

Inhalt

Vorwort	9
----------------	---

Historischer Teil _____

Das 12. Jahrhundert	15
Das 13. Jahrhundert	27
Das 14. Jahrhundert	36
Das 15. Jahrhundert	47
Das 16. Jahrhundert	57
Das 17. Jahrhundert	67
Das 18. Jahrhundert	77
Das 19. Jahrhundert	87
Das 20. und 21. Jahrhundert	98

Systematisch-lexikalischer Teil _____

Sach- und Personenartikel	109
---------------------------	-----

Anhang _____

Nachschlagewerke	535
Bibliografie	536
Institutionen	578
Abkürzungs- und Siglenverzeichnis	578
Personenregister	581
Autorinnen und Autoren	609
Abbildungsnachweise	610

und ließ ihm gelegentlich Geld. Dieser »dankte« ihr mit (unpublizierten) unfreundlichen, kritischen Essays (Arnold Schönberg Center Wien). Elsa Bienenfeld äußerte sich jedoch auch kritisch zu Kompositionen Alban Bergs und Anton Weberns und setzte sich über Schönbergs Anweisung hinweg, Kritiker dürften bei Konzerten des Vereins für musikalische Privataufführungen nicht anwesend sein.

Elsa Bienenfeld blieb unverheiratet und lebte mit ihrer Schwester Bianca zusammen, die 1929 bei einem Zugunglück ums Leben kam, während Elsa unverletzt überlebte. 1931 wurde ihr als Redakteurin des *Neuen Wiener Journals* gekündigt; Artikel für die *Neue Freie Presse*, das *Neue Wiener Tagblatt* zu musikalischen, literarischen und sozialen Themen sicherten ihren Lebensunterhalt. 1933 suchte Schönberg wieder den Kontakt, die Gründung einer Musikschule in Tel Aviv war im Gespräch. Warum Elsa Bienenfeld nicht den Versuch einer Flucht unternahm, ist unklar. 1939 kam sie in Haft, 1942 wurde sie über Prag nach Theresienstadt, dann nach Maly Trostinec bei Minsk gebracht. Ihr weiteres Schicksal bleibt ungeklärt.

Literatur Scharenberg 2002 • Taudes 2007

Carmen Ottner

Bigot de Morogues, (Anne) Marie (Catherine), * 2. oder 3. März 1786 in Colmar, † 16. Sept. 1820 in Paris, geb. Kiené, Pianistin und Komponistin. Ihr Vater war Violinist, ihre Mutter Catherine vermutlich Klavierlehrerin. 1791 zog die Familie aus beruflichen Gründen von Colmar nach Neuchâtel in der Schweiz. Marie Bigot erhielt ersten pianistischen Unterricht von ihrer Mutter und vermutlich später auch von anderen Lehrern. 1801 ist ihr erstes öffentliches Auftreten bezeugt. Ihre Heirat mit dem aus Berlin stammenden und 18 Jahre älteren Hugenotten Paul Bigot de Morogues im Jahr 1804 bedeutete für die Bürgerliche zweifelsohne einen gesellschaftlichen Aufstieg. Im selben Jahr zog das Paar nach Wien, wo Paul Bigot eine Stelle als Bibliothekar des Musik liebenden Grafen Andrei K. Rasumowski antrat. Bald wurden auch ihre beiden Kinder geboren. Im Salon des Grafen lernte Marie Bigot Joseph Haydn, Antonio Salieri und Beethoven kennen, die ihr interpretatorisches Können hoch schätzten. Neben halb öffentlichen Auftritten im Hause Rasumowski trat Marie Bigot auch mehrfach in öffentlichen Konzerten in Wien auf. Ihr Ehemann scheint sie in ihren Bestrebungen gefördert zu haben, obwohl er dem französischen Adel entstammte. Noch weit bis ins 19. Jahrhundert hinein gehörte es zum adeligen Sittenkodex, dass Frauen nur im Rahmen von Benefizveranstaltungen öffentlich auftreten durften. Beethoven war häufiger Gast im Hause Bigot, wo Marie Bigot ihm die *Appassionata* aus dem Autograph vor-

spielte. Nach der Drucklegung des Werkes erhielt sie das Autograph als Geschenk. Ob sie auch Klavierunterricht von ihm erhalten hat, ist nicht gesichert, aber zumindest möglich. Neben ihrer pianistischen Tätigkeit begann sie auch als Komponistin hervorzutreten: Sie publizierte eine Klaviersonate op. 1 und ein *Andante varié* op. 2. Sowohl im Ausdrucksgestus als auch im Hinblick auf thematische Anlage und Formverlauf sind diese Werke Mozart und Haydn verpflichtet. Mehrere Briefe Beethovens an Marie Bigot und ihren Gatten legen die Vermutung nahe, dass Beethoven sich von Marie Bigot erotisch stark angezogen fühlte, was beiderseits für Missstimmung sorgte. Im Zuge der napoleonischen Wirren zog die Familie Bigot 1809 nach Paris. In kurzer Zeit gelang es Marie Bigot, ihren Salon zu einem künstlerischen und geistigen Zentrum auszubauen. Bei Luigi Cherubini und Daniel-François-Esprit Auber studierte sie Harmonielehre und Komposition und publizierte 1817 in Paris eine *Suite d'études* für Klavier. Zusammen mit dem Geiger Pierre Baillot und dem Cellisten Jacques Michel Hurel de Lamare setzte sich Marie Bigot schon sehr früh für eine Verbreitung der pianistischen und kammermusikalischen Werke der Wiener Klassik und Johann Sebastian Bachs ein und war auch organisatorisch an den von Baillot veranstalteten Séances beteiligt. Bei ihrer Tätigkeit als Lehrerin, die sie durch die Gefangennahme ihres Mannes in Russland auszuüben gezwungen war, dürften Werke der Wiener Klassiker im Zentrum gestanden haben. Zu ihren berühmtesten Schülern gehörten Fanny und Felix Mendelssohn Bartholdy im Jahre 1816 (→ Fanny Hensel); beide Familien entwickelten ein freundschaftliches Verhältnis. Marie Bigot starb bereits mit 34 Jahren an einem Lungenleiden, vermutlich Tuberkulose. Ein ausführlicher Nachruf in *Le Moniteur universel* würdigt vor allem ihre intelligente Musikalität. Ihre Mutter, Catherine Kiené, die nach dem Tod der Tochter nach Paris zog, setzte durch Lehrtätigkeit und gesellschaftliche Aktivitäten ihr Lebenswerk fort. Marie Bigots Tochter Adèle wirkte ebenfalls als Klavierlehrerin. In der Beethoven-Literatur lange Zeit nur als eine der möglichen Geliebten Beethovens erwähnt, wird Marie Bigot heute vor allem als frühe Wegbereiterin seines Werkes sowohl in Wien als auch in Paris wahrgenommen.

Werke Son. für Kl. op. 1, Wien ca. 1806 • *Andante varié* für dass., ebd. ca. 1807 • *Suite d'études* für dass., P. ca. 1817, Neudr. Washington 1992

Literatur Reichardt 1915 • Schwarz-Danuser 2001

Monika Schwarz-Danuser

Bildung → Bildungswissenschaften/Musikausbildungen 2.

Bildungswissenschaften / Musikausbildungen

Inhalt: 1. Bildungswissenschaft / Erziehungswissenschaft / Pädagogik • 2. Bildung • 3. Erziehung • 4. Sozialisation • 5. Musikausbildung • 6. Kompositionsstudium • 7. Mentoring

1. Bildungswissenschaft / Erziehungswissenschaft / Pädagogik

Erziehungswissenschaft ist der Name einer vergleichsweise jungen wissenschaftlichen Disziplin. Ihre eigentlich disziplinäre Phase beginnt erst im 20. Jahrhundert. Gegenstände von Erziehungswissenschaft sind pädagogische Praxisformen wie Didaktik, Methodik, Diagnostik etc., Praxisfelder wie die Früh-, Elementar- und Schulpädagogik, außerschulische Kinder- und Jugend- sowie Erwachsenenbildung und Grundbegriffe wie Lernen, Entwicklung, Bildung, Erziehung, Sozialisation. Innerhalb der Erziehungswissenschaft kommen qualitative und quantitative Methoden empirischer Sozialforschung zum Einsatz. Pädagogik wirkt aus dieser Perspektive wie die Bezeichnung für das Professionswissen von Praktikerrinnen und Praktikern, vor allem von Lehrern, bezeichnet aber auch eine philosophisch orientierte Handlungswissenschaft, die zu benennen das Fremdwort im ausgehenden 18. Jahrhundert eingeführt wurde. Zum Methodenrepertoire der Erziehungswissenschaft gehören deshalb nach wie vor die Hermeneutik oder neuerdings die → Dekonstruktion. Die aktuelle Konjunktur des Namens Bildungswissenschaft begründet sich durch die Bezüge zum Begriff der Bildung, der sich hinsichtlich Wertschätzung und normativem Gehalt von anderen Grundbegriffen unterscheidet, und zur auch finanziell intensiv geförderten Bildungsforschung und ihren nationalen und internationalen Schul(vergleichs)studien, die selbst Konjunktur haben. Pädagogik, Erziehungs- oder Bildungswissenschaft differenzierten sich im Verlauf ihrer Disziplingeschichte aus. In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entstand eine feministische Pädagogik. Sie befasst sich mit der Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, ihrer Praxis, Koedukation und gendersensiblen Professionsbiografien. Gender gilt in der Disziplin inzwischen als Querschnittsthema. Dass innerhalb der Erziehungswissenschaft auch auf der Höhe des internationalen Diskurses diskutiert und Interdisziplinarität angestrebt wird, belegt der Sammelband *Was kommt nach der Genderforschung?* (Casale / Rendtorff 2008), in dem Edgar Forster die Transformation des Begriffs beschreibt und Brücken zur Männerforschung schlägt, die weiß, dass es »den« Mann so wenig gibt wie »die« Frau.

Literatur Böhm 2004 • Casale / Rendtorff 2008 • Faulstich-Wieland / Faulstich 2008 • Kleinau / Opitz 1996 • Tenorth 2004

Olaf Sanders

2. Bildung

Bildung lässt sich empirisch, sozialhistorisch, begriffsgeschichtlich und unter dem Gesichtspunkt diskursiver Wirkung untersuchen. Gegenstand empirischer Bildungsforschung können einzelne Bildungsbiografien sein oder die vergleichenden Kompetenzmessungen in größeren Stichproben. Jene untersuchen z. B. individuelle Transformationsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen, diese die Erfüllung oder Abweichung von Standards. Sozialhistorisch relevant sind Fragen nach den Eröffnungen und Verstellungen von Zugängen zu Bildungswegen, Institutionen und Zertifikaten für bestimmte Bevölkerungsgruppen, aus Genderperspektive besonders von Mädchen und Frauen. Begriffsgeschichtlich setzte sich der deutsche Bildungsbegriff, der als unübersetzbar gilt, im ausgehenden 18. Jahrhundert gemeinsam mit dem Kulturbegriff durch. Seine philosophisch-theologischen Wurzeln reichen in die mittelalterliche oder deutsche Mystik, zu Meister Eckhart oder Jakob Böhme. In der Sache lassen sich auch antike Vorläufer zitieren. Geprägt und popularisiert haben den Bildungsbegriff vor allem Johann Gottfried Herders Reisejournal, Wilhelm von Humboldts Fragmente (wie die *Theorie der Bildung des Menschen* aus den frühen 1790er-Jahren) und Georg Wilhelm Friedrich Hegels Philosophie. Herder knüpft die enge Verbindung von Bildung und Kulturentwicklung, Humboldt legt den Fokus stärker auf die Individualentwicklung und definiert Bildung 1792 als den »wahr[e] Zweck des Menschen«. Sie entfaltet sich als »die höchste und proportionirlichste [sic] Bildung zu einem Ganzen« durch Freiheit und »Mannigfaltigkeit von Situationen« (»Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen«, in: Werke in fünf Bänden. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt 1960, S. 64) und folglich im Wesentlichen als Selbstbildung. Zur Mannigfaltigkeit trägt bei Humboldt die Sprachenvielfalt und Geschlechterdifferenz bei. Hegel begreift Bildung als historischen, einer dialektischen Entwicklungslogik folgenden Prozess subjektiver und objektiver Geistesbildung. Bildung und Kultur wirkten als Kampfbegriffe der Emanzipation des Bürgertums und wirken bis heute selektiv. Für Theodor W. Adorno, der Bildung in der *Theorie der Halbbildung* (1959) »als Kultur nach Seite ihrer subjektiven Zueignung« (S. 94) auffasst, beginnt der Verfall des Bildungsbegriffs mit der Einschränkung von Kultur auf Geisteskultur und dem damit einhergehenden Verzicht auf emanzipatorische Praxis. Bildung verfällt damit zu kulturellem Kapital.

Konrad Paul Liessmann setzt die Verfallsgeschichte mit der *Theorie der Unbildung* (2006) fort. Zu Unbildung zerfällt Halbbildung unter Vorherrschaft neoliberaler Steuerung. Aus diesem Prozess zweigen immer wieder Fluchtlinien ab wie Gesa Heinrichs Einwurf einer postfeministischen Bildungstheorie, die in kritischer Auseinandersetzung mit Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* (1993) und ausgehend von den Schriften Judith Butlers Bildung als performatives und emanzipatorisch wirksames Geschlechtertransformationsgeschehen fasst.

Literatur Adorno 1998 • Bollenbeck 1994 • Heinrichs 2002 • Humboldt 1980 • Liessmann 2006 • Prengel 1993

Olaf Sanders

3. Erziehung

Erziehung ist die beabsichtigte Einflussnahme von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, ihnen bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Werte zu vermitteln. Sie soll den natürlichen Vorgang des Erwachsenwerdens begleiten und wie dieser in der natürlichen Reife, in der geistigen Mündigkeit der Erzogenen ihren Zielpunkt finden. Diese intentionale Erziehung kann verschiedene Ausprägungsgrade besitzen: Das Extrem auf der einen Seite wäre die Instruktionspädagogik (affirmative Pädagogik) auf der Basis von Befehl und Gehorsam, bei der die Erzieherin / der Erzieher die zu Erziehenden innerhalb einer streng hierarchischen Anordnung nach ihren bzw. seinen und den gesellschaftlich gegebenen Wertvorstellungen formt. Auf der anderen Seite gibt es eine Erziehungsauffassung, die möglichst ganz auf die Einwirkung des Erziehenden verzichtet (vgl. den Erziehungsroman von Jean-Jacques Rousseau *Émile ou de l'éducation*, 1762). Die Erzieherin / der Erzieher beschränkt sich darauf, schädliche Einwirkungen zu verhindern (negative Erziehung) und Erfahrungen zu ermöglichen. Diese Position hat auf die Reformpädagogik und die sog. Antipädagogik gewirkt. Neben der intentionalen wird die funktionale Erziehung unterschieden, bei der Einflüsse eher unbeabsichtigt, aber dennoch erzieherisch wirken, z. B. durch Vorbilder oder spontane Reaktionen der Umwelt. Eine weitere Erziehungsform ist die Selbsterziehung: In der aktiven Auseinandersetzung mit dem alltäglichen Leben und in dem Annehmen, Modifizieren oder Verwerfen der erzieherischen Angebote »erzieht« sich der Heranwachsende ständig auch selbst. Auf diese Besonderheit verwiesen bereits die »Klassiker« der Erziehungstheorie Johann Friedrich Herbart, Friedrich Schleiermacher und Wilhelm Dilthey.

Die Erziehungsziele können vorgegeben sein (von Staat, Gesellschaft, Kirche, Kultur etc.), sie können zwischen

den beiden Parteien vereinbart oder sogar vom Zögling selbst entworfen worden sein (Konzept des lebenslangen Lernens). Die das erzieherische Handeln bestimmenden Vorstellungen und Wünsche sind stark historisch, gesellschaftlich und geschlechtsspezifisch bedingt. Daher ist die Annahme »zeitloser« erzieherischer Normen selbst ein Zeitphänomen. Die Theorie der polaren Geschlechtertypen, die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entstand, bewirkte unterschiedliche Erziehungsziele bei Jungen und Mädchen: die Vorbereitung auf den männlich-öffentlichen und den weiblich-häuslichen Handlungsraum. Von der biologischen Fähigkeit, Kinder zu gebären, wurde auf eine natürliche Disposition der Frau für den Reproduktionsbereich geschlossen und ein Weiblichkeitsideal der Geliebten, Mutter und Hausfrau entworfen (Joachim Heinrich Campe: *Väterlicher Rath an meine Tochter*, 1791). Immanuel Kant strich aus diesem Grund im weiblichen Erziehungskonzept den geistigen Unterricht in seinen *Vorlesungen über Pädagogik 1776–1787*. Das weibliche Erziehungskonzept ging somit einher mit dem Ausschluss von höherer Bildung (→ Professionalität), die zu einer Berufsausübung befähigte. Eine Ausnahme bildete die Professionalisierung der Mutterrolle in Lehr- oder Erziehungsberufen. Seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht waren Mädchen zwar beteiligt, höhere Mädchenschulen wurden aber erst 1908 in das öffentliche Bildungssystem eingegliedert, ebenso wie die Studienberechtigung für Mädchen. Die Entwicklung vollzog sich von der Geschlechtertrennung (Trennung der Tätigkeitsbereiche und Unterbindung von Kontakten) zur Koedukation erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Lehrpläne enthielten noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein geschlechtsspezifische Richtlinien. Erst die Bildungsreform der 1970er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland führte zu einer Angleichung männlicher und weiblicher Bildungsziele. Und die aktuelle Diskussion um Koedukation oder deren erneute Reform zu anderen Formen der Monoedukation zeigt, das gendersensible Bildungsideale unterschiedlichste Konsequenzen haben können.

Literatur Brezinka 1993 • Mollenhauer 1977 • Oelkers 2001 • Rendtorff 2006

Cordula Heymann-Wentzel

4. Sozialisation

Die Sozialisationsforschung untersucht die Gesamtheit aller Prozesse, durch die eine Person in lebenslanger, produktiver Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Anforderungen ihrer individuellen Lebensrealität zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt wird. Diese Prozesse finden nicht nur in der primären Soziali-

sationsinstanz Familie statt, sondern auch in sekundären (Kindergarten, Schule, Ausbildung) und tertiären Instanzen (formelle und informelle soziale Organisationen, Freizeit, Gleichaltrigengruppen, Medien) sowie in öffentlichen Institutionen von Politik, Wirtschaft, Kultur oder Religion. Die wechselseitige Abhängigkeit von Anlagen und Umwelt im Sozialisationsprozess besitzt besondere Relevanz für die geschlechtsspezifische Sozialisation: Auf die biologische Ausstattung eines Menschen wirken im Rahmen des gesellschaftlichen Geschlechterdiskurses die kulturellen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit und üben performative Effekte auf die Konstruktion der Geschlechtsidentität aus (→ Performanz). An die Stelle eines Geschlechterrollenkonzepts ist eine sozialkonstruktivistische Sichtweise getreten, wonach in sozialen und kulturellen Praktiken die Wirklichkeit inklusive der in ihr geltenden Geschlechterkonzepte ständig neu konstruiert und die individuelle Geschlechtsidentität entwickelt werden. Die Eigenleistungen aufseiten des Individuums, das nicht passiv, sondern aktiv am Sozialisationsvorgang beteiligt ist, spielen als Erklärungsansatz für die Aneignung einer Geschlechtsidentität ebenso eine Rolle wie kognitionspsychologische Erkenntnisse, wonach das Geschlecht als strukturierende Kategorie für kognitive Denkmuster und Selbstkategorisierungen wirke, während lerntheoretische Ansätze Prozesse der Verstärkung für geschlechtsadäquates Verhalten betonen.

Im Rahmen der musikalischen Sozialisation als einem Teilbereich der kulturellen Sozialisation (Enkulturation) erwirbt ein Mensch die musikbezogenen Normen und Werte, Kenntnisse und Fähigkeiten und wird zur aktiven Teilhabe am musikkulturellen Leben in Form von Musikproduktion, -interpretation und -rezeption befähigt. Dabei wirken Effekte des gesellschaftlichen Genderdiskurses in musikbezogene Sozialisationsprozesse hinein; umgekehrt besitzt Musik als Teil der symbolischen Ordnung einer Gesellschaft geschlechtstypisch sozialisierende Effekte, die sowohl affirmativ als auch subversiv auf Re- und Dekonstruktionsprozesse der Geschlechterkonzepte wirken können.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen zur Individualisierung, zur Ausdifferenzierung von Lebensstilen sowie zur Entstandardisierung von Lebensläufen erfordern auch in musikbezogenen Sozialisationsprozessen individuelle Eigenleistungen (musikalische Selbstsozialisation) und bedürfen einer geschlechtersensiblen Perspektive, da Geschlechterkonzepte als Basisklassifikationen für Hierarchisierungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse permanent wirksam sind. Judith Butlers Kritik an der Differenz nur zweier Geschlechter (Heteronormativität) ist auf die musikbezogene Sozialisationsforschung

ebenso anzuwenden, wie stets methodisch zu reflektieren ist, dass durch geschlechtsdifferenzierende Forschung der Dualismus von männlich-weiblich reproduziert und verstärkt wird.

Literatur Bilden / Dausien 2006 • Siedenburg 2009

Marion Gerards

5. Musikausbildung

Musikausbildung ist immer eng an Musikausübung gekoppelt, wobei sich die Dreiteilung professioneller Musikausübung im religiösen Kontext, im Dienst am Hof oder für den Staat (einschließlich Militär) und im Bereich von Unterhaltung, → Tanz und Zeitvertreib bis hinein in die Ausbildungsinstitutionen des 19. Jahrhunderts bewahrt hat. Die Frage, in welchen Bereichen und ab wann es Frauen möglich war, an diesem Musikbetrieb zu partizipieren, ist komplizierter zu beantworten, als man meinen mag: In den geschichtlich frühesten Quellen, die eine religiös-kultische Verankerung von Musik belegen (Prozessionen, Opferkulthandlungen), sind Frauen als → Instrumentalistinnen und → Sängerinnen belegt. → Tanz und Gesang galten quasi als natürliche Begabung der Frau (→ Trobairitz), während das Instrumentalspiel eine besondere Ausbildung verlangte und im 12. und 13. Jahrhundert zudem noch mit der Vorstellung von Hexerei (→ Spielweib, → Hexenverfolgung) verbunden wurde. In der klösterlichen Welt des Mittelalters beweisen die Traktate über die Verurteilung des weiblichen Gesangs, dass es Übertretungen gegeben hat und Frauen bei Festlichkeiten mitgewirkt haben müssen. Selbstverständlich gestalteten Nonnen in Frauenklöstern die Gottesdienste selbst, wenn auch die Messfeier stets von einem männlichen Priester geleitet werden musste. Die weibliche, klösterliche Musikausbildung ist erst in jüngerer Zeit in den Blick der Forschung genommen worden. Mit der Gründung von Universitäten und dem Fächerkanon der *Septem artes liberales* begann der Ausschluss von Frauen aus der systematischen und theoretischen Musikausbildung (→ Kompositionsstudium). An italienischen Konservatorien, die ab dem 16. Jahrhundert ursprünglich als Waisenhäuser mit Erziehungsauftrag (inklusive Musikausbildung) entstanden, wurden auch Mädchen ausgebildet. Hier ist der Beginn professioneller Sängerinnenausbildung anzusetzen. In den mit der Festigung der bürgerlichen Stadtkultur entstandenen zunftartigen Ausbildungsvereinigungen wie den Stadtpfeifereien hat es vermutlich keine Frauen gegeben. Ausbildungsmöglichkeiten blieben in dieser Zeit besonders die private Musikausbildung in (Künstler-)Familien, das autodidaktische Selbststudium und begrenzte Bildungsreisen, alles verbunden mit einer

meist früh einsetzenden Berufspraxis. Carl Friedrich Zelter schuf in Preußen musikalische Ausbildungs- und Laieninstitutionen (Singakademie, Ripienschule, Königliches Institut für Kirchenmusik, Liedertafel), an denen Frauen Anteil hatten, wobei die Übergänge zwischen Laienbewegung und Berufstätigkeit fließend waren (siehe auch den Bedeutungswandel des Begriffs ›Dilettant‹). Neben dem Gesang wählten Frauen vor allem → Instrumente wie Harfe, Glasharmonika, Klavier, selten hingegen Blasinstrumente, besonders Blechblasinstrumente. Aus den genannten schlechten Ausbildungsmöglichkeiten ergeben sich in logischer Konsequenz erst relativ spät die Berufsmöglichkeiten ›Komponistin‹ und ›Dirigentin‹ (→ Musik als Beruf). Das Berufsbild ›Musiklehrerin‹ hingegen war eine mögliche Alternative, zu Beginn des 20. Jahrhunderts nochmals gestärkt durch die von Leo Kestenberg initiierte Einführung einer Ordnung der Prüfung für Gesangslehrer und -lehrerinnen an höheren Lehranstalten in Preußen (1910).

Die Möglichkeiten musikalischer Ausbildung für beide Geschlechter sind heute besonders im deutschsprachigen Raum breit: Musikschulen (Musikunterricht für Kinder, musikalische Früherziehung), Volkshochschulen (Erwachsenenbildung), Konservatorien, Musikhochschulen (Berufsausbildung, Förderung von hochbegabten ›Jungstudierenden‹). Allerdings ist noch immer eine geschlechtsspezifische Instrumentenwahl und ein eklatantes Missverhältnis zwischen Ausbildung und professioneller Musikkarriere wahrnehmbar.

Literatur Hoffmann/Rieger 1992 • Luyken/Weiss 2006 • Rieger 1988a • Sowa 1973

Cordula Heymann-Wentzel

6. Kompositionsstudium

Die institutionalisierte Form der Kompositionsausbildung mit den Zielen der Handwerksvermittlung und Persönlichkeitsbildung entstand mit der Gründung von Hochschulen und Konservatorien ab Mitte des 19. Jahrhunderts. Sie drängte allmählich das bis dahin übliche private Kompositionsstudium in den Hintergrund und beförderte die Professionalisierung und Entkoppelung vom Virtuositentum.

Sieht man von musiktheoretischer Unterweisung im Hinblick auf die Verfertigung von Musik für den gottesdienstlichen Gebrauch an mittelalterlichen Frauenklöstern ab, zielte Kompositionsausbildung von Frauen vor Ende des 19. Jahrhunderts nicht auf eine Berufstätigkeit. Den Töchtern adeliger und wohlhabender Kreise im Italien der Renaissance und des Barock wurden musikalische Grundkenntnisse für den Hausgebrauch vermittelt. Komponieren hingegen war an professionelles Musizieren geknüpft

und daher nicht Teil des Unterrichts. Ausnahmen fanden sich in besonders progressiven Familien und in Musikerfamilien (→ Francesca Caccini, → Barbara Strozzi). In Deutschland erhielten erst im 18. Jahrhundert bestenfalls Töchter aristokratischer Familien oder Musikerfamilien, seit dem 19. Jahrhundert auch Töchter bürgerlicher Familien privaten Kompositionsunterricht meist ohne professionellen Anspruch.

Frauen war ein Studium an einer Musikhochschule/Konservatorium noch vor dem Studium an einer Universität möglich, das Kompositionsstudium wurde als Option jedoch kaum wahrgenommen. Pionierinnen waren hier u. a. → Ethel Smyth, → Ilse Fromm-Michaels, → Rebecca Clarke. Seit dem frühen 20. Jahrhundert stieg der Frauenanteil. Im Nachkriegs-Westdeutschland führte für Frauen der Weg zum Kompositionsstudium häufig über ein Schul- oder Kirchenmusikstudium, während in den anderen Staaten Europas Frauen im Kompositionsstudium schon selbstverständlich waren. Heute melden einzelne deutsche Hochschulen einen Frauenanteil von ca. 50 % im Kompositionsstudium, im Durchschnitt beträgt er aber nur ca. 10–25 %. Der hohe Anteil asiatischer Bewerberinnen an deutschsprachigen Musikhochschulen mit ihren spezifischen Erwartungen an das Kompositionsstudium und eine Berufsperspektive wirft die Frage der Geschlechterrollen in nationalkulturellem Zusammenhang erneut auf. Befragte Studentinnen sind sich einer Tradition von Frauen im Kompositionsstudium wohl bewusst, ein feministischer Impetus oder strukturelle Kritik sind aber nicht wahrnehmbar. Im europäischen Vergleich gibt es im deutschsprachigen Raum zwar inzwischen überdurchschnittlich viele Kompositionsprofessorinnen, insgesamt bleibt ihr Anteil an Vollzeitprofessuren aber unter 10 %.

Die Qualitätssteigerung musikalischer Grundausbildung, eine frühe Entdeckung und Förderung komponierender Mädchen und die Ermutigung zum als randständig angesehenen Kompositionsstudium werden bildungspolitisch vernachlässigt. Mit dem Entwurf eines ›Curriculum feministischen Komponierens‹ will die amerikanische Komponistin Susan Parenti Frauen im Kompositionsstudium zur Positionsbestimmung und gleichzeitig einen Perspektivwandel bezüglich der Bedeutung des Komponisten für die Gesellschaft anregen.

Literatur Philipp 1993c • Roster 1995

Uta Nevermann-Körting

7. Mentoring

Der deutlichen Unterrepräsentation von Frauen im kulturwissenschaftlichen Bereich wird aktuell auch in der Musikwissenschaft vermehrt durch sog. Mentoringpro-

gramme begegnet, basierend auf der Überzeugung, dass wissenschaftliche Nachwuchsförderung auch in Erfahrungsaustausch, der Integration in wissenschaftliche Netzwerke und der Weitergabe von Erfahrungen besteht. Mentoring reagiert damit auf in patriarchalen Strukturen weit verbreitete sog. Seilschaften, in denen Posten in nepotistischer Weise mit Freunden und Bekannten besetzt werden, deren fachliche Kompetenz außer Acht lassend; Außenstehende im Allgemeinen, Frauen im Besonderen haben bei solchen Besetzungsstrategien geringe Chancen. Mentoringprogramme vermitteln stattdessen Kompetenzen, Kontakte und Karrierestrategien, die gewöhnlich erst im universitären Berufsalltag erworben werden können. Wichtig ist ein konkret formuliertes berufliches Ziel seitens des Mentees. Es richtet sich an (Musik-)Wissenschaftlerinnen oder auch Künstlerinnen, die bereits berufliche Erfahrungen gesammelt haben und sich z. B. eine Professur zum Ziel gesetzt haben.

Der Begriff des Mentors leitet sich aus Homers *Ilias* ab: Als Odysseus in den Trojanischen Krieg zog, vertraute er seinen Sohn Telemach dem Gelehrten Mentor an. Mentor beschützte und förderte Telemach, indem er ihm Vater, Erzieher, Berater und Lehrer war und ihn in die Gesellschaft einführte. Eine starke weibliche Komponente beinhaltet die Beziehung in Homers Epos insofern, als sich die Göttin Athene immer wieder in Mentors Gestalt verwandelt, um Telemach zu beschützen.

Mentoringprogramme, wie sie seit den 1970er-Jahren in den USA entstanden sind, übernehmen die wesentlichen Grundideen des mythologischen Ursprungs in ihre Statuten: Mentoring ist die zeitlich begrenzte Zusammenarbeit eines/einer älteren, berufserfahrenen Mentors/Mentorin mit einem beruflich jüngeren Mentee der gleichen Fachrichtung, die dessen effektiven Karriereweg zum Ziel hat. Auf den Mangel an hoch qualifizierten Frauen in Führungspositionen in Lehre und Wirtschaft reagieren Universitäten und Vereine seit den 1990er-Jahren mit speziellen Programmen für Frauen. Diese werden in universitären Mentoringprogrammen in ihren Karriereabsichten unterstützt, indem ihr Studium supervidiert, schriftliche Arbeiten betreut, Praktika vermittelt, sie in Netzwerke eingeführt, über Möglichkeiten von Zeitmanagement, zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie und über akademische Laufbahnen informiert werden, sie an Workshops teilnehmen sowie soziale und Führungskompetenzen zu entwickeln lernen; daneben eröffnen sich dadurch für die Mentee häufig Möglichkeiten, Erkenntnisse aus den eigenen (musik-)wissenschaftlichen Forschungen in einschlägigen Fachzeitschriften oder anderen Veröffentlichungen zu publizieren. Vermittelt werden also soziale, fachliche und personelle Fähigkeiten, die die Mentorin

aus ihrer eigenen Berufserfahrung mitbringt. Mentoring versteht sich als ein Diskursangebot, das statt vorgefertigter Lösungen und Informationen auf die individuellen Bedürfnisse beider Beteiligten eingeht, wobei deren beiderseitiges Engagement den Profit beider Seiten erwarten lässt.

Literatur Büro für Gleichstellungspolitik und Mentoring 2008 • Hofmann-Lun/Löther 2003

Katrin Losleben

Biografie (griech. *bios*: Leben; *graphein*: schreiben). Die Biografie gilt als eine Gattung, die sowohl an der Geschichtsschreibung als auch an der Dichtung teilhat, da sie einerseits faktual den Lebensweg eines Menschen beschreibt, andererseits die Tendenz zur Kohärenzbildung der lebensgeschichtlichen Fakten aufweist, welche auf narrative Strukturen zurückgreift, die denjenigen des Romans oder anderer literarischer Gattungen verwandt sind. Die Musikerbiografie trat vergleichsweise spät (Maler, Literaten u. a. zählten bereits seit der Renaissance zum Kreis der biografiewürdigen Personen), dann aber bezeichnenderweise zeitgleich mit der Entstehung des musikhistoriografischen Interesses auf: Erst im 18. Jahrhundert wurden Sammel(auto)biografien über Musiker veröffentlicht (u. a. Wolfgang Caspar Printz: *Historische Beschreibung der edlen Sing- und Klingkunst*, Dresden 1690; Johann Gottfried Walther: *Musicalisches Lexicon*, Lpz. 1732; Johann Mattheson: *Grundlage einer Ehren-Pforte*, Hbg. 1740). Eine wesentliche Intention dieser Publikationen war die Aufwertung der Musiker in den Status eines umfassend gebildeten »Musikgelehrten« und/oder »Tonkünstlers«. Damit ging der Anspruch auf → Professionalität einher, der eine Teilhabe von Frauen (von Ausnahmen abgesehen) ausschloss.

1760 erschien die erste eigenständige Biografie über einen Musiker (John Mainwaring: *Memoirs of the Life of the Late George Frederic Handel*, L. 1760; dt. übs. von Mattheson: *Georg Friderich Händels Lebensbeschreibung*, nebst einem Verzeichnisse seiner Ausübungswerke und deren Beurtheilung, Hbg. 1761), die das Bewusstsein für die historiografische Relevanz des Berufsstandes des Musikers maßgeblich beförderte. Leopold Mozart plante 1767 in Anlehnung daran eine (nicht realisierte) Biografie über seinen Sohn Wolfgang Amadeus, wobei vor allem das außergewöhnliche Talent und das Exemplarische der musikalischen Ausbildung zur Darstellung kommen sollte. Über seine ähnlich begabte Tochter → Maria Anna Mozart beabsichtigte Leopold Mozart keine vergleichbare Biografie zu schreiben, da der mit der Biografie verbundene Anspruch auf (dauerhafte) Öffentlichkeit, Professionalität

und historische Relevanz der zeittypischen Vorstellung von Weiblichkeit widersprach.

Im 19. Jahrhundert veränderte sich das biografische Interesse am Musiker: Zum einen ließ der Historismus auch Musiker (vor allem Komponisten) der Vergangenheit interessant werden, sodass die Biografie wesentlicher Bestandteil des musikhistorischen Selbstverständnisses wurde (Philipp Spitta, Friedrich Chrysander usw.). Zum anderen forcierte die Verbürgerlichung der Musikkultur ein neues Künstlerbild, das sich endgültig von der Vorstellung des Musikbediensteten löste und den Komponisten als Schöpfer von Kunstwerken sah. Dieses Komponistenbild, das sich maßgeblich um die Person Ludwig van Beethoven etablierte, war mit einem quasi-religiösen Musikbegriff verbunden und mit Begriffen wie Schöpfung, Genialität, Freiheit und Heroismus konnotiert, wobei diese Konnotationen ausschließlich männlich gedacht wurden. Der Monumentalisierung dieses Künstlerbildes entsprach die Opulenz der Komponistenbiografie (»Heroenbiografie«). Die Publikation dieser monumentalen Biografien unterstützte (zusammen mit der Realisierung von Werk-/Gesamtausgaben) maßgeblich die Kanonbildung (Bach, Händel, Mozart, Beethoven). Im Gegenzug dazu wurde nicht biografierten Personen musikhistorische Relevanz abgesprochen. Dies betraf vor allem Frauen, wobei Interpretinnen deutlich häufiger biografiert wurden als Komponistinnen: Als ausübende Musikerinnen entsprachen sie dem in der »Heroenbiografie« festgelegten Modell, dass ausschließlich der Mann eigenschöpferisch (komponierend), während die Frau ausschließlich künstlerisch nachschöpferisch (interpretierend) tätig sein könne (vgl. La Mara: *Musikalische Studienköpfe*, Bd. 5: *Die Frauen im Tonleben der Gegenwart*, Lpz. 1882). Die Nichtexistenz von Komponistinnenbiografien führte im Umkehrschluss immer wieder dazu, die Nichtexistenz von Komponistinnen anzunehmen.

Problematisch war die Dominanz der »Heroenbiografie« auch im Blick auf die Lebenslaufdarstellung, und dies sowohl für Komponisten als auch für Komponistinnen: Die Vorstellung, dass ein Künstler-Genie als gesellschaftlicher Außenseiter im Ringen mit der Welt sein Werk erschafft, verlangte nach einem an den Entwicklungsroman angelehnten Lebenslaufmodell, das heroisch-dramatisch zugespitzt wurde (*per aspera ad astra*). Um diesem biografischen Ideal zu entsprechen, wurden Lebensläufe z. T. massiv retouchiert (vgl. Anselm Gerhard: *Verdi-Bilder*, in: ders./Uwe Schweikert: *Verdi-Handbuch*, Kassel/Stg./Weimar 2001, S. 1–23). War hingegen keine überzeugende Heroisierung möglich, war dies Anlass, den Komponisten und sein Werk zu diskreditieren (vgl. Dittrich 1998, S. 191–201). Das Lebenswegmodell für Frauen war

nicht zielgerichtet, sondern kreisend-spiralförmig konzipiert: Die Gebärfähigkeit der Frau war Anlass, das Modell einer zyklischen Vorstellung von Werden und Vergehen zu konzipieren, das sich damit grundlegend vom zielgerichteten männlichen Lebenslaufmodell unterschied. Für Komponistinnen war dieses Modell nicht mit ihrer Kunstausübung in Einklang zu bringen, sodass auch für Komponistinnenbiografien kein adäquates Modell zur Verfügung stand.

Bei der Einrichtung der Musikwissenschaft als universitäres Fach im 19. Jahrhundert spielte die Biografie eine wesentliche Rolle: Unter den ersten Professoren, die das neu etablierte Fach vertraten, waren renommierte Biografen (Philipp Spitta, Romain Rolland). Gleichwohl geriet mit Guido Adler die Biografie in Misskredit, er sah in ihr allenfalls eine minderwertige Hilfswissenschaft. Mit dieser Abwertung kritisierte Adler jedoch nicht die biografische Heroisierung, sondern die Biografie als angeblich literarische Gattung. In der Notwendigkeit der Narration, die in der Biografie gegeben ist, sah Adler die Gefahr einer Verweiblichung des nach Objektivität strebenden universitären Faches Musikwissenschaft, Biografie galt als »weibliche« Gattung musikhistorischen Schreibens. Auf diese Abwertung der Biografie reagierte man auch mit dem Versuch, Biografie nicht mehr narrativ, sondern philologisch-systematisch anzulegen: Es entstanden zahlreiche Dokumentarbiografien über Schubert, Mozart u. a. Die überindividuell konzipierte Sozialgeschichtsschreibung der 1970er-Jahre forcierte nochmals die Kritik an der Biografie. Gerade die Etablierung sozialgeschichtlicher Methoden aber ermöglichte zeitgleich die Wahrnehmung weiblicher Teilhabe an der Musikkultur. Es ist daher nicht als Widerspruch zu sehen, dass parallel zum überindividuell konzipierten sozialgeschichtlichen Zugang ein verstärkter biografischer Fokus auf Musikerinnen möglich wurde: Nun erschienen vermehrt Biografien über Komponistinnen, wobei aus dem noch immer bestehenden methodischen Problem, wie Komponistinnen adäquat biografisch darstellbar seien, eine gendersensible Biografieforschung innerhalb der Musikwissenschaft erwuchs.

Literatur Borchard 2005b • Unseld 2009

Melanie Unseld

Birnstein, Renate Maria, * 17. Nov. 1946 in Hamburg, Komponistin. Renate Maria Birnstein erhielt seit ihrem siebenten Lebensjahr Instrumentalunterricht und studierte bei Diether de la Motte und György Ligeti an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg Komposition und Musiktheorie. Sie gehört zu den ersten Komponistinnen in der Bundesrepublik Deutschland, die

sich im Bereich der Neuen Musik durchsetzen konnten und öffentliche Anerkennung und ein gewisses Maß an Förderung erhielten. 1988 wurde sie als erste Komponistin nach → Ilse Fromm-Michaels (1951) in die Freie Akademie der Künste in Hamburg aufgenommen, erst 1994 gefolgt von → Sofia Gubaidulina. Oft allerdings galt es, geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Vorverurteilungen entgegenzutreten und sich als eine von wenigen, oft als einzige Frau ihrer Generation, ihren Weg zu bahnen. 1972 und 1976 gehörte sie zu den wenigen Frauen, die an den Kompositionskursen der Internationalen Ferienkurse für Neue Musik in Darmstadt teilnahmen (1972 elf Komponistinnen von insgesamt 74 Teilnehmern, 1976 sechs von insgesamt 68 Teilnehmern). Neben anderen Preisen und Stipendien erhielt sie 1982/83 als erste Komponistin ein Jahresstipendium in der renommierten Villa Massimo.

Renate Maria Birnsteins Kompositionen sind ganz den Idealen der Neuen Musik verpflichtet. Sie bevorzugt kleine Formen, in denen das musikalische Material freitonal nach einem strengen Konzept bearbeitet wird. Neben zahlreichen Instrumentalwerken für verschiedene Ensembles und Orchesterstücken hat sie u. a. Liederzyklen nach Gedichten von → Annette von Droste-Hülshoff und Marie Luise Kaschnitz sowie ein 24-stimmiges Chorwerk (1978) geschrieben. Ihre Ballade *Pranto ocre* (2003) nach einem Gedicht des brasilianischen Dichters Paes Loureiro ist eine engagierte Anklage gegen die Zerstörung des Regenwalds am Amazonas. Ihre Werke werden in Konzerten, Hochschulen und im Rundfunk aufgeführt.

Nach mehrjähriger Tätigkeit als Lehrbeauftragte an den Musikhochschulen Lübeck und Hamburg erhielt sie 1988 einen Ruf an die Hochschule für Musik und Theater Hamburg auf eine Professur für Musiktheorie und Komposition, die sie noch heute – als einzige Komponistin in ihrer Fachgruppe – innehat.

Werke in terra für 24-st. Chor a cappella (1978), Hbg. 1979 • Oktett für Fl., Klar., Pos., V., Va., Vc. und 2 Schlz. (1984) • Kassiopeias Lied für Klar. solo (B und Es) (1989) • Les Temps, Klavierzyklus (1994–2001) • *Pranto ocre* (Paes Loureiro), Ballade für Bar. und Kl. (2003) • Notizen der Hoffnung (Marie Luise Kaschnitz), Liederzyklus für Mez./A und Kl. (2005/06) • Me-[mento]-mory (nach dem Gedicht Das Auge von Marie Luise Kaschnitz) für Mez. und V. (2006)

Literatur Institut für Film und Bild 1987 • Schulze 1984

Martina Bick

missloser Verfolgung der eigenen künstlerischen Ideen auf ganzheitlicher Ebene (auch Cover-Design und extravagante Kostümierung) repräsentiert Björk die selbstbestimmte Künstlerin der Gegenwart. Nachdem sie ihr erstes Soloalbum Björk im Alter von elf Jahren aufgenommen hatte, war sie u. a. Mitbegründerin von Gruppen wie Tappi Tíkarrass, KUKL und der international erfolgreichen Independent-Band Sugarcubes (1982–1992). Björks genreübergreifendes Schaffen bewegt sich zwischen Pop, Alternativ-Rock, elektronischer Musik, House, Jazz, Folk und Klassik. So experimentieren die Soloalben *Debut* (1993), *Post* (1995) und *Homogenic* (1997) mit elektronischen Klängen, während Björk auf *Telegram* (1997) auch mit dem Brodsky Quartet und der Perkussionistin → Evelyn Glennie zusammenarbeitete. *Vespertine* (2001) kombiniert u. a. komplexe Rhythmen mit Inuit-Chören und Kammerorchester, bei *Medúlla* (2004) steht die menschliche Stimme im Vordergrund. Aus diesem Album stammt auch das Lied *Oceania*, mit dem Björk 2004 zur Eröffnung der Olympischen Spiele in Athen auftrat.

»Extreme« ist ein weiteres Schlagwort der vielfach interpretierten Musik, die nicht nur stilistische, sondern auch emotionale Grenzbereiche (etwa Aggressivität mit Hysterie) neu kombiniert. Für ihre erste weibliche Hauptrolle, die Björk in Lars von Triers *Dancer in the Dark* (2000) spielte – auch die Filmmusik (*Selmasongs*) stammt aus ihrer Feder –, wurde sie in Cannes mit der Goldenen Palme ausgezeichnet. Indem sie keine äußeren Einschränkungen akzeptiert, weist die sensible Künstlerin Frauen eine hohe Eigenverantwortung zu: »Sich über die bösen Männer zu beklagen, bringt dich nicht mehr weiter. Der Käfig wurde geöffnet, jetzt ist es für Frauen höchste Zeit, herauszulaufen und sich zu beweisen« (zit. nach: Julia Zimanofsky/Rüdiger Sturm: *Angekommen in der Welt*, in: *Welt-Online*, 16. 10. 2005).

Literatur Dibben 2006 • Grimley 2005

Britta Sweets

Blahetka, (Anna Maria) Leopoldine, Anne Marie Léopoldine, * 15. Nov. 1809 in Guntramsdorf bei Wien, † 17. Jan. 1885 in Boulogne-sur-Mer, Komponistin, Pianistin und Physharmonika-Spielerin. Ihre Eltern waren Joseph Blahetka, damals Inspektor der Papierfabrik in Guntramsdorf, und Barbara Sophia Blahetka, geb. Traeg, nach zeitgenössischen Aussagen eine gute Glasharmonika-Spielerin und Nichte des Wiener Musikverlegers Johann Traeg. Ihren ersten Unterricht erhielt Leopoldine bei ihrer Mutter, später wurde sie in Wien am Klavier von Joseph Czerny und → Katharina Cibbini-Koželuch, in Generalbass und Komposition von Eduard von Lanny,

Björk, eigentl. Björk Guðmundsdóttir, * 21. Nov. 1965 in Reykjavík, Sängerin, Komponistin, Songwriterin und Schauspielerin. Mit der vollständigen Kontrolle über die gesamte Arbeit und Produktion und kompro-