

Christiane Tewinkel

Muss ich das Programmheft lesen?

Christiane Tewinkel

Muss ich das Programmheft lesen?

Zur populärwissenschaftlichen Darstellung
von Musik seit 1945



Bärenreiter Kassel • Basel • London • New York • Praha

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Geschwister Boehringer
Ingelheim Stiftung für Geisteswissenschaften in Ingelheim am Rhein,
der FAZIT-Stiftung Frankfurt am Main sowie des Förderprogramms
des Präsidenten für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Universität
der Künste Berlin.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über www.d-nb.de abrufbar.

© 2016 Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG, Kassel
Einbandgestaltung: Groothuis. Gesellschaft der Ideen und Passionen mbH, Hamburg
Korrektorat: Kara Rick, Eberbach
Innengestaltung: edv + grafik, Kaufungen
Satz: textformart, Göttingen
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
ISBN 978-3-7618-2382-8
www.baerenreiter.com

Inhalt

Vorwort	7
-------------------	---

Einleitung	9
----------------------	---

Teil 1

Die »Fähigkeit, Fenster und Türen zu unterscheiden« Musik und Wissen	25
Programmheft und Musikeinführung: Funktionen, Herstellungswege, Rezeptionsbedingungen	59
Zur Auswahl der Quellen	73
Anhang: Die untersuchten Musikeinführungen und Programmhefte	91

Teil 2

Musik als »menschlich bindendste Kunst« Die Jahre 1945–1965	101
»Zeit des Wartens und des Fließens« Die Jahre 1965–1990	155
»Ikonen zerstören« Die Jahre 1990–2005	205
»Klassische Musik für alle« Die Jahre 2005 bis zur Gegenwart	253
Zusammenfassung und Ausblick	283

Anhang

Autorenleitfaden für das Verfassen von Textbeiträgen für die Programmhefte der Münchner Philharmoniker	305
Quellen- und Literaturverzeichnis	307
Register	321

Mit Kretzschmars Arbeiten kam es zu einer Verlagerung und Ersetzung von Rezeptionstraditionen, insbesondere zu einer Abkehr vom weitgehend vorsprachlichen Gefühlsverstehen,¹²² das die Hörgewohnheiten noch der vormaligen Jahrzehnte charakterisiert hatte. Nun konzentrierte man sich auf eine »Verschmelzung von historisch-biographischem Wissen, ästhetischen und ethischen Wertungen und semantischen Interpretationen«,¹²³ einen wissenden Umgang mit Musik also, der mehr explizit als implizit, mehr propositional als nicht-propositional geprägt war. Während dem Gefühlsverstehen ein »in Begriffe gefaßtes Bildungswissen, das eine sprachliche Verständigung der Musikliebhaber untereinander nahegelegt hätte«¹²⁴ fremd gewesen war, eröffneten sich damit neue Möglichkeiten der Selbstversicherung über den kommunikativen Austausch mit anderen, die auf lange Sicht unglücklicherweise neue Zwänge auferlegen sollten,¹²⁵ ganz zu schweigen von dem bereits benannten Problem einer inhaltlich fixen Auslegung von musikalischen Passagen, die nach 1920 der »einhelligen Ablehnung verfiel«.¹²⁶

Schon Kretzschmar selbst war sich offenbar über diese Problematik im Klaren gewesen, insbesondere über die Herausforderung, überhaupt mit Wissen über Musik aufwarten zu müssen. Vielfach hat er in seinen 1903 erschienenen Texten

122 Vgl. dazu Johnson, James, *Listening in Paris. A Cultural History*, Berkeley [u.a.] 1995, S.207, der über die Jahrzehnte um 1800 in Paris urteilt: »The period 1800–1820 ist thus a time of transition in aesthetic sensibility, when musical descriptions show that the urge to affix emotions to sounds was beginning to give way to a more romantic approach that refused to assign any determinate meaning whatever to music.«

123 Thorau, »Führer durch den Konzertsaal«, S. 104.

124 Dahlhaus, »Das deutsche Bildungsbürgertum und die Musik«, S.235. Freilich weist Dahlhaus an anderer Stelle auf die Möglichkeit der Intersubjektivität hin, dies allerdings mit Blick auf frühere Zeiten und frühere Musiksprachen: »Das mitfühlende Verständnis für musikalische Affekte war im 18. und 19. Jahrhundert an ästhetisch-soziale Voraussetzungen gebunden, die verloren gegangen sind: Es scheint, als sei das Vokabular der musikalischen ›Empfindungssprache‹ (Johann Nicolaus Forkel) durchaus ›intersubjektiv‹ verstanden worden, weil sich erstens die Werke in den Grenzen einer einzigen musikalischen Sprache hielten – Musik aus früheren Stilepochen kannte man kaum –, zweitens das Publikum [...] klein war und von gleichen oder ähnlichen Bildungsvoraussetzungen getragen wurde und drittens die musikalische Sprache auf Traditionen beruhte, die allmählich entstanden waren und nur zögerlich und partiell durchbrochen wurden.« (Dahlhaus, Carl, »Fragmente zur musikalischen Hermeneutik«, in: *Beiträge zur musikalischen Hermeneutik*, hrsg. von dems., Regensburg 1975 [Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. 43], S. 159–172, hier S. 161.)

125 Noch einmal Dahlhaus benennt die entsprechende Gegenbewegung in unserer Zeit. Im 20. Jahrhundert hätten »sich sowohl die Anhänger der Moderne wie die des musikalischen Museums der Meinung von Experten [unterworfen], für deren Herrschaft die Sprachregelung bezeichnend ist, daß Musik nicht dazu dasei, ›genossen‹, sondern ›verstanden‹ zu werden.« (»Das deutsche Bildungsbürgertum und die Musik«, hier S. 221.)

126 Dahlhaus, »Vorwort«, in: *Beiträge zur musikalischen Hermeneutik*, hrsg. von dems., hier S. 7.

Erich Reimers Beitrag über »Hermann Kretzschmars musikalische Hermeneutik und die Tradition des assoziativen Hörens« darf in diesem Sinne schon als Ausnahme gelten. Reimer stellt die hermeneutischen Bemühungen Kretzschmars in eine direkte Beziehung zum assoziativen Hören, das Anfang des 19. Jahrhunderts und im Kontext der Aufnahme von symphonischer Musik zu »Konkretisierungen der von Musik zum Ausdruck gebrachten Gefühle« geführt habe (Reimer, Erich, »Hermann Kretzschmars musikalische Hermeneutik und die Tradition des assoziativen Hörens«, in: *Die Musikforschung*, 43.1990, S. 211–221, hier S. 217). Freilich weist auch Reimer darauf hin, dass spätere Exegeten Kretzschmars Bilder mitunter unreflektiert übernahmen und dadurch nicht unwesentlich zu seinem Negativimage als Musikvermittler beitrugen – aus der »Rezeptionshilfe«, als die sich Kretzschmars »Konkretisierung des Affektverlaufs« verstanden hatte, wurde unversehens eine Etikettierung (vgl. *ibid.* S. 219 und S. 221).

zu *Musikalischen Zeitfragen* auf die Wechselwirkung zwischen Musik und Wissen hingewiesen, die im Falle einer mangelhaften oder gar nicht vorhandenen Vorbildung zu problematischen Kompensationsbewegungen führe.¹²⁷ Auch seine eigenen Bemühungen setzten den Bildungszyklus von Leserinnen und Lesern nicht in Gang, sondern gingen von einem bereits vorhandenen Wissensstand über praktische und theoretische Belange der Musik aus. Ausgiebig diskutierte Kretzschmar entsprechend die für eine Aufbesserung des deutschen Musiklebens notwendigen Anstrengungen auf dem Gebiet der praktischen Musikausübung,¹²⁸ das er gegenüber früheren Zeiten als Brachland definiert, und der musikwissenschaftlichen Breitenbildung. Kretzschmar betonte die segensreiche Wirkung, die von Wissenschaft ausgehen kann: »Auch in die große, wichtige Welt der Dilettanten, der Konzertbesucher und bloßen Hörer müssen Kräfte eingeführt werden, die über blinde Schwärmerei, über Bequemlichkeit, Voreiligkeit und Ungerechtigkeit, über Äußerlichkeit, bloße Sinnlichkeit und eiteln Personenkultus erhaben sind.«¹²⁹

Gerade vor dem Hintergrund solcher Einschätzungen konnte es in den Jahrzehnten der Etablierung eines öffentlichen Konzertlebens zu einer engen Verknüpfung von Musik, Wissen und schichtspezifischem Selbstverständnis kommen. Diese Verknüpfung hatte sich bereits um die Jahrhundertwende 1800 in der Funktionalisierung kulturjournalistischer Texte durch die sich formierende bürgerliche Öffentlichkeit angedeutet.¹³⁰ Nun band sich ein bestimmtes Hörverhalten an das neue Selbst-Bild des Bürgertums, das in späteren Zeiten entsprechend polemisch abgewertet werden konnte: »Die gewollte Abgrenzung vom Adel diktierte dem Bürger einiges: Das exklusive analytische Zuhören im bürgerlichen Konzert trägt [...] Züge einer Selbstnobilisierung.«¹³¹

127 So kritisierte Kretzschmar, dass sich in die Konzerte auch solche Hörer mischten, »die hauptsächlich ihre Billets absitzen, die keine Hausmusik getrieben, keine musikalische Bildung erworben, die nicht einmal das Ohr geschult haben und noch viel mehr, die diese Bedingungen mit ungenügenden Versuchen erfüllt glauben. Darum kommen so viele aus den Konzerten, die über die Kunstwerke sich nur mit vagen Interjektionen zu äußern wissen [...]. Im übrigen rechtschaffene [...] Konzertbesucher gewöhnen sich im Laufe der Zeit ihre Langeweile zu verheimlichen, abzustreiten, schließlich spielen sie die Kenner, geberden sich hyperkritisch und sitzen gelegentlich auch mit über eine Tausigsche Chopinbearbeitung zu Gericht.« (Kretzschmar, *Musikalische Zeitfragen*, S. 120.)

128 »[D]ie bürgerlichen Musikkollegien mit ihren wöchentlichen Konzerten sind fast spurlos, die Stadtpfeifereien und Schulchöre bis auf wenige Reste verschwunden. In den Klöstern, in den Schlössern des Adels, in den Palästen städtischer Patrizier findet man keine Orchester mehr [...]. Nur ganz alte Leute erinnern sich noch an Gregorisungen, an Neujahrsblasen und an die musikalischen Quartalumzüge. Nur in ganz vereinzelten, versteckten Kleinstädten trifft man noch auf Kurrenden, hört man morgens, mittags, abends Musik vom Kirchturm oder vom Rathaus. [...] Heute teilen wir die Musik in Gießkannen aus, in den frühern Jahrhunderten fiel sie wie ein Himmelsregen über das ganze deutsche Land [...].« Ibid. S. 5.

129 Ibid. S. 86.

130 Sie führte indessen nicht zwangsläufig zu musikalischer Gelehrsamkeit, sondern diente eher wohl kommunikativen Zwecken. Vgl. Tadday, *Die Anfänge des Musikfeuilletons*, S. 11: »Sich in ›feineren Familienzirkeln‹ und in den Salons unterhalten zu können, setzte offensichtlich ein unerläßliches Maß an Wissen und Umgangsformen voraus, deren Vermittlung und Verbreitung sich die feuilletonistischen Kulturzeitungen zur Aufgabe gestellt hatten [...].«

131 Ungeheuer, Elena, »Konzertformate heute: abgeschaffte Liturgie oder versteckte Rituale?«, in: *Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form*, hrsg. von Martin Tröndle, Bielefeld 2009, S. 125–141, hier S. 128.

Inwiefern nun hat sich die durch Kretzschmar inaugurierte Verknüpfung von Werk und Wissen gehalten, sein Bild von einem Publikum, das in wissende und in bequeme, voreilige, äußerlich orientierte Hörer geschieden ist? Zumindest scheint die innere Aktivität der Zuhörenden als Frucht der Anstöße durch einen Erläuterungstext im Programmheft noch immer im direkten Verhältnis zu dem Distinktionsgewinn zu stehen, der für den Einzelnen oder die Einzelne aus dem Konzertbesuch erwachsen kann. Während die äußerlich sichtbare Option, soziale Unterschiede zwischen Personen und Gruppen über ein preislich gestaffeltes Sitzplatzangebot herauszustellen, leicht außer Kraft gesetzt werden kann, werden soziale Unterschiede noch immer dort spürbar, wo Hörweisen praktiziert oder priorisiert werden, deren Aneignung große zeitliche und finanzielle Investitionen erforderlich macht. Nicht zuletzt der Erwerb der Grundlagen für das Verständnis des im Programmheft niedergelegten Wissens korreliert mit Aspekten sozialer Distinktion, wie überhaupt die kontrollierte emotionale Aufruhr und »Selbstversenkung«¹³² als Komplement zur Spezifik der dargebotenen Musik mit sozialen Aspekten in einem Verhältnis steht, dies auf der Grundlage einer mitunter jahrelangen Bildungsanstrengung und jener Fähigkeit zu »Bändigung und zum Aufschub von Befriedigung«, wie sie noch einmal Peter Gay in den »Umgangsformen der gutbürgerlichen Schichten« des 19. Jahrhunderts erkannt hat.¹³³

Auch heute bedeutet Besitz zwar nicht zwangsläufig Bildung. Noch immer herrscht unter Bildungsforschern kaum Einigkeit darüber, wo die Gründe für den in der Alltagsempirie tief verankerten Zusammenhang zwischen »Bildung und langfristigen Lebenschancen, (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Lebenslagen im Lebensverlauf«¹³⁴ zu suchen sind. Offenbar ist jedoch davon auszugehen, dass »soziale Ungleichheiten von Bildungschancen von der Elterngeneration auf die Generation der Kinder weitergegeben werden und dass diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt«.¹³⁵ Dies gilt mit Einschränkung wohl auch für musikalische Bildung;¹³⁶ als wichtige Variablen für den Erwerb von musikalischer Bildung nennen Hans Neuhoﬀ und Helga de la Motte-Haber »Elternhaus (Schicht/Milieu), die Schule, die Clique, die Peer-Kultur und die Medien sowie das Alter und das Geschlecht«.¹³⁷ Entsprechend macht bereits der Konzertbesuch als solcher soziale

132 Vgl. Gay, *Die Macht des Herzens*, hier S. 21.

133 Ibid. S. 20.

134 Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang, »Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen«, in: *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, hrsg. von dens., Wiesbaden 2008, hier S. 14.

135 Ibid.

136 Hans Neuhoﬀ und Helga de la Motte-Haber betonen, dass »unklar« sei, »ob und inwieweit die Strukturen und Bedingungen allgemeiner Sozialisation auch für die musikalische Sozialisation gelten«, weisen jedoch zugleich darauf hin, dass »musikalische Sozialisation in den komplexen modernen Gesellschaften strukturierter sozialer Ungleichheit unterliegt. So rekrutieren sich beispielsweise die Besucher-schaften von Konzerten klassischer, »hochkultureller« Musik bis heute exklusiv aus bildungs- und status-hohen Gruppen, diejenigen von volkstümlicher Musik und Schlager aus bildungs- und statusniedrigen Gruppen« (dies., »Musikalische Sozialisation«, in: *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*, Bd. 4: *Musiksoziologie*, hrsg. von dens., Laaber 2007, S. 389–417, hier S. 390 und S. 392).

137 Ibid. S. 392. Das 2004 erhobene 1. Jugend-KulturBarometer bestätigt dies. Demnach sind 70 Prozent solcher Kinder, deren beide Elternteile als Hobby einer künstlerischen Aktivität frönen, in ihrer Freizeit

Unterschiede sichtbar, ein Zusammenhang, der bereits an scheinbaren Nebensächlichkeiten wie den Annoncen für Luxusautos, Banken oder Juweliere in den Programmheften sichtbar wird. Zu gleicher Zeit ist wohl noch immer jenes Erbe präsent, das zum einen feudale Strukturen, zum anderen die aus dem Bürgertum erwachsenen Fördersysteme für die Musik im Konzertleben hinterlassen haben: Bereits für das Londoner Musikleben des späten 18. Jahrhunderts erklärt Thomas B. Milligan in diesem Sinne, dass »[a]s an enterprising businessman began to prosper, he could affirm his newly acquired social position by subscribing to a concert of modern music, even though he might have little personal taste for symphonies and concertos.«¹³⁸

Einen Hinweis darauf, dass Aspekte der sozialen Distinktion eine Leitfunktion für die Übermittlung von Wissen über Musik im Konzertalltag übernommen haben, gibt die Tatsache, dass sich im Symphoniekonzert auch an leicht zugängliche Musik lange Abhandlungen knüpfen können und andererseits selbst hervorragend recherchierte und kommentierte Werke in eher populär gestalteten Konzerten mit wenig hohem Sozialprestige nicht oder kaum von Erläuterungen begleitet werden. »[D]er Grad der Programm-Genauigkeit«, kommentiert denn auch Hanns-Werner Heister, »indiziert [...] ein Moment von Sozialprestige und Sozialcharakter der jeweiligen Form«.¹³⁹ So dürfte auch Pierre Bourdieus eigentlich für Frankreich geltende Einschätzung, nach welcher »nichts unfehlbarer auch die eigene Klassenzugehörigkeit dokumentiert« als der musikalische Geschmack und nichts ähnlich »klassenwirksam« sei wie ein »Konzertbesuch oder das Spielen eines vornehmen Musikinstruments«,¹⁴⁰ all dies wegen der unabdingbaren Voraussetzungen, die zum Erwerb der entsprechenden Fertigkeiten gehören, auf deutsche Verhältnisse übertragen und erweitert werden um den Aspekt des lesenden Umgangs mit musikalischem Wissen: Kaum etwas ist ähnlich klassenwirksam, nichts spricht deutlicher von Klassenzugehörigkeit als das Vermögen, ein Programmheft adäquat rezipieren zu können. Im Übrigen wäre dies die Stelle, darauf hinzuweisen, dass die (Nicht-)Verfügbarkeit eines Programmheftes auch in anderer Hinsicht Demarkationslinien setzt, dort beispielsweise, wo es um Konzerte von Lernenden geht und die musikalische Aufführung ihre wohl wichtigste Funktion darin findet, eine Station auf dem Weg einer individuellen musikalischen Laufbahn herauszuheben: Typischerweise bleiben etwa die Klassenvorspiele an Musikhochschulen ohne erläuternde Hinweise auf Werkzusammenhänge.

ebenfalls künstlerisch tätig, gegenüber nur 36 Prozent bei Kindern von Eltern, die beide nicht künstlerisch aktiv sind. Ganz ähnlich korreliert der Besuch kultureller Veranstaltungen durch die Kinder mit der Bildung der Eltern. 80 Prozent der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, deren Eltern eine »hohe« oder »eher hohe« Bildung haben, besuchen gemeinsam mit ihren Eltern Kulturveranstaltungen. Bei den Kindern von Eltern mit »niedriger« Bildung sind es nicht einmal 40 Prozent. Eine Zusammenfassung der Studie liefert Keuchel, Susanne, »Den Klassikdialog mit der Jugend intensivieren. Ergebnisse aus dem »Jugend-KulturBarometer 2004«, in: *Das Orchester*, 53.2005, Heft 6, S. 17–21.

138 Milligan, Thomas B., *The Concerto and London's Musical Culture in the Late Eighteenth Century*, Ann Arbor 1979 (Studies in Musicology, Bd. 69), hier S. 15.

139 Heister, »Programmzettel und Pausenzeichen«, S. 69.

140 Bourdieu, Pierre, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer, Frankfurt am Main 1987, hier S. 41.

So sind mit Blick auf das in Programmheften und Musikeinführungen dargelegte Wissen verschiedene Faktoren und Parameter zu berücksichtigen. Zunächst muss im Sinn bleiben, dass die enge, mandatorische Verknüpfung von Musik und Wissen historisch hergestellt ist. Weiters darf gefragt werden, ob es sinnvoll ist, das zu untersuchende Schrifttum unter der Überschrift ›richtiges‹ oder ›falsches‹ Wissen in Augenschein zu nehmen, zum Beispiel ältere Forschungsergebnisse gegen solche jüngeren Datums auszuspielen oder Ungenauigkeiten bei Zitaten nachzuweisen. Dass eine solche Annäherung, was letzteren Fall angeht, wenig weiter führt als eben dazu, ein wichtiges Charakteristikum des populärwissenschaftlichen Schrifttums in der Befreiung vom Nachweis verwendeter Quellen und einem eher legeren Umgang mit diesen Quellen zu erkennen, wird die exemplarische Rekonstruktion eines Zitats im vierten Kapitel zeigen. Eher wäre deswegen nach dominanten Wissens- und Regelsystemen zu fragen, nach Verschiebungen in den Formationen dieser Systeme, damit auch nach trefflichem Wissen oder solchem, das in angemessener Weise auf die Wahrnehmungshöhe und die Vorbildung der Leserschaft gerichtet bleibt. Damit ist zugleich die Problematik sozialer Distinktionsprozesse angesprochen, die über die Vermittlung von Wissen über Musik an ein Publikum und die gleichsam interne Kommunikation dieses Publikums über und mittels musikalischer Wissensformen in Gang gesetzt wird.

Der erste Nutzen von Günter Abels Taxonomie für diese Untersuchung liegt in diesem Sinne darin, auf die Komplexität aufmerksam zu machen, die dem Wissen zugrunde liegt, das Hörerinnen und Hörer idealerweise in musikalische Aufführungen einbringen. Ein ungewöhnliches, indessen nicht unrealistisches Beispiel mag dies zum Schluss veranschaulichen: Stellen wir uns vor, einem Mitglied einer US-amerikanischen Baptistengemeinde, in deren Gottesdiensten auf selbstverständliche Weise gesungen, getanzt und geklatscht wird, solle vermittelt werden, *wann* genau der geeignete Augenblick in einer konzertanten Aufführung der Bach'schen *Johannes-Passion* in Deutschland ist, nach dem letzten erklingenden Ton *ob überhaupt, und wenn, dann wie* mit dem Applaudieren zu beginnen.¹⁴¹ Die Fülle an Wissensformen, die in einer solchen Situation gefordert ist, an explizitem, implizitem, nichtsprachlichem und nicht-propositionalem, selbst moralischem Wissen ist überwältigend, ganz zu schweigen von dem Tatsachenwissen, das für die Erläuterung zum Übertrag geistlicher Musik in den Konzertsaal vonnöten ist. Erst mit Blick auf solche zugegebenermaßen konstruierten Beispiele lässt sich mit besonderem Nachdruck zeigen, dass das populärwissenschaftliche Schrifttum zur Musik konzentriert ist auf ganz bestimmte Inhalte und Formen von Wissen, während es andere kaum zur Sprache bringt.

¹⁴¹ Das phantasierte Beispiel fügt zwei Fallbeispiele aus dem musikalischen Alltag zusammen, einerseits eine konzertante Passions-Aufführung in einem beliebigen deutschen Konzertsaal, andererseits einen Gottesdienst, wie er auf einer Exkursion anschaulich wurde, die eine musikwissenschaftliche Seminargruppe unter der Leitung von Andrew Talle (Peabody Conservatory/Johns Hopkins University, Baltimore) in die ortsansässige ARK Church on North Avenue mit ihrem Minister of Music Marcus Smith unternommen hat. Eine Videodokumentation des Gottesdienstbesuchs ist zu sehen unter <http://www.youtube.com/watch?v=txGCwe4WCs0>, zuletzt abgerufen am 16. Januar 2016.

Schluss

Wissen über Musik soll vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die folgenden Kapitel und das Corpus der zu untersuchenden Texte heuristisch bestimmt werden als sprachliches Wissen, das bezogen ist auf

1. *Musikschaffende* wie Musiker, Sängerinnen, Komponisten, Instrumentenbauerinnen, im weiteren Sinne Tänzer und Choreographinnen, überdies im Hintergrund der sichtbaren musikalischen Konzertbühne wirkende Figuren wie Ideengeber, Mäzeninnen, Unterstützer, Agentinnen, Auftraggeber und Veranstalterinnen. Dies schließt historische beziehungsweise rezeptionsgeschichtliche Perspektiven ausdrücklich ein, zudem eine Problematisierung der Biographie, die stets eine »construction – not a reconstruction – of its subject's life«¹⁴² ist und daher nicht einfach als Verstehenshilfe für das Werk¹⁴³ verwendet werden kann, überhaupt, des Narrativs als Konstruktionsprinzip und der Mythisierung einzelner Figuren.¹⁴⁴ Vielfältige Aspekte der Genderstudies sind dabei zu berücksichtigen. So geht es nicht nur um die Einbeziehung weiterer, nur mittelbar mit dem Konzertgeschehen verbundener Berufsfelder,¹⁴⁵ sondern vor allem um die zutiefst von Geschlechterbildern geprägte Vorrangstellung des komponierten Werkes gegenüber seiner Auf-

142 Pekacz, Jolanta T., »Musical Biography and its Discontents«, in: *Journal of Musicological Research*, 23.2004, S. 39–80, hier S. 79.

143 Peter Ansehl trifft diese Problematik, wenn er formuliert, dass »[f]ehlende Verbindungssegmente zwischen Werk und Biographie [...] sehr genau benannt und bezeichnet werden [müssen]«, s. Ansehl, Peter, »Die Entschlüsselung der musikalischen und außermusikalischen Sinngabe eines musikalischen Werkes durch biographische und entstehungsgeschichtliche Forschungen«, in: *Wozu Biographik? Zur Rolle biographischer Methoden in Vermittlungsprozessen und Musikanalyse*, hrsg. von Andreas Waczkat, Rostock 2003, S. 11–19, hier S. 19.

Als bedenkenswerten Aspekt sei auch auf »die Relation zwischen biographiertem und biographierendem Subjekt« hingewiesen, die Art und Anlage einer Biographie erheblich mitbestimmt. Vgl. dazu die Zusammenfassung einer Diskussion über Biographik und Geschlechterforschung von Melanie Unsel, in: *Gender Studies in der Musikwissenschaft – Quo Vadis? Festschrift für Eva Rieger zum 70. Geburtstag*, hrsg. von Annette Kreutziger-Herr, Nina Noeske, Susanne Rode-Breymann und Melanie Unsel, Hildesheim 2010, S. 137–142, hier besonders S. 142 sowie den in diesem Sinne geradezu vorbildhaften Abschnitt in Janina Klassens Clara Schumann-Biographie, »Wie wünsche ich mir meine Heldin? Biografisches Schreiben«, in: dies., *Clara Schumann. Musik und Öffentlichkeit*, Köln 2009 (Europäische Komponistinnen, Bd. 3), S. 496–500.

144 Vgl. für eine Reflexion der Mythisierung des Schaffensvorgangs Claudia Bullerjahn, die bündig zusammenfasst, dass die »meisten Menschen [...] von Komponisten ein sehr romantisches Bild« haben und diesem Konzept mit Daten zur Erlernbarkeit des Komponierens, zur Situations- und Dispositionsabhängigkeit musikalischer Produktion und zur Persönlichkeitsstruktur von Komponisten begegnet. (Bullerjahn, Claudia, »Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang«, in: *Musikmythen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen*, hrsg. von ders. und Wolfgang Löffler, Hildesheim 2004 [Musik, Kultur, Wissenschaft, Bd. 2], S. 125–161, hier S. 125 und passim.)

145 Vgl. dazu Rieger, Eva, »»Gender Studies« und Musikwissenschaft – ein Forschungsbericht«, in: *Die Musikforschung*, 48.1995, S. 235–250, hier S. 237: »Tatsächlich ist ein hoher prozentualer Anteil weiblicher Partizipation in denjenigen Feldern nachweisbar, die in der Musikforschung als nebensächlich gelten. Frauen komponierten Salonstücke, waren als Klavierlehrerinnen tätig, entwickelten musikpädagogische Übungssysteme, spielten in Ermangelung anderer Berufsmöglichkeiten Unterhaltungsmusik in Frauenkapellen, arrangierten Volkslieder und Tänze, gründeten Klubs zur Förderung der Musikpraxis und engagierten sich in der Laienmusik.«

führung und das Primat des vom Geniekult überwölbten, (männlich definierten) kompositorischen Tuns gegenüber dem (weiblich bestimmten) Interpretieren als Nachschaffen einerseits oder dem hörenden Aufnehmen andererseits, welches dann – wiewohl in der Realität selten ungebrochen – idealiter die Fiktion der Geschlossenheit des musikalischen Werkes aufrechterhält. Auf anderer Ebene gehören zum Unterpunkt ›Musikschaffende‹ auch Parameter wie die relative Darstellung von Komponisten, also ihre Vorstellung über die Bezugnahme auf eine bekanntere Figur und ihre Bezeichnung als ›Kleinmeister‹, ein Begriff, dem seit den Anfängen seiner Verwendung im 17. Jahrhundert eine »pejorative Note« eignet, der aber, wenn auch mit »tiefer Skepsis«, weiter tradiert wird,¹⁴⁶ oder aber die Ausparung von Vornamen, weil die betreffende Person als bekannt vorausgesetzt wird.

2. *Das Regelsystem der Musik unseres Kulturkreises im Allgemeinen*, bestimmt als Wissen über die in Abstimmung mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten getroffenen Parameter für die Erzeugung von Musik und musikalischen Werken. Dieses Regelsystem hat sich aus der Praxis des Musizierens, Improvisierens, Komponierens, Hörens und Lernens als Versuch entwickelt, Ordnung in das Beliebig zu bringen und Kommunikation zu ermöglichen. Zu diesem Punkt gehören naturgemäß ebenfalls historische Aspekte, wie sie vordringlich in improvisationstheoretischen, stil- und gattungsgeschichtlichen Fragen und der Setzung von Epochenzäsuren präsent werden.

3. *Einzelne musikalische Werke im Besonderen*. Dazu gehören zunächst Fragen der Taxonomie, zu denen die Erscheinung des Epitheton – Mahlers oder Schuberts ›Tragische‹ – und Praktiken wie die Auswahl zentraler Daten zu einem aufgeführten Stück – Gattung, Opuszahl, Tonart und Tongeschlecht, Entstehungszeit¹⁴⁷ – zählen, auch ihre Entstehung und Faktur als Miteinander der unter Punkt (1) und (2) genannten Aspekte, sowie ebenfalls Überlegungen zur Rezeptionsgeschichte von Werken und zur Validität des Werk-Konzeptes überhaupt.

4. *Die zur Realisierung von musikalischen Werken notwendigen Abläufe* wie das Üben, (Ensemble-)Musizieren, Bühnenauftreten, Dirigieren und Unterrichten.¹⁴⁸ Diese Abläufe finden auf der Basis impliziten, nicht-propositionalen und prozeduralen Wissens statt. Der Versuch einer Verbalisierung kann entsprechend unternommen werden und wird auch unternommen, so zum Beispiel im Bereich

146 Vgl. dazu Kremer, Joachim, »›Leben und Werk‹ als biographisches Konzept der Musikwissenschaft: Überlegungen zur ›Berufsbiographie‹, zu den ›Komponisten von Amts wegen‹ und dem Begriff ›Kleinmeister‹«, in: *Biographie und Kunst als historiographisches Problem. Bericht über die Internationale Wissenschaftliche Konferenz anlässlich der 16. Magdeburger Telemann-Festtage Magdeburg, 13. bis 15. März 2002*, hrsg. von dems., Wolf Hohohm und Wolfgang Ruf, Hildesheim 2004, S. 11–39, hier S. 24 und 27. Kremer weist freilich darauf hin, dass der Begriff ›Kleinmeister‹ in der Kunstgeschichte auch wertneutral verwendet wird, so dann auch in Hugo Riemanns *Geschichte der Musik seit Beethoven (1800–1900)* von 1901, vgl. dazu Kremer S. 27.

147 Für einen fast schon heiteren Blick auf die sprachlichen beziehungsweise orthographischen Varietäten, zwischen denen bei der Auflistung diese Basisdaten gewählt werden kann, vgl. Maisch, Walter, »Wie fasse ich ein Konzertprogramm ab?«, in: *Das Orchester*, 5.1957, Heft 3, S. 70–72.

148 Hier wäre einmal mehr auf Hanns-Werner Heister hinzuweisen (*Das Konzert*, S. 422), der zu Recht daran erinnert, dass »Werkkenntnis [...] empirisch nicht ganz von der Vermittlung durch Aufführungserfahrungen zu trennen« sei, zudem einmal mehr auf neuere Untersuchungen, die bestätigen, dass eigene musikalische Aktivität die Bindung an das Konzertleben festigt, s. die Statistiken weiter unten.

der Spezialliteratur zur Didaktik des Instrumentalunterrichts¹⁴⁹ oder der Stimm-
bildung.¹⁵⁰ Naturgemäß aber können diese schriftlichen Annäherungen zumal die
körperliche Erfahrung des Umgangs mit einem Instrument, der eigenen Stimme
oder einem realen Ensemble weder reproduzieren noch ersetzen.¹⁵¹

5. *Das Symphoniekonzert*, wie es im vorangegangenen Kapitel bereits in einzel-
nen Facetten beschrieben wurde. Zum Wissen über das Symphoniekonzert soll hier
nicht nur das Wissen über seine Genese und seine historischen und gegenwärtigen
Probleme gehören, sondern auch das oftmals nur implizite Wissen über jene
Abläufe des Konzertgeschehens, die die Musikpräsentation umrahmen: das Applaus-
geschehen, die Abstinenz von Nebentätigkeiten, das Verhalten in der Pause. Auch
die Problematik der Kopplung des Konzerts an große, »repräsentative« Gattungen (an
die dann auch kanonisches Wissen geknüpft ist) im Unterschied zu den »häuslichen«
und/oder nicht-schriftlich fixierten Genres gehört zu diesem Themenkomplex.

Überdies richtet sich das Wissen über Musik

6. *An die Rezipienten von Musik*. Damit ist es einzureihen in den Bedeutungskom-
plex »Musik als soziale Handlung« und jenes Konzepte-Kontinuum von Werk, Auf-
führung, Verschriftlichung und stiller Aufnahme, von dem bereits die Rede gewesen
ist. Vereinfacht würde die Frage lauten: Wie soll man sich als Zuhörer oder Zuhö-
rerin im Konzert verhalten? »Muss« tatsächlich etwas getan werden? Wenn ja, was
wäre denn überhaupt zu tun, im Sinne einer angemessenen Hörhaltung sogar zu
leisten, jenseits anthropologischer Konstanten wie der Neugier, dem Streben nach
Bildung oder Unterhaltung? Wie verhalten sich die entsprechenden Maßgaben
gegenüber dem Problemkomplex eines nie konsistenten, stets von eigenen, ver-
anstaltungsfremden Gedanken durchschossenen Erlebens von Musik?¹⁵²

Wissen über Musik wird schließlich übermittelt

7. *Durch einen Text in Verbindung mit Abbildungen, zu denen auch Notenbeispiele
gehören*. Soweit ersichtlich, bleiben experimentelle Formen für die Betrachtung
und Erläuterung von Musik in den beiden Genres im Untersuchungszeitraum aus-
geschlossen.¹⁵³ Unterdessen können Bilder – wir folgen hier einer Klassifizierung

149 Vgl. beispielsweise Mahlert, Ulrich, *Handbuch Üben: Grundlagen, Konzepte, Methoden*, Wiesbaden [u. a.] 2006.

150 Vgl. beispielsweise Ehmann, Wilhelm und Haasemann, Frauke, *Handbuch der chorischen Stimm-
bildung*, Kassel [u. a.] 2007.

151 Eine erste, in Teilen auch nicht unrealistische Lösung für das Problem liegt mit der 2006 inaugurierten
Buchreihe *Schott Master Class* vor, deren Einzelbänden jeweils eine DVD beigelegt ist. Bislang sind Ausgaben
zum Singen, zum Cellospielen, zum Spiel auf Blechblasinstrumenten und zum Chordirigieren erschienen.
Zu prüfen wäre hier allerdings, inwieweit das Buch Aufgaben an die DVD auslagert, die es auch selbst hätte
angehen können.

152 Diesem Thema hat sich insbesondere die jüngere neurowissenschaftliche Forschung zugewandt, vgl.
etwa Janata, Petr, »The neural architecture of music-evoked autobiographical memories«, in: *Cerebral Cortex*,
2009, 19 (11), S. 2579–2594. In diesen Kontext fällt selbstverständlich auch das Nachsinnen über gänzlich
musikfremde Dinge, die gedankliche Abwesenheit, die bis zum Einschlafen führen kann.

153 Vgl. für eine von Texturen der Neuen Musik inspirierte Darstellung einer alternativen, von der Ver-
schriftlichung abgelösten Herangehensweise Böggemann, Markus und Mendoza López, Elena, »Weg vom
Text. Zur Vermittlung neuer Musiksprachen durch Höranalyse«, in: *Musik – Bildung – Textualität*, hrsg. von
Andreas Jacob in Verbindung mit Andreas Haug und Eckart Liebau, Erlangen 2007 (Erlanger Forschungen,
Reihe A, Bd. 114), S. 121–131.

von Günter Abel – »(i) Auslöser für Prozesse der Wissensgenerierung und Handlungen sein, (ii) Visualisierungen und Veranschaulichungen zustanden bringen, (iii) Formen von Wissen inkorporieren und (iv) konstitutive Bestandteile von Argumenten und Beweisen sein.«¹⁵⁴ Dabei unterliegen Bilder denselben Mechanismen wie textgebundene Wissensformen. Stephen Jay Gould nimmt mit Blick auf immer wieder verwendete, geradezu ikonisch gewordene Bilder in der Wissenschaft einen Gedanken auf, den man mit Burke ebenfalls als »Entfamiliarisierung« begreifen könnte:

»Nothing is more unconscious, and therefore more influential through its subliminal effect, than a standard and widely used picture for a subject that could, in theory, be rendered visually in a hundred different ways, some with strikingly different philosophical implications. The shock of seeing non-standard imagery can be revealing [...].«¹⁵⁵

Selten kommt es zum Abdruck von Notenbeispielen, die dann wiederum von den Standards der Autoren und Redakteure sowie von ihren Mutmaßungen über die musikalische Lesefähigkeit des Publikums Zeugnis ablegen.¹⁵⁶

So sind Wissens- und Regelsysteme beziehungsweise Parameter, die in den nächsten Kapiteln untersucht werden sollen, die Auswahl der musikalischen Akteure und die ihnen zuerkannte Bedeutung, wie sie im Spiegel biographischer Erzählungen sichtbar wird; die Darreichung musiktheoretischen Wissens und der Umgang mit der Dimension »Werk« sowie die Thematisierung des Wechselspiels zwischen verschriftlichtem Werk und Realisierung, die weit über mögliche Klangergebnisse hinausgeht und an die eine Unterscheidung zwischen praktischem und theoretischem Wissen über Musik allererst zu koppeln wäre; die Maßgaben zum Verhalten während des Konzertes, zu denen auch Handreichungen zu Geschichte und Problematik des Veranstaltungsgenres, zu Hörhaltung und äußerem Gebaren gehören; schließlich die sprachliche Vermittlung der Inhalte beziehungsweise die Stilhöhe der Texte und der Umgang mit Bildern und Notenbeispielen. Sporadisch werden bei all dem auch Fragen der Rezeptionsgeschichte beziehungsweise der Selbstreferentialität von Programmheft und Musikeinführung angesprochen. Um die Architektur des Wissensraumes, der durch diese Parameter aufgebaut wird, weiter anschaulich zu machen, soll immer wieder Stellung zum biographischen Hintergrund und zur wissenschaftlichen Verortung einzelner Autoren und Autorinnen genommen werden. Zunächst aber wird im nächsten Kapitel noch einmal zu fragen sein, wie es genau mit dem Programmheft und der Musikeinführung als Gattungen eigenen Rechts bestellt ist.

154 Abel, *Zeichen der Wirklichkeit*, S. 362.

155 Gould, Stephen Jay, »Ladders and Cones: Constraining Evolution by Canonical Ideas«, in: *Hidden Histories of Science*, hrsg. von Robert B. Silvers, New York 1995, S. 37–67, hier S. 41.

156 Erhellendes zu diesem Problem, wenn auch nur für einen schmalen historischen Ausschnitt geltend, steht bei Leon Botstein, der davon ausgeht, dass die musikalische Lesefähigkeit bereits vor 1900 rückläufig war und die Autoren zunehmend Zuflucht nahmen zur sprachlichen Darstellung einzelner musikalischer Passagen. Vgl. Botstein, Leon, »Listening through Reading. Musical Literacy and the Concert Audience«, in: *19th Century Music*, 16.1992, S. 129–145.