Berg und Strawinsky, die damals in New York häufiger gespielt wurden als heute. Es war die Zeit, als ich mich mit Varèse und Ives befreundete. Als ich später politisch bewußter und radikaler zu denken anfing, schien mir das alles altmodisch, und als ich 1933/34 bei Nadia Boulanger studierte, in der frühen Hitler-Zeit, waren diese modernen Dinge für uns ein Stück Vergangenheit, und wir wollten Musik schreiben, die mit den Menschen etwas zu tun hat. Während des Krieges kehrte ich zu meinen ursprünglichen Interessen zurück: inmitten des musikalischen Populismus wurde alles andere überflüssig und sogar falsch, es war eine Illusion.“²⁴



Ein weiteres Problem hinsichtlich direkt rekonstruierbarer Rezeptionen lässt sich an Carters zweifellos auf Schönberg beziehbaren technischen Studien zur Phrasenbildung verdeutlichen, denn stand hier Schönberg allein Pate oder flossen andere Beeinflussungsebenen ein?

Im Rückblick auf seinen Unterricht bei Nadia Boulanger (1932–35)²⁵ erzählt Carter, wiederum im Gespräch mit Holliger, sie habe „sich sehr intensiv mit der Gestaltung musikalischer Phrasen [beschäftigt]. Als ich bei ihr mit einem meiner frühen Stücke ankam [...], holte sie eine Mozartpartitur und zeigte mir, wie Mozart Höhepunkte bildete, wie er Phrasen abschloß, wie er sie begann, wie sie an Intensität zunehmen.“²⁶

²⁴ Ebd., S. 48.

²⁵ Foto entnommen aus *Elliott Carter. Eine Hommage* (s. Anm. 16), S. 49.

²⁶ Holliger, „Abseits vom Mainstream“ (s. Anm. 16), S. 48.

Um abschließend zum Einfluss von Lehrern auf die Denkhaltungen und das spätere kulturelle Handeln von Schülerinnen und Schülern und zu Schönberg und Krenek zurückzukehren: Tagebücher und Briefe der beiden Lehrer sowie Berichte ihrer Schüler und Schülerinnen sind das Quellenmaterial, auf dessen Grundlage sich ein Bild der Prägung durch den Unterricht zeichnen lässt. Sowohl Schönberg als auch Krenek unterrichteten in Amerika keine prominenten Schüler (sieht man einmal von John Cage als Schönberg-Schüler ab), aber sie unterrichteten viele Schülerinnen und Schüler, und diese wurden später in verschiedensten kulturellen Bereichen tätig. Beiden fiel somit eine bedeutende Multiplikatorenrolle zu, denn sie hatten erheblichen Einfluss auf die musikalische Bildung und das spätere kulturelle Handeln von Hunderten amerikanischer Studierender.

Beide konstatierten Unterschiede zwischen ihrer Lehrtätigkeit in Europa und im amerikanischen Exil: Meist, so beschreibt Schönberg seine Arbeit an der University in Los Angeles, sei die Dauer des Unterrichts kürzer als in Europa gewesen: Kaum einer der Studierenden sei über „das eine Jahr Kompositionsunterricht, das der Lehrplan“ vorschreibe, hinaus „zu fortgeschrittenen Studien“ bei ihm geblieben, so dass er „nicht allzuoft Gelegenheit“ gehabt habe „die Feinheiten unserer Kunst zu lehren“; zudem seien die musikalischen Voraussetzung der Studierenden schlechter gewesen, die meisten hätten „wenig schöpferische Begabung und auch keine ausreichenden Kenntnisse der Meisterwerke“²⁷ besessen. War es wirklich so, spricht so nicht beinahe jeder ‚alte‘ Lehrer, oder ließ sich das aus Europa gewohnte Unterrichten wirklich nicht 1:1 nach Amerika verpflanzen? Auf jeden Fall scheinen die amerikanischen Studierenden dem Bildungs-Manko, das Schönberg auch in einem Brief an Krenek mit Nachdruck thematisiert, eine andere Qualität entgegengestellt zu haben: „Ich teile Ihre Ansicht über die amerikanischen Musikschüler“, schreibt er am 1. Dezember 1939, „es ist wirklich schade, daß die Vorbildung schlecht ist [...] selbst unsympathische Musikertypen in Deutschland und Österreich [hatten] eine bessere Vorbildung [...], auf der man weiterbauen konnte. Aber die Intelligenz der amerikani-

27 Arnold Schönberg, „Aufgabe des Lehrers“, in: ders., *Stil und Gedanke. Aufsätze zur Musik*, hg. von Ivan Vojtěch, Nördlingen 1976, S. 446–447, hier S. 447.

schen Jugend ist sicherlich bemerkenswert. Prinzipielles erfassen sie ausgezeichnet.“²⁸

Wenn er es als sein Ziel beschreibt, seine Studierenden zu „solidly educated practitioners who would in time help to raise the general level of musical competence“²⁹ zu machen, mag das aus Sicht eines Kompositionslehrers wenig, vielleicht frustrierend wenig sein, aus der Sicht eines Lehrers, der für die Belebung des amerikanischen Musiklebens mitverantwortlich zeichnet, verdient die Einlösung dieses Ziels Hochachtung. Es spricht für Schönbergs Flexibilität und Beobachtungsschärfe, dass er erkannte, welche Kompetenzen er seinen amerikanischen Studierenden vermitteln musste, und dass er bereit war, von der Seite der Exzellenz- und Spezialisten-Ausbildung von Kompositions-Meisterschülern auf die Seite kultureller Breitenbildung überzuwechseln. Er stellte sich der neuen, kulturangemessenen Lehrtätigkeit, ohne jedoch seinen aus Europa mitgebrachten Anspruch an Detailgenauigkeit und Vertiefung preiszugeben: „Während dieser Jahre an der UCLA“, so schildert Patricia Carpenter, die 1942 bis 1949 bei Schönberg studierte, hat „Schönberg es tatsächlich zustandegebracht, seine meist unerfahrenen Studenten zu lehren, Musik zu ‚lesen‘, d. h. Musik zu lesen und zu verstehen. Er erklärte Musik grundlegend. Manchmal, wenn wir an einem Stück arbeiteten und er ein technisches Detail erklärte [...], wurde mir das Stück plötzlich klar, nicht nur dieser bestimmte Klang, sondern auch der Zusammenhang des Ganzen [...]. Und ich lernte die manchmal schwierigen technischen Vorgänge, die er demonstrierte, als konkret zu hörende Phänomene aufzufassen. Es sah für mich so aus, als ob er in ein paar Noten das Wesentliche von dem niederschrieb, was er selbst hörte, wenn er diese Skizzen machte, wobei er uns vordemonstrierte, wie Auge, Ohr und Denken zusammenarbeiten. Harmoniefortschreitungen, Kontrapunkt- und Analysebeispiele, alles konzentrierte sich auf

28 Arnold Schönberg an Ernst Krenek, in: *Arnold Schoenberg 1874–1951. Lebensgeschichte in Begegnungen*, hg. von Nuria Nono-Schoenberg, Klagenfurt 1992, S. 362.

29 Alan P. Lessem, „Teaching Americans Music: Some Émigré Composer Viewpoints, ca. 1930–1955“, in: *Journal of the Arnold Schoenberg Institute*, XI/1 (Juni 1988), S. 4–22, hier S. 12.

das eine Ziel: uns zu lehren, wie man präzise liest, versteht und denkt. Auf diese Art und Weise hat Schönberg unsere musikalische Vorstellungskraft geformt.“³⁰

Ernst Krenek war zwischen Exzellenzanspruch als Komponist und musikvermittelnder Breitenwirkung als Lehrer stärker als Schönberg hin- und hergerissen. Das mag Folge seines anderen Wesens gewesen sein, resultierte sicher aber auch aus dem anderen Lebensalter: Krenek stand mit 40 Jahren seinerzeit in der selbstbefragenden Mitte des Lebens, Schönberg mit 66 Jahren im Pensionsalter. In Kreneks in Amerika geschriebenem Tagebuch findet sich unter dem 16. April 1940 ein langer, selbstbefragender Eintrag:

„Manchmal bin ich sehr verstimmt über meine Lage, und zwar ist es genau dies: ich muß die Gefahr bekämpfen, daß ich in [... meinen Unterricht] mehr investiere als je herauskommen kann. Im Moment, so ich die Klasse irgendwie als ‚Lebenswerk‘ anzusehen beginne, kann ich nur Enttäuschungen erleben. Das scheint im Prinzip gleich zu sein, ob ich Männer oder Frauen unterrichte. Es scheint nur noch weniger aussichtsreich, Mädchen zu lehren, da sie ja so gut wie gar keine Aussicht haben, kompositorisch zu arbeiten. Es darf mich nicht wundern, daß sie immer wieder abgleiten in eine Art von allround activity, bei der sie mehr Aufmerksamkeit auf die sogenannte music history verwenden, weil das ihnen doch noch eher Aussichten auf Berufstätigkeit eröffnet. Ich habe das ja vorher gewußt [...]. Trotzdem kränkt es mich jedesmal, wenn ich solche Anzeichen bemerke, da ich mir dann einbilde, daß meine Wirkung nicht stark genug ist, obgleich ich alle Intensität aufwende. Bei Männern, besonders älteren, wäre es vielleicht anders, da diese durch zukünftige kompositorische Arbeiten direkt auf die Gestalt der Musik einwirken können. Andererseits ist es gar keine Frage, daß das Unterrichten der Mädchen unmittelbar mehr Freude macht, da sie viel rascher reagieren und auf der Stelle viel bessere Resultate produzieren.“³¹

Krenek kann sich nicht von dem Gedanken der Höherwertigkeit von Komponieren, d. h. vom Schaffen bleibender Werke verabschieden. Sein Herz schlägt für die zukünftigen kompositorischen Arbeiten von Männern, die Bedeutung kulturgestaltend wirksam werdender ‚allround activity‘ scheint ihm gering. Sein Unbehagen potenziert sich dadurch, dass er kaum Aussichten sieht, in seinem

30 Patricia Carpenter zitiert nach *Arnold Schoenberg 1874–1951* (s. Anm. 27), S. 396.

31 Krenek, *Die Amerikanischen Tagebücher* (s. Anm. 3), S. 147f.

Komponierten weiterzuleben, und das Lehren die einzige Einflussmöglichkeit bleibt:

„Damit wird aber wieder der Schwerpunkt dieser Tätigkeit in gefährlicher Weise auf sie selbst verlegt, und die nervöse Spannung, die sie begleitet, erhöht. Das hängt damit zusammen, daß ich momentan überhaupt keine andere Wirkungsmöglichkeit habe. Es gibt keine Aufführungen, und keine Aussicht auf solche. Dadurch konzentriert sich viel von meiner Intensität auf diese Sache, und ich bin zu sehr Enttäuschungen ausgesetzt. Ich sehe nicht ganz, wie das korrigiert werden kann. [...] Im Moment, wo ich andere Ventile hätte, würde ich selbst mich erleichtert fühlen, und vielleicht sogar stärker wirken, weil ich weniger persönlich einsetzen würde. [...] Meine Schwäche ist, daß ich im Grunde beides will: Wirkung in der Zeit und Distanz von ihr. Dazu kommt, daß man in der distanzierten Haltung wohl überhaupt nicht als Lehrer wirken kann [...] Wahrscheinlich ist meine Situation im Unterricht sehr ähnlich der Schönberg's. Ich wollte, ich wüßte mehr über seine innere Verfassung. Was ist ein Lehrer eigentlich?“³²

32 Ebd., S. 148f.

Am Rande: Robert Volkmann in Budapest

Lorenz Luyken

„Sans faire tort à sa mémoire il était plus *nominative* qu’effectif à notre Académie royale de musique“ – so lapidar äußerte sich Franz Liszt über die Tätigkeit Robert Volkmanns wenige Tage nach dessen Tode am 29. Oktober 1883.¹ Mit dieser wenig schmeichelhaften Einschätzung dürfte Liszt innerhalb der ungarischen Musikakademie indes damals nicht alleingestanden haben, auch wenn die Institution nach außen hin den Namen Volkmanns hoch in Ehren hielt und hält. Noch heute residiert er hoch über dem Haupteingang in einem großen Medaillon, der monumentalen Liszt-Skulptur im Zentrum zugewandt. In Kenntnis von Volkmanns Vita kann man trefflich über die Bedeutung seines Blickes sinnieren, von dem nicht klar ist, ob er auf Liszt, den gegenüber ebenfalls in einem Medaillon abgebildeten Ferenc Erkel, oder in eine unbestimmte Ferne gerichtet ist. Die Architekten des prachtvollen, 1907 vollendeten Jugendstilneubaus der Musikakademie, die seit 1925 den Namen Franz Liszts trägt, schufen dieses Portal zum Ruhm der drei Gründungsväter des Instituts: Liszt, der erste Präsident; Erkel, der erste Direktor, und Volkmann, der erste Professor für Komposition.² Wie es zur Berufung des Sachsen Robert Volkmann an diese staatlich ungarische Institution kam, wie zu dem zwiespältigen Eindruck, den er offenbar hinterließ, und wie sich in seiner Berufung die Geburtswehen einer im Werden befindlichen Nationalkultur widerspiegeln – diesen Fragen wollen die folgenden Ausführungen nachgehen, nicht ohne den Versuch, das

1 Brief an János von Végh vom 1. 11. 1883, zitiert nach *Franz Liszt. Briefe aus ungarischen Sammlungen 1835–1886*, hg. von Margit Prahács, Kassel 1966, S. 263; Hervorhebung von Liszt durch Unterstreichung.

2 Für die Überlassung des Fotos sei Frau Erzsébet Óhegyi (Franz-Liszt-Musikakademie) herzlich gedankt.

künstlerische Profil des heute weitgehend Vergessenen dabei in Ansätzen nachzuzeichnen.



Zunächst aber zu den Entstehungsumständen der ungarischen Musikakademie. 1867 hatten die Ungarn nach Jahrzehnte währendem Leiden unter dem Joch des habsburgischen Zentralismus den so genannten „Ausgleich“ errungen. Durch das komplizierte Vertragswerk der so entstandenen Doppelmonarchie war Ungarn dem deutsch-österreichischen Reichsteil endlich gleichgestellt, nach innen galt es jedoch nun erst recht, das in vielfacher Hinsicht rückständige Land zu modernisieren. Diese Modernisierung ging mit einer energischen Magyarisierung Hand in Hand, wobei die nicht-ungarischen Einwohner bisweilen die bittere Erfahrung machen mussten, dass die einstmals Unterdrückten nun selbst als Unterdrücker in Erscheinung treten konnten. Angesichts der Provinzialität des ungarischen Musiklebens, in dem traditionell ausländische, wenig assimilationsfreudige Musiker das Sagen hatten,³ drängte der kunstinteressierte Teil der

3 So klagt etwa die Zeitung *Hölgyfutár* 1850 darüber, dass ausländische Musiker des Nationaltheaters auch nach zehn Jahren Aufenthalt im Lande sich nicht um die Landessprache bemühen würden; vgl. Amadé Németh, *Ferenc Erkel*, Budapest 1979, S. 79.

nationalistisch gesinnten Elite immer stärker auf Abhilfe. Seit 1840 gab es mit dem Pester Konservatorium eine Art nationaler Musikschule, ein Institut für die höhere Musikausbildung fehlte jedoch. Seine Einrichtung wurde seit etwa 1869 zunächst in der Presse, dann auch im Parlament beharrlich angemahnt, aber es sollte noch bis zum November 1875 dauern, bis alle politischen bzw. finanziellen Hürden überwunden waren und die königliche Musikakademie ihren Betrieb aufnehmen konnte.⁴

Für viele ihrer Befürworter war die Musikakademie natürlich ein Prestigeobjekt, eine Frage der nationalen Ehre. Andere argumentierten nüchterner. Ihnen ging es um den Standortvorteil im internationalen Wettbewerb, den sie von einer nationalen Musikhochschule erwarteten. Sie wiesen auf die erheblichen finanziellen und organisatorischen Anstrengungen anderer europäischer Länder für die musikalische Ausbildung hin und erinnerten an die einheimischen Talente, die gezwungen seien, für ihr Studium ins Ausland zu gehen.⁵ Ein Argument jedoch scheint in der Debatte um die Gründung der Musikakademie eine besonders gewichtige und schließlich ausschlaggebende Rolle gespielt zu haben: Franz Liszt, der international bei weitem renommierteste Künstler ungarischer Herkunft, sollte durch eine Aufgabe in der Akademie dauerhaft an das Land gebunden werden.⁶

Obwohl Liszt in einer deutschsprachigen Umgebung aufgewachsen war und seit 1823 die wesentlichen Impulse für seine künstlerische und persönliche Entwicklung in Frankreich erhielt, bewahrte er sich doch eine tiefe Anhänglichkeit an sein Vaterland, die von seinen Landsleuten im Laufe der Jahre immer leidenschaftlicher erwidert wurde. Es würde hier zu weit führen, an all seine Werke mit

4 Zur Entstehung der Budapester Musikakademie vgl. Ágnes Gádor und Gábor Szirányi, *Liszt Academy of Music Budapest*, Budapest 2000, S. 7ff.; Alan Walker, *Franz Liszt*, Bd. 3: *The Final Years 1861–1886*, London 1997, S. 288ff.; Margit Prahács, „Franz Liszt und die Budapester Musikakademie“, in: *Franz Liszt. Beiträge ungarischer Autoren*, hg. von Klara Hamburger, Budapest 1978, S. 49–94.

5 So Graf Albert Apponyi, der sich im Budapester Parlament energisch für die Akademie einsetzte; vgl. Walker, *Liszt, The Final Years* (s. Anm. 4), S. 288f.

6 Gádor/Szirányi, *Liszt Academy* (s. Anm. 4), S. 9.

ungarischem Bezug, an all die musikalischen, persönlichen und politischen Bande zu erinnern, die er seit seiner ersten Wiederkehr in die Heimat im Jahre 1839 geknüpft hatte. Nach seiner Demission als Hofkapellmeister in Weimar zog es ihn immer häufiger nach Ungarn, bis er 1871 gar mit dem Titel und dem Gehalt eines königlich ungarischen Rats versehen wurde. Seine bisweilen monatelange Anwesenheit lockte seit 1869 eine Vielzahl international renommierter Künstler nach Pest, er selbst, der sich andernorts als Musiker rar machte, konzertierte wieder, und das Musikleben der ungarischen Hauptstadt erlebte einen bis dahin ungekannten, glanzvollen Aufschwung.⁷

Natürlich spielte Liszt, der sich schon für die Errichtung des Pester Konservatoriums eingesetzt hatte, auch eine zentrale Rolle, als es darum ging, der Musikakademie im Vorfeld ihrer Gründung ein künstlerisch-pädagogisches Profil zu geben. Die Verantwortlichen sahen sich einem für die jungen und aufstrebenden Nationalkulturen typischen Dilemma gegenüber, welches in Liszts unvergleichlich weitherziger Künstlerpersönlichkeit harmonisch aufgelöst zu sein schien. Einerseits galt es, die Studenten uneingeschränkt konkurrenzfähig zu machen und deshalb deren Bildung an den internationalen Standards zu orientieren, die von italienischen, französischen und vor allem deutschen Musikern definiert worden waren: das klassische Erbe und die etwa von dem Kreis um Liszt und Wagner aufgezeigte Richtung einer fortschrittlichen musikalischen Entwicklung. Auf der Suche nach einer authentischen, Identität stiftenden Nationalkultur meinte man sich aber andererseits gerade von diesen übermächtigen Vorbildern absetzen zu müssen. Eigene Wege wollte man gehen, aus eigenen musikalischen Quellen schöpfen, ohne dabei provinziell oder gar marginal zu werden. Für diese Position stand Ferenc Erkel, der neben Liszt wohl profilierteste ungarische Komponist. Ihm war es gelungen, aus Elementen der ungarischen Volksmusik und italienischen Vorbildern künstlerisch anspruchsvolle und außerordentlich erfolgreiche Nationalopern wie *Hunyadi László* (UA 1844) und *Bánk Bán* (UA 1861) zu schaffen. Seine Auffassung wird in den Worten deutlich, mit denen er sich in seiner Eröffnungsansprache an die ersten Studenten der Musikakademie wandte:

7 Vgl. Prahács, *Liszt und die Budapester Musikakademie* (s. Anm. 4), S. 56.

„Neben Hütern des allgemein künstlerisch Schönen seien Sie auch treue Bewahrer und begeisterte Repräsentanten der ungarischen Kunst, denn die unvergängliche Macht und Überlegenheit einer Nation liegt nur in ihren wissenschaftlichen, literarischen und künstlerischen Leistungen begründet“.⁸

Liszt mochte sich einer solch betont nationalen Ausrichtung der Musikakademie nicht anschließen. Er selbst hatte in jungen Jahren die Demütigung erfahren, als Ausländer nicht zum Studium am Pariser Conservatoire zugelassen zu werden und war auch jetzt weder bereit, seinen ständigen Wohnsitz in Budapest zu nehmen, noch auf eine international zusammengesetzte Klasse, wie er sie von seiner Unterrichtstätigkeit in Weimar gewohnt war, zu verzichten.⁹ Der Dissens zwischen ihm und Erkel, der Liszt während seiner mehrmonatigen Abwesenheit als Leiter der Akademie zu vertreten hatte, wird indes nicht sehr groß gewesen sein; einerseits konnten sich die Ungarn der tiefen Sympathie Liszts für ihre nationale Musikkultur sicher sein, andererseits hatte sich Erkel in seiner langjährigen Tätigkeit als Kapellmeister am Nationaltheater als aufgeschlossen genug erwiesen, um nicht einem dumpfen und engstirnigen musikalischen Nationalismus zu verfallen. Immerhin ging der Impuls, an der Akademie Kurse für ungarische Musik anzubieten, von Liszt aus;¹⁰ um so enttäuschender muss es auf die nationalistisch gesinnten Kräfte gewirkt haben, dass dieses Lehrangebot von den Studenten im Laufe der Jahre immer weniger in Anspruch genommen worden ist.¹¹

Die neue Musikakademie sah sich also, wie viele andere musikalische Institutionen im jungen Europa auch, vor der nicht leichten Aufgabe, internationales Renommee anzustreben und gleichzeitig zur nationalen Identitätsstiftung beizutragen. Wenden wir uns nun der Rolle zu, die Robert Volkmann in diesem Zusammenhang gespielt hat.

⁸ Zitiert nach Németh, *Erkel* (s. Anm. 3), S. 159.

⁹ Agnes Gádor von der Franz-Liszt-Musikhochschule in Budapest machte mich darauf aufmerksam, dass einer der ersten Studenten der Akademie aus Hannover stammte: Heinrich Lutter, der sich bei Liszt für Klavier und bei Volkmann für Komposition einschrieb. Vgl. auch Dezső Legány, *Liszt Ferenc Magyarországon 1874–1886*, Budapest 1976, S. 61.

¹⁰ Vgl. Prahács, *Liszt und die Budapester Musikakademie* (s. Anm. 4), S. 60.

¹¹ Ebd., S. 86f.

Volkmann, 1815 in Lommatzsch in Sachsen geboren und in Leipzig ausgebildet, hatte sich nach Stationen als Musiklehrer in Prag und Szemeréd 1841 in Pest niedergelassen. Zunächst musste er sich auch hier recht kümmerlich mit Unterricht durchschlagen, der Sinn stand ihm jedoch eigentlich nach dem Komponieren, seiner „Lieblingsbeschäftigung [...] – nach jeweiliger Neigung und mit größter Bequemlichkeit“, wie er später einmal schrieb.¹² Feste Arbeitsverhältnisse wie die eines Korrespondenten der *Allgemeinen Wiener Musikzeitung* oder als Organist und Kantor am jüdischen Reformtempel in Pest gab er bald wieder auf, um sich seine persönliche und musikalische Unabhängigkeit zu bewahren.¹³ 1854 veranlasste ihn seine anhaltend schlechte wirtschaftliche Lage, nach Wien übersiedeln. Seit 1857 bot ihm eine langfristige Vereinbarung mit dem Pester Verleger Gustav Heckenast eine sichere Existenzgrundlage, so dass er sich im Jahr darauf dauerhaft in Pest niederlassen konnte.

Die tonangebende Schicht in Ungarn vor dem Ausgleich war, aller patriotischer Gesinnung zum Trotz, deutschsprachig und an deutscher Kultur orientiert. Der junge Volkmann hatte von daher keine Probleme, sich in Pest zu akklimatisieren. Seine Briefe zeigen, dass er sich dank seiner geselligen, allem Prätentiösen zutiefst abgeneigten Natur in diesen Kreisen bald ungezwungen, ja freundschaftlich bewegen konnte. Das enthob ihn der Notwendigkeit, die ungarische Sprache zu lernen. Er unterrichtete, wie übrigens auch sein bayerischer Nachfolger Hans Koessler – der Lehrer Bartóks und Kodálys – bis in die 1920er Jahre hinein, selbstverständlich auf Deutsch. Die politischen Vorgänge in seiner Wahlheimat beobachtete er in seinen Briefen genau, aber distanziert und ohne Partei zu ergreifen. Aufschlussreich und bezeichnend ist in dieser Hinsicht der humorvoll-selbstironische Bericht über seinen Einsatz als Unteroffizier der ungarischen Nationalgarde anlässlich der Erstürmung der Budaer Burg während der Revolution im Jahre 1849.¹⁴

12 In einem Brief an Wilhelm Rust vom 26. 9. 1879, in: *Briefe von Robert Volkmann*, hg. von Hans Volkmann, Leipzig 1917, Brief Nr. 204, S. 456.

13 Alle biographischen Angaben folgen Hans Volkmann, *Robert Volkmann*, Leipzig 1915, der bis heute maßgeblichen Biographie; hier S. 25f., 29 und 32.

14 Brief an W. Rust vom 27. 8. 1849, in: Volkmann, *Briefe* (s. Anm. 12), Nr. 16.

Volkmann scheint in einer altväterischen Weise heimatverbunden gewesen zu sein, eher landsmannschaftlich als national empfindend, nostalgisch treu seinen sächsischen Wurzeln, und der ungarischen Wahlheimat loyal, aber nicht unkritisch gegenüberstehend. Sowohl deutschnationale als auch magyarisch-nationalistische Begeisterung ist seinem nüchternen Geist offenbar lebenslang fremd geblieben. Der sich nach dem Ausgleich rasch ausbreitende Magyarisierungsdruck ließ ihn zunächst anscheinend unberührt, erst gegen Ende seines Lebens spürt man die Sorge, diesem vielleicht weichen zu müssen.¹⁵

Zahlreiche Werke Volkmanns enthalten Anklänge an ungarische Volksmusik oder beschwören ungarisches Lokalkolorit; seine *Trauerphantasie* op. 41 für Klavier auf den Tod des in Ungarn überaus populären Grafen Széchenyi, eine Auftragsarbeit aus dem Jahr 1860, in die Volkmann das „Szósat“, „das Rule Britannia der Ungarn“¹⁶ integrierte, wurde sogar, nachdem innerhalb von drei Tagen über 2000 Exemplare verkauft worden waren, von der Polizei wegen ihre „nationalen Tendenz“ verboten.¹⁷ Versuche, Volkmann als ungarischen Nationalkomponisten zu vereinnahmen, schienen also keineswegs abwegig zu sein, und es hat auch nicht an solchen Vorstößen gefehlt, gegen die sich Volkmann, auf der Eigenständigkeit seiner musikalischen Erfindung beharrend, allerdings immer wieder deutlich verwahrte.¹⁸

Über die Umstände von Volkmanns Berufung ist wenig bekannt, wir können die Motive der Verantwortlichen, in einer Zeit des nationalen Aufbruchs gerade einen Deutschen auf die erste ungari-

15 Vgl. dazu den Brief an Wilhelm Rust vom 25. 9. 1881: „In Ungarn wird jetzt wieder stark magyarisiert; [...] Liszt scheint es in Italien und Deutschland auch besser zu gefallen als in seinem Geburtslande – und mir?“ (Volkmann, *Briefe* [s. Anm. 12], S. 475.)

16 So Volkmanns eigene Charakterisierung dieses Nationalgesangs; vgl. Volkmann, *Briefe* (s. Anm. 12), S. 297.

17 H. Volkmann, *Robert Volkmann* (s. Anm. 13), S. 50.

18 So in einem Brief an seinen Biographen Louis Ehlert vom Spätherbst 1868: „Wohl haben Sie den Einfluss, den mein vieljähriger Aufenthalt in Ungarn auf meine musikalischen Arbeiten ausüben musste, hervorgehoben, wenn auch, wie mir scheint, über Gebühr“ (Volkmann, *Briefe* [s. Anm. 12], S. 303).

sche Kompositionsprofessur zu berufen, allenfalls rekonstruieren. Sein Lebenslauf empfahl ihn, wie wir gesehen haben, als einen loyalen, wenn auch nicht nationalistisch gesinnten ungarischen Bürger. Was aber qualifizierte Volkmann darüber hinaus für eine solche Aufgabe?

Der junge, noch unbekannte Volkmann war mehr oder weniger zufällig nach Ungarn gekommen, um hier sein Auskommen zu suchen, und er erfuhr hier, ähnlich wie 100 Jahre zuvor Joseph Haydn, die Ambivalenz einer kulturellen Randlage. Wie abgelegen und provinziell er seine neue Heimat vorfand und wie sehr er darunter litt, geht aus einem Brief vom 20. April 1848 hervor: „Die Hauptstadt vom ungarischen Reich ist für den Musiker eine Wüste, kein Künstlerleben, nichts, öde“.¹⁹ Der lebenslange Drang zu reisen, um dieser Ödnis auf der Suche nach Anregung zeitweise zu entkommen, mag denn auch ein wichtiger Grund für sein großes Bedürfnis nach Unabhängigkeit gewesen sein. Andererseits hatte er aus Leipzig eine solide Ausbildung und ein entsprechendes Selbstbewusstsein den ungarischen Musikern gegenüber mitgebracht. So schrieb er nach der gescheiterten Revolution von 1849 spitz über den prominentesten seiner Kollegen, der später nichtsdestotrotz sein guter Freund werden sollte: „Erkel wird jetzt doch den Kontrapunkt studieren müssen, da es mit der ungarischen politischen und mithin musikalischen Freiheit ex ist“.²⁰ Volkmanns handwerkliches Können, sein musikalisches Urteilsvermögen und die Qualität seines anspruchsvollen Unterrichts waren unbestritten²¹ und verhalfen ihm schon recht bald zu einem hervorragenden Renommee und einem Spitzenplatz unter den Künstlern des Landes. So wurde er bereits im Februar 1873 zum Mitglied des vom Parlament eingesetzten Planungsausschusses für die Musikakademie bestellt.²² Ob die Empfehlung seines einflussreichen Pri-

19 Brief Nr. 15 an Wilhelm Rust, in: Volkmann, *Briefe* (s. Anm. 12), S. 32.

20 Brief Nr. 17 an Rust vom 9. 11. 1849, in: Volkmann, *Briefe* (s. Anm. 12), S. 51.

21 Vgl. etwa die Zeugnisse von seinen Schülern Geza Graf Zichy (*Aus meinem Leben*, Bd. 1, Stuttgart 1911, S. 134ff., und Bd. 2, Stuttgart 1913, S. 1ff.) und Ilka Horowitz-Barnay („Erinnerungen an Robert Volkmann“, in: *Neue Freie Presse* vom 26. 4. 1904), zitiert nach http://members.tripod.com/robert_volkmann/d/texte_index.html.

22 Vgl. Walker, *Liszt, The Final Years* (s. Anm. 4), S. 289.

vatschülers Geza Graf Zichy, der gleichzeitig auch bei Liszt studierte,²³ tatsächlich den Ausschlag für seine Berufung als Professor gegeben hat, wie Margit Prahács andeutet,²⁴ erscheint fragwürdig. Volkmann ist wohl von vornherein für dieses Amt prädestiniert gewesen, auch Liszt, der sich um international renommierte Künstler für das Lehrpersonal des neuen Instituts bemühte,²⁵ scheint an seiner Eignung keinerlei Zweifel gehegt zu haben.

Die spitze Bemerkung von Prahács, Volkmann hätte einsehen müssen, „dass es günstiger ist, in Pest einer der ersten zu sein, als in Deutschland mit vielen konkurrieren zu müssen“,²⁶ wird dem Sachverhalt nicht gerecht. Volkmann war zu dieser Zeit keine auf Gedeih und Verderb an Budapest gebundene Lokalgröße mehr, vielmehr galt er allgemein als „einer der hervorragendsten Komponisten der Gegenwart“. ²⁷ Erst kurz zuvor hatte er eine Berufung als Kompositionslehrer an das Konservatorium der Wiener Musikfreunde abgelehnt.²⁸ So wie er sich selbst in Zeiten persönlicher Not festen Verpflichtungen – wenn er sie denn überhaupt einging – baldmöglichst wieder zu entziehen trachtete, um ungebunden seinem kompositorischen Schaffen leben zu können,²⁹ so hat er sich auch zur Budapester Professur eher „überredet“ gesehen.³⁰ Er folgte dem Ruf nicht aus Neigung, sondern aus dem Gefühl der Verpflichtung seiner Wahlheimat gegenüber. Obwohl er sich augenscheinlich sowohl für die Belange der Akademie³¹ als auch für das Fortkommen seiner Schüler über den

23 Vgl. Zichy, *Aus meinem Leben*, Bd. 1 (s. Anm. 21), S. 136.

24 Vgl. Prahács, *Liszt, Briefe* (s. Anm. 1), Anm. 2 zu Brief 303, S. 370f.

25 U. a. (vergeblich) um Hans Richter für Orchestration und Hans v. Bülow für Klavier; vgl. Walker, *Liszt, The Final Years* (s. Anm. 4), S. 290.

26 Prahács, *Liszt, Briefe* (s. Anm. 1), Anm. 1 zu Brief 534, S. 433.

27 Art. „Volkmann“, in: *Musikalisches Conversations-Lexikon*, hg. von Hermann Mendel und August Reissmann, Bd. 11, Leipzig 1879, S. 146.

28 H. Volkmann, *Robert Volkmann* (s. Anm. 13), S. 74; Volkmann, *Briefe* (s. Anm. 12), Brief Nr. 180.

29 S. o.; auch aus der oben erwähnten Planungskommission zur Gründung der Musikakademie hat sich Volkmann bald wieder zurückgezogen; vgl. dazu Volkmann, *Briefe* (s. Anm. 12), Brief Nr. 152.

30 So Volkmann in einem Brief an seinen Bruder vom 18. 6. 1875, ebd., Brief Nr. 180.

31 Ebd., Brief Nr. 185.

Unterricht hinaus³² einsetzte, war er schon ab Herbst 1877, keine zwei Jahre nach seiner Berufung, bemüht, sich seiner Unterrichtsverpflichtungen zu entledigen bzw. diese auf ein Minimum zu reduzieren.³³ Aus der diesbezüglichen Korrespondenz geht hervor, dass Volkmann für die Akademie tatsächlich unersetzbar war, und dass schließlich die Werbewirksamkeit seines Namens von den vorgesetzten Behörden höher eingeschätzt wurde als die Erfüllung seiner vollständigen Lehrverpflichtung – eine Konstruktion, die im übrigen bis auf den heutigen Tag von zahlreichen Kunsthochschulen weltweit beharrlich praktiziert wird.

Wie war es aber nun um diesen heute fast ganz verblassten Ruhm Volkmanns bestellt, von dem die Musikakademie so dringlich zu profitieren gedachte? Volkmann war, wie schon gesagt, zur Zeit seiner Berufung kein unbeschriebenes Blatt mehr, der Höhepunkt seines internationalen Renommees längst erreicht. Erste Anerkennung als Komponist hatte ihm sein b-moll-Klaviertrio op. 5 schon im Jahre 1850 gebracht. Wie viele andere Komponisten konnte Volkmann an diesem entscheidenden Punkt seiner Karriere von der Großherzigkeit Franz Liszts profitieren. Dieser zollte dem von Volkmann unverlangt eingesandten Werk seine Anerkennung und nahm bei der Drucklegung Volkmanns Widmung entgegen. Wegen seiner ungewöhnlichen zyklischen Form fand das Trio Anklang bei den fortschrittlichen Musikern des Liszt-Kreises – vor allem bei Hans v. Bülow, der es in sein Repertoire aufnahm und rasch bekannt machte –, wurde indes von konservativer Seite heftig kritisiert.³⁴ Volkmann ließ sich jedoch nicht in den seinerzeit entstehenden Streit zwischen Neudeutschen und Konservativen hineinziehen, sondern war im Gegenteil sorgsam darauf bedacht, auch hier seine persönliche und

32 Ebd., Brief Nr. 228.

33 Vgl. dazu die Briefe an den Unterrichtsminister Trefort (Mitte 1878, in: Volkmann, *Briefe* [s. Anm. 12], Brief Nr. 193), an Ferenc Erkel (13. 9. 1879, ebd., Brief Nr. 228) und Wilhelm Rust (26. 9. 1879, ebd., Brief Nr. 228); die Reduzierung wurde 1879 wirksam. Volkmann war sich der mit der Professur verbundenen Annehmlichkeiten wohl bewusst. Sie waren es im Verein mit der engen Geschäftsbeziehung zu seinem Verlag, die ihn an Budapest banden; vgl. dazu auch den Brief Nr. 113 in Volkmann, *Briefe*.

34 Vgl. H. Volkmann, *Robert Volkmann* (s. Anm. 13), S. 34ff.

künstlerische Unabhängigkeit zu bewahren.³⁵ Später schloss er Freundschaft mit Brahms, der ihm von Temperament und künstlerischer Auffassung her wesentlich näher lag als Liszt, ließ sich aber auch herbei, 1864 dem unter dem Einfluss der Neudeutschen stehenden *Allgemeinen Deutschen Musikverein* beizutreten und dort seine Werke aufführen zu lassen.³⁶ International erfolgreich wurden neben seinen Klavierwerken besonders seine Streichquartette, um die er 1876 in England gar einen Urheberrechtsstreit führen musste.³⁷ Den Gipfelpunkt seines Ruhmes markieren aber zweifellos seine beiden Symphonien, insbesondere die Erste, die nach der Uraufführung in Pest unter der Leitung von Ferenc Erkel am 15. März 1863 zunächst die Runde durch deutsche Konzertsäle machte, dann im Frühjahr 1864 in Moskau den spektakulärsten internationalen Erfolg für Volkmann erzielte³⁸ und sich danach noch viele Jahre in den Spielplänen halten konnte.³⁹

Volkmanns Bemühen, eine künstlerisch unabhängige Position zu bewahren, zeichnet sein ganzes, insgesamt schmales Œuvre aus. Der hohe Ton der Werke Liszts und Wagners lag ihm nicht. Deren Gedankenflüge mögen ihm in seiner skrupulösen Arbeitsweise und seinem tiefen Respekt vor dem klassischen Erbe im Innersten fremd geblieben sein,⁴⁰ auch wenn er sich der neudeutschen Ästhetik in seiner Programmmouvertüre „Richard III.“ von 1871 in erstaunlichem Maße anzuverwandeln wusste.⁴¹ Die von ihm so hoch geschätzte „größte Bequemlichkeit“⁴² und ein Selbstbewusstsein, welches Sendungsbewusstsein ausschloss, taten ein Übriges. In der Regel blieben seine Tonfälle und Formate bescheidener als die der Zukunfts-

35 Vgl. dazu das Briefzitat ebd., S. 86.

36 Vgl. ebd., S. 55; vgl. auch den diesbezüglichen Brief an Franz Brendel vom 12. 6. 1864 (Volkmann, *Briefe* [s. Anm. 12], Brief Nr. 83).

37 Vgl. dazu ebd., Brief Nr. 188.

38 Vgl. dazu Volkmanns stolze Schilderung in: Volkmann, *Briefe* (s. Anm. 12), Brief Nr. 185.

39 Vgl. dazu die Untersuchungen von Rebecca Grotjahn, *Die Sinfonie im deutschen Kulturgebiet 1850 bis 1875*, Sinzig 1998, S.202-228 u. 361f.

40 Einblicke in Volkmanns Ästhetik gewährt der ausführliche Brief an Johannes Batka vom 8. 1. 1873, in: Volkmann, *Briefe* (s. Anm. 12), Brief Nr. 147.

41 Vgl. Volkmanns programmatische Erläuterungen dazu ebd., Brief Nr. 151.

42 S. o. und Anm. 12.

musiker. Diese äußerliche Zurückhaltung täuscht indes schnell darüber hinweg, dass Volkmann sich auf eine durchaus originelle Weise an den aktuellen musikalischen Problemen abgearbeitet hat; zweifellos befand er sich auf der Höhe der Zeit. Viele seiner besseren Werke, vor allem das schon erwähnte b-moll-Klaviertrio mit seiner ungewöhnlichen Satzfolge, aber auch das einsätziges Cellokonzert von 1855, das dreisätziges 5. Streichquartett von 1858, die 1. Symphonie, die Ouvertüre zu „Richard III.“ und die drei Streicherserenaden prägen neuartige formale Verfahren aus, in denen überkommene Formmuster originell weiterentwickelt werden und Satz- und Formcharaktere teilweise bis zur Unkenntlichkeit miteinander verschmelzen. Gerade in der von ästhetischen Ansprüchen weitgehend unbelasteten, von Volkmann wesentlich wiederbelebten Gattung der Serenade⁴³ ließen sich unbeschwerter Tonfall und formale Innovation schlüssig miteinander verbinden. Nicht umsonst sind Volkmanns Serenaden (op. 62 und 63 von 1869, op. 69 von 1871) neben seinen Symphonien besonders populär geworden und haben sich als die einzigen seiner Werke bis heute gelegentlich im Repertoire halten können. Welche Innovationskraft und welches kreative Potential Volkmann in seinem Drang nach künstlerischer Unabhängigkeit in seinen besten Stücken entwickeln konnte, zeigt exemplarisch ein Blick auf den 1. Satz seines 5. Streichquartetts in f-moll:

Die Tatsache, dass der tremolierende Eröffnungsgedanke und seine drei Wiederaufnahmen den Satz deutlich in vier Teile gliedern (T. 53, T. 100 bzw. T. 149 mit Auftakt),⁴⁴ scheint es nahe zu legen, den Verlauf vor dem Hintergrund der Sona-

43 Volkmann bezeichnete sich selbst mit gewisser Berechtigung als „Erfinder“ dieses Genres (vgl. H. Volkmann, *Robert Volkmann* [s. Anm. 13], S. 65); insbesondere die 2. Serenade wurde von Tschaikowsky sehr geschätzt, was man dessen Beiträgen zum Genre durchaus anhören kann (vgl. ebd., S. 66).

44 Die Analyse beruht auf der in der Edition Eulenburg (E. E. 1305, Leipzig o. J.) erschienenen Partiturausgabe von Volkmanns Streichquartetten. Eine 1994 veröffentlichte Aufnahme ist beim Label cpo unter der Nr. 999 167–2 greifbar. Literatur zum Quartett bei Claudia Kruschke, *Untersuchungen zu den Streichquartetten von Robert Volkmann (1815–1883)*, Frankfurt a. M. 1996 und bei Friedhelm Krummacher, *Das Streichquartett, Teilband 2: Von Mendelssohn bis zur Gegenwart* (= Handbuch der musikalischen Gattungen 6,2), Laaber 2003, S.55–58, die z. T. zu anderen Ergebnissen kommen als hier vorgetragen. Vor allem Krum-

tenformkonvention zu interpretieren. Dazu passt auch, dass die Formteile II, III und IV typische Merkmale einer Durchführung, einer Reprise bzw. einer Coda mit *Stretta* aufweisen: Die Exposition endet nach einem von langer Hand angesteuerten Ganzschluss in c-moll (T. 45) mit einer Phase, die diesen Formteil mit einem epilogartigen Anklang an den Eröffnungsgedanken abrundend schließt. Aus diesem Spannungstief heraus setzt der folgende Abschnitt unvermittelt mit einer Variante des Eröffnungsgedankens in b-moll an, diese bricht jedoch dann durchführungstypisch ab und wird quintaufwärts sequenziert (T. 59 m. A.). Die zweite Wiederkehr des Eröffnungsgedankens T. 100ff. erfolgt nach einer gewaltigen Spannungsakkumulation in der Tonika und hält sich zunächst repressenartig an den Verlauf der Exposition.

In um so größere Verwirrung gerät der Zuhörer, der sich angesichts dieser Anspielungen auf die Grobstruktur der Sonatenformkonvention im Inneren der Formteile zurechtzufinden versucht. Die Exposition bietet weder prägnante thematische Gestalten und Gliederungspunkte noch eine ausgeprägte Tonalität. Nach einer nur flüchtigen Andeutung der Haupttonart f-moll öffnet sich die Musik schon im Nachsatz des Eröffnungsgedankens in Richtung c-moll. Die Haupttonart wird – merkwürdig nachträglich – nur an einer Stelle im Satz ganzschlüssig fixiert (T. 16ff.), ansonsten kreist die Exposition um c-moll, welches als Nebentonart aber erst am Schluss der Exposition stabilisiert wird. Analog zu der labilen harmonischen Disposition fehlt es auf der thematischen Ebene an klar konturierten Themen, welche die Funktion von Haupt-, Überleitungs- oder Seitenthema einnehmen könnten. Die angedeutete periodische Rundung des Eröffnungsgedankens bleibt aus und der sich anschließende Abschnitt – nennen wir ihn wegen seiner herausragenden Struktureigenschaft *Synkopenmodell* – ist mehr improvisatorisch anmutender Motivkomplex als thematische Gestalt. Gleichsam als Kehrseite ihrer gestalthaften Unverbindlichkeit enthalten diese Abschnitte jedoch die wichtigsten Zusammenhang stiftenden Strukturelemente des Satzes, und dies sind keine diastematischen, sondern rhythmische Momente: die 16tel-Motorik des Eröffnungsgedankens, die nur in wenigen Momenten des Satzes aussetzt, und die synkopische Viertel-Halbe-Viertel-Konstellation, die erstmals in T. 9 auftritt. Ein thematischer Kontrast kommt so nicht zustande. An der Stelle, wo von der Dramaturgie und der Proportion her ein Seitensatz zu erwarten wäre, beruhigt sich zwar das bisher so aufgewühlte Satzbild merklich, die Musik erweist sich jedoch spätestens mit der baldigen Rückkehr zu dem erregten Duktus des Satzbeginns als mehr (T. 24ff.) oder weniger (T. 29ff.) weit entfernte Variante des *Synkopenmodells*.

Auch die Durchführung verläuft nach ihrem typischen Beginn durchaus eigenartig, enthält sie doch ein Ereignis, welches man eigentlich in der Exposition erwartet hätte. In T. 66 entsteht – vermittelt durch die Bassfiguren T. 55 m. A. ff. und T. 61 m. A. ff. – erstmals in diesem Satz eine Art Ruhezone mit ebenmäßiger

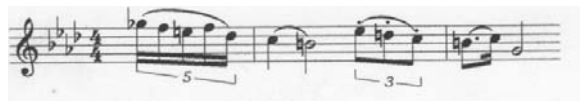
macher (S. 57f.) vergleicht Volkmanns Quartett mit dem Mendelssohns in der gleichen Tonart (op. 80) und erkennt bei seiner Wertung den offensichtlich ganz anderen, wesentlich innovativeren ästhetischen Ansatz und den prozesshaften Charakter von Volkmanns Formkonzeption.

Metrik und Satzstruktur und einer kantablen Gestalt, die durch ihr synkopisches Grundmotiv indes als eine durch T. 24ff. vermittelte ferne Variante des Synkopenmodells erkenntlich wird.⁴⁵ Gänzlich quer zur Formkonvention verhält sich dabei die Tatsache, dass hier – in einem Formteil, zu dessen konstitutiven Eigenschaften die *Entfernung* von der Haupttonart gehört – im Verein mit der konsolidierten Satzstruktur die Tonika f-moll eindrucksvoll *bestätigt* wird.

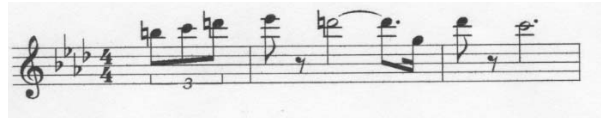
Eine ähnliche Überraschung hält die Reprise bereit: Volkmann kürzt und bringt anstelle des ursprünglichen Synkopenmodells direkt dessen Variante aus T. 29ff. Dann öffnet eine enharmonische Modulation unerwartet den harmonischen Raum nach E-Dur, ein Moment von buchstäblich zauberhafter Wirkung (T. 115ff.), dem die längste entspannte Passage des Satzes mit einer weit und gleichmäßig ausschweifenden, syntaktisch regelmäßigen, kontrapunktisch belebten Melodie folgt (T. 120 m. A. ff.).



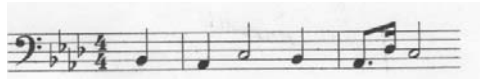
T. 9



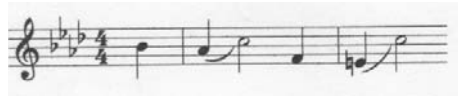
T. 24



T. 29



T. 55



T. 66



T. 120

⁴⁵ Bezeichnenderweise macht hier die ansonsten omniprésente 16tel-Motorik kurzzeitig einer ruhigeren Achteltriolen-Bewegung Platz.

Die Gestalt dieser überraschenden Wendung erscheint neu und ist doch Ergebnis von Volkmanns entwickelnder Variationstechnik: In ihrer komplementären Satzstruktur bezieht sie sich auf die kantable Gestalt T. 66ff. in der Durchführung und ist darüber hinaus durch ihr zunächst latent, später ausgesprochen synkopisches Kopfmotiv in die Substanzgemeinschaft des ganzen Satzes eingebunden.

An dieser Stelle wird die eigenwillige Formkonzeption Volkmanns evident. Er revidiert das Verhältnis der Formmomente Spannung und Kontrast zueinander und kommt so zu einer Neuverteilung der Funktionen innerhalb der einzelnen Teile der Sonatenhauptsatzform. Seine Exposition verzichtet entgegen der Gattungsnorm auf tonale und thematische Kontraste, bezieht gleichwohl eine enorme Spannung aus der gleichermaßen engen wie schwebenden, über weite Strecken offen gehaltenen Harmonik und der syntaktisch weitgehend irregulären, zerklüfteten Satzstruktur. Die Durchführung bringt mit der ersten prägnanten thematischen Gestalt des Satzes auch einen kurzen Moment der Konsolidierung und der Ruhe ins Spiel, beharrt jedoch wider Erwarten stark auf der Tonika, die nur unwesentlich in den subdominanten Bereich hin (b- und es-moll) erweitert wird.⁴⁶ In der Reprise kommt es nun – wieder überraschend quer zur Gattungsnorm – mit der Einführung des betont melodischen Gedankens T. 120ff. endlich zu jener harmonischen und thematischen Kontrastwirkung, die während des gesamten Satzverlaufs auf sich warten ließ. Spannungslösung, dramaturgische Erfüllung und emotionaler Höhepunkt fallen hier eindrucksvoll zusammen und entladen sich in der abschließenden Stretta.

Die so entstehende Form ist, auch wenn sie sich eindeutig auf die Sonatenformkonvention bezieht, nur noch unvollkommen mit der herkömmlichen Terminologie zu fassen.⁴⁷ Wenn auch die üblichen Mittel der Kontrastbildung hier in verstörender Weise kaum Anwendung finden, so erweist sich der Satz doch auf einer sehr abstrakten Ebene durchaus als Ergebnis eines dialektischen Prozesses zwischen dem

46 Ähnlich gegen die Konvention, wenn auch mit ganz anderen Mitteln, gestaltet Johannes Brahms Jahre später die Durchführung im 1. Satz seines Streichquartetts op.51/1 als Konsolidierungszone.

47 Wie verstörend sich Volkmanns Konzept zu den traditionellen Formkategorien verhält, zeigt sich in dem Versuch Claudia Kriskhes, den Satz als „Sonatenrondo“ zu interpretieren (Booklet zur CD-Aufnahme cpo 999 167-2 [s. Anm. 44], S. 6). Wesentliche Funktionen dieses Formtyps wie Refrain- und Coupletbildung werden von den (von Kriskhe im übrigen fragwürdig klassifizierten) thematischen Gestalten und ihrer Verknüpfung nicht geleistet, und vom Reihungscharakter und der syntaktischen Klarheit, die selbst die komplexeren Sonatenrondos Haydns, Beethovens oder Mendelssohns noch auszeichnen, ist in dem organischen Verlauf des Volkmannschen Quartettsatzes nichts mehr zu spüren. Eindeutig rondohafte Züge trägt indes das interessante Finale des Quartetts, auf der Ebene der Tonfälle eine Fusion von Tanz-, Romanzen- und Strettacharakter, in struktureller Hinsicht eine lockerere Variante des im Kopfsatz erprobten Verfahrens, zyklische Wiederkehr und prozesshafte Veränderung in einem spiralartigen Formverlauf miteinander zu verbinden.

Eröffnungsgedanken und dem Synkopenmodell. Ersterer bürgt mit seinen kaum veränderten Wiederaufnahmen für Kontinuität bzw. Identität und kann so dazu dienen, die einzelnen Phasen des Formverlaufs zu artikulieren. Letzteres ist dagegen Gegenstand einer prozesshaften Entwicklung, die an der immer größeren Prägnanz der thematischen Gestalten unmittelbar nachzuvollziehen ist.⁴⁸ Volkmann löst damit gleichzeitig das oft beschworene Reprisesproblem auf originelle Weise: Seine Reprise ist gleichermaßen Fluchtpunkt wie Quintessenz der Formkonzeption und entgeht so der Gefahr antidramatischer Redundanz. Der Satz zeugt damit zumindest in konzeptioneller Hinsicht in einem Maße von Originalität und Reflexionsvermögen, wie es auch bei den prominenteren seiner Zeitgenossen selten anzutreffen ist. Er lädt uns dazu ein, unsere Sicht auf den vermeintlichen Kleinmeister Volkmann zu überdenken.

Leider wissen wir nur wenig über die Rezeption dieses außergewöhnlichen Werkes. Die umfassendste und differenzierteste zeitgenössische Würdigung Volkmanns und seines Quartetts stammt aus der Feder von Louis Ehlert. Er hebt „Wert und Bedeutsamkeit“ des fmoll-Quartetts hervor,⁴⁹ spricht dann jedoch von „genialen Schroffheiten“, die Beethovensche „Oekonomie“ vermissen lassen und nennt Volkmann schließlich „ein Genie ohne Selbstkontrolle“.⁵⁰ Angesichts dieses intensiv durchgearbeiteten Werkes befremdet ein solcher, analytisch zudem schwach fundierter Vorwurf, wenig später wird jedoch klar, dass er sich in das Gesamtbild fügt – fügen muss –, welches Ehlert von Volkmann zeichnet. Gleichsam resümierend schreibt er: „Ueberall eine ersichtlich ideale Haltung, ein reiches und inniges Gemüthsleben, größtentheils unverkennbarer Beruf, und daneben wieder ein Sichgehenlassen, eine Unbekümmertheit, eine naive Kritiklosigkeit, die neben das Beste das Schwächste stellt.“⁵¹ Immer wieder weist Ehlert auf die (nicht weg zu diskutierende) Ungleichwertigkeit innerhalb Volkmanns Gesamtwerk, aber auch inner-

48 Auf dieser Ebene ist Claudia Krischke, die trotz erheblicher eigener Bedenken vom Begriff des Seitenthemas für das Synkopenmodell nicht lassen will (*Untersuchungen*, S. 114ff. [s. Anm. 44]), zuzustimmen: Innerhalb des oben beschriebenen dialektischen Prozesses fungiert das Synkopenmodell in der Tat als eine abstrakte Art Seitensatz.

49 Louis Ehlert, „Robert Volkmann“, in: *Aus der Tonwelt. Essays*, Berlin 1877, S. 249–280, Zitat S. 257.

50 Ebd., S. 258.

51 Ebd., S. 261.

halb einzelner Kompositionen hin und urteilt schließlich ganz unverblümt und mit einem deutlich moralischen Unterton: „So hoch wir Volkmann auch in manchen seiner späteren Compositionen schätzen, über das B-moll-Trio [op. 5] ist er niemals hinausgekommen. Weder hat er seine Kräfte höher gesteigert, noch hat er jemals diese Höhe wieder erreicht.“⁵² In solchen Worten erscheint Volkmann als ein Künstler, der immer wieder Erwartungen geweckt und dann doch nicht eingelöst hat. Wie groß diese Erwartungen gewesen sein mögen, wird in der beinahe wütenden Enttäuschung deutlich, die in Ehlerts Urteilen bisweilen mitschwingt. Die Aufnahme langer Passagen seiner Würdigung in Robert Eitners Volkmann-Artikel der *Allgemeinen deutschen Biographie*⁵³ lässt deutlich werden, dass Ehlert mit seiner Auffassung durchaus nicht allein stand: Volkmann galt seiner Zeit offenbar als eine Art Genie in spe, und das lebenslang. Dies mag auch erklären, warum der noch 1879 so hoch gelobte Komponist⁵⁴ so schnell nach seinem Tode in Vergessenheit geriet.⁵⁵

Historische Tiefenschärfe erhält Ehlerts Beurteilung durch eine allgemein kulturkritische Haltung, die in Sätzen wie diesem zum Ausdruck kommt: „Die sich logisch entwickelnden Organismen sind zu Seltenheiten geworden. Das Talent unserer Tage ist ein Flüchtling; es fehlt ihm das Seßhafte. An die Stelle des ruhigen Fortschritts tritt ein abspringendes Produktionsverfahren. Hastige Blitze sollen für Licht, Fieber für Wärme, Ueberstürzung für schöne Bewegung, Vorausgreifen für Offenbarung, Hader mit sich selbst und der Welt für Faustisches Erbtheil gelten. Es nutzt nichts, von der Zeit zu reden. Wir sind die Zeit, wir machen sie.“⁵⁶ Auf diesen seinerzeit offenbar weit verbreiteten, merkwürdig resignativen Verdruss an aktueller Kunst ist jüngst Rebecca Grotjahn wieder zu sprechen gekommen. Sie setzt sich mit dem symphonischen Schaffen Volkmanns und seiner Zeitgenossen auseinander⁵⁷ und bringt dabei den von Carl Dahl-

52 Ebd., S. 264.

53 Robert Eitner, Art. „Volkmann, Robert“, in: *Allgemeine deutsche Biographie* (ADB), Bd. 40, Leipzig 1896, S. 240–243.

54 S. o. und Anm. 27 (Zitat aus dem Lexikon von Mendel/Reissmann).

55 Eitner, ADB (s. Anm. 53), S. 243.

56 Ehlert, „Robert Volkmann“ (s. Anm. 49), S. 260.

57 Grotjahn, *Sinfonie* (s. Anm. 39), vor allem S. 274ff.

haus geprägten Begriff einer „mittleren Musik“ ins Spiel.⁵⁸ In der Tat scheint sich eine solche Kategorie anzubieten, um Volkmanns historische Position im Rückblick etwa „als Bindeglied zwischen Schumann und Brahms“,⁵⁹ aber auch seine von Zeitgenossen wie Ehlerer wahrgenommene, gleichsam mitten stehen gebliebene künstlerische Entwicklung zu charakterisieren. Doch ist Vorsicht geboten. Schnell ist man geneigt, eine als „mittel“ attribuierte Musik auch als mittelmäßig abzutun,⁶⁰ verstellt sich damit aber den Blick nicht nur auf die (kulturgeschichtlich ungemein bedeutsame) Funktion, sondern auch auf die ästhetische Qualität solch „mittleren“ Komponierens. Volkmann selbst hat seine Position wohl als in vielfacher Hinsicht in der Mitte befindlich empfunden,⁶¹ und es steht außer Zweifel, dass diese mittlere Position von seinen Zeitgenossen als eine Qualität wahrgenommen worden ist: Anders ließe sich sein Erfolg sowohl als Komponist wie auch als Lehrer kaum erklären. So bietet sich sein Schaffen in besonderer Weise an, um der so griffigen Kategorie der „mittleren Musik“ das Polemische zu nehmen, sie ausdifferenzieren und analytisch brauchbar zu machen. Hier beschränke ich mich auf zwei Gesichtspunkte: Zum einen barg die von Volkmann immer wieder beschworene Unabhängigkeit, seine der „größten Bequemlichkeit“ gleichermaßen abgerungene wie geschuldete Originalität bei aller persönlichen und künstlerischen Bescheidenheit ein kreatives Potential, welches genialische Würfe wie das oben besprochene 5. Streichquartett hervorzubringen vermochte. Seine ambitioniertesten Werke sind weder in einem konservativen noch in einem fortschrittlich-neudeutschen Sinne epigonal. Zum anderen emp-

58 Ebd., S. 277f.

59 Reinhold Sietz, Art. „Volkmann“, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, hg. von Friedrich Blume, Bd. 13, Kassel 1966, Sp. 1922.

60 Wer denkt hier nicht an Schönbergs berühmt gewordenen Aphorismus aus den drei Chorsatiren op.28, demzufolge der Mittelweg der einzige sei, der nicht nach Rom führe.

61 Vgl. dazu den Brief an Wilhelm Rust vom 7. 5. 1865, in dem Volkmann sowohl auf das Rot der Revolution als auch auf die Landesfarben Deutschlands und Ungarns anspielt: „Etwas Rotes muss doch auch in mir stecken, aber nicht das einfarbige und blutige Rot, sondern vielleicht das mit Schwarz und Gold gemischte, und auch etwas Grün und Weiß untermengt.“ (Volkmann, *Briefe* [s. Anm. 11], Brief Nr. 95, S. 233.)

fahl sich Volkmann ohne Zweifel in der Spezifik der von ihm bewusst gesuchten, individuellen Mittelposition nicht nur als ein alternatives Vorbild für Musiker auf der Suche nach ihrem eigenen künstlerischen Weg, sondern darüber hinaus auch für eine buchstäblich vermittelnde Tätigkeit – zwischen Kulturen und Traditionen wie auch zwischen Stilen bzw. Schulen unterschiedlicher Art.⁶² Das muss ihn über das eher vordergründige Kriterium seiner Prominenz hinaus für die Budapester Hochschulplaner ebenso wie für potentielle Studenten besonders attraktiv gemacht haben. So wurde die ungarische Hauptstadt in ihrer Randlage vollends zu dem Ort, an dem Volkmanns In-der-Mitte-sein seine Wirkung erst voll entfalten konnte.

62 Sollte es sich bei der schon von Hermann Kretzschmar bemerkten, frappanten Übereinstimmung zwischen dem Beginn von Volkmanns 1. und Borodins 2. Symphonie nicht um einen unwahrscheinlichen Zufall handeln, so würde an dieser Stelle Volkmanns Vermittlungsfunktion ganz handgreiflich: Borodin wählt trotz seiner persönlichen Nähe zu Liszt nicht den gleichsam „römischen“ Weg des von der Neudeutschen Schule postulierten Fortschritts, sondern nach Volkmanns Vorbild einen Mittelweg, der zeitgemäße Technik und traditionelle (symphonische) Form miteinander verbindet (vgl. Hermann Kretzschmar, *Führer durch den Konzertsaal*, 4. Auflage, Leipzig 1913, S. 625).

Zwischen „Leipzig“ und „Bologna“: Musikhochschulen in der europäischen Musiklandschaft der Gegenwart

Podiumsdiskussion

Karl-Jürgen Kemmelmeier: Sehr geehrte Damen und Herren, ich freue mich, daß Sie gekommen sind und daß wir hier zum Abschluß unserer Tagung, die ja die Internationalität von Musikhochschulen zum Thema hatte, noch über den kulturpolitischen Aspekt diskutieren können. Ich darf zunächst einmal vorstellen, wer hier auf dem Podium und in welcher Funktion sitzt, und fange an bei Daniel Kaczmarek, der als Student der Hochschule für Musik und Theater Hannover (HMTH) Erfahrungen im Austausch und mit der Internationalität im Studium hat und darüber berichten wird. Norma Enns verfügt sowohl als ehemalige Studierende wie auch als Gesangsprofessorin an der HMTH über internationale Erfahrung in Kanada, Deutschland und anderen Ländern. Rebecca Grotjahn hat als Musikwissenschaftlerin über die Auswirkung von Bildung, deutsche Bildungstheorien, Bildungsexport geforscht; heute morgen hat sie uns viel Kundiges über das Leipziger Konservatorium als frühe, international ausgerichtete Hochschule des 19. Jahrhunderts berichtet. Stefan Weiss sitzt auf dem Podium in diesem Falle nicht als Mitorganisator dieser Tagung, sondern als Erasmus-Beauftragter der HMTH, der sozusagen hautnah die Probleme des Austausches erlebt. Ich begrüße Jan Rathjen von der Rektorenkonferenz, der Vereinigung aller Hochschulen und Universitäten, einer Institution, die sich sehr intensiv mit den Auswirkungen der Bologna-Erklärung auf die deutschen Hochschulen auseinandersetzt, und schließlich Martin Prchal von der AEC, der Vereinigung der europäischen Konservatorien und Musikhochschulen. Ich selbst bin gebeten worden, als Präsidiumsmitglied des Deutschen Musikrates, des Dachverbandes von

acht Millionen Musizierenden in Deutschland, die Moderation zu übernehmen.

Heute morgen sind ganz viele Dinge auf den Tisch gekommen, nicht nur Ergebnisse, sondern auch Fragen. Wenn wir über Internationalität reden, dann spielen dort Fragen hinein wie: Was verstehen die einzelnen Nationen unter Kultur oder ihrer Kultur? Wie gehen diese Nationen als gastgebende Länder mit Gaststudierenden um? Ein anderen Bereich, der heute auch kurz im Eröffnungsreferat von Stefan Weiss angesprochen wurde, ist die Frage des Marktes: Warum studiert man wo, wie macht man am besten Karriere, mit welchem Stempel auf dem Zeugnis, oder mit welchem Wettbewerbserfolg im Lebenslauf? Wie entwickeln Städte, Bundesländer in Deutschland ihr Interesse, Hochschulen, sogar bis hin zu Exzellenz- Hochschulen, möglichst bei sich zu etablieren, um für Ansiedlung attraktiv zu sein? Welche Erwartungen haben Studierende, wenn sie ins Ausland gehen, oder auch umgekehrt, wenn sie aus dem Ausland zu uns kommen?

Von besonderer Aktualität ist die Vereinheitlichung von Studiengängen im Sinne einer Kompatibilität zwischen den Studienabschlüssen Europas, für die die Bologna-Erklärung ein Signal gegeben hat. Ist diese Vereinheitlichung, diese angestrebte Kompatibilität, positiv oder negativ für Musikhochschulen? Oder haben wir sie nicht eventuell schon? Haben wir nicht bereits eine hohe Internationalität an Musikhochschulen? Ein letzter zu nennender Aspekt wäre auf die gegenwärtige Situation bezogen: Warum kommen Studierende z. B. an diese Hochschule, warum haben wir in den meisten Solostudiengängen unserer Musikhochschulen bis zu 80 % ausländische Studierende? Wie geht man damit eventuell auch nach Kostengesichtspunkten um, wie tun das z. B. andere Hochschulen in den USA? Ich denke in diesem Fall an die Juilliard School: Bei Juilliard kostet das Studium viel Geld, hier in Deutschland ist es noch gebührenfrei. Wie sieht der Musikmarkt mit all den damit verbundenen Möglichkeiten sich zu verwirklichen z. B. in Rußland, in Deutschland, in Frankreich aus? Diese Aspekte spielen alle in die Frage der Internationalität hinein; wir sollten aber mit einem nicht nur in diesem Hause brennenden Thema anfangen, nämlich mit der Bologna-Erklärung und ihren Folgen.

Jan Rathjen: Die Hochschulrektorenkonferenz hat sich sogar noch vor Unterzeichnung der Bologna-Erklärung die Ziele der gestuften Studiengänge zueigen gemacht und hat betont, daß dies als Reformagenda der Hochschulen insgesamt wichtig sei. Wichtig ist dabei zu bedenken, daß die Hochschulrektorenkonferenz eine Mitgliedervereinigung ist. Sie hat es zum einen als eine Chance begriffen, die internationale Öffnung im Sinne eines europäischen Hochschulraums zu realisieren, indem man gemeinsame Strukturen schafft, indem man also Studiengänge anhand bestimmter Strukturmerkmale so aufbaut, daß eine strukturelle Vergleichbarkeit und damit eine Anschlußfähigkeit durch die Anerkennung – die Einschätzung dessen, was im Ausland studiert wurde usw. – gegeben ist. Vereinheitlichung ist ein Begriff, der da fehlt am Platze ist. Es kommt eben sehr, sehr stark darauf an, wie man den Rahmen füllt, und ich denke, daß es da natürlich sehr unterschiedliche Möglichkeiten gibt. Dazu kann ich dann auch im einzelnen etwas sagen.

Die Internationalität, der europäische Hochschulraum, das ist also sicherlich die eine große Zielperspektive; was die Hochschulrektorenkonferenz aber auch gesagt hat in diesem Plenarbeschuß von 1998 ist, daß es auch darum geht, Debatten um die Studienreform in Deutschland, die zum Teil schon wesentlich älter sind, und die für die Hochschulen einfach wichtig sind, aufzugreifen und zu beschleunigen: Gestufte Studiengänge wurden erstmals Ende der 1960er Jahre vom Wissenschaftsrat vorgeschlagen, das Diploma Supplement ist Anfang der 1990er Jahre entstanden, Leistungspunktsysteme werden natürlich auch schon wesentlich länger genutzt, auch in Europa, in den USA ja sowieso.

Natürlich werden diese Debatten quer durch die Hochschultypen – Universitäten, Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen sind Mitglieder bei uns – geführt, und sie treffen auf die unterschiedlichen Hochschulen und Studiengänge in unterschiedlicher Weise zu. Aber Themen wie Studienabbruch, Studiendauer, die Frage, wie gut sich eigentlich die Absolventen am Arbeitsmarkt platzieren können, wie aktuell eigentlich die Lehrinhalte sind, wie angemessen sie der sozialen und ökonomischen Situation, dem Arbeitsmarkt usw. sind – das sind seit langer Zeit Probleme gewesen. Und

der Bologna-Prozeß ist eben auch – und das „auch“ heißt zweite Säule, heißt nicht: weniger wichtig – eine Chance, all diese Themen anzugehen.

Insofern wird Bologna auf jeden Fall als Chance in verschiedenerlei Hinsicht wahrgenommen; das zeigen auch Studien. Die europäische Vereinigung der Hochschulen, die EUA, macht regelmäßig im Zweijahresabstand empirische Studien dazu, wie der Bologna-Prozeß in den Ländern umgesetzt wird. Ich denke, man kann daran Phasen festmachen, wie Bologna gesehen wird. Auf der Zielebene ist man sich relativ schnell einig: Natürlich möchte man einen europäischen Hochschulraum, natürlich möchte man Mobilität, natürlich ist das Teil der Konstruktion eines gemeinsamen Europas, gerade in seiner kulturellen Dimension. Wenn es dann an die Umsetzung geht, dann kommt man zu sehr technischen, sehr operativen Themen, und dann ist man urplötzlich nicht mehr an der Stelle, über Studienreformen zu diskutieren, über große Ziele, die einen seit langem beschäftigen, sondern dann ist man dabei, ECTS-Punkte zusammenzuzählen und sich zu fragen, ist es denn überhaupt realistisch, den und den studentischen Arbeitsaufwand für das und das zugrunde zu legen, und man verliert dann leicht aus den Augen, worum es geht. Das liegt sicherlich auch daran, daß an verschiedenen Stellen einfach ein bißchen zu sehr auf diese technischen Aspekte geguckt wird. Die sind wichtig, die haben aber ihre Funktion und ich denke, *die* gilt es im Auge zu behalten.

Daher geht es im Moment ganz stark darum, in Erinnerung zu rufen, wozu der Prozeß dient, und das ist eben, was wir an verschiedenen Punkten noch diskutieren können: zum einen das Stärken der internationalen Dimension des Studiums, weil die Realität der Studierenden, aber auch die Realität am Arbeitsmarkt zunehmend eine internationale ist. Wie weit in den einzelnen Fächern da Handlungsansätze sind, muß man sehen. Und das andere ist – und das trifft, denke ich, auch auf die Musikausbildung zu –, daß man Reformthemen angeht, die wichtig sind, die unabhängig von Bologna schon Herausforderungen für die Ausbildung sind, und die in einem so umfassenden Reform-Elan dann vielleicht wirklich umfassend angegangen werden können.

Kemmelmeier: Eben fiel der Begriff Arbeitsmarkt. Haben die Leipziger im 19. Jahrhundert an den Arbeitsmarkt gedacht?

Rebecca Grotjahn: Ich habe das vorhin in meinem Vortrag schon gesagt: In Leipzig ging es gerade nicht um die Ausbildung für den Arbeitsmarkt, nicht einmal um die Ausbildung für einen bestimmten Beruf, sondern um das Vorbereiten auf – um es in den großen schönen Worten noch einmal zu wiederholen – ein verantwortliches Handeln als Bürger und Mensch, im Privatleben wie im Berufsleben. Was sie im Beruf daraus machten, blieb dann mehr oder weniger stark den Absolventen überlassen. Sie waren darauf vorbereitet, indem sie eine große Breite in ihrer Ausbildung bekommen haben. So lautete, ganz knapp gesagt, die Idee.

Sie haben, Herr Rathjen, gerade eben skizziert, wie es zu Bologna gekommen ist. Nun ist es ja so gewesen, wenn ich mich richtig erinnere, daß sich die Rektoren der Musikhochschulen 1999 zunächst gewehrt haben gegen Bologna. Da gab es eine Erklärung – das wissen Sie wahrscheinlich sehr viel besser als ich – dahingehend, das sei alles schön und gut, aber für die Musikhochschulen sei die Problemlage eigentlich ganz anders. Sie, Herr Rathjen, haben sich ja gewehrt gegen dieses Stichwort Vereinheitlichung. Es scheint aber doch so angekommen zu sein, um das mal ganz vorsichtig zu formulieren, daß zumindest eine einheitliche Problemsicht am Anfang stand: Es fehle an Kompatibilität zwischen den Ausbildungen, es gäbe Probleme beim Wechsel zwischen den Studienorten und bei der internationalen Anerkennung von Abschlüssen. Da wäre natürlich zu differenzieren gewesen, und da hat dann die Kritik angesetzt, daß nicht genug differenziert wurde. Man kann natürlich überlegen, ob nicht das bewährte System der Musikausbildung an Musikhochschulen diese Probleme überhaupt nicht impliziert, um in einem zweiten Schritt, im Zusammenhang mit den Konzepten der Ausbildung, zu fragen: Ist es vielleicht nicht gerade der Witz an der Musikhochschule Leipziger Prägung, daß dieses Bildungskonzept – also eine relativ breite Bildung, die nicht nur auf den Beruf vorbereitet, aber es eben doch auch tut – sich offensichtlich so bewährt hat, daß Absolventen einer deutschen Musikhochschule ohne weiteres auch in einem Orchester in Frankreich spielen können oder in den USA?

Kemmelmeyer: Herr Prchal, erreicht man mehr Mobilität durch Kompatibilität?

Martin Prchal: The European Association of Conservatories – AEC – has been very active in relation to Bologna, and this is not because we are European or because we just like to follow these European political developments, but because we believe it is very important for the music profession. We all know that the music profession is changing rapidly and, as a result, we are increasingly in the habit of talking about musicians, not just about violinists or teachers. The profession is increasingly a mix of professional activities with very few jobs with permanent contracts: Professionals have to play, teach, compose/arrange, be responsible for management ... Therefore, we have found that the recognition of qualifications on the European level is suddenly very important. Let me give you an example: At the AEC we receive many e-mails, also from former German students who have finished their studies in Germany and for some reason have moved to Italy or Spain. Next to playing in the orchestras there, they would also like to teach in a music school, and they find out that their German Diplom is not recognised. I think this is a problem which will be increasingly important for people who move around Europe, because this is the reality of today: They will need a qualification which is recognized.

The mechanism of the market is quite a vital point in this discussion. The other thing we find is that there is not only a problem of recognition of qualifications, but students are asking for recognized qualifications in general much more than they used to. There have been some cases in several European countries where students have declined to come to certain institutions because these were not giving out a specific degree. And this is especially important for students from the Far East, but even European students increasingly like to finish their education with a master's degree. This will also have an impact on how the Musikhochschulen and Conservatories will be able to position themselves in the market.

I think Bologna offers a very important opportunity: When this compatibility is more or less achieved in the future, the schools will have more possibilities to work together. In the old system, it was

very difficult to do curriculum development, a joint degree, or a joint program, because the systems were so different that it was almost impossible. But now I think that when the institutions work on this cleverly, they will be able to bundle their expertise and maybe even develop very highly competitive and interesting master's degrees, which will be very specialized and able to attract students from all over the world, because this is something which I am sure will be interesting for them.

Kemmelmeier: Über das sehr interessante Thema der Wandlung der Musikberufe sollten wir nachher noch sprechen. Sie haben aber auch die Akzeptanz von Examina erwähnt, ein Problem, das sich z. B. schon beim Austausch stellt. Vielleicht können wir dazu studentische Erfahrungen hören?

Daniel Kaczmarek: Ich studiere an der HMTH Musikerziehung und habe vorher hier Schulmusik studiert. Es war für mich eigentlich fast undenkbar, im Schulmusikstudium einen Austausch zu machen, da ich einfach Schwierigkeiten hatte, Hochschulen zu finden, die inhaltlich dem deutschen Schulmusikstudium vergleichbar wären. Da ich das Schulmusikstudium unter großem Zeitdruck absolviert habe und das Gefühl hatte, schnell zum Ende kommen zu müssen, kam es für mich auch nicht in Frage, ein Urlaubssemester zu nehmen, um einfach ein Auslandssemester zu machen, ohne Studieninhalte anrechnen zu können. Während des Musikerziehungsstudiums fiel es mir wesentlich leichter, einen passenden Studienort zu finden. Allerdings war es dann auch so, daß es zu dem eigentlichen Wunschort nicht kam – ich wollte eigentlich nach Frankreich. Ich habe schließlich in der Schweiz etwas gefunden, was sich dann sehr gut ergeben hat und wo ich das Gefühl hatte, daß das Studium sehr ähnlich strukturiert ist.

Kemmelmeier: Offensichtlich sind wir da ja noch in einem Startprozeß. Hinsichtlich der gewünschten Mobilität, der gewünschten Austauschdauer wird ja immer wieder gesagt, ein Jahr sollte man während des Studiums im Ausland verbringen, aber die Erfahrungen unserer Studierenden sind, daß es dort nicht nur eine Menge Hürden gibt, sondern auch noch große Inkompatibilitäten. Im Rahmen des Studienganges Schulmusik an der HMTH haben wir z. B. auch einen

Austausch mit Amsterdam gemacht; da war zwar der Transfer von Deutschland nach Amsterdam da, aber von Amsterdam hierhin ging es nicht, weil die niederländischen Studierenden aus ihrem engen Korsett nach schon erfolgter Bachelor-Orientierung nicht herauskamen. Sie konnten gar nicht von ihrem Lehrer weg, denn da ist im Curriculum genau geregelt – das ist kein Witz, ich habe den Studienplan bei mir im Zimmer –, was morgens um neun Uhr für das Fach soundso im Raum soundso bei welchem Dozenten zu absolvieren ist. Dort also ist mit einer Bachelor-Struktur genau das Gegenteil von Mobilität erreicht, und zwar wegen der Stringenz eines absolut geschlossenen Curriculums.

Norma Enns: Ich habe zur Zeit eine Studentin aus Sidney hier. Die Tatsache, daß sie hier ist, beruht einzig und allein darauf, daß sie gesagt hat, das ist mir wichtig, dafür leih' ich mir das Geld und gebe auch ein Semester drauf, weil es kaum zu erwarten ist, daß das, was sie hier macht, kompatibel sein wird mit dem, was sie in Sidney zu machen hat. Das hat mit unseren Inhalten, aber auch mit der Anrechenbarkeit, mit der Meßbarkeit der Leistungen, die sie hier erbringt, zu tun. Ihre Lehrerin hat mit dem Beauftragten am Sidney Conservatory gesprochen, ich auch, da ich im Sommer da war, und sie auch, und wir haben auch auf präsidialer Ebene versucht, das zu klären, so daß sie einiges angerechnet bekommt. Aber im Prinzip ist das Semester für sie, für ihr Studium, verlorene Zeit. Sie gibt es halt drauf und hofft, daß sie hier so viel mitbekommt, daß es das dann wert sein wird. Sie sagt jetzt, es sei es schon wert gewesen, aber das muß ja nicht zwangsläufig so sein, wenn man ins Ausland geht und so viel investiert. Sie hätte auch mit einer schlechten Erfahrung zurückgehen können und würde vielleicht sagen: „Das war keine gute Idee, ich habe ein Semester verloren, hier und da den Anschluß verloren.“ Vielleicht hätte es mit uns im Gesangsunterricht nicht geklappt, und sie hätte dann in der Studienleistung einen Schritt zurück gemacht statt nach vorn. Sicher hat man dann andere Erfahrungen gesammelt, aber das reicht eigentlich nicht als Argument für ein Auslandssemester, wenn man zielstrebig in den Beruf will.

Kemmelmeyer: In künstlerischen Fächern ist der Austausch „ad personam“ – das sollte man gleich noch einmal weiter vertiefen.

Man geht ja nicht an „die Hochschule“ – vielleicht auch –, sondern man geht meist zu einem Meister. Das besteht noch das alte Meister-Schüler-Verhältnis, wo man sich einen Meister heraussucht, der einen Marktwert hat, also einen Professor, eine Professorin für einen bestimmten Bereich. Das ist ja im Zeichen des Internets sehr schnell kommuniziert und durch Tonträger sehr schnell bekannt, auch durch Meisterkurse, wo Schülerinnen und Schüler automatisch angeworben werden. Man will mit dem Meister – ich nenne dieses Wort bewußt – dann also weiterstudieren und geht zu ihm, zu seiner Institution.

Kaczmarek: Ich habe mir schließlich gesagt „Du nimmst Dir jetzt dieses halbe Jahr Zeit, und es ist dann nicht mehr so wichtig, ob es anrechenbar ist oder nicht, sondern es ist als Erfahrung sehr wichtig.“ Ich hatte auch das Glück, dort sehr, sehr guten Unterricht zu bekommen, insofern war es dann nicht so bedeutsam, Studienleistungen anrechnen zu können. Und ich fand gerade die Vielfalt attraktiv, daß ich dort auch etwas ganz anderes belegen konnte, was ich hier nicht konnte. Ich konnte z. B. hier in der Musiktheorie nie einen Kontrapunktkurs belegen, was dort in den romanischen Kulturen eben grundsätzlich üblich ist, und auch Solfège. Gerade das fand ich dann interessant, daß man auch mal andere Inhalte kennenlernen konnte.

Kemmelmeyer: Das ist natürlich ein Bildungskonzept oder eine Motivation, Bildung in einem anderen Sinne zu verstehen, seinen Horizont zu erweitern im Sinne der oder eben von Frau Grotjahn angesprochenen „Leipziger“ Bildungsvorstellungen. Ist das vielleicht eine besondere Stärke des ERASMUS-Austauschs?

Stefan Weiss: Ich habe es ja heute morgen schon angedeutet, daß das ERASMUS-Programm von Musikstudierenden nicht übermäßig groß angenommen wird. Es gibt eine steigende Tendenz, aber es ist nicht so wie bei den herkömmlichen Universitäten, wo die ERASMUS-Studierenden oft gewissermaßen handverlesen werden, weil sich zu viele bewerben und man eine Auswahl treffen muß. Das ist bei uns nicht so. Wenn zehn bis zwölf unserer Musikstudierenden ins Ausland gehen in einem Semester, ist das viel.

Ich glaube, diese Frage der Lehrerwahl und dieses besondere, fast körperliche Verhältnis, das man zu seinem Lehrer ja hat, kann

bei ERASMUS-Studierenden noch eher für einen Moment suspendiert werden als bei Leuten, die sich für einen grundständigen Studiengang entscheiden, die also für viele Jahre oder für mehrere Semester ins Ausland gehen. Es gibt bei den Studierenden, die wir mit ERASMUS ins Ausland schicken, solche, die ganz genau wissen, zu welchem Lehrer sie wollen, es gibt aber auch den anderen Fall, daß man – wie ich es bei Ihnen, Herr Kaczmarek, verstanden habe – sich für eine Kultur entscheidet und dann nimmt, was da ist und möglich ist. In Ihrem Fall war es eben Genf als französischsprachiger Zielort, da wir bisher leider kein Abkommen mit einer französischen Hochschule abschließen konnten.

Grotjahn: Vielleicht noch zwei Bemerkungen zu dieser Frage des Austausches: Wir sind uns alle darüber einig, wie wünschenswert es ist, daß man den Studienort wechseln kann, ob das mitten im Studium ist, oder nach dem Abschluß des BA oder wann auch immer. Die Frage ist, ob dieses Problem durch Bologna wirklich entschärft wird. Einmal handelt es sich um Probleme, wie Frau Enns sie angesprochen hat; Probleme im Einzelunterricht mit Lehrern wird es aber immer geben oder auch nicht geben, jedenfalls hat das wenig mit diesen institutionellen Rahmenbedingungen zu tun. Eine andere Sache ist in den modularisierten Studienordnungen selbst begründet. Nach den bisherigen, noch jungen Erfahrungen damit lautet inzwischen der Tenor, der Wechsel des Studienortes sei jetzt auch nicht einfacher geworden. Selbst der Anschluß des MA an den BA im selben Fach kann problematisch sein: An derselben Hochschule ist es in Ordnung, aber wenn es zwischen zwei Hochschulen hin und her geht, ist häufig schon die Voraussetzung, daß es ein Abkommen zwischen den betreffenden Hochschulen gibt. Es gibt ja Hochschulen, Universitäten, die auf diese Weise miteinander kooperieren und vereinbaren: Mit unserem BA kann man bei Euch weiterstudieren. Wenn das nicht der Fall ist, gibt es oft Probleme, und das ist auch nicht so verwunderlich, wenn man betrachtet, wie manche neuen Studienordnungen zustande kommen. An manchen Institutionen zumindest ist es so, daß man versucht das Rad neu zu erfinden, d. h. daß es auch keinen Austausch bei der Konzeption von Studiengängen gibt. Ich sage das deswegen, weil ich bezweifle, daß es so eine Automatik gibt, daß Bologna den

Austausch wirklich plötzlich ganz leicht macht. Natürlich sind die Erfahrungen noch jung, aber ich bin da etwas skeptisch.

Kemmelmeier: Was nützt Bologna in diesem Falle, wenn keine Anerkennung und Kompatibilität stattfindet, wenn die Individualisierung der Hochschule latent erhalten bleibt – damit ist ja die Idee von Bologna ausgehebelt –, und wenn wir die Hanseatisierung der Hochschulen haben, die sich weiterhin am Markt Konkurrenz machen, weil sie ja gut sein müssen, um attraktiv zu sein?! Und dann heißt es also „Exzellenz contra Sauce bolognaise“.

Rathjen: Ich höre so ein bißchen die Vorstellung heraus, daß Bologna bedeutet: Wir haben im Grunde einen gemeinsamen Studienplan, der an allen Hochschulen studiert wird, ich brauche nur hinzukommen und sofort stehen alle Türen offen, ich kann hineingehen, bekomme alles 1:1 anerkannt, und es gibt keine Probleme mehr. Und dann gibt es dabei diesen unangenehmen Beigeschmack, daß damit ja Eigenheiten an unterschiedlichen Hochschulen in unterschiedlichen Ländern nivelliert werden. Das ist nicht mit Bologna gemeint. Und wenn es so gemeint wäre, dann wäre die Rektorenkonferenz unter den ersten gewesen, die gesagt hätten: So geht es nicht.

Denn natürlich muß es nach wie vor so sein – und davon wird man auch nicht wegkommen –, daß das Studienangebot in der Verantwortung der einzelnen Hochschule liegt – das ist einfach so und das ist auch gut so –, und daß es natürlich auch einen gewissen Wettbewerb darum gibt, mit welchem Ausbildungskonzept man Erfolge erzielt, man die Ziele erreicht, die man als Ausbildungsinstitution erreichen möchte. Und das ist auch etwas, was der ganzen Sache nur dienen kann, wenn es also so eine Suche nach dem besten Weg gibt.

Ich habe eben schon ganz bewußt gesagt, daß es darum geht, Strukturen zu schaffen, die eine gewisse Anknüpfungsfähigkeit zwischen den Studiengängen erlauben, d. h. man einigt sich über die Kompetenzziele, die man erreichen möchte, und darauf, auf welchem Niveau man einen Studierenden sehen möchte, wenn man ihm einen bestimmten Abschluß gibt. Und da ist man auf europäischer Ebene allgemein dabei, in einem sogenannten Qualifikationsrahmen diese Kompetenzniveaus abstrakt zu beschreiben: Was ist der Bachelor, was ist der Master, was ist die Promotion? Die Musik ist sehr weit in

diesem Prozeß im Vergleich zu anderen Disziplinen, weil sie das mit ihren Deskriptoren für die unterschiedlichen Niveaus schon getan hat. Und das ist etwas, was auf der inhaltlichen Ebene eine Richtschnur sein kann, wenn es denn davon begleitet wird, daß jemand fragt: Werden denn diese Ziele wirklich erreicht? Das ist die europäische Qualitätssicherung.

Die Wege dahin, die die unterschiedlichen Hochschulen beschreiten, werden unterschiedlich sein, und das ist auch richtig so. Es wäre eine ganz furchtbare Vorstellung, wenn die nationalen Regierungen kämen und sagen würden: „Musikhochschulen, ihr macht es so und so: Um neun Uhr Montags macht ihr das, um elf Uhr macht ihr das usw.“ – das kann nicht das Ziel sein. Das bedeutet aber auch, daß die Anerkennung nicht so einfach ist. Die Anerkennung liegt bei der Hochschule: Sie entscheidet selbst, was sie anerkennt.

Auch hier stellt Bologna Instrumente zur Verfügung. Wenn es gelingt, sich unter den Musikhochschulen auf nationaler und vielleicht auch auf europäischer Ebene darüber zu verständigen, was wichtige Elemente des Studiums sind im Sinne von Kompetenzzielen, dann wird Anerkennung leichter. Wenn es möglich ist zu beziffern, wie viel Zeit für diesen und jenen Lehrbereich im Sinne von ECTS-Punkten verwendet wurde, dann ist das auch hilfreich, oder wenn es ein Diploma Supplement gibt und ein Transcript of Records, wo aufgezählt wird, was studiert worden ist, und wo auch beschrieben wird, was da vermittelt wurde in den Lehrveranstaltungen – denn bisher war es ja so, daß man einfach nur Veranstaltungsnamen hatte, die wenig ausgesagt haben.

Was den Einzelunterricht bei der Instrumental Ausbildung angeht, frage ich mich schon, ob man da nicht auch versuchen kann, Kompetenzniveaus zu beschreiben, aber dazu bin ich nicht Experte genug. Das ist eine Diskussion, die Sie untereinander führen müssen. Aber ich fände schon interessant, mal nachzuforschen: Ist das nicht probiert worden, kann man das nicht versuchen?

Diesen Punkt Mobilität finde ich ganz wichtig, schon einfach aus meinem eigenen Studium heraus. Ich habe mich damals ganz bewußt entscheiden, Mitte der Neunziger Jahre, ins Ausland zu gehen, und es war einfach ein Jahr „off“. Ich habe mir nur wenige Sachen

anerkennen lassen können, aber das war eben die Entscheidung, die ich gefällt habe. Als ich dann in dem gleichen Studiengang an einem anderen Studienort gearbeitet habe und verantwortlich war für Beziehungen nach Frankreich, da habe ich mich mit den französischen Partnerhochschulen unterhalten, hab mir angesehen, was die in ihrem Curriculum haben. Die hatten das ECTS schon umgesetzt, ich habe für unsere Seite einen Behelf gebaut, denn wir hatten das leider noch nicht. Dann sind wir zu einer Vereinbarung gekommen, und ich konnte nach meine Rückkehr den Studierenden sagen: Wenn ihr da das und das macht – natürlich habe ich auch Wahlmöglichkeiten gelassen –, dann kriegt ihr hier auch das und das anerkannt. Das habe ich dem Prüfungsausschuß vorgelegt, der es auch verabschiedete, und das hat eine ganz große Verlässlichkeit. Dann kann immer noch jemand sagen: Nein, ich nehme ein Jahr Auszeit, kein Problem, aber das ist dann eine individuelle Entscheidung.

Auch in den USA entscheiden die Hochschulen selbst, was sie akzeptieren und was nicht. Aber wenn jetzt ein deutscher Student kommt und nicht mehr sagt: „Ich habe sechs Semester studiert, und ich habe hier auch ein Bündel von Scheinen“, sondern wenn er sagen kann, „ich habe einen Bachelor“, dann ist das natürlich eine Erleichterung im Anerkennungsverfahren. In Australien gilt das auch. Das ist natürlich in diesem besonderen Fach Musik noch einmal etwas anderes, aber auch da gibt es eine Erleichterung. Nur darf man sich das nicht zu mechanistisch vorstellen und ich denke daß es auch gut ist, daß es nicht so mechanistisch ist.

Kemmelmeier: Daß die Anerkennung in die Hoheit der Hochschulen gelegt ist, bedeutet aber auch ein Problem. Bisher ist es ja so gewesen: Es gibt „Anabin“, die Liste der akkreditierten Hochschulabschlüsse weltweit, die die Bundesrepublik anerkennt. Es ist ein offizielles Dokument der Kultusministerkonferenz, das für jedes Land ausweist, welchen Standard welcher Abschluß hat, wie kompatibel er ist. Wenn es jetzt heißt, die Anerkennung liege in der Kompetenz der Hochschulen, dann kann folgendes passieren: Es kommt ein Student mit einem bestimmten Abschluß, er hat meinetwegen den Bachelor und will jetzt seinen Master weitermachen, und dann sagt die Kommission: „Um Gottes Willen, der kann ja gar nichts. Der

fängt jetzt mal im zweiten Semester wieder an.“ Das ist in vielen Bereichen leider Praxis – ich bin seit über dreißig Jahren an einer Musikhochschule. Das ist bei künstlerischen Fächern sehr stark von der Einschätzung und auch vom künstlerischen Niveau an Hochschulen abhängig – ich will jetzt keine nennen, aber zwischen Hochschule A und Z in Deutschland besteht ein riesiges Gefälle im künstlerischen Niveau der Dozenten und der Studierenden.

Rathjen: Wünschen Sie sich denn, daß jemand von außen kommt und sagt: „Ihr müßt die nehmen“?

Kemmelmeyer: Nein, aber wir kriegen auch über das Bologna-Instrumentarium die Willkür nicht heraus. Das ist das Problem für die Studierenden. Die Willkür ist in diesem System nicht eliminierbar.

Weiss: Ich wollte noch einen Aspekt zu bedenken geben. Herr Rathjen, Sie haben gesagt, es liegt im Ermessen der Hochschulen, was sie von den im Ausland erbrachten Studienleistungen anerkennen. Das ist sicherlich richtig. Ich glaube aber, daß die Verantwortlichen bei der Konstruktion eines Bachelor-Studiengangs so etwas wie Einschüchterung erleben. Sie sind eingeschüchtert, weil sie plötzlich – vielleicht zum ersten Mal – damit zu tun haben, daß sie genau benennen sollen, welche Leistungen erbracht werden sollen, wie viele Stunden studiert werden sollen für eine bestimmte Leistung. Da sind teilweise unglaublich zähe Verhandlungen im Gange zwischen den Angehörigen der Fachbereiche, weil alle die Erfahrung machen, daß sie bei einer bestimmten, festgelegten Obergrenze der workload nicht mehr zu den umfangreichen Studienleistungen kommen, die sie bisher hatten. Nachdem man also diese zähen Verhandlungen führt und rechnet, wie man das alles noch retten kann, sodaß es den früheren Standards genügt, kommt dann noch die Akkreditierung. Da kommt eine Kommission, die diesen Studiengang begutachtet und sagt: Nein, ihr müßt hier nachbessern, das stimmt noch nicht usw.

Das ist also etwas, was den Hochschulen – ich personifiziere das jetzt mal – suggeriert: Eigentlich habt ihr es nicht mehr so richtig in der Hand. Plötzlich ist da so ein großes Korsett, das ihnen übergestülpt wird. Und dann sehe ich es als verständlich an, daß man erst einmal denkt: Was ich jetzt gebaut habe, dieses Konstrukt, ist etwas

ganz Wichtiges, das von den Studierenden erfüllt werden muß; ich bin ja schließlich evaluiert worden aufgrund dieses Konstrukts, das ich da aufbaue.

Das, wofür Sie jetzt plädieren – diese Offenheit und Freiheit –, ist ja eigentlich eine sehr schöne Sache, aber es ist zunächst ein Widerspruch. Man braucht sehr lange, um das alles zu konstruieren, und dann soll man das alles sehr leicht wieder aufgeben.

Enns: Wenn an amerikanischen Universitäten einer mit einem Dokortitel kommt, dann schaut man als erstes: woher? Das ist die erste Frage: von welcher Universität? Und das wird hier auch nicht anders sein. Dem System mit der Akkreditierung zum Trotz weiß man ganz genau, daß ein „Doctor of Musical Arts“ oder „of Musicology“ je nach Universität eine ganz unterschiedliche Wertigkeit haben kann. Die Note eins von Harvard ist etwas ganz anderes als die Note eins vom North Dakota State College, Bismarck, North Dakota. Wobei nicht in Abrede gestellt sei, daß dort auch qualitativ hochwertiger Unterricht stattfindet. Aber dieser Mechanismus ist nicht ausgeschaltet, und wenn jemand vom North Dakota State College nach Harvard will, um dort seinen Doktorabschluß zu machen, dann wird Harvard natürlich gucken, welche Leistung da tatsächlich vorhanden ist. Das ist eben nicht mit irgendeinem System zu regeln, diese qualitativen Unterschiede werden bleiben.

Kemmelmeier: Ich glaube, dies ist ein gutes Beispiel. Vielleicht ist es eine Utopie, eine absolute Vergleichbarkeit zu erreichen.

Rathjen: Das wäre keine schöne Utopie. Stellen Sie sich mal vor, ja gerade in dem Fach Musik, sie hätten wirklich ein System, das ihnen einen so klaren Rahmen gibt, daß eine Anerkennung hundertprozentig, auch international möglich ist – was ist denn dann noch möglich an kultureller Vielfalt?!

Kemmelmeier: Da kommt ein interessanter Aspekt hinein: Hat das Bildungsideal Leipziger Prägung – also Bildung und Humanität über Musik – nun einer fast industriellen Vermittlung von musikalischen Fertigkeiten, die man für irgendeine musikalische Tätigkeit braucht, Platz gemacht? Ist Humboldt tot – auch in der Musik? Herr Prchal, Sie haben eben die moderne Musikszene angesprochen. Die Musikprofessionalität hat sich verändert, sie ist auf jeden Fall inter-

nationaler geworden, im Solistenbereich sowieso. Sie ist auch von neuen ganz bestimmten Marktkriterien geprägt: der Künstler als Ware, die mehr oder weniger gut verkaufbar ist. Man muß die richtigen Wettbewerbe gewonnen haben, man muß bei den richtigen Lehrern mindestens einen Meisterkurs gemacht haben. Das sind Marktmechanismen, die gar nichts mit Bologna zu tun haben, aber die Praxis an einer Musikhochschule massiv prägen. Deswegen die Frage: Was ist nach ihrer Kenntnis jetzt die Erfahrung der Europäischen Musikhochschulen? Wie hat sich der Musikerberuf, haben sich die Musikberufe heute verändert?

Prchal: I think what you just said is very interesting. You were actually only talking about the top. You talked about competitions, marketing, ... I think that in the past the Musikhochschulen und conservatories in Europe were mainly trying to train the top. But there is increasingly an understanding that there is also something like a sub-top, or maybe even a sub-sub-top, and these are often highly talented and qualified musicians who are not top soloists.

On one point, the understanding is there that musicians will have to be working differently in such a way that they might not have a permanent contract. In the past it used to be quite normal that they would have one job for most of their lives – but this is changing. They will have many different types of obligations.

One would think that for this situation, the training of the musicians would also have to be adapted accordingly, and this is why I mentioned this, because in this process, again, the qualifications recognition is a very important issue. It is no longer so, that you say: Ah, in music, qualifications are not important, because you come to an orchestra, play behind a screen and that's it. It is no longer like that. What if there are no orchestral positions open or if you choose to do something else – what then? As you know, the number of places in orchestras is decreasing year by year.

This brings us to another point: We have to get rid of this image that teaching is something you do after you have failed at performance. I know a lot of young students coming out of the conservatories now who do not want to go into a permanent orchestra position. They would like to work in a professionally independent way: they

do freelance work in orchestras, they do chamber music, they teach and do a lot of other things. It is their choice and it is not because they have not been successful at anything. So I think this really is a trend which is quite interesting.

Enns: Sie haben da einen sehr wichtigen Aspekt im Wandel des Berufsbildes angesprochen diese Frage der Multifunktionen, also daß man nicht einen einzigen Lebensjob hat, sondern daß es eben sehr vielseitige Berufsbilder gibt und daß wir dem Rechnung tragen müssen. Da ist einmal die Frage nach der Sicht oben/unten: Der Bachelor ist eine Basisausbildung, der Ausgangspunkt, und der spezialisierte Master ist der Bereich, wo wir die größte Internationalität erwarten können. Wie Sie eben auch sagten, findet die Basisausbildung eher zu Hause statt. Und wenn ich diese Basis geschaffen habe, dann gehe ich ins Ausland. Das finde ich auch eine ganz wichtige Angelegenheit, weil wir auch in jedem Land eine Verpflichtung an die eigene Jugend haben. Diese Basisausbildung muß eine breit angelegte Ausbildung sein, um dann diese Spezialisierung und auch andere Berufsbilder zu bedienen – z. B. die Leute, die wirklich daran interessiert sind, mit Kindern zu arbeiten.

Das war also einmal diese Ebene oben/unten. Aber mir fällt da noch etwas anderes ein, nämlich die Frage nach der Identität, nach nationalen Identitäten. Ich glaube, daß sich die Empfindung dafür, was eine nationale Identität ist, gewandelt hat. Da gehen auch ganz besonders von Deutschland starke Impulse aus, gerade durch die gebrochene Identifikation mit der eigenen Geschichte. Auf internationaler Ebene haben z. B. die Jazzmusiker oder Neue-Musik-Leute eine Identität, die mit Nationalität nichts zu tun hat. Wenn jemand Neue Musik macht, dann hat man viel schneller ein Gesprächsthema mit den französischen Musikern, als vielleicht mit manchem deutschen Musiker, der sich mit Klavierkonzerten – wobei das keine Wertung ist – befaßt. Wir haben also eine Verschiebung im Identitätsempfinden zwischen nationalen Identitäten und stilistischen Identitäten. Und das ist auch etwas, dem wir in der Mobilität durchaus Rechnung tragen müssen.

Kemmelmeyer: Auf diese Identitätssache würde ich gerne später noch einmal zurückkommen, auch unter dem Gesichtspunkt

„Markt“. Wenn es um Geld geht, dann hört manchmal die Offenheit gegenüber den anderen Identitäten auf.

Kaczmarek: Ich wurde durch meinen Auslandsaufenthalt auch in meiner nationalen Identität bestätigt. Als Deutscher hat man ja oft Probleme mit seiner nationalen Identität, und dann habe ich im Ausland ganz oft gehört: Deutschland hat doch eine tolle Musikkultur; ihr habt doch so viele Orchester! Die haben überhaupt kein Verständnis für diese Identitätsprobleme. Franzosen, die ihre Orchester in Paris und Lyon kennen und in der ganzen Provinz sonst nichts haben, sind begeistert, daß wir in Deutschland in jeder Kleinstadt ein Orchester oder Theater haben. Und so denkt man, wenn man zurückkommt: Ja, so ist es tatsächlich, und es ist toll, daß wir das haben.

Kemmelmeier: Frankreich hat ein Musikexportbüro gegründet, Deutschland jetzt auch. Der Deutsche Musikrat hat das initiiert, ich habe sogar die Kommission mitgeleitet, die das mitinitiiert hat – ein Exportbüro unter Marktgesichtspunkten. Es drängen nämlich ganz viele Künstler auf den deutschen Markt, der begrenzt groß ist: eine Torte, die man nur in kleinere Stücke schneiden kann. Entsprechend sind viele Major Companies außerhalb Deutschlands angesiedelt, die aus Deutschland, dem viertgrößten Tonträgermarkt der Welt, viel Geld ziehen und dann nach New York, London oder Tokio transferieren. Daher hat man – der Impuls kam von der Musikwirtschaft – ein Musikexportbüro gegründet, das nicht nur deutsche Tonträger überall bekannt machen, sondern auch die Verbreitung von Musikproduktionen aus Deutschland gewährleisten soll – da sind Künstler mit eingeschlossen, denn unter Marktgesichtspunkten sind Künstler genau so eine Ware wie Tonträger.

Auf diesem Hintergrund entsteht aber im Global Village ein regionales Interesse, weil es plötzlich Konkurrenzen gibt. In Frankreich war es eindeutig die Absicht, französische Musik in die Welt zu bringen, und Deutschland zieht auf Impuls der Musikwirtschaft jetzt nach. Solange es nicht um Geld geht, solange wir über Humanität, Bildung, miteinander Musik machen sprechen, ist Internationalität kein Problem, aber in dem Moment, wo die Tonträgerfirma ins Spiel kommt und das Ensemble X, das z. B. aus 18 Musikern aus 18 Nationen besteht, wird es zum nationalen Interesse, wo diese Firma sitzt.

Rathjen: Dieser Kontakt mit einem sich wandelnden Markt ist ein wichtiger Punkt im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozeß. Deswegen habe ich eben auch herausgestellt, daß es diese nationale Dimension gibt, d. h. das Ziel, das Studienangebot hier zu reformieren. Dazu gehört ganz wesentlich die Frage danach, in was für einer Arbeitswelt die Absolventen hinterher arbeiten. Und da gibt es durchaus Probleme und Reformbedarf in den Musikstudiengängen. Ich weiß, daß man hier in Hannover in dieser Hinsicht relativ offen ist – die Diskussion wird nicht überall so offen geführt.

Wir wissen aus Absolventenstudien für Musiker, daß die allerwenigsten eine Vollzeitanstellung haben oder gar Karriere als Solisten machen. Wenn man im Chor oder Orchester unterkommt, ist es gut, aber dann ist eben die Frage, ob eine Soloausbildung da der Königsweg ist. Welchen Anteil muß Kammer- und Orchestermusik in der Ausbildung haben? Das sind alles Themen, die sich stellen und an die man im Rahmen der Studienreformen des Bologna-Prozesses durchaus herangehen sollte, z. B. die ganze Frage der Selbständigkeit: Als ambitionierter Künstler muß ich mir den Markt teilweise selbst schaffen. Ich muß mir ein Programm überlegen und es am Markt platzieren können, ich muß aber auch die Marktstrukturen kennen. Das geht los beim lokalen Markt – wie organisiere ich mich eigentlich, wie mache ich Werbung? – bis dahin, daß ich verstehen muß, wie Künstleragenturen funktionieren, wie der große Markt funktioniert, wer die Akteure am Musikmarkt sind. Das sind alles Dinge, die ich kennen muß, um das Grundkapital, das natürlich nach wie vor die künstlerische Ausbildung ist, überhaupt in Wert setzen zu können.

Und ich denke, daß es dann auch nicht möglich ist, zu sagen, unser Grundgedanke oder unser Ideal von Bildung sei eigentlich ein anderes, denn es geht auch um Verantwortung gegenüber den Absolventen. Und da kann man die Ausbildung schon etwas spezifischer zuschneiden, indem man von Anfang an ein grundlegendes Wissen und eine Sensibilität für die ökonomischen Realitäten, die den Künstler hinterher erwarten, schafft. Ich finde es wichtig, daß man diese Ziele, die man sinnvollerweise an ein Studium herantragen sollte, auch bei der Studienreform im Kopf behält. Und dann ist es wirklich eine sehr große Chance, sich zu modernisieren.

Prchal: I think that one of the key words for Bologna is flexibility. This flexibility can be seen from two sides, from the side of the students and the graduates and from the side of the institutions. In this philosophy of what we call the 'portfolio career', it might very well be that people have to go back into a learning institution some years after their graduation. This has been rather difficult up until now, and the flexibility will be to offer this possibility to the students to come back to do another master. When you see how mobility streams go through Europe you notice that students sometimes do a Bachelor and then maybe one master and then another master. I think that this is something which creates more flexibility for the students and also creates more flexibility for the institutions.

Let's face it: Until now, the study programs of most institutions in Europe were more or less the same all over the respective countries. And now because of this two-cycle structure there is much more possibility for profiling. The understanding is there that you do not necessarily have to offer everything anymore, but perhaps you want to specialize as an institution on a certain topic at the master level or at the third cycle level which will give you this competitive advantage in attracting better students and professors.

Kemmelmeyer: Die Flexibilität, die sie angesprochen haben, ist ein Problem insbesondere, wenn man einen künstlerischen Beruf ausübt, wo die körperliche Leistungsfähigkeit nachläßt. Ich kenne die Kurven von freien Musikern oder auch Orchestermusikern. Wenn sie in fester Anstellung sind, dann ist das anders, aber die Statistiken zeigen, daß freie Musiker oft erst mit 45 Jahren einen Verdienst erreichen, der oberhalb der deutschen Armutsgrenze liegt. Der Deutsche Musikrat macht diese Untersuchungen mit der Künstler-Sozialkasse zusammen. Gerade vor dem Erfahrungshintergrund des Rückgangs des Einkommens und der sozialen Absicherung mit Mitte vierzig, Anfang fünfzig wäre eine höhere Flexibilität nötig, entweder durch eine Vorbereitung darauf in der Ausbildung oder durch die Möglichkeit, wieder in die Ausbildung zurückzukommen und dann andere Berufe in der Musikkultur zu übernehmen. Das ist ganz wichtig und wäre auch innerhalb des Konzeptes der Hochschulen mit den Bausteinen Bachelor und Master realisierbar.

Enns: Ich habe es auch so gemacht. Ich habe zunächst vier Jahre studiert und bin dann in den Beruf gegangen – zunächst ins Orchester –, bis ich dann irgendwann festgestellt habe, was ich eigentlich wirklich wissen wollte, und dann bin ich eben auch weitergegangen. Bisher sind aber weder der Arbeitsmarkt noch die Hochschulen darauf genügend vorbereitet, daß Studenten diesen Weg gehen, daß sie, wenn sie ihr Studium schon abgeschlossen haben, noch einmal zurückkommen, ihr Berufsbild ergänzen und dann auch eine ganz andere Spezialisierung anstreben. Auch bei meinen eigenen Studenten erlebe ich, daß sie, wenn sie das Studium beendet haben, noch nicht genau wissen, was sie noch wissen wollen – so, wie ich das persönlich auch erlebt habe. Und dann muß man etwas tun, etwas ausprobieren, eine Phase haben, wo man das Gelernte erst einmal umsetzt und dann am Ende sagen kann: Ja, das ist es. Das ist für mich jetzt eine dauerhafte Faszination, etwas, das mich als Grundlage durchs Leben trägt.

Und ich glaube, dieser Aspekt wird weder von der Wirtschaft noch von den Hochschulen ganz klar durchschaut, auch unseren Studierenden ist er noch nicht ganz klar. Nun haben wir hier zur Zeit den ersten Jahrgang eines Bachelor-Studiengangs, und da ist völlige Klarheit noch nicht zu erwarten. Aber wir gehen in unserem Denken immer noch viel zu stark von dem Althergebrachten aus. Die Forderung, der Bachelor-Abschluß solle berufsqualifizierend sein, ist eine Horrorvision an diesem Hause, weil der Studenumfang als viel zu gering erscheint. Und dann wird davon ausgegangen, daß man sofort den Master anschließt, was überhaupt nicht üblich ist in den Ländern, wo dieses System etabliert ist.

Da muß noch ein Umdenken vollzogen werden, und das ist ein Punkt, an dem ich dann an Gremien wie die Hochschulrektorenkonferenz appellieren würde, zu sagen: Wir müssen an die Wirtschaft herantreten, an die Musikwirtschaft, und dort auf alle Fälle klarmachen, was denn ein musikvermittelnder Studiengang wie der polyvalente Bachelor of Arts bedeutet, für die Wirtschaft, für die Verlage, für die Plattenfirmen etc. Diese Leute, die wir ausbilden, werden ein anderes Berufsbild haben, und sie werden eine Zeit brauchen um zu wissen: Ich will jetzt wirklich in die Schule, ich will wirklich in die

Musikwissenschaft oder ich brauche noch eine wirtschaftliche Ergänzung zu meinem Musikstudium, um jetzt in die Musikwirtschaft hineinzugehen, in die Medien, Rundfunk, Fernsehen etc.

Kemmelmeyer: Im Gegensatz zu der Idee, die Politiker immer gerne im Kopf haben – „es kostet weniger, wenn man die Studienzeit verkürzt“ –, wird nach meiner Ansicht durch dieses System der Studienbedarf erhöht. Und das hat kein Politiker damit beabsichtigt. Die Idee war eigentlich, durch Reduzierung von Zeit und durch Ökonomisierung und Verschulung eine möglichst hohe Ausstoßzahl an Absolventen und dann einen möglichst schnellen Durchlauf zu erzielen. Nach meiner Ansicht kann dieses System das nicht leisten. Es wird etwas ganz anderes produziert.

Prchal: But it was never the intention of the Bologna process to shorten studies. I think one has to differentiate between the intentions of the Bologna process and what the national politicians have done with it, because this is the problem. We have been very active in informing our members about what the Bologna Declaration really says. It says: “a minimum of three years for a bachelor” and not, as many politicians have said, “the bachelor should be three years”. It has been really shocking to see how the politicians have used Bologna just for making budget cuts in higher education.

Of course, there are many problems with Bologna: we are all musicians we know that matters such as credit points, quality assurance, learning outcomes and modules do not really resonate with the artistic nature of our type of studies. But these are only tools that are to be used in the interest of the students.

Jeroen van Gessel (aus dem Publikum): Wir haben jetzt etwas über die Wirtschaft und Bologna gehört. In Holland ist es so, daß die Finanzierung von Hochschulen und Universitäten immer abhängiger von den Absolventen wird, d. h. daß Hochschulen und Universitäten nach der Anzahl von Leuten bezahlt werden, die einen Abschluß gemacht haben. Das heißt aber auch, daß es sehr unvorteilhaft ist, Leute wechseln zu lassen. Ein Beispiel: Man studiert zwei Jahre bei seinem Lehrer in Amsterdam, ist nicht zufrieden und wechselt dann nach Rotterdam, wo man nach einem weiteren Studienjahr abschließt: In diesem Fall geht die ganze Finanzierung für drei Jahre an Rotterdam.

Hochschulen und Universitäten sind also gezwungen, Studenten möglichst lange an sich zu binden, weil die Finanzierung es so herausfordert. Steht das Deutschland nun auch bevor, und was ist Ihre Meinung dazu?

Rathjen: Solch einen Finanzierungsmechanismus, der an Absolventen gebunden ist und die Mittel dorthin verschiebt, wo absolviert wurde, unabhängig davon wo vorher studiert wurde, haben wir nicht. Mit unseren Finanzierungsmechanismen bekommen Hochschulen Geld für die Studierenden, die man hat, und zwar für die, die innerhalb der Regelstudienzeit studieren. Wenn jemand im neunten Semester ist in einem Studiengang mit einer Regelstudienzeit mit zehn Semestern, dann bekommt die Hochschule für ihn Geld. Wenn er im zwölften oder zwanzigsten Semester ist, dann bekommt die Hochschule für ihn kein Geld mehr.

Bei dem Beispiel, das Sie benennen, hat sich wahrscheinlich jemand folgendes überlegt: „Wenn ich der Hochschule auf die Weise Geld gebe, dann schaffe ich ihr Anreize, Leute vom Studienabbruch abzuhalten und sie möglichst bis zum Diplom zu führen oder sehr früh zu signalisieren, geh, ich investiere nicht mehr in dich, denn es klappt nicht.“ Das ist meiner Meinung nach ein gutes Beispiel dafür, daß ein Mechanismus nicht ganz zu Ende gedacht wurde.

Kemmelmeier: Kann es sein, daß dieser Mechanismus des Halten-Wollens von Studierenden zu einer Niveaureduzierung führt?

van Gessel: O ja, bestimmt. Das wird zwar in Holland verneint, aber es ist so. Es geht soweit, daß man bei Studenten die Noten bewußt erhöht, damit sie endlich absolvieren.

Prchal: I think this is a very specific Dutch problem. As you may know the Dutch are considering changing it – and I think they will, because it is exactly contrary to the whole principle of mobility even within one country.

Another point that could be a problem in relation to Bologna is the length of study, which is becoming shorter and shorter, for whatever reasons. A lot of German students go abroad in their Urlaubssemester. Germany is very lucky to have this Urlaubssemester because it does not exist in any other country, except maybe Austria and Switzerland. I do not know what will happen in Germany, but in

other countries we can already see clearly that the studies are becoming shorter and more inflexible as you said in relation to Amsterdam.

I think this touches on the whole issue of recognition. If students want to go away – and we all agree that this is necessary – they do not want to lose time when they come back. Sometimes this takes on really absurd dimensions. We just received a complaint from a school in Switzerland who had agreed on a kind of exchange-scheme with an institution in Austria. The School in Switzerland now has a Bachelor/Master-structure but the Austrian institution does not. So someone with a Bachelor degree (a very good student according to this Swiss School) wanted to go to Austria to continue studies, but was told: No, we do not recognize your Bachelor, so you have to start from year one. This of course is a disastrous situation, but this used to be quite common in the past. In a situation where students have to pay more and study quicker, this is just not acceptable.

Weiss: Ich würde Sie gerne bitten, noch einmal auf einige positive Aspekte von Bologna einzugehen. Sie haben ganz am Anfang von Joint Masters gesprochen, die vielleicht die spannendste neue Entwicklung darstellen, die von Bologna ausgeht. Können Sie uns ein paar Beispiele für Joint-Masters-Studiengänge nennen, die im Bereich der Musik existieren oder zumindest angedacht sind?

Prchal: Es gibt noch keine Beispiele in der Musik. Das ist wirklich etwas Neues, und ich kann der Musikhochschule Hannover nur empfehlen: Take the opportunity to start working on it. It has to do with your institutional policy of course. But if you talk about internationalisation of Musikhochschulen, there are two levels to this question. The first one is what I call the prehistory of internationalisation. On this level, all that mattered seemed to be having a lot of international students. However, being international is really about not just the exchange of people but also of information. This may involve sitting down with schools abroad and thinking about a curriculum. You exchange information: How can I improve my own study programmes with information from other institutions? This, in my opinion, is international. And this is advantageous to the quality of the Musikhochschule, because then you can take the different expertise of the other institutions. And this is why the joint master concept

is so interesting. You can bundle the expertise and develop highly interesting and highly qualitative courses which were not possible before.

I find this very exciting. Here we have music, which has always been international because people have moved around and there has always been a very intense contact on the international level. But it has never really materialized into programs of study with an international dimension and high artistic and academic quality.

Grotjahn: Sie schaffen es ja durchaus, hier wirklich positive Werbung für die Umstrukturierung zu machen. Wenn man sich die Diskussion anhört, dann merkt man schon, welche Chancen darin enthalten sind; das will ich überhaupt nicht in Abrede stellen. Sehr erfreulich finde ich insbesondere, daß man den Studierenden die Zeit zugestehen will, sich zu orientieren. Erst den BA machen, dann den MA darauf satteln, und nachher vielleicht noch einen weiteren – das klingt alles ganz wunderbar. Was allerdings wahrscheinlich schon im Vorfeld häufig skeptisch stimmt, ist die inzwischen schon zur Lebenserfahrung geronnene Erkenntnis, daß die Realisierung es dann nicht einlöst.

Ist z. B. die personelle Ausstattung an den Hochschulen eigentlich entsprechend? Die ist ja jetzt schon viel zu knapp. Ein Modell, das den Studierenden mehr Zeit und mehr Ruhe einräumt müßte mehr Lehrpersonal und mehr Raumausstattung erfordern – ganz abgesehen davon, was mit der Modularisierung und den damit verbundenen Prüfungen noch an Personalaufwand einhergeht. Ich wollte nicht defaitistisch argumentieren, aber wollte das zur Relativierung noch einmal ansprechen bzw. dazu auffordern, auch diese Aspekte in eine positive Richtung zu revidieren – wenn Sie können.

Kemmelmeyer: Nach dem Standardspruch: „Sie können alles machen, aber es darf nichts kosten.“

Grotjahn: Da liegt ja auch die Vermutung so nahe, es gehe um die Verkürzung der Studienzeit. Natürlich glaubt man das, denn es besteht ja dieses Einsparpotential.

Rathjen: Die Kürzungen haben ja zwei Erscheinungsformen. Die eine ist: Gelingt es, den Stoff und die Kompetenzen eines Studienganges durch eine inhaltliche Reform in kürzerer Zeit zu vermit-

teln? Und wenn man Konzepte findet, nach denen es in fünf Jahren gelingt statt in sieben, dann, denke ich, hat niemand etwas dagegen. Die andere Möglichkeit ist, dem Einzelnen einfach weniger Studienzeit zuzugestehen und das dann als allgemein genügend durchgehen zu lassen. Der Politiker sagt dann dazu: In der Regel wird man auf diesem nicht ganz so hohen Niveau aufhören müssen, und ein paar wenige dürfen weitermachen. Als Option ist das sicher wichtig, im Sinne der Flexibilität, aber als Zwang ist das problematisch. Landespolitiker haben auch Instrumente, das umzusetzen, wenn sie das möchten. Das ist das, was unter „Quoten“ diskutiert wird. Wir finden das sehr ärgerlich und auch schwierig zu verantworten, solange der Arbeitsmarkt noch nicht so weit ist.

Die Hochschulrektorenkonferenz nutzt jede Gelegenheit – auch zuletzt bei der Jahresversammlung, als Edmund Stoiber bei uns gesprochen hat –, deutlich zu machen, daß Politik nicht bestimmen kann, wie viele Leute den Master machen dürfen. Unbeschadet dessen erlebe ich auch, daß der Bologna-Prozeß von den Lehrenden als Chance wahrgenommen wird. Es sollte die Chance genutzt werden, mal wieder auf die eigenen Studiengänge zu gucken, vielleicht auch einmal Tabula rasa zu machen und zu überlegen: Wohin wollen wir eigentlich und wie könne wir das erreichen? Das ist ein sehr kreativer Prozeß, in dem aber natürlich auch Verteilungskämpfe stattfinden, weil jeder seine Lehrveranstaltung für die wichtigste hält. Wenn man mit dem Instrument Workload wirklich einmal fragt, was denn eigentlich leistbar ist, und feststellt, daß man mit dem Programm schon bei dem Anderthalbfachem des wirklich leistbaren angelangt ist, dann muß man sich nicht wundern, wenn die Studiendauer so lang ist. Bei diesen Verteilungskämpfen muß man im Kollegenkreis zu einer guten Lösung kommen; daß das nicht einfach ist, das sehe ich schon auch.

Das Thema Ressourcen ist ein sehr unerfreuliches – da sind wir dran. Studienfinanzierung ist angesprochen worden – über Studiengebühren wird man da Linderung in gewissem Maße verschaffen könne und sicher auch noch andere Vorteile mitnehmen können. Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens ist ein anderer Punkt. Es muß nicht ein ganzer weiterbildender Master sein, es kön-

nen auch einzelne spezialisierte Module sein, die man kostenpflichtig anbietet. Das sind Wege, über die sich die Hochschule Linderung verschaffen kann. Trotzdem ist der Staat weiterhin verantwortlich.

Die Zahl der Prüfungen ist etwas, das manchen Studiengängen auffällt, anderen überhaupt nicht, weil da schon lange studienbegleitend geprüft wird. Ich finde es beispielsweise erschreckend, daß sich Lehramtsstudierende ein Dreivierteljahr nur auf Prüfungen vorbereiten, und zwei Monate später ist dann alles vergessen. Und die neue Idee ist, nicht ein einziges Mal diese Horrorphase zu haben, sondern studienbegleitend zu prüfen, und dann ist es natürlich in der Verantwortung der Lehrenden, es so zu gestalten, daß es auch zu bewältigen ist.

Kemmelmeyer: Als Wissenschaftler würde ich kritisch anmerken: Woher wissen Sie, daß die Studierenden das für die Prüfung Gelernte nachher wieder vergessen? Das wird immer so gesagt, stimmt aber nicht. Ich gehe davon aus, daß eine Menge hängen bleibt, weil man sich auf die Prüfungen so intensiv vorbereiten muß wie noch nie zuvor im Studium. Eine solche Kritik geht von dem Denken aus, daß man nach dem bisherigen System „nur so vor sich hin studierte“ bevor dann am Ende die Prüfung kam.

Umgekehrt ist es so, daß wir jetzt bei diesem Bologna-System – das ist keine Kritik, sondern eine Beschreibung – ein pures mechanistisches System haben, das keinerlei Aussagen über ein Bildungskonzept macht. Und das muß man wissen. Die bereits erwähnten Verteilungskämpfe, die jetzt auch hier am Haus laufen, sind viel stärker von Arbeitsplatzsicherungsgedanken gezeichnet als von Bildungsdiskussionen. Und es bleibt offen, wer jetzt die Kraft hat, den Impuls zur Aufstellung eines Bildungskonzeptes für die neuen Studiengänge zu geben. Vorher gab es über diese Dinge einen allgemeinen Konsens. Der Nachteil von Bologna ist, daß es keine Eckdaten über eine europäische Vorstellung von Bildung gibt, die dann herunter zu brechen wäre auf die jeweiligen Studiengänge.

Prchal: But this is a positive point. We believe very strongly in the autonomy of the institutions, and from our perspective it would be disastrous if we should be told how and why we should educate people.

Kemmelmeyer: Man kann aber nicht in einem Erziehungsprozeß sagen, daß alles möglich ist. Das ist nicht nur eine Illusion, sondern ein zentraler Denkfehler. Pädagogik und Schule sind Entscheidungen zur Veränderung mit einer Zielvorstellung. Und die scheinbare Freiheit, die man zu haben glaubt, funktioniert da nicht. Aber die Problematik der Verteilungskämpfe ist auf die Hochschulen verlagert worden, die keinerlei demokratisches Organisationssystem haben, um diesen Diskurs bis hin zum Disput durchzuführen. Deswegen sind die meisten Hochschulen inzwischen zerstritten und mußten sich externe Hilfe – „Hochschultherapeuten“ – holen, weil es innen nicht mehr funktionierte. Eine solche Situation haben wir hier auch. Und das ist ein Problem, das Bologna produziert.

Prchal: Das ist klar. Wir haben immer gesagt, daß das große Problem mit Bologna ist, daß die Regierungen das nicht finanziell unterstützt haben. Ich glaube, in Deutschland ist die Lage ein bißchen besser als in anderen Ländern, denn hier gibt es die HRK und Aktivitäten, die das ein bißchen unterstützen. In den anderen Ländern gibt es überhaupt nichts. Das ist wirklich ein großes Problem. Damit ist aber noch nicht gesagt, daß wir das nicht machen sollen.

Rathjen: Die Verlagerung der Haushaltsverantwortung auf die Hochschulen mit allen damit leider verbundenen Kürzungen stellt sicherlich ein Problem dar. Der Staat entscheidet, daß gekürzt werden soll, aber wo, das überläßt er den Hochschulen. Was aber die Vorstellung eines Bildungsbegriffes angeht, möchte ich ganz klar unterstreichen, was Herr Prchal gesagt hat. Das ist nicht die Aufgabe eines Staates und erst recht nicht die Aufgabe eines freiwilligen Treffens europäischer Bildungsminister. Der Staat hat da sicher seine Verantwortung, aber wer soll sagen, daß Frankreich das gleiche machen soll wie Deutschland?! Das soll dann schon die Hochschule tun und ich finde, daß dies ein positiver Punkt der institutionellen Autonomie ist. Daß die Frage nach der Gewichtung und Verteilung in den Hochschulen oftmals nicht funktioniert – mal abgesehen von Möglichkeiten, daß so ein Prozeß ein Kollegium auch zusammenschweißen kann –, ist ja ein Problem, das jetzt offen gelegt wird und nicht neu entsteht. Wenn wir mal daran denken, daß sich manche Curricula seit

zwanzig Jahren nicht verändert haben, dann müssen wir auch fragen, ob das etwas ist, was wir auf die Dauer haben wollen.

Kemmelmeier: Dieser positive und konstruktive Blick in die Zukunft ist, so denke ich, schon ein schönes Schlußwort für unsere Diskussion. Es war sehr erfreulich, soviel Sachkompetenz auf dem Podium und im Auditorium versammelt zu sehen! Ich darf mich bei allen Beteiligten für ihre Beiträge herzlich bedanken.

Die Autorinnen und Autoren der Aufsätze

REBECCA GROTHJAHN ist Professorin für Musikwissenschaft an der Universität Paderborn/Hochschule für Musik Detmold. 1997 Promotion an der Hochschule für Musik und Theater Hannover (HMTH), 2004 Habilitation an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Im Rahmen des Projekts „Music and Musical Life in Europe 1600–1900“ der European Science Foundation erarbeitete sie eine Studie zum Leipziger Konservatorium. Derzeit Forschungsprojekt über die Geschichte der Musikerinnenausbildung.

LORENZ LUYKEN studierte Geschichte, Pädagogik und Musikwissenschaft an der Universität zu Köln (1989 1. Staatsexamen, 1995 Promotion, 1996 2. Staatsexamen) sowie Schulmusik, Instrumentalpädagogik und Klarinette an der Musikhochschule Köln (1990 staatliche Musiklehrerprüfung, 1992 Konzertexamen). Langjährige freischaffende Tätigkeit als Musiklehrer, Kammer- und Orchestermusiker, als Solist sowie als Orchesterleiter in Bonn und Gummersbach. 1997–2002 Schuldienst. Seit 1998 Lehrbeauftragter an der Hochschule für Musik Detmold, seit 2002 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der HMTH. Veröffentlichungen zu Sibelius und Smetana, zahlreiche CD-Booklets und Programmeinführungen.

SUSANNE RODE-BREYMANN studierte in Hamburg (Alte Musik sowie Musikerziehung an der Musikhochschule; Musikwissenschaft, Kunstgeschichte und Literaturwissenschaft an der Universität). Promotion 1988 über *Alban Berg und Karl Kraus*. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Bayreuth (1988–1992) und Bonn (1992–1996). Habilitation 1996 an der HMTH mit Schriften zum Musiktheater der Zwischenkriegsjahre. 1999–2004 Professorin für Historische Musikwissenschaft an der Hochschule für Musik Köln, seitdem in gleicher Funktion an der HMTH; dort Aufbau einer Forschungsgruppe zum Thema „Orte der Musik. Kulturelles Handeln“ und 2006 Gründung eines von der Mariann Steegmann Stiftung finanzierten *Forschungszentrums Musik und Gender*. Forschungs-

schwerpunkte: Oper, Musik des 20. Jahrhunderts, Lied und Musiktheater des 17. Jahrhunderts. Sie ist Fachherausgeberin Musik für die „Enzyklopädie der Neuzeit“.

MARKÉTA ŠTEFKOVÁ, geboren 1967 in Brno (Tschechien), studierte Musiktheorie an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Bratislava (Slowakei). 1997/1998 Studienaufenthalt am Musikwissenschaftlichen Institut der Universität Hamburg als eine DAAD-Stipendiatin. 2001 Promotion zum Thema „Das mährische Idiom in der Musik Leoš Janáčeks“ an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Bratislava, wo sie seit 2003 Musiktheorie, Musikwissenschaft und Musikästhetik unterrichtet. Aufsätze über Janáček, slowakische Musik und ausgewählte theoretische und ästhetische Probleme der Musik des 20. Jahrhunderts.

YVONNE WASSERLOOS, geboren 1971, studierte Musikwissenschaft, Germanistik, Neuere Geschichte und Skandinavistik in Münster. 2002 wurde sie dort mit der Arbeit *Kulturgezeiten. Niels W. Gade und C. F. E. Horneman in Leipzig und Kopenhagen* promoviert. Der vorliegende Beitrag entstand im Rahmen ihrer Forschungen zur internationalen Ausstrahlungskraft des Leipziger Konservatoriums im 19. Jahrhundert. Derzeit ist Yvonne Wasserloos Mitarbeiterin der Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf und Lehrbeauftragte für Historische Musikwissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

STEFAN WEISS, geboren 1964, studierte Musikwissenschaft, Anglistik und Germanistik an der Universität zu Köln. Promotion 1996 über *Die Musik Philipp Jarnachs*. 1997–2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschule für Musik Dresden, seit 2003 Professor für Historische Musikwissenschaft der HMTH, an der er auch als ERASMUS-Beauftragter mit Fragen des internationalen Austauschs betraut ist. Veröffentlichungen vor allem zur deutschen und russischen/sowjetischen Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts.

Biographische Angaben zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Podiumsdiskussion finden sich auf S. 133.