



J.B.METZLER

Einführung

»Es ist ein ernster Gedanke, das Volk zur Kunst zu erziehen. Noch nie ist darüber so viel geredet worden wie heutzutage, noch nie ist aber auch so viel dafür getan worden. Der Grund hierfür liegt nahe: man hat eingesehen, dass im Kunstverständnis ein ganz bedeutender Riss zwischen den oberen und den unteren Klassen entstanden ist, dass es aber gilt, diesen Riss auszuweiten, wenn die Kunst derjenige Kulturfaktor sein will, der sie zu sein vorgibt. Die grosse Kunst kam wenigstens in ihren Anfängen fast immer aus dem Herzen des Volkes [...]«¹ so beurteilte im Jahr 1903 der Musikwissenschaftler, Kritiker und spätere Redakteur der *Zeitschrift der Internationalen Musikgesellschaft* Alfred Heuss das Musikleben seiner Zeit und formulierte in enthusiastischer Weise seine Reformvorschläge. Da die unteren Gesellschaftskreise keinen Zugang zur *»großen Kunst«* hätten und sie weder Verständnis noch Interesse dafür zeigten, solle die Sozialpolitik es sich zu ihrer vornehmsten Aufgabe machen, das Volk zum Verständnis einer künstlerischen Musik zu erziehen. Besonders *»Volkskonzerte«*, so meinte Heuss, seien vorzüglich dazu geeignet, das Volk an die große Kunst heranzuführen. Dazu gab Heuss praktische Anweisungen: Eintrittskarten sollten für Arbeiter und Angestellte verbilligt sein, in den Betrieben und Geschäften sollten Listen ausgelegt werden, in die sich die konzertinteressierten Lohnabhängigen eintragen könnten, woraufhin sie nicht nur ihre Billets, sondern zusätzlich auch eine gedruckte Einführung in die zu erwartende musikalische Darbietung zugeschickt bekämen. So könne man durchaus das Volk in den Konzertsaal ziehen und gerade mithilfe der Einführungen die Arbeiter allmählich an die Musik heranzuführen. Freilich müsse man dafür sorgen, dass nicht etwa Bürgerliche die billigen Karten erstehen könnten und damit dem übrigen Volk die besten Plätze wegnähmen. *»Diese Konzerte sollen wirklich Volkskonzerte sein, das Volk soll wissen, dass es da ganz unter sich ist [...] Die grosse Öffentlichkeit erfährt von diesen Konzerten weiter gar nichts, da alle Zeitungsannoncen bei diesem System wegfallen [...]«²* Bezüglich des Programms der musikalischen Veranstaltungen schlug Heuss vor, das pädagogische Prinzip *»vom Einfachen zum Schwereren«* zu verfolgen, also nicht gleich Bruckner und Richard Strauss anzubieten. Desgleichen solle jedem Konzert Gesangsmusik beigegeben werden, die wegen des Textes eher verständlich sei, ebenso möge man ruhig auch mit technischen Bravourstücken die Aufmerksamkeit der Hörer auf sich ziehen, möglichst aber nicht mit reinen Klavierstücken. Denn es sei die eigene Erfahrung des Rezensenten, *»dass das Volk für Klavierspiel am wenigsten Sinn und Verständnis zeigt. Aber das spricht zuletzt nur für seinen gesunden Tonsinn.«³*

An der Wende zum 20. Jahrhundert war bei einem gebildeten Musiker und Musikwissenschaftler das Volk in den Gesichtskreis der Wahrnehmung gerückt. Unter dem *»Volk«* verstand der Autor all jene Bevölkerungsteile, zu denen er selbst nicht gehörte, all jene gesellschaftlichen Schichten, die aus Gründen mangelnder Bildung kein Interesse an der höheren Musik, keine musikalische Ausbildung und keinen inneren Zugang zur Musikkultur hätten, zu einer Musik, von der sich das Volk zwar im Laufe der Geschichte entfremdet habe, die doch aber ursprünglich, wie Heuss meinte, *»aus dem Herzen des Volkes«*

stamme und die es daher mit Hilfe eines »gesunden Tonsinns« wieder zu der Ihren machen könne.

Schon gute 50 Jahre zuvor hatte es vereinzelte Stimmen gegeben, die die Tatsache, dass nur bestimmten Gesellschaftskreisen die Teilnahme am Musikleben vergönnt war, als gesellschaftliches Problem benannten. So beschrieb ein Theodor Hagen im Jahr 1845 in der mit hohem geistigen Anspruch erscheinenden *Zeitschrift für Neue Musik* den auf tierischem Niveau verharrenden Landarbeiter, der ohne den Zugang zur musikalischen Kunst dahinvegetiere, gleichwohl durch die Teilhabe an ihr als Mensch veredelt werden könne:

»Aus dem Menschen ist eine Maschine geworden. Steht sie still, so wird sie entweder durch die Knute oder die Brantweinflasche wieder in Bewegung gebracht! – Wem sind nicht bei einem Spaziergange über's Feld menschliche Gestalten aufgefallen, die, ihr Antlitz dem Boden zugekehrt, ihr Rücken den dichtesten Strahlen der Sonne ausgesetzt, unaufhaltsam in der Erde herumwühlen [...] man redet sie an, sie hören nicht; man berührt sie mit einem Stock, und erst dann wenden sie das Haupt: Minutenlang glotzt das gläserne Auge uns an, keine Muskel der Physiognomie ändert sich, der aufgeworfene, breite Mund bleibt derselbe [...] Alles ist starr und todt, bis der Kopf langsam wieder in seine frühere Stellung zurücksinkt. Sind das auch »Menschenleben? [...] Giebt es kein Mittel, den Zustand dieser Unglücklichen zu veredeln, ihnen das Bewußtsein ihres Lebens einzuhauchen? Ich glaube, ja! Die Musik läutert und erhebt, und deshalb ersetzt sie bei allen denen die Erziehung, welchen unsere Gesellschaft blos vergönnt, zu arbeiten und zu schlafen. Millionen Menschen sind so gestellt, daß sie vom zartesten Kindesalter an keine Zeit haben, die nothwendigsten Bedingnisse einer geistigen Bildung zu erfüllen. Bei diesen muß die Musik allen Geist ersetzen, und sie kann es auch, wenn ihr nur diese Rolle zuertheilt wird.«⁴

Der Autor fordert dann, man möge in jedem Dorfe musikalische Institute einsetzen und per Gesetz die Anstellung eines je eigenen Musiklehrers veranlassen, die Gutsherren sollten ihre Arbeiter zur regelmäßigen Teilnahme an »Volksliedertafel« genannten Gesangskreisen verpflichten.

Hagen drückte mit der Vorstellung des dumpf glotzenden, in der Erde herumwühlenden Arbeiters möglicherweise aus, wie groß die gebildete Gesellschaft den Abstand zum einfachen Landarbeiter für sich imaginierte, gleichzeitig war Hagens Forderung, auch ihnen die Teilnahme an der musikalischen Kultur zu eröffnen, der Anfang einer seither nicht mehr zur Ruhe kommenden Diskussion um die Frage, mit welchen privaten und staatlichen Förderungsmöglichkeiten auch den unteren Gesellschaftsschichten die »veredelnde« Musik nahezubringen wäre.

Ein Sprung ins Jahr 1925 kann ansatzweise verdeutlichen, wie differenziert inzwischen die gesellschaftliche Schichtung innerhalb des Musiklebens gesehen wurde. Der Heidelberger Professor der Musikwissenschaft Hans Joachim Moser veröffentlichte den Aufsatz *Die Stellung der Musik im deutschen Geistesleben der Gegenwart*. Darin diagnostizierte er nicht nur den kulturellen Riss von oberer und unterer Gesellschaft, sondern er konnte auch die Entstehung dieser Spaltung – so wie er und viele andere seiner Zeit sie sich vorstellten – begründen: Bis weit ins 18. Jahrhundert hinein habe das gesamte Volk die musikalische Kultur mitgetragen, die Deutschen seien so lange immer ein »Volk der Musik« gewesen.

»Erst die, alle Gefühlswerte verächtlich beiseiteschiebende, intellektualistische Seuche der Aufklärung fasste die Schulmusik geringschätzig auf, die kirchliche Tonkunst veräußerlichte sich sogleich konzerthaft zu einem bloßen »Spiel des Witzes und Verstandes«. [...] Damit wurde ein Verfallsprozeß beschleunigt, der wesentlich mit dem Beginn der Generalbassepoche eingesetzt hatte [...] es klappte immer stärker der Riß zwischen »Unkunst« (Volksmusik auf dem Aussterbeetat) und »Kunst« als Angelegenheit

der ›gelernten‹ Fachleute auf [...] Musik war nicht mehr Allgemeinbesitz der Gesamtheit [...], sondern schraubte sich immer mehr wie eine fremde Orchidee am Stock ›gebildeter‹ Kunsttheorie zur Luxus-pflanze empor [...]. In Wirklichkeit hat sich (dagegen) im letzten Jahrhundert die Kunstentwicklung so vollzogen, dass einem Kreis von Latifundienbesitzern und Libertinern, d.h. von Großagrariern und Fachzigeunern der Kunst eine ungeheure Masse von Sklaven, von Großstadtplebs des Kunstgenusses gegenübersteht – hier Pianolazivilisation und l'art pour l'art, dort Schlagerschund und sentimentaler Kitsch, während die einst sozial versöhnende, zur Nationaleinheit erlösende Kunst des echten Volksliedes sich [...] verkrochen hat [...], was übrigblieb, war ›Musik als Luxusangelegenheit‹ und ›Musik als Gehirnturnerei‹, beides nur für solche, die's ›dazu hatten‹ [...] heute sind neun Zehntel des deutschen Volkes, vom Standpunkt wirklicher Musikkultur aus gesehen, auftriebloser, innerlichst stumpfes Proletariat geworden, das halb mürrisch, halb zufrieden in die Gosse stiert.«⁵

In gleicher Weise konstatierte zwei Jahre später der Musikkritiker Hans Heinz Stuckenschmidt die Entfremdung der Allgemeinheit von der Kunstmusik. Wenn Moser die moderne Kompositionsweise als Luxusangelegenheit und Gehirnturnerei bezeichnet hatte, so attackierte Stuckenschmidt in ähnlicher Überzeugung die seinerzeitige Moderne, die sich allein durch ihre l'art pour l'art-Ideologie rechtfertigte und einem krankhaften Individualismus das Wort rede. »Die Musik von heute geht den Menschen von heute nichts an.« Die Avantgarde-Komponisten seien mit ihrer weltfremden Ideologie der Isoliertheit verfallen, sie opferten die Identität mit dem Sinn ihrer Zeit einer unfruchtbaren Problematisierung rein musiktechnischer Art, »ein bodenloses Vakuum hirnrigen Selbstzwecks«. Das gutgläubige Publikum applaudiere zwar, aber: »Jede Bäckerei ist wichtiger.«⁶

Stuckenschmidts vernichtendes Urteil über die gesellschaftliche Bedeutung der Kunstmusik bildet eine markante Position innerhalb der seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zu beobachtenden, fortschreitenden und lebhafter werdenden Diskussion um den Stellenwert der Kunstmusik in der Gesellschaft. In der wissenschaftlichen Literatur ebenso wie in der allgemeinen Publizistik finden sich – ganz besonders stark seit der Jahrhundertwende – Aufsätze und Kritiken, die den großen Abstand zwischen der musikalischen Kultur einer kleinen Oberschicht und der, wie man glaubte, verloren gegangenen Kultur der breiten Allgemeinheit thematisieren. Wenn Heuss, wie eingangs erwähnt, schreiben konnte, dass noch nie »darüber so viel geredet worden [sei] wie heutzutage«, so lässt sich dies anhand der Fülle ähnlich lautender Artikel seit der Jahrhundertwende bestätigen.

Was Einzelne nur diagnostizierten, wurde für andere Anlass zur Entwicklung eines kulturpolitischen Programms. Beteiligung des ganzen Volkes an den kulturellen Errungenschaften hieß die Devise. Aus den verschiedensten politischen Lagern von rechts und links erschienen Vorschläge, die im Wesentlichen dahin tendierten, die musikalische Erziehung der Allgemeinheit als Aufgabe des Staates zu definieren mit dem Ziel, jedermann zur Teilhabe an der hohen Kunst zu befähigen.

Hermann Kretzschmar, Professor am musikwissenschaftlichen Seminar der Universität Berlin, formulierte zu häufigen Malen sein Erziehungsanliegen: »Die Musik muß im Volk vor allem der Empfänglichkeit und des Verständnisses sicher sein, muß auf Grund einer wohl überwachten Musikipflege ihre Macht und ihren Segen entfalten können [...].«⁷ Der Begriff der »Musikipflege« galt zunehmend in der öffentlichen Diskussion als ein Terminus, der bei durchaus unterschiedlicher Sichtweise im Detail – nämlich wie denn die Pflege am ehesten zu gewährleisten sei – doch als gemeinsames Basisverständnis den Ausgleich von »hoher« und »niederer« Gesellschaft, immer das Ideal einer gemeinsamen Kultur des ganzen Volkes beinhaltete. Seine eher rhetorisch gedachte Frage, ob die Kunst nur für eine Minderheit oder für das ganze Volk bestimmt sei, beantwortete Kretzschmar denn auch

bejahend für das ganze Volk mit der Begründung, es habe sich immer mehr die Überzeugung durchgesetzt, die Kunst sei unter die allgemeinen Menschenrechte und Nationalgüter zu zählen. Nicht von ungefähr war Kretzschmar von 1909–1920 beim preußischen Kultusminister in beratender Funktion tätig, wo er bei der Gestaltung der neuen Lehrpläne der Schulmusik mitwirkte und dabei erreichen konnte, dass einige seiner bislang nur schriftlich niedergelegten Vorschläge in konkrete Politik umgesetzt wurden.

Endlich basierte die Schulmusikreform der Weimarer Epoche, in der der Sozialdemokrat Leo Kestenberg in seiner Tätigkeit als Musikreferent des preußischen Kultusministeriums eine umfassende inhaltliche wie organisatorische Umbildung der musikalischen Erziehung der breiten Massen in der Schule und in der Musiklehrerbildung erstrebte und großenteils durchsetzte, auf der Wahrnehmung, dass Musikausübung und -rezeption bislang den unteren Gesellschaftsschichten kaum zugänglich gewesen wären, dass daher schon vom Kindergartenalter an die musikalischen Fähigkeiten und Kenntnisse der Bevölkerung zu entwickeln seien, um einem jeden die künstlerische Entfaltung seiner Persönlichkeit zu ermöglichen. 1921 formulierte Kestenberg in seinem programmatischen Artikel *Musikerziehung und Musikpflege*⁸ erstmals entsprechende politische Reformpläne, die die Teilhabe der breiten Masse an der Musik-Kunst zum Ziele hatten.

Auch der Leiter der nationalsozialistischen Reichsmusikkammer Peter Raabe gründete seine Musikpolitik in Fortsetzung des Kestenberg'schen Ansatzes auf der inzwischen längst zum Allgemeingut gewordenen Erkenntnis, dass es weiterhin ein Oben und Unten von Musikkultur gäbe, dass die Kunstmusik auch nach der Schulreform nicht von der breiten Bevölkerung wahrgenommen würde. *»Wir streben in unserem neuen Staate danach, möglichst viele zum Musikgenuß heranzuziehen, denen dieser Genuß bisher nicht erreichbar gewesen ist.«*⁹ In der *»Sorge um das Heranziehen einer neuen Hörerschaft«* maß Raabe der musikalischen Jugenderziehung grundsätzliche Bedeutung bei, innerhalb der Hitler-Jugend war die musikalische Arbeit darauf ausgerichtet, die musikalischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu fördern und sie nach Möglichkeit ein Instrument erlernen zu lassen. *»Kinder, die musikalisch begabt sind, müssen Gelegenheit haben, ein Instrument spielen oder singen zu lernen, ihr häusliches Musizieren muß mindestens so hoch bewertet werden wie andere Leistungen, die Jungen und Mädel müssen wieder Zeit haben, zu üben und in kleinerem Kreise mit Gleichgestimmten Kammermusik zu spielen. Dann ist die Hausmusik von selber da.«*¹⁰

Der kurze Gang durch knappe 100 Jahre deutscher Musikgeschichte mag genügen, um begreiflich zu machen, dass in diesem Zeitraum die große Diskrepanz zwischen denen, die der »klassischen Musik« zugetan und jenen, die dafür gar kein Interesse zeigten, immer stärker begriffen wurde. In einer Zeit zunehmend demokratischer, völkischer und sozialistischer Bewegungen erkannte man es als ein Problem, dass die Mehrheit der Bevölkerung von einem angeblich nationalen Schatz ausgeschlossen war, den die Gebildeten als Kulturgut definiert und zum bedeutenden Medium persönlicher und gesellschaftlicher Vervollkommenung erklärt hatten. Jeder und jede sollte einen Zugang zu den hoch eingeschätzten Erlebniswelten der Musik haben, so forderte man, sogar vom Menschenrecht auf Musik sprach man. Schon für Alfred Heuss, für Hermann Kretzschmar und ganz besonders dann für Leo Kestenberg sowie für die nationalsozialistische Musikpolitik galt es als Selbstverständlichkeit, dass für eine stärkere Beteiligung der unteren Gesellschaftsschichten am Musikleben eine musikalische Erziehung eben dieser Schichten Voraussetzung war. Ob über die hörende Gewöhnung beim »Volkskonzert«, ob über den Instrumentalunterricht oder – wie mit der Kestenberg-Reform intendiert – über den

Schulunterricht: Immer lag den Reformvorschlägen die Idee zugrunde, man müsse Musik »lehren«, man müsse die Menschen an Klänge, an Melodien, Harmoniefolgen und musikalische Formen gewöhnen, ihnen darüber hinaus aber auch eine praktisch-musikalische Bildung zukommen lassen, und zwar möglichst frühzeitig. War doch bekannt, dass es zum Verhaltenskanon der Bildungsschicht gehörte, dass man dort schon im Kindesalter ein Instrument erlernte, dass man dort besonders über die Erfahrungen der Hausmusik an das klassische Musikrepertoire herangeführt wurde und man sich auf dieser Basis als Erwachsener zum eifrigen Konzert- und Opernbesucher entwickelte. Die musikpolitischen Reformer meinten, mit einer diesem Verhaltenskodex ähnelnden, jetzt nicht nur privat, sondern vom Staat gestützten musikalischen Erziehung eine Brücke zwischen den Gesellschaftsschichten, zwischen Bildungsschicht und Arbeiterklasse herstellen zu können.

In der Tradition der »Musikpflege« standen auch nach 1945 die Aktivitäten der Kultusminister der Länder der BRD ebenso wie die des Ministeriums der DDR im Bereich der Schulmusik, der staatlichen Unterstützung des Instrumentalunterrichts, des Ausbaus der Musikschulen, der öffentlichen Unterstützung von musikalischen Arbeitskreisen, der Abgabe verbilligter Konzertkarten an Schüler, um nur einiges zu nennen. Die staatlichen Bemühungen beider deutscher Staaten waren zu wesentlichen Teilen davon geleitet, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass allen gesellschaftlichen Schichten der Zugang zur Kunst ermöglicht würde, ein in historischer Kontinuität zu verstehender, bis heute wichtiger Aspekt der Kulturpolitik.

Angesichts der vielfältigen, jahrzehntelang währenden Ansätze, den Riss zwischen den verschiedenen Gesellschaftsschichten in kultureller und hier speziell musikalischer Hinsicht zu überbrücken, ist es ausgesprochen verwunderlich, dass bis in die Gegenwart hinein musikalische Vorlieben und Praktiken als gesellschaftliches Unterscheidungsmerkmal dienen, dass die Art musikalischer Bedürfnisse nach wie vor entscheidend im Zusammenhang der sozialen Herkunft sowie des Ausbildungsgrades zu sehen ist. Der Kulturhistoriker Pierre Bourdieu untersuchte eben diesen Zusammenhang von »Geschmack«, d.h. von ästhetischen Vorlieben, in Abhängigkeit zur sozialen Stellung. In seinem Buch über das Geschmacksurteil *Die feinen Unterschiede* (1979) legte er offen, wie eng das ästhetische Urteil und wie eng künstlerische, musikalische Vorlieben nach wie vor bis in die Gegenwart hinein an die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaftsschicht gebunden sind.

Dabei betont Bourdieu, wie die ästhetische Einstellung in zwei Richtungen ihre Wirkung hat:

»Als Produkt einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen eint sie all jene, die aus denselben Bedingungen hervorgegangen sind, unterscheidet sie aber zugleich von allen anderen vermittels dessen, was sie wesentlich besitzen. Der Geschmack ist die Grundlage alles dessen, was man hat – Personen und Sachen –, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen, womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird. Die Geschmacksäußerungen und Neigungen (d.h. die zum Ausdruck gebrachten Vorlieben) sind die praktische Bestätigung einer unabwendbaren Differenz. Nicht zufällig behaupten sie sich dann, wenn sie sich rechtfertigen sollen, rein negativ, durch die Ablehnung und durch die Abhebung von anderen Geschmacksäußerungen.«¹¹

Bourdieu's in Frankreich durchgeführte Befragung lässt erkennen, dass selbst am Ende der 70er Jahre weiterhin der akademisch gebildete Bevölkerungsteil die »klassische Musik« (Bach: Das wohltemperierte Klavier) in deutlichem Abstand zur übrigen Bevölkerung präferierte.¹² Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass Bourdieu's Ergebnisse nicht auch für Deutschland zuträfen, über entsprechende neuere Untersuchungen wird später zu berichten sein.

Wenn sich also bis in die Gegenwart hinein gesellschaftliche Geschmacksdifferenzen der »Gebildeten« gegenüber anderen Gesellschaftsgruppen konstatieren lassen, so gibt dies Anlass zu hinterfragen, in welchem historischen Kontext eine gebildete Schicht ihren musikalischen Geschmack entwickelte und wie sich innerhalb der Gebildeten eine ästhetische Einstellung, eine »Mentalität« herausbilden konnte, die die Musik und die Beteiligung am musikalischen Leben zum wichtigen Bestandteil des eigenen gesellschaftlichen Standes werden ließ. Diese von Bourdieu so gut beschriebene »Mentalität« ließ sich nicht per staatlich verfügbarem Musik- und/oder Instrumentalunterricht erlernen, sondern sie umfasst bis heute ein Konglomerat von Verhaltensweisen, von Werten und Wertungen, von Einstellungen und Abgrenzungen, die nicht nur auf einem intellektuellen Lernvorgang basieren, den jedermann genauso gut in der Schule hätte nachholen können, sondern die Bildungsbürger lebten und leben in einer bestimmten Weise mit Musik, wie sie ihnen im Rahmen ihrer Sozialisation vermittelt wurde.

Das sich gegenseitig bedingende Netzwerk von musikalischen Anschauungen, von Urteilen, von Verhalten und »gebildeter« Sozialisation im historischen Verlauf näher anzuschauen und etwas zu entwirren, ist Absicht der vorliegenden Darstellung. Gilt es doch zu hinterfragen, welche Auswirkungen auf die Musikgeschichte die Tatsache hat, dass Musik seit der Mitte des 18. Jahrhunderts zur Angelegenheit der Bildungsbürger wurde. Den Blick auf die soziale Zugehörigkeit zu fokussieren, bedeutet natürlich, Musikgeschichte »nur« von einer Warte aus zu sehen, viele Erscheinungen des Musiklebens als Teile des Gefüges innerhalb der Bildungsschicht zu interpretieren und entsprechende Ableitungen vorzunehmen, was möglicherweise den Vorwurf der Einseitigkeit nach sich ziehen wird. Ebenso ist der Vorwurf naheliegend, die verschiedenen Anschauungen der Bildungsbürger zu einer einheitlichen Mentalität homogenisieren zu wollen, eine Gefahr, auf die schon der Kulturhistoriker Peter Burke hinwies, und die wohl immer latent bei jeder Art von Mentalitäten- und Kulturgeschichte präsent ist.¹³ Desgleichen stellt auch die Abgrenzung gesellschaftlicher Schichten und Schichtungen ein definitorisches Problem dar, das mit dem Zugehörigkeitsnachweis zu Berufsgruppen und/oder beruflich/ausbildungsmäßigen Abschlüssen ansatzweise zu lösen versucht wurde. Nichtsdestoweniger wäre es schade, es aus Furcht vor den sicher berechtigten Einwänden unversucht zu lassen, Musikgeschichte, Ideen- und Sozialgeschichte mit der Fokussierung auf das Bildungsbürgertum so weit zusammenzuführen, dass daraus eine neue Sichtweise auf etliche Entwicklungen des Musiklebens in Deutschland entstehen könnte.

Die Entwicklungsdynamik der Bildungsgeschichte in Deutschland impliziert, dass der Begriff des Bildungsbürgers niemals eine konstante, soziologisch klar definierbare Größe gewesen wäre, sondern dass die gebildeten Bürger eine sich entsprechend den sozial-historischen Veränderungen jeweils wandelnde gesellschaftliche Gruppe darstellten. Da es aber zur Definition dieser Schicht gehörte und gehört, als Gebildete an der Kunst, der Literatur, der Malerei und der Musik teilzuhaben, ist es von unmittelbarem Interesse zu erforschen, wie sich angesichts der sozialen Verschiebungen von »Gebildeten« und »Ungebildeten« auch das Netzwerk von musikalischem Leben, von Komposition, Aufführung, musikalischen Anschauungen und auf Musik bezogenem Verhalten zu neuartigen musikalischen Entwicklungen führte und sich dabei je neue, andere Formen des Umgangs mit Musik herauskristallisierten.

Zum Begriff »Bildungsbürger«

Wenn heute das 19. Jahrhundert in der Geschichtsschreibung als die Epoche des aufstrebenden Bürgertums gilt, als Aufstiegsphase einer neuen Gesellschaftsschicht, die sich angesichts auflösender Feudalstrukturen wirtschaftliche und politische Einflussphären eroberte, so herrscht in gleichem Maße Übereinkunft darüber, dass das Bürgertum diejenige gesellschaftliche Schicht war, die den kulturellen »Besitz«, das Privileg ehemals höfischer und kirchlicher Kreise, nach und nach eroberte, zu dem ihren machte und weiterentwickelte, so dass sich auch die Musik als Kunstaussübung mehr und mehr ins Lebensumfeld des Bürgertums hinein verlagerte. Dabei gehört es zum Spezifikum der Schicht, die sich mit Musik umgab, dass nicht so sehr und ausschließlich Besitz und Abstammung die Zugehörigkeit garantierten, sondern dass die sogenannte Bildung (primär der Männer, weniger der Frauen!) zum wichtigen Faktor der Zugehörigkeit zählte. Die Bindung der gesamten Kunst, so auch der Kunstmusik ans Bildungsbürgertum gibt Anlass zu hinterfragen, auf welche Weise und warum Bildung zum Indiz der Schichtenzugehörigkeit werden konnte, welche Bedeutung der Bildung beigegeben wurde und was diese Bildung eigentlich beinhaltete.

Die Sozialgeschichte des Bildungswesens ist anfänglich in den 50er Jahren, verstärkt aber erst in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, besonders seit den 80er Jahren, bearbeitet worden. Speziell zur historischen Entwicklung in Preußen, das bildungspolitisch weitgehend eine Vorreiterrolle in Deutschland spielte, teilweise aber auch zu anderen deutschen Ländern, wurden inzwischen zahlreiche Forschungen veröffentlicht, auf die hier Bezug genommen werden kann.

Mit dem 19. Jahrhundert verbindet sich in erster Linie die Vorstellung von einer Epoche der Industrialisierung. In England und Frankreich beginnend, griff die wirtschaftliche Entwicklung mit einiger »Verspätung« auch auf Deutschland über, wo erst in der zweiten Jahrhunderthälfte ein immenser Anstieg der industriellen Produktion zu beobachten ist, die in ihrem Gefolge eine enorme Veränderung des Sozialgefüges nach sich zog. Zur gleichen Zeit sind in allen Industriestaaten Anstrengungen zu verzeichnen, die Ausbildung der Bürger neu zu gewichten, Bildung und Ausbildung sowohl auf schulischem, beruflichem und universitärem Sektor zu reformieren und auszubauen. Und doch ist schon an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass der Begriff und das Phänomen des »Bildungsbürgers« trotz so mancher funktionaler Parallelen in Ländern außerhalb des deutschen Sprachbereichs »eine eigentümlich deutsche Größe blieb – eine Besonderheit, die dadurch unterstrichen wird, dass ›Bildungsbürger(tum)‹ als Topos der deutschen Kultur- und Sozialgeschichte statt wörtlicher Übersetzungen wie ›educated burgher‹ u. dgl. inzwischen in andere Sprachen übernommen worden ist.«¹⁴

Einige Zahlen aus den deutschen Ländern, in erster Linie aus Preußen, können einen Eindruck von der rasanten Entwicklung des Bildungsgeschehens im 19. Jahrhundert vermitteln. Für Preußen errechnete Peter Lundgreen¹⁵ die Entwicklung der Zahlen von männlichen Schülern an höheren Schulen. Er kam für das Jahr 1822 auf 21.180 Schüler in Preußen, 1864 waren es schon über 68.000 Jungen; ein massiver Anstieg ist bis 1873 mit 108.379 Schülern zu verzeichnen, der sich kontinuierlich fortsetzte und von Lundgreen mit 232.697 Personen im Jahr 1911 angegeben wird. Innerhalb von ca. 90 Jahren also – von 1822 bis 1911 – hatte sich der Anteil höherer Schüler auf das über Zehnfache erhöht.

Damit verbunden war selbstverständlich ein Zuwachs an höheren schulischen Anstalten. Während noch 1832 nur 110 Knabenanstalten der höheren Schulen in Preußen existierten, waren es im Jahr 1909 bereits 711 Institute.¹⁶ Sie alle benötigten Lehrpersonal, und so wuchs ein »Heer« von Direktoren und Oberlehrern der höheren Schulen heran: Unterrichteten zu Beginn des Kaiserreiches 1870 noch 3600 Oberlehrer an preußischen Schulen, so stieg ihre Zahl fast explosionsartig bis zum Vorabend des Ersten Weltkrieges auf rund 10.000.¹⁷

Nicht nur die Menge von Oberlehrer mit Hochschulstudium gilt als Indiz für den Ausbau des Bildungssektors; in ähnlicher Weise wie die Schulen vermehrten und vergrößerten sich auch die Universitäten. In allen Industriestaaten stiegen die Studentenzahlen an den Universitäten rapide, in Deutschland zählte man 1860 erst gut 12.000 Studenten, während im Jahr 1910 schon über 53.000 Personen ihr Studium an einer Universität absolvierten.¹⁸

Mögen die absoluten, von den Autoren der schulischen und universitären Sozialgeschichte errechneten Zahlen auch im Detail differieren, der Trend der Bildungsentwicklung wird in allen Untersuchungen gleichermaßen beschrieben: Die im 19. Jahrhundert immens steigenden Zahlen von Lehrenden und Lernenden ist Anzeichen für eine neue Bedeutung, einen neuen Wert, der der Bildung zugeschrieben wurde. Auf den ersten Blick mag es plausibel erscheinen anzunehmen, dass es im Zeitalter der Industrialisierung zu vermehrten Bildungsanstrengungen der Staaten kam, weil eine Industriegesellschaft höhere bildungsmäßige Fertigkeiten als eine landwirtschaftlich geprägte Gesellschaft benötigte. Die Erklärung allein kann aber nicht befriedigen, wenn man sich vergegenwärtigt, dass vom Gros der Fabrikarbeiter damals durchaus keine intellektuellen, sondern vorrangig sehr handfeste Fertigkeiten gefordert wurden. Sie befriedigt ganz besonders nicht, wenn man die Sozialgeschichte der Schul- und Universitätsentwicklung verfolgt. Dass mit der staatlichen Förderung von Bildung und Ausbildung ganz andere Bedeutungsebenen und andere Absichten als die rein wirtschaftliche Förderung verbunden waren, mag man beispielsweise einer Äußerung Bismarcks aus dem Jahre 1895 entnehmen, die aus einer Rede an eine Abordnung preußischer Oberlehrer stammt. Darin betont Bismarck, wie wichtig die höhere Bildung für die Stabilität der Nation sei. Auf Dauer könnten die militärischen Siege der Armeen nur dann befestigt werden, wenn die höhere Schule durch ihre geistige Gewalt Einfluss auf die gebildeten Klassen ausübe. *»Eine Verstimmung der abhängigen Massen kann eine akute Krankheit hervorrufen, für die wir Heilmittel haben; eine Verstimmung der gebildeten Minorität ruft chronische Krankheit hervor, deren Diagnose schwer ist und deren Heilung langwierig. Und deshalb lege ich das Hauptgewicht auf die Erziehung und die Gesinnung der gebildeten Klassen in jedem Lande.«*¹⁹ Dass Bildung also trotz des starken Ausbaus des Bildungssystems in den ersten 30 Jahren des Kaiserreiches auch im Jahr 1895 noch eine Angelegenheit der Minorität war, wurde von Bismarck klar gesehen. In Relation zur großen Masse der ungebildeten Bevölkerung legte er ihr unabhängig von ihrer Quantität besondere staatstragende und staatserhaltende Qualitäten zu, erhob die gebildete Klasse damit zur Elite, die aufgrund ihres Einflusses auf die Gesinnung der Schüler weitreichende Machtmittel in ihren Händen hielte.

Wer waren nun außer den Oberlehrern die »Gebildeten« der Gesellschaft? Klaus Vondung²⁰ versuchte schon 1976, die Charakteristika des Bildungsbürgertums der wilhelminischen Ära herauszuarbeiten, die er als eine bestimmte Gesellschaftsschicht mit spezifischen geistigen und sozialen Merkmalen ansieht, der er sogar eine relativ einheitliche

Mentalität zuschreibt. Zur Definition des Bildungsbürgers gehören nach Vondung folgende sieben Merkmale:²¹

1. »Angehörige des Bildungsbürgertums besitzen eine akademische Ausbildung.« Das bedeutet, dass Bildung formalisiert aufgefasst und an den Abschluss eines universitären Studiums gebunden wird. Diesem Stand der Akademiker werden gehobene Berufsfunktionen zugeordnet. Folgende Berufsgruppen sind ihnen zuzurechnen: Die höhere Beamten-schaft mit Universitätsprofessoren, Oberlehrern, Richtern, höheren Verwaltungsbeamten und die teilweise verstaatlichte evangelische Geistlichkeit; ebenso die freien akademischen Berufe wie Ärzte, Rechtsanwälte, Schriftsteller, Künstler, Journalisten und Redakteure mit entsprechender Ausbildung.

2. »Das Bildungsbürgertum rekrutiert sich überwiegend aus sich selbst. Besonders ausgeprägt ist die Selbstrekrutierung bei den Beamten.« Das heißt, Akademikerkinder werden ihrerseits wieder ein Studium aufnehmen.

3. »Gleiches Herkommen, gemeinsame gleichartige Ausbildung, Mitgliedschaft in Institutionen, die höhere Schulbildung oder Studium voraussetzen (Verbindungen, Reserveoffizier), prägen Mentalität wie soziales Verhalten und führen zu ›In-group-Verhalten‹ im gesellschaftlichen Verkehr.«

4. Gesellschaftliches Prestige zählt mehr als wirtschaftliche Prosperität. Das öffentliche Ansehen in der Gesellschaft verbindet sich zudem mit einem ›Fonds von sittlichen Gefühlen und Verpflichtungen‹, der als ›Geist des Beamtentums‹ bezeichnet werden kann.

5. Das Bildungsbürgertum ist zu einem weit höheren Anteil protestantisch, als dies seinem Anteil an der Bevölkerung entspricht. Katholiken hätten an dem Bildungsideal, der vornehmlich von Protestanten getragenen Philosophie des Idealismus und der Literatur der deutschen Klassik nur begrenzt partizipiert. Auch der Liberalismus hätte gegen die katholische Kirche gerichtete Züge. »So befand sich die vergleichsweise sehr kleine Schicht katholischer Gebildeter in einer – teils erzwungenen, teils selbstgewählten – geistigen und sozialen ›Diaspora‹...«

6. Das Bildungsbürgertum gilt als Träger der öffentlichen Kultur. Dieser Stand bringt die Kultur hervor, verbreitet sie und setzt sie durch, »weil vom Bildungsbürgertum im wesentlichen die öffentliche Meinung gemacht wird.«

7. Das Bildungsbürgertum besetzt all jene Berufe, die ihre eigenen »Ordnungsentwürfe« weitervermitteln: Professoren, Lehrer, Geistliche, Schriftsteller, Künstler und Journalisten, sie alle agieren auf dem Felde der geistigen »Bildung« von Menschen und prägen damit die öffentliche Meinung.

Vondungs Merkmale der Bildungsbürgerschicht wurden seither in zahlreichen Veröffentlichungen²² aufgenommen und grundsätzlich bestätigt, auch wenn sie im Einzelnen, wie sollte es bei einem so schwer fassbaren Begriff anders sein, mit einigen Fragezeichen versehen wurden, zumal die Charakteristika notgedrungen einen statischen Zustand einer Gesellschaftsschicht voraussetzen, der – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – so zu keiner Zeit gegeben war. Die entsprechenden Details der Diskussion um den Begriff des Bildungsbürgers hier auszuführen oder gar zu vertiefen ist in unserem Zusammenhang nicht erforderlich. Vondungs Versuch, sich einer Gesellschaftsschicht analytisch zu nähern, kann immerhin dazu beitragen, das Problembewusstsein dafür zu schärfen, dass Bildung und Ausbildung, Berufswahl und Standesbewusstsein zusammen mit sittlichen, kulturellen und künstlerischen Einflussbereichen ein Konglomerat ineinander verzahnter Sphären darstellen, die es sich lohnt, in der vorliegenden Arbeit für einen begrenzten Sektor zu entwirren: den der musikalischen Kultur.

Es macht gerade die Dynamik der musikalisch-kulturellen Entwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts aus, dass das Bildungsbürgertum zu keiner Zeit eine fest umrissene gesellschaftliche Gruppierung darstellte, sondern dass, wie allein die anfangs genannten Zahlen der Schul- und Universitätsentwicklung andeuteten, diese Schicht von vielen Seiten Zulauf erhielt und damit ihr Gesicht ständig veränderte. Um den Gang der Veränderungen zu verstehen, ist es zunächst erforderlich, der Sozialgeschichte von Schule und Universität nachzugehen und die Entwicklung wenigstens im Überblick zu skizzieren.

Teil I

Vom preußischen Absolutismus bis zur Reichsgründung

1. Die Entwicklung des Bildungsbürgertums

Auf Friedrich Wilhelm von Preußen (1640–1688), den »Großen Kurfürsten«, wird der Beginn einer Entwicklung Preußens datiert, die die innere Organisation des Landes peu à peu revolutionieren sollte und im 18. Jahrhundert als Vorbild absolutistischer Herrschaft auch in den umgebenden deutschen Fürstentümern ihre Nachahmer fand: der Aufbau einer Verwaltung, zunächst zur Erhebung ständiger Steuern, um vor allem ein stehendes Heer zum Zwecke territorialer Absicherung und Erweiterung finanzieren zu können, allmählich dann zum Zwecke zusätzlicher Einnahmequellen, wobei die Wirtschafts- und Finanzverwaltung den Kern des Verwaltungsstaates ausmachte. Immer stärker übernahm aber die Verwaltung auch die Organisation, Durchführung und Kontrolle allgemeiner staatlicher Aufgaben wie die medizinische Versorgung, die Feuerwehren, die öffentliche Sicherheit usw. Ein sich konstant territorial vergrößerndes Fürstentum, das sich zum Königreich Preußen entwickelte und auf dem Ausbau militärischer Macht basierte, bedurfte zur Durchführung der zahlreichen Aufgaben, die der Monarch, ganz besonders später dann der »aufgeklärte« König Friedrich II. (1740–1786) zur Staatssache erklärte, eines Verwaltungsapparates, der in zuverlässiger Weise die Anweisungen des Monarchen zur Ausführung bringen konnte. Damit verbunden war einerseits der Aufbau eines Apparates von fähigen Beamten, die in den alten Ständestaat von Adel, Bürger und Bauern ein neues Standeselement, eben den Beamten, hineintrugen, zum andern führte der Ausbau der Verwaltung dazu, dass mit zahlreichen, oft ins Detail gehenden Reglements, An- und Verordnungen der Einzelne zunehmend vom Staat »erfasst« wurde und seine wirtschaftlichen ebenso wie seine sozialen Verhaltensweisen weit stärker als zuvor kontrolliert werden konnten. Nicht umsonst spricht man in diesem Zusammenhang vom Charakteristikum der »Sozialdisziplinierung«.²³ Die Kombination von Militarisierung, Ausbau des Wohlfahrtsstaates bei gleichzeitiger Erfassung und Disziplinierung möglichst aller »Untertanen« zu Dienst und Nutzen des Staates prägte das preußische Königtum nicht nur der absolutistischen Zeit, sondern auch des 19. Jahrhunderts. Es förderte in ganz besonderer Weise den Aufbau des Bildungswesens in Preußen und in deren Nachfolge auch in den anderen deutschen Fürstentümern.

Als wichtiges Moment der Entwicklung des höheren Schulwesens gilt in der Sozialgeschichtsschreibung des Unterrichtswesens die zunehmende Herausbildung einer Beamtenschaft, die es dem Regenten ermöglichte, sich bezüglich aller exekutiven Funktionen auf einen Apparat zu stützen, der aufgrund seiner Bildung in Kompetenz und Eigenverantwortung die Vorgaben des Herrschers umzusetzen in der Lage war. Der absolutistische Staat benötigte in zunehmendem Maße »gebildetes« Personal mit Universitätsstudium, um seine ständig wachsenden Aufgaben bewältigen zu können. Damit erlebte die höhere Bildung eine funktionale Verkoppelung mit dem Staatsdienst. »Durch die funktionale