

Lukas Bugiel

Der emanzipierte Zuhörer

Mit J. Rancière zu einer emanzipatorischen Konzertpädagogik?

„Auch der Zuschauer handelt, wie der Schüler oder der Gelehrte. Er beobachtet, er wählt aus, er vergleicht, er interpretiert. Er verbindet das, was er sieht, mit vielen anderen Dingen, die er gesehen hat, auf anderen Bühnen und an anderen Arten von Orten. Er erstellt sein eigenes Gedicht mit den Elementen des Gedichts, das vor ihm ist.“ (Rancière 2009, S. 23/24)

Was Jacques Rancière in seinem populär gewordenen Vortragstext *Der emanzipierte Zuschauer*¹ über den Zuschauer im Theater sagt, kann in gleicher Weise auch für den Zuhörer im Konzert gelten; wir müssen nur „sehen“ durch „hören“ und „Gedicht“ durch „Musikstück“ ersetzen. Damit wäre aber vielleicht noch nicht mehr als der Allgemeinplatz ausgedrückt, dass nicht nur das Musizieren, sondern auch das Musikhören ein grundsätzlich aktiver, poetischer Vorgang ist, auch wenn das dabei konstituierte ästhetische Objekt nicht gleichsam wieder für andere hörbar ist.

Dennoch werden konzertpädagogische Maßnahmen häufig damit begründet, dass es den Konzertbesuchern an Aktivität und Wissen mangelt. (Musik-)Vermittlung im Konzert habe einer Passivität und einem Unwissen der Zuhörer Abhilfe zu schaffen und solle dies gerade nicht – zumindest nicht offensichtlich – durch Belehrungen tun. Vielmehr erwartet man, dass sie dabei auch künstlerischen Ansprüchen gerecht wird², dass (Konzert-)Pädagogen als Künstler agieren,

¹ Rancières Arbeiten wurden in jüngerer Zeit z.B. in theaterpädagogischen (v. Bernstorff 2013), aber auch erziehungswissenschaftlichen (Sturzenhecker 2013, Sternfeld 2008) Kontexten rezipiert. In der Musikpädagogik stößt er vor allem im englischsprachigen Bereich auf großes Interesse, wie die letzte Tagung der International Society for the Philosophy of Music Education (ISPME) im Juni 2015 in Frankfurt zeigte.

² Exemplarisch steht dafür Schmidts Forderung, dass die konzertpädagogische Tätigkeit in den „Rang eines äquivoken Kunstwerks“ aufzusteigen habe, sonst „sollte man sie einfach lassen, anstatt sie denen zu überantworten, deren Begrifflich-

dass Konzertpädagogik weniger (nur) als Pädagogik, sondern als künstlerisches Angebot erscheint und verstanden wird (vgl. Rüdiger 2001, S. 7 und 2014, S. 14).

Ich will im Folgenden diese Annahmen über die Zuhörer und die daraus resultierenden Forderungen für eine Konzertpädagogik bzw. Musikvermittlung im Konzert als künstlerisches ebenso wie pädagogisches Anliegen anhand einiger Aussagen dazu nachvollziehen.

Wie ich dann zeige, weisen die Aussagen dieses Diskurses Parallelen zu denen auf, die Rancière in *Der emanzipierte Zuschauer* für den Diskurs über das moderne Theater bestimmend sieht und die er schließlich auf ein bestimmtes pädagogisches Prinzip, die er die *Logik der Verdummung* nennt, zurückführt.

Alternativ zu diesem Prinzip möchte ich im Anschluss an Rancière und den Pädagogen Joseph Jacotot deren *Logik der Emanzipation* vorstellen, um schließlich die Grundzüge einer emanzipatorischen Konzertpädagogik zu skizzieren.

1. (Musik-)Vermittlung = Verdummung?

„Es ist ein hässliches Wort und riecht nach Schulstube. Indessen gibt es kein besseres.“ (Schmidt-Banse 2012, S. 19) Gemeint ist „Vermittlung“, die hier für alternativlos gehalten wird und inzwischen zum Schlüsselbegriff außerschulischer Musikpädagogik avanciert ist. In Bezug auf Konzerte bezeichnet sie die unterschiedlichsten Herangehensweisen: Wie ganze Bände samt Best-Practice-Beispielen zeigen (vgl. Schneider u.a. 2002 und 2011) reicht das Spektrum von der Moderation und Dramaturgie über die Inszenierung, Narrativierung, bis hin zur Visualisierung von Konzerten. Durch die Vielfalt der oft künstlerisch intendierten Formen von Vermittlung in Konzerten scheint man jeglichen Geruch nach Schulstube, nach Pädagogik abschütteln zu wollen. Es verwundert daher kaum, wenn es heißt, dass Musikvermittlung „keine Pädagogik [ist], sondern ein künstlerisches Projekt mit künstlerisch-pädagogischen Anteilen.“ (Rüdiger 2014, S.

keit von Musik irgendwo im Kindergarten steckengeblieben ist oder nicht mehr gilt als bloß schickes Event.“ (Schmidt-Banse 2012, S. 23)

14) Der „pädagogische Anteil“ beschränkt sich dabei wohl nicht selten auf (musik-)pädagogische Methoden, die dem künstlerischen Ziel „ästhetische Erfahrungen zu initiieren“ (ebd.) dienen sollen. Eine explizite theoretische Reflexion über pädagogische, also auf Bildung oder Erziehung bezogene Prinzipien scheint in der Diskussion um Konzertpädagogik und Musikvermittlung wiederum in den letzten 15 Jahren eine geringere Rolle zu spielen.³ Nichtsdestotrotz kommen „pädagogische“ und genauer auf Erziehung zielende Vorstellungen, wie bereits von Vogt befürchtet (vgl. Vogt 2008, S. 10), dennoch unterschwellig zur Sprache.

Um *ein* solches mehr oder weniger implizites pädagogisches Prinzip in der vermittelnden Konzertpädagogik/Musikvermittlung im Konzert wird es nun gehen. Insbesondere möchte ich die darin getroffenen Annahmen über die Zuhörer bzw. das Zuhören im Konzert herausarbeiten.

Zur Veranschaulichung sollen zunächst einige Autoren direkt zu Wort kommen, die in den vergangenen Jahren sowohl als Autoren, Herausgeber als auch durch praktisches Engagement in diesen Bereichen vielfältig und verdienstvoll in Erscheinung getreten sind. Vor dem Hintergrund von Rancières Kritik am Diskurs über das moderne Theater führe ich ihre Aussagen schließlich auf ein bestimmtes Erziehungsprinzip zurück.

Laut Hans Christian Schmidt Banse muss es darum gehen, dem „aufs Unwesentliche, auf die Sensation, aufs andächtige Staunen wie im Zirkus“ (Schmidt-Banse 2001, S.51) verlagerten Interesse heutiger Konzertbesucher, ihrer Unkenntnis und ihrem Unvermögen, die aufgeführten Werke zu verstehen, entgegenzuwirken. Moderierte Konzertinszenierungen und –dramaturgien seien zu entwickeln, die Geschichten und Geschichte der Musik erzählen⁴, allein schon des-

³ Das beklagt Peter Mall in seiner noch unveröffentlichten Dissertation, die mir als Manuskript vorlag. Vor allem deshalb, weil es so empirisch-evaluativer Forschung in diesen Bereichen an Anknüpfungsmöglichkeiten hinsichtlich expliziter Bildungs- oder Erziehungsziele mangelt.

⁴ Schmidt-Banses eigenes Konzertformat, die Concerto Recitativo zeichnen sich durch Narrativierungen der dargebotenen Musik aus, d. h. indem er (zusammen mit

halb, weil das Medium Musik verlange, erklärt zu werden (vgl. Schmidt-Banse 2001/2011, S.269) und damit

„das Stillsitzen im Kopf aufhöre. Damit das Anbeten von dirigentischen oder pianistischen Hohepriestern ein Ende habe. Damit Schluss sei mit dem Nichtverstehen dessen, was inständig um Verständnis bittet: die Sache Musik.“ (Ebd.)

Barbara Stiller will Musikvermittlung im Konzert als „Akt [...] der Weitergabe des Gegenstands ‚Musik‘“ (Stiller 2008, S.41) verstanden haben. Es sei die Musik selbst, die diese Weitergabe

„von Stimmungen, Vorstellungshilfen, Kenntnissen, Fertigkeiten und musikalischem Wissen [impliziert], welche vornehmlich auf der Erfahrungsebene über verschiedene Sinneskanäle stattfindet und nicht allein über Erklärungen erfolgt.“ (Ebd.)

Ziel sei es, „die Fähigkeit zu einem vornehmlich auditiven und überwiegend innerlich-aktiven Erleben“ (ebd., S. 225) aufzubauen. Dabei handele sich um eine Fähigkeit, wie sie insbesondere bei hörgeschulten Menschen und professionell hörenden Musikern zu finden sei, die die Voraussetzung dafür darstelle, Musik überhaupt erkennen, wahrnehmen, interpretieren bzw. deuten zu können (vgl. ebd. S. 204). Multimedial angelegte Konzertinszenierungen und -dramaturgien sollten das Konzertpublikum außerdem zu Bewegungen auffordern, da „Aktivitäten des Körpers [...] eine notwendige Voraussetzung für den Aufbau interner, Musik bezogener Repräsentationen“ (ebd., S. 208) darstellen.

„Musik im Kontext von Konzerten zum Hörer und diesen zur Musik zu bewegen, die historisch gewachsene Trennung zu überwinden und die verbrieften Verbindungslinien zwischen Menschen und Musik wieder herzustellen, die in Zeiten gesunkenen Bildungs- und Hörerfahrungsniveaus nicht mehr selbstverständlich gegeben [sind]“ (Rüdiger 2006, S.11) fordert Wolfgang Rüdiger als Anliegen der Musikvermittlung im Konzert. Gute konzertpädagogische Präsentationsformen seien dabei

seiner Frau) z. B. Dokumente (Briefe etc.) der Komponisten zwischen den gespielten Stücken vorträgt.

„alle sinnvoll aus der Musik abgeleiteten und auf sie bezogenen Maßnahmen, die die inneren und äußeren Rahmenbedingungen eines lebendigen Hörens verbessern helfen, eine Atmosphäre ebenso entspannten wie aktiven Hörens und Verstehens erzeugen und die Zuhörer ohne Zwang verändern und bewegen.“
(Ebd., S. 12)

Wovon diese drei Autoren nun auszugehen scheinen, ist, dass Musik im Konzert, zumeist und besonders da, wo sie ohne Vermittlung auskommen muss, nicht-verstehend oder unwissend und körperlich passiv erlebt wird. Dass Musik als Musik möglicherweise gar nicht erkannt, wahrgenommen oder gedeutet werden kann. Dass ein Publikum, das manchmal nur steht oder sitzt, körperlich inaktiv ist, daher keine Musik bezogenen Repräsentationen aufbaut und zu allem Übel, um all das, weil ihm Bildung verlustig gegangen ist, noch nicht einmal weiß und sich daran auch nicht stört. Musik – wobei man hier oft eher errahnen muss, welche – sei ein Gegenstand, der impliziere, dass und wie er zur Vermittlung, zu einer Weitergabe verpflichtet. Lediglich in Ausnahmefällen könnte bestimmte Musik von sich aus zur Geltung kommen, wobei auch hier die Sorge bestehen bleibt, dass das am gegenwärtigen Rezeptionsvermögen scheitere: „Vornehmlich große Musik spricht selbst den flippigen Techno-Freak an, wenn er denn nur seine Ohren aufmacht.“ (Schmidt-Banse 2012, S. 26)

Betrachtet man die dabei getroffenen Annahmen über die Zuhörer bzw. das Zuhören im Konzert, sind sie denen erstaunlich ähnlich, die Rancière zufolge Forderungen nach einer Reformation des Theaters begründet haben. Die vielleicht prominentesten Vertreter dieser Forderungen waren Platon, Brecht und Artaud. Rancière meint deren Vorannahmen über die Zuschauer / das Zuschauen auf eine wesentliche Formel reduzieren zu können, die er das „Paradox des Zuschauers“ nennt. Das „Paradox des Zuschauers“ läge sowohl Platons Urteilen über das Theater, dem Epischen Theater Brechts und Artauds Theater der Grausamkeit zugrunde. Es lautet, dass es Theater ohne Zuschauer nicht geben kann, es aber schlecht sei, einer zu sein, denn erstens sei

„Zusehen das Gegenteil von Erkennen. Der Zuschauer steht einer Erscheinung gegenüber, von der er weder den Herstellungs-

vorgang noch die Wirklichkeit, die von der Erscheinung verdeckt wird, kennt. Zweitens bleibt der Zuschauer unbeweglich und passiv auf seinem Platz. Zuschauer sein, bedeutet, zugleich von der Fähigkeit zur Erkenntnis und von der zur Handlung getrennt zu sein.“ (Rancière 2010, S. 12)

Die Vergleichbarkeit der genannten Reformansätze besteht nun weniger in der Art und Weise der Maßnahmen selbst. Diese sind aufgrund ihres Gegenstandsbezugs im Einzelnen höchst unterschiedlich. Die Parallelen liegen darin, dass sowohl jene Theatermacher als auch Konzertpädagogen

1. versuchen, die passiven, unwissenden bzw. nicht-verstehenden Zuschauer oder Zuhörer von einem Unvermögen zu erlösen, das sie selbst nicht der Lage sind zu erkennen.
2. sich in der Vorstellung treffen, dass sie durch ihre Maßnahmen ein bestimmtes Sehen oder Hören, Verstehen und sogar Fühlen erst ermöglichen. Selbst wenn davon Abstand genommen wird zu sagen bzw. zu schreiben, man wolle erklären oder gar belehren, so nimmt man dennoch an, die Ursache für das, was und wie wahrgenommen, verstanden oder gefühlt wird, sei die jeweils zugrundeliegende Präsentationsform: Bei den einen sind das die Inszenierungen und Dramaturgien der Konzerte, bei den anderen das epische oder grausame Theater oder auch eine partizipative Tanzperformance, wie sie sich wohl Platon, so Rancière, vorgestellt habe, „wo niemand ein unbewegter Zuschauer ist, selbst wenn man die störrischen Alten trunken machen müsste, damit sie in den Gemeinschaftstanz eintreten“ (ebd., S. 15).

Diese Verbindung von Annahmen über die Adressaten und Möglichkeiten der Vermittlung kann mit Rancière, der dabei Gedanken des Pädagogen Joseph Jacotot weiterführt, auf einen Nenner gebracht werden, kurzum: auf *das Prinzip* oder *die Logik der Verdummung*.

Von diesem Prinzip oder dieser Logik lässt sich mit Rancière sprechen, wo von einer Distanz zwischen Wissenden und Unwissenden, Aktiven und Passiven und/oder auch Fähigen und Unfähigen ausgegangen wird. Dieser Zustand soll aufgehoben werden, indem das

Wissen, die Aktivität oder die Fähigkeit die Seiten wechselt. Um die Mittel dazu glauben Konzertpädagogen und Theatermacher wohl zu wissen.

„Aber könnte man nicht das Problem umdrehen und sich fragen, ob nicht gerade der Wille, die Distanz abzuschaffen, erst Distanz schafft?“ (ebd., S. 22), würde Rancière zu bedenken geben.

So ließe sich fragen, ob es wirklich der Zuhörer oder Zuschauer ist, der die Vermittler braucht oder ob es nicht jene Vermittler sind, die von Unwissenden und Passiven schreiben, um die Notwendigkeit ihrer Vermittlung zu legitimieren?

Um welchen Preis tun sie das? Um den Preis einer „apriorischen Verteilung von Positionen und von Fähigkeiten und Unfähigkeiten, die an diese Positionen geknüpft sind.“ (Ebd.) Um den Preis „fleischgewordene[r] Allegorien der Ungleichheit“ (ebd.), die sich kraft des konzertpädagogischen oder theatralen Handelns fortschreiben. In anderen Worten: Die Vermittlung im Konzert oder im Theater führt fortwährend den Beweis, dass Zuschauen und Zuhören ohne Vermittlung ein nicht-verstehendes und passives Erleben bedeute, um dieses Unvermögen (weiterhin) zu reduzieren, weil sich jene Vermittler für privilegiert halten, die Mittel zur Verringerung dieser Distanz zu kennen.

Das ist der Kern der verdummenden Pädagogik, so Rancière bzw. Jacotot, die Verifizierung der Ungleichheit der Intelligenzen bzw. intellektuellen Fähigkeiten durch die Vermittlung. Ihr entgegengesetzt formuliert Rancière eine Pädagogik nach der *Logik der Emanzipation*.

2. Die Logik der Emanzipation

Schwierigkeiten bereitet Rancières pädagogische Theorie in *Der unwissende Lehrmeister* dadurch, dass, wie der Autor einer empfehlenswerten Rancière-Einführung bemerkt, „Details von Jacotots (Anti-)Methode in Rancières höchst verführerischer, hinreißender Schilderung vielfach unklar bleiben“ und dass das „Buch [...] einer einfachen Begriffsanalyse erheblichen Widerstand bietet, teils deshalb,

weil die geschriebene Textur so stark auf Techniken beruht, die normalerweise mit literarischem oder dramatischem Schreiben assoziiert werden.“ (Davis 2014, S. 53) Dies soll an dieser Stelle keine Entschuldigung für Unstimmigkeiten der nachfolgenden Ausführungen sein. Der Anspruch aber, begriffliche Unklarheiten in Rancières Werk zu beseitigen, kann nachfolgend nicht eingelöst werden.

Die Pädagogik emanzipatorischer Logik soll lediglich in groben Zügen als Alternative zu der in der Konzertpädagogik scheinbar für alternativlos gehaltenen (s. o.) Vermittlung bzw. *Verdummungslogik* dargestellt werden, als Folie für eine anschließend zu skizzierende emanzipatorische Konzertpädagogik.

Verständlich werden ihre Grundprinzipien möglicherweise dadurch, dass man sich die Geschichte vergegenwärtigt, die am Beginn der Ausführungen in *Der unwissende Lehrmeister* steht. Sie erzählt, wie Joseph Jacotot aus einem Experiment Anfang des 19. Jahrhunderts die Grundsätze seiner emanzipatorischen Pädagogik gefolgert hat⁵:

Als Jacotot eine Professur für französische Literatur an der Universität Löwen erhielt, sah er sich vor das Problem gestellt, dass ein Großteil seiner Studenten kein Französisch konnte und er wiederum kein Niederländisch. Aus einer Verlegenheit heraus händigte er den niederländischen Studenten die französisch-niederländische Ausgabe des altgriechischen Mythos Telemach aus und bat die Studenten damit den französischen Text zu lernen, um ihn in französischer Sprache nacherzählen zu können. Zu seiner Überraschung bewältigten die auf sich allein gestellten niederländischen Studenten die Aufgabe ebenso gut wie ihre französischen Kommilitonen, und das ganz ohne seine Hilfe. In Folge dieser Begebenheit stellte Jacotot den bis dahin allgemein akzeptierten Grundsatz infrage, demnach ein Schüler oder Student nur etwas verstehen könne, wenn man ihm eine Erklärung gibt. Das Prinzip der Erklärungen betrachtet er von da an als das *Prinzip der Verdummung*, das die Intelligenz des einen der Intelligenz eines anderen, der des Lehrmeisters (oder Konzertpädagogen/Theatermakers...) unterordnet. Jacotots Experiment bringt ihn zu dem Schluss, dass nicht grundsätzlich auf einen Lehrmeister ver-

⁵ Ich folge hier Rancière 2009, Kapitel 1, S. 11 - 31

zichtet werden muss, aber auf einen erklärenden und wissenden, denn wie seine experimentelle Verlegenheitslösung gezeigt hatte, kann auch ein Unwissender einen Unwissenden lehren, indem er nichts anderes tut, als den Willen zu lernen zu fördern.⁶ Diese Annahme ist der erste Grundsatz der Logik der Emanzipation. Die zweite sagt aus, dass alle Intelligenzen gleich sind. Wie ist das zu verstehen?

Zunächst einmal führt Rancière keinen Beweis, dass alle Intelligenzen tatsächlich gleich sind. Es geht ihm darum, was sich durch diese (möglicherweise sogar kontrafaktische) Annahme im pädagogischen Prozess ermöglichen ließe⁷, solange bis das Gegenteil bewiesen sei (vgl. Rancière 2009, S. 60). Intelligenz ist bei Rancière auch kein psychologisches Konstrukt, das messbar wäre. Intelligenz steht für eine für alle Menschen gleich mögliche vorausgesetzte Fähigkeit vernünftigen Handelns, die sich in ihren Tätigkeiten wie z. B. dem Zuhören bezeugen lässt.

Am Beispiel des Konzertbesuchers bedeutet das: Wir können davon ausgehen, dass ein jeder Konzertbesucher, egal welchen Milieus oder Alters etc., irgendetwas weiß, wenn er den Konzertraum betritt. Vielleicht nicht das, was Schmidt-Banse als ein Wissen über die „Sache Musik“ erwartet, aber er wird irgendwann schon einmal etwas gehört haben, was er Musik genannt hat. Und selbst wenn nicht, wird er doch das, was im Konzert geschieht, was er sieht, hört, fühlt, erlebt mit anderen Aufführungen *verbinden*, die auf anderen Bühnen zu anderen Zeiten stattgefunden haben. Und für die Musiker gilt das eben Gesagte genauso. Insofern sind hier seitens der Zuhörer und Musiker gleiche Intelligenzen am Werk bzw. die gleichen intellek-

⁶ Um diesen Grundsatz zu beweisen, soll Jacotot schließlich Fächer, in der seine Inkompetenz gewissermaßen anerkannt war, gelehrt haben, darunter auch das Klavierspiel und Malerei.

⁷ Die Voraussetzung von Gleichheit – nicht der Intelligenzen, sondern der Gleichheit überhaupt – findet sich auch in Rancières politischer Arbeit *Das Unvernehmen*, in der er davon ausgehend zu einer Neu-Deutung von Politik und Polizei gelangt, wieder: „Die Gleichheit ist kein Gegebenes, das die Politik einer Anwendung zuführt, keine Wesenheit, die das Gesetz verkörpert, noch ein Ziel, das sie sich zu erreichen vornimmt: Sie ist nur eine Voraussetzung, die in den Praktiken, die sie ins Werk setzen, erkannt werden muss.“ (Rancière 2002, S. 44 f.)

tuellen Fähigkeiten zum Vergleichen zwischen dem, was man weiß und noch nicht weiß, bzw. was man gehört oder noch nicht gehört hat, wovon zunächst nur der Konzertbesucher oder Musiker selbst wissen kann. Weil er es ist, der hört, sieht oder fühlt. Es braucht keine Instanz, die diese Aktivitäten ermöglicht.

Die Gleichheit der Intelligenz bezieht sich dabei nicht nur auf das Vergleichen, sondern auch auf das *Verstehen*. Um das Verstehen (von Musik) war es auch in der vermittelnden Konzertpädagogik gegangen (s. o.). Das Verstehen nimmt auch in Rancières/Jacotots emanzipatorischer Pädagogik eine zentrale Stellung ein. Rancière begreift es genauer als Übersetzung und damit als poetischen Vorgang, bei dem das Verstandene niemals abgebildet werden kann, so dass letztlich niemand über ein „eigentliches“ Verständnis verfügt, das ihn dazu privilegiert, zu erklären, was der Sinn oder die Bedeutung des zu Verstehenden ist. In den Worten Rancières (und in Bezug auf Texte):

„Verstehen ist immer nur übersetzen, das heißt ein Äquivalent eines Textes geben, aber nicht seinen Grund. Es gibt nichts hinter einer geschriebenen Seite, keinen doppelten Boden, der die Arbeit einer anderen Intelligenz, die des Erklärenden, erfordern würde; es gibt keine Sprache des Lehrmeisters, keine Sprache der Sprache, deren Wörter und Sätze die Macht hätten, den Grund der Wörter und Sätze eines Textes zu sagen.“ (ebd., S. 20).

Verstehen als nicht-abbildende Übersetzung aufzufassen entspricht musikpädagogisch-theoretischen Ansätzen, die den subjektiven Konstruktionscharakter allen (Musik-)Verstehens hervorheben. (Vgl. Rolle 1999 und Krause 2008) Übersetzungen haben in der emanzipatorischen Pädagogik eine entscheidende Funktion: Durch sie soll die Annahme der Gleichheit der Intelligenzen immer wieder verifiziert werden. Der Schüler muss das beim Lesen eines Textes aber auch bei der Beschäftigung mit anderen Gegenständen Verstandene und Erlebte anderen und/oder dem unwissenden Lehrmeister verständlich machen (vgl. Rancière 2009, S.90). Diese Gleichheit wird also nicht erst (schrittweise) durch den pädagogischen Prozess errungen. Sie

wird vorausgesetzt, erklärt und übersetzend bestätigt, damit der Emanzipierte

„lernen [wird], was er will, nichts vielleicht. Er wird wissen, dass er lernen kann, weil dieselbe Intelligenz in allen Produktionen der menschlichen Kunstfertigkeit am Werk ist, er wird wissen, dass ein Mensch immer die Rede eines anderen Menschen verstehen kann.“ (Rancière 2009, S.28f.)

Über die Mittel zur Verwirklichung dieses emanzipatorischen Lernprozesses lassen uns Rancière und auch Jacotot jedoch weitgehend im Dunklen: Es brauche scheinbar nicht mehr als (irgend-)einen Gegenstand einerseits und andererseits das unnachgiebige Nachfragen des Lehrmeisters („Was denkst du darüber?“) und die Aufforderung desselben, das Gesagte in Bezug auf den Lerngegenstand zu begründen („Zeige mir, was dich dazu bringt zu sagen, was du sagst.“). Bei der Begründung scheinen Hilfestellungen des Lehrmeisters durchaus zulässig, solange sie nicht endlich dazu dienen, etwas, das gelernt werden soll, vorzuschreiben oder im mütterlichen Stile hervorzubringen.⁸ Wer jemanden emanzipiert, habe sich nicht darum zu kümmern, *was* gelernt wird, so Jacotot. Man habe lediglich die Aufmerksamkeit und Bereitschaft dafür, *dass* gelernt, indem übersetzt wird, zu sichern. Emanzipatorisch ist diese pädagogische Praxis also dahingehend, dass der Lernende die Verantwortung für den Lernprozess selbst übernimmt, seine Methoden der Übersetzung auch selbst evaluiert.

Was lässt sich daraus für die emanzipatorischer Logik folgende Konzentpädagogik ableiten?

⁸ Die Methode des sokratischen (Unterrichts-)Gesprächs hält Rancière für „eine perfektionierte Form der Verdummung“ (Rancière 2009, S. 42), da sie dem Schüler zu einem Wissen führt und ihm dadurch nur die Unfähigkeit, dies selbst zu tun, beweist.

3. Grundzüge einer emanzipatorischen Konzertpädagogik

Als emanzipatorisch im Sinne der zuvor beschriebenen Logik kann eine Konzertpädagogik dann gelten, wenn sie nicht versucht, vermeintliche Defizite (Passivität/Inaktivität, Unwissenheit, ...) der Rezeption von Musik im Konzert ausgleichen oder reduzieren zu wollen, indem sie nicht versucht, ein für notwendig gehaltenes Wissen, eine Aktivität, eine Fähigkeit durch irgendwelche Inszenierungen, Moderationen, Dramaturgien etc. auf die Zuschauer zu übertragen. Die Möglichkeit einer solchen Übertragung kann, bedenkt man konstruktivistisch argumentierende musikpädagogische Überlegungen (dazu z. B. Krause 2008), grundsätzlich bezweifelt werden.

Stattdessen erkennt eine emanzipatorische Konzertpädagogik die Gleichheit aller Intelligenzen an, indem sie von der (wahrnehmenden, fühlenden, ...) Ko-Aktivität der Zuhörer ausgeht und von ihrer Fähigkeit, dieser Ko-Aktivität *nachträglich* Gehör verschaffen zu können, zu dem einzigen Zweck, die Annahme der Gleichheit der Intelligenzen zu verifizieren. Sie könnte damit einer konzertpädagogischen Praxis entgegenwirken, die die „Erfahrungsfülle, die ein Konzert als kulturelle Aufführung möglich macht [...], schnell als Nebensache, als Wahrnehmungsschrott oder als das, worum es eigentlich nicht ging“ (Roselt 2011, S. 122) abtut. Insofern aber das, worum es in der Konzertaufführungen geht, sich erst in ihrem Verlauf ergibt, müsste eine emanzipatorische Konzertpädagogik versuchen, wie es auch der Theaterwissenschaftler Jens Roselt fordert, „nicht fremden Intentionen, sondern der eigenen Erfahrung [...] eine Stimme“ (ebd.) zu geben.

Dies könnte sie ganz unmetaphorisch mit Angebot an das Publikum tun, im Anschluss an die Aufführung unter Anleitung eines Moderators als emanzipierendem Lehrmeister und anderen Konzertbeteiligten (Zuhörern, Musikern,...) über die jeweilige Aufführung zu sprechen oder auf andere Arten und Weisen die Erfahrung der Konzertaufführung zu übersetzen.

Warum wählt eine Konzertpädagogik emanzipatorischer Logik aber gerade die Aufführung bzw. ihre Erfahrung zum Gegenstand der Übersetzung?

Wenn wir Konzertaufführungen als Ereignisse verstehen, die nur durch den Vollzug einer Interaktion leiblich-kopräsenter Musiker und Zuhörer existieren (vgl. Roselt 2011, S. 116), bedeutet das zugleich, dass wir es mit Ereignissen zu tun haben, die nur bedingt planbar bzw. intentional bewirkbar sind. Demgemäß sind sie auch nur bedingt erwartbar, weshalb sie das Potential besitzen, sowohl Irritation als auch Erstaunen hervorzurufen, z. B. dadurch, dass Musiker an der erwarteten Ausführung eines Werks scheitern oder es anders als in gewohntem Maße verwirklichen, die Zuhörer selbst auffällig werden, weil sie sich (darüber) lauthals echauffieren oder ihre Anspannung in einem tosenden Konzerthusten in den Pausen kundtun⁹. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Aufführungen als bedingt planbare, erwartbare Ereignisse ließe sich auch Rancières Äußerung zur (Theater-)Aufführung interpretieren. Diese sei nicht die

„Übermittlung des Wissens oder des Atems vom Künstler zum Zuschauer. Sie ist eine dritte Sache, die niemand besitzt, und deren Sinn niemand besitzt, die zwischen ihnen hält und jede identische Übertragung, jede Identität von Ursache und Wirkung unterbindet.“ (Rancière 2010, S. 25, Hervorhebung L. B.)

Dass sich die Aufführung „zwischen“ den Beteiligten hält, trifft insofern zu, als dass sie eben erst aus deren Interaktion hervorgeht¹⁰. Das könne, so Roselt, eine Hiobsbotschaft für Theater- und Konzertpädagogen darstellen, weil man „das, was [in einer Aufführung] passiert oder einem widerfährt, vorher eigentlich nicht erklären kann.“ (Roselt 2011, S. 118)

Für eine emanzipatorische Konzertpädagogik macht gerade das aber die Konzertaufführung zum attraktiven Bezugspunkt: Weil die Konzertaufführung nicht wie ein scheinbar statischer „Gegenstand Musik“ (Stiller) oder die „Sache Musik“ (Schmidt-Banse) erklärt, ver-

⁹ Diese Beispiele beziehen sich auf das sog. klassische Konzert als bisheriges Wirkungsfeld der Konzertpädagogik. Insofern Konzertpädagogik – was bisher noch nicht der Fall scheint – auch mit Konzerten populärer Musik assoziiert werden könnte, wären hier andere Beispiele einzusetzen.

¹⁰ Roselt beschreibt Aufführungen daher mit Waldenfels auch als Zwischengeschehen bzw. Zwischenereignis (vgl. Roselt 2008, S. 45).

mittelt, weitergegeben werden kann oder muss. In der Konzertaufführung ist Musik auch nicht etwas, das schon vorher feststeht, etwas, das getrennt von der Erfahrungssituation und gereinigt von allen vermeintlichen außermusikalischen Bezügen erscheinen wird.

Will eine emanzipatorische Konzertpädagogik die Aufführung als Gegenstand anvisieren, muss sie bei dem ansetzen, was durch ihren Vollzug widerfährt, was für die Teilnehmer bedeutsam wurde. Wenn wir nämlich mit Rancière davon ausgehen, dass die Aufführung etwas ist, dessen „Sinn niemand besitzt“ (s. o.), was sich so verstehen ließe, dass das, was in ihr erscheint, keinen Sinn, keine Bedeutung *an sich* hat, sind wir notwendigerweise auf *Bedeutsamkeiten* als den individuellen Bedeutungen angewiesen. Diese werden – wie in musikpädagogischer Diskussion zu finden (Siehe Kaiser 1992, S. 111 oder Krause 2008, S. 139) – erst in Prozessen der Wahrnehmung und Erfahrung gebildet, indem dem Gehörten aber auch dem Gesehenen, Gespürten etc. von den Zuhörern – die in Konzertaufführungen auch immer Zuschauer, Mitspürende usw. sind – Bedeutungen zugewiesen werden. Dabei gilt: Bedeutsamkeiten können erst im Medium der Sprache konstruiert werden. So auch musikbezogene Bedeutungen, die, wie Krause betont, „erst und überhaupt in der Sprache über Musik zum Vorschein“ (Krause 2008, S. 267) kommen und nicht erst in dieser reformuliert werden. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass die subjektiven Bedeutungen grundsätzlich verbalisierbar sind. Das ist eine Voraussetzung für die Übersetzung der Aufführungserfahrungen im Konzert zur Verifizierung der Gleichheit der Intelligenzen. Dabei wäre die Frage sowohl theoretisch als auch praktisch zu klären, wie das, was in der Aufführung als bedeutsam, d. h. als komisch, schön, traurig, irritierend usw. erfahren wurde, anderen überhaupt verständlich bzw. begründbar nachvollziehbar gemacht werden und somit an *Bedeutung*¹¹ für andere gewinnen kann. Hier ließe sich z. B. an Christian Rolles Überlegungen zum Ästhetischen Urteil und zum Ästhetischen Streit (siehe dazu Rolle 1999 und Rolle 2014) anschließen. Der ästhetische Streit ist nichts anderes, als eine Form der Verifizierung der Gleichheit der Intelligenzen als das Vermögen zur äs-

¹¹ Die hier getroffene Unterscheidung von Bedeutsamkeit und Bedeutung findet sich ebenso in Orgass 1996 und Krause 2008, die dabei auf Martin Seel Bezug nehmen.

thetischen Rationalität im Medium des ästhetischen Argumentierens. Auch die Vorschläge Roselts zur Aufführungsanalyse (vgl. Roselt 2004) könnten sich als fruchtbar erweisen: Er plädiert darin nicht nur wie Rancière in *Der emanzipierte Zuschauer*, das Zuschauen im Theater als ko-aktiven und kreativen Akt, d. h. als „Zuschaukunst“ zu begreifen, sondern dieser Ko-Aktivität in Beschreibungen der eigenen Aufführungserfahrung nachzuspüren. Von subjektiven Bedeutsamkeiten ausgehend könnten so intersubjektiv nachvollziehbare (Be-)Deutungen der Aufführung herausgearbeitet werden, ohne diesen Prozess der Suche determinieren zu wollen.

Mit J. Rancière zu einer emanzipatorischen Konzertpädagogik?

Es zeigt sich zuletzt, dass Rancières pädagogisches Gedankengebäude¹² ein Fundament bilden kann, von dem aus eine emanzipatorische Konzertpädagogik als Alternative zur vermittelnden zunächst begriffen und auf den Weg gebracht werden könnte, dass aber ihre genaue Ausgestaltung weitergehender Überlegungen und Präzisierungen bedarf. Anknüpfungspunkte dafür sind, wie bereits angedeutet, auch in der Musikpädagogik zu finden und überhaupt könnte darin eine Möglichkeit gesehen werden, Konzertpädagogik wieder stärker in einen Dialog mit (Musik-)Pädagogischem Nachdenken zu bringen.¹³

Aber entscheidender für die Entwicklung emanzipatorischer Gedanken in der Konzertpädagogik wäre die Bereitschaft, die sie bisher legitimierende Annahme vom unwissenden, passiven Zuhörer zu verwerfen. Dies wäre der erste Schritt zur Anerkennung der Zuhörer als aktiver Interpreten, als Emanzipierte in einer Gemeinschaft Emanzipierter, einer „Gemeinschaft von Erzählern und Übersetzern“ (Rancière 2010, S. 33).

¹² Auch Rancières politische und ästhetische Überlegungen könnten/können nicht nur dem konzertpädagogischen, sondern auch dem musikpädagogischen Nachdenken Anregungen bieten, wie Lauri Väkevas Vortrag „The Ignorant Musicmaster. What every Music Educator should (not) Know“ auf der ISPME-Tagung 2015 gezeigt hat.

¹³ Leider kann man bemerken, wie es auch vorherige Ausführungen deutlich machen, dass Diskussionen zur Konzertpädagogik oder (Musik-)Vermittlung oftmals hinter den Stand musikpädagogischer Theorien zurückfallen.

Literatur

DAVIS, Oliver (2014): Jacques Rancière. Eine Einführung. Aus dem Englischen von Brita Pohl, Wien: Turia + Kant.

KAISER, Hermann Josef (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung, in: Ders. (Hg.): Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 13), Essen: Die Blaue Eule, S. 100-113.

KRAUSE, Martina (2008): Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung (= Folkwang Studien, Bd.7), Hildesheim: Georg Olms Verlag.

ORGASS, Stefan (1996): Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22), Augsburg: Wißner-Verlag.

RANCIÈRE, Jaques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie (= Suhrkamp-Taschenbuch-Wissenschaft), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

RANCIÈRE, Jaques (2009): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation (= Passagen Forum), Wien: Passagen Verlag.

Rancière, Jaques (2010): Der emanzipierte Zuschauer (= Passagen Forum), Wien: Passagen Verlag.

ROLLE, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24), Kassel: Gustav Bosse Verlag.

ROLLE, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung, in: Art Education Research Jg. 5, Ausgabe 9.

ROSELT, Jens (2004): Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater, in: Der Deutschunterricht, Ausg. 2, S. 46–56.

ROSELT, Jens (2008): Phänomenologie des Theaters. (= Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt), München: Wilhelm Fink.

ROSELT, Jens (2011): 4'33“.Das Konzert als performativer Moment, in: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage, Bielefeld: Transcript, S. 113–124.

RÜDIGER, Wolfgang (2001): Gedanken und Thesen zur Konzertpädagogik, in: Üben & Musizieren, Ausg. 5, S. 6–13.

RÜDIGER, Wolfgang (2006): Vermittlung als Wesen der Musik. Grundsätzliche Gedanken zu einem viel gebrauchten Begriff, in: Üben & Musizieren, Ausg. 6, S. 8–13.

RÜDIGER, Wolfgang (Hg.) (2014): Musikvermittlung – wozu?. Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes (= Edition das Orchester), Mainz: Schott.

SCHMIDT-BANSE, Hans Christian (2001): Stillsitzen, anbeten und nichts verstehen. Das öffentliche Konzert hat abgewirtschaftet, in: Neue Musik Zeitung, Jg. 50, Ausg. 2, S. 51.

SCHMIDT-BANSE, Hans Christian (2011): Das Concerto Recitativo. Was? Wie? Warum?, in: Tröndle, Martin (Hg.): Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. 2., erweiterte Auflage, Bielefeld: Transcript, S. 267–292.

SCHMIDT-BANSE, Hans Christian (2012): ...und wie jetzt die Musikvermittlung vermitteln?, in: Diskussion Musikpädagogik, Jg. 54, S. 19–28.

SCHNEIDER, Ernst Klaus u.a. (Hg.) (2002): Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben, Regensburg: ConBrio.

SCHNEIDER, Ernst Klaus u.a. (Hg.) (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder, Regensburg: ConBrio.

STERNFELD, Nora (2008): Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Jacques Rancière, Antonio Gramsci und Michel Foucault, Wien: Turia + Kant.

STILLER, Barbara (2008) Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder (= ConBrio Fachbuch, Bd. 13), Regensburg: ConBrio.

STURZENHECKER, Benedikt (2013): Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie, in: Widersprüche, Heft 130, S. 43–58.

VON BERNSTORFF, Elise (2012): Das Undisziplinierte im Transdisziplinären. Das pädagogische Verhältnis in der künstlerischen Forschung mit Kindern, in: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft, Bielefeld: Transcript, S. 95–120.

VOGT, Jürgen (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg?, in: Pfeffer, Martin u. a. (Hg.): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Münster: LIT Verlag, S. 6–15.