



Um klar zu sehen

Peter Becker (Hrsg.)

Freundesgabe für Horst Ruprecht zum 80. Geburtstag

MONOGRAPHIE NR. 5

Institut für musikpädagogische Forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Institut für musikpädagogische Forschung

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Peter Becker (Hrsg.)

Um klar zu sehen

Freundesgabe für Horst Ruprecht
zum 80. Geburtstag

mit Beiträgen von Peter Becker, Martin Brauß, Rainer Fanselau (†),
Hans Günter Jürgensmeier, Karl-Jürgen Kemmelmeyer,
Alfred Koerppen, Andreas Lehmann-Wermser,
Sabine Meine, Sointu Scharenberg, Charlotte Seither

Monographie Nr. 5
Hannover 2016

Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Monographie

Band 5

2. durchgesehene Auflage

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

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2016

<http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/>

e-mail: ifmpf@hmtm-hannover.de

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion: Matthias Baltz, Karl-Jürgen Kemmelmeyer

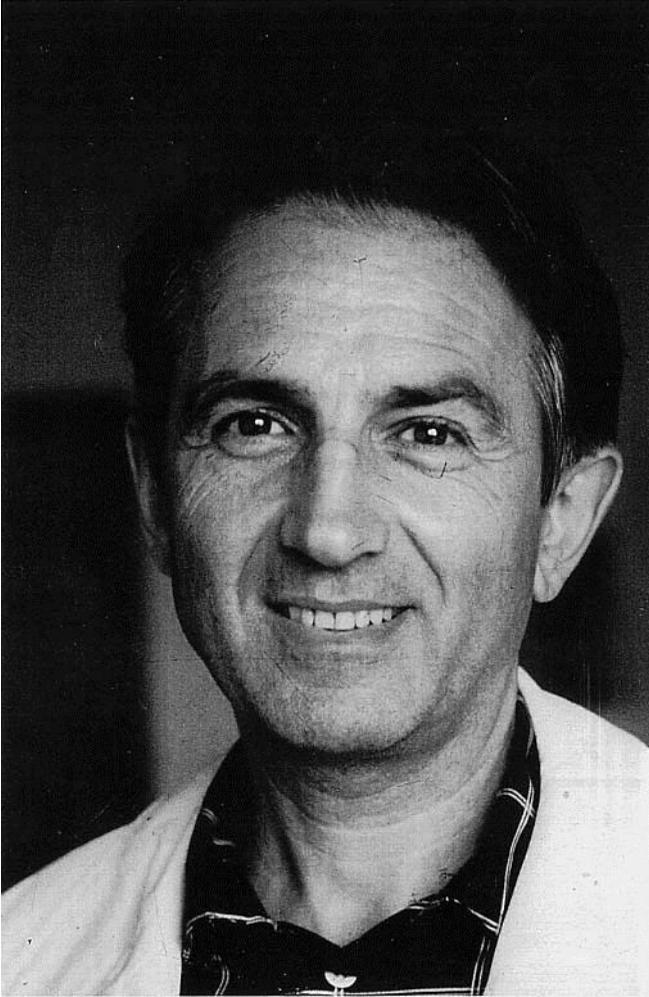
Umschlaggestaltung: Frank Heymann

ISSN 1617-6847

ISBN 978-3-931852-65-8

Inhalt

Vorwort	5
Sointu Scharenberg Was bedeutet „zähmen“? – Aspekte gegenwärtiger Musik- pädagogik, dargestellt anhand ausgewählter Abschnitte aus Antoine de Saint-Exupéry's <i>Le Petit Prince</i> , Kapitel XXI	7
Hans Günter Jürgensmeier Die Bildung der Frau Geheimeräthin	17
Andreas Lehmann-Wermser <i>Alle alles zu lehren?</i> Über Differenzierung im Musikunterricht	31
Karl-Jürgen Kemmelmeier <i>Es gilt das gesprochene Wort...</i> Musikkultur in Niedersachsen	51
Charlotte Seither Über das Hören <i>Coq-à-l'âne</i>	71 77
Sabine Meine <i>Colla mano, col cervello</i> Künstlerisches Selbstbewußtsein in Porträts der Frühen Neuzeit	83
Alfred Koerppen Bemerkungen über die „Kugelgestalt der Zeit“, wenn sie sich kompositorisch manifestieren soll	111
Rainer Fanselau Arthur Bliss: <i>A Colour Symphony</i> Historische und individuelle Aspekte der Werkkonzeption	123
Martin Brauß <i>„Wir bleiben halt unverbesserliche Romantiker“</i> ,Postsirenische‘ Betrachtungen zu Alban Bergs Violinkonzert	143
Peter Becker <i>„...das Unum des Universums“</i> – Gedanken zu <i>Jägers Abendlied</i> von Franz Schubert	155
Autorinnen und Autoren	171



Vorwort

Um klar zu sehen – unter diese Überschrift hat Teilhard de Chardin seine Reflexionen über die Sehnsucht des Menschen nach Einheit mit dem Ganzen gestellt. Mit dem Titel dieser Freundesgabe für Professor Dr. Horst Ruprecht zum achtzigsten Geburtstag haben die Autoren dem Präsidenten der Deutschen Gesellschaft Teilhard de Chardin, der Horst Ruprecht auch war, ihre Reverenz erwiesen. *Um klar zu sehen* ist aber auch eine Maxime, eine Art Kompaß, an dem sich die zehn Beiträge ehemaliger Kollegen und Studierender orientieren, die Horst Ruprecht in den zwei Jahrzehnten seiner Lehrtätigkeit an der Hochschule für Musik und Theater Hannover begegnen durften. Ein Kompaß tat not bei der Weite des Horizonts, den es zu bedenken galt, denn es sollte nicht nur ein Buch *für* ihn, sondern auch ein Buch *über* ihn werden, eines, in dem er sich wiederfindet: als Pädagoge und Wissenschaftler, als Forscher und Lehrender, als ein Vermittler zwischen vielen Positionen, als ein *homme de lettres* und als ein Kunst- und Musikkenner *par excellence*, der sich seine Anfälligkeit für das Schöne bewahrt hat, und – in alledem und immer und überall – als ein Anwalt der Humanität. Horst Ruprecht war aber auch ein Suchender, der mit seinen Studenten und mit seinen Kollegen immer „unterwegs“ war, ermutigend in seinem Zuspruch und gewinnend durch jene stille Heiterkeit, die in einem tiefen Ernst ihren Grund hat. Solche Weggenossenschaft hat auch in dieser Freundesgabe tiefe Spuren hinterlassen. Die Nachfrage nach dieser Monographie und nicht zuletzt die Aktualität einiger Texte haben den Herausgeber und das Institut für musikpädagogische Forschung bewogen, den Band in zweiter Auflage und in neuem äußeren Gewand – nunmehr in memoriam Horst Ruprecht (1923-2013) – erscheinen zu lassen.

Karl-Jürgen Kemmelmeier und Matthias Baltz sei für die Redaktion der 1. Auflage dieser Monographie, Andreas Lehmann-Wermser, Louisa Liebens und Jan Biring für die redaktionelle Betreuung der Neuauflage sehr herzlich gedankt.

Hannover, im September 2016

P.B.

Was bedeutet ‚zähmen‘?–

Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik, dargestellt anhand ausgewählter Abschnitte aus Antoine de Saint-Exupéry's *Le Petit Prince*, Kapitel XXI

C'est alors qu'apparut le renard:

- *Bonjour, dit le renard.*
- *Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.*
- *Je suis là, dit la voix, sous le pommier...*
- *Qui es-tu? dit le petit prince. Tu es bien joli...*
- *Je suis un renard, dit le renard.*
- *Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...*
- *Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis apprivoisé.*
- *Ah! pardon, dit le petit prince.*

Mais, après réflexion, il ajouta:

- *Qu'est-ce que signifie <<apprivoiser>>?*
- *Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu?*
- *Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie <<apprivoiser>>?*
- *Les hommes, dit le renard, ils ont des fusils et ils chassent. C'est bien gênant! Ils élèvent aussi des poules. C'est leur seul intérêt. Tu cherches des poules?*
- *Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie <<apprivoiser>>?*
- *C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie <<créer des liens...>>*
- *Créer des liens?*
- *Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...*
- *Je commence à comprendre, dit le petit prince.¹*

Ähnlich wie dem kleinen Prinzen in Saint-Exupéry's *Le Petit Prince* erging es vor wenigen Jahren etwa 150 Schülerinnen und Schülern in Oldenburg, die meiner Einladung in die Aula gefolgt waren. Kaum hatten sie Platz genommen, da hörten und sahen sie auch bereits, wie sich eine junge Interpretin bemühte, ihnen offenbar etwas mitzuteilen.

Lea berichtet: „Als die Frau angefangen hat zu singen, mußten erst einmal alle lachen (oder es sich verkneifen), da diese Art von Musik für uns alle ungewöhnlich klingt. Doch dann wurde es immer interessanter.“

Silbenschnipsel aus verschiedenen Sprachen, von der Interpretin sorgsam in Laute und kurze Tonfolgen verpackt, gewannen immer mehr Ohren. Ungewöhnlich konzentriertes Zuhören, erstauntes Flüstern, Lachen, und sogar vereinzelt Imitationsversuche wechselten einander im Publikum ab, quer durch die Klassenstufen 7 bis 12. Georges Aperghis' *10 Récitations* aus den Jahren 1977/78 fesselten eine große Anzahl Schüler für unglaubliche 25 Minuten.

Dazu noch einmal Lea, Klasse 7: „Mich hat es gewundert, wie sie all diese verschiedenen Tonlagen lernen konnte. Sie hat auch noch dazu geschauspielert.“

Und ihre Klassenkameradin Grietje Marie: „Was ich spannend fand, waren die Geräusche, die sie nachgemacht hat wie z.B. die Katze. Lustig fand ich auch, wie sie ganz viele Silben ganz schnell hintereinandergesprochen hat. Was ich allerdings ein bißchen langweilig fand war, als sie in einem Lied ein paar Takte zehn- bis zwölfmal wiederholt hat.“

Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince:

- *S'il te plaît... apprivoise-moi, dit-il!*
- *Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.*

- *On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands s'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi!*
- *Que faut-il faire? dit le petit prince.*
- *Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près...²*

Oldenburg, am Abend zuvor. Dieselbe Performancekünstlerin, Danièle Ors-Hagen, betritt den kleinen Vortragssaal im Stadtmuseum. Zehn, vielleicht auch fünfzehn Gäste, ausnahmslos Damen mittleren Alters, hatten erwartet unter sich zu bleiben. Um so mehr stört sie der Anblick von sechszwanzig munteren Mädchen und Jungen, die auch noch die besten Plätze besetzt haben. Eine Journalistin fragt nach: ja, sie kämen freiwillig, sie hätten gerade eines der Stücke im Unterricht erarbeitet und wollten es sich nun anhören, vielleicht blieben sie auch noch bis nach der Pause...– Und sie bleiben alle, hören Aperghis, Luciano Berio, Jacques Demierre und erkatschen sich sogar noch eine Zugabe der *Stripsody*, jener 1966 von Cathy Berberian nach Bilderfolgen erarbeiteten akustischen Parteinahme für Comicstrips. Madame Ors-Hagen gestattet meinen Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Einzeichnungen in die Noten zu begutachten, ein etwa halbstündiges Gespräch schließt sich an, Erfahrungen im Umgang mit dem Material werden ausgetauscht. Ja, selbstverständlich kämen sie am nächsten Tag in die Aula, das wollten sie noch einmal hören.

Le lendemain revint le petit prince.

- *Il eût mieux valu revenir à la même heure, dit le renard. Si tu viens, par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès*

trois heures je commencerai d'être heureux. Plus l'heure avancera, plus je me sentirai heureux. A quatre heures, déjà, je m'agiterai et m'inquiéterai: je découvrirai le prix du bonheur! Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le cœur... Il faut des rites.

- *Qu'est-ce qu'un rite? dit le petit prince.*
- *C'est aussi quelque chose de trop oublié, dit le renard. C'est ce qui fait qu'un jour est différent des autres jours, une heure, des autres heures. [...]*

Ainsi le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l'heure du départ fut proche:

- *Ah! dit le renard... Je pleurerai.*
- *C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise...*
- *Bien sûr, dit le renard.*
- *Mais tu vas pleurer! dit le petit prince.*
- *Bien sûr, dit le renard.*
- *Alors tu n'y gagnes rien!*
- *J'y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé.*

Puis il ajouta:

- *Va revoir les roses. Tu comprendras que la tienne est unique au monde. Tu reviendras me dire adieu, et je te ferai cadeau d'un secret.³*

Lea, wiederum Klasse 7: „Ich fand das Konzert eigentlich ganz gut. Es war auch an einigen Stellen sehr witzig. Die Frau konnte man gut verstehen, noch besser wäre es gewesen, wenn sie ein Mikro gehabt hätte. Man könnte es ruhig öfter machen.“

Und Lea noch einmal: „Am Ende hat sie Johannes, Ruben, Analena, Hanno und mir noch Autogramme gegeben, und wir haben uns mit ihr unterhalten.“

Ja, Danièle Ors-Hagen hat tatsächlich Fans gesammelt und dazu noch Begeisterung für ihre Art der Interpretation wecken können. Und dennoch stürmten beim Klingeln zum Stundenschluß nach der sechsten Stunde hundert Mädchen und Jungen lärmend und ohne ein „Auf Wiedersehen!“ aus der Aula. Ein wenig ratlos und enttäuscht

bat ich Danièle um Verzeihung für dieses aus meiner Sicht unhöfliche Verhalten. Davon wollte sie allerdings überhaupt nichts wissen: „Wer so konzentriert zuhören kann und so spontan mitgeht, der hat für sich etwas mitgenommen.“ Das habe sie beim Singen genau gefühlt, das habe sie angespornt, ein paar Sachen zu versuchen, mit denen sie am Abend zuvor nicht das Publikum habe belasten wollen. „Wenn die Kinder genug gehört haben, wenn jetzt der Magen knurrt, wenn anderes wichtiger ist, dann hätten sie sowieso nicht mehr offene Ohren für Musik gehabt. Es ist gut so, wirklich, es ist gut, was sollen diese Konventionen. Konventionen, die sind tot. Meine Musik soll lebendig sein.“

Et il revint vers le renard:

- *Adieu, dit-il...*
- *Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.*
- *L'essentiel est invisible pour les yeux, répéta le petit prince, afin de se souvenir.*
- *C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.*
- *C'est le temps que j'ai perdu pour ma rose... fit le petit prince, afin de se souvenir.*
- *Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard. Mais tu ne dois pas l'oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose....*
- *Je suis responsable de ma rose... répéta le petit prince, afin de se souvenir.⁴*

Um drei Uhr am Nachmittag läutet das Telefon. Johannes, Klasse 7, ist völlig durcheinander. Das sei ganz anders gewesen als alles, was er bisher gehört habe. Seine Eltern würden das nicht verstehen, deswegen rufe er an, weil er noch so viele Fragen habe. Wir würden doch noch im Unterricht darüber sprechen?

Johannes schreibt: „Was mir an dem Vorsingen gefallen hat: – die Spannungen, die sie mit bestimmten Aufbauten erreichte, – die Geräuschimitationen, – die Gespräche, die sie mit sich selbst geführt hat, – die Fetzen von Alltagsszenen; – die Verblüffungen, die sie manchmal erreichte, – wie sie Wörter, Noten und Stimmhöhen vom Blatt ablesen konnte (dafür mußte sie sicher lange üben). Erst hatte ich zwar ‘normales Singen’ erwartet, weil ich diese Form noch nie kennengelernt habe, doch dann war ich auch von dieser neuen Kunst fasziniert.“

Verlassen wir für einen Augenblick Johannes und mit ihm den kleinen Prinzen, um einen eher generalisierenden Blick auf die musikpädagogischen Impulse des Jahres 1998 zu wagen. Für mich stellte es sich als ein Jahr musikpädagogischer Kongresse dar, deren Angebot zwar begierig wahrgenommen wurde, deren Fragestellungen jedoch zumeist nur angedacht blieben. In Potsdam fragte der Verband deutscher Schulmusiker – neben lebensweltlichem Bezug – nach einer möglicherweise neuen Ausrichtung institutionellen Musikunterrichts und beschloß verstärkte Zusammenarbeit der Schulmusiker mit den Instrumentallehrern an Musikschulen. In Südafrika konnten anlässlich des internationalen Kongresses der ISME erstmals Zertifikate für die Teilnahme an zumeist musikpraktisch ausgerichteten Fortbildungsseminaren erworben werden. Auch hier stand Toposdidaktik im Vordergrund. In Osnabrück warb der Arbeitskreis für Schulmusik handlungsorientiert für (afrikanischen) Tanz, (afrikanisches) *creative drumming* und midi-unterstützte Theorieunterweisung. In Oldenburg stand szenische Erarbeitung von Oper im Zentrum der Pädagogischen Wochen, aus Wien wurden Aktionsräume ins Blickfeld gerückt und in Exeter wiederum afrikanisches Trommeln, diesmal kombiniert oder

kontrastiert mit javanischem Gamelanspiel in Theorie und Praxis vertieft behandelt. Gab es also keine neuen Impulse zu vermelden?

Aus meiner sicher eingeschränkten Sicht konnte ich für die Praxis keine grundlegend neuen Ideen ausmachen. Unterschwellig scheint sich allerdings auf anderem Gebiet etwas zu bewegen: Nach jahrzehntelangem Zweifeln an der Wissenschaftlichkeit der Musikpädagogik beginnen Arbeitskreise aus beiden „Lagern“, dem der Musikpädagogik und dem der Musikwissenschaft (der historischen wie der systematischen) quasi fächerübergreifend zusammenzuarbeiten. Da die Biographik erneut zur Diskussion steht und Instrumentalschulen sowohl ihrem praktischen Wert nach als auch bezüglich ihrer historischen und philosophischen Implikationen untersucht werden wollen, bieten sich reichhaltige Arbeitsfelder für beide Seiten. Neue Zeitschriftengründungen tragen dem Trend Rechnung.

Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für Forschung und Lehre? Nun, einige Veränderungen wurden bereits eingeleitet, so die verstärkte Zusammenarbeit einiger europäischer Hochschulen miteinander, erhöhte Durchlässigkeit ehemals hermetisch abgeschlossener Studiengänge aus eher praktisch ausgerichteter Hochschul- bzw. eher theoretisch angelegter universitärer Bildung. Eine methodische Wendung systematischer Forschung von quantitativer Evaluation hin zu qualitativen Studien führt immer häufiger Musikwissenschaftler zu Unterrichtsbeobachtungen in die Schulen. Dort sind allerdings die Schulmusiker gerade dabei, die zunehmende Forderung nach Wissenschaftlichkeit in allen Bereichen schulischer Bildung für ihr Fach wieder zurückzunehmen – zugunsten verstärkten Instrumentalspiels, das diesmal jedoch nicht durch ominösen Erfahrungszuwachs auf emotionalem Sektor, sondern

durch musikphysiologische Studien zur Aktivierung verschiedener Hirnsektionen begründet wird.

Lassen Sie uns daher Abschied nehmen von den in zahlreichen Modellen seit über dreißig Jahren propagierten *Standorten des Schülers* und von *Positionen des Werkes*. Machen wir uns nicht länger vor, daß wir 30 Kinder an einem bestimmaren Ort zur selben Zeit symbolisch an die Hand nehmen könnten, um sie auf je eigenen Wegen dem doch immer nur partiell möglichen Verständnis *des Werkes* entgegenzuführen, das wir noch dazu selber zu diesem Zweck vorher ausgesucht haben.

Die Hörwelt der mediengeprägten Kinder und Jugendlichen nun, Ende dieses Jahrhunderts, fordert *open-earness* ebenso wie ein hohes Maß an Kompetenz, um aus dem großen Angebot für das eigene Leben Nutzen ziehen zu können.

Mag sein, daß die Didaktik des Fuchses uns Musikpädagogen bei unserer Aufgabe zu Hilfe kommen kann.

Was teilt sie uns mit?

1. Vorauszusetzen ist, daß jeder Schüler einen reichen Erfahrungsschatz mitbringt, über dessen Existenz und Verwendungsmöglichkeiten er sich jedoch noch gar nicht annähernd bewußt sein kann.
2. Anknüpfend an eine alltägliche Situation – die der Begegnung – sollten zunächst Scheu oder Unbehagen nur in dem Maße abgebaut werden, wie sie das Neugierverhalten lähmen könnten. Plumpe Vertraulichkeit, d.h. hier z.B. Vereinfachung des Problems, behindert vernetztes Denken.
3. Dem Lernenden muß Zeit zugestanden werden, um neue Eindrücke zu verarbeiten und um Fragen virulent werden zu lassen.

4. Unterrichtszeit ist folglich nicht die Schul-Stunde, in der ich Prozesse in Gang setze, sondern die Zeit des gemeinsamen Weges, die Zeit, in der sich die Lebenswege von Schülern und Lehrern begegnen (wenn Sie so wollen, eine Fortführung der Meisterlehre). Und schließlich fordert auch die Sache ihr Recht: Wer sich mit einem Gegenstand (oder einem Menschen) vertieft auseinandersetzt, der trägt Verantwortung für ihn, denn er weiß um dessen möglichen Wert.

¹ Antoine de Saint-Exupéry: *Le Petit Prince*, XXI, Schöningh: Paderborn 1991, p. 59f.; dt. Übersetzung: *Der kleine Prinz*, Schöningh: Paderborn 1991, S. 90-92: *In diesem Augenblick erschien der Fuchs. „Guten Tag“, sagte der Fuchs. „Guten Tag“, antwortete höflich der kleine Prinz, der sich umdrehte, aber nichts sah. „Ich bin da“, sagte die Stimme, „unter dem Apfelbaum...“. „Wer bist du?“ sagte der kleine Prinz. „Du bist sehr hübsch...“. „Ich bin ein Fuchs“, sagte der Fuchs. „Komm und spiel mit mir“, schlug ihm der kleine Prinz vor. „Ich bin so traurig...“. „Ich kann nicht mit dir spielen“, sagte der Fuchs. „Ich bin noch nicht gezähmt!“ „Ah, Verzeihung!“ sagte der kleine Prinz. Aber nach einiger Überlegung fügte er hinzu: „Was bedeutet ‘zähmen’?“ „Du bist nicht von hier“, sagte der Fuchs, „was suchst du?“ „Ich suche die Menschen“, sagte der kleine Prinz. „Was bedeutet ‘zähmen’?“ „Die Menschen“, sagte der Fuchs, „die haben Gewehre und schießen. Das ist sehr lästig. Sie ziehen auch Hühner auf. Das ist ihr einziges Interesse. Du suchst Hühner?“ „Nein“, sagte der kleine Prinz, „ich suche Freunde. Was heißt ‘zähmen’?“ „Zähmen, das ist eine in Vergessenheit geratene Sache“, sagte der Fuchs. „Es bedeutet, sich ‘vertraut machen’.“ „Vertraut machen?“ „Gewiss“, sagte der Fuchs. „Noch bist du für mich nichts als ein kleiner Junge, der hunderttausend kleinen Jungen völlig gleicht. Ich brauche dich nicht, und du brauchst mich ebenso wenig. Ich bin für dich nur ein Fuchs, der hunderttausend Füchsen gleicht. Aber wenn du mich zähmst, werden wir einander brauchen. Du wirst für mich einzig sein in der Welt. Ich werde für dich einzig sein in der Welt...“. „Ich beginne zu verstehen“, sagte der kleine Prinz.*

² a. a. O., p. 62; dt. Übersetzung S. 93: *Der Fuchs verstummte und schaute den kleinen Prinzen lange an. „Bitte... zähme mich!“ sagte er. „Ich möchte wohl“, antwortete der kleine Prinz, „aber ich habe nicht viel Zeit. Ich muß Freunde finden und viele Dinge kennen lernen.“ „Man kennt nur die Dinge, die man zähmt“, sagte der Fuchs. „Die Menschen haben keine Zeit mehr, irgend etwas kennen zu lernen. Sie kaufen sich alles fertig in den Geschäften. Aber da es keine Kaufläden für Freunde gibt, haben die Leute*

keine Freunde mehr. Wenn du einen Freund willst, so zähme mich!“ „Was muß ich da tun?“ sagte der kleine Prinz. „Du mußt sehr geduldig sein“, antwortete der Fuchs. „Du setzt dich zuerst ein wenig abseits von mir ins Gras. Ich werde dich so verstohlen, so aus dem Augenwinkel anschauen, und du wirst nichts sagen. Die Sprache ist die Quelle der Mißverständnisse. Aber jeden Tag wirst du dich ein bißchen näher setzen können...“.

³ a. a. O., p. 62f.; dt. Übersetzung S. 93-96: „Am nächsten Morgen kam der kleine Prinz zurück. „Es wäre besser gewesen, du wärst zur selben Stunde wiedergekommen“, sagte der Fuchs. „Wenn du zum Beispiel um vier Uhr nachmittags kommst, kann ich um drei Uhr anfangen, glücklich zu sein. Je mehr die Zeit vergeht, um so glücklicher werde ich mich fühlen. Um vier Uhr werde ich mich schon aufregen und beunruhigen; ich werde erfahren, wie teuer das Glück ist. Wenn du aber irgendwann kommst, kann ich nie wissen, wann mein Herz da sein soll... Es muss feste Bräuche geben.“ „Was heißt 'fester Brauch'?“ sagte der kleine Prinz. „Auch etwas in Vergessenheit Geratenes“, sagte der Fuchs. „Es ist das, was einen Tag vom anderen unterscheidet, eine Stunde von den andern Stunden. [...]“ So machte denn der kleine Prinz den Fuchs mit sich vertraut. Und als die Stunde des Abschieds nahe war: „Ach!“ sagte der Fuchs, „ich werde weinen.“ „Das ist deine Schuld“, sagte der kleine Prinz, „ich wünschte dir nichts Übles, aber du hast gewollt, daß ich dich zähme...“ „Gewiß“, sagte der Fuchs. „Aber nun wirst du weinen!“ sagte der kleine Prinz. „Bestimmt“, sagte der Fuchs. „So hast du also nichts gewonnen!“ „Ich habe“, sagte der Fuchs, „die Farbe des Weizens gewonnen.“ Dann fügte er hinzu: „Geh die Rosen wieder anschauen. Du wirst begreifen, daß die deine einzige ist in der Welt. Du wirst wiederkommen und mir adieu sagen, und ich werde dir ein Geheimnis schenken.“

⁴ a. a. O., p. 63f.; dt. Übersetzung S. 96-98: Und er kam zum Fuchs zurück. „Adieu“, sagte er... „Adieu“, sagte der Fuchs. „Hier mein Geheimnis. Es ist ganz einfach: Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“ „Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar“, wiederholte der kleine Prinz, um es sich zu merken. „Die Zeit, die du für deine Rose verloren hast, sie macht deine Rose so wichtig.“ „Die Zeit, die ich für meine Rose verloren habe...“, sagte der kleine Prinz, um es sich zu merken. „Die Menschen haben diese Wahrheit vergessen“, sagte der Fuchs. „Aber du darfst sie nicht vergessen. Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast. Du bist für deine Rose verantwortlich...“. „Ich bin für meine Rose verantwortlich...“, wiederholte der kleine Prinz, um es sich zu merken.

Die Bildung der Frau Geheimeräthin

I.

Geheimeräthin: Ich ward aufmerksam darauf, als ich im vergangenen Winter die Vorlesungen des Professors Schimmel über die menschliche Patrologie hörte.

Alwine (leise): Was ist das?

Maiberg (leise): Soll wohl Pathologie heißen.

Auf diese Weise führt Roderich Benedix in seinem 1861 erschienenen Lustspiel *Der Störenfried* die Frau Geheimeräthin ein, Protagonistin der Intrige, die den Ablauf dieses Spiels trägt¹. Aus der Residenz in die provinzielle *upper middle-class*-Idylle ihrer Tochter Thekla und deren wohlgeordneten Haushalt samt wohlgeordneter Gefühlswelt einbrechend, verkörpert sie die perfekt böse Schwiegermutter. Während sich Thekla in der Exposition noch selbstbewußt äußert:

Erhardt: ... war auch Glück im Hause!

Thekla (umarmt Lohnau): Und das ist noch darin, Alter, das ungeübteste Glück!²,

bleibt nach kurzem, entschlossenem und intrigenkompetentem Wüten der Frau Geheimeräthin davon nicht viel zurück: erst wird der Blumenschmuck des Gastzimmers unter Hinweis auf die *Physiognomie der Pflanzen* entfernt, dann das Bett entsprechend der *galvanischen Ströme des Erdmagnetismus* richtig hingestellt; dann wird dem alten *Pathen* das Pfeifchen vergällt. All das sind aber nur Präliminarien der eigentlichen Intrige, in der es darum geht, die intakten Gefühlsbeziehungen zwischen den im Spiel schon bestehenden und prospektiven Paaren gründlich zu destruieren und

die Teilnehmer in eine Hölle der falschen Ambition zu schicken, was letztlich natürlich aus happy-end-Gründen mißlingt.

In seiner Protagonistin des Bösen verbindet Bendix den Spott über eine mißlungene, weil ebenso ambitionöse wie am Inhalt vorbeigehende Bildung, in der sich halbverstandene Naturwissenschaft zu lebenspraktischen Maximen verklumpt und menschlicher Umgang auf das Zelebrieren bürgerlicher Statusdifferenzen reduziert, mit dem Thema gesellschaftlichen Auf- und Abstiegs, das sich sowohl im Residenz-Provinz-Gefälle ausdrückt wie im Standesdünkel:

*Geheimeräthin: ...aber so? Was führst du für einen Titel? Frau Stadtsyndicus? Horreur! Dein Vater war Geheimerath!*³

Die Frau Geheimeräthin hätte zeitgenössisch Christensen als Illustration seiner Polemik gegen den Bildungsdünkel dienen⁴ oder auch, einhundert Jahre später, in einer Millowitsch-Klamotte nach der *hühteren Jehaltsklass* streben können.

So aber wäre sie wohl ganz vergessen, hätte ihr nicht Th. W. Adorno in der *Theorie der Halbbildung* ein kleines Denkmal gesetzt: *Die Beschreibung der allzerstörenden Schwiegermutter in dem verstaubten Lustspiel ‚Der Störenfried‘ von Benedix entwirft die vollständige Physiognomik der Halbbildung*⁵. Wenn dem so ist, ist dann das *ungetrübteste Glück* Theklas vor der Zerstörung die Physiognomik der Bildung? Ist sie das Gegenteil der *Allgegenwart des entfremdeten Geistes*, die als Halbbildung erscheint?

Adorno kann Halbbildung nicht kritisch darstellen, ohne sie an Bildung zu messen. Diese aber ist für ihn eine historische Idee, von der aus einst versucht wurde, die Emanzipation des Bürgertums zu beginnen und zu sichern. Aber *das A priori des eigentlich bürgerlichen Bildungsbegriffs jedoch, die Autonomie, hat keine Zeit gehabt, sich zu formieren, da die volle Emanzipation des Bürgertums nicht gelang*⁶. Ist in dieser Perspektive Bildung noch gedacht als etwas, das hätte gelingen können, so scheinen andere Überlegungen

Adornos die historische Realisierungsmöglichkeit von Bildung als Gesellschaftsutopie a priori in Frage zu stellen. Die Niederlage des Neuhumanismus, das *Scheitern der revolutionären Bewegungen*⁷ ist danach Folge der Aporien in der Idee der Bildung selber: *Was aus Bildung wurde* (= die unvermeidliche Halbbildung, HGJ.), *wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus dem Begriff von Bildung abzuleiten*.⁸

Adorno entläßt uns nicht aus diesem Dilemma. 10 Jahre nach dem Erscheinen der *Theorie der Halbbildung*, auf dem Höhepunkt der Diskussionen um die damalige Bildungsreform, zeigte sich – wie später kurz darzustellen – dessen offensichtliche Unvermeidlichkeit in den inneren Disparitäten des in verschiedenen Fassungen in den Bildungsdiskurs eingebrachten *kritischen*, an die neuhumanistische Ideenlage anknüpfenden Bildungsbegriffs.⁹

II.

Der Bildungsbegriff, dessen Zersetzung Adorno darstellt, war gebunden an den Subjektbegriff der Aufklärung und des Neuhumanismus; diese Prämisse der Bildungsidee war in der Zeit der *Bildungsreform* längst schon der philosophischen Kritik unterzogen, ohne daß doch die pädagogische Bildungstheorie diesen Prozess in seinen Konsequenzen wirklich zur Kenntnis genommen hätte. Ironischerweise war es nicht so sehr der philosophische Diskurs als vielmehr die *soziologische Aufklärung* im Sinne (und in der Person) Luhmanns, die von den Bildungstheoretikern als nicht mehr ignorierbare *Provokation* angesehen wurde¹⁰ und Konsequenzen zeitigte. In der Folge# verzichtet Tenorth in seinem Bildungskonzept von 1994¹¹ ausdrücklich auf die Inanspruchnahme einer apriorischen (neuhumanistischen) Vision: *Zur Begründung dieses Vorschlags*

*beanspruche ich nur drei Referenzebenen: die Normen unserer Verfassung, Aussagen über die basale Struktur und über Funktionsprobleme unserer Gesellschaft und die aus empirischer Forschung vorliegenden Erfahrungen mit Bildungsprozessen.*¹² Wir können allerdings vermuten, daß durch die Berufung auf die Verfassung, die ja die politische Dezision für ein bestimmtes Menschenbild und eine *politische Weltanschauung* einbegreift, das Problem des A priori sich durch die Hintertür wieder einschleicht. Die Inhaltsfrage des Lernens will Tenorth in der bildungstheoretischen Ebene lösen durch den Hinweis auf die Universalität des Kanons: *In Blick auf das Bildungsminimum muß man dann erwarten, daß in den Inhalten einer jeden gesellschaftlichen Institution allgemeiner Bildung das Gefüge der thematischen Ordnung wiederkehrt, das es erlaubt, die Welt zu verstehen und in ihr handlungsfähig zu werden: Als solche unerläßlichen „Lernbereiche“, als Strukturen des Kanons, als Kerncurriculum, sind vier Dimensionen im Konsens aufweisbar – das sprachliche, historisch-gesellschaftliche, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das ästhetisch-expressive Lernfeld. Diese Lernbereiche erlauben uns, die Welt als kommunikative Einheit zu erkennen und uns kommunikativ in ihr zu bewegen...*¹³ Diese Feststellung erscheint uns nicht unproblematisch, geht doch in die Vorstellung der Welt als einer *kommunikativen Einheit* offenbar wieder eine metaphysische Komponente ein, die jedenfalls die von Adorno in Frage gestellte Möglichkeit von Verständigung einbegreift. Im Begriff der *kommunikativen Einheit* lesen wir etwas, das über den systemtheoretisch-formalen Begriff der Kommunikation hinausgeht und die Differenz von *Bildungsminimum* und *Lernminimum* bestimmen ließe. Wie dem auch sei: aus Tenorths Perspektive erscheinen die hier benannten Strukturen deshalb als universell, weil sie dem Lernenden erlauben, seine Welt jeweils in ihrer natürlichen,

historischen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingtheit zu erkennen und sich *kommunikativ in ihr zu bewegen*.

Kann sich die Frau Geheimeräthin kommunikativ in ihrer Welt bewegen? Unsere These: Sie kann es, und zwar sehr erfolgreich, obwohl sie die o.g. Bedingtheiten offensichtlich eben nicht – man möchte sagen – gerade nicht erkennt. Wir wollen versuchen, dies kurz anhand der Kriterien zu überprüfen, die Tenorth unter der Frage: *Wozu? Ziel und Funktion allgemeiner Bildung* darstellt.

Wir beginnen mit der zweiten dieser Ziel- und Funktionsangaben: Allgemeine Bildung soll *die gesellschaftliche Erwartung berücksichtigen, daß wir die Funktionsweise unserer Wirklichkeit soweit erkennen, daß wir der eigenen Rolle bewußt werden und zugleich die Trennung nach Rollen und ihr Fundament in der wissensförmigen Organisation von Problemen unterscheiden können*¹⁴. Dies würde von der Frau Geheimeräthin erwarten, daß sie sowohl die Physiologie der Pflanzen richtig erkennen und dieses Wissen in seiner *wissensförmigen Organisation*, also der Biologie, richtig einordnen, als auch die Frage seiner Umsetzung in lebenspraktische Maximen oder Handlungsweisen (Laien-Experten-Problem) richtig lösen könnte. Seit Bendix' Zeiten hat sich dieses Problem mit dem Anwachsen naturwissenschaftlicher Erkenntnis und dem Bewußtwerden ökologischer Zusammenhänge bedeutend verschärft (bei gleichzeitig wachsender Unsicherheit in der Frage, ob eine Behauptung wissenschaftlich ernstzunehmen oder dem Bereich der Scharlatanerie zuzurechnen ist – man vergleiche nur die Diskussion über die elektromagnetische Strahlung von Funktelefonsystemen, in der sowohl Experten als auch Laien inklusive der politischen Entscheidungsgremien ratlos erscheinen).

In gleichem Maße ist auch das soziologische und sozialpsychologische Wissen angewachsen, das uns mit Kenntnissen über Bildung von Motiven, Dynamik von Gruppen, Rollen, Funktionen und

Systemen zudeckt, ohne daß doch wiederum dem Laien klar werden könnte, welche Maximen daraus zu entnehmen wären. Die Erkenntnis der *Funktionsweise unserer* (gesellschaftlichen, HGJ.) *Wirklichkeit* führt zur Parteinahme (mit der Folge der Komplexitätsreduktion) und macht eben deshalb für den *Gebildeten*, wie Tenorth bemerkt, das Gelände schwierig, unwegsam und gefährlich¹⁵. Die Frau Geheimeräthin hat Partei ergriffen, sie verfolgt die (von außen gesehen) böse Absicht, ohne (von innen gesehen) in der Lage zu sein, dies zu erkennen, und ist dabei *kommunikativ erfolgreich*.

Nach der dritten der von Tenorth skizzierten Erwartungen soll allgemeine Bildung *die Mechanismen der Kultur soweit aufnehmen, daß wir die basalen Techniken beherrschen und zugleich Lernfähigkeit soweit ausgebildet haben, daß wir auch nach der Stufe der allgemeinen Bildung Probleme in dem Modus bearbeiten, der hier erprobt wird, kognitiv und lernbereit, aber nicht mit Gewalt, Enttäuschung oder Verzweiflung*.¹⁶ Die Frau Geheimeräthin agiert mit (psychischer) Gewalt, die aus Enttäuschung und Verzweiflung resultiert:

Geheimeräthin: Kind, ich begreife dich nicht! Wo hast Du deine Gedanken? Ein junges Mädchen in's Haus zu nehmen!

Thekla: Warum nicht!

Geheimeräthin: Und wenn nun dein Mann hinter deinem Rücken mit dem Mädchen ein Verständniß anfängt?

Thekla (erzürnt): Aber Mutter!

*Geheimeräthin: Kind, du kennst die Männer nicht, dem besten ist nicht zu trauen!*¹⁷

Dies ist die karikierte und durch Lächerlichkeit entschärfte Darstellung des Vorurteils, das, wie wir aus der faschismuskritischen Diskussion und heute wieder z.B. in der Auseinandersetzung mit Integrationsproblemen wissen, der Utopie einer befriedeten Mensch-

heit offensichtlich erfolgreich entgegenarbeitet. Tenorth nimmt u. E. den Gedanken der Emanzipation von Vorurteilen durch den Hinweis auf die Erkenntnis der Bedingtheiten auf, ohne jedoch zu zeigen, wie sie bei der *Sicherung des Bildungsminimums* wirklich – angesichts kontrafaktischer Erfahrungen – zu sichern sei.

III.

Während Tenorth sich auf die Frage der Leistung der Institution Schule im Funktionssystem Erziehung konzentriert (und damit allgemeine Bildung als systemisch organisierbare auf die Schule eingrenzt), versucht v. Hentig der Gefahr der *Verwissenschaftlichung* des Blicks auf Bildung – die sich in der Geschichte des Bildungsdiskurses als letal erwiesen habe – zu entgehen, indem er das Nachdenken und Sprechen über Bildung bewußt als Essay praktiziert.¹⁸ Das erlaubt ihm zunächst einen überraschend unbefangenen und freien Blick, dem Bildung in einer Gestalt erscheint, die befreit sein soll von den Altlasten der bildungstheoretischen Denkwänge. Weder ließe sich Bildung durch einen Rekurs auf gesellschaftliche Zwecke (*ein zukünftig glücklicheres Menschengeschlecht*¹⁹) bestimmen, der die Pädagogik letztlich in eine unmöglich durchzuhaltende Macher-Position geraten lasse (*Alle Pädagogen haben eine geheime Neigung zum Menschen-Machen*²⁰), noch durch ein Denken, das sich an der Formierung der Individualität orientiere. Die sich dann ergebenden Fragen inklusive der – in unserer Perspektive –, ob die Frau Geheimeräthin gebildet ist oder die *Physiognomie der Halbbildung* aufweist, läßt sich erst erfolgreich angehen, *wenn man einvernehmlich und begründet weiß, was mit ‚bilden‘ gemeint ist*²¹. Wenn man sich darauf konzentriere, zeige sich: *Der Mensch bildet sich*²² – *Das Leben bildet*²³. Auch für

die Schule und ihre *Schulbildung* sei *die Rückkehr zur Bildung pädagogisch geboten*. Hentig kann dies nur angehen, wenn er den von Adorno als perniziös angesehenen Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Bildung auflöst bzw. einen anderen Gesellschaftsbegriff verfolgt, als ihn Adorno meint. Das tut er, wenn er die Möglichkeit von *Einvernehmlichkeit* als historisch gegeben setzt. Es ist für uns an dieser Stelle bemerkenswert, daß sich v. Hentigs Gedankenführung in gewisser Weise und überraschend als korrespondierend zu systemtheoretischen Begrifflichkeiten auffassen läßt. *Der Mensch bildet sich* – läßt sich dieser Gedanke nicht in die Nähe des Begriffs der Autopoiesis bringen, mit dem Maturana²⁴ und im Anschluss daran Luhmann die selbstreferentiellen Prozesse der Systemreproduktion in den Blick nehmen? Autopoiesis bezieht sich auf nichts als auf Zustände des Systems selber und ist nicht von außen bedingt. Sich-Bilden wäre dann aufzufassen als autopoietischer Prozess, der – eben im Sinne v. Hentigs – nicht *gemacht* werden kann. Vielmehr sind lediglich Anlässe arrangierbar, und das entspricht in etwa der Vorstellung der *strukturellen Koppelung* in der Systemtheorie. *Das Leben bildet* wäre als Bild für die System-Umwelt-Relation übersetzbar und ist überdies anschließbar an Luhmanns Überlegungen zum Lebenslauf als Medium der Erziehung. Diese formale Parallelisierung könnte wegen der unübersehbaren Divergenz der Ansatzpunkte der beiden Autoren als Spielerei gelten, wenn sie es nicht ermöglichen würde, an einer Bruchstelle theoretische Folgerungen anzusetzen. V. Hentig bricht die Korrespondenz nämlich an der Stelle auf, wo er seine *Maßstäbe für Bildung* einführt, die er dem, wie Luhmann sagen würde, *alteuropäischen Kanon* entnimmt.

Deklarativ verzichtet v. Hentig aber darauf, die genannten Maßstäbe als fundierende Werte anzusehen: *Diese können nur das Ergebnis von Verständigungsvorgängen sein*²⁵. Verständigungsvorgänge aber

setzen den Willen zur Verständigung voraus, und dieser müsse schließlich in Bildungsprozessen entstehen. *Ein Entwicklungs- und Bildungsgang, der nicht erreicht hat, daß man die Verständigung aktiv und unaufdringlich sucht, wäre wieder einmal ‚fehlgegangen‘²⁶.* Worauf v. Hentig dann aber doch nicht verzichten kann, ist die Anbindung seiner zunächst strikt subjektivistisch eingeführten Maßstab-Konstruktion an eine geschichtsphilosophische Spekulation, in der der Wille zur Verständigung als geschichtsevolutionäres Moment auftritt. *Ich bin überzeugt, daß eine hinreichend phantasievolle Kultur- und Bewußtseinsgeschichte des Menschen in der Lage wäre, eine durchgehende, verständige Entwicklung von jenen rudimentären Steinzeitordnungen bis hin zu, sagen wir, dem Gedanken von der Würde des einzelnen und den Grundrechtskatalogen moderner Verfassungen zu zeichnen – wie auch zu den anderen vorfindlichen Kulturen²⁷.* Hentig macht hier explizit, was sich bei Tenorth hinter der Berufung auf das Grundgesetz verbirgt.

IV

An dieser Stelle ergibt sich für uns ein zunächst recht übersichtlich erscheinendes Bild. Adorno hinterließ die aus nachvollziehbaren Gründen an einer kritischen Theorie der Bildung interessierte Pädagogik in Ratlosigkeit, als er einen *Abgrund von Halbbildung* skizzierte, vor dem die Pädagogik schauernd zurückschrecken mußte, ohne ihn doch ignorieren zu können. Denn als Motor der überfälligen Bildungsreform – oder zumindest, um sich in sie einzuschalten – brauchte sie Anknüpfungspunkte für Konstruktionen. Diese gerieten, besonders in der Nachfolge der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrem Versuch, die Theorie der Halbbildung zu umgehen, leicht in eine Position der Wiederbelebung

bildungsidealistischer Positionen. Dieser Entwicklung hielten Luhmann/Schorr²⁸ den soziologischen Spiegel vor, allerdings unter Einnahme eines *Platzes über den Wolken*, der deshalb für die Pädagogik unbesetzbar sein mußte, weil er deren Konstruktionsprobleme zwar aus der Distanz – aufklärend – beschreiben, aber nicht lösen konnte. Die Vorschläge von Tenorth halten wir für Versuche einer Antwort auf die *postluhmannsche Situation*.

Tenorth verfolgt (auf den Spuren Luhmanns) die Geschichte der Konstruktionsprobleme und kann einige Konstanten herausfiltern, die einen pragmatischen und zugleich historisch plausiblen Lösungsvorschlag formulierbar machen; allgemeine Bildung als *Sicherung des Bildungsminimums* und *Kultivierung der Lernfähigkeit* läßt sich ohne Verzicht auf pädagogisches Denken, aber auch ohne Rückgriff auf überlastende geschichtsphilosophische oder metaphysische Spekulation konstruieren.

Hentig seinerseits konkurriert mit Luhmanns Platz über den Wolken insofern, als er den Ansatz seines Bildungsdenkens jenseits der Reflexionen im Erziehungssystem sucht, Distanz zur etablierten Theorie findet und damit deren dilemmatischer Verfaßtheit zu entkommen sucht. Er geht vom Menschen aus, von dem man sich kein Bild machen kann und solle, und vom Leben, das in den institutionellen Strategien nicht eingefangen und von systematischen Reflexionen nicht bestimmbar ist, und positioniert sich damit außerhalb der Systemreferenzen. Aber eben deshalb kann er sich auch nicht der pädagogischen Konstruktion enthalten, die bis hin zu Beispielen einer Didaktik seiner Bildungsvorstellungen geht. Spätestens dort werden die Prämissen sichtbar, die eben doch nicht in der Selbstbildung von Menschen entstehen, sondern ihr vorausgehen, und sei es in der Form des Lebens, das da bildet.

Gerade in der Auffassung des Lebens gehen die Positionen extrem auseinander. Wenn Bildung *nichts anderes als Kultur nach der Seite*

ihrer subjektiven Zueignung ist, wie Adorno meint, dann muß der Halbbildung eine *Halbkultur* entsprechen; diese wird in seinem Werk immer wieder beschrieben. Hentig nähert sich diesem Befund mit Entsetzen: er zitiert die Äußerung eines 22jährigen Unternehmers, wie sie der *Spiegel* aus einer Emnid-Umfrage abdruckte.

*Eine gute Freundin erzählte mir immer, daß sie fast jeden Tag um Dummheit betet. Bisher habe ich von keinem dieser Schnauzbar-Tennissocken-vorne kurz-hinten lang-6-Pack-Träger, die ich so oft an der Tankstelle treffe, gehört: „Ich bin unglücklich“. Sie sind glücklich, und ich werde noch in 20 Jahren unglücklich sein.*²⁹ Was Hentig in diesem Zitat andeutet, ist eine Wahrnehmung der *modernen populären Kultur*, die längst nicht auf die Tankstelle beschränkt ist.

Ist dies das Fortschreiten des kulturellen Wandels zur Halbkultur, Frau Geheimeräthin an der Tankstelle, in der Identität von Dummheit und Glück? Und wenn man nicht in eine kulturpessimistische, Adorno schlecht imitierende Haltung verfallen will, wie ist dann *Bildung* verstehbar?

Thomas Ziehe³⁰ stellt folgende Diagnose: *Eine moderne populäre Kultur hat sich zum Bildstrom und Soundtrack der Konsumentenkultur verallgemeinert ... Das setzt alle anderen kulturellen Produktions- und Wissensformen unter heftigen Rechtfertigungsdruck, insbesondere was subjektive Standards für Attraktivität, Genuß, Spannung, Erhabenheit, Intensität, Raffinement, Ironie oder Komik angeht. Diese Standards fungieren heute als scharfe Konkurrenten der Hochkultur und der Bildungsinstitutionen*³¹.

Soweit folgt Ziehe in etwa der Adornoschen Darstellung der Kulturindustrie, enthält sich aber (zunächst) einer kritischen Wertung: *Ich kritisiere nicht pauschal das Niveau der Popkultur.* Allerdings hat diese Entwicklung, kultursoziologisch gesehen, Folgen für die *alltäglichen Umgangsstile*: *Denn diese bringen subjektive*

Schließungseffekte gegenüber solchen Produkten und Erfahrungsformen mit sich, die anders sind als die Populärkultur. Der Bildungsprozeß durch das Leben, den Ziehe hier skizziert, marginalisiert die Hochkultur und stellt die Schule vor das Problem, mit ihrem hochkulturspezifischen Angebot ins Leere zu laufen, vorbei an den Interessen und Motiven ihres Klientels. Lösungsvorschläge für dieses Problem können erst erwogen werden, wenn die Erscheinungsformen dieses kulturellen Wandels wissenssoziologisch analysiert sind, d.h. wenn untersucht ist, wie er sich in der Ansprechbarkeit, klassisch gesprochen: der Bildsamkeit der Jugendlichen niederschlägt. Ziehe kommt zu der Auffassung, daß die Physiognomik der Sozialisation in der Populärkultur folgende prägnante Züge aufweist:

- sie zeige eine *Fremdheits-Entwöhnung*, es dominieren die subjektiven Eigenweltorientierungen;
- es komme zu *Informalisierung und Unterstrukturierung* durch Anpassung an eine informalisierte und unterstrukturierte Alltagswelt;
- es ergäben sich charakteristische *Motivkonflikte*. *Für die betroffenen Individuen entsteht das Problem, zuallererst lernen zu müssen, was es überhaupt heißt, zu wollen.*

Im Vergleich dazu war die Frau Geheimeräthin hoch motiviert und strukturiert (an der Oberfläche); sie wollte gekonnt das Böse. Die Physiognomik der Popkultur-Bildung ist aber nicht mehr zu identifizieren mit dem Bösen. Dennoch spricht ihr Ziehe einen defizitären Status zu; die Schule müsse, wenn sie denn noch Bildungsarbeit betreiben wolle, zu allererst *Überbrückungsarbeit* leisten: *Der Kern der Lehrarbeit besteht zunehmend darin, den Schülern halbwegs einsichtige Gründe und Plausibilitäten anzubieten, sich mit den fachlich vorgesehenen Inhalten zu beschäftigen*³² – sich bilden zu wollen. Damit stellt sich aber erneut

das Problem, einen *Maßstab für Bildung* angeben zu müssen, ohne doch auf die *entmächtigte Hochkultur* zurückgreifen zu können. Eine Theorie der Bildung wird sich dieses Problems annehmen müssen. Die Frau Geheimeräthin aber geht derweil zum Fernsehen. Dort wird sie geholfen.

¹ Roderich Benedix: *Der Störenfried, Lustspiel in vier Aufzügen*, Leipzig 1861.

² a.a.O. S. 7.

³ a.a.O. S. 32.

⁴ Jens L. Christensen: *Der moderne Bildungsschwindel in Schule und Familie, sowie im täglichen Verkehr*. 3. Aufl. Leipzig 1889.

⁵ Th. W. Adorno: „Theorie der Halbbildung“, in: *Gesammelte Schriften 8*, 2. Aufl., Frankfurt 1980, S. 118.

⁶ a.a.O., S. 99.

⁷ a.a.O. S. 94.

⁸ a.a. O. S. 93.

⁹ s. umfassend dazu: H.-E. Tenorth: „Die zweite Chance. Über die Geltung von Kritikansprüchen ‚kritischer Erziehungswissenschaft‘“. In: Sünker/Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?* Frankfurt/Main 1999.

¹⁰ z.B. Oelkers/Tenorth.

¹¹ H.-E. Tenorth: „*Alle alles zu lehren*“, *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt 1994.

¹² a.a.O. S. 166.

¹³ a.a.O. S. 174.

¹⁴ a.a.O. S. 186.

¹⁵ vgl. a.a.O. S. 159.

¹⁶ a.a.O. S. 186.

¹⁷ Benedix, a.a.O S. 36f.

¹⁸ Hartmut v. Hentig: *Bildung – ein Essay*. München/Wien 1996.

- ¹⁹ I. Kant: „Über Pädagogik“, in: ders: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*, Werkausgabe Band XII, Frankfurt/Main 1977.
- ²⁰ v. Hentig a.a.O. S. 36.
- ²¹ a.a.O. S. 36.
- ²² a.a.O. S. 39 ff.
- ²³ a.a.O. S. 41 ff.
- ²⁴ s.z.B. Maturana/Varela: *Der Baum der Erkenntnis*, o.O. 1991.
- ²⁵ v.Hentig a.a.O. S. 84.
- ²⁶ a.a.O. S. 85.
- ²⁷ a.a.O. S. 91.
- ²⁸ Luhmann/Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt/Main 1999.
- ²⁹ v.Hentig a.a.O. S. 81.
- ³⁰ Thomas Ziehe, *Schule in einer Anerkennungskrise*, unveröff. Manuskript, Hannover 2002.
- ³¹ hier und im folgenden: Ziehe a.a.O.
- ³² Thomas Ziehe, *Überbrückungsarbeit – Womit Lehrkräfte heute zurechtkommen müssen*, in: *Pädagogik 2/2001*.

Alle alles zu lehren?

Über Differenzierung im Musikunterricht

Introduction

Ich gehöre zu jener Studentengeneration der 1970er Jahre, die bis heute aus der Perspektive der damaligen Lehrenden an der HMT den Ruf einer rebellischen, querständigen hat. (Aus der Sicht der damaligen Lernenden: Das Aufbegehren war verglichen mit dem der Studierenden an den Universitäten in den Jahren davor gezähmt, in Form und Inhalt eher die Reform als die Revolution suchend. Aber das wäre ein anderes Thema.) Es zählt zu meinen bleibenden Erinnerungen, daß eine Gruppe von uns nach einer Aktion, bei der als Protest gegen Fahrpreiserhöhungen Straßenbahngleise blockiert worden waren und „Rentner“ mit Stock und Regenschirm gegen uns losgegangen waren, fassungslos-naiv im erziehungswissenschaftlichen Seminar des zu Ehrenden ankamen. Das letzte Drittel dieser Sitzung und eine lange Stunde danach auf den Gängen vor dem Hörsaal diskutierten wir Studierende mit Horst Ruprecht über Gewalt in der Gesellschaft und über deren Abwehr. Er erzählte von seinem Sohn, der einen fernöstlichen Kampfsport erlernt hätte, um gewalttätigen Übergriffen begegnen zu können.

Man könnte theoretisch und begrifflich überhöhen, was vielleicht nur der Reflex des Menschen Horst Ruprecht war: In diesem Gespräch gab es eine Hinwendung des Wissenschaftlers zu den Subjekten, ein Akt, der uns Studierende damals tief beeindruckt und manchen aus unserer damaligen Gruppierung dauerhaft beeinflusst hat. Eben diese Haltung, die eine zutiefst pädagogische ist, soll der Hintergrund für die folgenden Überlegungen sein.

1.

Alle alles zu lehren, der Anspruch also einer allgemeinen Bildung für alle, ist – darauf hat Tenorth hingewiesen¹ – ein bereits auf Comenius zurück gehender Anspruch, den die bürgerliche Gesellschaft nie eingelöst hat. In Form der Wertschätzung einer wie immer gearteten, kanonisierten Allgemeinbildung ist er allerdings bis heute lebendig – noch im Widerschein abendlicher TV-Quizshows; auch Musik kann sich solchen Definitionsbemühungen nicht entziehen². Musikunterricht tritt nicht selten mit dem Anspruch an, musikalische Allgemeinbildung zu vermitteln, gelegentlich wird dabei ein Kanon von Werken der abendländischen Musiktradition um Werke der Moderne, der Welt- und Populärmusik erweitert, so daß ein umfangreiches Pensum entsteht. Der Anspruch in diesem Sinne *alle alles zu lehren* muß freilich aus unterschiedlichen Gründen scheitern.

Denn um die allgemeine Leistungsfähigkeit deutscher Schülerinnen und Schüler scheint es nicht zum besten zu stehen. Vergleichende internationale Studien sehen Deutschland innerhalb der Industrienationen weit zurück. Eine der Alltagstheorien, mit denen der als krisenhaft empfundene Zustand des Bildungswesens erklärt wird, schiebt die Verantwortung dafür dem expandierten höheren Schulwesen zu: Wo nicht mehr 10 bis 15% eines Jahrgangs wie noch in der Nachkriegszeit ein Gymnasium besuchten, sondern – je nach Bundesland – zwischen 25 und 40%³, da müsse eine unheilvolle Nivellierung einsetzen; eine Ausweitung der zum Abitur strebenden Klientel müsse zwangsläufig auf Kosten der (wie auch immer zu definierenden) *Leistung* gehen.

Auch der Musikunterricht ist nicht frei von derlei Krisenerscheinungen: Die Lehrenden selbst scheinen die Vermittlung von Wissen über Musik und die Ermöglichung von musikbezogenen

Erfahrungen als zunehmend schwierig zu empfinden; wo Schülerinnen und Schüler wie in der Sekundarstufe II zwischen verschiedenen Fächern wählen können, wenden sie sich eher vom Fach Musik ab⁴; sie sind nicht mehr selbstverständlich das (zukünftige) Publikum eines bürgerlichen Konzertbetriebes. Die Vorstellung, es würde auf breiter Basis, wie bei den internationalen Vergleichsstudien etwa, das musiktheoretische Wissen unserer Schülerinnen und Schüler überprüft oder deren Offenheit gegenüber ungewohnten Klängen, muß für Kenner der Situation in den Schulen erschreckend sein.

So ist der schulische Musikunterricht zu befragen, was er *leistet*, was Kinder und Jugendliche in ihm de facto lernen. Und mit ihm müßte die Musikdidaktik Auskunft darüber geben, was von wem unter den gegenwärtigen Bedingungen von Schule und moderner Kindheit wann gelernt werden soll. Es erscheint notwendig, drei sehr verschiedenartige Faktoren zu untersuchen, die das Gelingen schulischer Musik-Erziehung beeinflussen: unterschiedliches Leistungsverhalten von Schülerinnen und Schülern, unterschiedliche Zugangsweisen zu Lernstoff und unterschiedliche kulturelle Ausgangssituationen.

2.

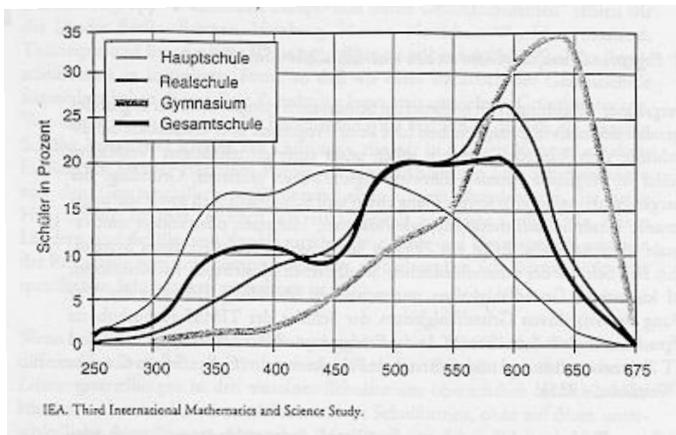
Es ist nur eine im Rückblick die Vergangenheit verklärende Fiktion, daß es früher auf höheren Schulen eine durchweg leistungsfähige und -bereite Schülerschaft gegeben habe, daß also den Lehrenden leistungshomogene Gruppen gegenübergestanden hätten: Von der Feuerzangenbowle als literarischer Quelle bis zu wissenschaftlichen Studien⁵ ergibt sich ein anderes Bild. Richtig aber ist, daß die fortschreitende Expansion des höheren Schulwesens verstärkt solche Jugendliche rekrutiert hat, die früher ob ihres familiären Hintergrunds

und ihrer kulturellen Orientierung von vornherein ausgeschlossen gewesen wären⁶. Möglicherweise also ist die faktische oder von den Lehrkräften subjektiv wahrgenommene Spannbreite heute höher als früher. Das allerdings ist eher als Fortschritt zu sehen.

Freilich fällt damit die Vorstellung, man habe es im gegliederten Schulsystem in Deutschland in den jeweiligen Schultypen mit leistungshomogenen Gruppen zu tun. Die großen empirischen Vergleichsstudien der letzten Jahre⁷ haben das durchweg gezeigt. Exemplarisch läßt sich das an naturwissenschaftlichen Leistungen aus der TIMSS-Studie zeigen. Bei der Überprüfung naturwissenschaftlicher Leistungen etwa schnitt ein Viertel der Hauptschüler besser ab als das schwächste Viertel am Gymnasium (s. Abb.1).

Abb. 1

Schulform-
bezogene
Testergeb-
nissen von
Achtklässlern
im naturwis-
senshaftli-
chen Test
(TIMSS)



Dieses durchaus bedenkenswerte Ergebnis ist in allen genannten Untersuchungen reproduziert worden, besonders eindrücklich in den sog. LAU-Studien zum Lernstand in den Klassen 5, 7 und 9⁸.

Für Musik existieren keine vergleichbaren umfassenden Untersuchungen. Lembke testete allerdings in einer interessanten, am Institut für Musikpädagogische Forschung entstandenen Studie den Wissensstand eines siebten Jahrgangs an einem Gymnasium. Sie lieferte Hinweise darauf, daß auch in Musik die Fähigkeiten weit auseinander gehen: So lagen beispielsweise bezogen auf ein Konfidenzintervall von 95% die Testergebnisse aller Mädchen über denen der Jungen (Lembke 2001, 77)⁹. Wie weit die Kenntnisse und Fähigkeiten (und mit ihnen oft auch affektive Einstellungen zu unterschiedlichen Musikstilen und -gattungen) auseinanderdriften, wird besonders deutlich, wenn man an die Gruppe fortgeschrittener Instrumentalschüler denkt. Wie in nur wenigen anderen Fächern finden sich in vielen Klassen einzelne, die sich mehrere Stunden in der Woche der Musik widmen und sich in mancher Hinsicht vom Rest der Klasse entfernen. In seiner Studie über Biografien von Preisträgern von *Jugend musiziert* leitete Bastian bereits 1989 das Kapitel über schulischen Musikunterricht mit der Feststellung ein: *Es ist weitgehend ein Kapitel der Enttäuschungen über vergebene Möglichkeiten der Musikerziehung zwischen 11 und 15 Jahren im Schulalter der Sekundarstufe I* (Bastian 1989, 335).

Bastians Aufsatz, ein früher Beitrag zur inzwischen breiter geführten Debatte um (Hoch-)Begabungen, mag die Situation einer besonders auffälligen, aber zahlenmäßig kleinen Gruppe abbilden. Strukturell dürfte sich in diesem Fach zumindest an allen Gymnasien die Schere zwischen leistungsstarken, außerschulisch musikalisch Aktiven einerseits und einer größeren Gruppe musikalisch Ungeübter und partiell Unwissender andererseits öffnen. Letztere vergessen mangels Anwendungsmöglichkeit in einem epochal erteilten Unterricht auch immer wieder musiktheoretische Grundlagen.

Bäßler hat in einer Vorlesung¹⁰ diesen Umstand satirisch aufgegriffen. Der Musiklehrer könne in Klasse 7 nicht auf die Grundlegung dieser Kenntnisse in der Orientierungsstufe bauen und führe erst einmal zur Sicherheit die Noten ein. Nach einem Jahr Unterbrechung in Klasse 9 hätte die Mehrheit der Klasse alles wieder vergessen, weswegen sinnvollerweise erst einmal die Notenschrift wiederholt werde. In Klasse 11 kämen Absolventen der Realschulen dazu, viele könnten keine Noten (mehr) lesen, weswegen sinnvollerweise erst einmal die Grundlagen der Notation wiederholt würden... Besser kann man kaum das Dilemma eines Unterrichts schildern, der unterschiedlichste Menschen im gleichen Tempo dasselbe lehren will und dabei im Endergebnis bei vielen scheitert.

Der erste Ansatz führt in der Konsequenz zu einer Differenzierung nach Menge und Anspruchsniveau des Lernstoffs in Abhängigkeit von einer wie auch immer definierten Leistungsfähigkeit von Lernenden. Es wird später aufzugreifen sein, was das didaktisch für Konsequenzen hat. Die Differenzierung erfolgt dabei in der Regel in erster Linie in Abhängigkeit vom Lerntempo und einer angenommenen Begabung. Ein gängiger Weg liegt in der Beschreibung von Fundamentum und Additum. Das Differenzierungsmodell unterschiedlicher Kurse etwa in der niedersächsischen Orientierungsstufe basiert weitgehend auf dieser Vorstellung. Eine solche Leistungs-differenzierung ist sicherlich derjenige Aspekt, der bei Lehrkräften wie Eltern im Vordergrund steht. Daß Innere Differenzierung nicht darauf reduziert werden sollte, soll im Folgenden entwickelt werden.

Auf einer zweiten, lerntheoretischen Ebene nämlich wird in der Literatur nach möglichen Zugängen zum Lernstoff gefragt. Klafki (1993,199) berichtet ein Beispiel aus einem hessischen Modellversuch, bei dem am Beginn eines Projektes zum Thema Urlaub Prospekte aus Reisebüros ausgewertet werden sollten. Es ergab sich, daß dieser Einstieg in Abhängigkeit u.a. von der Vor-

erfahrung der Jugendlichen sehr unterschiedlichen Aufforderungscharakter hatte. Augenscheinlich läßt sich der unterschiedliche Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern nicht nur als unterschiedlich weites Fortschreiten auf einer linearen Leistungsskala denken. Das Beispiel zeigt gut, daß der Blick auf Differenzierung sowohl beschreibenden als auch erklärenden Charakter hat; ähnliche Situationen lassen sich leicht auch für Musikunterricht schildern.

Seitdem in den 1970er Jahren im Zuge der Schulreform Innere Differenzierung als Lösung des Problems heterogener Gruppen entwickelt wurde, sind die unterschiedlichen Wege, auf denen sich Schülerinnen und Schüler jeglichem Lernstoff nähern, immer wieder beschrieben worden; hier sei auf die entsprechende Literatur verwiesen¹¹. Augenscheinlich prägen Vorerfahrungen, in einem komplexen Wechselspiel vermittelt über Motivation, Leistungsattributierungen, Geschlechteridentitäten usw., den Umgang mit neuem Unterrichtsstoff. Möglicherweise existieren auch individuell ausgeprägte *Lernkanäle*, die bestimmte Zugangsweisen attraktiver machen¹². Manche Kinder lernen am besten mit Hilfe visueller Reize, andere benötigen haptische, um zu *begreifen*; manche vermögen über (abstrahierende) Texte alles aufzufassen, während andere die Anschauung benötigen, um zum gleichen Ergebnis zu kommen. Die genannten Faktoren verdeutlichen, daß Lernerfolge am Ende eines äußerst komplexen Unterrichtsprozesses stehen, weswegen Studien der Unterrichtsforschung, die nach einfachen bivariaten Zusammenhängen fragen, oft seltsam blutleer wirken. Auch die oben wiedergegebenen Ergebnisse Lembkes sagen ja nichts darüber aus, in welchem Verhältnis Leistungsbereitschaft und Leistungsvermögen stehen. Dabei wird deutlich, daß ein Unterricht, der nicht synchron oder diachron differenziert, weniger bewirkt, weil er stets einige unterfordert und viele überfordert. Rechtverstandene Differenzierung

erfolgt also nicht, damit Schülerinnen und Schüler ohne Widerstand und nach dem Lustprinzip sich Rosinen aus einem Kuchen auslesen, sondern damit effektiv, bedeutungsvoll und dauerhaft gelernt werden kann.

In der Musikpädagogik bestehen hier Forschungsdesiderate. Wie was an Kenntnissen erworben werden kann, wie – wichtiger noch – musikalisches Verhalten dauerhaft etwa im Sinne einer aktiven Teilhabe an der Musikkultur oder im Sinne einer musikalischen Offenheit und Toleranz verändert werden könnte, ist bislang kaum Gegenstand musikpädagogischer Reflexion oder praxisorientierter Forschung. Wahrscheinlich wird die Musikpädagogik sich dem Thema der Effektivität von Unterricht stellen müssen, um das Fach an den Schulen nicht in Bedeutungslosigkeit versinken zu lassen und die Disziplin als wissenschaftlich akzeptabel im Kreis anderer Erziehungswissenschaften zu etablieren.

Musikpädagogische Vermittlung ist nie semantisch neutral – selbst da, wo sie sich in reduziertem, weil reflexionsarmem, (neo-)musischem Tun aufs Machen von Musik beschränkt. Immer schwingt in dem, was gehört, gesungen oder gespielt wird, die Musik einer gesellschaftlichen (Teil-)Kultur mit, deren Hörerfahrungen und –erwartungen, Hochschätzungen und Abwertungen die musikbezogenen Erfahrungen mit bestimmen. Musik ist dabei nicht nur die vielzitierte Brücke zwischen Kulturen, sie ist auch ein Holz in deren Grenzzaun. Das war musikdidaktisch relativ unproblematisch, solange die Schüler einer Klasse über einen relativ homogenen musikbezogenen Erfahrungsschatz verfügten. Obwohl also beispielsweise in großem Umfang Schüler kleinbürgerlicher Kreise nach dem 1. Weltkrieg in die höheren Schulen strömten, strebten sie wie die bürgerlichen Kinder nach einer Teilhabe an der bürgerlichen Musikkultur und deren Konzertbetrieb¹³. (Dies unterschied sie

übrigens von den proletarischen Kindern, deren Anteil an der Schülerschaft in dieser Zeit aber nur bei etwa 2% lag.) Ein Indiz dafür ist, daß ihre Mehrheit selbst ein Instrument lernte und damit Erfahrungen mit entsprechenden Genres gemacht hatte. Kestenberg gibt in seiner Denkschrift an, daß 70% aller Schülerinnen und Schüler entsprechenden Unterricht habe¹⁴. Die Zahl läßt sich heute nicht mit letzter Sicherheit bestätigen. Immerhin ergab die o.g. Studie, daß 11 von 14 Befragten in ihrer Jugend Instrumentalunterricht gehabt hatten; der bei Kestenberg genannte Anteil entbehrt also nicht der Plausibilität.

Daß dies heute nicht mehr der Fall ist, ist eine Banalität. Daß damit auch eine Heterogenität kultureller Selbstdefinitionen verbunden ist, ist offensichtlich. Es lohnt sich allerdings, einen genaueren Blick auf einige Ursachen und Ausprägungen zu werfen, um zu ermessen, was das für den Musikunterricht bedeutet.

- Deutschland ist de facto ein Einwanderungsland. Der *Ausländeranteil* unter den Schülerinnen und Schülern in Niedersachsen lag 1999 bei 7,5%. Selbst an den Gymnasien liegt er bei etwa 3%; damit ist statistisch in jeder Klasse ein ausländisches Kind, oft mit Migrationshintergrund. Da die Statistik nur die Staatsangehörigkeit erfaßt, sind die vielen Jugendlichen aus osteuropäischen Staaten, deren Eltern als Aussiedler gekommen sind, dabei noch nicht einmal erfaßt.
- Trotz aller Benachteiligungen für Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten, finden sich an den Gymnasien viele Kinder, deren Familien sich nicht an der Kultur des Bürgertums orientieren. Seit Bourdieu wissen wir um die Bedeutung des *kulturellen Kapitals*. Daß es sich dabei nicht um ein irrelevantes soziologisches Theoriekonstrukt handelt, sondern um eine hilfreiche Erklärung von täglich zu beobachtenden Phä-

nomenen, haben die o.g. Studien auch nach 30 Jahren Bildungsreform bewiesen. Für die LAU-Studie etwa läßt sich feststellen, daß es keinen besseren Einzelprädiktor für schulischen Erfolg gibt als die Anzahl der Bücher im Elternhaus. Was das für Musikunterricht bedeutet, läßt sich leicht ermes- sen, auch wenn systematische Studien dazu fehlen.

- *Jugendkulturen* heute sind in hohem Maße ausdifferenziert. Musik hat dabei eine identitätstiftende Funktion¹⁵. Damit dient sie zugleich der Abgrenzung von anderen Teilkulturen. Solange wenig Musikunterricht erteilt wird und damit kaum reichere, vielgestaltigere musikbezogene Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen gemacht werden, ist diese ausgrenzende Funktion auch innerhalb einer nach gesellschaftlichen Klassen sortierten Schülerschaft sehr mächtig. Daß die Zuordnung zu einer bestimmten Szene nur vorüberge- hend ist, ändert daran nichts. Farin etwa stellt fest: Die Ju- gendlichen *hören eine bestimmte Musik, weil sie mit ihrem Körpergefühl und ihren Stimmungslagen am besten harmo- niert. (...) Sie sympathisieren mit einer bestimmten (Mu- sik-) Szene, identifizieren sich aber nicht mit ihr* (Fa- rin/Weidenkaff 1999, 21). Dementsprechend ist ein *Szene- wechsel* – übrigens anders als die grundsätzlichen, politisch und nicht selten theoretisch begründeten Szenezuordnungen in der Generation der jetzigen Musiklehrkräfte – problemlos möglich, wie Behne in einer Langzeitstudie mit Hannover- schen Jugendlichen festgestellt hat¹⁶. Mit der Vielfalt mögli- cher Selbstdefinitionen aber kommen auch stärker als früher geschlechtsspezifische Präferenzen ins Spiel.
- Auch die musikalische Kultur der Erwachsenen, d.h. der El- tern der Schülerinnen und Schüler, hat sich grundsätzlich gewandelt. Weder in der eigenen Ausübung noch in den

Hörgewohnheiten kann mehr von einer selbstverständlichen Akzeptanz europäischer Kunstmusik und des bürgerlichen Musikbetriebes ausgegangen werden.

Der Musikunterricht hat diese Tatsache kaum reflektiert. Es hat den Anschein, daß er trotz der o.g. Erweiterung der Unterrichtsgegenstände in weiten Teilen noch von einem verbindlichen, bildungsbürgerlichen Kulturbegriff ausgeht. Noch immer ist eine (implizite oder explizite) didaktische Vorstellung vorherrschend, die von anthropologischen Gemeinsamkeiten aller Menschen ausgeht und die existierenden Unterschiede einer gesellschaftlich beeinflussten, vielleicht gar bestimmten Rezeptionsweise von unterschiedlichen Musiken kaum wahrnimmt. Interkulturelle Ansätze werden auf die Vermittlung etwa türkischer Musik reduziert, statt auf die *transkulturelle Natur* (Welsch) prinzipiell aller musikbezogenen Erfahrungen in unserer Gesellschaft zu schauen.

3. Aufgaben einer differenzierenden Musikpädagogik

Aus dem zuvor Gesagten ergibt sich, daß jeglicher Musikunterricht auf innerer Differenzierung als einem strukturgebenden Element bestehen müßte. Diese müßte sich auf die *Inhalte*, die *Methoden* und das zu erreichende *Leistungsniveau* beziehen.

- Möglicherweise werden dann nicht mehr alle Kinder am Ende ihrer Schulzeit die Grundlagen der Harmonielehre erfahren haben, obwohl alle wissen müssen, wo sie sich ggf. informieren können. Möglicherweise werden einige nie das Englischhorn im Unterricht gehört haben, aber alle werden eine Menge neue Instrumente kennen gelernt haben. Mög-

licherweise werden einige nie etwas von der Entwicklung vom Menuett zum Scherzo gehört haben, aber alle werden an einem für sie relevanten und neuen Beispiel die Geschichtlichkeit von Musik erfahren haben.

Es wäre eine wichtige Aufgabe der Musikdidaktik zu begründen, was unverzichtbar für eine lebendige Musikkultur in einer ausdifferenzierten demokratischen Gesellschaft ist. Welche Wissenstatbestände, welche Kompetenzen und Einstellungen erscheinen unter den konkreten politischen Bedingungen jenseits eines diffusen Begriffs von bürgerlicher Kultiviertheit als notwendiges *Fundamentum* – und was als wünschenswertes, im wahren Sinne „schönes“ *Additum*? Das bedeutet freilich umgekehrt auch, daß didaktisch präziser zu reflektieren wäre, was getrost als unerreichbar weggelassen werden darf. Es hieße auch präziser zu reflektieren, was in einer demokratischen Gesellschaft Musikerziehung für alle bedeutete, also nicht nur auf den Musikunterricht in der höheren Schule beschränkt. Dann freilich wäre es nur konsequent, auch auf die Einhaltung gefundener Standards zu drängen¹⁷. Der absehbare Gewinn ließe verschmerzen, daß unter solch neuen Bedingungen die Legitimation des Faches als wissenschaftspropädeutisches in der Oberstufe nicht mehr zu halten wäre.

- Möglicherweise wird der Musikunterricht deutlich anders aussehen als heute, weil zumindest phasenweise ein einheitlicher Lernprozeß der ganzen Klasse im gleichen Tempo zugunsten vielfältiger individualisierter Formen aufgelöst wird, wie das im Unterricht in anderen Fächern bereits geschieht, wenn nach verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen gearbeitet wird¹⁸. Differenzierte Aufgabenstellungen, die verschiedenartigste Herangehensweisen an unter-

schiedliche Inhalte erlauben, würden zu einer neuen Strukturierung führen. Assoziatives Lernen würde gleichberechtigt neben motorischem Lernen und analytischer Beschäftigung stehen. Die Vielfalt vorhandener Kenntnisse und kultureller Erfahrungen würden Ausgangspunkte eines individuellen Lernfortschritts, wobei die Wege und Ziele dabei je nach Begabung oder Geschlecht sehr unterschiedlich sein könnten.

Zu Recht könnte man einwenden, daß ein solch individualisierter Unterricht einem Merkmal von Musik, nämlich sich kommunikativ zwischen Individuen zu entfalten, nicht gerecht würde. Es wäre eine traurige Vorstellung, wenn lebendiger Musikunterricht durch die Bearbeitung differenzierter Arbeitspläne durch isolierte Individuen ersetzt würde. Für Musikunterricht (wie für alle anderen Fächer) muß gelten, daß phasenweise der gemeinsame Kommunikationsprozeß aller Mitglieder einer Lerngruppe wichtig und notwendig ist; das gilt aus lerntheoretischer wie aus pädagogischer Sicht. Differenzierung wäre möglicherweise (und häufiger als in anderen Fächern) nicht synchron, sondern diachron zu denken.

In der Literatur steht Differenzierung deshalb meist im Zusammenhang mit einem anderen Begriff, nämlich dem der Integration¹⁹. Der aktive Umgang mit Musik, der Austausch über Rezeption und viele andere Elemente von Musikunterricht könnten als integrierendes Element, d.h. als eine notwendige Ergänzung von Differenzierung wirksam werden.

4. Neue Ansätze

Differenzierung ist also als Problem musikdidaktischen Denkens erst ansatzweise erkannt; als Gegenstand der Unterrichtsforschung ist es überhaupt nicht präsent. Gleichwohl wären diese Überlegungen nicht vollständig, wenn die existierenden Ansätze nicht erwähnt würden. So gibt es in den frühen 1970er Jahren, als die Musikpädagogik sich intensiv mit der Bildungsreform und ihren Konsequenzen für den Unterricht auseinandersetzt, immer wieder Beiträge (z.B. in *Musik und Bildung*) zu diesem Themenkomplex. 1991 werden in *Musik & Unterricht* verschiedene unterrichtspraktische Modelle vorgestellt, die zugleich auch unterschiedliche Typen der Differenzierung vorstellen²⁰. Die heute am weitesten verbreiteten differenzierenden Ansätze der Freiarbeit oder Wochenplanarbeit sind allerdings für den Musikunterricht weniger interessant, weil sie eigenes Spiel aufgrund ihrer stillen und individualisierten Form eher ausschließen.

- In den vergangenen Jahren hat sich *Projektarbeit* in vielen Schulformen etabliert. Über deren Qualität ließe sich in manchen Fällen streiten; gelegentlich scheint sie weit hinter den Ansprüchen an gehaltvolles Lernen im Sinne Deweys und anderer Vordenker zurück zu bleiben. Gleichwohl ist diese Arbeitsform hier zu nennen, weil die Schüler sich in Projekten meist zwangsläufig selbst differenzieren: Sie suchen sich die Aufgaben, die ihnen lösbar, angemessen und attraktiv erscheinen. Das gilt auch für spezifische Musikprojekte wie Musicalaufführungen etc. Das soll hier allerdings nicht weiter vertieft werden, weil diese in unserem Schulsystem meist außerhalb curricularer und zertifizierender Zusammenhänge stehen.
- Davon sind jene Vorschläge für Projekte zu unterscheiden, die fächerübergreifend angelegt sind und Musik ausdrücklich

mit einbeziehen²¹. Obwohl in diesen Vorschlägen aus nahe liegenden Gründen keine gesonderte musikdidaktische Reflexion stattfindet, finden sich in ihnen meist vielfältige Möglichkeiten zur Differenzierung²².

- Interessant erscheinen auch die Versuche das *Stationenlernen* im Musikunterricht einzubringen. Bei dieser Lernform werden verschiedene Stationen aufgebaut, die jeweils einen Aspekt des Themas, einen Lernkanal im o.g. Sinne oder eine Sozialform fokussieren und so zu einem reichhaltigen Lernprozeß beizutragen versuchen. In der Regel erhalten die Lernenden dabei einen *Laufzettel*, der die Anzahl der zu durchlaufenden Stationen festhält und auf dem die Arbeitsergebnisse dokumentiert werden; meist wird zwischen Pflicht- und Wahlaufgaben dabei unterschieden. So hatte eine Kollegin für ein Praxisseminar insgesamt acht Stationen in Form von Höraufgaben zu zwei verschiedenen Stücken Neuer Musik, rhythmische Klatschübungen, Bildbetrachtungen und Sprachspiele aufgebaut²³.

Diese Lernform scheint auch deswegen interessant, weil sie augenscheinlich ein breites Spektrum genuin musikalischer Themen abzudecken vermag. So finden sich Unterrichtsvorschläge zu Grundlagen des Schalls²⁴, zu Neuer Musik²⁵ oder zur Elementarlehre²⁶.

Es zeigt sich also, daß es auf der Seite der Praktiker durchaus Ansätze gibt den Musikunterricht in dieser Richtung zu öffnen und weiter zu entwickeln. Das ist auch notwendig, um an vielen verschiedenen Schulformen Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts, mit unterschiedlichen Begabungen und unterschiedlichem kulturellen Kapital versehen, zu erreichen und sie möglichst viel über und durch Musik lernen zu lassen.

- ¹ Vgl. Tenorth (1994, 1).
- ² s. etwa die Bemühungen Schwanitz (2002).
- ³ In Niedersachsen besuchten 1999 30,9 % aller Schülerinnen und Schüler das Gymnasium. Die Zahlen hier wie an anderer Stelle stammen aus: Niedersächsisches Kultusministerium (1999).
- ⁴ Tschache (1996) hat das für Hamburg systematisch erhoben und auf Einflußfaktoren hin untersucht. Der Befund dürfte für andere Bundesländer ähnlich aussehen.
- ⁵ Für die Musikpädagogik etwa Holtmeyer (1995) z.T. auf der Grundlage von Revisionsprotokollen, auch Lehmann-Wermser (i.Dr.) auf der Grundlage von biografischen Interviews.
- ⁶ Mit der letzten Stufe der Expansion des höheren Schulwesens seit den späten 1960er Jahren setzt sich ein Prozess fort, der viel früher begann. Der zahlenmäßige Aufschwung und die Ausdifferenzierung dieses Bereichs in den Jahren nach dem 1. Weltkrieg etwa beruhte im Wesentlichen auf der Rekrutierung von Mädchen und Kindern aus kleinbürgerlichen Verhältnissen (vgl. Tenorth 2000, 188f.).
- ⁷ Vgl. u.a. Baumert /Lehmann (1997), Deutsches PISA-Konsortium (2001), Lehmann et al. (1997/1999/2001).
- ⁸ Die LAU-Studien erhoben mit großem Aufwand den Lernstand aller Hamburger Schülerinnen und Schüler, die 1997 eine 5. Klasse an allen Hamburger Schulformen besuchten. Die Längsschnittstudie erhebt bislang beispiellos den individuellen Lernzuwachs über die Jahre. Die Ergebnisse der Untersuchung der 11. Klassen durch dieselbe Forschergruppe der Berliner Humboldt-Universität wird für 2003 erwartet.
- ⁹ Die genauere Analyse zeigte freilich, daß die Ergebnisse nur in einem komplexen Modell von geschlechtsspezifischen und sozioökonomischen Faktoren unter Einbeziehung außerschulischer Musikerziehung zu verstehen sind.
- ¹⁰ Die Vorlesung zur Geschichte der Musikpädagogik wurde im Wintersemester 2000/01 an der Hochschule für Musik und Theater Hannover gehalten.
- ¹¹ Aus der umfangreichen Literatur sei hier nur verwiesen auf Bastian / Gudjons (1998), Bönsch (1995), Glogauer (1976), Klafki (1993).
- ¹² vgl. u.a. Loebell (2000).
- ¹³ Vgl. dazu die empirische Erhebung dieser Dimension in Lehmann-Wermser (i.Dr.).
- ¹⁴ Kestenbergs (1927, 27).

- ¹⁵ Zu erwähnen seien hier die unterschiedlichsten Arbeiten von Baacke und Behne (z.B. 1996 / 1998).
- ¹⁶ S. Behne 1998.
- ¹⁷ Es gehört nicht zum Thema, sei aber an dieser Stelle immerhin erwähnt. Die positive Seite der verheerenden Ergebnisse der internationalen Studien ist, daß der Regelkreislauf von einem wie auch immer definierten (und diskussionswürdigen) Output des Unterrichts und dem Input in Form unterschiedlichster materieller und personeller Ressourcen thematisiert wird. Nicht auszudenken, was geschähe, wenn ähnliches auch für ästhetische Bildung formuliert und zur nationalen Aufgabe gemacht würde!
- ¹⁸ Für Musik existieren überzeugende reformpädagogische Konzepte noch kaum – sieht man einmal von der musischen Erziehung ab, die bildungsgeschichtlich in diesen Kontext gehört, aber in ihren Methoden weit von moderneren Ansätzen entfernt ist. Meyer (2000) hat versucht geschlossene Konzeptionen in der Pädagogik Montessoris und Steiners nachzuweisen; tatsächlich offenbaren sich dabei theoretisch und praktisch erhebliche Schwächen und Probleme. Für den Musikunterricht jenseits der Montessori- und Waldorfschulen scheinen diese Konzepte in den 1990er Jahren ohne Belang (Lehmann-Wermser 2001).
- ¹⁹ So etwa bei Müller (1991) oder in den Veröffentlichungen des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (1991, 117).
- ²⁰ Heft 10/1991 mit einem Basisartikel und Modellen vor allen zur Arbeit in der Grundschule.
- ²¹ S. z.B. Tatz / Lehmann-Wermser (2002).
- ²² Zum Lernen in Projekten existiert eine kaum zu überblickende Literatur, die teils unterrichtspraktisch, teils stärker theoretisch orientiert ist.
- ²³ Bärbel Siefert an der KGS Hemmingen zu Minimal Music.
- ²⁴ Vgl. Dembowski (2001).
- ²⁵ Thum-Gabler (2002).
- ²⁶ Brenner (2002) im Bildungsserver des Landes Rheinland-Pfalz.

Literatur

- Baacke, Dieter (1987): *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. Weinheim / München (Juventa).
- Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (1998³): *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht*. Hamburg (Bergmann & Helbig).
- Bastian, Hans-Günther (1989): *Leben für Musik. Eine biographische Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz (Schott).
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer (1997): *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen (Leske + Budrich).
- Behne, Klaus-Ernst (1996): Das Szene-Jahrhundert. Jugendszenen und Musikgeschmack. In: *Musik & Bildung, H. 4*, S. 4-9.
- ders. (1998): Musikgeschmack in den 90er Jahren. In: Bullerjahn, Claudia / Erwe, Hans-Joachim / Weber, Rudolf (Hrsg.): *Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen – ästhetische Bedürfnisse*. Opladen (Leske + Budrich), S. 83-106.
- Bönsch, Manfred (1995): *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München (Ehrenwirth).
- Dembowski, Knut (2001): *Ohren auf! Neue Methoden im Musikunterricht der Klassen 5-7*. Donauwörth (Auer).
- Demmer, Marianne (Hrsg.) (1999): *Heterogenität und Qualität. Treffen der Bundesfachgruppenausschüsse*. Frankfurt (Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft).
- Brenner, Wilfried (2002): *Stationenlernen im Musikunterricht*. <http://berater.bildung-rp.de/dempe/stationen.htm> (aufgenommen im Netz am 17.1.2002).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen (Leske + Budrich).
- Farin, Klaus / Weidenkaff, Info (1999): *Jugendkulturen in Thüringen* (Tilsner).
- Glogauer, Werner (Hrsg.)(1976): *Neue Konzeptionen für individualisiertes Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt).
- Holtmeyer, Gert (1995): *Schulmusik und Musiklehrer in Preußen. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogen in Preußen*. Augsburg (Wißner) (= Forum Musikpädagogik Bd. 9).

- Kestenberg, Leo (Hrsg.) (1927): *Schulmusikunterricht in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen*. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) .
- Klafki, Wolfgang (1993³): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim / Basel (Beltz).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991): *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*. Soest (Soester Verlagskontor).
- Lehmann, Rainer et al. (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen (LAU)*. Berlin (Veröffentlichungen der Humboldt-Universität).
- ders. (1999): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen an Hamburger Schulen (LAU)*. Berlin (Veröffentlichungen der Humboldt-Universität).
- ders. (2001): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der neunten Klassen an Hamburger Schulen (LAU)*. Berlin (Veröffentlichungen der Humboldt-Universität).
- Lehmann-Wermser, Andreas (2001): Mit Blick zurück nach vorn. In: Helms, Sigmund (Hrsg.): *Musikunterricht in Reformschulen*. Kassel (Bosse), S. 150 -160 (=Musik im Diskurs Bd. 16).
- ders. (2003): „Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs.“ In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): *Essen (Die Blaue Eule)* (=Musikpädagogische Forschung Bd. 24).
- ders. (i. Dr.): „...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse“ *Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig zwischen 1928 und 1938*. Hannover (Monografien des Instituts für Musikpädagogische Forschung).
- Lembke, Susanne (2001): *Untersuchung von Einflussfaktoren auf Leistungen im Musikunterricht. Eine empirische Studie in einer 7. Gymnasialklasse in Niedersachsen*. Unveröffentlichte Examensarbeit an der Hochschule für Musik und Theater Hannover.
- Loebell, Peter (2000): *Lernen und Individualität. Elemente eines individualisierenden Unterrichts*. Weinheim (Beltz Deutscher Studien Verlag).
- Meyer, Claudia (2000): *Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner. Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch-pädagogischen Konzeptionen*. Berlin (Mensch & Buch).
- Müller, Renate (1991): Mädchenorientierte Musikpädagogik: Differenzierung und Integration. In: *Musik und Unterricht, H. 10/1991*, S. 42-47.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000): *Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen*. Hannover.

- Roeder, Peter Martin (1997): Binnendifferenzierung im Schulalltag. Sichtweisen von Berliner Gesamtschullehrern. In: *Pädagogik*, 49. Jg., H. 12, S. 12 – 15.
- Schwanitz (2002): Kunst und Musik. In: *Bildung. Alles, was man wissen muss*. (Eichborn).
- Tatz, Jürgen / Lehmann-Wermser, Andreas (2002): *Praxis Projekte 3. Beispiele fächerübergreifenden Arbeitens in der Sek. I (Klasse 9/10)*. Stuttgart (Klett).
- Tschache, Helmut (1996): [*Zur Belegung von Kursen im ästhetischen Aufgabenfeld*]; *Papier der Kulturbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg*.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1994, S. 132.
- ders. (2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim / München (Juventa).
- Thum-Gabler, Heide (2002): *Minimal Music. Stationenlernen im Musikunterricht*. Oldershausen (Lugert).

Es gilt das gesprochene Wort...

Musikkultur in Niedersachsen

Vortrag, gehalten bei den Emsbürener Musiktagen am 20.10.2002

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Freunde der Musik!

Es ist für mich eine besondere Freude, hier bei den Emsbürener Musiktagen zu Ihnen sprechen zu dürfen. Ich möchte Ihnen auch die Grüße des Landesmusikrates Niedersachsen überbringen. Sie leisten mit den nun 27. Emsbürener Musiktagen einen wichtigen Beitrag, daß Kultur - Musikkultur - in der Region lebendig bleibt und wirkt. Ihr Programm verbindet Professionalität in der Musik mit der Präsentation der Musikensembles ihrer Region und stellt kulturelle Orte heraus: den Heimathof, die Kirche, die Schule. Nicht zuletzt auch durch die Musikschule des Emslandes, durch viele für die Musikkultur engagierte Persönlichkeiten hier und auch durch die vorbildgebende Kontaktstelle Musik hat sich das Emsland kulturell profiliert – wir vom Landesmusikrat freuen uns sehr darüber.

Sie haben mich zu einem Vortrag mit dem Thema *Musikkultur in Niedersachsen* eingeladen. Und so nutze ich die Gelegenheit, Ihnen etwas darüber zu erzählen, worauf wir mit Recht stolz sein dürfen – ich meine damit die Musikkultur in den Grenzen des heutigen Niedersachsens. Dabei gibt es ein erstes Problem: Das sind wir Niedersachsen selbst. Das Ideal einer über Jahrhunderte im Norden vermittelten und praktizierten christlichen Bescheidenheit hat dazu geführt, daß wir trotz Zeitalter der Medien- und Eventkultur der Welt nicht offensiv genug präsentieren, was wir an kulturellen Leistungen hier zu bieten haben. Ich lege diese ansozialisierte Bescheidenheit jetzt für die Zeit meines Vortrags mal ab. Und dann gibt es ein zweites Problem: Erzählt man in meinem Ehrenamt als Landes-

musikratspräsident Politikern davon, was wir Niedersachsen hier Tolles zu bieten haben, dann lehnen sich Kommunal- und Landespolitiker lobend, entspannt und im Bewußtsein finanzieller Entlastung zurück – ist doch alles in Ordnung! Doch Kultur kostet Geld, öffentliches Geld, aber Kultur bringt auch Geld und Image gleichermaßen – und so wird in meinem Vortrag auch öfter von Geld wie auch von Kulturpolitik die Rede sein.

Musikkultur in Niedersachsen

Niedersachsen bietet eine ganze Reihe Fakten und Ereignisse von internationaler Bedeutung für das Musikleben. Zum Beispiel: Seit dem 17. Jahrhundert hat diese Landschaft bis zur Küste eine zentrale Bedeutung in der Entwicklung der Virtuosität auf Tasteninstrumenten. Viele Schüler des großen Sweelinck aus Amsterdam siedelten sich hier im Zusammenhang mit dem innovativen Orgelbau der Küstenregion an und wurden Organisten und Cembalisten in unseren Städten (u.a. Stade, Lüneburg, Celle, um die wichtigsten zu nennen). Zugleich waren die niedersächsischen Städte Zentren für die Entwicklung der protestantischen Kirchenmusik und ihrer Musikformen und entwickelten eine Kantoren- und Lehrertradition, die erst im 19. Jahrhundert im Rahmen der Umwandlung des Musiklebens an Bedeutung verlor. Im Bereich der Oper und der Konzertmusik galt Celle um 1700 als Repräsentantin der modernsten französischen und italienischen Musik in Deutschland - J. S. Bach kam zu dieser Zeit zum Studium nach Niedersachsen, nach Lüneburg und Celle! Sein Sohn Johann Christoph war später Hofkapellmeister in Bückeburg.

Zentrale Impulse für die Entwicklung der Oper und des Musiktheaters in Europa gab es durch bedeutende Opernhausbauten in Hannover (das erste Opernhaus faßte 1.400 Plätze mit

modernster Bühnentechnik der Barockzeit, der Neubau von Laves aus dem 19. Jahrhundert hat bis heute die größte Bühne Europas). Hier wirkten Komponisten wie Steffani, Händel, Marschner, von Bülow, Brahms, Joseph Joachim. Und kaum bekannt ist, daß Richard Wagner zuerst beim hannöverschen Opernhausorchester vorsprach, um seine Ideen eines Wagner-Opern-Festivals vorzutragen – leider entschied das Orchester dagegen, Wagner fand in dem Bayernkönig Ludwig dann einen Sponsor und verwirklichte seine Idee in Bayreuth – im Rückblick unter Image-Gesichtspunkten eine klare Fehlentscheidung Hannovers. In Braunschweig entstand ebenfalls ein bedeutendes Opernhaus, gleichermaßen in Oldenburg (hier gelang Alban Bergs Oper *Wozzeck* der Durchbruch), und Celle besitzt das älteste noch bespielte Hoftheater in Deutschland.

Wolfenbüttel ist Standort der Herzog-August-Bibliothek mit einer der weltweit bedeutendsten Musikhandschriftensammlung (u.a. Notre Dame-Epoche, französische Hofmusik des Absolutismus, Codices, Traktate) – Leibniz kümmerte sich früher mal darum. In Wolfenbüttel wirkte auch Michael Praetorius (1571-1621) als bedeutendster deutscher Musiker seiner Zeit – er war Kapellmeister, Organist, Komponist von großer Musik und höfischer Tanzmusik, Enzyklopädist und Pädagoge. An der berühmten Universität Göttingen wurde durch Forkel im 19. Jahrhundert die Musikwissenschaft zum promotions- wie habilitationsfähigen Universitätsfach.

Wenn wir in die neuere Zeit schauen, so zeigt sich Niedersachsen ebenfalls als Musikland. Hier gibt es 104 jährliche Musikfestivals – dabei sind noch nicht einmal die Rock- und Pop-Festivals mit aufgezählt – außer den Emsbürener Musiktagen seien als Beispiele für die Vielfalt erwähnt u.a. die Händel-Festspiele in Göttingen, die Jazz-Woche Hannover, die Biennale für Neue Musik der HGNM in Hannover, die KlangArt Osnabrück, das Drummer-Festival Salzgitter,

das Bach-Festival Lüneburg. Verzeihen Sie, wenn das nur eine zufällige Auswahl darstellt.

Niedersachsen hat mit dem Joseph-Joachim-Wettbewerb einen der weltweit bedeutendsten Violinwettbewerbe. Bei Europatourneen gehört der Kuppelsaal in Hannover zu den fünf deutschen Pflichtorten. Niedersachsen hat auch in der populären Musik Rockbands und Stars mit Welterfolgen zu bieten (u.a. Scorpions, Mousse T., Guano Apes, Fury, Jazzkantine, Cappuccino), in unserem Land findet sich eine hochentwickelte Rock- und Jazzband-Szene, eine Tonstudioszene, wo Stars der Welt ihre CDs aufnehmen, eine singuläre künstlerisch-wissenschaftliche Musikhochschule von internationalem Rang (Studierende aus über 30 Nationen, fünf Forschungsinstitute, höchster Forschungsoutput aller deutschen Musikhochschulen, höchst umfangreichen Liste bedeutender Absolventen und Preisträger hochkarätiger Wettbewerbe), ein Land mit mindestens drei Chören von Weltrang und vielen Preisträgern auf Bundesebene ...

Ich könnte noch lange fortfahren, doch das wird Sie bald langweilen. *Von der Hoheit des Flachen* hieß die Show, mit der die Landesregierung bei der EXPO 2000 die Niedersächsische Woche im Deutschen Pavillon eröffnete. Die Doppelbödigkeit dieser Formulierung haben alle verstanden, die dabei waren, denn es gab nur Highlights aus Niedersachsen, die man bis dahin gar nicht erwartete oder im Bewußtsein hatte. Als es vor Jahren im Landtag darum ging, *Glanz durch Franz oder Frust durch Just*, d.h. das Schleswig-Holstein-Musikfestival auch nach Niedersachsen auszuweiten, warnte mein Amtsvorgänger Eberhardt Schmidt intensiv davor: Er war dafür, ein Musikland Niedersachsen vorrangig mit dem eigenen Potenzial zu entwickeln. Die Entwicklung in Schleswig-Holstein gab ihm später recht: Man sonnt sich dort im Glanz

eingekaufter Künstler, doch man beachtet heute dort kaum, was die eigene Musikkultur leistet.

Musik ist eine flüchtige Kunst, d.h. Musikkultur beruht auf der permanenten Weitergabe von Menschen zu Menschen. Die Musikwissenschaft mit ihren Editionen von Werken und ihrer Geschichtsschreibung wird zum kulturellen Gedächtnis der Nation. Leider hat das Land Niedersachsen bisher keine Forschungsmittel bewilligt, um eine Geschichtsschreibung der niedersächsischen Musikkultur anzugehen.

Musikausübung bedeutet geistige und körperliche Höchstleistung, die nach der 10er-Formel erworben wird: 10 Jahre und 10 Tsd. Stunden Üben, wie mein Kollege Prof. Kopiez es als Expertise-Forscher an unserem Forschungsinstitut herausgefunden hat. Musik war und ist Seismograph der Empfindungen des Menschen und seiner Weltsicht. Musik kann Anwalt der Humanität, Repräsentationsmedium und Ausdruck privater Empfindung sein – Musik verbindet Menschen, aber sie trennt sie auch, und nicht zuletzt ist Musik immer Begleiter der Sinndeutung menschlicher Existenz über viele Jahrhunderte bis heute gewesen. Darum brauchen wir weiterhin Musikkultur für unsere geistige Existenz, nicht eine unbewegliche wie aus einem Museum, sondern eine lebendige, in der kreative Künstlerinnen und Künstler ein Publikum finden, das sich auf neue geistige Abenteuer einläßt.

Eine lebendige Musikkultur braucht die Hilfe und Fürsorge des Staates (§6 der Niedersächsischen Verfassung). Musik machen bedarf immer der straffen Organisation – und so ist es nicht verwunderlich, daß im 19. Jahrhundert, in Verbindung mit der Ausprägung eines bürgerlichen Musikwesens die ersten Vereine gegründet wurden – rund 50 Jahre vor der Gründung der ersten Sportvereine! Musik bedarf also der Organisation, und darum gibt es auch den Landesmusikrat Niedersachsen.

Der Landesmusikrat und seine Tätigkeitsfelder

Dachverbände arbeiten im Hintergrund und sind selten vom Namen her in der breiten Öffentlichkeit bekannt. Der Landesmusikrat Niedersachsen ist in seiner Struktur, seiner Tätigkeit und seinen Aufgaben dem Landessportbund vergleichbar. Am 11.4.1978 als Dachorganisation des gesamten niedersächsischen Musiklebens nach dem Vorbild des Deutschen Musikrates gegründet, kümmert er sich als Dachverband von 55 Landesverbänden um die Weiterentwicklung und Leistungssteigerung der Niedersächsischen Musikkultur, um Musikpolitik mit Einwirkung auf die Gesetzgebung, um Strukturverbesserung und Förderung der Laienmusik und der professionellen Musikausübung sowie um die musikalische Jugendförderung wie zum Beispiel *Jugend musiziert*. Er ist Träger der Landesensembles *Niedersächsisches Jugendsinfonieorchester*, *Landesjugendchor Niedersachsen*, *Landesjugendblasorchester Niedersachsen*, *Landesjugendbigband "Windmachine"*. Er berät die Landesregierung - und daß dies besonders wünschenswert ist, hat der Landtag gerade im Mai 2002 noch einmal extra hervorgehoben. Er ist Mitglied im Deutschen Musikrat.

Deutscher Musikrat **Einige statistische Angaben zum deutschen Musikleben**

- **Mitglieder des Deutschen Musikrates**
mehr als 8 Millionen (rund 10% der Bevölkerung)
- **Laienbereich**
gesamter Laienbereich 7.101.000 organisierte Mitglieder, davon 2.994.000 Kinder und Jugendliche (= 61%). Rund 5 Millionen Mitglieder (6,1% der Bevölkerung) gehören *aktiv* musizierend dem Laienbereich an. Die Laienmusik umfaßt rund 140.000 Chöre, Orchester, Ensembles und Gruppen. Kaum überschaubar ist der Jazz- und Rockbereich.
- **Musikschulen**
über 1.000 kommunale Musikschulen mit 34.400 Lehrkräften
866.000 Musikschüler musizieren in 17.900 Ensembles; dazu kommen nicht erfaßte private Musikschulen
- **Ausbildung**
 - 24 Musikhochschulen mit 5 Außeninstituten und über 15.000 Studierenden in künstlerischen und musikpädagogischen Fächern
 - 76 Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen mit 10.000 Studierenden in musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Studiengängen
 - 10 Konservatorien und Fachakademien mit etwa 1.600 Studierenden in künstlerischen und musikpädagogischen Fächern
 - 7 Kirchenmusikhochschulen und 5 Kirchenmusikschulen für ca. 360 hauptberufliche Kirchenmusiker und weitere 20 Institute und Seminare für nebenberufliche Kirchenmusiker
 - dazu zahlreiche Spezialschulen wie z.B. für Instrumentenbau etc.
 -
- **Professionelle Musikkultur (Theater, Podium)**
 - 88 öffentlich subventionierte Musiktheater und 38 privat geführte Musiktheater
 - 123 öffentlich subventionierte Sinfonieorchester (einschließlich der Orchester der Musiktheater), dazu 13 Rundfunkorchester und 7 Rundfunkchöre
 - ca. 300 Spezialensembles für Alte oder Neue Musik

Öffentliche Theaterunternehmen (Stand 1998/99)

152 öffentlichen Theaterunternehmen, insgesamt ca. 64.000 Veranstaltungen mit 20,5 Millionen Besuchern (davon 9,5 Millionen im Musiktheater), 18.418 Künstler als Beschäftigte der Öffentlichen Theater

• **Subventionen (Stand 1995)**

- Von Bund, Kommunen und Ländern werden ca. 5,3 Milliarden DM **Subventionen** für die öffentliche Musikpflege aufgebracht. Das entspricht in etwa den Investitionen im Bau von Bundesautobahnen. Gegenüber den öffentlichen Subventionen für das Musikleben beträgt die Summe der **privaten Hand** nur 3%.
- Über 28% der **öffentlichen Kulturmittel** in Höhe von 18,5 Milliarden DM fließen der **Musikpflege** zu (ca. 5,3 Milliarden DM), davon Musiktheater 67%, Konzertsorchester 10%, Musik- und Volkshochschulen 15%, musikbezogene Aktivitäten der Museen und Bibliotheken 1,7%, Laienmusikpflege und freie Musikszene ca. 6%.
- Die Länder bringen für die musikalische Ausbildung an **Musikhochschulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Gesamthochschulen** ca. 530 Millionen DM im Jahr auf.

Im Landesmusikrat mit seinen Verbänden sind rund eine halbe Million musikausübender Niedersachsen organisiert (Vergleich Deutschland: 8 Mio. = 10% der Bevölkerung). Rund 150 Ehrenamtliche arbeiten in den Ausschüssen des Landesmusikrates und weitere 40.000 Ehrenamtliche arbeiten in den Vereinen mit, daß die Musikkultur in Niedersachsen lebt und sich weiterentwickelt. Sie wenden jährlich 4,32 Mio. Stunden Zeit dafür auf (= Bruttogeldwert von 86,14 Mio. Euro) und legen 2,55 Mio. Euro aus eigener Tasche für diese Arbeit selbst noch dazu. Demgegenüber ist z.B. der Beitrag des Landes eher ärmlich, gerade mal rund 4,6 Mio. Euro gibt das Land Niedersachsen für diese sogenannte freie Musikkultur pro Jahr.

Ohne Ehrenamtliche funktioniert die Musikkultur nicht und ohne Laienmusik gäbe es wohl keine professionelle Spitze auf dem Podium für Berufsmusiker.

Ehrenamt und Laienmusik

Unsere empirische Untersuchung in Niedersachsen hat dazu Erstaunliches zu Tage gefördert: Im Bereich der Musikvereine existiert ein quantitativ wie qualitativ reiches musikalisches Vereinsleben, das in der Summe auch weiterhin steigende Mitgliederzahlen verzeichnet. Die Motivation zu ehrenamtlicher Tätigkeit ist ungebrochen. Sie ist bei Jugendlichen bis zur Mitte des 3. Lebensjahrzehnts genauso anzutreffen wie bei Erwachsenen ab 50. Dazwischen ist offenbar weniger Zeit, weil Familie, Karriere und Beruf hier besonders viel Energie fordern. Rund 40 Prozent der Ehrenamtlichen unserer Untersuchung nehmen noch weitere Ehrenämter wahr, davon zur Hälfte außerhalb des Musikbereiches. Man kann soziologisch sagen, daß die Ehrenamtlichen einen mustergültigen positiven Teil des Humanpotentials bzw. Sozialkapitals der Gesellschaft darstellen - dies gilt auch und gerade für die jüngeren Altersgruppen unter ihnen. Die Motivation der Ehrenamtlichen hat weiterhin stark gemeinschafts- und pflichtorientierte Anteile in allen Altersgruppen.

Der durchschnittliche Ehrenamtliche ist ein geselliger Mensch, der mit seinem Amt etwas tut, das auch ihm selbst Spaß macht und Befriedigung bringt, der aber auch eine Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft empfindet und ihr nachkommt, wenn die Aufgabe plausibel an ihn herangetragen wird.

Im März 2000 gab es zum Jahr des Ehrenamtes eine Veranstaltung, bei der mit mehreren Dachverbänden, die rund 2,5 Millionen Ehren-

amtliche in Niedersachsen repräsentierten, der Landesregierung eine Resolution übergeben wurde, um die Bedingungen für ehrenamtliche Tätigkeit zu verbessern. Die Resolution lag auch der *Enquete-Kommission Ehrenamt* bei der Bundesregierung vor. Der Landesmusikrat war konzeptionell mit daran beteiligt. Ergebnisse lassen noch auf sich warten. Immer noch ist bei ehrenamtlicher Tätigkeit der Versicherungsschutz ungeklärt. Wir haben deutlich gemacht, daß auch die verwaltungstechnischen Vorschriften des Landes und die Prüfverfahren für die Arbeit in Vereinen vereinfacht werden müssen – schließlich wollen ehrenamtlich Tätige nicht zwangsweise halbe Juristen und Virtuosen im Landeshaushaltsrecht sein, sondern ihre Lebenszeit lieber der Verwirklichung der Vereinsziele widmen.

Der Musik eine Chance! Ich meine, daß Politik und Wirtschaft heute in der Verantwortung stehen, jenseits des Erlebnismarktes Bereiche einer Musikkultur zu unterstützen, die als Gegenwelt Menschen Zufriedenheit, Erlebnisse des menschlichen Miteinanders und Erfolg vermitteln und in der sich auch die Wünsche der Jugendlichen verwirklichen lassen, wie sie die Shell-Jugendstudie dokumentiert. Trotz gleichartiger und gleichwertiger Jugendförderungsmaßnahmen hat es die Musikkultur gegenüber dem Sport leider viel schwerer, Akzeptanz in der Politik und damit zugleich ausreichende finanzielle Förderung zu erhalten. Musik ist halt nicht so telegen wie der Sport! Von der Öffentlichkeit ist die Bedeutung *der Laienkultur in der Musik* noch zu wenig beachtet worden. Kürzlich war ich auf einem Festival einer kleinen Dorfgemeinde in Niedersachsen, bei der Jung und Alt gemeinsam über 2.000 Musiker aus vier Nationen verpflegte. Die Blasmusik- und Spielmannszüge besuchen sich gegenseitig; sie knüpfen Freundschaften mit anderen Vereinen in anderen Städten und Ländern. In den Ensembles finden wir Kinder, Eltern und Großeltern einträchtig nebeneinander beim Musizieren. Wir konnten

beobachten, daß bei musikengagierten Bürgern offenbar das Familienleben intakter ist und daß sich diese Bevölkerungsgruppe ehrenamtlich sehr stark engagiert. In Deutschland sind über 2 Millionen Bürgerinnen und Bürger in Chören aktiv, im Laienmusizieren gibt es 23.200 Orchester mit 700.000 Aktiven - und ganz besonders hervorzuheben ist, daß rund 40% davon Kinder und Jugendliche sind. Übrigens haben viele Städte und Gemeinden inzwischen erfahren, daß durch Musikfestivals auch die Wirtschaft profitiert und Steuern in die Gemeindekasse fließen. Was wäre zum Beispiel ein Schützenfest mit Bier- und Würstchenduft, aber ohne Spielmannszüge, ohne Musik der Blaskapellen!

Im Verhältnis ist die Laienmusik auf dem Lande eindeutig stärker entwickelt als im städtischen Bereich. Es ist davon auszugehen, daß die Kulturangebote der Laienvereinigungen eine organäre und zugleich kompensatorische Rolle in der kulturellen Versorgung insbesondere des ländlichen Raumes spielen. Überdies geht es dabei nicht nur um (musik)kulturelle Aktivitäten an sich, sondern auch um die sozialkulturelle Verankerung der Mitglieder und - insbesondere bei der Jugend - um ihre sozialkulturelle Einbindung in die Gesellschaft.

Vor allem auf dem Lande ist der Musikverein oftmals der erste Kontakt zum Erlernen eines Instrumentes und in vielen nachweisbaren Fällen auch der Startpunkt zu einem späteren Musikberuf. Das gilt insbesondere für die Blasinstrumente, aber auch für Personen, die später Musiklehrer an Schulen oder Musikschulen wurden. Es gilt eine Breitenkultur in der Musik zu fördern, die viel für die Identität und Zufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger leistet und aus der eine Spitzenkultur erwächst. Zusammen mit seinen Fachverbänden kümmert sich der Landesmusikrat darum, daß die Ausbildung von musikkompetenten Übungsleitern weiterhin stattfinden kann und so das Leistungsniveau in den Ensembles weiter

gehoben wird. Dazu sollen auch weitere Gründungen von *Kontaktstellen Musik* beitragen, für die das Emsland das Vorbild lieferte – auf diese Weise wird die regionale Musikkultur weiter gestärkt und mehr Bürgerinnen und Bürger werden durch Musikschule, Musikverein, Schule und Kirchenmusik aktiv an Musik herangeführt. Nicht zuletzt braucht man dazu auf Landesebene auch eine Landesmusikakademie, wie sie die meisten Bundesländer eingerichtet haben – Baden Württemberg hat acht, Bayern vier, Niedersachsen noch keine. Bei uns bemüht sich der Landesmusikrat nun schon seit 22 Jahren darum – eine unendliche Geschichte, bei der man immer noch hofft. Hoffen wir also weiter – trotz der desolaten Haushaltslage des Landes!

Sie haben es gemerkt, es geht bzw. ging wieder mal ums Geld. Davon soll auch beim nächsten Punkt die Rede sein, jedoch nicht davon, wie man in der Musikkultur öffentliches Geld ausgibt, sondern wie man dort – auch von Seiten der Kommunen und des Landes – Geld verdienen kann.

Musik als Wirtschaftsfaktor

Im Zeitalter globaler Märkte und im Kampf um die Ansiedlung stehen Städte und Gemeinden oft in Konkurrenz – man spricht hier von der Hanseatisierung der Städte. Ein reges Kulturleben sichert Attraktivität und signalisiert – wie kürzlich in Dresden nachgewiesen – ansiedlungsinteressierten Firmen, daß hier eine Bevölkerung bzw. Arbeitskräfte vorhanden sind, die weiter denken, intelligenter sind und auch eine andere Selbstdisziplin haben. Zugegeben – Spitzendirektoren und das Orchester der Stadt München sind auch für den dortigen Stadtrat teuer, aber welche Renommee und welches Presse-Echo hat München damit!

Bleiben wir zunächst bei diesen sogenannten *Sekundäreffekten*. Einzelfallstudien konnten nachweisen, daß häufig ein Mehrfaches der öffentlichen Subventionen zur Musikkultur oder zu musikkulturellen Events als Steuerrückflüsse der öffentlichen Hand wieder zur Verfügung stehen.

- So erzielte das dreitägige Bayerische Jazzweekend in Regensburg einen wirtschaftlichen Umsatz von 1,72 Mio. DM. Die Stadt Regensburg hatte DM 70.458 zur Verfügung gestellt, die durch städtische Gebühren wieder voll hereinkamen. Zusätzlich ergaben sich Steuerzahlungen aus den Umsätzen.
- Unsere zusammen mit der Citygemeinschaft finanzierte, dreitägige Großveranstaltung „Music in Town“ in Hannover führte bei den Geschäften zu Umsatzsteigerungen bis zu 15 Prozent.
- Das mit rund 70 Tsd. DM dotierte Popstipendium des Landes Niedersachsen, das seit mehreren Jahren vergeben wird, ist als Spitzenförderung niedersächsischer Popbands mit professionellem Anspruch gedacht und wird als Preis eines Wettbewerbs vergeben. Ausrichter des Wettbewerbs „New Sensation“ sind u.a. *Radio ffn*, *VIVA*, die *Lotto-Stiftung*, die *Sparda-Bank* und der *Landesmusikrat Niedersachsen*, der durch seinen Rockreferenten die weitere Förderung der Siegerband begleitet. Das Stipendium beinhaltet die professionelle Betreuung und Studioproduktion durch international ausgewiesene Produzenten. Die anderen neun Bands werden ebenfalls durch die in Zusammenarbeit mit der *LAGRock* durchgeführten „Bandfactory“ weiter gefördert. Das Modell hat bundesweite Beachtung gefunden und nicht zuletzt durch den Welterfolg der Siegerband *Guano Apes* die leistungsfähige Tonstudioszene Hannovers sowie die Rock/Popszene Niedersachsens in das Blickfeld der Major

Companies gerückt. An diesem Beispiel lassen sich folgende wirtschaftlich relevanten Faktoren herausstellen, u.a.

- Stärkung der Tonstudioszene Niedersachsens
- Starthilfe für eine Band und zugleich Teilrückfluß der Landesmittel durch sekundäre Steuereinnahmen aus Tonstudiousmätsen, CD- und Booklet-Herstellung, Künstler- und Konzertmanagement, Bühnenbau und PA-Verleih usw.
- Wirtschaftsimpuls für alle Bereiche der Tonträgerherstellung, die mit der erfolgreichen Band zusammenarbeiten
- Videoproduktion
- Direkte steuerliche Rückflüsse durch Umsätze der Band aus Konzertauftritten, Rechten, CD-Anteilen, GEMA, GVL.

Nach vorsichtiger Schätzung dürften die Steuerrückflüsse aus der staatlichen Investition „Bandstipendium“ am Beispiel der Guano Apes in den letzten vier Jahren zusammen mehr als zwei Millionen DM betragen haben.

IfMpF – Institut für Musikpädagogische Forschung Hannover

Wer verdient durch die Existenz von Musik?

Direkt (Primärbereich) verdienen u.a.

- Künstler, Komponisten, Texter, Arrangeure
- Musikpädagogen
- Alle Berufe des Musiktheaters
- Musikproduzenten, Tonstudios, Tonstudiomusiker, Phonoindustrie (Tonträgerherstellung: Mastering, CD- und Cassettenwerke, Booklet-Druck, Labels einschließlich Vertriebsorganisationen)
- GEMA, GVL, ZPÜ, Musikverlage
- Künstler- und Konzertmanagement einschließlich PR-Agenturen
- Musicboxenaufsteller, Marktforschungsinstitute im Bereich Musik (Charts)
- Musikinstrumentenbau einschließlich elektroakustischer Musikinstrumente, Software-Firmen (Sequencing, Sampling, Mastering)
- Diskotheken und ihre Spezialberufe, Musik am Arbeitsplatz und in Kaufhäusern
- Rundfunk (Musik als Trägermedium), Videoclip-Produktion, Filmmusik,

Indirekt (Sekundärbereich) verdienen u.a.

- Photographen, Druckhäuser, Werbeindustrie, Filmwirtschaft, Modeindustrie, Musikmessen
- Fachzeitschriften, Redaktionen der Starseiten in Printmedien
- HiFi-Geräteherstellung, elektroakustischer Gerätebau (Studio-equipment),
- Bühnenbau, Kulissenbau, Beschallungsfirmen (PA)
Hotels und Restaurants bei Festivals und Konzerttourneen, Catering bei Festen

Durch Musik verdienen neben Künstlern, Komponisten und Textern die Instrumentenhersteller, das Konzertmanagement, die Tonträger-Industrie, die Werbebranche, aber auch Sekundärbereiche wie Diskotheken, die Modebranche, der Rundfunk, die HiFi-Elektronik, das Gaststätten- und Hotelgewerbe und viele mehr.

**Musikwirtschaft:
Wirkungszusammenhänge von volkswirtschaftlicher
und sozialpolitischer Bedeutung**

- **Beschäftigtenzahl**
geschätzt 300.000 Personen in Wirtschaft (Primärbereich) und öffentlich getragenen Musikeinrichtungen
- **Privatwirtschaftlicher Bereich**
 - 220.000 Erwerbstätige und 80.000 professionelle Musiker (Instrumentenbau, Tonträgerherstellung, Musikhandel, Notendruck, Konzertmanagement)
 - Umsätze jährlich über 35 Milliarden DM (= ebenso hoch wie im Druckerei- und Bekleidungsgewerbe, etwa dreimal so hoch wie im Schiffs- und Flugzeugbau, etwa ein Drittel höher als im Bereich der Herstellung von Büromaschinen, EDV-Geräten und EDV-Einrichtungen).
- **Umsätze**
 - 1.800 **selbständige Komponisten und Arrangeure** mit Umsätzen über 20.000 DM erzielten 1996 einen Gesamtumsatz von 360 Millionen DM.
 - **Private Chöre, Orchester und Ballette** erwirtschafteten 1996 Inlandsumsätze von 487 Millionen DM.
 - Die 894 **Musikverlage** erwirtschafteten 1996 einen Inlandsumsatz von 1 Milliarde DM.
 - Im Jahr 1998 umfaßte das **Repertoire** der Mitgliedsfirmen der Phonographischen Wirtschaft (= 94% des Marktes) rund 62.800 Produkte (Popbereich 40.000 Produkte, Klassikbereich 22.000 Produkte). An die Endverbraucher in Deutschland wurden **Tonträger** im Wert von ca. 5,5 Milliarden DM verkauft.

Wir haben in Deutschland im *privatwirtschaftlichen Bereich* (Instrumentenbau, Tonträgerherstellung, Musikhandel, Notendruck, Konzertmanagement) Wirtschaft und öffentlich getragenen Musikeinrichtungen 300.000 Beschäftigte. Die Umsätze in diesem Bereich liegen jährlich über 35 Milliarden DM (= ebenso hoch wie im Druckerei- und Bekleidungs-gewerbe, etwa dreimal so hoch wie im Schiffs- und Flugzeugbau, etwa ein Drittel höher als im Bereich der Herstellung von Büromaschinen, EDV-Geräten und EDV-Einrichtungen). Im Jahr 1998 wurden an den Endverbraucher in Deutschland Tonträger im Wert von ca. 5,5 Milliarden DM verkauft. Deutschland ist der viertgrößte Musikmarkt der Welt.

Doch wie sieht es in Niedersachsen aus? Wir wollten es genau wissen. Es war Ziel des Landesmusikrates, Politik und Wirtschaft zu verdeutlichen, daß Musikförderung zugleich Wirtschaftsförderung bedeutet. Musikkultur soll aus dem Status der Bettlerin und der Angst vor der nächsten Haushaltssperre in den Stand eines politisch respektierten Wirtschaftszweiges versetzt werden. Nicht zuletzt auch durch Impulse des Landesmusikrates hat das Niedersächsische Ministerium für Wirtschaft und Verkehr eine Erhebung „Kulturwirtschaft in Niedersachsen“ in Auftrag gegeben, die in diesem Jahr nun vorliegt. Das Ergebnis war für alle höchst überraschend: Die gesamt Kulturwirtschaft – Darstellende Kunst und Unterhaltungskunst, Film/TV, Rundfunk und Medienwirtschaft, Kunst, Design, Werbung, Literatur, Buch, Printmedien, Presse, Musik – haben in Niedersachsen rund 100.000 Erwerbstätige und machen pro Jahr 10 Milliarden Euro Umsatz, ebensoviel wie die Chemie-Industrie in Niedersachsen. Musik ist dabei der drittstärkste Bereich mit 2.400 mittelständigen Unternehmen und 2,9 Milliarden Euro Umsatz.

IfMpF – Institut für Musikpädagogische Forschung Hannover

Auswirkungen öffentlicher Kulturförderung

Festivals

Künstler / Künstler- und Konzertmanagement/
Bühnenbau

Touristik / Reiseveranstalter / Verkehrsverbund

Hotels und Gastronomie / Standeigentümer / Ge-
schäfte / Zeitung und Rundfunk

Popstipendium

Stärkung der Tonstudioszene / Wirtschaftsimpuls
für alle Bereiche der Tonträgerherstellung / Vide-
produktion

Starthilfe für eine Band / sekundäre Steuerein-
nahmen aus Tonstudiousätzen, CD- und Book-
let-Herstellung, Künstler- und Konzertmanage-
ment, Bühnenbau und PA-Verleih usw.

Direkte Steuerrückflüsse aus Umsätzen der Band
von Konzertauftritten, Rechten, CD-Anteilen,
GEMA und GVL

Kontaktstellen
Musik

Ziel: Vernet-
zung der regio-
nalen Laien-
musik

Umsätze im Musikhandel und Absätze im Musik-
instrumentenbau / Arbeitsplätze in musikpädagogi-
schen Berufen einschließlich ihrer Lohnsteuer-
zahlungen / Einnahmen der Musikschulen

Attraktivitätssteigerung regionaler Feste (z.B.
Schützenfeste) mit ihren Umsatzeffekten in der
Gastronomie und anderen touristischen Bereichen

Kulturförderung als Wirtschaftsförderung kann auch andersherum gedeutet werden: *Wirtschaftsförderung kann Kulturförderung unterstützen*. Die im Vergleich mit anderen Bereichen wie zum Beispiel dem Sport gegenüber der Musikkultur zögerliche Förderphilosophie des Landes Niedersachsen bedarf nicht zuletzt auf dem Hintergrund der wirtschaftlichen Fakten einer Korrektur.

Sie haben gesehen: Musik ist einer der großen Industriezweige der Welt. Wenn es um Professionalisierung geht, gelten die Gesetze des Musikmarktes für jede Sparte der Musik. Doch gerade hier hat es die Neue Musik, die Musik der Hochkultur unseres Jahrhunderts, schwer. Wo ein wirtschaftlicher Erfolg nicht erreicht werden kann, wo es aber darum geht, die Kontinuität und Weiterentwicklung der Musik einer Hochkultur zu sichern, ist der Staat in seiner kulturellen Verantwortung besonders herausgefordert, sich durch finanzielle Förderung in allen Bereichen zu engagieren. Das macht das Land Niedersachsen mit seiner Musikkommission insbesondere durch spezielle Förderung von Festivals für Neue Musik, Avantgarde und experimentelle Kunst, die kunstspartenübergreifend neue Wege beschreitet.

... und zum Schluß:

Deutschland gilt in der Welt immer noch als Musikland Nummer 1 – und nicht zuletzt kommen viele ausländische Studierende zu uns, um hier zu lernen und unsere Kultur mit in ihr Heimatland zu nehmen. Bei aller Neuentdeckung des wirtschaftlichen Potenzials der Musik muß hier betont werden: Neben dem rein wirtschaftlichen Aspekt gibt es in der Musik noch einen wesentlich wichtigeren: den Erhalt und die Weiterentwicklung der Musikkultur als Teil des geistigen Lebens eines Landes – eine gesetzlich verankerte Förder-

aufgabe des Landes und des Bundes. Dies alles scheint mehr und mehr gefährdet.

Daß wir zum Erhalt der Musik als geistigem Potenzial und als Wirtschaftsfaktor auch einen permanent erteilten und sachkundig vermittelten Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen benötigen, ist eine Selbstverständlichkeit. Mein Kollege Prof. Bastian hat Ihnen dazu ja im letzten Jahr einen Vortrag gehalten.

Wenn etwas in der Gesellschaft nicht funktioniert, erhält die Schule in der Öffentlichkeit oft die Schuld zugewiesen; zugleich soll sie Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Mißstände sein. Wenn ich sozialkulturelle Jugendarbeit und Schule hier zugleich nenne, so meine ich damit, daß die Isoliertheit von Schule aufgebrochen werden muß. Schule und Freizeit müssen heute dringender denn je zu einer *annehmbaren Lebenswelt* verbunden werden. Schule, Musikschule, Musikverein und die regionale Musikszene sind aufgerufen, im Musikbereich vernetzt zusammen zu arbeiten, um Musik aktiv zu vermitteln.

Gegenüber den Medien und ihrem übergroßen Gebrauch im Freizeitverhalten der Jugendlichen haben Schule, Verein, Sozialkulturelle Zentren und die Musikschule einen ganz großen Vorteil: Hier findet eine *Mensch-zu-Mensch-Kommunikation* statt, hier lebt man miteinander und freut sich an gemeinsamen Erfolgen. Das können die Medien nur abbilden, jedoch nicht leben. Wer selbst Rundfunk gemacht hat, weiß, wie einsam ein Moderator vor der Fernsehkamera oder am Mikrophon ist.

Eine Chance für Musik, eine Chance durch Musik! Land und Kommunen sind aufgerufen, Musik für ein lebenswertes Leben in Schule, Arbeit, Freizeit und Beruf zu erschließen. *Musikförderung durch Kommunen und Land bedeutet nicht Subvention, sondern Investition.*

Über das Hören

„Es ist nicht eine Frage des In-sich- oder Hinaus-in-die-Welt-Gehens. Es ist eher ein Zustand des Fließens, drinnen und draußen.“

John Cage¹

Hören, so erläutert Herbert Bruhn, *ist ein ganzheitlicher, mit allen Sinnesreizen verbundener Prozess, dessen Aufgabe die Orientierung eines Organismus in einer physikalischen und gesellschaftlichen Umwelt ist.*² Er zielt so auf jenen unserer fünf Sinne, dem wir in vielleicht radikalster Form ausgesetzt sind: Während das Auge von Natur aus mit einem Verschlussregulativ versehen ist (Augenlid plus Reflex), muß das Ohr jede Art von Beschallung zunächst einmal ertragen. Wir können das Gehör nicht willentlich abschalten und *müssen*, ob wir das wollen oder nicht, hören. Das menschliche Ohr wird damit zum unmittelbaren Organ der Widerspiegelung von Realität. Es wird zur Schnittstelle, an der das Innen auf das Außen trifft und sich auf verschiedenen Ebenen des Bewußtseins mit ihm in Beziehung setzt.

Daß das Hören nicht als eine lediglich passive Aufnahme von Informationen im Sinne einer kybernetischen Theorie des Regelkreislaufs zu verstehen ist, sondern als Bestandteil einer aktiven Lebens-tätigkeit, ja: Lebenstüchtigkeit, dürfte in den verschiedenen Bereichen der Musikpädagogik derweil konsenzfähig geworden sein. Musik ist in allen Bereichen aufs engste auf das menschliche Hören und die sich daraus ergebende neurophysiologische Weiterverarbeitung des Gehörten im Gehirn verwiesen: Wir lernen das, worin wir uns musikalisch äußern, nur über das Hören und *anschließende Verändern* zu verbessern und nicht selten sind die Gründe für das Retardieren einer musikalischen Entwicklung *nicht* in

den Grenzen der Motorik zu finden, sondern in der Erlahmung der musikalischen Wahrnehmungs- und Veränderungsfähigkeit. Erkennen – Unterscheiden – (auf neuer Ebene) Wiedererkennen, so könnte die methodische Trias lauten, die auf den verschiedensten Wegen der pädagogischen Vermittlung zu finden ist. Sie führt nicht selten zu einer *spiralis didacticae*, dem offenen Zirkel eines pädagogischen Konzepts, das die gesamte Persönlichkeit des Hörenden im Blick hat. *Hören hat die Eigenschaft*, so John Cage, *daß man etwas hört und dann feststellt, daß man es nicht mehr hört, sondern etwas anderes. Das ist das Wesentliche beim Hören.*³ Zwei grundsätzliche Bewegungsrichtungen lassen sich dabei aufzeigen:

1. Vom Musizieren zum Wissen

Nicht selten nimmt die musikalische Praxis ihren Ausgangspunkt im Machen selbst, der Annäherung an einen bestehenden Notentext, indem er eingeübt und davon ausgehend stets weiter und tiefer durchdrungen wird. Training, die systematische Aneignung von Abläufen und Texturzusammenhängen, sei dabei noch kein *dam-natum* an sich, im Gegenteil: Jeder Neurophysiologe wird bestätigen, daß Training ein nicht unerheblicher Faktor bei der Vernetzung neuronaler Zusammenhänge im Gehirn ist und daß es Prozesse gibt, die sich erst aus dem mehrmaligen Überschreiben von Informationen im Gehirn konfigurieren lassen. So kritisch sicherlich viele Arten des stumpfen „Abübens“ zu betrachten sind, so nachdrücklich sei der Aspekt des Trainings – in einem anregend produktiven Erfahrungszusammenhang – zu bewerten. Training, das An-einer-Sache-Bleiben und Sich-immer-wieder-Einhaken, ist ein unverzichtbarer Bestandteil der musikalischen Lebenswirklichkeit.

Aber auch kognitive Anteile der musikalischen Persönlichkeitsbildung müssen trainiert werden: Hören, das nicht bereits durch Wissen vorgeformt ist, hat keine „innere Sprache“ (denken Sie daran, wie etwa Kinder Tonhöhen beschreiben, sie verwenden nicht zwingend von sich aus die Begriffe hoch oder tief, sondern beschreiben ihre Wahrnehmung mitunter auch als heller, leuchtender, schärfer o.ä.). Hören *vor* dem Wissen kann dazu beitragen, die Fähigkeit zur inneren Verbalisierung zu schulen und in einen äußeren, sprachlichen Ausdruck der musikalischen Wahrnehmung zu führen. Es trägt dazu bei, daß Sprache sich am Erlebten entfaltet (und nicht, wie so oft in der Kultur der U-Musik, daß Emotionen instrumentalisiert werden, um schließlich nur noch an jenem entlang-zugleiten, was vorab als Erlebnisraum aufgezümt worden ist). Sprachfähigkeit einerseits und die Fähigkeit zum vorsprachlichen Erleben andererseits sind also wichtige Pole, die die musikalische Ausbildung begleiten.

2. Vom Wissen zum Musizieren

Nicht alles, wozu das menschliche Gehirn bewußtseinsfähig ist, ist für die biologische Existenz auch bewußtseinspflichtig. Nicht selten lassen sich Dinge also erst dann im Gehirn verankern, wenn sie *bewußt* gehört werden (die englische Sprache unterscheidet hier anschaulich zwischen *to listen* und *to hear*). Wissen – ich könnte auch sagen: vorab einen Möglichkeitsraum haben für das, was zu erwarten ist – bietet eine Art Gefäß, das das Hören mitunter deutlich erleichtert. Das wissende Hören mindert die emotionale Erlebnisfähigkeit übrigens keineswegs. Schüler erleben ihr Lieblingsstück

nicht selten emotionaler, wenn sie es auch kognitiv durchdrungen haben.

Musik, so ließe sich also resümieren, ist ein sich ständig in Bewegung befindliches, offenes und zugleich geschlossenes System. Sie vermittelt sich in zentraler Weise über das Hören⁴ und spannt darin enge Beziehungen zu motorisch-praktischen, kognitiven oder aber emotionalen Erfahrungs- und Lernprozessen auf. Sie ist somit in besonderer Weise geeignet, Prozesse menschlicher Veränderung in Gang zu setzen und bindet diese nicht zuletzt über das Hören wieder zurück auf die sich nun neu erhebenden Fragestellungen und Bedürfnisse des Subjekts. Davon ausgehend lassen sich folgende Thesen formulieren:

Die Auseinandersetzung mit Musik ist ein komplexer psychophysiologischer Vorgang, der – bewußt oder unbewußt – mit allen Sinnesreizen verknüpft ist. Hören dient, mit allen Chancen und Risiken, der Orientierung und stets aktualisierten „Neuverortung“ des Individuums in einer sich rasant verändernden Welt.

1. In jeder didaktischen Annäherung greifen verschiedene Formen der Auseinandersetzung ineinander, von der noch vorsprachlich verbleibenden Anmutung bis hin zum rezeptiv-intellektuellen oder musikalisch-praktischen Durchdringen. Die Erkenntnisse und Erfahrungswerte, die sich hier aus verschiedener Distanz und Perspektive zum Gegenstand ergeben, ergänzen sich integrativ.
2. Das hörende, spricht: Musik erfahrende Individuum ist in besonderer Weise mit an seinem eigenen Wahrnehmen und Sich-Verändern beteiligt. Erst durch die aktive Teilnahme des Subjekts läßt sich die musikalische Perzeption zur Apperzeption entwickeln.

3. Vermutlich gibt es ebensoviele Physiognomien des Musik-Erlebens wie es Menschen gibt, die Musik erleben. Wo Musik vermittelt wird, besteht die Aufgabe, nicht nur Stoffe und didaktische Vermittlungskonzepte an die Hand zu geben, sondern auch geistige Orientierung im Umgang mit Musik zu bieten, die zur Entwicklung einer selbständig-kritischen, praktisch-handlungsfähigen Gesamtpersönlichkeit führt.

„Musik“, so das Verständnis von Luciano Berio, „ist (...) ein geistiges Werkzeug, um den Menschen zu helfen, Beziehungen zwischen den Dingen herzustellen, selbst wenn dies manchmal auf abstrakte Weise geschieht. Die vielleicht wichtigste Aufgabe der Musik in unserer Gesellschaft ist es, die Menschen zu lehren, Beziehungen zwischen den Dingen zu finden, ja zu erfinden. Musik ist ein Verhaltensmodell, eine Übung im *Verknüpfen*, nicht im *Trennen* von Dingen.“⁵

¹ John Cage: *Silence*, dt. v. Ernst Jandl, Frankfurt 1987, S. 95.

² Herbert Bruhn, Gehör (Stichwort), in: *Musik in Geschichte und Gegenwart*, Kassel 1998, Spalte 1076-1131, hier Spalte 1118.

³ *John Cage im Gespräch zu Musik, Kunst und geistigen Fragen unserer Zeit*, hg. v. Richard Kostelanetz, dt. v. Almuth Carstens u. Birger Allrogge, Köln 1989, S. 177.

⁴ Aufschlußreich sind hier u.a. die Experimente von Helmut Oehring, dessen Kompositionen die – für Hörende nicht zu entschlüsselnde – Gebärdensprache miteinbeziehen. Der traditionelle Hörbegriff wird hier also um eine Dimension erweitert, die dem konventionell Hörenden verschlossen bleibt.

⁵ Luciano Berio, in: Jack Bornoff, Music, musicians and communication. An interview with Luciano Berio with the participation of Vittoria Ottolenghi, in: *The world of music*, 1974, Heft 2, S. 34-51, hier S. 39f.

Coq-à-l'âne (1997)

für drei oder mehr Spieler

Coq-à-l'âne greift auf alltägliche Gegenstände zurück, die als Musikinstrumente verwendet werden. Der Titel ist nach dem frz. Sprichwort „saillir du coq en l'âne“ („vom Hahn auf den Esel überspringen“) gebildet und zielt auf den Gedanken, einen (ungewöhnlichen) Klang in einen anderen überzuführen.

Das Stück ist mit drei oder beliebig vielen Schülern aufführbar (Instrumente können auch auf mehrere Spieler verteilt werden). Es ist im Schulbuch „Musik um uns“, Sonderheft Komponistinnen⁴¹ enthalten und dort mit einer didaktischen Erläuterung versehen.

Besetzung

Spieler I	Wurzelbürste (rauh) kleiner Blecheimer (Blechschüssel) mit 3 Groschen kleines Tamtam (oder Altmetallstück) Blockflöte Sandblock (Schmirgelpapier) Flexaton Kinderklarina
Spieler II	Wurzelbürste (mittelrauh) Sandblock (Schmirgelpapier) Föhn (niedrigste Ventilierstufe, nicht zu laut) Teppichklopfer mit kleiner Matte Mehlsieb mit Murmeln Bonbonpapier Wasserglas (gefüllt) Mundharmonika Kuckucksrufer Kuhglocke
Spieler III	Brummtopf (Löwengebrüll, Cuica, Waldteufel o.ä.) Geschirrhandtuch Bonbonpapier Kuhglocke Luftballon (mit etwas Luft, mit Wäscheklammer abgeklemmt) singende Säge (ossia: Blockflöte)

Die Bürsten sind auf einer Holzablage, die Sandblöcke auf einem Stück Karton zu reiben.

Coq-à-l'âne

für drei Spieler

Charlotte Seither

♩ = 72-76, flüßig bewegt

Die Klänge sind äußerst sensibel zueinander überzuführen.

1 = 72-76 im Tempo, zügig voran

1 = 72-76 im Tempo, zügig voran

Graschen in Block
Zürn abwechseln

Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden

Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden

Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden
Handtuch
weich ausblenden

1 = 72-76 im Tempo, zügig voran

Kinderschirina (heiler Choster, 3-4 Töne)

Kuhglocke (weich)

Sandkloß

Zürn

Handtuch mit beiden Händen reißt > auf

Graschen in Gitter werfen

Graschen in Gitter werfen

(nicht hektisch)

Zürn

Handtuch straffen

Handtuch straffen

Handtuch straffen

Handtuch straffen

16 abtappen (zart)

17 Sandblock ruhig

18 Tappklopper

19 Ton ausschalten

20 Handstab mit Kugeln, zart kitzeln lassen

21 Brummkopf

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

(Korbpapier)

fp

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

Groschen poco in einem Juchzen /

Kindertastarinna (Entwicklung, ballastige Höhe, jedoch höher als der Cluster)

mf

poco

p (hohe Tonhöhe)

(wird wahrgenommen)

(Handstab) Handtuch straffen

poco

p Kugelsack-rufen

p Bürste, ruhig gleiten lassen

mf p

Kugeltaste

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

ausklingen lassen

Flexaton

2 (w)

p (w)

p Bürste

(Handstab) p Sandblock

Handtuch straffen

mf

30

Abgesang
1c 66-69
ruhig fließend

31

Tambour (Klingeln lassen)
pp (Bürste)
(Sandblock)
Wasserglas
mit Daumen am feuchten Glasrand entlanggleiten
(keine Tonhöhe, nur "Ruppelgeräusch")
mf Luftballon
(Luft plötzl. ausströmen lassen; akzentuierter "H"-Ausstoß)
Ballon darf nicht davon springen!

Blockflöte (anfängerhaft)
P
weich ausblenden
lunga!
lunga!
lunga!
molto legato!
singende Säge
(Oktavlage)
(ausdrückl. Instrumentalität)
P (ossia: Blockflöte) anfängerhaft

36

molto legato!
Tonhöhe absinken und wieder anheben
(Flügel)
Täpeltuch
weich ausblenden
Kuhglocke
(Sandblock) mf
mp Kuhglocke-
noten
p
Brette
P

39

(„unhörbar“ nachsetzen)

44

Blockflöte
P
(Sandblock)
(Bürste)
„abschleifen“
Kuhglocken
P (kühler Klang)
weich
weich
(„oft“ „unhörbar“ nachsetzen)
(anderer Klang)

47

(„unhörbar“ nachsetzen)

Handwritten musical score for three staves (I, II, III). The score includes various performance instructions and dynamics:

- Staff I:**
 - Measure 1: *Tam-tam*, *Blockflöte*, *aggressive Ausdrücke*, *„gespuckte“ Töne* (Cassio), *ruhig flüchtig*, *saum Töne*, *viel Luft, legato*
 - Measure 2: *„klingende“ Töne* (Klarinetten), *ausgew. kollektiv*, *anschießen (mit viel Luft)*, *stille*, *pp*, *„Wimmer-töne“*
- Staff II:**
 - Measure 1: *(Mundharmonika)*, *pp*, *„klingen lassen“*
 - Measure 2: *pp*, *„klingen lassen“*
- Staff III:**
 - Measure 1: *(singende Säge)*, *pp*
 - Measure 2: *ppp*

Additional notes and markings include *„abschleifen“ lassen*, *al niente*, and *al niente* at the bottom of the second system.

Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Bärenreiter-Verlags, Kassel
 © 1999

¹ Vera Funk, Musik um uns. Komponistinnen. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, hg. v. Ulrich Prinz, Stuttgart 2000, S. 35-39.

Colla mano, col cervello

Künstlerisches Selbstbewußtsein in Porträts
der Frühen Neuzeit

Unten links am Bildrand liegend, trifft sie erst der zweite Blick des Betrachters: Ruhige natürliche Hände schließen das Porträt ab, von wo aus das Auge wieder dessen Mittelpunkt sucht und dabei der Komposition des Bildes auf die Spur kommt (Abb.1). Das Gesicht korrespondiert in seiner hellen Farbgebung mit der der Hände; beide Elemente zusammen bilden die Hauptachse des Porträts, die der weiße Schal – der dritte helle Punkt vor dunklem Grund – bestärkt. Leicht gefaltet, sind die Hände ein Kreuzpunkt der Komposition und führen über die leicht geöffnete Haltung der Arme zugleich in die Seiten des Bildes, wo der matt leuchtende Pelzbesatz auf dem vom Unterarm gestützten Ellenbogen Sanftheit und Stabilität des Porträtierten vermittelt. Die insgesamt dunkle, geschlossene Kleidung, die nach oben in ein Barett mündet, strahlt Würde, aber auch Zurückhaltung aus und lenkt als Farbkontrast wiederum auf das Zentrum des Bildes, den Blick des Mannes, der sein Gegenüber auf ebenso unaufdringliche wie nachhaltige Weise festhält.

Man muß nicht um die Hintergründe des Bildes wissen, um zu schließen, daß die Macht der hier dargestellten Person in ihr selbst liegt. Ein Dialog mit dem Betrachter wird inszeniert, der keiner äußerlichen Attribute bedarf, sondern allein auf menschliche Ausstrahlung setzt. Daß der Porträtierte offenbar wohlhabend ist, gerät dabei in den Hintergrund.



Abb.1 Raffael: *Portrait des Baldassare Castiglione*.
Mit freundlicher Genehmigung des *Musée du Louvre*, Paris.

Raffael malte das Porträt seines Freundes Baldessare Castiglione um 1514 /15 am Hof in Urbino, der zu diesem Zeitpunkt bereits als idealer Ort höfischer Renaissancekultur galt. Castiglione arbeitete dort wie Raffael im päpstlichen Dienst, war Soldat, Edelmann, Diplomat und Schriftsteller und wurde nachhaltig durch sein *Libro del Cortigiano*, das *Buch vom Hofmann* bekannt, in dem er in halbfiktiven Gesprächen bedeutender Zeitgenossen Verhaltensideale des kultivierten Hofmenschen diskutierte, die im weiteren Jahrhundert maßstabsetzend waren und heute ein unentbehrlicher Standard für Fragen der Renaissancekultur sind¹. Das zeitgleich mit dem Buch² entstandene Porträt Castigliones fügt sich in das dort postulierte Bild eines Menschen, der sich in der Sprache, den Künsten und menschlichen Umgangsformen um einer Schönheit willen übt, die Spiegel menschlicher Güte und Bildung ist. Daß der Hofmann dabei seine Hände in den Schoß legt, scheint symptomatisch für eine Mentalität, in der Handeln idealerweise ein geistiger Prozeß ist. So soll Michelangelo Buonarroti über sich selbst verbreitet haben, „'col cervello' und nicht 'colla mano' zu malen.“³ Die Bildenden Künstler, die über den materiellen Aspekt ihrer Arbeit enger an das Handwerk gebunden waren als Literaten oder Musiker⁴, hatten zunächst stärker mit der Aufwertung ihres Images zu tun, waren dann aber spätestens seit der Mitte des 16. Jahrhunderts Vorreiter für das neue künstlerische Selbstbewußtsein.

Begünstigt durch das noch relativ neue Druckwesen, entfaltete die ursprünglich humanistischen Gelehrten vorbehaltene Bildung eine bis dahin nicht gekannte Breitenwirkung, die die Höfe unter Konkurrenzdruck stellte und dem neuen Kunstmarkt erheblich zugute kam. Da jeder Hof sich um die besten Künstler bemühte, wurden die noch im Mittelalter an die Zünfte gebundenen Maler und Bildhauer bzw. der Kirche zugeordneten Musiker mobil, emanzipier-

ten sich zu individuell schaffenden Persönlichkeiten und konnten aufgrund ihrer Leistungen geadelt werden. Mit der Ernennung Tizians durch Kaiser Karl V. zum Grafen und Mitglied seines Hofes und der Apostrophierung Michelangelos zum „Göttlichen“ etabliert sich ein Künstler-Typus, der für seine eigenen Leistungen bewundert wird und das moderne Bild des von seiner Idee besessenen Künstlers magische Ausstrahlung nach sich zieht⁵. So läßt Speron Speroni in seinem *Dialogo d'Amore* von 1544 Tullia d'Aragona Tizian zum Kunstgott stilisieren:

„Titiano non è dipintore; & non è arte la virtù sua, ma miracolo. [...] Et veramente li suoi ritratti hanno in loro un non so che di divinità; che come il cielo è il paradiso dell'anime, così pare che ne suoi colori Dio habbia riposto il paradiso de nostri corpi, non dipinti, ma fatti santi, & glorificati dalle sue mani.“⁶

Um dem öffentlichen Anspruch an die eigene Person gerecht zu werden, wird die Selbstdarstellung dem Künstler quasi zur Pflicht, ist dabei aber besonderen Anforderungen unterworfen, da das Porträt, zuvor der adligen Oberschicht vorbehalten, zunehmend als Visitenkarte von Personen des öffentlichen Lebens schlechthin fungierte.

„Wie Paläste, Einrichtung, Kleidung usw. war auch das Porträt ein notwendiges Requisite für die erfolgreiche Selbstdarstellung.“⁷

Also waren ungewöhnliche Porträts gefragt, wenn sich Künstler ihren besonderen Platz in der Gesellschaft sichern wollten.

An zwei etwa zeitgleich entstandenen Künstlerporträts aus Venedig der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts desselben Malers Bernardo Strozzi zeigt sich, wie unterschiedlich der Begriff künstlerischer Identität in der Neuzeit gefüllt werden konnte. Während Claudio Monteverdi (Abb. 2) als Komponist erscheint, der an die Tradition des geistlichen Gelehrten anknüpft, veranschaulicht die Darstellung Barbara Strozzi (Abb.3) das Gegenbild der weltlichen Musikantin. Wiederum erleichtert dabei die Inszenierung der Hände die Interpretation der Bilder: Im Porträt Monteverdis begrenzen die Hände das Bild nach unten, ähnlich wie in Raffaels Darstellung des Hofmanns Castiglione (Abb.1), und formen den Abschluß einer zentralen Achse, die nach oben hin zum Gesicht des Künstlers und damit zu dessen Blick verläuft. Noch stärker ist hier der Kontrast zwischen dem lichtscluckenden, schwarzen Mantel und der Helligkeit der unbedeckten Haut, die oben durch Kragen, Bart und Haare, unten durch Manschetten, aber v.a. ein großes Buch umrahmt wird. Da die linke Hand es umschließt, und die rechte Hand diese Geste betont, indem sie sich behutsam an die linke anschmiegt und das Buch dabei ebenfalls berührt, sieht der Betrachter das Handeln des Porträtierten hier, im Buch, zusammenlaufen. Nur an dessen rechtem unteren Rand sind flüchtige Notenlinien angedeutet, das Papier ist ansonsten leer⁸. Dadurch ist die Tatsache, daß es sich hier um einen Musiker handelt, erst auf den zweiten Blick erkennbar. Die in ihrer äußeren Schlichtheit an den porträtierten Castiglione erinnernde Person drückt sich selbst aus; das Medium dazu ist dem des Gelehrten gleich: es liegt unter seiner Hand.



Abb.2 Bernardo Strozzi: *Claudio Monteverdi*.
Mit freundlicher Genehmigung der *Sammlung der Gesellschaft
der Musikfreunde in Wien*.

Unabhängig davon, ob bzw. zu welchen Anteilen der Maler oder der Porträtierte die Art und Weise der Darstellung verantwortet – eine Frage, die zu dieser Zeit meist unklärbar bleibt, spielt dieses Bild offenbar auf das fortgeschrittene Alter Monteverdis, die damit verbundene Würde und seine Affinität zum geistlichen Stand an, dem er offiziell 1632 beitrug. Daß er dagegen auf einem Jugendbildnis selbst in die Saiten greift, ihm dabei auch im Hintergrund ein Musikinstrument Pate steht, scheint symptomatisch.⁹ Die sinnliche Praxis entsprach damals eher der Jugend, die im Alter – zumindest in der Öffentlichkeit – als unangemessen galt. Eine bekannte Veranschaulichung dieser Haltung ist Tizians Variation des Motivs der drei Lebensalter: Nur das junge Paar im Vordergrund widmet sich Liebe und Musik.¹⁰

Dagegen legt Bernardo Strozzi's Porträt der Musikerin Barbara Strozzi (Abb.3) – die Namensgleichheit ist rein zufällig – alle Attribute des Musikerberufs offen, die im Porträt Monteverdis fehlen. Frei und gelassen hängt die rechte Hand im Vordergrund, während die linke den Hals einer Viola da Gamba umschließt. Die parallele Armführung nach schräg vorne zum Betrachter öffnet die Komposition, die zudem durch den starken Lichteinfall auf den voluminösen Körper der Frau frontaler wirkt als die bisher angesprochenen Porträts. Zahlreiche Details fügen sich zum Gesamteindruck einer selbstbewußten Praktikerin.



Abb.3 Bernardo Strozzi: *Viola da gamba – Spielerin: die Sängerin Barbara Strozzi*. Mit freundlicher Genehmigung der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden.

Der prallen Körperfülle ihrer äußerlichen Erscheinung entsprechen Attribute der Sinnlichkeit, üppiger Haar-, Ohr-, Hand- und Fingerschmuck, fließende Stoffe am und um den Leib herum, die die Nacktheit der Arme, des Dekolletés und Busens verführerisch umspielen. Die Streichinstrumente evozieren weiche Klanglichkeit und weisen die Porträtierte als ausübende Musikerin aus; daß sie die Instrumente selbst spielt, evozieren die gerissenen Haare am Bogen der Viola da Gamba. Ein in der Mitte aufgeschlagenes Notenbuch am linken Bildrand und die auf einem weiteren Notenblatt liegende Violine im unteren Vordergrund runden diesen Eindruck ab. Als zusätzliche Anspielung auf ihre eigene Gesangkunst liest sich die durch Text unterlegte, mehrstimmige Musik im linken Notenbuch¹¹; nur Eingeweihte können darin aber auch einen Hinweis auf ihre Kompositionstätigkeit lesen, die hier offenbar sekundär ist. Nicht zuletzt wegen der auffälligen Farbkorrespondenz zwischen der leuchtend roten Schürze und den durchbluteten Wangen, deren Tönung nach oben hin im Rosa des Haarblumenschmucks wiederkehrt, dominiert in diesem Porträt der Eindruck einer vor allem sinnlich orientierten Person, der man Gelehrsamkeit absprechen würde.

Größtenteils begründet sich der extreme Gegensatz dieser Darstellung zu denen der zwei älteren Herren aus der Tatsache heraus, daß es sich hier um eine wesentlich jüngere Person und zudem um eine Frau handelt. Unabhängig von der Geschlechterfrage war es damals üblich, die sinnliche Seite von Musik jüngeren Musikern zuzuschreiben, sofern es sich nicht um Kirchenmusiker handelte. Dabei konnte jedoch die Darstellung von Frauen in besonderem Maß moralische Verwerflichkeit implizieren, worin sich wiederum zeitgenössische Verhaltensmaßstäbe und entsprechende Rollenverteilungen spiegeln. Gegenüber Sängern und Instrumentalisten, die noch im Mittelalter dem unteren Stand der Gesellschaft

angehörten, aber v.a. musizierenden Frauen gegenüber, herrschten moralische Vorbehalte. Zwar war es gewünscht, daß sich italienische Damen der Gesellschaft musikalisch bildeten, dabei auch Instrumente erlernten, dies aber sollten sie stets in Maßen tun – Forderungen, die zum einen noch auf Aristoteles und Platon und deren Urteil über Musiker zurückgehen¹², aber auch dem Schönheitsideal der Zeit entsprechen, demnach besonders die Frau extreme, unmäßige Haltungen und Bewegungen – innerer wie äußerer Art – vermeiden sollte.¹³

Die häufig abwertende Konnotation weltlicher Musik in Bildern des 17. Jahrhundert, die an Frauen besonders plastisch demonstriert wird, ist aber auch eine Folge der moralischen Restriktionen der Gegenreformation, die im Musikverständnis eine Trennung von Begriffen nach sich zog, die zuvor zusammen gedacht wurden: War die sinnliche Seite der Musik im humanistischen Diskurs eins mit Spiritualität und Geistigkeit, illustrieren später eine Flut von Bildern zum Thema der „cinque sensi“, der „Fünf Sinne“ oder der „concerti“ Musik als verführerischen Reiz, der, von erotischen und kulinarischen Genüssen begleitet, moralisch negativ besetzt ist. Frauen fungieren darin als Inbegriff der zu verwerfenden Sinnlichkeit.

Dies illustriert exemplarisch der Untertitel *Der Verlorene Sohn unter den Dirnen* (Abb. 4) eines flämischen Genrebildes von 1622, in dem die halb entblößte Frauenfigur den Lichtfang des Bildes bildet und damit implizit die Antwort gibt, wodurch der Sohn verloren ist. Im vollen Vergnügen wendet sich nur die junge Frau vom Betrachter ab, deren Verführungskunst symbolisch durch die Violine verstärkt wird, die in ihrem Schoß ruht. Streichinstrumente, v. a. aber die Viola da Gamba, galten generell durch die Ähnlichkeit mit dem gerundeten Körperbau der Frau als Symbol für Weiblichkeit und damit implizit auch für fehlenden Geist.¹⁴



Abb.4 Dirck van Baburen: *Konzert (Der verlorene Sohn unter den Dirnen)*. Mit freundlicher Genehmigung des Landesmuseum Mainz.

Zugleich konnte die Viola da Gamba im Speziellen als Attribut der Göttin *Musica*, d.h. als Allegorie der musikalischen Kunst schlechthin fungieren.¹⁵ Allegorische und realitätsgetreue Ebenen überlagern sich im Bild und machen eindeutige Zuordnungen oft unmöglich.

Dies trifft auch für das Porträt der Strozzi zu. Zweifellos suggerieren die genannten Instrumente und Attribute die reale musikalische Praxis der Sängerin und Instrumentalistin Strozzi. Da sie als Instrumentalistin aber v.a. für ihr Lautenspiel bekannt war¹⁶, hier hingegen eine Viola da Gamba in der Hand hält, kann man das Bild allegorisch als Darstellung der Musik an sich lesen, denn – wie gesagt – war dies die ideale Pose der *Musica*.

Mehrdeutig liest sich auch die Rose im Haar der Künstlerin. Barbara Strozzi's zentrales künstlerisches Wirkungsfeld war die *Accademia degli Unisoni* des Dichters Giulio Strozzi in Venedig, der sie als seine

uneheliche Tochter adoptierte, sie Komposition bei Francesco Cavalli studieren ließ und ihr als Sängerin, „virtuosissima cantatrice“, in den angesehenen Sitzungen dieser besonders liberalen Akademie Auftritt verschaffte. 1637 inszenierte sie sich bei einer solchen Gelegenheit als Göttin Flora, worauf der Maler möglicherweise anspielt, wenn er der Porträtierten eine Rose ins Haar setzt.¹⁷ Über das realitätsgetreue Indiz hinaus liest sich die Blume aber durch die Allegorie der Flora als Anspielung an Barbara Strozzi's sehr wahrscheinliche Kurtisanenexistenz¹⁸, die die Darstellung dieser Göttin nahelegt und sich zusammen mit den musikalischen Attributen zu einem Vanitas-Sinnbild fügt, als das das Leben der Strozzi zu deuten ist. Das laszive Erscheinungsbild der Porträtierten hat somit allegorische wie reale Hintergründe.

Der Fall Barbara Strozzi wird ein Sonderfall bleiben, so symptomatisch man ihn wiederum für das zeitgenössische Leben in Venedig halten kann. Hier, wo seit dem späten 16. Jahrhundert in zunächst sozial gedachten *ospedali* oder Konservatorien vergleichsweise viele professionelle Musikerinnen – womöglich auch diese¹⁹ – ausgebildet wurden, für die ab 1630 auch bedeutende Lehrer, u. a. Vivaldi, verpflichtet wurden, prägten musizierende Frauen die Stadtkultur. Dennoch ist Barbara Strozzi nie in der Öffentlichkeit, sondern ausschließlich im geschützten Ort der Akademie ihres Adoptivvaters, aufgetreten.

Die soziale Funktion des Porträts wird in diesem Fall besonders deutlich; es kompensiert einen Teil der fehlenden öffentlichen Präsenz der Künstlerin, die später die Drucke ihrer Kompositionen übernahmen. Zwischen 1644 und 1664 publizierte Barbara Strozzi in Venedig acht Bände mit über 100 eigenen Werken, fast ausschließlich Vokalmusik²⁰. Die dort von ihr verwendeten Texte, meist Dichtungen ihres Adoptivvaters, aber auch die Art ihrer Vertonung bezeugen, daß ihr Selbstbewusstsein nicht etwa nur eine Erfindung

des Porträt-Malers war. Die Komponistin veröffentlichte als Fünfundzwanzigjährige ihr erstes Madrigalbuch op.1, in dem das Lyrische Ich oft aus weiblicher Sicht provozierend erotische, auch aggressive Töne anschlägt: In *L'Usignuolo, die Nachtigall*, bringt eine vergewaltigte Frau ihre Verletzung und Wut zum Ausdruck. In *Il contrasto de' cinque sensi, Der Wettstreit der fünf Sinne*, übergibt sie ausgerechnet dem traditionell am tiefsten geachteten Tastsinn die tragende Rolle; die Darstellung der Freude an einem kleinen Kuß überspannt sie tonmalerisch im einzigen Baßsolo zu einem buffonesk wirkenden Klangbild eindeutig erotischer Couleur (Abb. 5)²¹. Dem aus der Musik sprechenden weiblichen Selbstwertgefühl verschafft Barbara Strozzi zudem am Anfang der Sammlung einen formalen Rahmen: Im Vortext drückt sie ihre Besorgnis über diese Publikation aus und bittet die Widmungsträgerin des Bandes, Vittoria delle Rovere, Herzogin der Toskana, um ihren Schutz gegen Feinde mit der Begründung, daß sie eine Frau sei:

„[...] che devo di ragione la prima opera, che come donna, troppo arditamente mando in luce, reverentemente consacrarla all' augustissimo Nome di Vostra Altezza, acciò sotto una Quercia d'oro resti sicura da i fulmini dell'apparecchiata maldicenza.“²²

Den musikalischen Auftakt des Buches bildet wiederum eine vertonte Vorrede, *Proemio*, in der sich die Komponistin als „neue Sappho“ ankündigt:

„Coronata d'immortali allori forse detta sarò Saffo novella.“²³

Es ist heute schwierig, Strozzi's gesellschaftliche Sonderrolle angemessen zu beurteilen. Sicherlich ist ihr ungewöhnlich feminines Persönlichkeitsgefühl auch ein Produkt ihrer von der Öffentlichkeit abgeschirmten Randexistenz, die ihr ebenso gesellschaftliche Demütigung wie persönlichen Schutz, ungewohnte Spielräume und wiederum Anerkennung als Künstlerin verschaffte. Das Porträt mag

bei zeitgenössischen Betrachtern moralische Verachtung oder mehr oder weniger versteckte Bewunderung hervorgerufen haben; Reaktionen sind bislang nicht überliefert. In jedem Fall bleibt es ein Indiz für die Präsenz eines provozierend sinnlich bestimmten künstlerischen Selbstbewußtseins, das in seinem Umfeld Spuren hinterlassen haben muß.

Abb.5 Barbara Strozzi: *Il contrasto de' cinque sensi* (Ausschnitt)
Aus: *Libro primo de Madrigali*, op.1.

Parallelen drängen sich zur Ausdruckskraft in den Bildern von Artemisia Gentileschi auf. Eine Generation vor Barbara Strozzi Ende des 16. Jahrhunderts in Rom geboren, ist sie von ihrem Vater Orazio unter zunächst ähnlich produktiven Sonderbedingungen in seiner Werkstatt zur Malerin ausgebildet worden und hat sich dadurch profiliert, traditionelle, meist biblische oder mythologische Themen auf irritierende Weise umzudeuten.

Gentileschis Porträt der *Santa Cecilia* wäre ohne den Titel des Bildes nicht als Heilige identifizierbar (Abb. 6). Vielmehr zeigt sich dem Betrachter eine weltliche Künstlerin, die sich über das Spiel ihrer Hände auszeichnet. Ursprünglich Cecilia zugeordnete Attribute, die Orgel, der Heiligenschein, der selbstvergessene Blick zu Engeln, dem Himmel oder in die Ferne, wo sie die Musik hinführt, werden aufgegriffen und verändert. Da von der „Königin der Instrumente“ nur

eine unspezifische Tastatur geblieben ist, haben sich Machtattribute ganz auf Cecilia selbst verlagert, die auf einem thronähnlichen Stuhl sitzt und statt eines Heiligenscheins eine vergängliche Blumenkrone trägt, die nicht aus christliche Keuschheit suggerierenden Lilien, sondern frühlingshaften Röschen und Narzissen besteht.²⁴ Der fein gemusterte, helle Mantel mit dem großzügigen Faltenwurf bettet Kopf und Hände in das Gesamtbild einer beweglichen Lichtgestalt ein, die keineswegs selbstvergessen agiert, sondern durch den auffordernden Blick zum Betrachter diesen auf ihre Person lenkt. Seit dem 16. Jahrhundert sind Bilder keine Seltenheit, in der Cecilia als Solistin erscheint, dabei die *“Heiligendarstellung [...] eher ein[en] fromme[n] Mantel”* darstellt, um auf die Musikerin und deren Attribute abzielen:

„Caecilia ist hier [in diesen Bildern] die ideale Musikerin, gleichsam als Komponistin beim kreativ inspirierten Fantasieren.“²⁵

Als ungewöhnlich fällt jedoch auf, wie diesseitig Cecilia aus dem Bild heraus blickt und wie stark ihr Tastenspiel inszeniert wird, so daß für den Betrachter der Eindruck entsteht, daß die Porträtierte bewußt auf ihre Leistung an den Tasten aufmerksam machen möchte.



Abb.6 Artemisia Gentileschi: *Santa Cecilia*.
Privatbesitz (Trient), mit freundlicher Genehmigung.

Dabei mag das caravagesk angeleuchtete Tastenspiel Cecílias in der gespreizten Handhaltung dem Ideal der *sprezzatura* nachgezeichnet sein, einer aristokratisch hochmütigen Lässigkeit, die Castiglione im *Hofmann* als unabdingbares höfisches Ideal einforderte. Cecílias Hände scheinen hier ähnlich gespreizt, mit eng aneinanderliegenden mittleren Fingern, wie dies in Porträts von Lotto, Bronzino, später v.a. von El Greco zu sehen ist und als Ausdruck von Eleganz verstanden wurde.²⁶ Doch die isolierte Überzeichnung der Hände verleiht Cecílias Gestik eine ebenso extravagante wie äußerliche Note, die symptomatisch für den Konnotationswandel ist, den der Begriff der *sprezzatura* im Verlauf des 16. Jahrhunderts durchlaufen hat. Zwar hat auch Castiglione durchaus ein Ideal, nicht die höfische Realität im Blick gehabt, als er dem Hofmann das Zusammenspiel innerer und äußerer Schönheit mit dem Ziel eines geistigen und körperlichen Gleichgewichts auf den Leib schrieb und in diesem Kontext „grazia“ als „regola universalissima“ und eben auch „sprezzatura“ forderte, die jeglicher Künstlichkeit und Heuchelei vorbeuge:

„Ma avendo io già più volte pensato meco onde nasca questa grazia, lasciando quelli che dalle stelle l'hanno, trovo una regola universalissima, la qual mi par valer circa questo in tutte le cose umane che si facciano o dicano più che alcuna altra, e ciò è fuggir quanto più si po, e come un asperissimo e pericoloso scoglio, la affettazione, e, per dir forse una nova parola, usar in ogni cosa una certa sprezzatura, che nasconda l'arte e dimostri ciò che si fa e dice venir fatto senza fatica e quasi senza pensarvi. Da questo credo io che derivi assai la grazia [...]“²⁷

Daß dieses Ideal jedoch über die enorme Verbreitung des Buches das Hofleben formte, zeigt sich nicht zuletzt darin, daß es sich offenbar bereits Mitte des 16. Jahrhunderts in seinem Anspruch überlebt hatte; von einem idealen Gleichgewicht konnte in einem

zunehmend von politischen und religiösen Konflikten korrumpierten Hofleben selbst keine Rede mehr sein. In der Nachfolge des *Cortigiano*, dem neuen Anstandsbuch Giovanni della Casas, // *Galateo*, taucht das Wort *sprezzatura* nicht mehr auf, seinen Platz hat eine „convenevolezza de' modi e delle maniere“ eingenommen, eine „Schicklichkeit in Umgangsformen und Benehmen“, die das frühere Ideal nur oberflächlich übernimmt.²⁸ Diesem Paradigmenwechsel entsprechend drängt sich für Gentileschis Cecilia-Porträt der Eindruck einer modernen Umbewertung des Virtuosenbegriffs auf. Zwar hat sich die Bezeichnung im früheren 17. Jahrhundert noch nicht für den Typus des für seine speziell musikalischen Kunstfertigkeiten bekannten Musikers durchgesetzt, obwohl das Attribut „virtuoso“ bereits auf musikalische Qualitäten von Kapellmeistern, Komponisten und Musikgelehrten angewendet wird.²⁹ Doch die veräußerlichte Geste der Künstlerin sowie die Profanisierung ihrer Attribute als Heilige deuten darauf, daß hier eine neue Form von Tugendhaftigkeit gemeint ist. Gentileschis Cecilia-Interpretation weist auf die Aufwertung weltlichen Musik(er)lebens, stellt dabei die Selbstverständlichkeit religiöser Hintergründe in Frage, um letztlich die besonderen Qualitäten des Künstlerischen ins Licht zu rücken. Der Status des Künstlers erfährt im Zuge dessen eine Säkularisierung, insofern er sich als „neuer Souverän“ des Stils und Geschmacks in einer Art und Weise präsentiert, die früher ausschließlich dem mondänen Herrscher zuzuschreiben war.

*“The general line [...] leading from the legislator and his plenitudo poiestatis to the poet and further to the artist” und “a legal prerogative due to the sovereign ex officio has been passed on to the true Renaissance sovereigns, the artists and the poets, who ruled ex ingenio.”*³⁰

Über Cecílias Spiel der Hände in Verbindung mit der leichten Neigung des Kopfes trägt das Porträt Andeutungen manieristischer Züge, die etwa Parmigianino im Selbstporträt ins Extrem führt und damit auf die Sonderrolle des Künstlers im modernen Sinn aufmerksam macht (Abb. 7). Hinter dem Konvexspiegel hält er dem Betrachter die verzerrte Hand wie seine Visitenkarte vor, hinter der der Künstler selbst – unter Glas gelegt – uneinschätzbar und ungreifbar ist.



Abb. 7 Parmigianino: *Selbstporträt*.
Mit freundlicher Genehmigung des *Kunsthistorischen Museum Wien*.

Wenn sich ausgerechnet ein Künstler, der im Laufe seines Lebens höchsten individuellen Erfolg und Staatsruhm genossen hat, im Alter gleichnishaft am Rand eines grausamen Geschehens porträtiert und dabei in Melancholikerpose seinen Kopf in die Hand stützt, ist offensichtlich Anlaß zu Nachdenklichkeit gegeben.



Abb.8 Tizian: *Supplizio di Marsia* (Schindung des Marsyas).
Mit freundlicher Genehmigung der Schloßpinakothek Kroměříž.

Viel ist um Tizians *Schindung des Marsyas* (Abb. 8) gestritten und gerätselt worden, das den Mythos um die ungerecht erstrittene Vormacht von Apolls Saitenspiel vor der Flötenmusik des Satyrs Marsyas als Reflexion über Macht, Kunst und Menschlichkeit in Szene setzt. Dabei gibt die Deutungsgeschichte des Gemäldes verschiedenste Forschungstraditionen wieder, angefangen bei dem Versuch, die Grausamkeit des Geschehens im Sinne einer christlichen Leidens- und Erlösungsmetapher aufzulösen, bei der vor hellem Grund die *Lira da braccio* spielende Person links oben als Zielpunkt des Bildes gesehen wird, bis zu der politischeren Deutung Augusto Gentilis, demnach die rechte Seite des Bildes, allen voran der phrygische König Midas in Melancholikerhaltung, auf die Ungerechtigkeit des erbarmungslosen Götterurteils verweist, das auf der linken Seite ausgeführt wird; das Opfer – der halb gehäutete Marsyas – trennt beide Sphären.³¹ Da Jaromir Neumann vor Jahrzehnten in der Pose des Midas ein Selbstporträt Tizians entdeckt hat und sich diese Ansicht bis heute durchsetzen konnte³², zieht das Bild nicht allein als eigenwilliges Spätwerk Tizians Interesse auf sich, sondern auch als explizite Selbstreflexion eines Künstlers im gesellschaftlichen Gefüge.

Alle Bemühungen, aus dem Personal des Bildes Komponenten des Mitleids angesichts der grausamen Tat herauszulesen, dem Satyr die Haut abzuziehen, bleiben unüberzeugend. Apollo selbst, erkennbar am Lorbeerkranz, und sein Gehilfe über ihm sind mit der Häutung beschäftigt, der *Lira-da-braccio*-Spieler links von ihnen, blickt entzückt zum Himmel, auch er ohne sichtbaren Bezug zum Geschehen. Besonders schockierend wirkt der Marsyas ähnliche Silene im rechten Bildteil, der offenbar auf Apollo zugeht. Dieser Wasserträger wird zum Inbegriff eines Mitläufers, der den Machtverhältnissen folgend die Richtung gewechselt hat, dabei auch seinesgleichen, den leidenden Marsyas, ignoriert; der Blick dieses

Mannes bleibt unscharf. Zwischen diesem Satyr zur Rechten und einem kleinen naiven Satyr zur Linken sitzt Tizian in der Rolle des Midas. Der phrygische König hatte sich fatalerweise gewünscht, alles, was er berühre, solle zu Gold werden, und ist unter den belastenden Folgen des Fluchs zum Weisen geworden. Während er den musikalischen Wettstreit zwischen Apoll und Marsyas verfolgt, empfindet nur er allein das Gottesurteil als Unrecht, so daß ihm Apoll als Strafe für das allzu genaue Hinhören Eselsohren wachsen läßt. Der Mythos gibt somit die reife und resignative Rolle Midas' vor, in die Tizian durch die gesenkte Denkerhaltung schlüpft. Da keine Person im Bild die andere anblickt, bleibt der Eindruck von Isolation vorherrschend, wobei die Einsamkeit eines Melancholikers inmitten eines üblen Aktivismus wesentlich stärker berührt als es im Porträt möglich wäre. Midas-Tizian ist mit seiner Einsicht in das Geschehen allein. Auf Apolls Gegenseite sind ihm die Hände gebunden, machtlos kann er nur sich selbst stützen. In der Distanz zur Umwelt und der Unfähigkeit zur aktiven Geste hat Walter Benjamin die Kennzeichen der paradoxen Ausstrahlung von Melancholie gesehen, in der *„jedes unscheinbarste Ding, weil die natürliche und schaffende Beziehung zu ihm fehlt, als Chiffre einer rätselhaften Weisheit auftritt“*. Demgemäß weist er darauf hin, daß *„in dem Umkreis der ‚Melancolia‘ Albrecht Dürers die Gerätschaften des tätigen Lebens am Boden ungenutzt, als Gegenstand des Grübelns liegen.“*³³

Zweifellos gibt Tizians Identifikation mit Midas die Solidarität des Künstlers mit der Rolle des Opfers vor. Dabei kann es Tizian jedoch nicht um eine Parteinahme innerhalb der Künste gehen, sondern vielmehr um ein Nachdenken über die Rolle der Kunst an sich in einer zunehmend verrohten Gesellschaft. Zwischen dem rötlichen Ton von Midas' Königsmantel und dem des Musikers oben links bestehen Korrespondenzen, die auch auf Tizian-Midas' Beziehung zu diesem Musiker schließen lassen können. Diesen hat Tizian auf

dem Bild gezielt von Apoll getrennt, der durch sein grausames Urteil über Marsyas die Musik sozusagen aus der Hand gegeben hat, worin ein entscheidendes Motiv für die Melancholie von Tizian-Midas zu sehen ist: Welche Funktion bleibt dem Künstler, der in einer von Gewalt beherrschten Gesellschaft an den Rand gedrängt, wenn nicht ganz zunichte gemacht wird?

Es ist möglich, daß historische Realitäten Tizian zu dem Gemälde angeregt haben. Kurz bevor die christliche Liga 1571 in der Schlacht von Lepanto die Türken besiegte, hatten diese als Zeichen ihrer Eroberung einer venezianischen Festung auf Zypern den Kommandanten Bragadin auf grausame Weise häuten lassen, dessen Familie Tizian kannte; er erwähnt sie in seinen Briefen. In seiner Funktion als Staatsmaler hatte er im Auftrag von Philipp II. jedoch nicht dieses Ereignis, sondern die erfolgreiche Schlacht darzustellen.³⁴ Staat und Kirche drängen menschlichere, kritischere Reflexionen nunmehr in den Hintergrund. Daß politische Härtebeweise und gegenreformatorische Dogmen auch vor der Malerei keinen Halt machten, wurde spätestens offensichtlich, als sich Veronese 1573 der Inquisition stellen mußte.³⁵ Tizians Arbeit an der *Schindung des Marsyas* wird auf genau diesen Zeitraum, zwischen 1570 und 1576, datiert.

In ihrem bemerkenswerten Essay über das Bild legt Irene Tobben nahe, es als Lebensbilanz Tizians zu betrachten, mit der er kompromißlos Stellung zur Funktion von Kunst seiner Zeit bezieht, an der sich aber auch „positiv-wehmütige Erinnerungen“ an frühere Zeiten festmachen lassen, in der Poesie, Sinnlichkeit und damit auch Musik die Themen der Mythologie wie ein roter Faden durchzogen. So mutet die Figur des Apoll wie ein großer Bruder eines Bellinischen Bacchus an, der den Pfropfen eines Weinfasses gegen ein Messer eingetauscht hat. Hunde, traditionelle Treuesymbole, die Stamminventar von Tizians „Bildern des Glücks“³⁶ sind, richten sich

hier auf die Schinderszene; der kleinste von ihnen macht sichtbar, daß Blut fließt. Sicherlich bewußt plaziert sich Tizian alias Midas neben den jüngsten Satyr des Bildes, eine zarte Naturgestalt, die als Einziger unbedarft den Blick zum Betrachter sucht. Stellvertretend für den Maler, der mit der Weisheit seine Naivität verloren hat, vermittelt diese Randfigur ihr Erstaunen über das, was hier geschieht und erinnert den Betrachter daran, daß er gefordert ist, sich sein Urteil selbst zu bilden.

¹ Baldessare Castiglione: *Il libro del Cortigiano*, hg. v. Walter Barberis, Torino: Einaudi 1998.

² Der *Cortigiano* entstand in mehreren Arbeitsphasen zwischen 1513 und 1518; 1528 wurde er in Venedig gedruckt.

³ Vgl. Arnold Hauser: *Sozialgeschichte der Kunst und Literatur*. München 1953, S. 347.

⁴ Musiker galten noch im Mittelalter dem geistlichen Stand zugehörig, von dem sie sich im 15. und 16. Jahrhundert zunehmend lösen konnten. Vgl. Klaus Hortschansky: *Die Rolle des Komponisten*. In: Ludwig Finscher (Hg.): *Die Musik des 15. und 16. Jahrhunderts* (= Neues Handbuch der Musikwissenschaft 3), Laaber 1989, S. 109.

⁵ Vgl. Hauser (1953), s. Anm. 3, S. 346 und S. 354 und vgl. Margot und Rudolf Wittkower: *Künstler – Außenseiter der Gesellschaft*. Aus dem Engl. übertragen v. Georg Kaufmann, 2. dtsh. Ausgabe 1989.

⁶ „Tizian ist kein Maler, und seine Tugend ist keine Kunst, sondern ein Wunder. [...] Und seine Gemälde haben in sich eine gewisse Göttlichkeit; so wie der Himmel das Paradies der Seele ist, scheint Gott in seine Gemälde das Paradies unserer Körper hineingelegt zu haben, die durch seine Hände nicht gemalt, sondern geheiligt und lobpreis sind.“ Vgl. Speron Speroni: *Dialogo d'Amore*. In: *Dialoghi. Novamente ristampati*. Vinegia 1544, o. S..

⁷ Peter Burke: *Städtische Kultur in Italien zwischen Hochrenaissance und Barock. Eine historische Anthropologie*. Cambridge 1987. Aus dem Englischen von Wolfgang Kaiser, Frankfurt/M. 1996, S. 166.

⁸ In der unsignierten Variante des Bildes im Tiroler Landesmuseum Ferdinandeum, Innsbruck, ist das Buch dagegen auf der rechten Seite vollständig als Partitur ausgewiesen. Vgl. Die Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG), 1. Ausgabe, Bd. 9, Kassel etc. 1961, Tafel 32, Abb. 2. Inwiefern dieses Detail in der signierten Version, vermutlich dem Original, bewußt gestaltet ist, muß offen bleiben.

- ⁹ Vgl. MGG, 1. Ausgabe, s. Anm. 8, Tafel 32, Abb.1.
- ¹⁰ Vgl. Tizian: *Allegorie der Lebensalter* (1510). Für die zeitgenössische Diskussion dazu vgl. die Diskussion in Castigliones *Il libro del Cortigiano*, s. Anm. 1, 2. Buch, Abschnitte XIII und XIV, S. 137-140 und entsprechend dort die Diskussion über die Angemessenheit von Liebe im Alter und in der Jugend im IV. Buch, Abschnitt LI bis LXXIII, S. 415-442.
- ¹¹ Unten ist eine Basso-Continuo-Stimme, oben zwei nicht parallel geführte Singstimmen in verschiedenen C-Schlüsseln zu erkennen, also möglicherweise ein instrumental begleitetes Duett aus der Feder der Komponistin.
- ¹² Platons Abneigung musikalischer Virtuosenpraxis aus dem 3. Buch der *Republica*, aber auch Aristoteles' in der *Politica* geäußerte Bedenken waren den Humanisten bekannt; sie stehen im Hintergrund entsprechender Ausführungen im II. Buch des *Cortigiano*. s. Anm. 1. Vgl. auch James Haar: "The Courtier as Musician. Castiglione's View of the Science and Art of Music." In: Robert Hanning u. David Rosand (Hg.): *Castiglione. The Ideal and the Real in Renaissance Culture*. New Haven/London 1983, S. 165-189, hier S. 171.
- ¹³ Singende Menschen sieht man daher fast nie auf Bildern der Zeit.
- ¹⁴ Die Zuordnung der Dualismen von Geist und Körper, von Vernunft und Gefühl zu den männlichen und weiblichen Geschlechterrollen hat sich mittlerweile als eines der Grundthemen der Gender-Forschung etabliert. Für einen Überblick vgl. Christina von Braun: „Gender, Geschlecht und Geschichte“. In dies. u. Inge Stephan (Hg.): *Gender Studien*. Stuttgart 2000, S. 16-58, v.a. S. 19/20.
- ¹⁵ Cesare Ripa legte die Viola da Gamba in seiner *Iconologia* von 1618 in die Hand der Göttin: „Musica. Donna con una veste piena di diversi stromenti, [...] in mano una viola da gamba, ò altro instromento.“ In ders: *Iconologia* (1618). Hg. v. Piero Buscaroli, Mailand 1992, S. 308.
- ¹⁶ Ihre Künste als Sängerin und Lautenistin sind in Berichten über ihre Auftritte in der Accademia degli Unisoni überliefert. Vgl. Ellen Rosand: „The Voice of Barbara Strozzi“. In: *Women making Music: The Western Art Tradition 1150-1950*, hg. v. Jane Bowers und Judith Tick, Urbana 1987, S. 176.
- ¹⁷ Diese Begebenheit wird als Beleg für die Datierung ab 1637 herangezogen. Vgl. Gerlinde Gruber in *Dipingere la musica. Musik in der Malerei des 16. und 17. Jahrhunderts*. Hg. v. Wilfried Seipel, Wien 2001, S. 159.
- ¹⁸ Gerlinde Gruber in *Dipingere la musica*, S. 159.
- ¹⁹ B. Strozzi gehörte womöglich zu den *figlia di spese*, Töchtern aus Kaufmanns- und Adelskreisen des *Ospedale della Pietà*, die gegen Bezahlung

- ab Mitte des 16. Jahrhunderts musikalisch ausgebildet werden konnten. Vgl. Rosand: „The Voice of Barbara Stozzi“, s. Anm. 16, S. 237.
- ²⁰ Vgl. Barbara G. Jackson: „Musical Women of the Seventeenth and Eighteenth Centuries.“ In: *Women and Music*. Hg.v. Karin Pendle, Bloomington and Indianapolis 1991, S. 54-97, hier S. 61.
- ²¹ Die Übersetzung dieser Stelle: „Ich sehe - Ich höre - Ich schmecke - Ich rieche - Ich taste, und an meiner Dame quelle ich bisweilen geradezu über durch einen kleinen Kuß“. In: Barbara Stozzi: *Five Madrigals for 2-5 accompanied voices*. Hg. v. Andrew Kosciesza, Hildegard Publ. Company, Bryn Mawr 1998, S. 20.
- ²² „[...] so daß ich das erste Werk, das ich als Frau allzu eifrig ans Licht bringe, ehrerbietig dem wertesten Namen Ihrer Hoheit widme, damit [das Madrigalbuch] unter einer goldenen Eiche sicher gegen die Blitzschläge der schon gerüsteten Verleumdung sei.“ In: *Five Madrigals*, s. Anm. 21, Vorwort zur Edition von 1644, S. ii. Die Anspielung auf die Eiche ist eine auf den Namen der Widmungsträgerin (rovere, dt.= Eichenholz). Der Ausdruck von Bescheidenheit der Autorin gehört zur üblichen Form von *modestia* in zeitgenössischen Widmungen, ist also keineswegs auf die Person Stozzi zurückzuführen.
- ²³ Barbara Stozzi: *Libro Primo de Madrigali für zwei Stimmen und Basso continuo*. Hg. v. Elke M. Blankenburg, Vorwort zur Edition von 1644. o. S.
- ²⁴ Vgl. Roberto Contini: „Santa Cecilia“. In: *Artemisia*. Katalog der Ausstellung Rom/Florenz 1992, hg. v. Roberto Contini und Gianni Papi, Rom 1991, S. 140.
- ²⁵ Wolfgang Dömling: „Die Heilige an der Orgel. Caecilia – Musica – Musa“. *Neue Zürcher Zeitung* Nr. 277, 26. 11. 1994, S. 70.
- ²⁶ Vgl. Burke, s. Anm. 7, S. 172.
- ²⁷ „Aber da ich mich schon oft gefragt habe, woher diese Anmut kommt, wobei ich die der Sterne außer acht lasse, finde ich zu einer allgemeingültigen Regel, die mir unter allen menschlichen Dingen, die getan oder gesagt werden, höher scheint als jede andere, und das ist, so sehr man es vermag, die Gekünsteltheit wie den rauhesten und gefährlichsten Felsen zu vermeiden, und um vielleicht ein neues Wort zu sagen, in jedem Fall eine gewisse Lässigkeit zu benutzen, die das Handwerk/die Kunst verbirgt und zeigt, daß das, was man tut und sagt, ohne Mühe geschieht und wie ohne darüber nachzudenken.“ In: *Il Cortigiano*, 1. Buch, Kap. XXVI, S. 59. Übersetzung S.M.
- ²⁸ Der *Galateo* ist zwischen 1553 und 1554 entstanden und 1558 posthum gedruckt worden. Vgl. Giovanni della Casa: *Il Galateo*. Hg. v. S. Prandi, Torino 1994, I, S. 6. Zur Diskussion des Paradigmenwechsels ab der Mitte des 16. Jahrhunderts unter Berücksichtigung der zentralen Verhaltens-

maßstäbe vgl. die Einleitung von Walter Barberis in *Il Cortigiano*, s. Anm. 1, S. XLI- LXV.

- ²⁹ Vgl. Erich Reimer: „Virtuose“ (1972). In: *Handwörterbuch der musikalischen Terminologie*, hg. v. Hans-Heinrich Eggebrecht, Stuttgart 1972, S. 1.
- ³⁰ E. H. Kantorowicz, „The Sovereignty of the Artist. A note on legal maxims and Renaissance Theories of Art“, in ders.: *Selected Studies*, New York 1965, S. 363 u. S. 364.
- ³¹ Vgl. Augusto Gentili: *Tiziano* (= Art e Dossier Nr. 47, Juni 1990), Nachdruck Florenz 1999, S. 47. Für einen eingehenden Überblick der Interpretationen vgl. Irene Tobben: *Die Schindung des Marsyas. Nachdenken über Tizian und die Gefährlichkeit der Künste. Ein Essay*. Berlin 1997, S. 18-28.
- ³² Jaromir Neumann: *Tizian. Die Schindung des Marsyas*. Prag 1962, S. 19f..
- ³³ Walter Benjamin: *Ursprung des deutschen Trauerspiels*. Hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt 1955, 5. Aufl. 1990, S. 121.
- ³⁴ Vgl. Tobben, s. Anm. 31, S. 52 und S. 88.
- ³⁵ Vgl. Hauser , s. Anm. 3, S. 403.
- ³⁶ So die Formulierung von Philipp Fehl in seinem Vortrag „Marsyas und andere Trauerspiele von Tizian“. Gehalten im Sommer 1995 im Bayrischen Nationalmuseum, zit. nach Tobben, s. Anm. 31, S. 88.

Bemerkungen über die „Kugelgestalt der Zeit“, wenn sie sich kompositorisch manifestieren soll

1. Der Pfeil der Zeit

Die Zeit besitzt eine Richtung; sie kommt aus der Vergangenheit, durchquert einen ausdehnungslosen Punkt Gegenwart und führt in die Zukunft, so ins Endlose fortstrebend.

In der abendländischen Kultur werden die im Zeitstrom mitgeführten Ereignisse bei ihrer schriftlichen Fixierung als Bewegung von links nach rechts dargestellt. Diese räumliche Anordnung des Zeitverlaufs ist für Sprache und Musik die gleiche.

Prozesse in der Zeit verlaufen einsinnig. Wenn Ereignisse durch Grund und Folge verknüpft sind, sind sie nicht umkehrbar; sie unterstehen einer prozessualen Logik. Zwingt man eine Folge sich logisch bedingender Ereignisse zum Krebsgang, entsteht Unsinniges.

Ein natürlicher Prozeß

Im Frühling scheint die Sonne länger als im Januar.

Deshalb wird es wärmer.

Weil es wärmer wird, erblühen die Blumen.

Weil die Blumen blühen, finden die Bienen Honig.

Sie sammeln ihn in den Waben.

Jetzt ist es Zeit für den Imker, den Honig zu schleudern und die Sommertracht zu gewinnen.

Der Prozeß im Krebsgang

Der Imker erntet die Sommertracht.

Deshalb finden die Bienen den Honig ?

Folglich blühen die Blumen?

Deshalb wird es wärmer?

Darum scheint die Sonne jetzt länger?

Rückläufig wird der Prozeß absurd.

Die europäische Musik zwischen 1700 und 1900 (pauschale Zeitbestimmung) folgt ebenfalls einer prozessualen Logik. Melodik, Harmonik, Metrik - Rhythmik, Periodik und Dynamik unterliegen den Gesetzmäßigkeiten von Grund und Folge, ganz wie ein natürlicher Prozeß. Er gibt das "Strömen der Zeit" zur Empfindung: damit macht Musik ihre eigene Dimension, die Zeit, in der sie stattfindet, zum "Inhalt". (Auch musikalische Kunstwerke existieren als "Form" und "Inhalt", sie sind doppeldeutig und in beiden Gestalten apperzipierbar. "Inhalt" kann das ganze Spektrum der Emotionen sein, das durch die physiognomischen Eigenschaften der Musik angesprochen und ausgelöst wird. Aber auch das schiere "Zeiterlebnis" gehört zum Inhalt.)

J.S.Bach: Geistliches Lied "So gehst Du nun, mein Jesus, hin"

T D [D] S D T [D9] D - T Dp=D T - S T 6 S5 D8 7 T
 3 7 + 9 5 3 8 7 3 5

Dasselbe im "Krebs"

T D7 8 S 5 6
 T S D4 D Tp=T D - [D9] D 4 5 6
 5 3 3 4 9 + 7 3
 (T?)
 1) 2) 3) 4) 5) 6) 7) 8)

Angabe einiger Fehler und Mängel, die im Krebsgang des geistlichen Liedes von Bach entstehen:

- 1) Folge D S,
 Folge 7 8 fehlerhaft wegen Schwächung des "Gefälles"
- 2) Durchgangsquintklang auf "schwer"
- 3) undefinierbar; D oder T
 7 8
- 4) Modulation von D-Dur nach g-Moll in einer ersten Zeile ist gegen die Konvention. Erstes Ziel müßte F sein.
- 5) Vermindert-reine Quinten
- 6) Aufwärts geführte None
- 7) Folge D S
- 8) Eingeschobene D mit falschem Bezugsakkord. Aufwärtsgeführte Sept im Bass.

2. Palindrom

Will man einen Krebsgang ermöglichen, in dem die Identität mit der Grundgestalt "Rectus" bewahrt wird, bietet sich das Palindrom an. Palindrome sind Wörter und Sätze, die vorwärts und rückwärts gelesen dasselbe ergeben: „Otto“, „Anna“, „Reger“, „Relieffpfeiler“, „Ein Neger mit Gazelle zagt im Regen nie“.

Versuch, ein Palindrom zu komponieren:

Evokation: Die Erde von Denken leuchtend

(Teilhard de Chardin)

Solenne $\text{♩} = 70$

Alfred Koerppen

Sopran *f*

Alt

Tenor

Bass *f*

Orgel *mf*

Die Er - de von Den - ken leuch - tend, leuch - tend von

Die Er - de von Den - ken leuch - tend, leuch - tend von

Die Er - de von Den - ken leuch - tend, leuch - tend von

Die Er - de von Den - ken leuch - tend, leuch - tend von

Orgel *mf*

Rec.

S

A

T

B

Org.

Den - ken die Er - de, die Er - de von Den - ken leuch - tend,

Den - ken die Er - de, die Er - de von Den - ken leuch - tend,

Den - ken die Er - de, die Er - de von Den - ken leuch - tend,

Den - ken die Er - de, die Er - de von Den - ken leuch - tend,

Org.

S
leuch-tend von Den-ken die Er-de. Al-pha est *mf*

A
leuch-tend von Den-ken die Er-de.

T
leuch-tend von Den-ken die Er-de. *mf sf*

B
leuch-tend von Den-ken die Er-de. *mf* Di- -
Tem-pus

Org.
mp

S
O-me-ga, Al-pha est O-me-ga, Al-pha est

A
O-me-ga, Al-pha est O-me-ga, Al-pha est

T
sf xit *sf* an- - - ge- - - lus. *sf*

B
am- - - pli-us non e- - - rit, non *mp*

Org.

Die „Kugelgestalt der Zeit“

S
O - me - ga. Die Er - de von Den - ken leuch - tend,

A
mp
O - me - ga est O - me - ga. Von Den - ken leuch - tend,

T
Leuch - tend die Er - de

B
e - - - - rit, non e - rit, non e - rit, tem - pus

Org.
p

S
p
leuch - tend, leuch - tend, leuch - - - - tend.

A
von Den - ken, von Den - ken leuch - - - - tend.

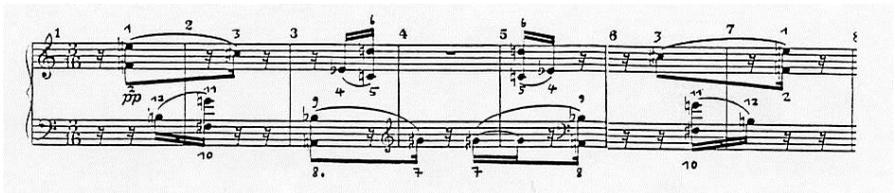
T
von Den - ken, von Den - ken leuch - - - - tend.

B
am - - - - pli - us non, non, non e - rit.

Org.

In dem Maße, in dem Musik ihren Prozeßcharakter abschwächt oder aufgibt, sodaß die Klangereignisse nicht mehr zwingend auseinander hervorgehen oder verbindlich aufeinander folgen, wird der "Krebs", ohne Fehler, Mängel oder Einbußen zu verursachen, eine mögliche Strukturvariante.

A. Webern; Variationen für Klavier op. 27



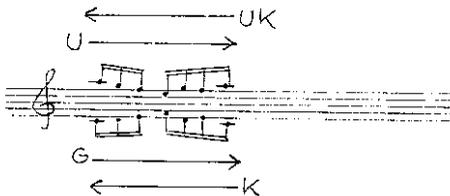
Rückläufige Prozesse sind aber auch denkbar, wenn die Umkehrung zwar den Sinn verändert, aber doch nicht sinnlos erscheint. Wenn in *Lux aeterna* von G. Ligeti der Klang, aus einem Einzelton hervorgehend, auseinandergefaltet wird, ist dies ein hör- und nachvollziehbarer Vorgang. Sein Sinn würde im Krebsgang - der auseinandergefaltete Klang würde wieder eingefaltet - ein anderer, aber doch nicht absurd. Wenn Klangmaterien sich wie ein Gas im Vakuum verhalten und alle Tonorte gleichmäßig besetzt werden, wäre die Umkehrung des Prozesses, die „Verdünnung“ durchaus im Sinne von Grund und Folge verbunden und somit verständlich.

3. Die Kugelgestalt

Die Kugel, geometrisch definiert, ist eine sphärische, gleichmäßig gekrümmte, allseitig geschlossene Fläche, auf der jeder Ort den gleichen Abstand zum Mittelpunkt hat.

J.N. David beschreibt in seiner Analyse der zweistimmigen Inventionen von J.S. Bach das Thema der 1. Invention in C-Dur als

"kugelig". Es liegt bequem in der gerundeten Hand. Untersucht man seine Struktur, läßt sich zeigen, daß sie den vier Gestalten entspricht, die in der seriellen Technik der dodekaphonen Schule des 20. Jahrhunderts als Permutationen Anwendung finden: 1. Rectus = Grundreihe, 2. Inversus = Spiegel = tonräumliche Umkehrung, 3. Cancer = Krebs = zeiträumliche Umkehrung, 4. Krebs der Umkehrung. Für diese vier Formen der Reihe verwendet H. Eimert die Signaturen G, U, K, KU.



Was sich dem Hörer der Invention mitteilt, ist die große Dichte der thematischen Struktur, die in jeder der vier Gestalten gleich oder ähnlich ist - wie eine Kugel. Trotzdem läßt es sich nicht überhören, daß das Stück dem Pfeil der Zeit folgt, indem es sich von Station zu Station vorwärts bewegt. Der durchlaufene Weg folgt einer gleichsam vorgegebenen, weil stilimmanenten Konvention: er führt von der Tonika (C-Dur) zur Dominante (G-Dur), zur Tonikaparallele (a-Moll) und unter Berührung der Subdominante in die Tonika zurück. Jede Station wird kadenzial markiert. Nur die Kadenzen sind frei von motivischer Substanz. Will man das Hörerlebnis genauer

benennen, ließe sich sagen, daß sich eine stark konturierte "runde" Identität gegen den "Strom der Zeit" als ein Bleibendes behauptet, gleichsam "Allgegenwart" figuriert - und somit den Satz der Identität $A = A$, oder genauer $At^1 = At^2$ in seiner emotionellen Aura darstellt.

Musikalische Gestalten, die die Kugelform imaginieren, können vorkommen. Die Form der Kugel, obwohl sie dreidimensionalen Raum voraussetzt, kann tonräumlich nachgebildet werden. Im Hörerlebnis kann die Vorstellung von Rundheit durch das Zusammenfallen von Vieldimensioniertem ins Eindimensionierte entstehen - was aber doch eher auf eine metaphorische Anmutung des Kugelförmigen, auf ein "als ob" hinausläuft. Das Zeiterlebnis selbst, der Fluß des Zeitkontinuums - sich pfeilartig von links nach rechts bewegend - bleibt beim Spielen und Anhören der Invention ganz erhalten.

Die Zeit, eigentlich und "als solche", erscheint weder gekrümmt noch kugelig. Sie wird wie stets in Bachischer Musik als einsinnig, unumkehrbar, dazu als stark und energisch "strömend" empfunden - eine Empfindung, die zu ihren Genußqualitäten gehört.

4. Fazit

Ich kann mir kein kompositorisches Verfahren denken, welches die Zeitdimension der Musik dahingehend veränderte, das sie, adäquat oder analog, Kugelgestalt annehmen ließe. Musikalische Konstrukte, auch wenn sie mit der Absicht geschaffen wurden, gegen den Strom der Zeit zu opponieren, sind in eine Prozessualität festgebant, der sie nicht entkommen können. Krebsgängige Formen betreffen nur ihre eigene Gestalt, die dann vielleicht an Dichte gewinnt, nie die Zeit, in der sie sich ereignen. Wo eine Veränderung der Zeit behauptet wird, werden "Form und Inhalt" mit ihrer Dimension

verwechselt - so als würde die zweidimensionale Fläche eines Bildes durch perspektivische Malerei im Ernst dreidimensional.

Auch im musikalischen Palindrom verändert sich das Zeiterlebnis nicht, es führt zu identischen Abläufen mit identischer Sinngebung. Zeitlich umkehrbare Prozesse sind, wenn ihre Logik umkehrbar ist und also Grund und Folge vertauschbar sind, zu sinnvermittelnden Krebsgängen geeignet, sie verändern aber ihren Bedeutungsgang, ihre Semantik. Bei unmanipulierter "naiver" Erfindung sind Grund und Folge so wenig vertauschbar wie in einem natürlichen Prozeß, und heftig reagiert unsere Fehlerempfindlichkeit, wenn prozessuale Logik verletzt wird, wie sie in den Musikidiomen zwischen 1700 und 1900 herrscht. In "neuer Musik" ist diese Bindung lockerer; der Krebsgang ist dann in dem Maße weniger absurd, als auch der Rectus weniger prozessual gelenkt ist.

In neuer und vorfunktioneller Musik - (vorfunktionell, d.h., nicht der Logik der funktionsharmonischen Grammatik unterstehend) - gibt es immerhin Werke, in denen der Zeitstrom unauffällig wird oder zu stehen scheint. Denn auf e i n e Weise vermag der Komponist tatsächlich auf die Zeit einzuwirken: er kann ihren Ablauf verzögern und beschleunigen, kurzweilig machen oder gedehnt erscheinen lassen. Musik besitzt die Macht und die Zuständigkeit, den Zeitsinn zu verwalten - soweit es sich um das psychisch-subjektive Zeiterlebnis handelt. Die objektive "ontologische" Zeit wird davon nicht berührt (und ich weiß auch nicht, ob ein ontologischer Zeitbegriff noch Geltung hat, seitdem die Relativitätstheorie die Zeit als Koordinate in einem vierdimensionalen Kontinuum auffasst.)

Die Einsicht in den Pfeilcharakter der Zeit ist für den Komponisten ein Faktum, das ernst genommen sein will - wie übrigens auch das ebenso gegebene Faktum der Sonanzqualitäten der Intervalle und die tonale Gravitation. Der Zeitfluß kann gestaut und beschleunigt,

aber nicht negiert oder dispensiert werden. Die Zeit selbst kann weder rückläufig noch kreisförmig noch kugelartig verlaufen.

Dies deutlich auszusprechen, scheint mir angesichts des Flirts, den bedeutende Komponisten mit krebsgängigen Konstrukten eingegangen sind, notwendig. Daß dabei der Film und die Möglichkeit, ihn rückwärts ablaufen zu lassen, eine Rolle spielte, liegt auf der Hand, die Absurdität einer zurücklaufenden Ereigniskette aber auch; wenn der gesprengte, zusammenstürzende Fabrikschornstein sich wieder aufrichtet, wenn das Pferd rückwärts über die Hürde springt, wenn der Essende sich die Bissen vom Munde holt und das Tortenstück wieder zusammensetzt, löst dies eine etwas beklemmende, fade Lustigkeit aus - vielleicht weil sich eine gegen die Logik gerichtete Operation nicht ohne ein leises Schuldgefühl bewerkstelligen läßt – denn Logik und Ethik sind aufeinander angewiesen, und die Verpflichtung auf "Wahrheit" ihre gemeinsame Wurzel.

Die "Kugelgestalt der Zeit" ist eine Utopie, entstanden aus dem Hintergrund kosmogonischer Spekulation - unausführbar, wenn sie komponiert werden soll. Daß sie gegenwärtig im Gefolge von mathematischen, astrophysikalischen, religiösen Denkwürfen auftritt, kann an ihrer kompositionspraktisch illusionären Umsetzung nichts ändern. Läßt man sich auf sie ein, gerät man in die Rolle eines Alchimisten, der mit präpariertem Werkzeug arbeitet und sein Publikum betrügt.

Arthur Bliss: *A Colour Symphony* (1922, rev. 1932)¹

Historische und individuelle Aspekte der Werkkonzeption

Entstehung

Der englische Komponist und Dirigent Arthur Bliss (Abb. 1) hatte nach dem Studium in Cambridge und London und dem Kriegsdienst (1914–18) seine frühen Werke zurückgezogen und sich an Vorbildern der französischen Moderne und Stravinskij ausgerichtet. Er hatte auch bereits die Gesänge *Madam Noy* (1918) für Sopran und Kammerensemble, die *Conversations* (1920) für Kammerensemble und Bühnenmusik zu Shakespeares *Tempest* (1920/21) geschrieben, Werke, die seiner Begabung zu bildhaftem Komponieren entsprachen, als er 1921 durch Edward Elgar, den bedeutendsten englischen Komponisten der neueren Zeit, einen Kompositionsauftrag erhielt. Er sollte für das Three Choirs Festival 1922 in Gloucester eine Symphonie schreiben. In Bliss' Lebenserinnerungen *As I Remember* lesen wir:

So for weeks I sat before a blank sheet of manuscript paper trying to make up my mind what shape, what character the new big work should have. And then one day, looking over a friend's library, I picked up a book on heraldry and started reading about the symbolic meanings associated with the primary colours. At once I saw the possibility of so characterising the four movements of a symphony, that each should express a colour as I personally perceived it.²

Arthur Bliss: "A Colour Symphony"



Abb. 1 Arthur Bliss
Mit freundlicher Genehmigung des Verlages
Novello & Co., London

Ungeachtet der fraglos stilisierenden Pointierung des schöpferischen Initialvorgangs ist offenkundig, daß Bliss maßgebliche und fortwährende Inspiration zur Konzeption der Symphonie aus den leuchtenden Farben der Wappen und ihrer symbolischen Bedeutung bezog. Es bedurfte schließlich nur noch des Zuspruchs des Musikwissenschaftlers und Enzyklopädisten Percy A. Scholes, um das neue Werk nicht *Symphony in B*, sondern *A Colour Symphony* mit den Satztiteln *Purple – Red – Blue – Green* zu nennen. Was das Verhältnis von Farben und Musik betrifft, so war Bliss entschlossen, nicht auf einer pseudowissenschaftlichen Grundlage aufzubauen. Vielmehr betonte er den subjektiven Charakter seiner Farbeindrücke: "I was fully aware that colours arouse quite different emotions in different people, and I was speaking only for myself in composing this symphony"³. Offenbar mißtraute der Komponist den Versuchen von Wissenschaftlern und Künstlern, die Beziehungen zwischen Farben und Musik allgemeingültig zu formulieren. Percy A. Scholes hat

entsprechende Theorien und Experimente eingehend dargestellt⁴. Es sind immer wieder Analogien von Farben und Intervallen (Aristoteles, Athanasius Kircher, Isaac Newton), Farben und Tönen (José Castel, Thomas Young, Géza Révész), Farben, Klängen und Formen (Alexander Laszló) hergestellt und häufig mit Übereinstimmungen in den Schwingungsverhältnissen begründet worden. Komponisten haben, auf solchen angenommenen Analogien gründend, Werke geschaffen, in denen sich farbliche und musikalische Wirkungen miteinander verbanden⁵. Die Wahrnehmbarkeit der Beziehungen konnte aber durch Hörer nicht bestätigt werden. Welcher Art der Beziehung von Farben und Musik Bliss folgte, als er seine *Colour Symphony* schrieb, ist zu untersuchen. Nach seinen Feststellungen ging es ihm um die Verarbeitung subjektiver und individueller Eindrücke.

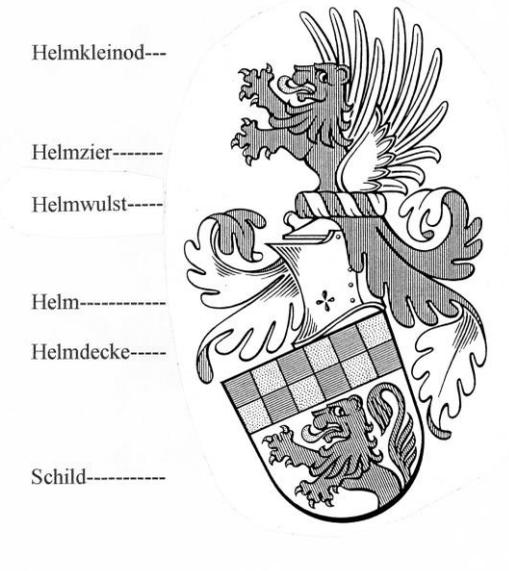


Abb. 2: Wappen

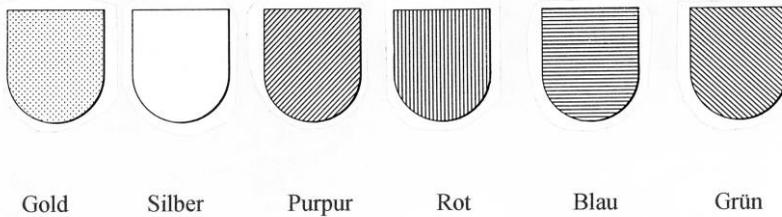


Abb. 3: Schraffuren der Metalle und Tinkturen (Farben)

Doch auch im Hinblick auf die primär aus dem Einblick in die Wappenkunde gewonnene Idee, Farben und Farbensymbolik als Anregung zum Komponieren zu wählen, vermied er es, sich auf anfechtbare und umstrittene Sachverhalte einer Lehre einzulassen, indem er eine Auswahl traf, die eine systematische Bezugnahme ausschließt. Die Heraldik kennt ursprünglich keine symbolische Bedeutung der Farben⁶. Das Wappen hatte identifikatorische Funktion. Die Blasonierung (Wappenbeschreibung) beginnt beim Schild und schreitet über den Helm mit Helmdecken und Helmzier zu den weniger wesentlichen Teilen fort (Abb. 2). Die Farben waren frei wählbar. In Abbildungen können Schraffuren an die Stelle der Farben (Tinkturen) treten (Abb. 3). Metallfarben sind Gold und Silber, Grundfarben Rot, Blau, Schwarz, Grün und Purpur. Nach der heraldischen Farbregel erscheint immer Farbe auf Metall und Metall auf Farbe. Eine Symbolik der Farben hat sich in der Heraldik im Laufe ihrer Geschichte seit dem 12. Jahrhundert u. a. durch Einflüsse der christlichen Farbensymbolik herausgebildet, jedoch ohne daß es zu eindeutigen Ergebnissen gekommen wäre. Bliss wählte die vier Farben Purpur, Rot, Blau und Grün für seine Komposition aus. Im allgemeinen werden diesen heraldischen Farben in Verbindung mit Planeten und Edelsteinen folgende symbolischen Bedeutungen zugeschrieben: Purpur: Merkur –

Amethyst – Landeshoheit; Rot: Mars – Rubin – Dienst am Vaterland; Blau: Jupiter – Saphir – Treue, Beständigkeit; Grün: Venus – Smaragd – Freiheit, Schönheit, Freude, Gesundheit, Hoffnung⁷. Bliss machte die Namen der Farben zu Satzüberschriften, veröffentlichte aber erst 1956 die von ihm im einzelnen zugrunde gelegten symbolischen Bedeutungen der Farben auf einer Schallplattenhülle⁸. Die Planeten bleiben darin unerwähnt, bei den Edelsteinen gibt es volle Übereinstimmung mit der heraldischen Literatur, in der Symbolik die gleiche Kernbedeutung, allerdings mit Varianten. So gehört bei ihm der Tod statt zu Schwarz zu Purpur, und zur Symbolik von Rot auch der Wein. Der Komponist traf zwar eine individuelle Auswahl, aber eben aus dem Bereich der Heraldik mit ihrem kultur- und sozialgeschichtlich geprägten Hintergrund.

Werk

Die folgende Analyse wird die Zusammenhänge zwischen musikalischer Form und leitender Idee in Bliss' individueller Werkkonzeption Satz für Satz deutlich machen, so daß die Analyseergebnisse jeweils zu Bliss' den Sätzen zugeordneter Farbsymbolik in Beziehung gesetzt werden können.

Der 1. Satz: – "Purple" –, Andante maestoso (4/4-Takt), ein freier Einleitungssatz, beginnt mit einem leisen Paukenwirbel auf Fis, über dem sich ein h-Moll-Akkord der tiefen Streicher und der Harfen aufbaut; er bereitet den Einsatz des ruhig aufsteigenden 1. Themas in den Stimmen der Holzbläser und Streicher vor (Nbsp. 1). Bei Z. 3 leitet der Komponist zu einem lyrischen 2. Thema über, das die 1. Oboe solo fünf Takte nach Z. 3 *mp espressivo* beginnt. Im dritten Takt nach Z. 4 setzt schließlich das 3. Thema ein, das von den 1. Violinen angeführt und in größeren Intervallen in höhere Lagen hinaufgeführt wird. In allen drei Teilen, die aus jeweils einem dieser Themen aufgebaut sind, ist die Dynamik nur in wenigen Takten über

das *mp* hinausgegangen. Danach tritt aber eine Steigerung ein, die zügig unter Einsatz der Blechbläser, insbesondere der Trompeten *ff brillante* zum ausdrucksmäßigen Höhepunkt des Satzes führt (zwei Takte vor Z. 6). Nach dieser durch eine Fermate markierten Stelle erscheinen alle Themen in modifizierter Gestalt erneut, aber in umgekehrter Reihenfolge, so daß sich die originelle Form A B C | C B A ergibt. Der tonartliche Verlauf des mit einem Kreuzvorzeichen notierten Stücks führt bei weithin relativierten Funktionen von h-Moll (natürlich) über e-Moll, G-Dur und verschiedene entfernte Tonarten mit vielfach kirchentonartlicher Einfärbung schließlich in einen "ominous chord"⁹. Der „bedrohliche“ dissonante Schlußakkord des Satzes enthält Bestandteile von h-Moll und e-Moll (Fis – G – H – [fis – g – h]), also auch subdominantisches Komponenten. Zu seinem gespannten Charakter trägt die Tatsache bei, daß durch Abwärtsführung des Fis e-Moll, durch Auflösung nach oben G-Dur (ohne Quintton) erreicht würde.

Die Symbolik, die Bliss beim Komponieren des 1. Satzes leitete, lautet: *Purple – the colour of Amethysts, Pageantry, Royalty, and Death*¹⁰. Die Dunkelheit der Farbe, gemischt aus Blau und Rot, findet sich musikalisch in der Bevorzugung tiefer Lagen des Orchesters zu Beginn und am Schluß wieder. Die Steigerung und der Höhepunkt mit vollem Blechbläsersatz und Pauken verweisen auf „Pracht“ (Pageantry) und „Königswürde“. Den dynamischen Verlauf (*p – f – p*) bei gemäßigt Tempo deutet der Komponist als Herannahen und sich wieder Entfernen einer Prozession. Das Verhängnis des Todes wird im Schlußakkord musikalisch ausgedrückt. Solche programmatische Zuordnung im Einzelnen wird aber der Gesamtwirkung nicht ganz gerecht. Nicht allein momentane synästhetische Erfahrungen, sondern erst das Erleben des Satzganzen als einer musikalischen Realisierung der Vorstellung, der Werte, die die Farbe symbolisiert, führt zum vollen Verstehen.

A COLOUR SYMPHONY
I. Purple ARTHUR BLISS

Andante maestoso (♩ = 76)

2 Flutes
Piccolo & 3rd Flute
2 Oboes
Cor Anglais
I
Clarinets in Bb
II
Bb Bass Clarinet
2 Bassoons
Contra Bassoon
I & II
Horns in F
III & IV
I & II
Trumpets in C
III
I & II
Trombones
III & Tuba
Timpani
Cymbals
2 Harps
Violins I
Violins II
Violas
'Cellos
Basses

© Copyright 1939 by Hawkes and Son (London) Ltd. Copyright for all countries. All rights reserved
Tous droits réservés
B. & H. 8185

Printed in England

Nbsp.1: Arthur Bliss: "A Colour Symphony", 1. Satz: "Purple" Mit freundlicher Genehmigung des Verlages *Boosey & Hawkes*, Berlin

Der 2. Satz: – "Red" –, Allegro vivace (4/8-Takt), ist ein Scherzo mit zwei Trios und einer Reprise. Signalartig eröffnet ein Takt den Satz mit Akkordrepetitionen in Achtelwerten der Holzbläser, Streicher (*pizzicato*) und 2. Harfe. Diese Akkordrepetitionen werden durch gleiche Akkordschläge der Hörner, Trompeten und der 1. Harfe auf dem jeweils 2. Sechzehntel belebt. Bereits im zweiten Takt wird die Lebhaftigkeit dadurch noch erhöht, daß in den 1. Violinen eine aufwärtsführende Sechzehnteltriolenbewegung eintritt, die das eigentliche Thema des Satzes bildet (Nbsp. 2). Die tiefen Streicherstimmen begleiten es in Achteln und Sechzehnteln. Nach einer großangelegten Steigerung durch Hinzutreten flinker Läufe der Holzbläser und akzentuierter Blechbläserakkorde im *fortissimo* kommt es (sechs Takte nach Z. 19) zu einer geballten Entladung orchestraler Kräfte. Einer dynamisch besänftigenden, aber *più animato* zu spielenden Überleitung folgt bei Z. 22 ein zartes Trio im 6/8-Takt, *l'istesso tempo*, das melodisch durch 1. Flöte und 1. Violinen *legato* angeführt und von Streichern und Harfen in zarter Bewegung begleitet wird. Bei Z. 27 schließt sich *a tempo* ein gegensätzlich geartetes, rhythmisch pointiertes und durchgehend *staccato* zu spielendes zweites Trio an, ein Scherzando im 3/8-Takt. Durch häufige Taktwechsel (3/8, 2/8, 4/8, 5/8, 3/4) vermittelt es den Eindruck von Unruhe und Erregung. Der Schluß des zweiten Trios weist Blues-Elemente auf. Dieses zweite Trio mündet sechs Takte nach Z. 42 in die Reprise des Scherzos: Tempo I, die nach dieser Vielfalt eine formale Abrundung bringt. Auch die harmonische Konzeption dieses 2. Satzes folgt diesem Prinzip. Der Satz beginnt in cis-Moll, moduliert zum ersten Trio nach fis-Moll, zum zweiten Trio nach D-Dur, um in der Reprise von fis-Moll zum Schluß nach Des-Dur, der enharmonisch verwechselten Durtonika des Satzes zu führen.



Nbsp. 2: Arthur Bliss: "A Colour Symphony", 2. Satz: "Red", Thema, T. 2-4

Bliss' farbensymbolische Vorstellung für den 2. Satz war: *Red – the colour of Rubies, Wine, Revelry, Furnaces, Courage, and Magic*¹¹. Gedankenverbindungen zum Wein ließen sich an die beseligenden Partien des ersten Trios knüpfen, Feierlichkeit (*Revelry*) scheint am ausgeprägtesten im Scherzo mit seinen rhythmischen Akzenten selbst ausgedrückt zu sein. Mut und selbst die Glut von Schmelzöfen (*Furnaces*) werden im hitzigen zweiten Trio zu Musik, Blues- bzw. Jazz-Elemente werden als *hot* empfunden, während die behenden Taktwechsel bei unerwartetem Einbezug fremder Klänge am Ende einem Spiel der Magie gleichen. Bliss nutzt hier die Möglichkeit der Musik, unterschiedliche Affekte gleichzeitig auszudrücken.

Der 3. Satz: – "Blue" –, *Gently Flowing* (9/8-Takt), ist der langsame Satz im Zyklus. Der Eindruck des „sanften Fließens“ beruht weitgehend auf dem Taktmaß. Nach einem einleitenden Takt, in dem Fagotte und Hörner durch ihre Rhythmik ein wichtiges Begleitmotiv des Satzes vorbereiten, erklingt in der Höhe eine feine Flöten-Arabeske. Sie erhebt sich über dem nun voll entwickelten charakteristischen Begleitmotiv in den tiefen Streichern, das durch eine unregelmäßige Rhythmisierung auffällt (Nbsp. 3). Bei Z. 58 steigt über einer Variante des Begleitmotivs, das von den Streichern *fortissimo* ausgeführt wird, ein Trompeten-Solo *brillante e dolce* chromatisch abwärts. Kurz darauf stellt sich ein Wechsel zu sanfterer Stimmung bei beibehaltener, aber leiserer Begleitung der Streicher

Arthur Bliss: "A Colour Symphony"

unter Führung des 1. Horns ein. Die klangliche Verbindung einer melancholischen Kantilene des Englischhorns mit einem Flöten-Triller (ein Takt. vor Z. 60 bis fünf Takte nach Z. 60) in hoher Lage erzeugt wiederum eine neue, nun spürbar ernstere Stimmung bei sparsam gestaltetem musikalischem Hintergrund. Bei Z. 66 findet schließlich eine Vereinigung der chromatisch absteigenden Melodie (von Z. 58) mit der Flötenarabeske vom Satzanfang statt. Um des homogenen Zusammenklangs willen läßt der Komponist nun aber die zuvor der Trompete zugeordnete, chromatisch gefärbte Melodie in höherer Tonlage von einer Solo-Violine spielen. Dieses Duett von Flöte und Violine wird vom übrigen Orchester durch das Begleitmotiv vom Satzbeginn gestützt. Bald darauf kommt es zu einem vollständigen Verklingen des Orchesters im dreifachen piano von Flöte, Klarinette, Pauken und Streichern. Der vorzeichenlos notierte Satz läßt bei harmonisch freiem Verlauf *d* als Grundton erkennen und endet in D-Dur.

Streicher

Nbsp. 3: Arthur Bliss: "A Colour Symphony", 3. Satz: "Blue", Begleitmotiv, T. 2-5

Bliss gab als leitende Idee des Satzes an: *Blue – the colour of Sapphires, Deep Water, Skies, Loyalty and Melancholy*¹². Das hohe, aufwärts strebende Flötenspiel weist auf den blauen Himmel und das gleichmäßig ungleichmäßige Spiel in der Tiefe nach Bliss' eigener Aussage auf das Anschlagen der Wellen an ein festgemachtes Boot oder steinernes Ufer, also auf Wasser. Diese naturalistische Geste scheint eher präraffaelitisch als impressionistisch inspiriert zu sein. Die über rauhem Grund der von Pauken gestützten Streicher-Rhythmen absteigende chromatische Trompetenstimme mag in ihrer melodischen Beharrlichkeit als musikalisches Äquivalent für Treue („Loyalty“) gelten. Melancholie wird durch das Hervortreten der klagenden Stimme des Englischhorns evoziert. Die ganze Anlage des Satzes, der dem sanften Blau gewidmet ist, ist durch Transparenz, Ausgleich der Höhenlagen und fließende rhythmische Bewegung gekennzeichnet, in einer Beständigkeit, die in der *Colour Symphony* sonst nicht begegnet.

Der 4. Satz: – „Green“ –, Moderato (4/4-Takt), das Finale, ist eine progressive Doppelfuge. Das 1. Thema, zuerst von den Bratschen vorgetragen, enthält auffallend große Sprünge, zwei besonders große (verminderte Oktaven) aufwärts und drei kleinere (zwei kleine Sexten und eine Quarte) abwärts. Es ergibt sich ein unregelmäßig gefächerter Tonhöhenverlauf. Die Gangart ist jedoch ruhig (Halbe und Viertel) (Nbsp. 4), die Artikulation *legato*. Es folgen die Einsätze der 2., dann der 1. Violinen. Noch bevor die Violoncelli und Bässe hinzutreten, werden bereits Flöten, Hörner und Klarinetten zum Streichersatz hinzugezogen. Doch dienen die Bläser hier und im weiteren Verlauf der ersten Fuge lediglich der Klangverstärkung und Klangsteigerung. Nach einer Überleitung von nur wenigen Takten setzt fünf Takte nach Z. 82 in der 1. Klarinette das 2. Thema ein: *l'istesso tempo* Es besteht vorwiegend aus Sekundschritten in

Arthur Bliss: "A Colour Symphony"

Sechzehntelbewegung. Das munter bewegte Thema weist zudem Taktwechsel auf: 7/8, 3/4, 5/8. Es wird durchgehend *staccato* artikuliert (Nbsp. 5). Bei deutlich kontrastierender Anlage der Themen werden beide von einem lebendigen Impuls angetrieben, das 1. Thema von einem melodisch-intervallischen, das 2. von einem rhythmisch-metrischen. Die Holzbläser sind nun Träger des konstruktiven Aufbaus. Zwei Takte nach Z. 90 beginnt schließlich die Kombination der Fugenthemen (3/4-Takt), die dabei deutliche Modifikationen erfahren. Zum 2. Thema in den Stimmen der Flöten, der Pikkoloflöte und der Klarinetten tritt an dieser Stelle das 1. Thema im Kontrafagott, den Posaunen, der Tuba und den Streicherbässen. Eine klangliche und kontrapunktische Steigerung setzt ein, die zwei Takte nach Z. 92 mit der Übernahme des Rhythmus des 2. Themas und sechs Takte nach Z. 94 des 1. Themas durch sechsfache Pauken beim jeweils gleichzeitigen Erklingen der Fugenthemen den grandiosen Höhepunkte des Finales und der Symphonie erreicht. Er ist an orchestraler Euphorie kaum zu überbieten. In den nach Dur gewendeten Schlussakkord mischt sich noch die Sixte ajoutée.

Moderato
Violen

mp cantabile

Nbsp. 4: Arthur Bliss: "A Colour Symphony", 4. Satz: "Green", 1. Fugenthema

L'istesso tempo
1. Klarinette

mf marcato

Nbsp. 5: Arthur Bliss: "A Colour Symphony", 4. Satz: "Green", 2. Fugenthema

Bliss hat die Symbolik der Farbe des 4. Satzes so beschrieben: *Green – the colour of Emeralds, Hope, Youth, Joy, Spring, and Victory*¹³. Hoffnung mag besonders das 1. Thema ausstrahlen, Jugend und Freude das 2., Frühling scheint die Durchführung des 2. Themas im Holzbläsersatz bei antreibenden rhythmischen Impulsen der Streicher zu verheißen. Sieg verkündet die Schluß-Apotheose. Die Form der progressiven Doppelfuge ermöglicht eine außer-gewöhnliche Steigerung im Finale. Die einzelnen Begriffe der Symbolik bilden aber schon von selbst eine Reihe wachsender Intensität von der Hoffnung bis zum Sieg. Das Finale stellt auch den formalen und ausdrucksmäßigen Höhepunkt des Zyklus dar. Eine Hierarchie der Farben und Sätze ist nicht feststellbar, vielmehr eine Folge, die einen gattungstypischen Wechsel der Satzcharaktere aufweist, hier: zeremoniell, lebhaft bewegt, lyrisch, konstruktiv. Ein gewisser Spannungszuwachs von Satz zu Satz ergibt sich aus dem Ansteigen der Grundtöne: h – cis (Des) – d (D). Das Finale mußte um der formalen Geschlossenheit willen wieder auf den Grundton h zurück, gewinnt aber durch den Dur-Schluß letztlich eine große Aufhellung.

Wirkung

Bei der Uraufführung des Werks unter Bliss' Leitung anlässlich des Three Choirs Festival in Gloucester 1922 hat es zwar Probleme mit der Aufstellung des Orchesters gegeben. Die Reaktion des Publikums und der Presse war jedoch freundlich. Allgemein wurden die vorbildliche Orchestrierung und die vitale Energie der Symphonie hervorgehoben: *The orchestration looks interesting [...] my general impression is that the work has a great deal of vitality about it*¹⁴. Die Komposition wird sogar als herausragend empfunden: *Certainly it is the most remarkable work of symphonic proportions produced in recent years. It is a work of a live force, a composer to be reckoned with*¹⁵. Bliss wird schon nach seinem Durchbruchswerk an die Spitze englischer Komponisten gestellt: *Bliss is a young composer of amazing vitality, and is far and away the cleverest writer among the English composers of our time. His invention is fertile, rapid and sure*¹⁶. Noch größeren Erfolg hatte Bliss mit seinem Werk in London: *Moreover, this was quite the most finished performance of the three yet heard*¹⁷. In London wurde besonders Bliss' Befähigung zum Schreiben kontrapunktischer Sätze, gerühmt: *Bliss's music is clever and appeals to the intellect which can enjoy his skilful weaving of the double fugue and his decorations of it with orchestral and rhythmic devices*¹⁸. In New York wurde sein Werk begeistert aufgenommen:

*Mr. Bliss writes brilliantly [...], sometimes he achieves passages of exceptional beauty [...] and more than once he evokes a passage of counterpoint or harmonic dissonance which makes one wish to stop the orchestra and hear it over again*¹⁹.

Beachtung verdient auch die Aussage eines überragenden Musikers, von Bliss' Dirigentenkollegen von internationalem Rang, Sir Adrian Boult, dem Widmungsträger der Symphonie: *I am very proud that my name has been written on the title page of "The Colour Symphony"*²⁰.

Die Symphonie hat im zeitlichen Umfeld der Uraufführung hohe Anerkennung gefunden. Es fällt aber auf, daß fast nur rein musikalische Vorzüge genannt werden. Die Farben, denen doch der Komponist die Inspiration zum Schreiben verdankte, und die den Sätzen die Titel geben, werden im allgemeinen nicht mehr erwähnt. Ein Kritiker geht nebenbei und leicht belustigt auf diesen Punkt ein:

Whether the title, A Colour Symphony, and the description of the four movements as purple, red, blue, and green, is a happy way of bringing his hearers into touch with him is an open question. For my own part, I found myself referring to the programme to find out whether I ought to be seeing red or looking blue at certain moments, and some of it certainly made many of the audience feel green²¹.

Er bemüht sich gleich anschließend, die Autonomie der Musik in Bliss' Symphonie zu bestätigen:

But though he has chosen, or been persuaded, to tell something of his scheme of moods by the analogy of colour, the thing does not rest on any finicking illustrative idea. It is a symphony in its strong, melodic outlines and its processes of contracted episodes. Its form is severely logical, granting its premises, and the last movement, of an elaborately-developed fugal type, is as strict as such things can be expected to be²².

1932 erneuerte Bliss die Codas der ersten beiden Sätze und nahm kleinere Änderungen vor. Scott Goddard schreibt 1939 am Ende seiner Rezension dieser revidierten Fassung, als würde er einen peinlichen Zug des Werks berühren:

A composer has the right to label his music as he wishes. Equally the listener has the right to ignore these labels – if he can [...] Being one of those for whom sound and colour have no connection, I am merely bothered by being asked to think of the two at once [...] I have always felt that the greatest compliment one can pay the writer of a symphony is to treat his symphony as abstract music²³.

Auch R. H. Hull erhebt Einwände gegen die deskriptiven Titel²⁴. Die Symphonie ist wegen ihrer reinmusikalischen Vorzüge geschätzt worden, während die Farben für die Rezeption keine ernsthafte Rolle gespielt haben. Wie ist dieser Sachverhalt zu erklären?

Stil

Bliss erinnert sich:

I did not at first give it any name except Symphony in B (Symphonie in h). Later I was won over by the argument put forward by Percy Scholes that if I had found initial inspiration in the idea of colour, it was timid not to proclaim it²⁵.

In der Partitur (1922/1932) werden tatsächlich nur die vier Farben als Satztitel genannt. Eine detaillierte Symbolik hat Bliss erst 1956 geliefert (s. o.). Die Nennung der Farben allein konnte den Irrtum aufkommen lassen, daß erneut auf spekulative oder gar dogmatische Zuordnungen von Farben zu Tönen, Klängen oder Formen abgezielt würde, auf Synästhesie bzw. intermodale Wahrnehmung. Nicht Farben selbst, wohl aber die Symbolik der Farben hat Bliss hervorragend als Anregung für das Komponieren genutzt. Die Farbenlehre der Heraldik nennt Affekte wie „Freude“ und „Hoffnung“ oder Gegenstände, durch die sie ausgelöst werden, wie „Jugend“, „Frühling“, „Sieg“ (Grün) oder „Melancholie“, „Treue“ bzw. „tiefes Wasser“, „Himmel“ (Blau) usw. Zur Darstellung von Leidenschaften und Empfindungen ist die Musik aber besonders befähigt. Kritiker und Hörer, die nur Werk und Titel kannten, konnten nicht erkennen, wie subtil die einzelnen symbolischen Vorstellungen in das Gewebe der Komposition eingegangen waren. Die Analyse hat es gezeigt. Die heraldischen Farben verweisen nicht indexikalisch (hinweisend) oder ikonisch (abbildend) auf das, was sie bedeuten, sondern symbolisch, d. h. aufgrund konventioneller

Festlegung. Bliss' Auswahl der Farben und ihrer Symbolik ist eine persönliche, nur eingegrenzt durch den Rahmen der historischen Wappenkunde. Die musikalische Transformation und Präsentation der Vorstellungen verrät darüber hinaus in erhöhtem Maße charakteristische Züge des Wesens des Komponisten. Wie durch ein Wappen gibt sich der Komponist durch sein Werk zu erkennen. John Sugden sieht in den Sätzen der *Colour Symphony* vier Ausdrucksmöglichkeiten verwirklicht: romantisch (Langsamer Satz), klassisch (Finale), streng rhythmisch (Scherzo) und zeremoniell (Eröffnungssatz) und zieht das Resümee: *All these four elements typify the core of Bliss's mode of expression; they occur repeatedly, either singly or collectively, in all his music*²⁶. Bliss hat in diesem Werk als Einunddreißigjähriger zu seinem eigenen Stil gefunden. Haben sich bis in die *Colour Symphony* hinein die Spuren Stravinskij's (Instrumentation), Ravels (Mixturklänge) und der „Gruppe der Sechs“ (Bitonalität) gehalten, so zeigt sich darin auch eine Rückkehr zur Tradition (Form) und eine Anknüpfung an Elgars Vorbild (Leidenschaft). Seinen eigenen Stil offenbart Bliss am klarsten im 3. Satz (Blue). Bei der Überarbeitung der Symphonie (1932) entsprach der Aufbau dieses Satzes mit fein gegliederter, freischweifender Oberstimme und akkordischem Satz in den Unterstimmen so vollkommen Bliss' konstruktiven Vorstellungen, daß er keine Note am Satz änderte. Scott Goddard präzisiert 1939, und dem ist nur beizupflichten:

*Such a combination of discipline and freedom, the simultaneous use of contemplation on the one hand and action on the other which is in the third movement, has become one of the hall-marks of Bliss's manner of expression*²⁷.

Damit war Bliss' Weg frei nicht nur zu hohen Ämtern und Ehrungen – Sir (1950), Master of the Queen's Music (1953) und Knight Commander of the Victorian Order (1969) –, sondern vor allem zu

späteren Meisterwerken, etwa der Symphonie für Sprecher, Chor und Orchester *Morning Heroes*, dem Liederzyklus *Seven American Poems*, Filmmusiken von hohem Kunstanpruch, z. B. *Things to Come* (H. G. Wells), und den *Metamorphic Variations* für Orchester. Historisch ist Bliss unter jene herausragenden Komponisten einzuordnen, die die „Renaissance“ der englischen Musik (1840–1940) in der Folge Edward Elgars, Ralph Vaughan Williams' und Frederic Delius' vollendeten. Individuell hebt sich Bliss durch seinen Sinn für Bildhaftigkeit hervor. Die Untersuchung der *Colour Symphony* dürfte exemplarisch gezeigt haben, daß Bliss, auch wenn er visuelle Assoziationen evozierte, Musik nicht als Mittel der Illustration oder Untermalung verstand, sondern daß es ihm um die Anschaulichkeit der musikalischen Kunst um ihrer selbst willen ging; denn die Tonkunst allein fand seine höchste Wertschätzung:

*Music is an art that reaches beyond the world*²⁸.

¹ Arthur Bliss: *A Colour Symphony* (1922, rev. 1932). Taschenpartitur: Boosey and Hawkes (London), HPS 690 (1939). CD: Chandos (Chan 8503), Ulster Orchestra, conducted by Vernon Handley (1987).

² Arthur Bliss: *As I Remember*, London (Faber) 1970, S. 71.

³ ebd., S. 71–72.

⁴ Percy A. Scholes: Art.: *Colour and Music*, in: ders.: *The Oxford Companion to Music*, London (OUP) 1938, ⁸1950, S.181–189.

⁵ Jörg Jewanski: Art. *Farbe-Ton-Beziehung*, in *MGG*², Sachteil Bd. 3 (1995), Sp. 345–371.

⁶ Leonhard Walter: *Das große Buch der Wappenkunst. Entwicklung, Elemente, Bildmotive, Gestaltung*, München (Callwey) ²1978, S. 134.

⁷ Otfried Neubecker: *Wappenkunde*, (Maidenhead, UK [McGraw-Hill] 1979) München (Battenberg) 1980, S. 56–57.

⁸ Decca LXT 5170 [1956]; abgedruckt in: *Bliss on Music. Selected Writings of Arthur Bliss 1920–1975*, edited by Gregory Roscow, Oxford (OUP) 1991, S. 227–229.

⁹ ebd., S.227.

- ¹⁰ Ebd.
- ¹¹ Ebd.
- ¹² Ebd., S. 228.
- ¹³ Ebd.
- ¹⁴ Percy A. Scholes: *A Colour Symphony*, in: *The Observer* (London) 30. Juli 1922, S. 9. Siehe: Stewart R. Craggs: *Arthur Bliss. A Bio-Bibliography*, London (Greenwood Press) 1988 (= *Bio-Bibliographies in Music*, Number 13).
- ¹⁵ A. S.: *A Symphony by Mr. Arthur Bliss*, in: *The Birmingham Post*, 8. September 1922, S. 6.
- ¹⁶ S. L.: *The Three Choirs Festival*, in: *The Manchester Guardian*, 8. September 1922, S. 9.
- ¹⁷ Anonymus: *Bliss' Colour Symphony*, in: *The Times* (London), 12. März 1923, S. 15.
- ¹⁸ Anonymus: *Promenade Concert: Two Symphonies*, in: *The Times* (London), 5. Oktober 1928, S. 12.
- ¹⁹ Olin Downes: *Colour Symphony Played*, in: *The New York Times*, 6. Januar 1924 (Section 1, Part 2), S. 6.
- ²⁰ zit. nach John Sugden: *Arthur Bliss*, London (Omnibus Press) 1997, S. 4.
- ²¹ Anonymus: *The Three Choirs Festival: New works by Bliss and Goossens*, in: *The Times* (London), 8. September 1922, S. 13, zit. nach Bliss 1970, S. 73–74.
- ²² Ebd., S. 74.
- ²³ Scott Goddard: *Arthur Bliss's Colour Symphony*, in: *Tempo*, März 1939, S. 5–6.
- ²⁴ R. H. Hull: *The Colour of Bliss's Symphony*, in: *The Musical Mirror and Fanfare*, Juli-August 1932, S. 136–137.
- ²⁵ Bliss 1970, S. 72.
- ²⁶ Sugden, S. 41.
- ²⁷ Goddard 1939, S. 6
- ²⁸ Bliss, zit. nach Sugden, S. 124.

Arthur Bliss: *“A Colour Symphony”*

„Wir bleiben halt unverbesserliche Romantiker“

„Postsirenische“ Betrachtungen zu Alban Bergs Violinkonzert

Wie weiter leben, wenn die Musik vorbei ist?

Wie die Niedergeschlagenheit über die Sinnlosigkeiten des Alltags überwinden ohne die Sinngeberin Musik, die „erhöht und entzückt“ und die „gewöhnlichen Grenzen und Schranken des Daseins vernichtet“?

Wie das Leben lieben und achten, wenn „alles, was sich gar nicht mit Musikrelationen erfassen lassen will, geradezu Ekel und Abscheu erzeugt“?

Eindrücklich hat Rüdiger Safranski in seiner Nietzsche-Biographie klar und glaubhaft gemacht, daß diese Frage jenseits aller sorgsam gepflegten und zur Schau gestellten Künstlerattitüden eine existentielle, also eine von Leben und Tod sein kann, wenn eine Menschenseele nach dem Ungeheuren sich verzehrt. Nietzsche wußte, wovon er sprach, und er hat sie schmerzlich und abgründig zu spüren bekommen – an Leib und Seele -, die Wirkungen einer Musik, „die mit ihren feinen, feinen, geheimnisvoll-flüssigen Säften durch die subtilsten Poren der Empfindung bis auf das Mark des Lebens eindringt, um dort alles zu überwältigen, was irgend wie Klugheit und selbstbesorgte Erhaltungskraft sich ausnimmt, alles hinwegschwemmt, was zum Wahn der Persönlichkeit gehört und nur den wunderbar erhebenden Seufzer des Ohnmachtsbekenntnisses übrigläßt“ – so Richard Wagner an seine „Tristan“-Muse, Mathilde Wesendonck, in jener nicht nur für Thomas Mann „unerträglich“ selbstverherrlichenden Diktion, in welcher „der Begriff des Romantischen, seine Doppel- und Mehrdeutigkeit, seine gesunde Art, krank zu sein, seine morbide Art heroisch zu sein“ in fast schamlos anmutendem Enthusiasmus zu Tage tritt.

Verführerisch, noch mehr aber verantwortlich erschiene es mir, angesichts solcher `Vorlagen` über „das Romantische“ an sich und insbesondere in der Musik nachzudenken, zumal in einer Zeit, die mit den ihr zu Gebote stehenden monströsen medialen Mitteln zum womöglich endgültigen Ruin dieses schwer torturierten Begriffes führt.

Und doch wäre Rettung möglich – am einfachsten und wirkungsvollsten durch fortwährende unverzagte Richtigstellung. Zu viel liegt darin und hängt daran: nicht die `Ehre` einer Epoche, einer Kunstrichtung oder ihrer Protagonisten, sondern ein `Glaube` – der Glaube, um es einfach und emphatisch zugleich zu sagen, an die Kunst: „Weil es die Schönheit ist, durch welche wir zur Freiheit wandern“ (Friedrich Schiller)!

Kunst, die durchdrungen ist vom „spirito di rebellione“(Papini), Kunst, die eine Sprache kreierte, in deren Metaphern und „scharfsinnigen Änigmen sich die göttliche Weisheit offenbart“(Tesauro), die „einzig integer ist, wo sie bei der Kommunikation nicht mitspielt“(Adorno).

Ihre Inkommensurabilität ist nicht Verweigerung. Ihre Enthaltensamkeit gegenüber den Genußmitteln des gesellschaftlich Opportunen ist nicht Anmaßung und kein Eskapismus, kein Rückzug in sektiererische Askese oder in die zahlreichen Idyllen von Raum und Zeit. Sie ist vielmehr die paradoxe Folge von Engagement und wächst aus der Sorge, daß der wütende Gegenglaube an den Fortschritt der Furie des Verschwindens Opfer bringt, die kein Gott mehr zum Leben erweckt.

„Man könnte sagen“, schrieb Richard Wagner 1880 in dem Essay über *Religion und Kunst*, „daß da, wo die Religion künstlich wird, der Kunst es vorbehalten sei, den Kern der Religion zu retten, indem sie die mythischen Symbole, welche die erstere im eigentlichen Sinne als wahr geglaubt wissen will, ihrem sinnbildlichen Werte nach

erfasst, um durch ideale Darstellung derselben die in ihnen verborgene tiefe Wahrheit erkennen zu lassen.“

Und Carl Schmitt schließt ein halbes Jahrhundert später, wenn auch in historisch-kritischer, politisch akzentuierter und alles andere als identifikatorischer Absicht, nahezu nahtlos an diese Auffassung an: „Im privaten Priestertum liegt die letzte Wurzel der Romantik und der romantischen Phänomene. Man darf, wenn man die Situation unter solchen Aspekten betrachtet, nicht immer nur die guten Idylliker im Auge haben, *sondern muß auch die Verzweiflung sehen, die hinter der romantischen Bewegung steht* (Hervorhebung M.B.), ob sie sich nun in einer süßen Mondnacht an Gott und der Welt lyrisch berauscht, ob sie als Weltschmerz und Krankheit des Jahrhunderts klagt, sich pessimistisch zerreißt oder frenetisch in den Abgrund von Instinkt und Leben stürzt. Man muß die drei Menschen sehen, deren entstelltes Antlitz durch den bunten romantischen Schleier hindurchstarrt, Byron, Baudelaire und Nietzsche, die drei Hohenpriester und zugleich die drei Schlachtopfer dieses privaten Priestertums.“

Mit Arnold Schönberg wäre es erlaubt zu sagen, von einer Musik dieser verzweifelten Schönheit berührt, daß sie nur versteht, „*wer dem Glauben angehört, daß sich durch Töne etwas nur durch Töne Sagbares ausdrücken läßt* (Hervorhebung M.B.). Einer Kritik halten sie sowenig stand wie dieser und wie jeder Glaube. Kann der Glaube Berge versetzen, so kann der Unglaube sie nicht vorhanden sein lassen. Gegen solche Ohnmacht ist der Glaube ohnmächtig... Was aber soll man mit den Heiden anfangen? Feuer und Schwert können sie zur Ruhe verhalten; in Bann zu halten aber sind nur Gläubige...“ Schönberg schrieb dieses Credo 1924 nieder als Teil seines Vorworts zu den „Sechs Bagatellen für Streichquartett“ seines Schülers Anton Webern. Es ist Bekenntnis und Huldigung zugleich. Und wer sich der geistigen und menschlichen Nähe des Dreigestirns

Schönberg - Berg – Webern bewußt ist, dem fällt es nicht schwer anzunehmen, daß Schönberg ähnliches oder gar gleiches Alban Berg und namentlich dessen Violinkonzert zugesprochen hätte.

Bergs Violinkonzert ist, um die unvermeidliche banale 'Schreckensformel' vorwegzunehmen, Zwölftonmusik – komponiert und vollendet in einer Zeit, in welcher der bloße Hinweis darauf genügte, Musik dieser Machart als „krankhaft“ und „entartet“ zu denunzieren und vom offiziellen deutschen Musikbetrieb auszuschließen. Aber auch heute ist diese Vokabel vielen wohlmeinenden und ideologisch unverdächtigen Liebhabern der Kunst ein Anlaß zur Befürchtung: zu der Sorge nämlich, großer und im besten, weil Bergschen Sinne „deutscher“ Musik mit gutem Willen *gegenüberstehen* und ihr doch nicht *begegnen* zu dürfen, weil sie die Wahrung ihrer Integrität und Humanität durch Einsamkeit und Unzugänglichkeit erkaufte und darüber nach dem „Ende der Kunstperiode“ nicht einmal mehr mit Schönheit versöhnt. Und doch hat gerade Alban Berg zeitlebens leidenschaftlich und oft, namentlich in seinen letzten Lebensjahren, verzweifelt für eine „neue“ Schönheit gekämpft, die nicht aufgeht in der Verehrung für das Gewesene und sich der Liebe zu den großen Werken der Tradition doch ganz sicher ist. Von den Nationalsozialisten verfemt und als „kulturbolschewistisch“ von der „deutschen Künstlergemeinschaft“ ausgeschlossen, sah er sich um so klarer aufgenommen in die Gemeinschaft jener Musiker und Künstler, die von Bach bis Schönberg, seinem über alles verehrten Lehrer und väterlichen Freund, in ihren Werken den deutschen Geist leuchtend verkörperten in einer Zeit, in welcher der deutsche Ungeist sein dunkles Wesen zu treiben begann. In die Reihe dieser zeitlosen, aber um so geschichtswirksameren Meisterwerke stellte Berg sein Schaffen ausdrücklich. Dabei ging es ihm aber nicht um die Übernahme alter, erprobter Tonfälle, sondern um die Hervorbringung eines neuen „Tons“, der wie alles wirklich Erfundene

gerade wegen seiner geschichtlichen Unverbrauchtheit und essentiellen Neuheit in den Kodex der „klassischen“ Werke Eingang finden sollte. Denn dieses war Alban Berg – ein musikalischer Erfinder: ein seltener und kostbarer Fall in (heutigen) Zeiten des grassierenden und scheinphilosophisch verbrämten Epigontums.

Daß er die Zwölftontechnik nicht erfunden hat, schmälert dabei seine Originalität in keiner Weise. Dies zu tun, war Arnold Schönberg vorbehalten, der sich mit überragender kompositorischer Meisterschaft und ebensolchem pädagogischen Talent dieser Aufgabe mit messianischem Eifer verschrieben hatte und seine Kunstanschauung und die aus ihr hervorgehende musikalische Praxis zusammen mit seinen Schülern Alban Berg und Anton Webern in der „Zweiten Wiener Schule“ propagierte. Was dieses künstlerische Triumvirat einigte, war vieles. Eines aber blieb bei allen persönlichen Unterschieden der kompositorischen Mentalität immer die gemeinsame Grundüberzeugung: es ging ihnen nicht um *Zwölfton*-Musik, sondern um *Zwölfton-Musik*. Mit „zwölf nur aufeinander“, statt auf ein harmonisches Zentrum bezogenen chromatischen Tönen zu komponieren, war eine „Methode“ zur Herstellung von Kunst und keineswegs die Sache selbst. Schönberg hatte eine Technik gefunden, eine Art kompositorisch interner Bestandsgarantie von Kunst, mit der es ihm gelingen sollte, dem Appell der „Alten“ zu folgen: „Kinder, schafft Neues!“.

Durch die Aufstellung einer Zwölfton-Reihe, die als „Gesetz“ allen musikalischen Erscheinungen sinn- und einheitsstiftend zugrunde liegt und für jedes Werk neu erfunden wird, sollte die von allen schöpferischen Künstlern als quälend und bedrohlich empfundene Krise der musikalischen Sprache überwunden werden. Der durch ausbeuterischen Mißbrauch und natürliche Abnutzung verlorengegangene „alte“ Sinn musikalischer Ordnung sollte mittels einer

„neuen“ Methode wiederhergestellt werden, um so die „Vorherrschaft der deutschen Musik für die nächsten hundert Jahre zu sichern“.

Schönbergs bahnbrechende Leistung war, mit der Zwölftontechnik ein Verfahren gefunden zu haben, das die bis dahin konstitutiven Faktoren musikalischer Form – die „allgemeine“ harmonisch-tonale Disposition und die „besondere“ motivisch-thematische Entwicklung – ersetzte und zugleich ihre gesetzgebenden und ordnungsstiftenden Funktionen bewahrte, ohne die für ihn wie für Berg und Webern alle Kunst ihre Daseinsberechtigung verlor. Deshalb trifft die scheinbar paradoxe Wortprägung auf Schönberg wie auf Alban Berg zu, trotz aller Unterschiede in Herkunft, Charakter und kompositorischer Praxis: sie waren „konservative Revolutionäre“ und „romantische“ dazu. Unstillbares „Einstweh“ und zugleich Sehnsucht nach einer schöneren Zukunft waren in ihnen beiden lebendig. Dienst an einer kommenden, besseren Gemeinschaft, deren Gesetze in denen ihrer eigenen Musik vorweg erscheinen, weil sie sich in der Vergangenheit verankert weiß, war ihnen kein fremder Gedanke, auch wenn er seine charakteristische Prägung Th. W. Adorno verdankt. Gerade Alban Berg empfand das tiefe „romantische“ Ungenügen an der Welt, so wie sie ist, und glaubte an die „Zukunfts“-Musik als die romantischste Kunst, weil „progressive“ und „universale Poesie“ (Schlegel). Er war sich ohne alle Anmaßung der metaphysischen Würde und dabei kritischen Kraft seiner Kunst gewiß, die das Ganze des Lebens in sich aufnimmt, ihre Gegensätze ohne Beschönigung vereint und bessere Welten im sprachlosen *Ausdruck* aufleuchten lässt. „...Wir bleiben halt unverbesserliche Romantiker! Auch mein neues Violinkonzert bestätigt es wieder...!“ schrieb er im September 1935 an seinen Jugendfreund Hermann Watznauer.

Dieses „neue Violinkonzert“ sollte nicht nur sein einziges bleiben, es wurde auch sein letztes Werk überhaupt. Alban Berg starb am

Heiligen Abend 1935 an einer Blutvergiftung, die er sich Monate zuvor durch einen Insektenstich zugezogen hatte. Dieser traurige Umstand hat einige Biographen dazu veranlaßt, das Violinkonzert als „Requiem“ anzusehen, das Berg im Wissen um den eigenen baldigen Tod für sich selbst angefertigt habe. Alles, was man bis heute über Entstehung und Ausarbeitung des Violinkonzertes weiß, spricht freilich dagegen. Und doch ist es in der Tat ein „Requiem“: eine großartige und unwiederholbare Trauer- und Abschiedsmusik. Am 22. April 1935 war die 18jährige Tochter Alma Mahlers und Walter Gropius', Manon, die ihr Leiden mit ganz ungewöhnlicher Haltung ertragen hatte und überdies ein „Engel“ gewesen sein muß, an den Folgen einer ein Jahr zuvor ausgebrochenen Kinderlähmung gestorben. Alban Berg, einer der nahestehendsten Freunde der Familie, war tief erschüttert. Angeregt von dem amerikanischen Geiger Louis Krasner, der den Schöpfer der „Lyrischen Suite“ und der Oper „Wozzeck“ verehrte (und der dem wegen des Nazi-Boykotts unter großen finanziellen Sorgen leidenden Komponisten 1500 Dollar Honorar anbot, wenn er für ihn ein Violinkonzert schriebe mit dem alleinigen Aufführungsrecht für ein paar Jahre), unterbrach Berg seine Arbeit an der Oper „Lulu“ und machte sich mit außergewöhnlicher Energie und einem Fleiß „wie noch nie in meinem Leben“ an die Arbeit. Am 16. Juli konnte er Krasner aus seinem „Waldhaus“ am Wörthersee – „schräg vis-à-vis von Pörschach, wo das Violinkonzert von Brahms entstanden ist“ – von der glücklich gelungenen Fertigstellung der Komposition berichten. Krasner ging auf Bergs Wunsch hin die Solostimme mit ihm durch, der Violinpart wurde endgültig festgelegt, Berg schrieb „wie ein Rasender“ an seiner Partitur und konnte sie Alma am 30. August, dem Vortage ihres Geburtstages „als äußeres Zeichen seines monatelangen Denkens und Fühlens an Mutzi (der Kosename Manons) und Dich“ überreichen. Schönberg, auf dessen Urteil und

Ratschlag er immer größten Wert legte, hatte er zwei Tage zuvor von der Fertigstellung berichtet.

Uraufgeführt wurde das Violinkonzert im Rahmen des 14. Musikfestes der Internationalen Gesellschaft für Neue Musik in Barcelona am 19. April 1936 unter der Leitung von Hermann Scherchen (Anton Webern hatte wegen zu großer psychischer Belastung kurzfristig abgesagt) und mit Louis Krasner als Solisten. Weitere Aufführungen in London, Paris, Wien und Amerika folgten. In Deutschland mußte man auf die Erstaufführung bis 1946 warten. Ein gewichtigeres Stück wurde in dieser Gattung seit dem nicht mehr geschrieben: Bergs Violinkonzert ist ein Jahrhundertwerk.

Willi Reich, Freund und Biograph Alban Bergs und mit den näheren Umständen des Werkes bestens vertraut, schrieb auf Anregung des Komponisten und von Anton Webern auf wichtige analytische Details aufmerksam gemacht, eine Einführung in das Werk, die an Gültigkeit bis heute nichts eingebüßt hat, und zugleich ein bedeutsames und für viele wohl unvermutetes Dokument einer „romantisch“-analytischen Hermeneutik darstellt (die Zweite Wiener Schule war eben viel mehr, als es eine ideologisch ebenso verengte wie folgenreiche historiographische Perspektive wahrhaben wollte, eine ästhetische Verlängerung des 19. Jahrhunderts ins zwanzigste und Arnold Schönberg insofern alles andere als der Täufer eines seriellen Messias).

„Nicht nur tragische äußere Umstände, sondern auch zwingende innermusikalische Gründe lassen das letzte Werk, das Berg vollendete, das *Violinkonzert*, als Bild des Abschiedes erscheinen. Mit der Einbeziehung des Chorals dringt es in neue, von Berg zuvor nicht betretene Formbereiche ein; zugleich faßt es, rückschauend, wesentliche Züge des gesamten vorausgehenden Werkes in besonderer Einfachheit und Transparenz endgültig zusammen. Ähnlichen Sinnes mag J. S. Bach auf dem Sterbebett den Choral *Vor*

Deinen Thron tret´ ich hiermit diktiert, Brahms sein letztes Werk, die Orgelphantasie über *O Welt, ich muß Dich lassen* geschrieben, Mahler im *Lied von der Erde* Abschied genommen haben.

Soweit überhaupt eine Umschreibung in Worten möglich ist, läßt sich der ´Ton´ – ein Lieblingsausdruck Bergs – des Gesamtverlaufs etwa folgendermaßen wiedergeben: Aus dem auf- und niederschwebenden Präludieren der Introduction dämmern zarte Andante-Melodien auf, die sich zu einem Grazioso-Mittelteil verdichten und dann wieder in das Wogen des Anfangs sich lösen. Über dem gleichen Untergrund erhebt sich der Beginn des Allegretto-Scherzos, das die Vision des lieblichen Mädchens als anmutigen Reigen festhält, der bald zart verträumten Charakter, bald den urwüchsigen einer Kärntner Volksweise annimmt. Ein wilder Aufschrei des Orchesters leitet den zweiten Hauptteil ein, der als freie, stürmisch bewegte Kadenz einsetzt. Unaufhaltsam rast das dämonische Treiben, nur von einem kurzen, verhaltenen Ruhepunkt unterbrochen, der Katastrophe zu. Stöhnen und grelle Hilferufe werden im Orchester laut, erstickt von dem in beklemmendem Rhythmus andringenden Verderben. Schließlich – über einem langen Orgelpunkt – allmählicher Niederbruch. Im Augenblick höchster Bangigkeit setzt ernst und feierlich in der Sologeige der Choral ein. Orgelmäßig registriert beantworten die Bläser jede Strophe mit den Originalharmonien des klassischen Modells. Es folgen kunstvolle Variationen, denen aber immer die ursprüngliche Choralmelodie als *cantus firmus* zugrunde liegt, die ´misterioso´ aus dem Basse aufsteigt, während die Sologeige dazu einen sich langsam emporringenden ´Klagegesang´ intoniert. Immer lauter wird die Totenklage; der Solist macht sich mit sichtbarer Gebärde zum Führer des ganzen Violinen- und Bratschenkörpers, der in mächtiger Steigerung nach und nach in seine Melodie einstimmt und sich dann wieder allmählich von ihr löst. – Eine ´wie aus der Ferne´ (aber viel

langsamer als das erst Mal) hereintönende, unbeschreiblich wehmütige Reprise der Kärntner Volksweise erinnert noch einmal an das holde Mädchenbild, dann beschließt der Choral, herb harmonisiert und von immer erneuten Ansätzen des Klagegesangs in der Sologeige hoch überwölbt, den tieftraurigen Abschied.“

Alban Berg hat sein Violinkonzert „dem Andenken eines Engels“ gewidmet und insofern eine musikalische Meditation über den Tod in doppelter Weise hinterlassen. Die Erschütterung über den Tod eines geliebten Menschen hat das Werk bis in seine verstecktesten Züge hinein mit programmatischer Intensität geprägt. Dies ist das eine. Das andere jedoch ist das klare, strenge und in seiner Bereitschaft zur begründeten „sinnlichen“ Ausnahme und Hereinnahme struktur-fremder, tonaler Elemente bewusst menschliche und natürliche Ordnungsgefüge an sich. Und dies ist als ein im „geistfähigen Material“ der Musik sich ausprägender geistiger Prozeß nach einem uralten Wort nichts anderes als „meditatio mortis continua“ (fortwährendes Nachsinnen über den Tod)...

Musik, der es gelingt, durch sinnvoll und göltig gestaltete Zeit – denn an ihr hat sie ihr Wesen – „diejenigen in ihren Sinn mit hinein-zunehmen, die über dem Erlebnis der Vergänglichkeit zu verzweifeln drohen“ (P. Gülke), ist unvergänglich. Die „Strukturen“, die sie dabei entwirft, sind Bollwerke gegen den Ansturm des tödlichen Un-Sinns. Nicht umsonst sprach gerade der Erzromantiker E. T. A. Hoffmann als erster emphatisch von Musik als „Struktur“, die, „jede Hilfe, jede Beimischung aus einer anderen Kunst verschmähend, das eigentümliche, nur in ihr zu erkennende Wesen der Kunst rein ausspricht“ und , die Weiterführung sei erlaubt, die deprimierenden Fliehkräfte der Vergänglichkeit einfängt, die Anziehungskraft des Werkes dem Sog des Nichts entgegenhält.

Diese Bindekräfte sind in Bergs Violinkonzert wirksam und werden durch die symbolische Vereinigung von Geist (Zwölfton-Gesetz),

Natur (Kärntner Volksweise) und Glaube (Bach-Choral) in ihrer künstlerischen Bedeutung und existentiellen Verbindlichkeit in einer auch für Bergs eigenes Schaffen einmaligen Form noch verstärkt. Diese ästhetische „Bindung“ ist die geheime Religiosität des Werkes. Wie keinem anderen ist ihm Menschlichkeit im Gestus von Tapferkeit und Kummer eigen: sein würdiges und mutiges Dennoch im Angesicht des Todes ist unüberhörbar. Hier findet man trotz Schmerzen und Seufzern, oder vielleicht gerade in ihnen den sehnsüchtigen „Ton“, welcher der Trauer über das endgültig Verlorene zum Trotz Verheißung verspricht, ohne sich an dem bitteren Kummer zu vergehen, der in jenem „geschlossenen Gewölbe des Vermissens“ haust, angekettet an den eisernen Pflöck des unwiederholbar Gewesenen, niedergedrückt von der Gewißheit, daß Liebe war und nie wieder kommt... „Aus dem Kummer, aus dem aufrichtigsten Gefühl des Menschen“, meinte Botho Strauß, „werde nie ein Manifest hervorgehen, kein Vorschlag für die Welt, sie in dieser oder jener Gestalt zu sehen, keine Lehre, keine Prophetie“. Aber liegt die einzige und rettende Ausnahme nicht doch in der Musik, derer er sich an dieser Stelle nicht erinnert? Musik von der Art des Violinkonzertes von Alban Berg, die den Kummer namenlos benennt, sich seiner in „abgebrochenen Parabeln“ dauernd und schmerzlich erinnert und doch einzig fähig ist, ihn ohne „Roßtäuschung des Herzens“ in Verheißung zu verwandeln.

In einem seiner schönsten Worte sagt Novalis, der Tod sei das „romantisierende Prinzip“ unseres Lebens. Dann aber ist die Musik über alle Epochen und Stile hinweg ihrem Wesen nach „romantische“ Kunst und Alban Bergs Violinkonzert das unvergängliche Werk eines „unverbesserlichen Romantikers“.

„...das Unum des Universums“

Gedanken zu *Jägers Abendlied* von Franz Schubert

Es gibt Gedichte, die in unserer Vorstellung untrennbar mit ihrer Vertonung verbunden sind. Wenn wir sie hören oder lesen, dann hören oder lesen wir sie als Lied. Mozarts *Veilchen*, Schuberts *Lindenbaum*, *Mondnacht* von Schumann und *Das verlassene Mägdlein* von Hugo Wolf begleiten uns immer bei der Lektüre „ihrer“ Gedichte. Vielleicht sind wir einem Lied, diesem auskomponierten Einklang von Wort und Musik sogar schon einmal begegnet, bevor wir seinen Text kannten, bevor wir ihn uns angeeignet, zu unserem Besitz gemacht haben. Eine solche Erstbegegnung mit dem Gedicht *als* Lied vermag uns Dimensionen des Textes zu erschließen, zu denen keine philologische Anstrengung je vordringen kann. Im geglückten Lied nämlich erfahren wir unmittelbar, wie die Musik im Weinberg des Textes fündig wird, wie eines das andere verwandelt und sich ihm anverwandelt. Dieses gegenseitige Beleuchten *von Kunst durch Kunst* überholt und überhöht Goethes schöne Metapher von Gedichten als „gemalten Fensterscheiben“. Indem sie die Worte nicht nur einfach „vertont“, sie also nicht nur singbar macht, sondern sie eintönt, in sie eindringt und sie zugleich in sich einläßt, öffnet Musik ein Fenster zum Innenraum des Hörers und zu einem Außenraum, den wir in seiner Weite nur erahnen können und der das ganze Universum zu umfassen scheint.

★

Das Lied ist das Gedicht, das singt, lesen wir bei Max Kommerell.¹ Es wendet sich *an das Weiteste und Eigenste, was es gibt: die Seele. Gedichte sind Symbole der Seele – Seele ist in ihnen auf eine zweite, gebundenere Weise noch einmal da. Ja es ist die Frage, ob die Seele außer im Gedicht überhaupt in etwas so unmittelbar*

zugegen ist.² Seine Stimmung – ein Wort, das nach Seele und nach Erde schmeckt³ – vermag es, den, der es vernimmt, in diese Stimmung hinüberzuholen, ihn mit stiller Gewalt in diese Stimmung zu ver-setzen. In der Stimmung des Gedichts wird die Seele eins mit der Natur. Die Konturen, die Außen und Innen scheiden, verschwimmen im Zwielflicht der Dämmerung, in der beredten Stille des Abends, im Nebelglanz der Mondnacht. Das ist eine Erfahrung, die Goethe in der ersten Strophe seines Gedichts *An den Mond* so eindringlich beschwört. Er hat es in die *Verse an Lida* aufgenommen.

*Füllest wieder Busch und Tal
Still mit Nebelglanz,
Lösest endlich auch einmal
Meine Seele ganz.*

Lida, eine herrliche Seele (...) an die ich so was man sagen möchte, geheftet und genistet bin⁴, ist das Pseudonym für Charlotte von Stein, der Goethe während seiner ersten zehn Jahre in Weimar „in Seelenliebe“ zugetan war. Mit dem Stallmeister Josias von Stein in einer lieblosen Ehe verbunden, erfährt die der Sitte und der Sittlichkeit ihrer Zeit verpflichtete Frau die *Rastlose Liebe* Goethes als Ausdruck einer tiefen Seelenverwandtschaft, die den Dichter zu einer Fülle zärtlicher kleiner Versgruppen beflügelt hat. Die Anfangszeile eines jener Lida-Gedichte (es hat keine Überschrift) vermittelt die Ahnung von einer suchenden, aber auch zweifelnden dichterischen Existenz: *Warum gabst du uns die tiefen Blicke*. – In den *Versen an Lida* findet das schreibende Ich zu sich selber. Goethe erschließt hier jenen emotionalen und seelischen Erfahrungsraum, der uns heute zu Gebote steht. Seine Gedichte sind dialogische Texte, sie sind Ansprache eines Du, dem sich das schreibende Ich mitteilen will. Und schließlich - auch diesen Anspruch lösen die *Verse an Lida* exemplarisch ein – : Der Ton von Goethes Gedichten ist selber „mu-

sikalisch“. Goethe musikalisiert die Lyrik, die daher aus seiner Sicht bis zu einem gewissen Grade der Musik entraten kann. Die geistige Welt der *Verse an Lida* schlägt sich indessen nicht nur in der Sprache nieder, sondern auch in einer Haltung, die durch die Gedanken der Entsagung und der Reinheit geprägt ist und die sich in dem Wort Liebe fassen läßt. Goethe wurde *zum Sachwalter der Glücklichen und der Leidenden, der Liebenden und der Verliebten, oder auch: zum Dichter der Liebe.*⁵

*

Liebe grundiert auch den vergeistigten Seelenbund mit Charlotte, sie führt den Liebenden zu ausgeglichener Klarheit, sie heilt den Kranken und entsüht den vom Schuldgefühl Gequälten. (Es scheint, als habe die zeitliche Nähe der *Iphigenie* hier ihren tiefsten Ausdruck gefunden.) Jene heilende Wirkung der Geliebten auf den Menschen der Unrast ist das tragende Motiv von *Jägers Abendlied*, entstanden im Winter 1775/76, das hier in der für die *Schriften* umgearbeiteten Fassung von 1789 wiedergegeben ist:

Jägers Abendlied

Zweite Fassung

*Im Felde schleich' ich still und wild,
Gespannt das Feuerrohr,
Da schwebt so licht dein liebes Bild,
Dein süßes Bild mir vor.*

*Du wandelst jetzt wohl still und mild
Durchs Feld und liebe Tal,
Und ach, mein schnell verrauschend Bild,
Stellt sich dir's nicht einmal?*

*Des Menschen, der die Welt durchstreift
Voll Unmut und Verdruß,*

*Nach Osten und nach Westen schweift,
Weil er dich lassen muß.*

*Mir ist es, denk' ich nur an dich,
Als in den Mond zu sehn;
Ein stiller Friede kommt auf mich,
Weiß nicht, wie mir geschehn.*

Wir haben es hier nicht mit einem Gedicht in der Tradition jener „Abendlieder“ zu tun, in denen sich die Bittenden Gottes Schutz in der Nacht und vor dem Tod anempfehlen. Wohl aber kann man in der liedhaft weichen Grundstimmung, aus der die Bilder von Stille und Entrückung aufsteigen, die Umriss des dessen erahnen, was Jean Paul „das Abendreich des Ohrs“ genannt hat und das sich mit dem „Morgenreich des Auges“ zum „Reich des Romantischen“ ergänzt.⁶ Hörsam ist das Gedicht im ruhig ausschwingenden jambischen Versmaß, in der Harmonie des Kreuzreims, in der Musik der vielen reimenden Silben und im harmonischen Klang der Verse. Im „stillen Schleichen“ findet das Außen der Situation seinen beredten Ausdruck: Da sucht einer, der eigentlich jagen wollte, da träumt einer, der eigentlich töten wollte. Es ist die Gewalt der Liebe, das Bild der wandelnden Geliebten, die solche Verwandlung bewirken: Vor der Brust das Feuerrohr und im Herzen Amors Pfeil, gerät das „Halali!“ des Waidmanns zum Friedensgruß für Hirsch und Hasen. In der Interjektion „ach“ spiegelt sich das Innen, die Erfahrung einer schmerzvoll-beseligenden Liebe, die im Verlust noch zu bereichern vermag. Die Dramaturgie der vier Strophen lebt aus der Spannung von Suchen und Finden, Bewegung und Ruhe, Sehnsucht und Erfüllung, Unrast und stillem Frieden, der das Ich zu überwältigen scheint: *Ein stiller Friede kommt auf mich, / Weiß nicht, wie mir geschehn.*

*

Das Innere in Stimmung zu setzen, ohne die gemeinsamen äußern Mittel zu brauchen, war Goethes brieflicher Rat an den Liedkomponisten Adalbert Schöpke.⁷ Nichts dürfe er nachahmen, *wie er es durch die äußeren Sinne empfängt*. Alles aber dürfe er darstellen, *was er bei diesen äußern Sinneseinwirkungen empfindet*. Damit hat Goethe ein zentrales Anliegen seiner Liedästhetik formuliert. Der Hörer sollte durch eine Art musikalischer Analogiebildung dergestalt auf die Stimmung des Gedichts eingestimmt werden, daß seine Einbildungskraft nach Anlaß des Textes die dichterischen Gestalten und Bilder aus sich heraus erzeugen kann, *sie weiß nicht, wie sie dazu kommt*.⁸ Nur äußerlicher Nachvollzug von Vorgegebenem war Goethe zuwider. Er forderte vielmehr *eine Art Symbolik für das Ohr, wodurch der Gegenstand (...) weder nachgeahmt noch gemalt, sondern von der Imagination auf eine ganz eigene und unbegreifliche Weise hervorgebracht wird, indem das Bezeichnete mit dem Bezeichnenden in fast gar keinem Verhältnis zu stehen scheint*.⁹ In dieser nur symbolischen Vermittlung von Signifikant und Signifikat lag für Goethe der besondere Vorzug der Musik vor der direkten Relation von Bezeichnendem und Bezeichnetem durch die Sprache. – Mit Goethes Devise „Imagination versus Imitation“ scheint eine zweite nur auf den ersten Blick zu kollidieren. Es ist die Option für das Strophenlied, das dem Vers und der Strophe in doppeltem Sinn „angemessen“ sein solle wie ein knapp sitzendes Gewand. Hinter der Forderung nach ein und derselben Melodie für alle Strophen steht Goethes Maxime vom Bleibenden (der Strophen) im Wechsel (der poetischen Bilder). Das Aufspüren dieser geheimen Weise, die sich allen Strophen anschmiegen soll wie die verschiedenen Strophen sich auch ihr anpassen, fordert die Imagination des Komponisten wie des Hörers in besonderer Weise heraus.¹⁰ Goethes liebstes Kunstlied war *Um Mitternacht* in der Vertonung von Carl Friedrich Zelter. In ihm, der dieser Melodie *etwas Ewiges, Unverwüstliches*¹¹ gegeben

habe, erkannte Goethe den Anwalt einer *radikalen poetischen Intention*¹², dessen Musik *nur wie ein einströmendes Gas, den Luftballon mit in die Höhe nimmt*¹³ und so der poetischen Produktion erst das eigentliche Leben einzuhauchen imstande sei.

*

Goethes Lyrik ist von einer spracheigenen Musikalität durchdrungen. Das mag *ein* Anlaß dafür gewesen sein, daß Goethe für Schubert in doppeltem Sinn die allererste Wahl war: 1814 schuf der Siebzehnjährige mit *Gretchen am Spinnrade* das erste der Lieder, die zum Inbegriff des Schubert-Liedes werden sollten; in der Zeit von Mai 1814 bis Januar 1817 entstanden allein 53 der insgesamt 71 Goethe-Lieder (darunter einige Mehrfachvertonungen und zehn Fragmente nach Texten von Goethe). Durch das Goethesche Gedicht hat Schubert als Liedkomponist seinen Weg, der ein ganz neuer Weg war, gefunden. Indessen war seinen Liedern der Weg zu dem von ihm meistvertonten Dichter versperrt. Man wird die Gründe dafür nicht ausschließlich in dem Altersabstand von nahezu einem halben Jahrhundert und in der musikalischen Provinzialität von Weimar, fernab von Wien, suchen dürfen. Die Gründe liegen tiefer, nämlich darin, daß Goethe in der Möglichkeit des Dichters, das Innigste, das Freudvollste und das Dunkelste gleichermaßen in Worte zu fassen, das Humanum der Dichtung erkannt hatte. Nicht von der rhetorischen Selbstverwirklichung, sondern von der Sprache her hat Goethe den Menschen definiert. Dieses Humanum haben er und seine musikalischen Berater – vorab Zelter und der weniger bedeutende Philipp Christoph Kayser – in Schuberts Liedern vergeblich gesucht. Eine von Josef Edler von Spaun am 17. April 1816 *mit gränzenloser Verehrung*¹⁴ auf den Weg gebrachte Sendung von sechzehn Liedern nach Goethe - darunter *Jägers Abendlied* – kam kommentarlos zurück, und auch das neun Jahre später an Goethe adressierte und ihm gewidmete zweite Liederheft (op. 9) nach Texten des Dichters

blieb ohne Antwort. Ein Blick auf *Jägers Abendlied* indessen läßt unschwer erkennen, wie Schubert auf die subtilste Weise dem von Goethe angemahnten Humanum der Dichtung in seiner Musik nachgespürt, und das heißt: wie er mit Goethe gegen Goethe den Dichter ins Recht gesetzt hat.

Alte Komposition, lmf. Jägers Abendlied. [18 Goethe-dieder.]

Sopran
Piano
Bass

Im tiefen Wald die Hirsche
sind im Laub und im Nadelgrün
die Hirsche sind im Laub und im Nadelgrün
die Hirsche sind im Laub und im Nadelgrün

Die Hirsche sind im Laub und im Nadelgrün
die Hirsche sind im Laub und im Nadelgrün
die Hirsche sind im Laub und im Nadelgrün
die Hirsche sind im Laub und im Nadelgrün

Schubert, Jägers Abendlied



Mit freundlicher Genehmigung des Musikverlages C.F. Peters, Frankfurt a.M.

In einer seiner *Vorlesungen über die Ästhetik* widmet sich Hegel der „begleitenden Musik“, worunter in erster Linie das komponierte Lied

zu verstehen ist. Im *eigentlich Melodischen im Ausdruck* erkennt Hegel *die Empfindung, die tönende Seele, die für sich selbst werden und in ihrer Äußerung sich genießen soll.*¹⁵ Eine nähere Bedeutung und Bestimmung erhält das Melodische *in bezug auf das Ganze des menschlichen Geistes. Musik ist Geist, Seele, die unmittelbar für sich selbst erklingt.* Und weiter:

*Ein Lied (...), obschon es als Gedicht und Text in sich selbst ein Ganzes von mannigfach nuancierten Stimmungen, Anschauungen und Vorstellungen enthalten kann, hat dennoch meist den Grundklang ein und denselben, sich durch alles hindurchziehenden Empfindung und schlägt dadurch vornehmlich eine Gemütston an. Diesen zu fassen und in Tönen wiederzugeben macht die Hauptwirksamkeit solcher Liedermelodie aus (...) Es geht damit wie mit einer Landschaft, wo auch die verschiedenartigsten Gegenstände uns vor Augen gestellt sind und doch nur ein und dieselbe Grundstimmung und Situation der Natur das Ganze belebt.*¹⁶

Solch ein Grundklang müsse auch im Liede herrschen, *weil hier der bestimmte Sinn der Worte nicht das Überwiegende sein darf sondern die Musik einfach für sich über der Verschiedenheit schwebt.*¹⁷ Als ein *Gesang der Seele* faßt die Melodie des Liedes gleichsam nur den Grundton eines Inhalts auf, *in dessen Ausbildung die Seele als mit sich einige Subjektivität sich selber vernimmt.*¹⁸ Hans Heinrich Eggebrecht hat darauf hingewiesen, daß Hegel, obgleich ihm das vorschubertsche Strophenlied vorschwebte, mit der Vorstellung des „Tons“ als eines „Grundklangs“, der sich wie durch das Gedicht so auch durch das ganze Lied fortziehen solle, das eigentlich Neue am Schubert-Lied zur Sprache gebracht hat.

Mit immer wieder erstaunlicher Tiefsinnigkeit macht er den Ton, den Grundklang eines Gedichts in seinen Sinnschichten ausfindig und versammelt diesen in den Anfangsklang des Liedes, der als dessen Erfindungskern die Sinnschichten in sich enthält und aus sich entläßt, indem er durchgängig präsent bleibt

und zugleich in variativen Prozessen die Nuancierungen des textlichen Grundklangs mitvollzieht, in sich aufnimmt und durch sich musikalisch zu verstehen gibt. Dabei verwandelt Schubert das Schweben der Melodie über dem Gedicht kompositorisch in eine Transformation des Gedichts in das Lied als instrumentalbegleitetem Gesang, der das Gedicht als Sprache gleichsam tilgt, indem er es zu ihm selber sich macht.¹⁹

*

*Wenn schon Sprache, dann ist Musik
ehestens die Mundart der Sehnsucht,
die keine Worte braucht.
Höchstens: „Ach...“*

Dieter Schnebel²⁰

Jägers Abendlied von Franz Schubert erscheint wie eine Übersetzung der von Hegel formulierten Sinngebung eines Textes in Musik. Schuberts Lied steht darüber hinaus exemplarisch für Beethovens Diktum „Echte Kunst ist eigensinnig.“ Am unmittelbarsten teilt sich solcher Eigen-Sinn in seiner sinnlichen Gestalt, im gesungenen Lied also, mit, das in einer kongenialen Interpretation von Siegfried Lorenz und Norman Shetler vorliegt.²¹ Mit vollendeter Beherrschung des *Mezza voce*, mit absolut natürlicher Tongebung und einer lyrischen Baritonstimme von wunderbar weicher Kontur vermag Lorenz dem Hörer ein Schlüsselerlebnis zu vermitteln, das bei der Musik wie bei einem Liedschatten seinen Ausgang nimmt, ohne bei ihr stehenzubleiben. Er lässt uns hellhörig werden für das „Abendreich des Ohrs“ (Jean Paul) und – bezwingend in dem kleinen Seufzer „ach“ der zweiten Strophe – für die Klang gewordene Sehnsucht nach der Einheit mit dem, was dem Blick in die abendliche Landschaft verschlossen bleibt: Im kleinen Lied begegnet uns, wenn es so vollendet gestaltet

wird, große Kunst, die eine andere Welt beschwört. Hegel hat vom Liedgesang als dem „reinen Ertönen des Inneren“ gesprochen. Dem meint man hier zu lauschen, und so könnten die letzten Worte des Gedichts auch Worte des Hörers sein, der von der sanften Gewalt der ebenso schlicht wie kunstvoll gesetzten Töne angerührt ist: *Weiß nicht, wie mir geschehn*.

Was wir aber wissen ist, wie Schubert solche Erfahrung kompositorisch inszeniert hat. Zunächst mit einer De-Komposition, indem er die dritte Strophe gestrichen und damit ein anderes Gedicht „komponiert“ hat. Die reale Beziehung des Jägers zur geliebten Frau – eine Beziehung, die dem Gedicht einen besonderen Spannungsbogen gibt – bleibt also im Lied selbst unausgesprochen. Dafür tritt das Element von Traum und Vision noch stärker hervor. Mit der Eliminierung der dritten Strophe ist die Interjektion „ach“ neu verortet worden. Sie steht nunmehr genau im Zentrum des Gedichts wie des Liedes, in dem der Seufzer, das „ach“, zu einer Art Achse und Drehpunkt wird. Siegfried Lorenz gibt diesem sekundenkurzen Ereignis durch feinste Modellierung und behutsamste Deklamation den Rang eines Skopus. Ein Takt wie dieser könnte Dieter Schnebels schönes Wort von der Musik als einer *Mundart der Sehnsucht, die keine Worte braucht*. *Höchstens: `Ach...´* inspiriert haben. Sie färbt in der Erinnerung des Hörers die parallele Stelle der ersten Strophe (*Da schwebt so licht dein liebes Bild*) ein und wird selber in der dritten Strophe (*Ein stiller Friede kommt auf mich*) noch einmal in Erinnerung gerufen. Die Stelle markiert zudem mit dem verminderten Septakkord den Beginn der zweiten Strophenhälfte, die der ersten antithetisch gegenübersteht. Die musikalische Faktur orientiert sich – wie oft in Strophenliedern – an der ersten Strophe des Gedichts, die von der Spannung zwischen Realität (*Im Felde schleich´ ich still und wild*) und Vision (*Da schwebt so licht dein liebes Bild*) geprägt ist. In der ersten Liedzeile kreist die Singstimme mit einer Allusion der

Kärntnerweise *Auf, auf, zum fröhlichen Jagen, auf in die grüne Heid!* (*Sehr langsam, leise*) mit den Dreiklangstönen von Des-Dur um die Baßtöne des Klavierparts, der gleich im ersten Takt den Erfindungskern der Begleitung und zugleich die Sigel des ganzen Liedes vorstellt: Eine chromatisch aufwärts „schleichende“ Bewegung der rechten Klavierhand (*Im Felde schleich' ich still und wild*).

Die Klavierbegleitung der ersten Strophenhälfte ist als Widerpart, die der zweiten, um einen Takt verkürzten als Partner der Singstimme angelegt. Dem musikalischen Abbild des Schleichens in den Takten 1 bis 7 kontrastiert das Inbild der Vision (*Dein liebes Bild*), die dunkle, aber auch von betörender Süße bestimmte Tönung des Anfangs hat ihr Gegenstück im schwebenden, unwirklichen Charakter des zweiten Abschnitts: Der Gesang „erschwebt“ den höchsten Ton des Liedes (ges': *da schwebt so mild*), um dann im Sextgang abwärts und in Gegenbewegung zum Baß den Terzton b der Subdominantart Ges-Dur zu erreichen, der im Klavier trugschlüssig zum Quintton von es-Moll umgedeutet wird (*dein liebes Bild*). Die exponierte Lage der Singstimme, die Portato-Figuren des Klaviers und eine instabile Harmonik scheinen hier den Vorgang des Suchens und sehnsuchtsvollen Drängens zu spiegeln, der mit der hinausgezögerten Einkadenzierung in den Takten 12 und 13, also im „Finden“ (des Grundtons), zum glücklichen Abschluß kommt. – Durch die Verkürzung der zweiten Liedzeile ist ein labiles Gleichgewicht entstanden, das jetzt um eine weitere „Schieflage“ bereichert wird. Der Baß spielt auf die chromatisierend schleichende Bewegung an (als Augmentation), während sich gleichzeitig die Deklamation wie ungeduldig beschleunigt. Die vierte Zeile wird scheinbar zu früh erreicht und muß – so scheint es – wiederholt werden. Dabei gerät die erste Hebung (*dein süßes Bild*) auf die Eins des 10. Taktes. Mit solchen fast dekonstruktivistischen Prozeduren hält Schubert das Liedcorpus in einem Schwebезustand zwischen Normerfüllung und Normerweiterung.

Und: Schubert hat in *Jägers Abendlied* vorweggenommen, was Goethe vier Jahre später in einem Brief an Zelter als *Symbolik für das Ohr* von einer Liedkomposition einfordern wird: ...es kommt darauf an, den Hörer in eine Stimmung zu versetzen, welche das Gedicht angibt, in der Einbildungskraft bilden sich alsdann Gestalten nach Anlaß des Textes, sie weiß nicht, wie sie dazu kommt.²²

Trotz aller vermeintlichen Schlichtheit, in der sich das Lied dem Hörer mitteilt, kann man *Jägers Abendlied* nicht jenen *Liedern im Volkston* zuschlagen, die zur Zeit seiner Entstehung den liedästhetischen Anspruch vorgaben. In Schuberts Melos, das nicht mehr stützend im Klavierpart erscheint, in den überraschenden harmonischen Wendungen und der über 13 Takte sich entfaltenden formalen Disposition hat Herders emphatischer Appell, das Lied möge *mit der Menschheit auf du und du stehen*, kein Echo gefunden. Schuberts Lied sagt „Ich“, und dieses Ich ist im Text wie in der Musik unterwegs ins Offene, Unbekannte. Den in der zeitgenössischen Liedästhetik vehement eingeforderten „Schein des Bekannten“ wird man in Schuberts Lied vergeblich suchen, wohl aber läßt sich der Widerschein einer Schönheit ausmachen, deren Abglanz die Menschen über die Zeiten hinweg verbindet.

*

Teilhard de Chardin hat seinem grundlegenden Text *Gedanken über zwei einander entgegengesetzte Geistformen* die Überschrift *Um klar zu sehen* gegeben. Dieser Text handelt von der Sehnsucht nach der Einheit mit dem Ganzen, einer Sehnsucht, die Teilhard als die *zugleich primitivste und fortschrittlichste Form der psychischen Energie*²³ im Menschen angelegt glaubt. Sie hat ihren Grund in der geheimnisvollsten Energie, der Liebe, die als *universale Liebe* auch die Elemente des Alls erfaßt und sie *eines dem anderen in die Arme schleudert*.²⁴ In der universalen Liebe offenbart sich der Sinn des Ganzen, der Sinn der Fülle. Teilhards Ganzheitsschau, in der Wis-

senschaft und Mystik, Welt und Gott zusammenfallen, ist geprägt vom Einigenden, vom Eros, vom Weiblichen. Teilhards Materie ist *Materia matrix*, die kosmische Geschichte ist für ihn eine Geschichte *universaler Amorisatio*n – eine Vorstellung, der sich Goethe in einem Brief an Lavater fragend angenähert hat (*Was könnte nicht die Liebe des Alls, wenn sie lieben könnte, wie wir lieben?*²⁵) und die dem Denken des Novalis zutiefst verwandt ist: *Die Entstehung der Welt ist eine Mysterie der Liebe.*²⁶ Wie für Teilhard de Chardin alles Sein aus Liebe entstanden ist, so hat für Novalis alle Erkenntnis des Seins ihren letzten Grund in der Liebe: *Die Liebe ist der Endzweck der Weltgeschichte, das Unum des Universums.*²⁷

Goethe liebte und lobte die „runde Melodie“ in ihrer strophischen Wiederkehr am Zelterschen Lied. In Zelters Vertonungen mochte er *gar zu gern meine Produktionen auf Ihrem Elemente schwimmen sehen*²⁸, und auf Reichardts ein wenig einfältige, vom Dichter jedoch überaus geschätzte Vertonung von *Jägers Abendlied* mag Goethes Bild von der Musik als dem „einströmenden Gas“ wohl zutreffen, das „den Luftballon in die Höhe nimmt.“ Schubert aber läßt dem Gedicht Flügel wachsen, die es in Räume tragen, von denen Reichardts Musik nichts weiß. Das wahrzunehmen und zu erkennen, daß und wie die Musik Schuberts das Gedicht *zu ihm selber sich macht* (Eggebrecht) und wie das Lied für den Hörer zum Fenster wird nach innen und außen, ist Goethe versagt geblieben. Er hat es nie gehört.

Postscriptum

Das Ende vom Lied könnte in unserem Fall der Anfang eines Nachdenkens sein, das kein Ende findet. Gewiß, die dreizehn Takte Musik des neunzehnjährigen Schubert füllen kaum ein Notenblatt, sie sind von einigermaßen überschaubarer „Endlichkeit“. Und dennoch: Wir haben ein vollendetes Kunstwerk vor uns, das so unerschöpflich ist wie die *Unvollendete* auch. Diese dreizehn Takte haben jenen kleinen Seufzer als ihren Dreh- und Angelpunkt, das „*ach*“ in der Mitte des Liedes, in dem sich Liebe und Sehnsucht auf die anrührendste Weise verbünden. Sehnsucht nach der Einheit mit dem Ganzen (Teilhard de Chardin) und Liebe als *der Endzweck der Weltgeschichte, das Unum des Universums* (Novalis) begegnen sich hier in einer letztmöglichen Verdichtung, wie in einer Nußschale. Vielleicht liegt in diesem „*ach*“ das Proprium aller bedeutenden Musik beschlossen. Es besagt nämlich, daß sie, die „Mundart der Sehnsucht“, zugleich die Fülle verheißt und den Mangel fühlbar macht und also unsere Sehnsucht nach dem wachhält, was noch nicht ist. Wenn das aber so ist, dann könnte Robert Walser an *Jägers Abendlied* gedacht haben, an das von Schubert, als er einen von *Fritz Kochers Aufsätzen* mit diesen Worten beschloß: *Mir fehlt etwas, wenn ich keine Musik höre, und wenn ich Musik höre, fehlt mir erst recht etwas. Dies ist das Beste, was ich über Musik zu sagen weiß.*²⁹

¹ Max Kommerell: *Gedanken über Gedichte*, Frankfurt a.M. 1943, S.14.

² Ebd., S.15.

³ Ebd., S.19.

- ⁴ Goethe, 17 Februar 1776 an Johanna Fahlmer, Artemis - Goethe-Gedenkausgabe, hrsg.von Ernst Beutler, Zürich 1948 – 54, Band 18, S.308.
- ⁵ Marcel Reich-Ranicki: *Der Liebling der Götter*, in: Frankfurter Anthologie 23, Frankfurt a.M. und Leipzig 2000, S.56.
- ⁶ Jean Paul: *Vorschule der Ästhetik*. Sämtliche Werke Abt.I Bd.5, hrsg.von Norbert Miller, München 1996, S.467.
- ⁷ Goethe, 16. Februar 1818 an Adalbert Schöpke, s.Anm. 4, Bd.18, S.279.
- ⁸ Goethe, 2.Mai 1820 an Zelter, in: *Briefwechsel zwischen Goethe und Zelter*. hrsg. von Max Hecker, Frankfurt a.M. 1987, Zweiter Band, S. 67f.
- ⁹ Goethe, 6. März 1810 an Zelter, ebd., Erster Band S.277.
- ¹⁰ Zur Frage der Ökonomie der Mittel aus poetischer Sicht vgl. Goethes Rezensionen von *Des Knaben Wunderhorn*, s. Anm.4, Bd.14, S.444.
- ¹¹ Goethe am 12.Januar1827 zu Eckermann, in: Johann Peter Eckermann: Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens, Berlin o.J. (1911), S.148.
- ¹² Goethe, 18.Juni 1798 an August Wilhelm Schlegel, in: *Goethes Gedanken über Musik*, erläutert von Hartmut Schmidt, Frankfurt a.M.1985, S.137.
- ¹³ Goethe, 11.Mai 1820 an Zelter, ebd., S.137.
- ¹⁴ Brief v. Spauns vom 17.April 1816 an Goethe, in: Georg Schünemann (Hrsg.): *Lieder von Goethe komponiert von Franz Schubert*, Berlin 1943, S.10.
- ¹⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik* Bd.III, Frankfurt a.M. 1970, S.197.
- ¹⁶ Ebd, S. 201.
- ¹⁷ Ebd.
- ¹⁸ Ebd.
- ¹⁹ Hans Heinrich Eggebrecht: *Musik im Abendland*, München 1991, S. 635.
- ²⁰ Dieter Schnebel: *Musik – eine Sprache?* In: du. Die Zeitschrift der Kultur, Zürich 1996, Heft 5, S. 19.
- ²¹ *Lieder nach Goethe*. Siegfried Lorenz ,Bariton / Norman Shetler, Klavier BERLIN Classics LC 6204.
- ²² Goethe, 2. Mai 1820 an Zelter, s. Anm. 8, Zweiter Band, S. 67f.
- ²³ Teilhard de Chardin: *Auswahl aus dem Werk* , mit einem Nachwort von Karl Schmitz-Moormann, Frankfurt a.M. 1967, S.192.
- ²⁴ Ebd.
- ²⁵ Goethe, 28. Mai 1789 an Lavater, s. Anm. 4, Bd. 22, S. 172.

²⁶ Novalis: *Aufzeichnungen 1798-99*, in: Die Werke Friedrich von Hardenbergs, hrsg. von Richard Samuel, Band III, Köln 1983, S.238.

²⁷ Ebd., S. 592.

²⁸ Goethe, 16. Dezember 1807 an Zelter, a. a. O. (Anm. 8), S. 201.

²⁹ Robert Walser: *Fritz Kochers Aufsätze* (1911), Frankfurt a. M. 1986, S.44.

Autorinnen und Autoren

Peter Becker, *1934 in Glatz/Schlesien. Nach dem Schulmusik- und Germanistikstudium in Köln unterrichtete er acht Jahre als Musik- und Deutschlehrer am Gymnasium Bad Iburg/T.W. 1970 bis zu seiner Emeritierung 1999 war er Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Hannover, 1993 bis 1997 auch deren Präsident. 2001 bis 2007 war er Erster Vorsitzender der Hermann-Schroeder-Gesellschaft. 2013 wurde ihm die Patronatschaft für den *Peter Becker Wissenschaftspreis* des Förderkreises der Hochschule angetragen. Schwerpunkte seiner Veröffentlichungen: Analyse und Vermittlung von Musik; Musik der Gegenwart; Korrespondenzen zwischen Musik und Literatur bzw. Malerei.

Martin Brauß, *1958 in Mannheim. Nach einem ersten Studium der Musik, Germanistik und Philosophie in Heidelberg/Mannheim und Hannover studierte er Dirigieren bei Prof. Rolf Reuter (GMD der Komischen Oper Berlin). 1985 war Brauß Gewinner des Internationalen Brahms-Wettbewerbs Hamburg im Fach Liedbegleitung. Von 1987 bis 1992 arbeitete er als Assistent des Generalmusikdirektors, Stellv. Chordirektor und Konzertdramaturg an der Niedersächsischen Staatsoper Hannover. Von 1988 bis 1991 war er Chefdirigent der Niedersächsischen Kammeroper, mit der er nationale und internationale Tourneen und Gastspiele unternahm. Von 1989 bis 1998 war er zudem Leiter des Hannoverschen Oratorienchores (Städtischer Chor). Seit 1992 ist Brauß Professor an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) zunächst für Musiktheorie, seit 2002 für Oper/Dirigieren. 2000 war er Gründungsmitglied des IFF ("Institut zur Früh-Förderung musikalisch Hochbegabter") an der HMTMH, dessen Direktor er seit 2013 ist.

Rainer Fanselau, *1934 in Berlin – †2016. Er war Musikwissenschaftler, Musikpädagoge und Kirchenmusiker. Fanselau studierte Musik und Anglistik in Berlin sowie Musikwissenschaft und Philosophie in Göttingen, promovierte dann, war Musikpädagoge in Hannover, Kirchenmusiker in Hildesheim (Martin-Luther-Kirche), Hannover (Athanasiuskirche) und Isernhagen (St. Philippus-Kirchengemeinde), gab Chor- und Orgelkonzerte, lehrte als Professor Musikdidaktik an der Hochschule für Musik und Theater Hannover und Musikwissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. *Veröffentlichungen*: "Die Orgel im Werk Edward Elgars" (1973), "Musik und Bedeutung" (1982/84), zahlreiche weitere Beiträge und Aufsätze (1973-2013).

Hans Günter Jürgensmeier hat sein Studium in Bonn und Hannover mit einer Promotion zum Dr. phil. abgeschlossen. Schwerpunkte seiner Lehr- und Forschungstätigkeit an der Leibniz Universität Hannover sowie seiner zahlreichen Publikationen waren die Bildungstheorie in der Nachfolge Wilhelm von Humboldts sowie die Auseinandersetzung um eine mögliche Bildungstheorie alternativer Schulen. Von 1990 bis 2008 war er in der Nachfolge von Horst Ruprecht auch Lehrbeauftragter für Pädagogik an der Hochschule für Musik und Theater, die ihn 1994 zum Honorarprofessor ernannte. Mit seinen künstlerischen Ambitionen als Jazzmusiker und passionierter Maler war er in besonderem Maße berufen, den Brückenschlag zwischen Universität und Musikhochschule zu festigen.

Karl-Jürgen Kemmelmeyer studierte Schulmusik, Kirchenmusik und Komposition in Detmold, Musikwissenschaft, Anglistik, Philosophie und Pädagogik in Münster (Promotion 1973). Tätigkeiten als Konzertorganist und Dirigent. Nach Stationen an den PHs Münster und Dortmund 1978 Prof. für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (Emeritierung 2011); Direktor

(1993-2006) des Instituts für musikpädagogische Forschung, Präsident des Landesmusikrats Niedersachsen (1993-2011), Mitglied des Präsidiums des Deutschen Musikrats (2000-2013), Mitglied des Hörfunkrats und Programmausschusses des Deutschlandradio (1994-2014). Lehraufträge an den Universitäten Mexico City, Perm, Kiel, Hannover, Bielefeld und an den Musikhochschulen Wien, Freiburg und Hamburg. Zu seinen Lehr- und Forschungsfeldern gehören Strukturwissenschaft, Musik in der Rehabilitation Behinderter, Musikdidaktik, Musikpolitik und Musikleben, Geschichte der Musikpädagogik, Mediendidaktik, computergestützte Musikproduktion, populäre Musik, Musikmarkt und -berufe. Er war u. a. 1984-2012 Mitherausgeber und Mitautor des Unterrichtswerkes „Spielpläne Musik“.

Alfred Koerppen, *1926 in Wiesbaden. Sein musikalisches Talent wurde früh offenkundig und am Masischen Gymnasium in Frankfurt bei Kurt Thomas entwickelt. Nach dem Krieg erhielt Koerppen erste Kompositionsaufträge und siedelte 1948 nach Hannover über, wo er zunächst als Dozent, ab 1964 bis zu seiner Emeritierung 1991 als Professor Komposition und Musiktheorie unterrichtete. Koerppen ist Träger des Rom-Preises, des Niedersachsenpreises sowie des Niedersächsischen Verdienstkreuzes. Sein Opus umfasst mit über 140 Werken nahezu sämtliche Musikgattungen, darunter 4 Sinfonien, Opern, Orchester- und Chorwerke, Lieder und Kammermusik.

Andreas Lehmann-Wermser, *1955 in Hildesheim. Er studierte Schulmusik, Germanistik und Erziehungswissenschaft. Zum Zeitpunkt der Erstauflage dieses Buches war er Lehrer an einer Wolfsburger Gesamtschule, ehe er zunächst als Professor an das Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Bremen ging, wo er zuletzt auch Direktor des Zentrums für Lehrerbildung war. Sein Arbeitsschwerpunkt sind empirische Studien zur Kulturellen Bildung und zum Musikunterricht. Seit 2015 ist er Professor für

Musikpädagogik am Institut für Musikpädagogische Forschung und dessen Direktor.

Sabine Meine, *1966. Sie ist Professorin für Musikwissenschaft am Musikwissenschaftlichen Seminar der Universität Paderborn und der Hochschule für Musik Detmold. Bis 2014 war sie Direktorin des Deutschen Studienzentrums in Venedig, zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Historischen Institut in Rom und an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Ihre Forschungen zielen auf die Musikkultur der Renaissance und der Moderne in Italien und Frankreich in ihrem weiteren kulturgeschichtlichen Bedeutungsraum: Sie promovierte über René Leibowitz und die Zwölftonmusik in Paris und habilitierte sich mit einer Studie zur Frottola, höfischer Vokalmusik um 1500. Zudem leitete sie ein DFG-Projekt zum deutsch-römischen Musiksalon des späten 19. Jahrhunderts.

Sointu Scharenberg studierte Schulmusik, Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Kassel und Hannover. 1988 Studienrätin in Wilhelmshaven und Westerstede, ab 1992 wiss. Mitarbeiterin am Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Forschungsaufenthalte in der Schweiz, in Österreich und den USA. Dissertation: *Überwinden der Prinzipien. Studien zu Arnold Schönbergs Lehrtätigkeit 1902 bis 1951*, danach Studienrätin in Oldenburg, seit 2003 Professorin für Musikpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Schwerpunkte: historische Musikpädagogik, auch im internationalen Vergleich, Didaktik der Neuen Musik sowie Hochschullehrentwicklung.

Charlotte Seither *1965 in Landau. Studierte Komposition, Musikwissenschaft, Schulmusik und Germanistik in Hannover und Berlin und ist Stipendiatin der Studienstiftung des deutschen Volkes. 1998

Promotion. Stipendien u.a. in Cité des Arts Paris, Deutsches Studienzentrum Venedig, Villa Aurora Los Angeles, Art Lab Johannesburg und Deutsche Akademie Villa Massimo in Rom. Zahlreiche Auszeichnungen, u.a. *Förderpreis des Ernst von Siemens Musikpreises 2002*, *Praetorius Musikpreis des Landes Niedersachsen 2010* und *Deutscher Musikautorenpreis 2014*; seit 2016 Mitglied im GEMA-Aufsichtsrat.

Anlässlich seines 80. Geburtstages haben ehemalige Studierende und Kollegen Prof. Dr. Horst Ruprecht (1923-2013) mit einer Festschrift ihre Reverenz erwiesen. Als Forscher und Lehrender, als ein Vermittler zwischen vielen Positionen, aber auch als ein profunder Literatur-, Kunst- und Musikkenner war er immer zugleich auch ein Anwalt der Humanität. Dass die Weggenossenschaft mit ihm tiefe Spuren hinterlassen hat, lässt sich den vorliegenden Texten über musikpädagogische, musikpolitische und kunstphilosophische Fragestellungen sowie über den hermeneutischen Zugang zur Musik aus Vergangenheit und Gegenwart ablesen, und so ist es nicht nur ein Buch *für* Horst Ruprecht geworden, sondern auch ein Buch *über* ihn. Diese Freundesgabe erscheint nun in zweiter Auflage, Horst Ruprecht in memoriam.

Peter Becker (Hrsg.) – Um klar zu sehen



Um klar zu sehen

Peter Becker (Hrsg.)

Freundesgabe für Horst Ruprecht zum 80. Geburtstag

ifmpf
institut für
musikpädagogische forschung

ISBN 978-3-931852-65-8



9 783931 852658 (D)11,00€

M

MONOGRAPHIE NR. 5

Institut für musikpädagogische forschung
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover