

gewähren soll. Die beiden beispielhaft angeführten, in der Tendenz grundverschiedenen Theorien haben jedoch etwas gemeinsam: Sie verwenden die philosophische Erläuterung von Musik – gemeinsam mit den anderen Künsten – als Instrument zur Weltdeutung.

6. Religion

In ähnlicher Weise verfolgten andere Autoren die Verbindung zwischen Musik und Religion, für die bereits um 1800 Wilhelm Heinrich Wackenroder und Ludwig Tieck (*Phantasien über die Kunst, für Freunde der Kunst*, 1799) sowie Johann Gottfried Herder (*Kalligone*, 1800) das Fundament gelegt hatten. V.a. Friedrich Schleiermacher formulierte in seiner *Ästhetik* (1819/25) den Gedanken aus, Kunst sei Religion, und diese wiederum gründe in Anschauung und Gefühl. Als Medium für den Ausdruck religiöser Inhalte komme in erster Linie die Musik in Betracht. Dies hatte ebenso für die Debatte um »wahre« Kirchenmusik (↗Musik, kirchliche) Folgen wie für eine für das bürgerliche Musikleben charakteristische Rezeptionshaltung: Ästhetische Erfahrung verschmolz mit religiös definierter Spiritualität, das Kunsterlebnis erfuhr eine Sakralisierung. Oder anders: Religiöse Inhalte wurden säkularisiert und ästhetisiert (↗Kunstreligion).

7. Resümee und Ausblick

Ein Überblick über die als Themen der M. beschriebenen Sachverhalte (s.o. 1.) kann nichts anderes sein als eine Ansammlung von Mosaiksteinen: Zu unterschiedlich sind die jeweils herangezogenen Realien und Methoden. Generell gilt, dass nzl. reflektierte Musikanschauung überwiegend auf abendländische Kunstmusik beschränkt blieb und dass zumal die von Autonomisierungsprozessen von Kunst ausgehende M. im engeren Sinne weitgehend vernachlässigte, wie stark Musik von den Rahmenbedingungen ihrer Entstehung bestimmt wird (Anlässe, Orte, Interpreten, Besetzung etc.). Vergegenwärtigt man sich unter kulturwiss. Prämissen, dass M. auch die Theorie kulturellen Handelns einbeziehen müsste, so wird der fragmentarische Charakter zumal der primär philosophisch geführten Diskussion offenbar, und im selben Atemzug stellt sich die Frage nach bislang unberücksichtigten Quellen.

→ Affektenlehre; Ästhetik; Autonomieästhetik; Künste, schöne; Musik; Musiktheorie

Quellen:

- [1] C. DAHLHAUS / M. ZIMMERMANN (Hrsg.), *Musik – zur Sprache gebracht. Musikästhetische Texte aus drei Jahrhunderten*, 1984
- [2] R. KATZ (Hrsg.), *Contemplating Music. Source Readings in the Aesthetics of Music*, 4 Bde., 1987–1993.

Sekundärliteratur:

- [3] H. H. EGGBRECHT, Das musikalisch Schöne, in: C. DAHLHAUS / H. H. EGGBRECHT (Hrsg.), *Was ist Musik?*, 1985, 168–173
- [4] A. FORCHERT, *Musik und Rhetorik im Barock*, in: Schütz-Jb. 7/8, 1985–1986, 5–21
- [5] L. GOEHR, *The Imaginary Museum of Musical Works*, 1992
- [6] W. GURLITT / H. H. EGGBRECHT (Hrsg.), *Riemann Sachlexikon Musik*, 1967
- [7] CH. E. HÄNGGI, G. L. P. Sievers (1775–1830) und seine Schriften, 1993
- [8] H. DE LA MOTTE-HABER / E. TRAMSEN (Hrsg.), *Musikästhetik*, 2004
- [9] R. MÜLLER, *Erzählte Töne. Studien zur Musikästhetik im späten 18. Jh.*, 1989
- [10] A. NOWAK, Art. *Musikästhetik*, in: MGG² S6, 1997, 968–1016
- [11] W. SBRÄUKY, *Die musikalische Nachahmungsästhetik im Zeitraum von 1700 bis 1850*, 1929
- [12] B. SPONHEUER, *Musik als Kunst und Nicht-Kunst. Untersuchungen zur Dichotomie von »hoher« und »niederer« Musik im musikästhetischen Denken zwischen Kant und Hanslick*, 1987
- [13] U. TADDAY, *Das schöne Unendliche. Ästhetik, Kritik, Geschichte der romantischen Musikanschauung*, 1999.

Ruth Müller-Lindenberg

Musikausbildung

1. Grundzüge
2. Höfische Eliten
3. Bürgerliche Eliten
4. Klöster
5. Schulen
6. Universitäten
7. Berufsmusiker

1. Grundzüge

M. ist ein Teilbereich der ↗Bildung. Sie umfasst generell jegliche Art der Ausbildung zu einer Form musical. Handelns. Eine begriffliche Einengung auf die musical. ↗Berufsbildung würde dem Verhältnis zum Musikleben, in dem M. stets zu sehen ist [9.1444–1446], nicht gerecht. Denn zum einen waren in der Nz. neben berufsmäßigen ↗Musikern viele Personen der gehobenen Stände in der Lage, auf mindestens gleich hohem Niveau zu musizieren oder zu komponieren (↗Standesbildung; s.u. 2.–3.). Das gilt insbes. für Frauen, denen in der Regel der Zugang zu einer musical. Berufstätigkeit trotz guter Ausbildung versagt blieb (s.u. 7.). Angehörige von ↗Klöstern und ↗Orden waren zwar bes. geschult, übten Musik jedoch nicht als Beruf, sondern im Rahmen ihrer Lebensform aus (s.u. 4.). Zum anderen trugen gut ausgebildete bürgerliche ↗Dilettanten in bedeutendem Maß zum öffentlichen Musikleben bei (s.u. 3.). Moderne Oppositionen wie »öffentlich/privat« und »professionell/dilettantisch« werden dem Musikleben und der M. zumindest der Frühen Nz. nicht gerecht [11].

M. wird hier gemäß heutigem internationalen Sprachgebrauch synonym zu Musikerziehung bzw. Musikpädagogik begriffen (vgl. die nationalsprachlichen Ableitungen von lat. *educatio*; z. B. franz. *éducation musicale*), allerdings mit zwei Abgrenzungen: Zum einen bezeichnete Musikerziehung noch bis Anfang des 20. Jh.s ausschließlich die

außerschulische M., zum anderen ist Musikpädagogik als pädagogische Wissenschaft ein modernes Phänomen.

Die Geschichte der nzl. M. ist noch wenig erforscht [3.63]. Die Musikpädagogik hat sich in der Untersuchung ihrer Vergangenheit bisher v.a. auf die jüngere Zeit seit dem 19. Jh. konzentriert. Die Quellenlage ist i. Allg. schwierig, denn M. hatte die ganze Nz. hindurch großenteils informellen Charakter. Eine umfassende Bündelung von Informationen über individuelle Wege der M. in Lehrer-Schüler-Verhältnissen z.B. aus *7Musikerautobiographien* wäre erst noch zu leisten. Jenseits der z.T. gut erforschten Institutionengeschichte werden heute weitere Forschungsfelder zu weniger offensichtlichen Orten und Verläufen der M. erschlossen, wie z.B. im Fall des fröhnlz. Bürgerhauses oder der Karrieren von *7Kurtisanen* [11]. Kaum rekonstruierbar erscheint, wie die Ausbildung bei den Spielleuten, den Musikern der unteren sozialen Schichten, verlief.

2. Höfische Eliten

Die Bildung von Fürsten, Adligen und Hofleuten schloss eine M. ein. Darin setzte sich noch die Tradition der ma. Fürstenbildung (vgl. *7Fürstenspiegel*) und aristokratischen Ritterbildung fort. Durch den *7Humanismus* erhöhte sich die Bedeutung einer praktischen M. Die Befähigung zum Singen und zum begleitenden Lautenspiel entsprach dem humanistischen Interesse an Literatur in ihrer sinnlich-ästhetischen Qualität.

Das Ideal des auch musikal. wohlgebildeten Adligen kommt bes. in Baldassare Castiglione's europaweit rezipiertem »Buch vom Hofmann« (1528; *7Cortegiano*) zum Ausdruck. Humanistisch geprägte *7Höfe* gewährten Mädchen und Jungen weitgehend gleichberechtigten Zugang zu Bildung und damit auch zu M., welche Castiglione ausdrücklich auch für Frauen vorsah. Allerdings sollten Frauen beim Musizieren idealerweise stets zurückhaltend sein, sowohl in ihrem musikal. Ausdruck als auch in ihren Körperbewegungen und beim Auftritt vor anderen. Dementsprechend waren Tasten- und Zupfinstrumente wie Cembalo, später Klavier (*7Klaviermusik*), und Laute für Frauen akzeptiert, andere, insbes. Blas- und Schlaginstrumente, galten als unangemessen. In der Realität lernten Frauen aber durchaus das Spiel auf Instrumenten wie der Flöte oder auf Streichinstrumenten [4.26f.].

Das Niveau der M. war i. Allg. hoch. Häufig wurden die besten Musiker für den Unterricht von Kindern beiderlei Geschlechts engagiert. Wo Jungen mehr Unterricht erhielten, lernten die Mädchen häufig mit. Unterschiede bestanden zweifellos darin, dass eine Ausbildung in *7Musiktheorie* und *7Komposition* weitgehend Jungen vorbehalten war.

Zum größten Teil lag die höfische Musikpraxis außerhalb des Bereichs der Komposition. Daher gibt es

dazu wenig schriftliche Quellen, auch in Bezug auf die entsprechende M. Sicher ist, dass häufig improvisierend musiziert wurde, d.h. dass die M. u.a. die Fähigung zur spontanen Begleitung bzw. Variation überliefelter Vorlagen beinhaltete (*7Improvisation*). Eine gute M. war Voraussetzung dafür, dass Fürsten und Adlige sich als Kenner und *7Mäzene* einzelne Musiker und Ensembles engagierten und Kompositionen in Auftrag gaben. Mit ihren Hof-*7Kapellen* gründeten sie selbst neue musikal. Bildungs- und Ausbildungsstätten [10].

3. Bürgerliche Eliten

Indem Angehörige der oberen bürgerlichen Schichten sich im 16. Jh. am humanistischen Bildungsideal orientierten, bemühten sie sich um eine entsprechende M. Im Unterschied zum *7Adel* war das Musizieren für das *7Bürgertum* jedoch nicht selbstverständlicher Teil der eigenen Kultur, sondern Ausdruck der *7Muße* und damit der bürgerlichen Selbstdarstellung [3]. Wer es sich leisten konnte, ließ seine Töchter keinen Beruf zum Broterwerb erlernen, sondern die Zeit mit M. füllen. Ebenso wie für adlige Frauen verbesserte eine M. die Heiratschancen für Bürgerinnen; zugleich bedeutete die Heirat für viele von ihnen das Ende ihrer M.

In urbanen Zentren richteten sich bürgerliche Eliten Institutionen zur M. ein. Die *7Akademien*, die in Italien seit Mitte des 16. Jh.s entstanden, boten ihren Mitgliedern ein breites musikal. Bildungsprogramm. Nur Männer hatten Zugang zur Mitgliedschaft; allerdings wirkten Frauen bei den Aufführungen aktiv mit.

Seit dem 18. Jh. konnte sich das aufstrebende Bürgertum in gesteigertem Maß Musikunterricht, *7Musikinstrumente*, Eintritt zu *7Konzerten* und *7Musikdrucke* leisten. Mit den ersten Musikzeitungen entwickelte sich eine frühe musikpädagogische Literatur, die als Hör- und Verstehenshilfe das öffentliche Konzertwesen begleitete (*7Musikkritik*). Durch die *7Salon-Kultur* in großen Städten wie Paris, Wien und Berlin füllten Bürger vermehrt die Funktion von Förderern der Musikpraxis und der M. aus, in der sie im 19. Jh. das adelige Mäzenatentum weitgehend ersetzen. Die Salons wurden häufiger von Frauen geführt, die über eine entsprechende Ausbildung auch in Musik verfügten.

Im späten 18. Jh. veränderten sich die unterschiedlichen Zugänge zur M. für Frauen und Männer. Der öffentliche Bereich wurde dem Mann zugesprochen, der Frau blieb damit das Private (*7Geschlechterrollen* 3.3.) [10.322]. Das Gebot der Schicklichkeit, das schon bei Castiglione zu finden ist (s.o. 2.), wurde in Bezug auf die Bürgersfrau noch verstärkt. Gegenüber adligen war es bürgerlichen Frauen kaum möglich, auf Instrumenten zu musizieren, die als nicht weiblich galten. Indem sich Institutionen des bürgerlichen Musiklebens wie die *Col-*

legia musica (→Collegium) zunehmend offiziellere Strukturen verliehen, wurde Frauen der Zugang zu diesen Einrichtungen dilettantischer M. erschwert. Seit Ende des 18. Jh.s war das Klavierspiel selbstverständlicher Teil der Bildung höherer Töchter. Das Klavier wurde zum bürgerlichen Möbel und diente auch der sozialen Selbstrepräsentation. Die dilettantische M. wurde nun zunehmend institutionalisiert. In der ersten Hälfte des 19. Jh.s entstanden zahlreiche öffentliche und private Institutionen, und Mitte des 19. Jh.s wurde versucht, dem Staat die Verantwortung für die M. im Sinne der Volksbildung anzutragen (→Musikgesellschaft).

Die dilettantische M. des gehobenen Bürgertums ist auch als Reaktion auf die unzureichende schulische M. zu sehen, die für Jungen oft auf mäßigem Niveau lag und für Mädchen meist gar nicht zugänglich war (s. u. 5.) [2. 89–103].

4. Klöster

Mönche und Nonnen erwarben eine M., die ihnen die aktive musikal. Mitgestaltung der liturgischen Elemente im klösterlichen Leben ermöglichte. Die Reformen des →Trierer Konzils (1545–1563) erschwerten mit der Klausur der Klostergemeinschaften (1566) die Möglichkeiten der M. für →Nonnen: Sie hatten seitdem kaum Möglichkeiten, die Musik anderer zu hören oder musical. Unterweisung von außerhalb zu erhalten. Anderer-

seits hatte die Klausur nicht überall dieselbe Wirkung. In der ersten Hälfte des 17. Jh.s erlebten einige ital. Nonnenklöster eine Blütezeit, verbunden mit besonderen Anforderungen an die M. der Novizinnen bzw. mit besonderen Ausbildungsmöglichkeiten. Einige Nonnenklöster boten eine M. auf Instrumenten, wie sie Frauen außerhalb des Klosters selten möglich war.

5. Schulen

Die M. an →Schulen der Frühen Nz. diente der liturgischen Mitwirkung der Schüler in →Chören der lokalen Kirchen; daraus bezog sie ihre wesentliche Legitimation. Als theoretisches Fach wurde Musik im Rahmen der →Artes liberales gelehrt (vgl. Abb. 1). Gegenüber der ma. theoretischen Ausrichtung tendierte die nzl. M. im Zusammenhang mit den humanistischen Bildungsideal en zu einer stärkeren Praxisorientierung. Nur Jungen hatten Zugang zur hochwertigen theoretischen und praktischen M. in Kathedral-, Dom- und →Klosterschulen sowie in →Lateinschulen.

Die →Reformation hatte verschiedene Auswirkungen auf die schulische M. Martin Luther sprach der Musik neben der liturgischen Funktion auch eine missionarische sowie eine allgemein positive, aufbauende Wirkung auf den Menschen zu [9. 1483]. Die evang. →Schulordnungen sahen eine systematische M. mit einer Stunde Unterricht pro Tag vor. An Lateinschulen wurden Kan-



Abb. 1: Meister A E, Innenraum einer Schule, 1592 (Holzschnitt). In dieser städtischen Lateinschule werden mehrere Gruppen von Schülern parallel im Lesen, Singen und Rechnen unterrichtet. Eine Tafel an der Wand zeigt Notensysteme und Noten. Die patrizischen Schulmeister sind durch ihre Ruten gekennzeichnet; links im Vordergrund ist zu sehen, wie diese zur Züchtigung eingesetzt wurden.

toreien eingerichtet (→Kantorat), in denen die begabtesten Schüler mit (mehrstimmiger) Figuralmusik zu den →Gottesdiensten beitrugen. Die Wertschätzung der Musik in →Luthertum und →Calvinismus und die Förderung des Gemeindegesangs (→Kirchenlied), an dem Männer und Frauen beteiligt sein sollten, wirkte sich auch positiv auf die M. der Mädchen an den →Elementarschulen aus [6.74–77]. In England sank das Angebot schulischer M. mit der Schließung der Klöster und der assoziierten Schulen. An den Schulen der →Jesuiten wurde theoretische M. vermittelt, außerdem wurde praktisch musiziert; die Jesuiten setzten M. auch bei der Mission ein.

Vorläufer und Namensgeber der →Konservatorien waren die ital. Waisenschulen. Die Mädchenghöre und -orchester der venez. Waisenschulen fanden europaweite Beachtung. Berühmte Komponisten wie Antonio Vivaldi wirkten dort als Lehrer. Die M. eröffnete einigen Schülerrinnen eine professionelle Laufbahn, z. B. in der zweiten Hälfte des 18. Jh.s der Violinistin und Komponistin Maddalena Lombardini Sirmen.

Mit der →Aufklärung verlor die liturgische Legitimierung der schulischen M. ihre Basis. Andere, säkularisierte Begründungen wurden entwickelt. Europaweit rezipiert wurden die an der →Kindheit orientierten Ideen Rousseaus, Pestalozzis und Fröbels. Rousseau regte vermutlich erstmals die Förderung des kreativen Aspekts in der kindlichen M. an [9.1487–1491]. I. Allg. blieb schulische M. für die meisten Schüler Gesangunterricht, verbunden mit liturgischem Chorgesang in der lokalen Kirche. Bis weit ins 19. Jh. übten →Lehrer eine weitere Tätigkeit aus, zumeist als Kantoren. Erst im 19. Jh. wurden Konzepte für einen umfassenderen Musikunterricht mit Musiktheorie, Musikgeschichte, →Musikästhetik und Instrumentalunterricht entwickelt.

6. Universitäten

An den →Universitäten wurde Musik als eine der math. Wissenschaften (→Mathematik, musikalische) im Rahmen der →Artes liberales, d.h. als theoretisches Fach, gelehrt. Zum universitären Leben gehörte in der Regel auch eine informelle musikal. Praxis, die Möglichkeiten zur M. einschloss. Tendenziell lag in Westeuropa das Gewicht eher auf der Theorie, in Osteuropa eher auf der Musikpraxis. In Paris wurde theoretische Musik an der Universität gelehrt, während die Akademie für Poesie und Musik praktische M. bot (→Musikgesellschaft). In England wurden schon früh (ab ca. 1500) universitäre Abschlüsse für praktische M. vergeben [5].

7. Berufsmusiker

Eine Ausbildung für einen ehrbaren Beruf als →Musiker gab es an den Hof- und Kirchen-→Kapellen sowie

bei den →Stadtpfeifern. In den zunftartig organisierten Stadtpfeifereien, zu denen nur Männer Zugang hatten, war die Ausbildung der Lehrlinge (mindestens 5 Jahre mit anschließender →Gesellenwanderung; vgl. →Wandermusiker) genau geregelt und schloss die Entwicklung und Erprobung kompositorischer Fertigkeiten ein. Gelang es Frauen ausnahmsweise doch, Berufsmusikerin zu werden, handelte es sich meist um Ehefrauen und Töchter von Musikern. Einige wurden durchaus berühmt, so z. B. um 1700 die Organistentochter Elisabeth-Claude Jacquet de la Guerre. Bahnbrechend für die Professionalisierung von Musikerinnen war die höfische Mode hochspezialisierter →Sängerinnen-Ensembles, die im späten 16. Jh. von Norditalien ausging. Diese Frauen wurden gezielt als Musikerinnen ausgewählt und ausgebildet, um vor einem ausgesuchten Publikum Spitzenleistungen darzubringen [1. 90–115].

Mit der Entwicklung der bürgerlichen Musikkultur stieg seit dem 18. Jh. die Nachfrage nach Musik-→Lehrern. Ehelose und verwitwete Frauen mit M. konnten der ökonomischen Notlage durch Unterrichten entgehen. Das gesteigerte Interesse an →Instrumentalmusik brachte ab etwa 1800 eine zunehmende Spezialisierung und Technisierung der instrumentellen M. mit sich. Die breite Ausbildung der Stadtmusiker auf mehreren Instrumenten genügte solchen Ansprüchen immer weniger. So entstanden seit Ende des 18. Jh.s mit Gesangsschulen und →Konservatorien vermehrt Institutionen der professionellen M. Jedoch war die informelle M. im unmittelbaren Lehrer-Schüler-Verhältnis noch lange nicht abgelöst. In Großbritannien etwa hatten noch bis vor 1930 die meisten der auf hohem Niveau musizierenden Instrumentalisten und Sänger ihre M. auf informellem Weg erhalten.

→ Collegium; Konservatorium; Musik; Musiker/in

- [1] J. BOWERS / J. TICK (Hrsg.), *Women Making Music. The Western Art Tradition 1150–1950*, 2¹⁹⁸⁷ [2] W. GRUHN, Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, 1993 [3] D. HELMS, Der Humanismus und die musikalische Erziehung der Frau in der Renaissance, in: M. VON SCHOENEBECK (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte*, 2001, 63–81
- [4] F. HOFFMANN, Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur, 1991 [5] C. PAGE et al., Art. Universities, in: NGr² 26, 2001, 135–147 [6] K. PENDLE (Hrsg.), Women and Music. A History, 2²⁰⁰¹ [7] C. PLUMMERIDGE, Art. Schools, in: NGr² 22, 2001, 614–629 [8] C. RICHTER, Art. Musikausbildung, in: MGG² S6, 1997, 1016–1035 [9] C. RICHTER et al., Art. Musikpädagogik, in: MGG² S6, 1997, 1440–1534
- [10] S. RODE-BREYmann, »Allein ihr angenehmster zeit vertreib ist die music.« Musenhöfe: Zentren der Künste, Orte der Bildung, in: M. KRUSE / R. SCHNEIDER (Hrsg.), *Musikpädagogik als Aufgabe. FS S. Helms*, 2003, 321–333 [11] S. RODE-BREYmann (Hrsg.), Orte der Musik. Kulturelles Handeln von Frauen in der Stadt, 2007 [12] W. WEBER et al., Art. Conservatories, in: NGr² 6, 2001, 311–324.