

Thomas Ott

Schubert in der Schulstube

oder: Warum Komponistenfilme im Musikunterricht?¹

Abstract

In view of the large quantity of biographic movies on composers the essay explores their possible functions in music education. It analyses the multiple transformations of „historic truth“ on its way into the biopic, and shows that the applicability of the latter as a medium of learning in the field of music history is limited. However, the composers' biopic can also be regarded as an artistic medium which processes historic subjects in discrete, independent manners. A scene from the Schubert movie „Notturmo“ may demonstrate that biopics can be considered as performances, framing and commenting music in a medium-specific and non-reversible way, thus opening particular didactic perspectives.

Die Filmgeschichte ist reich an Musikerdarstellungen. Das Genre des „Biopics“, des biografischen Spielfilms, fand das Sujet des Künstlerlebens (und hier besonders: des Lebens von Komponisten) schon immer attraktiv, denn unter den historischen Persönlichkeiten sind Künstler besonders populär. Als Schöpfer von Kunstwerken, die die Zeiten überdauern haben, sind sie dem Publikum scheinbar nah und vertraut. Der Künstler ist

aus der Normalität hervorgehoben, seine Charaktereigenschaften gelten als kompliziert, seine Lebensführung als unkonventionell und konfliktrichtig. Filmdramaturgisch ist das alles reizvoll. Da Künstler oft mit Reichen und Potentaten verkehren, kann man den Zuschauer mit dem Anblick üppiger Kostümierungen und interessanter Außen- und Innenarchitektur verwöhnen. Bei Komponisten und Interpreten kommt hinzu, dass die filmmusikalische Ausgestaltung sich gleichsam von selbst ergibt.

Mit welcher Materialfülle wir es hier zu tun haben, verdeutlicht das Verzeichnis biografischer Musikspielfilme von Maas und Schudack². Es nennt für den Klassikbereich 90 Komponisten und 17 Interpreten in insgesamt 210 Filmen, für den Bereich Pop-Rock-Jazz 76 Musiker in 80 Filmen. Dass der Schwerpunkt so eindeutig im Klassischen liegt – im Gegensatz zur sonstigen Verteilung der musikalischen Vorlieben – hat womöglich mit dem parallel laufenden Interesse an der filmischen Inszenierung von Geschichtlichem zu tun. Denn nur eine Minderheit der Biopic-Komponisten (17) kann dem 20. Jahrhundert zugerechnet werden, und dann auch nur der ersten Hälfte. Für die Filmindustrie und ihr Publikum

haben offenbar Pop, Rock und Jazz das Erbe der klassisch-romantischen Ära übernommen. Die sogenannten Klassiker der Moderne kommen kaum vor. Webern und Bartók brachten es zu respektablen TV-Produktionen, aber einzig Schostakowitsch gelangte (in einem Film mit Ben Kingsley) bis Hollywood. Neuerdings wird auch Strawinsky als Filmliebhaber entdeckt (Coco Chanel und Igor Stravinsky, 2009). Die sogenannte Avantgarde hat das Genre nicht erreicht: Es dürfte wohl noch eine Weile dauern, bis „Stockhausens letzte Liebe“ ins Kino kommt.

Man könnte sagen, dass dieses enorme Corpus willkommenes Anschauungsmaterial für den Musikunterricht bietet, besonders wo es um das schwierige Arbeitsfeld der Musikgeschichte geht. Kommt nicht gerade der Film den musikalischen Aneignungsgewohnheiten von Schülern entgegen, die sich ihre Musik ja meist in ganzheitlichen, multisensorischen Situationen erschließen (Live-Situation, Videoclip, TV, Internet ...)? Die Musikkrezeption ist selbst da, wo diese mediale Einbettung fehlt, von ihr geprägt, und die von vielen musikpädagogischen Ansätzen angebotene Hörerziehung allein übers Ohr ist eigentlich ein historischer Sonderfall musikalischen Lernens. Im Gegensatz dazu zeigen Musikerfilme die Musik in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen, als von Menschen und für Menschen gemacht und als Ergebnis körperlich-praktischer Vollzüge. Geschichte als Prozess wird personalisiert (verkörpert) erlebbar.

Was auf den ersten Blick wie ein Vorzug dieses Mediums aussieht, verwandelt sich sogleich in ein Problem, wenn die Wissenschaftsorientierung ins Spiel kommt, die zu den Grundbedingungen des Unterrichtens gehört – auch in den ästhetischen Fächern. Musikgeschichte im Musikunterricht orientiert sich inhaltlich an Verfahrensweisen und Befunden der historischen Musikwissenschaft, woran sonst. Das Genre Biopic teilt diese Wissenschaftsorientierung nur bedingt, es ist ja kein Forschungs-, sondern ein künstlerisches Medium, in jedem Fall ein Unterhaltungsmedium. Ob künstlerisch oder eher kommerziell ambitioniert (oder auch beides): Biografische Forschungsergebnisse und Fiktion durchdringen sich in ihnen auf schwer zu entwirrende Weise. Wollte man im Blick auf die bekannten Probleme bei der Sicherung historischer Objektivität in der Geschichtswissenschaft geltend machen, auch diese arbeite bei der Suche nach historischer Wahrheit notwendig mit Konstrukten und Fiktionen, so würde man übersehen, dass der kommerzielle Film eben diesen Anspruch auf Wahrheitssuche nicht teilt – und, in zugegebenermaßen schwer abzusteckenden Grenzen, auch nicht teilen muss. Kein Zweifel, dass Miloš Formans „Amadeus“³ sich mit Mozart befasst und bestimmte von niemandem in Frage gestellte biografische Fakten unangetastet lässt. Der Plot aber – dass sein Kollege Antonio Salieri ihn aus einer tiefen künstlerischen Eifersucht heraus vergiftet, um sich an Gott zu rächen, der eine in seinen Augen unwürdige Figur mit übermenschlicher musikalischer Begabung ge-

segnet hat – geht auf eine Novelle von Puschkin zurück, hat seither als populäre Legende Karriere gemacht und hält keiner historischen Vergewisserung stand, ebenso wie viele aus dem Grundkonflikt abgeleitete Details der Filmhandlung. Es geht hier um eine andere Wahrheit als die historische. Aber auch wo Abweichungen von gesicherten historischen Befunden nicht aus „höheren“ Absichten heraus legitimierbar sind, gibt es keine Instanz, die man dagegen anrufen könnte – auch nicht in Fällen von Kitsch, Klamauk und grobem Unfug.

Transformationen

Es sei hier versucht, einmal den Transformationsprozess historischer Realität ins Medium Biopic nachzuzeichnen. Der biografische Film ist ja das letzte Glied in der biografischen Kette und verarbeitet nur weiter, was er vorfindet.

Die erste Ebene wäre die historische Realität selbst – das Geschehen, unabhängig davon, wie weit es prinzipiell und im Einzelfall zu rekonstruieren ist. Ein kontingentes, komplexes, unübersichtliches Feld, das nur als Konstrukt in die Vorstellung gelangen kann. Selbst wenn jeder Tag Mozarts detailliert dokumentiert wäre: Eine dichte Beschreibung seines Lebens wäre ein Albtraum. James Joyce brauchte 736 Seiten, um im „Ulysses“ einen einzigen Tag im Leben seines Helden Leonard Bloom zu erzählen. Hochgerechnet auf die relativ kurze Vita Mozarts wären das über neun Millionen Seiten. Die Vergangenheit existiert innerhalb und außerhalb von Geschichtsschreibung nur in hochselektiven Bildern, deren Zustandekommen zu rekonstruieren ebenfalls eine unendliche Geschichte wäre.

Die zweite Ebene: Dokumente, die es überhaupt erst möglich machen, sich der Geschichte zu nähern. Diese Ebene ist bruchstückhaft, gerade auch bei Personen, deren künftige Größe bei Lebzeiten nicht abzusehen war. So wies Otto Erich Deutsch darauf hin, dass die von ihm zusammengetragenen Schubert-Dokumente in summa nur fünf Wochen im Leben des Komponisten ergeben, das sind 0,003 % seiner Lebensspanne. Wolfgang Hildesheimer⁴ stellte im Falle Mozarts und vor allem Bachs die bisherige Biografik mit dem Hinweis auf das, was wir alles nicht wissen, in Frage. Selbst im Falle Wagners, dessen 14 letzte Lebensjahre in Cosimas Tagebüchern Tag für Tag dokumentiert sind, darf man fragen, was diese Aufzeichnungen wohl alles auslassen.

Die dritte Ebene ist die Biografik, die das dokumentarische Material zu zusammenhängenden Erzählungen ergänzt. Jan Romein, der Verfasser des Standardwerks zur modernen Biografik⁵, stellte seinem 1948 erschienenen Buch ein Zitat Ernst Bertrams voran: „Die Legende eines Menschen, das ist sein in jedem neuen Heute neu wirksames und lebendiges Bild... Es zeigt immer weniger, immer größere Linien; wird zugleich typischer und einmaliger, zugleich parabolisch und unvergleichbar.“ Man könnte auch sagen: Jede Epoche projiziert

unwillkürlich die eigenen Selbstverständlichkeiten in die Lücken des Bekannten hinein. Dabei kommt es zu den berüchtigten „Bildern“ und Klischees, zu Fehldeutungen und verzerrten Konstruktionen. Der Mythos von Mozart im Massengrab hielt nur, bis man einen Blick auf die Begräbnisvorschriften im Josephinischen Wien warf, die mit denen des 20. Jahrhunderts nicht von ferne vergleichbar waren⁶. Der ausgeblendete historische Kontext ist aber nur eine, und vielleicht nicht einmal die wichtigste Quelle biografischer Irrtümer. Romein zeigt in seiner detailreichen Darstellung der Biografik seit Xenophon und Plutarch an unzähligen Beispielen auf, was sonst noch alles schiefgehen kann. Er selbst formulierte drei Prinzipien biografischen Arbeitens: Unbefangenheit gegenüber der dargestellten Person, „psychologisches Eindringungsvermögen“, und „Kompliziertheit des seelischen Bildes“⁷. Dahinter stand die Einsicht, dass die Geschichte einer Person auch eine innere, subjektive Seite hat und dass das äußere Geschehen nicht alles erklärt. Aus heutiger, „postmoderner“ Sicht und im Licht psychoanalytischer Persönlichkeitsmodelle und skeptischer Identitätskonzepte stellt sich aber die Frage, wie realistisch ein solches Projekt eigentlich ist, zumal aus zeitlichem Abstand heraus. Wie fühlte es sich an, Johann Sebastian Bach zu sein? Er selbst empfand sich ja doch eher als guter Musikhandwerker und nicht als gottbegnadeter Künstler im Sinne des 19. Jahrhunderts. Das Lebensgefühl eines Untertanen des frühen 18. Jahrhunderts, der im Umgang mit Hierarchen nicht einmal „ich“ sagen durfte, hat sein Verfallsdatum 300 Jahre später unrettbar überschritten⁸.

Nimmt man nun die biografischen Filme als vierte Ebene, so kommen weitere, medien-spezifische Veränderungen ins Spiel:

Erstens: Der Film gibt den historischen Figuren ein Gesicht. Das ist eine in ihrer Wirkung nicht zu unterschätzende, die Vorstellung von einer Figur prägende Entscheidung. Wie wenig das in der Regel gelingt, kann man dann sehen, wenn Personen dargestellt sind, von denen es viel Film- und Fotomaterial gibt (z.B. Rudi Dutschke, Willy Brandt oder Thomas Mann). Geht man weiter zurück, so gibt es nur noch Fotos (beginnend bei Brahms, Schumann, Chopin, Wagner) oder mehr oder weniger gelungene gezeichnete oder gemalte Porträts. Dabei entfallen schon die Bewegung, der Gang, die Mimik, der Stimmklang, etc. Hollywood aber macht aus Richard Wagner den imposanten Richard Burton – mit eindrucksvoller Statur, bassbaritonaler Sprechstimme, ausgreifender Gestik und Bühnen-Englisch⁹.

Zweitens: Die Filmfiguren sprechen nicht nur, sie sprechen auch miteinander. In der Biografik gilt das Einfügen erfundener Dialoge als Kunstfehler. Filmfiguren aber müssen miteinander sprechen, und das heißt auch: Sie müssen sich in bestimmter Weise zueinander verhalten. Heutige Schauspieler treffen in Filmen über den 20.

Juli schon nicht mehr den Ton des Wehrmachtsoffiziers, weil sie diesen Sozialcharakter nicht mehr selbst kennengelernt haben. Wie aber haben Bach und Friedrich der Große miteinander gesprochen? Wohl nicht wie Vadim Glowna und Jürgen Vogel in „Mein Name ist Bach“, wenn etwa Friedrich im Zorn eine Flöte zerbricht, worauf Bach ihn anherrscht: „Das ist das Werk eines Meisters!“ Dieser Bach ist im Innersten ein Anarchist, ein „Vollmensch“ an sozialer Sensibilität und musikalischer Kreativität, der sich aber sein Leben lang in jeder Hinsicht straffe Zügel anlegen musste – die er nun im Alter, auch angesichts des menschlichen und fachlichen Respekts, den ihm sogar Monarchen entgegenbringen, gelegentlich etwas lockert. Ein widersprüchlicher, aber eindrucksvoller Charakter, wie ihn eigentlich erst das späte 20. Jahrhundert hervorbrachte. Es versteht sich, dass es einem solchen Charakter keinen Abbruch tut, wenn er sich in Socken und ohne Perücke präsentiert, im Gegenteil¹⁰.

Drittens: Biopics bedienen sich dramaturgisch-narrativer Strategien, die das Bild der biografischen Befunde weiter verändern. Das lineare Erzählen des Lebenslaufs von der Wiege bis zur Bahre ist eher die Ausnahme (wie in den mehrteiligen Fernsehserien über Mozart¹¹, Wagner¹² oder Offenbach¹³). Das liegt wahrscheinlich daran, dass Lebensläufe als solche meist keine mediengerechte Dramaturgie aufweisen (Henry M. Taylor spricht in seinem Buch über die Filmbiografie von „schwacher“ bzw. „starker“ Narration¹⁴). Es gibt aber eine Reihe typischer Abweichungen vom linearen Modell. Da ist zum Beispiel die Rahmenhandlung mit einem der Akteure als Erzähler und ausgiebigen Rückblenden („Amadeus“, oder auch „Immortal Beloved“, ein englisch-amerikanischer Film, in dem Anton Schindler auf die Suche nach der Unsterblichen Geliebten geht, der Beethoven laut Filmhandlung sein Vermögen vermacht hat¹⁵). Es gibt die Perspektive eines bestimmten Ortes, an dem die Hauptfigur sich immer wieder aufhielt („Mozart – Ich hätte München Ehre gemacht“¹⁶), oder es wird ein bestimmter biografischer „Strang“ verfolgt (wie die Beziehung Robert Schumanns und Clara Wiecks in „Frühlingssinfonie“¹⁷ oder der Konflikt Beethovens mit seinem Neffen Karl in „Le neveu de Beethoven“¹⁸). Es gibt hochkomplexes Erzählen, in dem die Zeitstrukturen aufgehoben scheinen und die realen Handlungsmomente mit Träumen und Fantasien der Hauptfiguren durchsetzt sind („Mahler“ von Ken Russell¹⁹), oder das Herausgreifen einiger Tage oder Wochen im Leben der Hauptfigur (wie im Schubert-Film „Mit meinen heißen Tränen“²⁰ oder in der englischen Produktion „Eroica“, die Beethoven am Tag der Erstaufführung seiner Sinfonie begleitet²¹). Es gibt sogar das pikareske Erzählmodell mit dem in einer bestimmten Lebenssituation und in einem bestimmten Alter sistierten Helden, der - à la Donald Duck - in einer Endlosschleife immer neue Abenteuer erlebt (wie der kleine Mozart in der Animationsserie „Little Amadeus“²²).

Viertens ist auch von der dramaturgischen Funktion der Musik zu sprechen. Ein beliebtes Stilmittel ist, „Musik im Film“ in „Filmmusik“ übergehen zu lassen, sie wird dabei vom Moment der Handlung zum filmischen Gestaltungsmittel. Weil sich nicht jede Komposition als Stimmungsverstärker in beliebigen Situationen eignet, kommt es dabei besonders häufig zu Anachronismen, so wenn etwa Beethoven Mozart besucht und ihm die – erst zehn Jahre nach Mozarts Tod komponierte – Mondscheinsonate vorspielt (wie im 1942 gedrehten Mozart-Film „Wen die Götter lieben“²³). Die biografisch nicht gesicherte Visite hätte allenfalls 1787 erfolgen können, als Beethoven 16 Jahre alt war (und sicherlich, anders als im Film, auch noch nicht aussah wie auf dem berühmten Porträt von Stieler aus dem Jahre 1820). Als Faustregel kann hier wohl gelten: Je trivialer der Plot, desto anfälliger ist die Filmdramaturgie für die „populäre“ Klassik und für Werk-Vita-Konstruktionen, die das Entstehen von Kompositionen aus bestimmten Lebenssituationen heraus behaupten.

Biopics im Unterricht?

Was folgt aus all diesen Überlegungen praktisch, wenn man Szenen aus Biopics in Lernsituationen einsetzt? Eine Möglichkeit liegt auf der Hand: die Rückbindung der Filmbehauptungen an bekannte biografische und musikhistorische Tatsachen, das Aufdecken von Klischees, Legenden und Geschichtsfälschungen, die Förderung der Einsicht, dass Komponisten und ihre Werke eine Rezeptionsgeschichte haben, durch die sie sich allmählich und auf nachvollziehbare, keineswegs zufällige Weise verändern. Für diese didaktische Perspektive haben – am Beispiel von Mozart-Filmen – vor allem Maas und Maas/Schudack²⁴ Material vorgelegt. „Gegenüber Biopics“, so schreiben sie, „sollte grundsätzlich eine skeptische Grundhaltung eingenommen werden: Die meisten derartigen Filme zeigen einen Hang zur Legendenbildung – vor allem, wenn die Filme etwas betagter sind“. Daraus folgt, dass der Film als historisches Dokument gelesen und „die Zeitabhängigkeit musikalischer Urteile für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar“ gemacht wird²⁵. Wirft man einen Blick hinüber in die Didaktik des Geschichtsunterrichts, so zeigen sich analoge Ansätze, wenn z. B. in einer Unterrichtseinheit zu Richard Attenboroughs Gandhi-Film die Schüler „das Medium Historienfilm kritisch auf faktisch korrekte Darstellung des Themas“ befragen und „Intentionen und Interpretationen ideologiekritisch analysieren“ sollen. Allerdings ist zugleich von einer zweiten Perspektive die Rede, die man eher im Unterricht ästhetischer Fächer erwarten würde: „Zudem soll der Film als Kunstwerk gewürdigt werden, das durch filmische Mittel eine eigenständige Verarbeitung von Geschichte leistet“²⁶.

„Diesseits der Skepsis“ – ein Beispiel

An letzteren Gedanken möchte ich im Folgenden anknüpfen und fragen, ob eine sinnvolle musikpädagogische Beschäftigung mit Biopics nicht auch „diesseits der Skepsis“²⁷ möglich sein könnte, die Maas/Schudack als Grundhaltung fordern. Als ästhetisches Gebilde schafft der biografische Film eine zweite Wirklichkeit, die nur bedingt ein Abbild der ersten ist. Schon Kinder wissen, dass der Hauptdarsteller Daniel Radcliffe nicht Harry Potter „ist“, dass die ganze Geschichte erfunden ist. Trotzdem sind sie gefesselt, als existierte das, was sie sehen, wirklich. Im Biopic erleben selbst gebildete Musikfreunde, wenn sie das Kino nicht gleich wieder verlassen, Chopin als Chopin, auch wenn Hugh Grant dem historischen Chopin überhaupt nicht ähnlich sieht²⁸. Analoges erlebt man beim Lesen fiktionaler Literatur und selbst beim Betrachten von Bildern. In dieser Perspektive ist der Komponistenfilm nicht (nur) Rekonstruktion von Vergangenheit, sondern (vor allem auch) Produktion von Präsenz, auch von Präsenz der Musik. Ich möchte am Beispiel einer Schubert-Szene untersuchen, was das bedeuten könnte²⁹.

Die Szene stammt aus dem ersten Teil der dreiteiligen Produktion „Mit meinen heißen Tränen“ des Autors und Regisseurs Fritz Lehner aus dem Jahre 1986³⁰. Die drei Folgen umfassen nur wenige Tage aus Schuberts Leben: Die erste („Der Wanderer“) zeigt seine Situation nach der Entlassung aus dem Wiener Allgemeinen Krankenhaus 1823, die zweite („Im Reich des Gartens“) eine Landpartie mit Freunden 1826, die dritte („Winterreise“) spielt in den Tagen vor seinem Tod 1828. Lehnners Film stieß zunächst auf Ablehnung, weil er sich in der Charakterzeichnung Schuberts denkbar weit vom gemüthlichen Dreimäderlhaus-Klischee entfernte und das Metternich'sche Wien nicht als allzeit sonnige Biedermeier-Idylle mit ständig tanzendem Kongress, sondern als großes, verregnetes Armenhaus inszenierte, bevölkert von Kriegsinvaliden, Prostituierten und Polizeispitzeln. Die Szene, in der Schubert (gespielt von Udo Samel) seinen Vater (gespielt von Traugott Buhre) in dessen Schulstube aufsucht, nimmt folgenden Verlauf³¹:

Schubert betritt die Schulstube. Die Kinder, dicht gedrängt in ihren Bänken sitzend, drehen sich zu ihm um. Ein Kind: Herr Lehrer, da ist jemand. Schubert: Herr Vater, ich müsst mit Ihnen reden. Der Vater, auf dem Katheder an der Stirnseite Hefte korrigierend, hat ihn bemerkt, blickt aber nicht auf. Die Kamera zeigt Schuberts grobe Schuhe, auf die aus dem durchnässten Mantel das Regenwasser tropft. Schubert erneut, bestimmter: Ich würd sehr gern mit Ihnen reden wollen, Herr Vater. Aber der Vater ignoriert ihn weiter. Im Kommandoton gibt er den Kindern eine Rechenaufgabe: Eins – und – zwei – und – drei – ist? Die Kinder lassen im Gleichtakt dazu Walnüsse auf ihre Pulte knallen. Sechs! Der Vater kommt nun quer durch den Raum langsam zu Schubert herüber, immer noch ohne ihn anzusehen. Schu-

bert: Ich würd Eure Hilfe brauchen, Herr Vater. Der Vater dreht sich langsam zu ihm um, sieht ihn nun an – und reißt ihm unvermittelt mit dem Stock die Perücke vom Kopf, die quer durch den Raum fliegt und auf einem Schülerpult landet. Kreischendes Gelächter der Kinder, ein Mädchen hält die Perücke hoch. Der Vater: Ruhe! Und als die Kinder verstummen: Weiß einer von euch, wer das ist? Ein Junge: Der Kaiser. Ein anderer: Das ist der Herr Lehrer. Der Vater sieht Schubert nun direkt ins Gesicht, der ihn erneut leise anfleht: Bitte, Herr Vater! Der Vater wendet sich von ihm ab und der Klasse zu. Wie ins Leere blickend: Ja, er war einmal Lehrer. Mein Sohn, ein Franz wie ich. Kompositeur, viel unterwegs. Wein – Dreckshuren ... Er schreit nun, dreht sich unvermittelt wieder zu Schubert um und versetzt ihm einen Hieb mit dem Stock. Die Kinder sitzen wie gelähmt. Der Vater, nun wieder ruhiger: Vierzehn Kinder sind mir geboren worden, zehn hat der Herrgott mir wieder genommen. Und dich – wieder sieht er dem Sohn direkt in die Augen – hat er am Leben gelassen. Schubert, dem Blick standhaltend wie vorher schon dem Hieb, in beinahe amtlichem Ton: Ich bitt Sie um Verzeihung, Herr Vater. Der Vater wendet sich ab und geht zurück zum Pult. Schubert geht ihm nach: Vater, bitte! – Wer hat dir das Violinspielen beigebracht? – Sie, Herr Vater. – Jetzt bist du ein großer Kompositeur, Zeitungen schreiben über dich, deine Musik – auf dem Klavier ist er auch Virtuos ... Dem Sohn immer noch den Rücken zuwendend, summt er die ersten Töne des „Morgenlieds“. Fast weich: Wir haben viele von deinen Liedern gelernt ... Es sind die schönsten auf der Welt. Er singt nun: Eh die Sonne früh aufersteht, wenn aus dem dampfenden Meer... Die Kinder fallen ein: ... herauf und herunter das Morgenrot weht, voranfährt mit dem leuchtenden Speer, flattern Vöglein dahin und daher, singen fröhlich die Kreuz und die Quer ein Lied, ein jubelndes Lied. – Der Vater dreht sich zu Schubert um, der nun, bewegt durch den Gesang, dem Blick nicht mehr standhält. Der Vater legt ihm die Hand auf die Schulter und dreht ihn, etwas gewaltsam, zum Klavier. Sein Tonfall ist nun überbetont sachlich: Wenn du schon da bist, mach uns die Freud. Niemand kann deine Lieder besser begleiten als du selbst. – Während Schubert den Gesang der Kinder zu begleiten versucht, steht der Vater neben ihm. Verunsichert durch dessen gefährlich lauern den Blick verspielt er sich, und wieder lachen die Kinder ihn aus. Er bricht ab, betrachtet ratlos seine Hände, versucht es wieder, bricht aber, mit einer Dissonanz, erneut ab und beugt sich weinend über die Tastatur. Der Vater, sich von ihm abwendend und zum Pult zurückkehrend, stimmt erneut das Lied an. Die Schlusseinstellung zeigt Schuberts kahlen, gesenkten Kopf und in dessen Hintergrund die nun wieder unbegleitet singenden Kinder. Mit der Zeile „...voranfährt mit dem leuchtenden Speer“ endet die Szene.

Studien betrieb – sie selbst erdacht hat. Viele Szenen des Films, so Lehner im Interview, seien seine Erfindung – aber sie hätten seiner Ansicht nach so geschehen können. „Ich glaube nicht, dass irgendjemand beweisen könnte, dass sie so nicht stattgefunden haben“³². Zumindest im Blick auf die beschriebene Szene muss man dieser ex-negativo-Argumentation zustimmen. Schubert erkrankte 1823 aller Wahrscheinlichkeit nach an Syphilis, wurde im Wiener Allgemeinen Krankenhaus behandelt – wo er, unter unsäglichen Umständen, einen Teil der „Schönen Müllerin“ komponierte – und trug nach einem Zeugnis seines Freundes Schwind zeitweise eine Perücke, nachdem er als Folge (oder als Teil) der Behandlung seine Haare verlor. Schubert arbeitete jahrelang als „Schulgehilfe“ in der Schule seines Vaters, kehrte aber nach einer einjährigen Beurlaubung 1818 – zum Ärger des Vaters – nicht in den Dienst zurück. Als leicht unwahrschein-

Eh' die Sonne früh aufersteht,
Wenn aus dem dampfenden Meer
Herauf und herunter das Morgenrot weht,
Voranfährt mit dem leuchtenden Speer:
Flattern Vöglein dahin und daher,
Singen fröhlich die Kreuz und die Quer
Ein Lied, ein jubelndes Lied.

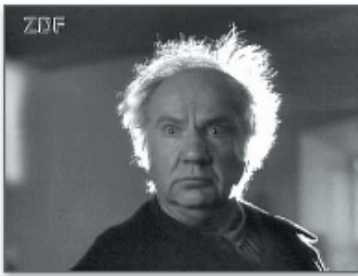
»Was freut ihr Vöglein euch allzumal
So herzig im wärmenden Sonnenstrahl?«
»Wir freu'n uns, daß wir leben und sind,
Und daß wir luft'ge Gesellen sind,
Nach löblichem Brauch
Durchflattern wir fröhlich den Strauch,
Umweht vom lieblichen Morgenwind
Ergötzet die Sonne sich auch.«

»Was sitzt ihr Vöglein so stumm und geduckt
Am Dach im moosigen Nest?«
»Wir sitzen, weil uns die Sonn' nicht beguckt,
Schon hat sie die Nacht in die Wellen geduckt,
Der Mond allein, der liebliche Schein,
Der Sonne lieblicher Widerschein
Uns in der Dunkelheit nie verläßt,
Darob wir im Stillen uns freu'n.«

O Jugend, kühlige Morgenzeit,
Wo wir, die Herzen geöffnet und weit,
Mit raschem und erwachenden Sinn,
Der Lebensfrische uns erfreut,
Wohl flohst Du dahin!
Wir Alten sitzen geduckt im Nest,
Allein der liebliche Widerschein der Jugendzeit,
Wo wir im Frührot uns erfreut,
Uns auch im Alter nie verläßt,
Die stille, sinnige Fröhlichkeit.

Morgenlied D 685: Franz Schubert / Text: Zacharias Werner

Ist diese Szene nichts weiter als Schubert-Biografik mit anderen, filmischen Mitteln? Sie kann es schon deshalb nicht sein, weil der Filmemacher Franz Lehner – der für den Film umfassende Schubert- und historische Wien-



lich mag erscheinen, dass die Kinder ihn fünf Jahre später immer noch als „den Herrn Lehrer“ identifizieren. Tafelklaviere gab es 1823 schon, und sie klangen auch so wie das im Film bespielte Instrument. Das „Morgenlied“ (D 685) komponierte Schubert 1820. Auch wenn man die (chronologisch unwahrscheinliche) Möglichkeit verneint, er habe das Lied noch selbst mit den Kindern eingeübt, spräche nichts dagegen, dass dies durch den Vater geschah (falls man nicht ausschließen will, dass überhaupt Schubert-Lieder im Unterricht gesungen wurden). Ob Schubert, der mit 26 Jahren ein bekannter, wenngleich nicht sonderlich erfolgreicher Künstler war, ausgerechnet seinen Vater um Hilfe gebeten und dabei die unglaubliche Demütigung hingenommen hätte, die dieser ihm im Film zufügt, erscheint trotz seiner sicherlich schwierigen Lage (Krankheit, Scheitern seiner Opernprojekte) eher unwahrscheinlich, aber ausschließen kann man auch dies nicht. Trotzdem kann man ziemlich sicher sein, dass diese Szene nie stattgefunden hat.

Aber auch wenn sie verbürgt wäre, ergäbe sich ihr ästhetischer Reiz nicht daraus, sondern aus ihrer Dramaturgie und dem subtilen Spiel der beiden Schauspieler, deren Reaktionen aufeinander, psychologisch vielfach gebrochen, ein offenes Feld für Interpretationen und für Mutmaßungen über das Jetzt, das Vorher und das Danach erzeugen. Die Szene nimmt nicht Partei, sondern zeigt zwei Charaktere, die offenbar so handeln, wie sie handeln müssen, ohne dass man dies restlos nachvollziehen oder erklären könnte. Zum entscheidenden Movens und Katalysator dieses Psychodramas wird das „Morgenlied“ D 685 (auf ein Gedicht von Zacharias Werner), das sich der Szene einfügt, ihre widersprüchliche Botschaft verstärkt und sie schließlich aufsprengt. Das Lied selbst beginnt nach einem kurzen, tastenden Vorspiel wie aus dem Nichts zur Unisono-Begleitung des Klaviers (gleichsam die Morgendämmerung nachzeichnend), bevor die flatternden Vögel – nun zur Klavierbegleitung im vollen Satz – ihr „jubelndes Lied“ anstimmen. Der Film inszeniert das Lied analog zum in-

haltlichen und musikalischen Verlauf. Dem Vater scheint die Melodie aus der Erinnerung heraufzudämmern, er summt sie vor sich hin, singt sie dann auf den Text, und das Einfallen der Kinder entspricht dem allmählichen Hellerwerden, dem beginnenden Gesang der Vögel. Die Erinnerung bewegt den Vater und erbittert ihn zugleich, und sein Verhalten dem Sohn gegenüber wird immer grausamer. Der Gesang der Kinder wirkt nach Schuberts Zusammenbruch nicht mehr fröhlich, sondern gefühllos. Die Antithese von unsicherer Gegenwart und vergangenem Glück (das hier zweifach präsent ist: im Lied und in der Erinnerung an die Situationen, in denen man es gemeinsam gesungen hat), bringt ein typisches Schubert-Thema ins Spiel, zugleich ein Hauptmotiv der literarischen Romantik.

Die Musik ist in solchen Szenen das einzig Authentische (im Sinne eines historischen Befunds): Das Lied ist ja wirklich von Schubert. Man kann solche Filmsituationen also durchaus auch als Kommentare zur Musik, als Inszenierungen von Musik, als deren Präsentation (auch im Sinne von „Vergegenwärtigung“) sehen. Wo diese gelingt, verbinden sich Musik und Szene zu einer komplexen Botschaft, zu etwas Eigenem, und verstärken sich gegenseitig. In Lernsituationen kann genau dieses Moment interessanter und motivierender sein als die skeptische Rückfrage nach den historischen Tatsachen. Da der grundsätzlich fiktive Charakter von Filmfiguren und -handlungen zum stabilen Vorwissen von Schülern gehört, genügen vielleicht ein paar Hinweise³³. Als Kunstprodukt betrachtet, kann eine Filmszene wie diese ihr motivierendes und lernförderndes Potential dann in gleicher Weise freisetzen wie jeder andere ästhetische Gegenstand auch, gefördert durch methodische Ansätze wie szenisches Spiel, szenische Interpretation, induktives oder deduktives Arbeiten (das Lied vor oder nach Präsentation der Szene selbst singen), ungelinktes Gespräch, „Brief an ...“ (Schubert, den Vater, die Klasse, den Filmemacher), fiktive Interviews, Kontextbildung, Übertragen der Problematik in die Gegenwart und vieles andere mehr.

Filmszenen, die sich für ein solches Arbeiten eignen, weil sie Musik gleichsam einrahmen und in ihrer Wirkung verstärken, gibt es viele. Ich nenne nur noch drei Beispiele: Bei Ken Russell³⁴ fühlt sich Mahler in seinem Komponierhäuschen von den Klängen in der Umgebung gestört. Alma erinnert ihn daran, dass seine Musik doch voll von solchen Klängen sei. Mahler hält ihr entgegen: Ich will die Natur gar nicht nachahmen, ich will ihr tiefstes Wesen erfassen – wenn alles sterben würde, so sollten die Menschen aus meiner Musik erfahren, was die Natur war. Wenn Du mir wirklich bei meiner Arbeit helfen willst, dann versuch, ob Du nicht diesen Lärm abstellen kannst. – Alma läuft nun los, bindet den Kühen die Glocken ab, lässt den Pfarrer die Kirchenglocke abstellen, nimmt dem Hirten die Flöte aus dem Mund, bringt den Blasmusikern Bier und dirigiert selbst stumm die Tänzer. Hineingeschnitten sind jedesmal – während

man Mahler weiter an seinen Partituren arbeiten sieht – Passagen aus seinen Sinfonien, die eben diese Klänge verarbeiten. – In „Les Folies Offenbach“³⁵, einer französischen Fernsehserie aus dem Jahre 1977, gibt es eine kurze Episode, in der der Komponist in einer Situation der Ratlosigkeit die ersten Takte des langsamen Satzes aus Schuberts später Klaviersonate in A-Dur vor sich hinspielt. Er steht auf, aber das Stück erklingt weiter, nun in einer Instrumentierung für Holzbläser, wie ein Ohrwurm. Offenbach spielt die Takte erneut und erhebt sich dann mit den Worten: Danke, Schubert. – Und schließlich „Amadeus“, der seinem Mörder Salieri auf dem Sterbebett die Stimmen des „Confutatis“ aus dem Requiem diktiert. In die Szene hineingeschnitten ist die Fahrt (durch Nacht und Sturm) der Postkutsche, mit der Constanze nach Wien zurückkehrt. Aus „Musik im Film“ wird hier Filmmusik, wenn nun das „Confutatis“ die nächtliche Fahrt begleitet. – Solche Szenen sind kunstvolle Kommentare zur Musik, wie nur der Film sie formulieren kann.

Anmerkungen

- 1 Den Anstoß zu diesem Artikel gab mein Seminar „Komponisten im Film“ an der Universität zu Köln im Sommersemester 2008. Viele Hinweise verdanke ich meinem Kölner Kollegen, dem Musikwissenschaftler Andreas Eichhorn, ebenso wie Peter Rummenhölter – der darüber hinaus, in langen Jahren des Austausches und der Zusammenarbeit, meinen Blick auf die Musikgeschichte veränderte.
- 2 Georg Maas / Achim Schudack: Der Musikfilm. Ein Handbuch für die pädagogische Praxis. Mainz 2008, S. 350-365
- 3 Regie: Milos Forman (1984), nach dem Theaterstück von Peter Shaffer
- 4 Wolfgang Hildesheimer: Mozart. Frankfurt/M. 1977. Ders.: Der ferne Bach. Frankfurt/M. 1985
- 5 Jan Romein: Die Biografie. Einführung in ihre Geschichte und ihre Problematik. Bern 1948. Zur Biografie s. auch: Hedwig Röckelein (Hg.): Biografie als Geschichte. Tübingen 1993. Christian Klein (Hg.): Handbuch Biografie. Methoden, Traditionen, Theorien. Stuttgart 2009
- 6 Volkmar Braunbehrens: Mozart in Wien. München/Mainz 1986, S. 436ff
- 7 Romein, a.a.O. S. 63ff
- 8 Hildesheimer: Bach, a.a.O.
- 9 Wagner. Regie: Tony Palmer (1983)
- 10 Mein Name ist Bach. Regie: Dominique de Rivaz (2003). - Henry M. Taylor (Rolle des Lebens. Die Filmbiografie als narratives System. Marburg 2002, S. 46 ff) spricht im Anschluss an Ernst Kantorowicz vom „doppelten biografischen Körper“ mit einer symbolischen und einer realen Seite. Er vertritt die These, „dass auch die Biografie bestrebt ist, Körper zu produzieren, die sowohl real als auch symbolisch sind. Denn fast immer ist die Gattung bemüht, nicht nur ein Individuum darzustellen, sondern auch eine Idee, ein Prinzip, ein Symptom eines die einzelne Person überschreitenden größeren Aggregats oder Aggregatzustands“ (S. 46). – In Anwendung von Taylors These auf unser Thema kann man vielleicht sagen, dass Komponisten in traditionellen Biopics die romantische Künstleridee zugleich als Idee ihrer selbst verkörpern, was die Darstellung von kruden Aspekten der Körperlichkeit ausschließt (es sei denn, solche kruden Aspekte gehörten selber zur Idee - wie bei Beethoven, der auch in traditionelleren Filmen den nackten Oberkörper kübelweise mit Wasser übergießt, was zu Protesten der unter ihm Wohnenden führt, denen das Wasser durch den Bretterboden hindurch auf den Kopf tropft). Irgendwann in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts kippte der filmbiografische Körper vom Symbolischen ins Reale um; er symbolisiert seither nicht mehr die Kunstidee, sondern tritt zu ihr in einen Gegensatz (was man, wenn

- man will, natürlich auch wieder als eine andere Version der Kunst-
idee interpretieren kann).
- 11 Mozart. Das wahre Leben des genialen Künstlers. Regie: Marcel
Bluwal (1982)
 - 12 Wagner. Regie: Tony Palmer (1983)
 - 13 Les Folies Offenbach. Regie: Michel Boisrond (1977)
 - 14 Henry M. Taylor: Rolle des Lebens. Die Filmbiografie als narratives
System. Marburg 2002, S. 113 ff
 - 15 Immortal Beloved. Regie: Bernard Rose (1994)
 - 16 Mozart – Ich hätte München Ehre gemacht. Regie: Bernd Fische-
rauer (2006)
 - 17 Frühlingssinfonie. Regie: Peter Schamoni (1983)
 - 18 Le neveu de Beethoven. (Die deutsche Version trägt den Titel
„Beethoven – die ganze Wahrheit“). Regie: Paul Morissey (1985)
 - 19 Mahler. Regie: Ken Russell (1974)
 - 20 Mit meinen heißen Tränen. Regie: Franz Lehner (1986)
 - 21 Eroica - The Day That Changed Music Forever. Regie: Ian Hart
(2006)
 - 22 Little Amadeus. Die Abenteuer des jungen Mozart. Regie: Udo
Beissel und Winfried Debertin. NDR / KiKa 2006
 - 23 Wen die Götter lieben. Regie: Karl Hartl (1942)
 - 24 Hermann Raithel: Der Film als methodischer Weg im Musikun-
terricht. In: Musik und Bildung 6-1990, S. 346-349; Maas, Georg:
Dichtung und Wahrheit: Biografische Musikfilme als Dokumente
der Rezeptionsgeschichte: Mozart. In: Musik und Bildung 1-1999,
S. 6-14; Maas/Schudack, s. o. Fußnote 2
 - 25 Maas/Schudack, a.a.O., S. 249 f
 - 26 FIS Fachinformationssystem Bildung ([http://www.fachportal-pae-
dagogik.de/](http://www.fachportal-pae-
dagogik.de/), 12. Mai 2010): Abstract zu: Michael Mann: Attenbo-
roughs Spielfilm „Gandhi“. In: Geschichte lernen 10 (1997),
S. 35ff.
 - 27 Ich wähle diese Formulierung bewusst in Anlehnung an Hans Ul-
rich Gumbrecht: Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von
Präsenz. Frankfurt am Main 2004
 - 28 Verliebt in Chopin. Regie: James Lapine (1991)
 - 29 Das Thema „Film“ mag immer noch einer gewissen Grundskepsis
begegnen. Handelt es sich hier überhaupt um Kunst? Die folgen-
den filmpädagogischen Publikationen verdanken sich auch der
Intention, diese Skepsis zu überwinden: Alain Bergala: Kino als
Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Bonn (Bun-
deszentrale für politische Bildung) 2006; Erhard Schröter: Filme im
Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren. Weinheim/Basel
2009, Rüdiger Steinmetz (Hg.): Filme sehen lernen. Grundlagen der
Filmästhetik. Frankfurt/Main 2005; Peter Beicken: Wie interpretiert
man einen Film? Stuttgart 2004. S. auch: Katja Straub: Faszination
Biopic. Entwicklungen und aktuelle Tendenzen populärer biogra-
fischer Filme. Saarbrücken 2007
 - 30 Der Dreiteiler lief zuerst 1986 im ORF und ZDF. Eine gekürzte Ki-
noversion aus den späteren 80er Jahren erschien 2006 unter dem
Titel „Notturmo“ als DVD.
 - 31 Meine Beschreibung basiert auf einem eigenen VHS-Mitschnitt der
ZDF-Ausstrahlung im November 1986. Filmtechnische Details spa-
re ich aus.
 - 32 John C. Tibbetts: Composers in the Movies. Yale University Press,
New Haven & London 2005, S. 286 (Übersetzung: T. O.)
 - 33 Die Erfahrung in meinem Seminar (s. Fußnote 1) zeigte, dass die
historische und rezeptionsgeschichtliche Verifizierung von Filmsze-
nen auch für Studenten eine höchst anspruchsvolle Aufgabe ist, die
viel - oft zu viel - Zeit erfordert, selbst wenn die Quellen zugäng-
lich sind. Nachdem ich das Verfahren an Beispielen erläutert hatte,
gab es eine Diskussion, die auf eine einfachere Aufgabenstellung
hinauslief: In Gruppen wählten die Studenten Filmszenen aus, die
sie dann informativ vertieften – unter musikhistorischen, biogra-
fischen oder werkanalytischen Aspekten. Die Filmszenen fungier-
ten während der Referate als Anschauungsmaterial, das aber in
seinem Realitätsgehalt auch oft in Frage gestellt wurde. Nur eine
der Gruppen konnte sich die Zeit nehmen, den Konflikt zwischen
Beethoven und seinem Neffen („Le neveu de Beethoven“) aus den
bei Sterba in großer Zahl zusammengetragenen Dokumenten zu
rekonstruieren und mit der Filmhandlung zu vergleichen (Editha
und Richard Sterba: Ludwig van Beethoven und sein Neffe: Tragö-
die eines Genies. Eine psychoanalytische Studie. München 1964).
Insgesamt fand das Seminar bei den Studenten großen Anklang.
Ich führte das auf den Reiz des Mediums zurück und darauf, dass
auch Musikstudenten für anrührende Szenen wie die hier beschrie-
bene empfänglich sind und sich – bei aller kritischen Grundhaltung
- gern zur spielerischen Identifikation mit ihren Figuren einladen
lassen.
 - 34 S. o. Fußnote 19. Im Zentrum des Geschehens steht der unausgetra-
gene Konflikt, in den Alma Schindler sich bei ihrer Eheschließung
mit Mahler begab, der ihr das Komponieren verbot.
 - 35 S. o. Fußnote 13.