

Konzertbegleitende Formate

Johannes Voit

Henry Wadsworth Longfellow's häufig zitierte Feststellung aus dem Jahr 1835 »Music is the universal language of mankind« (1893: 197) lässt vermuten, dass Musik sich aus sich selbst erschließt und keiner weiteren Vermittlungsbemühungen bedarf. Tatsächlich deuten empirische Forschungsergebnisse darauf hin, dass einige Eigenschaften von Musik – u.a. in Bezug auf ihre emotionale Wirkung – auch kulturübergreifend ähnlich wahrgenommen werden (vgl. Harwood 1976; Fritz et al. 2009; Egermann et al. 2015). Auch kommt sie in allen Kulturen vor und ist dort jeweils in ähnliche soziale Kontexte eingebunden – etwa in Verbindung mit »infant care, healing, dance, and love« (Mehr et al. 2019: 1) –, wobei sich in Liedern für die jeweiligen Kontexte interessanterweise kulturübergreifend Ähnlichkeiten in Bezug auf musikalische Parameter nachweisen lassen (vgl. ebd.).

Gleichwohl sind gewisse Aspekte der Musikwahrnehmung und insbesondere musikalische Präferenzen – etwa die Bevorzugung konsonanter Klänge gegenüber dissonanten – in hohem Maße abhängig von der kulturellen Prägung (vgl. McDermott et al. 2016). Dies gilt auch für die Wahrnehmungsfähigkeit musikalischer Strukturen, so sind die mikrotonalen Abstufungen in der indischen Musik oder die »unerreichte Vielfalt an melodischen Geschlechtern« und der »feinfühlige [...] Umgang mit Intonation« (Guttstadt 2020: o.S.) in den klassischen Musikstilen des Nahen Ostens für an westlicher Musik geschulte Ohren wohl nicht ohne Weiteres vollumfänglich wahrnehmbar. Darüber hinaus ist festzustellen, dass »sich die Bedeutung, die Musikstücken zugeschrieben wird, nicht gänzlich aus sich selbst heraus, sondern nur unter Berücksichtigung der kontextuellen Bedingungen ihrer Hervorbringung« (Voit 2020: 124) erschließt. Denn Musik stellt, wie John Dewey und andere Vertreter_innen des Amerikanischen Pragmatismus betont haben, eine menschliche Aktivität dar, die in bestimmte gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist und deren Bedeutung erst durch den jeweils Handelnden »im Umgang mit den Dingen und in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen« (Jank 2013: 55) konstruiert wird. Während dies in gewisser Weise für alle Künste gilt, die ja stets »eine jeweils eigene Kommunikationsform wähl[en], die sich nicht allen Rezipientinnen und Rezipienten unmittelbar erschließt« (Wimmer 2010a: 22), nimmt die Musik in dieser Hinsicht doch eine Sonderstellung ein, da sie nicht in materieller Form existiert, sondern überhaupt

erst durch das Zusammenspiel verschiedener Vermittler (u.a. Interpret_innen, Instrumente, Medien) zum Erscheinen zu gelangen vermag (vgl. Hennion 2015: 1).

Nun ist die »Klassik im allgemeinen Sinn« (miz 2017: o.S.), die einen Großteil des heute in Konzerthäusern gespielten Repertoires ausmacht (vgl. ebd.), allerdings der oben genannten anthropologischen Funktionen weitgehend enthoben und wird in der Regel nicht in sozialen Kontexten rezipiert, in denen sich ihre Bedeutungsebenen unmittelbar und voraussetzungslos vermitteln. Ihr Ort ist der neutrale Konzertsaal, in dem sie als »absolute Musik« im Sinne Eduard Hanslicks erscheint, die »sich allein durch sich selbst begründet«, unabhängig »von allem, was jenseits der Töne liegt, von einer kirchlichen oder gesellschaftlichen Funktion, von der prosaischen Wirklichkeit« (Seidel 2016: o.S.). Bedenkt man zudem, dass im Falle historischer Musik »Verstehenshorizonte, Rezeptionsweisen und ästhetische Vorlieben sich zwischen dem Zeitpunkt der Komposition und dem der Rezeption [...] signifikant gewandelt haben« (→ Sachsse: 278), so wird die Sinnhaftigkeit von konzertbegleitenden Vermittlungsformaten unmittelbar deutlich.

Anfänge und heutige Situation

Die in der Anfangsphase des bürgerlichen Konzertwesens im späten 18. Jahrhundert verbreitete Ansicht, dass das Hören von Musik auch ein intellektuelles Vergnügen sei, das »theoretische Kenntnisse, »gereinigten¹ [...] Geschmack und ästhetische Erfahrung, kurz: musikalische Bildung« (Sponheuer 1996: 34) voraussetze, schlug sich in der zu dieser Zeit üblichen Einteilung des Publikums in »Kenner und Liebhaber« (→ Voit: 67) nieder. Schon damals war es üblich, dem Publikum konzertbegleitende Erläuterungen – u.a. gedruckt in Programmheften – an die Hand zu geben, um »im Kontext von Aufklärung und »Volksbildung« [...] »notwendige Beihülfe«² für die Verwandlung von Liebhabern in Kenner zu geben« (Heister 2016: o.S.), wobei laut Johann Georg Sulzer als Kenner nur zu gelten habe, »welcher die Werke der Kunst nach ihrem innerlichen Werth zu beurtheilen, und die verschiedenen Grade ihrer Vollkommenheit zu schätzen im Stand ist« (zit.n. Sponheuer 1996: 34).

Zum heutigen Repertoire der Konzertpädagogik³ zählen neben den klassischen Vermittlungsformaten wie Programmheften und Konzerteinführungen sowie ihren digitalen Weiterentwicklungen in Form von Podcasts⁴ und Apps⁵, die primär auf die Vermittlung von musikbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten (also die Weitergabe von Wissen) abzielen, auch partizipativ angelegte Formate (→ Wild: 243), die eine Vermittlung

1 Das Binnenzitat stammt von Johann Georg Sulzer (1793: 5).

2 Binnenzitat zit.n. Walter Salmen (1988: 80).

3 Der Begriff der Konzertpädagogik umfasst alle konzertbezogenen Vermittlungsangebote (Konzerte für bestimmte Dialoggruppen sowie konzertbegleitende Live-Formate und Medien).

4 Vgl. die Podcasts der Dresdner Philharmonie: www.dresdnerphilharmonie.de/de/mediathek/podcasts/?page=1&type=%2522PODCAST%2522 [05.05.2023].

5 Vgl. die App *Discover Szymanowski* der Philharmonie Luxembourg zu einem Konzertzyklus des London Symphony Orchestra: www.kultur-konzepte.eu/projekte/8-iphone-app-discover-szymanowski [05.05.2023].

zwischen einer Musik und der Lebensrealität der jeweiligen Dialoggruppe (also das Herstellen von Beziehungen) zum Ziel haben (vgl. Hüttmann 2009: 61). Dabei tritt der bzw. die Vermittler_in nicht (ausschließlich) als Dozent_in auf, sondern schlüpft in die Rolle »eines Initiators oder Begleiters, eines Vorbilds oder auch eines facilitators« (Mautner-Obst 2018: 342). Die Rolle der Teilnehmer_innen hingegen beschränkt sich nicht darauf, »informiert [zu] werden« (Wimmer 2010a: 23); vielmehr sind sie zum »Mitreden, Mitentscheiden, Mitgestalten, Selbst Gestalten« (ebd.) aufgefordert. Als wegweisend in dieser Hinsicht kann das Format *Response* gelten, das von Musiker_innen der London Sinfonietta und des Ensemble Modern 1988 erstmals in Deutschland durchgeführt wurde und bei dem Schüler_innen durch das Komponieren eigener Musikstücke in Anlehnung an ein Referenzwerk Zugänge zu anspruchsvollen Werken der Neuen Musik eröffnet wurden. Insbesondere für die Musikvermittlungsszene in Deutschland hat sich dieses Format als äußerst einflussreich erwiesen; so haben sich *Response*-Projekte zum einen »als fester Bestandteil des Vermittlungsportfolios von Konzertveranstaltern und Ensembles etabliert, zum anderen bezieht sich ein großer Teil der aktuellen konzertbegleitenden Workshop-Formate im Bereich Neue Musik mehr oder weniger explizit auf Ideen, die auf das Format *Response* zurückzuführen sind« (Voit 2018c).

Heute verfügen die meisten Veranstalter klassischer Konzerte über ein vielfältiges, nach Dialoggruppen differenziertes Angebot an konzertbegleitenden Vermittlungsaktivitäten, das in der Regel mediale Formate (Programmhefte, Podcasts, Apps, Ausstellungen etc.) und im Vorfeld des Konzertbesuchs stattfindende Live-Formate (Konzerteinführungen, Workshops) umfasst. Das Alter stellt dabei das zentrale soziodemographische Merkmal für die Ausdifferenzierung der Dialoggruppen dar (→ Schippling/Voit: 179). Dabei ist festzustellen, dass konzertbegleitende Veranstaltungen häufig nur für Kinder im Grundschulalter, Jugendliche und Erwachsene angeboten werden, während für Babys und Kleinkinder sowie Kinder im Kindergartenalter der Fokus in der Regel auf der Gestaltung spezieller Kinderkonzerte liegt, die »durch die Länge, die Dramaturgie und Musikauswahl, die Gestaltung der Räumlichkeit sowie die Einbeziehung narrativer, szenischer, erklärender und/oder interaktiver Elemente« (Voit 2019a: 115) dem kindlichen Bedürfnis, »die musikalische Materie mit allen Sinnen vertiefend erleben und kommunizieren zu können« (Stiller 2008: 96), eher zu entsprechen vermögen. Bisweilen findet auch eine Verschränkung von Konzert- und konzertbegleitenden Formaten statt, so etwa im Falle des vom Büro für Konzertpädagogik entwickelten interaktiven Kinderkonzertformats *Plingpolyplü Fantastiko*, das von 2016 bis 2019 in Schulen, Bürgerzentren, Theatern und Konzerthäusern für Kinder im Vor- und Grundschulalter angeboten wurde. Je nach Kontext wurden im Vorfeld bis zu zweitägige Kompositionsworkshops durchgeführt, bei denen die Kinder, ausgehend von Klangexperimenten, selbst musikalische Strukturen und/oder kleine Stücke entwickelten, die einen integralen Bestandteil des anschließenden Konzerts darstellten.⁶

6 Vgl. www.konzertpaedagogik.de/projekt1 [05.05.2023].

Dimensionen der Erfahrung im Umgang mit Musik

Eine Musikvermittlerin, die nicht nur über Musik informieren möchte, sondern an der Herstellung von Beziehungen zwischen den Werken eines Konzertprogramms und der jeweiligen Dialoggruppe interessiert ist, kommt nicht umhin sich zu fragen, auf welchen Ebenen eine Anknüpfung an die Lebensrealität der Hörer_innen gelingen kann. In seinem Konzept der *didaktischen Interpretation* wählt Christoph Richter den in diesem Zusammenhang hilfreichen »Schlüsselbegriff« (2014a: 56) der »Erfahrung«, der »außer (kognitiver) Erkenntnis« u.a. auch die »körperlich-motorischen und die emotional-affektiven Weisen und Möglichkeiten« (ebd.: 56) der Auseinandersetzung miteinschließt. Richter unterscheidet vier Erfahrungsdimensionen im Umgang mit Musik, die auch in konzertpädagogischen Kontexten Anwendung finden können:

- a) Erfahrungen, »die sich auf die Machart einer Musik, also auf das musikalische Material und ihre Gestaltung richten«,
- b) Erfahrungen, »die über alle Einzelheiten hinaus Einsichten über das allgemeine Wesen (das Sein) der Musik freisetzen«,⁷
- c) Erfahrungen, »die zum Selbstverstehen beitragen, also zu Möglichkeiten, die eigene Person das eigene Fühlen und Denken, die Körperlichkeit zu entdecken und in Handlungen umzusetzen«,
- d) Erfahrungen, »die zum »Weltverstehen« beitragen können (etwa in philosophischer, anthropologischer, psychologischer, geschichtlicher, gesellschaftlicher Art)« (Richter 2014a: 57).

Je nachdem, welche Erfahrungsdimension in das Zentrum eines Vermittlungskonzepts gerückt wird, bieten sich freilich jeweils unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit einem Musikstück an. So dürfte etwa die Konzerteinführung *Rhino-Kids* des Konzerthauses Dortmund, bei der Kinder »musikalische Motive und Schlüsselstellen des jeweiligen Konzertprogramms kennenlernen, Instrumente aus der Nähe erleben und selbst aktiv werden können«⁸, wohl in erster Linie die erste, auf die Machart eines konkret zu vermittelnden Musikstücks gerichtete Erfahrungsebene im Blick haben. Das Projekt *Musikdetektive* der Kölner Philharmonie hingegen, bei dem Grundschulkinder »eine Entdeckungsreise in eine neue klangliche Welt« unternehmen und »auf spielerische Weise den Reichtum der Klangfarben ihrer unmittelbaren Umgebung [...] erkunden und

7 Richters Terminologie ist Ausdruck eines ontologischen Verständnisses, das er unter Bezugnahme auf Heideggers ontologische Hermeneutik als »Grund und Fundament für dialogisches Verstehen, für Verstehen in Beziehungen und als Beziehungen« (Richter 2014: 35) charakterisiert. Gemeint ist hier also nicht etwa ein vermeintlich objektives Verständnis von Musik, sondern ein »lebendiges Verstehen« (ebd.: 36) als »unabschließbarer und Veränderungen unterworfenen, lebenslanger Prozess« (ebd.: 51), in dem jeder das Recht »auf seine eigene Interpretation, auf sein eigenes Verstehen« (ebd.: 52) hat und der die »kritische Dekonstruktion des angeblich schon Verstandenen« (ebd.: 36) miteinschließt.

8 Vgl. www.konzerthaus-dortmund.de/de/mitmachen/fuer-kids-und-familien/rhino-kids [05.05.2023].

ihr Gehör für ungewohnte Klänge [...] sensibilisieren«⁹, zielt eher auf »allgemein-musikalische Erfahrungen« (Richter 1976: 39) im Sinne der zweiten Dimension. Erfahrungen, die zum Selbstverstehen beitragen, spielen vor allem dann eine Rolle, wenn die Teilnehmer_innen selbst gestaltend tätig werden, sei es komponierend wie in *Response*-Projekten¹⁰, tanzend wie bei dem wegweisenden Projekt *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker oder zeichnend wie bei dem Projekt *Zukunftsmusik* des Ernst Krenek Instituts¹¹. Das Crossover-Projekt *Speak!* von Concerto Köln (2014/15)¹², bei dem Mozarts *Requiem* in seinem historischen, philosophischen und theologischen Kontext beleuchtet und auf aktuelle Bezüge befragt wurde, ehe es als Ausgangspunkt für die eigene künstlerische Gestaltung in Form von Raps diente, sei hier beispielhaft als ein Projekt genannt, das auch Erfahrungen ermöglichen kann, die zum Weltverstehen beitragen.

Vermittlung der sozial-kulturellen Praxis des Konzerts

Neben dem jeweiligen Konzertprogramm kann auch die Praxis des klassischen Konzerts selbst Gegenstand konzertbegleitender Vermittlungsaktivitäten sein. Hintergrund ist die Beobachtung, dass auf Menschen, »die mit den Abläufen klassischer Konzerte (noch) nicht vertraut sind«, die Rituale des klassischen Konzertbetriebs »besonders befremdlich wirken« (Voit 2018d: 5) können. So berichteten Schüler_innen im Rahmen einer empirischen Studie im Anschluss an einen Konzertbesuch von »perturbierenden Situationen« (Bernhofer 2017: 157), die jedoch insbesondere bei Jugendlichen ohne Vorerfahrungen mit klassischen Konzerten nur selten im Zusammenhang mit der dargebotenen Musik standen, sondern viel häufiger kulturell-normative oder soziale Aspekte des Konzertbesuchs betrafen (vgl. ebd.: 157).

Bei dem Versuch, das klassische Konzert als soziales Phänomen in seiner kulturellen Logik zu fassen, erweist sich Reckwitz' Systematisierung der vier Phänomenbereiche »Praktiken, Diskurse, Artefakte und Subjektivierungen« (2016: 34), die er in Form eines praxeologischen Quadrats der Kulturanalyse visualisiert hat (vgl. ebd.), als hilfreich. So zeichnet sich die Praxis des klassischen Konzerts durch eine Vielzahl spezifischer *Praktiken* im Sinne einer »typisierte[n] Form des Sich-Verhaltens« (ebd.: 35) aus, die durch implizite Wissensordnungen ermöglicht und reguliert werden und in den Körpern material verankert sind. Vom Einlass des Publikums und Stimmen des Orchesters über das Pausengespräch bei Sekt und Canapés bis zum Schlussapplaus folgt ein Konzertbesuch ritualisierten Verhaltensformen, die regelmäßige Konzertgänger_innen kennen und sich in einem Prozess der *Subjektivierung* quasi einverleibt haben, was es ihnen ermöglicht, sich durch eine angemessene körperliche Haltung (still und aufrecht sitzend, an den richtigen Stellen hustend und klatschend) als Konzerthörer_innen zu produzieren (vgl. ebd.: 38). Auch an den musikbezogenen *Diskursen* »als Zirkulationsorten von (extrakorporalen) Wissensordnungen« (ebd.: 37) kann nur teilhaben, wer gelernt hat, über Musik

9 Vgl. www.koelner-philharmonie.de/de/musikdetektive [07.05.2023].

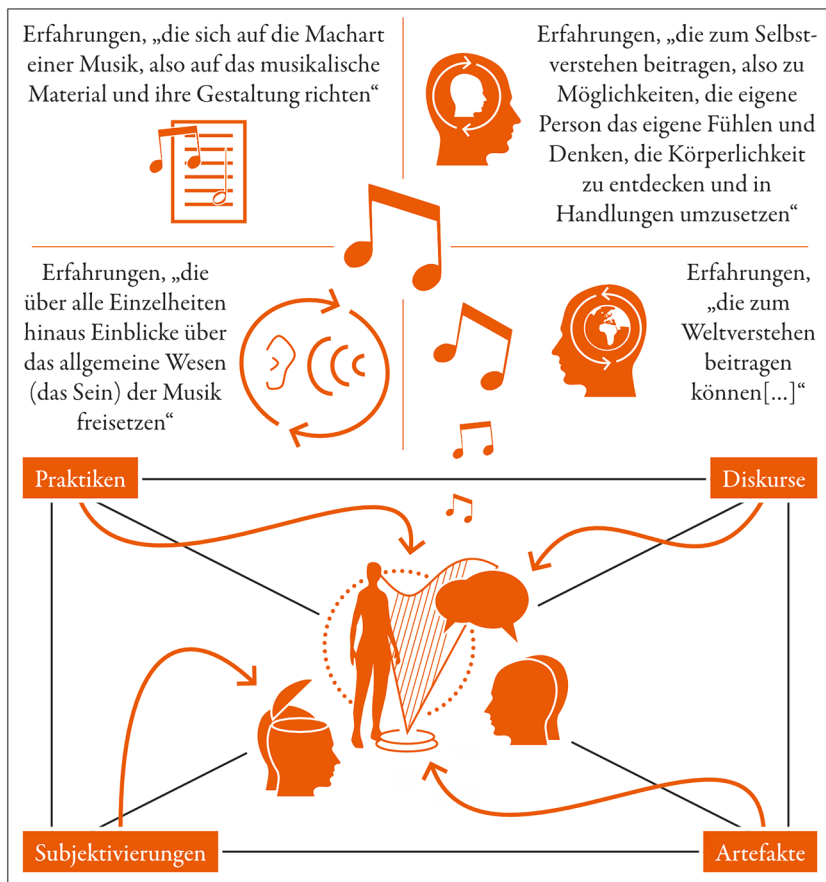
10 Vgl. www.hfmdk-frankfurt.de/thema/response [05.05.2023].

11 Vgl. www.krenek.at/musikvermittlung#aop-39 [05.05.2023].

12 Vgl. www.concerto-koeln.de/speak.html [05.05.2023].

zu sprechen und wer verstanden hat, in welcher Weise die *Artefakte* (Instrumente, Taktstock, Programmheft etc.) »in soziale Praktiken eingebunden sind« (ebd.: 38).

Die folgende Grafik führt das praxeologischen Quadrat von Andreas Reckwitz mit den vier Erfahrungsdimensionen von Christoph Richter zusammen:



Zu den konzertbegleitenden Angeboten, die die sieben Siegel dieser eigentümlichen Praxis des klassischen Konzerts für Neulinge aufbrechen möchten, zählen unter anderem Backstage-Besuche bzw. Führungen, Probenbesuche und Instrumentenworkshops mit Orchestermusiker_innen. Ein Format, das diese Ansätze kombiniert, ist *der musikalische Führerschein* der Rheinischen Philharmonie, bei dem Viertklässler_innen »Schritt für Schritt an die Welt des klassischen Orchesters herangeführt«¹³ werden sollen. Dabei lernen sie die Praktiken der Orchesterprobe sowie die Orchesterinstrumente kennen, tre-

13 Vgl. www.rheinische-philharmonie.de/srp/ENTDECKEN/MUSIKVERMITTLUNG/Musikalischer_Fuehrerschein.php [05.05.2023].

ten mit den Musiker_innen in einen Diskurs und erfahren sich selbst in der Rolle von Konzertbesucher_innen und Aufführenden im Konzertsaal.

Generell ist zu konstatieren, dass Musikvermittlungsangebote, die auf eine Einführung in die bestehende sozial-kulturelle Praxis des klassischen Konzerts abzielen, in erster Linie affirmative und reproduktive Funktionen erfüllen (→ Müller-Brozović: 259; vgl. auch Mörsch 2012), da »das durch die Institutionen und Vermittler_innen eingeschriebene und weiter getragene Verständnis von Kultur und Bildung zumeist nicht thematisiert oder hinterfragt wird« (→ Stoffers: 108). Aus machtkritischer Perspektive (vgl. ebd.) kann dies durchaus kritisch gesehen werden, da der Fokus offensichtlich eher auf der Gewinnung neuer Zielgruppen liegt als auf dem Initiieren wechselseitiger Austausch- und Lernprozesse, die eine Dialoggruppe auf Augenhöhe adressiert und das Risiko eingeht, »sich selbst aufs Spiel zu setzen« (Mörsch 2018: o.S.). Eine Ausnahme stellt in dieser Hinsicht das Format *Schülermanager* dar, das 2009 vom Beethovenfest Bonn ins Leben gerufen wurde und seit 2014 auch an der Tonhalle Zürich angeboten wird.¹⁴ Die teilnehmenden Jugendlichen erhalten intensive Einblicke in den Kulturbetrieb und übernehmen, unterstützt von Mitarbeiter_innen der Institution, die Organisation eines Konzerts, wobei »von der Vermarktung über die Künstlerbetreuung bis zum Rahmenprogramm [...] alles in der Hand der Jugendlichen«¹⁵ liegt. Auch hier wird die Dialoggruppe mit der Praxis des klassischen Konzerts vertraut gemacht, allerdings birgt die Einladung junger Menschen in den »Maschinenraum« einer Kulturinstitution auch eine Chance für Veränderung, da sie etablierte Prozesse hinterfragen und neue Perspektiven einbringen. Ob die Jugendlichen aber tatsächlich als Impulsgeber_innen für die Entwicklung innovativer Formate und die Initiierung von Organisationsentwicklungsprozessen oder aber lediglich als Praktikant_innen im Bereich Kulturmanagement adressiert werden, hängt freilich von der Offenheit und Veränderungsbereitschaft der jeweils einladenden Institution ab.

14 vgl. www.tonhalle-orchester.ch/jung/schuelermanager [05.05.2023].

15 vgl. www.deutsche-bank-stiftung.de/project/schuelermanager [05.05.2023].

