

# De rattenvanger van Hamelen of weerspannige publieke muziekeducatie

Wiebe Koopal

**Welke publieke rol vervult muziekeducatie? Dient ze vooral de samenleving of misschien eerder de personalisering? Wiebe Koopal formuleert een alternatieve kijk op deze vragen. Via lezing van het sprookje 'De rattenvanger van Hamelen' bepleit hij bovenal een weerspannige rol.**

'De muziek heeft iets bedenkelijks, mijne heren. Ik blijf erbij dat het een dubbelzinnig wezen is. Ik ga niet te ver als ik haar voor politiek verdacht verklaar.'

T. Mann, *De Toverberg* (vert. H. Driessen)

Deze bijdrage is bedoeld als een kritische, maar tegelijk constructieve reflectie op de *publieke* rol die muziekeducatie vandaag nog te spelen heeft – zowel vanuit de feitelijke praktijk als vanuit eventuele normatieve pedagogische idealen. Want zoals duidelijk blijkt uit beleid en onderzoek, verkeert deze rol in een ernstige crisis: muziek verdwijnt langzaam maar zeker als bekommernis, op de eerste plaats als zelfstandig vak, uit de meeste (westerse) publiek-educatieve curricula (Aróstegui, 2016). Dat roept de vraag op waar deze ontwikkeling vandaan komt en of deze wel zo wenselijk is, en ook welk idee van publieke muziekeducatie hierin verondersteld wordt.

Ik wil deze kwestie aankaarten via de vrij ongebruikelijke omweg van een sprookje, namelijk 'De rattenvanger van Hamelen' (een idee ontleend aan Alexandra Kertz-Welzel (2005), die dit zelf niet helemaal uitwerkt). Met een wijsgerig-pedagogische lezing van drie verschillende versies van dit contro-versiële verhaal – over een muzikant die een stad bevrijdt van een rattenvlaag en als wraak voor het niet ontvangen van een beloning alle kinderen ontvoert – probeer ik de mogelijkheid op te roepen van een 'weerspannigere' en daardoor waarachtigere *publieke* muziekeducatie. Deze muziekeducatie is niet per se publiek omdat ze (individuele leerlingen) helpt allerhande maatschappelijke problemen op te lossen – wat ik bekritiseer als tendensen van individualisering en instrumentalisering – maar wel omdat ze nieuwe generaties verleidt tot nieuwe en avontuurlijke muzikale verhoudingen *tot* die problemen. Dat zie ik niet als een of andere verre, utopische toekomst, maar als een reële mogelijkheid in het hier en nu.

## Ouverture: muziekeducatie - een publieke zaak?

Waar binnen de algemene pedagogiek de laatste jaren weer volop discussie is over de publieke dimensie van educatie, vooral tegen de achtergrond van een toenemende neoliberalisering van het onderwijs (privatisering, commercialisering, gerichtheid op arbeidsmarkt en economie), lijkt hier binnen de muziekpedagogiek relatief weinig expliciete aandacht voor te bestaan (Aróstegui, 2020). Het ontbreekt weliswaar niet aan onderzoek en praktijkinitiatieven voor democratisering binnen en door muziekeducatie, maar verwijzingen naar 'het publieke' blijven hierbij veelal achterwege (of hooguit in descriptieve zin, om over leerplichtonderwijs of andere vormen van gesubsidieerd muziekonderwijs te spreken) (cf. Allsup, 2012). Het is dan ook de vraag of het hier eigenlijk wel om hetzelfde gaat.

Veel pleidooien voor een meer democratische en/of democratiserende muziekeducatie worden in hoge mate gedreven door een drang naar legitimatie, met het oog op (beleidsmatig, financieel, curriculaire) lijfsbehoud. Men probeert dan, tegen elke verdenking van esthetische vrijblijvendheid of elitair traditionalisme in, aan te tonen hoe nuttig bepaalde soorten muzikale vorming wel niet zijn voor het bestaande democratische bestel van onze samenleving (cf. Gescinska, 2018). Met haar specifiek muzikale middelen, zo klinkt het dan, vormt muziekeducatie burgers die empathischer, expressiever, flexibeler, meer solidair en rechtvaardiger zijn, én die bovendien gemiddeld sterker staan in andere, meer erkend nuttige vaardigheden, zoals taal en rekenen.

Daarnaast zien we dat muziekeducatie, vanuit deels dezelfde democratische impuls, de laatste decennia steeds vaker de kaart van de personalisering probeert te trekken. Geïnspireerd door een progressieve, leerlinggerichte pedagogiek en parallelle evoluties binnen de esthetica en de professionele muziekwereld, lijkt de overtuiging te zijn gegroeid dat muziekeducatie alleen relevant kan blijven door een vorming op maat van de individuele leerling en zijn of haar persoonlijke noden en keuzes. Muziekeducatie moet jongeren niet langer op de eerste plaats initiëren in bestaande muzikale tradities, maar hen vooral ondersteunen bij het ontwikkelen van hun eigen, ‘idioculturele’ muzikale smaak en vaardigheden, en dit met het oog op een toekomst als democratische burgers die én zichzelf creatief kunnen uitdrukken én de individuele uitdrukking van anderen kunnen appreciëren (Bisschop Boele & Van der Meer, 2019).

Vanuit bepaalde tendensen binnen de wijsgerige pedagogiek zou ik hier graag kort een kritische kanttekening bij plaatsen en een ander perspectief op de publieke dimensie van educatie tegenover stellen. De fundamentele kwestie, aldus prominente auteurs als Gert Biesta (2019), Philippe Meirieu (2016) of Jan Masschelein en Maarten Simons (2011, 2012), is of de publieke dimensie van educatie – en in het bijzonder van (leerplicht)onderwijs – wel zomaar samenvalt of zou mogen samenvallen, met de publieke/democratische dimensie van de bestaande maatschappelijke orde. Hoe vrij is publieke muziekeducatie in haar eigen, pedagogische omgang met muziek als bij voorbaat al vastligt welke (democratische) maatschappelijke belangen haar inhouden en praktijken moeten dienen? Is bijvoorbeeld een klassieke praktijk als notenleer, die men vaak in eerste instantie als traditionalistisch, disciplinerend en/of afstompemd ervaart, nog wel te rechtvaardigen wanneer liberaal-democratische idealen als individuele autonomie en persoonlijke identiteit de primaire inzet vormen? Of neem schoolkoren, waarvan het democratiserende potentieel ooit nog erg voor de hand lag: dreigen deze leerlingen niet altijd een repertoire en muzikale omgangsvormen op te dringen die helemaal niet aansluiten bij hun eigen achtergronden, voorkeuren en interesses?

Een eerste belangrijk argument, aldus ook de bovengenoemde auteurs, gaat over wat het betekent dat opvoeding zich tot een nieuwe generatie moet verhouden. Volgens de Duits-Amerikaanse filosofe Hannah Arendt bestaat de publieke vrijheid van educatie erin dat deze nieuwe generaties de mogelijkheid biedt om zich op een geheel eigen, en dus mogelijk andere, wijze tot de wereld te verhouden, zonder daarbij al in te moeten staan voor de oplossing van bestaande maatschappelijke problemen (Levinson, 2010). Zo zou muziekeducatie nooit ingevuld of gedefinieerd mogen worden in functie van leerresultaten of competenties met een onmiddellijke maatschappelijke meerwaarde, zoals emotioneel welzijn, sociale integratie, concentratievermogen of groepscommunicatie. De feiten lijken inderdaad te suggereren dat dit op langere termijn eerder het einde dan een wedergeboorte van publieke muziekeducatie betekent, aangezien de ‘objectieve leerwinst’ altijd beperkt (meetbaar) zal zijn. Zo blijft de courante claim dat muziek jongeren empathischer maakt, in de praktijk niet alleen moeilijk aan te tonen, maar ook de deur open te zetten naar een beleid dat alleen nog maar inzet op praktijken die het meest rechtstreeks bijdragen aan dit effect (Laird, 2015). Bovendien wordt bij dit soort legitimaties de zin van muziekeducatie soms zozeer op voorhand vastgelegd dat leerlingen hier eigenlijk niet langer opnieuw mee aan de slag kunnen gaan, dus op een manier die de oudere generatie mogelijk niet verwacht en naar waarde kan schatten.

Tegelijk betekent dit voor Arendt en haar pedagogische erfgenamen in tweede instantie dat educatie de wereld ook nooit zonder meer mag uitleveren aan de nieuwe generatie, om er zomaar haar eigen gang mee te gaan. Voorwaarde voor het opnieuw aan de slag gaan met de wereld, is immers dat educatie de *bestaande* wereld op een verzorgde wijze presenteert, vanuit een oprechte, professionele liefde ‘voor de zaak’ (zoals Joris Vlieghe en Piotr Zamojski (2019) stellen). In het geval van muziekeducatie zou dit kunnen betekenen dat de persoonlijke smaak, expressie of vaardigheden van de (individuele) leerling evenmin het uitgangspunt mogen vormen. De muzieklerkracht moet er, als vakman of vakvrouw, veeleer borg voor staan dat de leerlingen zich leren verhouden tot een al bestaande muzikale wereld, waar ze hun eigen ervaring hooguit aan kunnen toevoegen.

Hierbij speelt zeker ook de bekommernis om publieke educatie als gedeeld, collectief gebeuren. Een sterke klemtoon op personalisering en differentiatie impliceert immers, ook binnen muziekeducatie, niet alleen dikwijls de overtuiging dat educatie leerlingen moet kwalificeren voor een maatschappelijke en economische loopbaan, maar ook de idee dat dit bovenal een individuele (of hooguit interindividuele) aangelegenheid is (cf. Bisschop Boele & Van der Meer, 2019). Zo worden tegenwoordig veel traditionele muziekdidactische inhouden (zoals wederom notenleer) bij nader inzien misschien niet zozeer in twijfel getrokken omdat ze weinig persoonlijke of creatieve inbreng toelaten, maar

juist omdat ze deze inbreng enkel toelaten in relatie tot een *gedeeld* en voorgegeven kader.

Hoe kunnen we, als we aan deze valkuilen van instrumentalisering en individualisering willen ontsnappen, het publieke dan anders denken? En wat voor praktijken zouden hieraan beantwoorden? Laat ik meteen benadrukken dat ik niet de pretentie heb om hier 'uit den hoge' kant-en-klare oplossingen te geven. Wel wil ik proberen om, via de omweg van een verhaal en de verbeelding die dit losmaakt, een aantal ideeën te formuleren die interessante en praktisch zinvolle perspectieven kunnen openen. Het gaat mij in eerste instantie om een uitnodiging tot verandering in de manier van denken over en van publieke muziekeducatie. Meermaals heb ik vastgesteld dat jonge muziekleerkrachten, die boordevol avontuurlijke didactische ideeën zitten, het dikwijls zeer moeilijk vinden om zich hierbij expliciet pedagogisch te oriënteren ('welk soort muzikale opvoeding veronderstellen deze ideeën?') – laat staan om dit te doen op een manier die de publieke waarde van hun praktijken tot uitdrukking laat komen ('hoe verhoudt deze muzikale opvoeding zich tot opvoeding als een gedeelde, publieke zaak?'). Dit heeft zelden met onwil of desinteresse te maken, maar wijst veeleer op een toenemende dominant denken (en niet louter een praktisch beleid) dat muziekeducatie al te snel reduceert tot *social engineering*, privaat tijdverdrijf, therapie of – in een enkel geval – de opstap naar een professionele carrière.

## Akte I: Muziek als sociale dienstverlening?

In het bekende sprookje van 'De rattenvanger van Hamelen' van de Gebroeders Grimm (dat overigens oorspronkelijk 'De kinderen te Hamelen' heette) doet het titelpersonage zijn intrede tegen de achtergrond van een heel specifiek en acuut maatschappelijk probleem: een ratten- en muizenplaag. Twee elementen in deze beginsituatie zijn meteen erg opvallend: de probleemoplossende en economische logica en de karakterisering van de rattenvanger als een buitenissige vreemdeling.

De rattenvanger, die niet onmiddellijk als muzikant wordt omschreven, verschijnt slechts ten tonele, omdat het normale openbare leven in Hamelen is verstoord en hij in ruil voor een professionele oplossing een loon hoopt op te kunnen opstrijken. Waar deze beginsituatie in de versie van de Grimms slechts in de kortst mogelijke bewoordingen wordt vermeld, besteedt de Engelse romantische dichter Robert Browning in zijn poëtische hervertelling *The Pied Piper of Hamelin* aanmerkelijk meer aandacht aan de precieze omstandigheden. Hij gaat gedetailleerd in op de diverse soorten overlast die de ratten de stad Hamelen bezorgen. Hierbij maakt Browning duidelijk dat het om een echte plaag gaat die alle geledingen van de samenleving aantast

en daardoor iets oncontroleerbaars en onmenselijks krijgt. Browning maakt het sonore aspect van deze overlast met dichtelijke rijmtechnieken zeer expliciet: het infernale dierlijke gepiep (van de ratten) en gegil (van de opschrikkende burgers) maken elk zinvol gesprek schier onmogelijk ('... drowning their speaking with shrieking and squeaking in fifty different sharps and flats'). Bovendien schetst Browning ook veel omstandiger de politieke crisis die de plaag met zich meebrengt. De burgemeester en stadsraad van Hamelen – in de late Middeleeuwen een welvarende Hanzestad – staan onder grote druk van de bevolking om snel met een oplossing voor de dag te komen. Wanneer de rattenvanger als een *deus ex machina* zijn diensten aanbiedt, tonen zij zich dan ook bijzonder gretig en gul om deze aan te nemen.

Het tweede markante element is de karaktersering van de rattenvanger. Hoewel hij zichzelf in de Grimm-versie van meet af aan sterk identificeert met zijn probleemoplossende activiteit (ratten vangen), merken zowel de Grimms als Browning op dat de rattenvanger wel een nogal eigenaardige verschijning heeft. Meer bepaald gaat hij gekleed in veelkleurige, 'bonte' stof (in het Engels: 'pied'), wat hem in het Duits de naam 'Bundting' oplevert. Browning vult deze beschrijving nog op interessante wijze aan door de rattenvanger uitdrukkelijk als buitenissige vreemdeling te omschrijven: groot, donker van huid, met lange losse haren, van 'onbestemde origine', en – nadat hij zijn successen als ongedierteverdelger in andere wereldstreken heeft opgesomd – een zwerver ('wandering fellow'), en zelfs een zigeuner ('gipsy'). Dit laatste zou overigens kunnen aansluiten bij het einde van het Grimm-sprookje dat suggereert dat de rattenvanger de kinderen naar Zevenburgen heeft ontvoerd, een streek in het huidige Roemenië die traditioneel met 'zigeuners' geassocieerd werd. In beide versies wordt pas in laatste instantie het geheim van deze vreemde vogel onthuld: de rattenvanger blijkt een fluitspeler te zijn, die met de magie ('charm') van zijn muziek het ongedierte uit de stad zal weg leiden.

Zo gezegd, zo gedaan? Opnieuw is het originele sprookje uitermate beknopt. Nadat de rattenvanger en de bevolking zijn loon overeengekomen zijn, begint hij zijn fluitspel en leidt hij de ratten en muizen inderdaad weg – eerst uit te stad en daarna tot in de Wezer-rivier, waar ze allemaal verdrinken ('geen één bleef achter'). Browning is weer veel lyrischer in zijn beschrijving van de scène en neemt daarbij afstand van het louter functionele aspect van de operatie. Wederom tracht hij met poëtisch taalgebruik de muziek heel uitdrukkelijk als sonoor fenomeen te verklanken. Hij laat vooral horen hoe het virtuoze spel van de rattenvanger ('a musical adept') het gepiep van het ongedierte geleidelijk omvormt tot een heel ander, quasi-muzikaal geluid, dat weldra de mars begeleidt waarmee ze hem de stad uit volgen. Bovendien besluit Browning een van de ratten die zogenaamd zwemmend aan de verdrinking wist te ontkomen, zelf aan het woord te laten over hoe de muziek

het ongedierte uit de stad ‘ver-leidde’. Blijkbaar, zo luidt het, toverden de klanken allerlei aanlokkelijke voorstellingen tevoorschijn, met name van eten, en klonk door het fluitspel heen zelfs een ‘honingzoete stem’ die een utopisch vreetfestijn in het vooruitzicht stelde.

Deze ‘eerste akte’ kan fungeren als spiegel voor de hedendaagse problematiek van de politiek-economische instrumentalisering van muziek in de publieke sfeer – een problematiek die vooral verstrekkende gevolgen heeft voor publieke muziekeducatie. Enkel *als rattenvanger* immers wordt de buitenissige muzikant uit het verhaal in de stad toegelaten. Hij moet acute problemen verhelpen die de politieke en economische stabiliteit en productiviteit van de stad bedreigen. Dat de muzikale middelen (of ‘instrumenten’) van de rattenvanger, die weliswaar bijzonder effectief blijken, vooral ook onvoorspelbaar *magische* effecten kunnen hebben, voorbijgaand aan elke normale gang van zaken, lijkt vooralsnog niemand echt zorgen te baren of zelfs maar te interesseren. Het doel is bereikt, het probleem is weggewerkt, en dat het muziek was die hier met haar magie voor heeft gezorgd, verdient eigenlijk nauwelijks aandacht.

## Akte II: De muziek neemt wraak ... door e-ducatie!

Maar dan rijst een nieuw probleem: de bevolking (of alternatief: het stadsbestuur) krabbelt terug en weigert met allerlei uitvluchten de rattenvanger het afgesproken loon te betalen. Het meest cynisch klinkt het wel bij Browning, waar onomwonden staat dat nu het probleem toch van de baan is (‘our business was done’; ‘what’s dead can’t come to life’), de urgentie om zich aan de oorspronkelijke afspraak te houden niet meer zo hoog is. De rattenvanger druipt uiteindelijk ‘kwaad en verbitterd’ af, al laat hij het bij Browning niet na om dreigend aan te kondigen dat hij zijn fluit spoedig eens ‘op een andere wijze’ zal bespelen. Maar daarmee oogst hij slechts hoongelach: wat zou muziek van zo’n potsenmaker nu in ‘s hemelsnaam voor opzienbarends kunnen uithalen?

Het klinkt niet geheel onherkenbaar. Ook vandaag immers mag muziek, met alle ‘magische’ trucs waar ze beroep op doet en die soms nog wel fascineren, blij zijn dat ze überhaupt iets kan bijdragen, en moet ze vooral niet te snel rekenen op structurele (politieke, sociale, financiële) erkenning voor datgene wat misschien wel haar intrinsieke en vormende waarde uitmaakt.

Maar de welbekende wraak van de rattenvanger laat niet op zich wachten. Plots staat hij daar weer – ditmaal, volgens de Grimms, met het angstwekkende voorkomen van een jager – en wederom begint hij *en plein public* op

zijn fluit te spelen. Met een opmerkelijke parallellie qua woordgebruik en poëtische verbeelding (‘diesmal nicht Ratten und Mäuse, sondern Kinder, Knaben und Mägdlein’), verzamelt zich nu een hele zwerm kinderen rond de muziek van de bonte vreemdeling. Ook dit keer leidt deze zijn gevolg vak-kundig weg uit de stad, in een processie die Browning opnieuw in uiterst uitbundige en choreografische termen omschrijft. Hij ontvoert de jongeren evenwel niet naar de rivier, maar naar een heuvel in de buurt, waarin ze vervolgens allemaal, als bij toverslag, verdwijnen. Op het moment dat de volwassenen van Hamelen goed en wel doorhebben wat er is gebeurd, is het al te laat: er is van de kinderen geen spoor meer te bekennen, en speuracties tot ver buiten de stad leveren ook niets op. Slechts een handvol kinderen blijft achter, zij die door een fysieke beperking (blindheid, doofheid, kreupelheid) de rest niet hebben kunnen bijhouden. Net als eerder bij de ratten treedt een van hen bij Browning op als getuige die opnieuw uitgebreid verslag doet van de utopische voorstellingen die de muziek in haar verleiding wist op te roepen.

Het is vooral door deze ‘akte’ dat ik voorstel om – in het verlengde van een derde (dichterlijke) hervertelling, van Bertolt Brecht – het hele sprookje in een muziekpedagogisch licht te lezen. Wat doet de bonte speelman (‘Spielmann’) anders dan wraak nemen op een zuiver probleemoplossende, economische logica (waar hij zelf weliswaar een aandeel in had) door deze om te vormen naar een educatieve logica? Brechts hervertelling start interessant genoeg pas na het failliet van de eerste logica: in zijn ogen ‘vangt’ de rattenvanger de jongeren dan ook met zijn ‘wonderbarer Klang’ om ze uit de stad te ‘redden’ en ze ‘te leiden naar een *beter oord om op te groeien*’. Waar de stad muziek slechts publieke erkenning wilde bieden in ruil voor het oplossen van een acuut praktisch probleem en het herstellen van haar bourgeois-establishment, gebruikt de bedrogen rattenvanger zijn muzikale vermogens nu om de publieke orde van de stad zelf op indringende wijze ter discussie te stellen. Door de nieuwe generaties van Hamelen letterlijk te mobiliseren en uit de stad weg te leiden, in de etymologische zin van ‘e-ducatie’ (van het Latijnse *e-ducere*, ‘uit-leiden’), ontnemt muziek de publieke orde immers niet alleen haar (biologische) continuïteit, maar zet ze ook de deur open voor een transformatie van ‘het publieke’, in confrontatie met een dynamische en vreemde buitenwereld (waartoe de rattenvanger zelf ook behoort) (cf. Masschelein, 2010).

Paradoxaal genoeg zou de publiek-educatieve betekenis van muziek er dan vooral in bestaan dat ze, door de verleidelijke kracht van haar ‘wonderlijke klank’, processen op gang brengt (vergelijk de *dansprocessie* in het verhaal) die de gevestigde waarden en betekenissen van de maatschappij ‘perverteren’ – deze in een buitenissige, vervreemde vorm verder zetten, voorbij hun voorgegeven grenzen.

Dat juist muziek hiertoe in staat zou zijn, is niet toevallig. Talloze denkers, van Plato tot Schopenhauer en van Rousseau tot Adorno, herkenden al in haar vóór-talige en niet-representatieve klanken een essentieel 'weerspannige' dynamiek die elke bestaande sociale orde tegelijk kan bekrachtigen en onderuithalen (Gallope, 2017). Waar de status quo er altijd op gericht is om haar waarden en betekenissen zo helder, efficiënt en begrijpelijk mogelijk *voort te zetten*, doet de magie van muziek hiernaast nog een beroep op de transgressievere, chaotischere krachten van de menselijke communicatie en betekenisgeving. In dat opzicht is het wellicht ook niet toevallig dat zowel de Grimms als Brecht het Duitse woord 'pfeifen' kozen om de muziek van de rattenvanger aan te duiden. Hiermee imiteert zijn fluitspel namelijk – weliswaar op een esthetisch-creatieve manier (het wordt 'hübsch' genoemd) – het infernale, onmenselijke *gepief* van de ratten. Net zoals eerder de ratten worden ook de kinderen, in de ban van de weerspannige muzikale klanken die hen zo uitbundig doen dansen en fantaseren, als een plaag uit de stad weggeleid. Maar waar de muziek de ratten verdreef om de publieke orde in haar functioneren en discours te herstellen en te bevestigen, worden de jongeren uitgedreven (*ge-e-duceerd!*) om zich *zelf* als publieke wezens te emanciperen, voorbij de grenzen van het gekende en sociaal wenselijke.

Meedenkend met het sprookje impliceert dit revolutionaire en emancipatorische potentieel van muziek overigens niet dat muziekeducatie voortdurend een beroep moet doen op uitgesproken nieuwe en creatieve methoden of materialen, die zogenaamd beter aansluiten bij de leefwereld van de jongeren of regelrecht ingaan tegen klassiekere tradities. Veeleer lijkt het erop dat muziek *als zodanig* het vermogen bezit om gevestigde maatschappelijke praktijken en discoursen buiten hun oevers te laten treden. En misschien, zo suggereert het sprookje, doet ze dit vaak zelfs beter van binnenuit, door zich expliciet tot gevestigde waarden en betekenissen te verhouden en deze niet zonder meer te verwerpen. Is het fluitspel dat de kinderen verleidt 'om betere oorden op te zoeken om op te groeien' immers niet gewoon hetzelfde fluitspel dat zich kort ervoor nog liet inschakelen om de problemen van de Hamelse stadspolitiek op te lossen? Hoe functioneel, traditioneel, gedisciplineerd en/of geïmproviseerd muziek ook is – en het is maar de vraag of deze kwaliteiten pedagogisch los van elkaar te zien zijn (Biesta, 2020) – altijd zullen haar melodieën, harmonieën en ritmen een kans bieden om de maatschappelijke kaders waarbinnen ze opereert, publiek te maken, door hun grenzen af te tasten, onder spanning te zetten dan wel open te gooien. Of ze dat ook doen is juist de inzet van publieke muziekeducatie. Het leren van muzieknotatie, het aandachtig beluisteren van een symfonie, het bezoeken van een instrumentenmuseum, het schrijven van een rap, het instuderen van een koorstuk: stuk voor stuk hebben ze het potentieel om weerspannig te zijn, zolang ze ervoor waken om niet samen te vallen met de maatschappelijke en/of individuele problemen die hen oproepen.

### Akte III: Het verdwijnen van jeugd en muziek – utopie of dystopie?

Dan rest natuurlijk de vraag: en wat betekent dit nu? Waar zijn de jongeren uit het sprookje terechtgekomen? Wat heeft de muziek met hen gedaan – en wat hebben zij met de muziek gedaan? In principe moeten we het antwoord op deze vragen schuldig blijven. Samen met de rattenvanger zijn de kinderen bij de heuvel waar ze het laatst gezien werden klaarblijkelijk in rook opgegaan en vervolgens nooit meer teruggevonden. Een gruwelijke gedachte allicht, die misschien meer dan we zouden willen doet denken aan allerlei hedendaagse gevallen van kindervermissingen (en die nog bijna versterkt wordt door de geruchten in het verhaal dat de kinderen uiteindelijk in Transsylvanië zijn opgedoken).

Voor onze muziekpedagogische lezing dreigt deze speculatie te zeer af te leiden en ook een affirmatievere lezing in de weg te staan. Het doet ons al snel uitkomen bij het scenario van een 'gerealiseerde utopie' – in de ogen van een kritische muziekpedagogische denker als Adorno een absolute horror (Kertz-Welzel, 2005). Indien de rattenvanger de kinderen inderdaad op een muzikale reis neemt naar een beter oord om groot te worden, naar een andere toekomst dan voorgespiegeld door de volwassenen van Hamelen, dan heeft het tegelijk iets verdachts als dit utopische alternatief meteen te lokaliseren valt. Als zoiets bovendien nog eens gebeurt zonder al te veel eigen en actieve inbreng van de kinderen, zoals in de meeste versies van het sprookje, en initiatie in bestaande tradities het laatste woord krijgt, dan dreigt deze al snel om te slaan in indoctrinatie – of het nu om klassieke muziek, Orff-repertoire, volksmuziek of de nieuwste hitlijsten gaat. Het risico loert dan om de hoek dat de utopische bestemming nauwelijks meer dan een variatie op Hamelen zal blijken, en zich dus ook schuldig zal maken aan een instrumentalisering van muziek die pedagogisch minder te betekenen heeft dan ze claimt. Dat dit niet enkel in functie van een neoliberale, economische logica hoeft te gebeuren, zoals in het sprookje van de rattenvanger, behoeft historisch gesproken weinig betoog: genoeg ideologieën hebben in de loop van de geschiedenis hun pijlen op muziekeducatie gericht om bepaalde maatschappelijke 'problemen' aan te pakken.

Origineler dan zo'n naïef (en wellicht onpedagogisch) utopisch perspectief, is de draai die Brecht aan het einde van het verhaal heeft gegeven. In zijn dichterlijke hervertelling gaat de rattenvanger namelijk zozeer op in zijn magische fluitspel, dat hij – in plaats van zich samen met de kinderen definitief van Hamelen te verwijderen – zijn hele gevolg om de heuvel heen leidt en zo ongemerkt naar Hamelen terugkeert. Brecht zelf kent hieraan vooral een tragische betekenis toe. Doordat de muziek uiteindelijk té mooi en verleidelijk is ('*zu hübsch*'), verliest de rattenvanger zijn oorspronkelijk kritisch-emancipatorische motivatie uit het oog en belanden hij en zijn gevolg weer

in precies dezelfde context waar alle problemen zijn ontstaan. De gevolgen van deze pedagogisch nalatigheid ('Versehn') laten niet lang op zich wachten: de rattenvanger, die nu eerder als oproerkraaijer en misdadiger dan probleemoplosser bekendstaat, wordt terstond op het marktplein opgeknoopt.

Weliswaar voegt Brecht eraan toe dat de muziek van de rattenvanger de gemoederen in Hamelen nog lang heeft beziggehouden, maar dit kan het cynisme van het einde nauwelijks verhullen. Muziek is misschien goed als tijdelijke, (pseudo-)kritische vlucht uit het establishment, maar blijft te vluchtig en sensueel – te abstract en concreet tegelijk – om werkelijk solide kritische afstand te kunnen nemen van de publieke orde. Voor ze het zelf goed en wel doorheeft vervalt ze weer in haar 'oude' rol van publieke dienstverlening, zelfs onder het mom van avontuurlijke en emancipatorische educatie: muziek als tijdelijke uitlaatklep voor (en eliminatie van) onze minder nuttige sociale en emotionele krachten?

### Coda: pleidooi voor een weerspannige publieke muziekeducatie

Zelf wil ik tegenover deze grimmige interpretatie van Brechts einde graag een alternatieve lezing plaatsen, die minder tragisch en cynisch is, maar daardoor ook meer realistisch. Het uitgangspunt voor die lezing is juist de laatste toevoeging van Brecht, dat er nog lang over de muziek van de rattenvanger – Brecht zegt uitdrukkelijk niet: over hem *als persoon* – in Hamelen werd gesproken. Zou dit er niet op kunnen duiden dat zijn muziekeducatieve avontuur toch zo'n krachtige indruk heeft nagelaten dat dit alsnog een relevant verschil heeft gemaakt, niet enkel voor de kinderen die met de rattenvanger op pad waren, maar voor het hele publieke leven van Hamelen? En wat dan de gewelddadige dood van de rattenvanger betreft: kunnen we deze niet ruimer lezen als sterk belichaamd symbool voor een inherent gespannen verhouding tussen politiek en publieke (muziek)educatie, en tevens voor wat Kant ooit de pedagogische paradox heeft genoemd?

Het eerste gaat dan over de voortdurende neiging van de bestaande orde om het weerspannige, experimentele potentieel van (muziek)educatie te neutraliseren (of minstens te controleren), zodat deze haar continuïteit niet ondermijnt. Het tweede – de pedagogische paradox – slaat dan weer op het paradoxale gegeven dat elke opvoeder er ergens altijd naar streeft om overbodig te worden, aangezien hij of zij kinderen steeds naar volwassenheid probeert te leiden (initiatie), en dus tot op een punt te brengen waar ze de opvoeder niet meer nodig hebben en voor zichzelf kunnen opkomen (emancipatie) (Schaffar, 2014).

Vanuit deze dubbele optiek bekeken hoeft het noodlottige einde van de rattenvanger, als persoon, volgens mij dus niet te betekenen dat de e-ducatie waartoe hij de kinderen heeft verleid, volstrekt zinloos of minder radicaal was. Integendeel, waar hij hen het intrinsiek weerspannige potentieel van de muziek ten volle heeft laten ervaren, met een extravagante processie voorbij de grenzen van het (economisch en politiek) functionele establishment, laat hij ze uiteindelijk – in zijn bedwelmende enthousiasme – hier toch naar terugkeren. Niet om de draad van vroeger gewoon weer op te pikken, maar om als nieuwe generatie in de bestaande orde *zelf* een muzikaal verschil te maken. Zo zal zijn excursie pas werkelijk *weer*-spanning kunnen worden: door als een gespannen snaar te resoneren met een altijd al ruisende buitenwereld, en door deze ruis publiek te confronteren met het bestaande, interne muzikale leven van de gemeenschap (cf. Beljan & Rosa, 2017).

Dat de rattenvanger, als personificatie van publieke muziekeducatie, zo'n precaire resonantie nooit kan garanderen, laat staan als 'blijvend' goed, blijkt binnen die lezing eveneens uit zijn executie. Publieke muziekeducatie moet misschien, in de eerder geschetste zin, extravagant en avontuurlijk durven zijn – eerder dan probleemoplossend – maar ze moet tegelijk beseffen dat de nieuwe generaties die ze opvoedt niet zonder meer of blijvend buiten de maatschappij kunnen of willen staan. In plaats van oplossingen moet muziekeducatie dus misschien wel antwoorden op maatschappelijke problemen durven bieden, al zijn het weerspannige antwoorden die de problemen in eerste instantie vanuit de muziek zelf herformuleren. Om dat te kunnen doen gaat educatie bewust vreemd, treedt ze buiten de gebaande maatschappelijke paden – een dynamiek waar muziek, vanwege haar buitengewoon mobiele, affectieve en vóór-talige karakter, bij uitstek aan kan bijdragen. Zo kan het leren maken van muziek in een groep (zoals het zingen in een koor) ongetwijfeld sterk resoneren met allerlei problemen van democratisch samenleven, en is het even futiel als onverantwoord om zulke praktijken hier absoluut van te willen scheiden (en zich als alternatieve utopie te laten verzelfstandigen) (cf. Pretorius & Van der Merwe, 2019).

Maar dit betekent niet dat deze praktijken alleen een verschil kunnen maken als ze de genoemde problemen onmiddellijk en aantoonbaar wegnemen. Hooguit kunnen ze doen ervaren wat samenleven en -werken vanuit het perspectief van (bepaalde) muziek kan betekenen, en hoe dit, op een niet-noodzakelijke wijze, een andere draai kan geven aan meer algemene maatschappelijke problemen. Maar dan moet elke rattenvanger zich dus eigenlijk ook durven laten elimineren. De nieuwe generatie moet de erfenis en inspiratie van zijn muziekeducatie zelf opnemen en voortzetten, in de richting van mogelijk weer andere, onvoorspelbare en onzekere avonturen.

**Wiebe Koopal** studeerde godgeleerdheid en godsdienstwetenschappen aan de KU Leuven. Na werkzaamheden in het onderwijs en de publieke sector begon hij enkele jaren geleden aan een promotieonderzoek naar de publiek-educatieve betekenis van muziek en de relevantie hiervan voor hedendaagse (publieke) muziekeducatie.  
wiebesieds.koopal@kuleuven.be

## Literatuur

Allsup, R. E. (2012). Music education and human flourishing: a meditation on democratic origins. *British Journal of Music Education*, 29(2), 171-179.

Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103.

Aróstegui, J. L. (2020). Implications of neoliberalism and knowledge economy for music education. *Music Education Research*, 22(1), 42-53.

Beljan, J., & Rosa, H. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung*. Beltz Juventa.

Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.

Bisschop Boele, E., & Meer, K. van der. (2019). Op weg naar idiocultureel muziekonderwijs. Een case-studie. *Cultuur+Educatie*, 18(52), 54-69.

Cavicchi, D. (2009). My music, their music, and the irrelevance of music education. In T. Regelski, & T. Gates (Eds.), *Music education for changing times* (pp. 97-107). Springer Netherlands.

Gallope, M. (2017). *Deep refrains: music, philosophy, and the ineffable*. The University of Chicago Press.

Gescinska, A. (2018). *Thuis in muziek: een oefening in menselijkheid*. De Bezige Bij.

Kertz-Welzel, A. (2005). The pied piper of Hamelin: Adorno on music education. *Research Studies in Music Education*, 25(1), 1-12.

Laird, L. (2015). Empathy in the classroom: Can music bring us more in tune with one another? *Music Educators Journal*, 101(4), 56-61.

Levinson, N. (2010). A 'more general crisis': Hannah Arendt, world-alienation, and the challenges of teaching for the world as it is. *Teachers College Record*, 112(2), 464-487.

Masschelein, J. (2010). E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43-53.

Masschelein, J., & Simons, M. (Eds.). (2011). *Rancière, public education and the taming of democracy*. Wiley-Blackwell.

Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: een publieke zaak*. Acco.

Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: de plicht om weerstand te bieden*. (S. Verwer, Vert.). Uitgeverij Phronese.

Pretorius, M., & Merwe, L. van der. (2019). 'Ritmik och kollektivt lärande': collective learning in a Swedish choir as a community of musical practice through Dalcroze-inspired activities. *Music Education Research*, 21(5), 582-595.

Schaffar, B. (2014). Changing the definition of education. On Kant's educational paradox between freedom and restraint. *Studies in Philosophy and Education*, 33(1), 5-21.

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Springer.