

1 Einleitung

„Resonanz ist im Bereich der Musik so notwendig, wie das Atmen zum Leben. Es beginnt damit, oder besser endet damit, dass unsere Gehörknöchelchen resonieren, wenn wir hören und Resonanz ist einfach etwas ganz Fundamentales.“ (Georg Friedrich Haas im Gespräch mit Hartmut Rosa, 2017)

Dieses Eingangszitat verdeutlicht die grundlegende Bedeutung von Resonanz für alle musikalischen Kontexte. Resonanz ist untrennbar mit der menschlichen Wahrnehmung und dem Erleben von Musik verbunden. Dieses Verständnis bildet die Grundlage für meine Überlegungen, Resonanz im Sinne Hartmut Rosas als zentrales Phänomen gelingender Selbst-Welt-Beziehungen in musikpädagogischen Lern- und Vermittlungsprozessen zu begreifen.

Viele Musizierende kennen jene Momente, in denen sich der musikalische Prozess so entfaltet, dass er eine eigene Dynamik gewinnt und sich die Beziehung in und zur Musik spürbar verändert. Solche Erlebnisse vertiefen musikalische wie zwischenmenschliche Verbindungen und heben das Musizieren auf eine andere Ebene. Diese Form künstlerischer Erfahrungen bildet den Kern der vorliegenden Arbeit. Sie widmet sich der Frage, wie eine Haltung der Mediopassivität – als eine Balance zwischen Aktivität und Passivität – in musikalischen Lehr-Lern-Prozessen gefördert werden kann, um Resonanzerfahrungen zu ermöglichen und möglichst langfristige resonanzsensible Selbst-Welt-Beziehungen zur Musik zu initiieren.

Musikalische Lernprozesse zielen darauf ab, Kinder zu unterstützen, gelingende Selbst-Welt-Beziehungen durch und mit Musik zu entwickeln und diese als relevanten Teil ihrer Lebenswelt zu erfahren. Doch steht die zunehmende Entfremdung (Kapitel 2.2.4) in unserem Bildungssystem diesem Ziel häufig entgegen. Ein weiteres Problem entsteht, wenn Resonanzerfahrungen, die für den Aufbau solcher Beziehungen unverzichtbar sind, nicht gezielt herbeigeführt werden können. Dennoch hoffe ich, durch das Konzept der Mediopassivität als Haltung (Kapitel 3 und 4) Ansätze gefunden zu haben, um diese Erfahrungen in der musikpädagogischen Praxis zu unterstützen und Resonanzsensibilität in der je individuellen Haltung als Disposition anbahnen zu können. Daran schließt sich das weitere Ziel an, aufbauend auf diesen Erkenntnissen didaktische Prinzipien und Reflexionsinstrumente zu entwickeln, die diesen Prozess fördern und somit die Ausbildung gelingender Selbst-Welt-Beziehungen durch Musik ermöglichen.

Diese Arbeit zielt nicht auf eine rein künstlerisch-ästhetische Untersuchung, sondern auf die Entwicklung eines pädagogisch relevanten Haltungsbegriffs, der auf Grundlage musikalischer Erfahrungen und Phänomene gefasst und für die musikpädagogische Praxis fruchtbar gemacht werden kann. Sie bewegt sich daher bewusst im Spannungsfeld zwischen ästhetischer Praxisbeschreibung und pädagogischer Theorieentwicklung. Dabei kommt es unvermeidlich zu einer Überlagerung ästhetischer und pädagogischer Reflexionsebenen, die jedoch keine methodische Unschärfe, sondern eine dem Gegenstand angemessene Perspektivierung darstellt. Die pädagogische Haltung, die im Zentrum dieser Arbeit steht, speist sich wesentlich aus der musikalisch-künstlerischen Erfahrung und lässt sich von ihr weder analytisch noch praktisch vollständig trennen.

Um den Einstieg in die begrifflich komplexe Welt des Resonanzkonzepts zu erleichtern, werden nachfolgend zwei Beispiele aus der Tanz- und Performancekunst sowie der aktuellen Popmusik präsentiert. Sie entstammen unterschiedlichen ästhetischen Kontexten und wurden auf der Grundlage ihrer Relevanz innerhalb meiner eigenen gesellschaftlichen Kultursphäre ausgewählt, da sie mir „etwas zu sagen haben“ und sich zur Illustration des Resonanzkonzepts eignen. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass sich ebenso Beispiele aus anderen kulturellen Kontexten finden ließen, die ähnliche Resonanzphänomene veranschaulichen könnten.

Als erstes Beispiel dient das Projekt „Spiegelneuronen“ (2024)¹ des Performance-Kollektivs Rimini Protokoll in Kooperation mit Sasha Waltz. In diesem Tanzprojekt ersetzt ein großer Spiegel die Bühne, der das Publikum und die Tänzerinnen² reflektiert. Hierdurch wird der Publikumsraum zum zentralen Ort der Interaktion. Im Zentrum des Projekts stehen folgende Überlegungen:

„Was geschieht eigentlich, wenn wir einander beeinflussen und eine Entscheidung im Nächsten und von dort wieder im Nächsten ausgelöst wird? Wann entscheiden wir uns wirklich ganz individuell und wann spüren wir eine Tendenz aus der Gruppe heraus, die dann

¹Inhaltlich setzt sich die Performance mit dem menschlichen Gehirn und seinem Verhältnis zum Körper auseinander und verbindet neurowissenschaftliche und soziologische Fragestellungen.

²Anmerkung zur Verwendung gendergerechter Sprache: Das Gendern in wissenschaftlichen Texten ist politisch aufgeladen. Als langjährig im Gleichstellungs- und Frauenbeauftragtenbereich Engagierte ist mir die Repräsentation aller Geschlechter sehr wichtig. Da die grammatikalische Umsetzung sich teilweise schwierig gestaltet, verwende ich in den meisten Fällen neutrale Partizipformen oder aber, wenn nicht möglich, das generische Femininum zur Erleichterung des Leseflusses. Im Fachbereich der EMP, in dem sich diese Arbeit ansiedelt, sind überwiegend weiblich gelesene Personen tätig, welche ich mit vorliegender Arbeit wertschätzen möchte. Begriffe wie „Lehrerinnen“ und „Künstlerinnen“ repräsentieren daher sowohl im Plural als auch im Singular alle Geschlechter, selbst wenn dies von genderpolitischer Seite aufgrund des Fehlens einer nichtbinären Option kritisiert werden könnte.

dazu führt, dass man sich [gemeinsam] in eine Richtung bewegt?“
(Kaegi, 2024).

In den Aufführungen wird das Publikum aktiv in das Geschehen eingebunden, indem es nicht nur die (eigenen) tänzerischen Bewegungen beobachtet, sondern selbst Teil des choreografischen Prozesses wird. Im Rahmen der kooperativen Performances – so lässt sich behaupten – regen die Künstlerinnen dazu an, Momente und Beziehungen zu erforschen, die ich in Anlehnung an Hartmut Rosa als Resonanzmomente bezeichne.

Als zweites Beispiel lässt sich die gegenwärtig wohl einflussreichste Persönlichkeit der Popkultur anführen: Taylor Swift. Sie vermag es, bei ihren Fans bemerkenswerte Erfahrungen von Resonanz und Verbundenheit auszulösen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass nicht die Person Taylor Swift selbst, sondern das durch ihre Kunst hervorgebrachte Phänomen im Zentrum der Betrachtung steht. Die „Eras Tour“ im Jahr 2024 war durchdrungen von Ritualen, die eine tiefe Verbindung zwischen Swift und ihrer Fangemeinde, den sogenannten Swifties, entstehen ließen. Diese umfassen Handlungen wie das Tauschen von selbstgemachten Freundschaftsarmbändern, zum Beispiel mit Song-Akronymen (vgl. Kendal, 2024). Auch innerhalb der Musik gibt es ritualisierte, fangemachte Interaktionen wie das gemeinsame Aktivieren von Handytaschenlampen beim Song „Marjorie“ (ebd.). Doch dieses Phänomen geht weit über die Konzerte hinaus: Fans treffen sich regelmäßig zu „Swift-Partys“, bei denen sie nicht nur die Musik feiern, sondern auch die Gemeinschaft untereinander genießen (vgl. Nordschleswiger, 2024). Der Swiftie Kim Niehaus erklärt: „Ich glaube, es gibt keinen Ort, an dem ich mich so frei fühle und so viel Spaß habe wie bei einem Taylor-Swift-Konzert“ (Palik, 2024). Der Popkulturforscher Jörn Glasenapp hebt die beeindruckende Schwarmintelligenz der Swifties hervor, die in ihrer Größe und Präsenz Fans anderer Künstlerinnen übertreffe. Für viele Fans sei die Swiftie-Community ein „Safe Space“, ein Ort, an dem sie nicht nur akzeptiert würden, sondern sich auch unterstützt fühlten. Diese Gemeinschaft ermögliche es ihnen, Freundschaften zu schließen und eine tiefe Verbindung zu anderen Menschen zu erleben (vgl. Palik, 2024).

An diesen beiden Beispielen lässt sich Folgendes erkennen:

1. Taylor Swift als kulturelles Phänomen eröffnet ihrer Fangemeinschaft Erfahrungsräume tiefer Verbundenheit: miteinander wie auch vermittelt durch ihre Musik (vgl. Palik, 2024). Das Phänomen um Taylor Swift, so versuche ich zu zeigen, erfüllt die Sehnsucht vieler Menschen nach Resonanzerfahrungen. Dieses Beispiel verdeutlicht eindrucksvoll, wie Musik innerhalb einer spezifischen Hörergemeinschaft sowohl besondere Verbindungen zwischen Menschen als auch zur Welt als Ganzes hervorbringen kann. Musik erweist sich als ästhetisches Feld und gesellschaftliche Sphäre (vgl. Rosa, 2016) und ist insbesondere

dazu geeignet, Resonanzerfahrungen zu sammeln und verschiedene Selbst-Welt-Beziehungen zu (er-)leben. Dies lässt sich u. a. mit der möglichen Zweckfreiheit von ästhetischen Feldern und Erfahrungen begründen.³ Ein Ausprobieren und Erproben verschiedenster Beziehungsformen zwischen Selbst und Welt, „ohne dass es um etwas geht“, wird möglich.

Ursula Brandstätter (2013) unterstreicht außerdem den Modellcharakter ästhetischer Erfahrungen: In einer Welt voller medienvermittelten, pluralen Wirklichkeiten könne Kunst lehren, mit Widersprüchen und unterschiedlichen Realitäten umzugehen. Ästhetische Erfahrungen förderten dabei ein Wechselspiel zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, Emotionalität und Vernunft, was auch für Bildung relevant sei (vgl. ebd.: 6 f.). Das Besondere an der Sphäre der Kunst liegt darin, dass sie eine öffentliche Darbietung der Erfahrungen gewährt, die in der Begegnung mit ihren Werken ermöglicht werden (vgl. Seel, 2014: 281 f.). „Die Kunst [...] schafft [es] ihre eigene Gesetzmäßigkeit gegen alle instrumentelle, politische oder ökonomische Vernunft geltend zu machen“ (Rosa, 2016: 473). Musik und Kunst bieten somit nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Räume, in denen Resonanz als zentrale Selbst-Welt-Beziehung erlebt und erprobt werden kann. Gerade in ihrer Zweckfreiheit und ihrem Widerstand gegen instrumentelle Logiken ermöglichen sie Erfahrungen, die unser Verständnis von uns selbst und unserer Welt vertiefen und bereichern.

Rituale spielen für Resonanzerfahrung eine zentrale Rolle, weil sie eine bestimmte Disposition fördern, die Resonanzbeziehungen ermöglicht. Hartmut Rosa betont, dass Rituale – ob in religiösen Kontexten, bei Rockkonzerten oder in Fußballstadien – durch ihre wiederkehrende Struktur Voraussetzungen schufen, die Menschen in eine resonante Haltung versetzen könnten:

„The idea is that this brings you into a certain disposition. I call these preconditions axes and these axes are developed over time because they also create the experience that resonance might happen and your sense of self-efficacy. The other very important element is the disposition. You can only get into these moments of resonance

³Die Diskussion über die Zweckfreiheit ästhetischer Erfahrungen basiert auf der Idee, dass ästhetische Erfahrungen im Gegensatz zu alltäglichen Erfahrungen zweckentlastet sind. Dies bedeutet, dass sie keinem praktischen Nutzen oder Ziel dienen, sondern um ihrer selbst willen erlebt werden. Der Begriff der „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ geht auf Kant zurück und beschreibt eine ästhetische Wahrnehmung, die als frei von äußeren Zwängen oder Handlungsanforderungen verstanden wird (vgl. Fuchs, 2015a; Brandstätter, 2013). „Das bedeutet nicht, dass ästhetische Erfahrungen keine Funktionen erfüllen (die möglichen Funktionen sind vielfältig: sie reichen über Unterhaltung, Bestätigung, Ausdruck bis zu Erkenntnis, um nur einige wenige zu nennen), aber die Beziehung, die wir in der ästhetischen Erfahrung zu Objekten aufbauen, unterliegt keiner einseitigen handlungsorientierten Zweckorientierung, sondern der Sinn und Zweck liegt in der Erfahrung selbst begründet. Immanuel Kant spricht vom ‚freien Spiel der Erkenntniskräfte‘ (Kant 1790), Seel von der ‚Vollzugsorientierung‘ (Seel, 1996) der ästhetischen Erfahrung“ (Brandstätter, 2013: 2).

or relationships of resonance, if your disposition towards the world is resonant: being open to hearing the call, being affected, and you have to have the expectation that you can reach out“ (Rosa in Lijster et al., 2019: 749).

Auch ein aktives Musizieren verlangt mehr als das bloße Senden und Empfangen musikalischer Impulse. Es baut auf Beziehungen auf, die von wechselseitigem Hören und der Fähigkeit, aufeinander zu antworten, geprägt sind. Oftmals berichten Musikerinnen, dass die Musik an sich bestimmte Interaktionen (ein-)fordere und dadurch eine eigene Dynamik entwickle (vgl. Figueroa-Dreher, 2016). Das Eintauchen in musikalische Beziehungen zu Anderen und der Musik selbst ist nicht nur durch Routineprozesse geprägt, sondern erfordert auch die Bereitschaft, zeitweise die eigene Kontrolle abzugeben und sich der Musik hinzugeben. Solche Prozesse können sowohl lustvoll als auch riskant sein, da sie oft das Verlassen vertrauter Wahrnehmungsmuster und das Eintreten in unsicheres Terrain beinhalten, wie es u. a. Performancekünstlerinnen beschreiben (vgl. Leinen-Peters & Niggemeier, 2024).

2. Der Frage nach Kontrolle und auch Ansteckung wird in dem ersten Beispiel „Spiegelneuronen“ künstlerisch nachgegangen. Diesem liegt letztlich das in der Rhythmik und Elementaren Musikpädagogik vielfältig verwendete Spielprinzip des Spiegelns oder auch „Führens und Folgens“ (vgl. Haselbach, 1978: 131; Danuser-Zogg, 2002: 117 ff.) zugrunde, hier in einer Variante, die nicht von vornherein darauf festgelegt ist, wer wem oder was folgen soll. Dieses Beispiel verdeutlicht einen Aspekt, den ich u. a. in dieser Forschungsarbeit verfolge: das „Dazwischen“ und den Überschuss, der sich in musikalischen Beziehungsprozessen als Haltung zwischen Aktivität und Passivität manifestiert, zu untersuchen und für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen. Ich werde untersuchen, wann und wie diese Momente beim Musizieren auftreten und welchen Beitrag sie zum Aufbau gelingender Selbst-Welt-Beziehungen in pädagogischen Musikpraxen leisten können.

Als Musikpädagogin interessiert mich dieses Phänomen, das mir persönlich in der eigenen musikalisch-tänzerischen Praxis auffiel, insbesondere hinsichtlich der Frage, wie Musikpädagoginnen Kinder und Jugendliche darin unterstützen können, gelingende musikalische Selbst-Welt-Beziehungen in Form von resonanten Beziehungen zu entwickeln. Den Fokus lege ich hierbei auf die Untersuchung von Musiziersituationen in der Elementaren Musikpraxis (Kapitel 4 und 5).⁴

⁴Zur begrifflichen Unterscheidung: Der Begriff Elementare Musikpraxis wird vielfach genutzt, um konkrete musikalische Aktivitäten im Unterrichtsalltag zu beschreiben, während Elementare Musikpädagogik das reflektierende Nachdenken über diese Praxis meint – mit besonderem Fokus auf den praktischen Umgang mit Musik (vgl. Dartsch, 2021). Für eine

Im Unterrichtsgeschehen spielen unterschiedliche (psychosoziale, sachliche etc.) Beziehungen und das Resonanzgeschehen eine zentrale Rolle und definieren das, was häufig als der „heimliche Lehrplan“ bezeichnet wird (Beljan, 2017: 179). Daraus ergeben sich auch Ansprüche an die Haltung der Lehrperson und an die Gestaltung des Unterrichts.

Da es mir im Kontext der Mediopassivität insbesondere um die musikalischen Beziehungen auf künstlerisch-ästhetischer sowie psychosozialer Ebene geht, bietet es sich an, den Fokus dieser Arbeit auf Momente des gemeinsamen Musikmachens zu legen. Um gelingende Selbst-Welt-Beziehungen zur Musik zu fördern, sind Resonanzerfahrungen unerlässlich: Resonanz, so Rosa, sei jedoch unverfügbar und könne weder inszeniert noch direkt vermittelt werden (Kapitel 2.2.3).

An diesem Punkt setzt mein Forschungsinteresse an: Ausgehend von der Problematik, dass sich Resonanzmomente aufgrund ihrer konstitutiven Unverfügbarkeit (Kapitel 2) schlecht empirisch beforschen lassen (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021), untersuche ich mit dem Begriff der Mediopassivität, den ich Rosas Theorie entlehne, eine Haltung, die zwischen Aktivität und Passivität angesiedelt ist und die eine Resonanzsensibilität begünstigt. Diese Haltung wird als Grundlage für gelingende musikalische Selbst-Welt-Beziehungen betrachtet. Ziel meiner Arbeit ist es daher, zunächst die Mediopassivität in der künstlerischen Praxis zu beforschen, um dieses als Haltung deklarierte Phänomen im und für den Kontext Musikpraxis zu schärfen. Dabei möchte ich den normativen Bildungsanspruch dieser Haltung – verstanden als die Förderung gelingender Selbst-Welt-Beziehungen – durch bildungstheoretische und phänomenologische Überlegungen fundieren und anschließend didaktische Prinzipien sowie ein Reflexionsinstrument für die musikpädagogische Praxis entwickeln. Diese Arbeit verfolgt somit eine deskriptive sowie eine normative Ausrichtung und stützt sich als musikpädagogische Untersuchung, die in der Fachwissenschaft Elementarer Musikpädagogik angesiedelt ist, auf die soziologische beziehungsweise sozialphilosophische Theorie Hartmut Rosas.

In der Pädagogik spielt Normativität eine zentrale Rolle, da sie als Bestimmung des Sollens fungiert, die in Form von festgelegten Regeln, moralischen

begriffliche Klärung ist es wesentlich, Elementare Musikpraxis als Musizierpraxis von Elementarer Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zu unterscheiden. Das „Elementare“ bezeichnet dabei den gesamten Komplex eines Gegenstandsbereiches, wie er sich im jeweiligen kulturellen Kontext darstellt – bezogen auf die Musikpraxis als Ganzes, nicht auf einzelne Unterrichtseinheiten (vgl. Dartsch, 2019: 64). Reflexion und Wahrnehmung sind integrale Bestandteile dieser Praxis (ebd.). Im Bereich der Studiengänge und -abschlüsse der Elementaren Musikpädagogik existieren unterschiedliche Begriffe. Diese reichen von Elementare Musik (EM) in Münster über den gängigen Begriff Elementare Musikpädagogik (EMP) bis hin zur Elementaren Musik- und Tanzpädagogik (EMTP), wie es an der Hochschule in Leipzig der Fall ist. In dieser Arbeit verwende ich die gängigere Abkürzung EMP, beziehe jedoch gedanklich den Bereich des Tanzes und der Bewegung mit ein.

Maßstäben oder Tendenzen zur Konformität in Theorie und Praxis verankert ist (vgl. Böhm & Seichter, 2017: 350). Meseth et al. betonen, dass Forschung im pädagogischen Kontext unweigerlich von Normativität geprägt sei (vgl. Meseth et al., 2019: 7 ff.), denn in der Bildungswissenschaft und der empirisch-pädagogischen Forschung geht es darum, Handlungs- und Steuerungswissen zu generieren, um Unterricht hinsichtlich seiner Wirksamkeit zu optimieren. Dies kann nur mit einer normativen Zielsetzung geschehen, da jede Neuerung im pädagogischen Kontext letztlich Ziele in Bezug auf das, wie Bildung sein sollte, verfolgt (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 53). Ohne solche Vorstellungen gäbe es keinen Bedarf an Erziehung. Obwohl es Bestrebungen gibt, von normativen Orientierungen abzusehen und ausschließlich die Strukturen von Pädagogik und pädagogischem Handeln zu analysieren, wie es der Phänomenologe Wolfgang Sünkel (1996) tut, bleibt fraglich, ob diese Verallgemeinerungen für die Erziehung sinnvoll wären, wenn man dabei auf ein Konzept ihrer Wertigkeit verzichtete (ebd.: 54). Gerade weil sich Fragen nach der Qualität pädagogischen Handelns auch im musikalischen Unterricht stellen, richtet sich meine Arbeit auf Situationen des Gruppenmusizierens. In der Elementaren Musikpädagogik (EMP) sind Gruppenunterricht und gemeinsames Musizieren zentral.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit gestaltet sich wie folgt: Die Kapitel 2 und 3 widmen sich der theoretischen und empirischen Fundierung der Mediopassiven Musikpraxis. Im zweiten Kapitel wird die Resonanztheorie Hartmut Rosas als theoretisches Fundament der Arbeit vorgestellt, indem zunächst unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffs Resonanz in Bezug auf Musik skizziert und abschließend wieder der Bogen zur Musik als Resonanzsphäre geschlagen wird. Das dritte Kapitel befasst sich mit der Ausleuchtung des Phänomens Mediopassivität. Hier wird der Begriff, den Rosa als Haltung beschreibt, systematisch eingeordnet. Dies erfolgt sowohl durch eine sprachgeschichtliche Analyse als auch durch die Untersuchung der Haltungskomponente, um ein für diese Arbeit geeignetes Begriffsverständnis zu entwickeln, das als Grundlage für die empirische Untersuchung in Kapitel 4 dient. Dieses widmet sich der empirischen Untersuchung von Beschreibungsmöglichkeiten von Momenten Mediopassiver Musikpraxis. Mithilfe der Grounded Theory wird dabei eine gegenstandsbezogene Theorie mittlerer Reichweite entwickelt, die das Modell der Mediopassiven Musikpraxis als Schlüsselkategorie umfasst. Darin werden hinreichende und auch notwendige Bedingungen identifiziert und eine Hierarchisierung der Kernkategorien vorgenommen. Kapitel 5 setzt das entwickelte Modell in Beziehung zu Rosas Konzept der Resonanzachsen und beleuchtet die Schlüsselkategorie aus einer zusätzlichen Perspektive.

Die Kapitel 6–9 sind den normativen Aspekten und den Überlegungen zu Vermittlungsmöglichkeiten Mediopassiver Musikpraxis gewidmet. Ziel ist es zu untersuchen, wie die Disposition für gelingende musikalische Selbst-

Welt-Beziehungen – verstanden als musikbezogene Resonanzsensibilität – in musikpädagogischen Vermittlungsprozessen gefördert werden kann. Kapitel 6 stellt die Resonanzpädagogik dar, während Kapitel 7 die Rezeption der Resonanztheorie in der Musikpädagogik thematisiert. Kapitel 8 bündelt die zentralen Überlegungen zur musikpädagogischen Vermittlungspraxis und verbindet theoretische Grundlagen mit konkreten didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Hier werden zentrale Prinzipien und Inhalte der EMP beleuchtet, insbesondere das künstlerische Musizieren als Zieldimension sowie das Verständnis von Unterrichtsgegenständen als objektivierte Dispositionen. Aufbauend darauf wird ein phasenorientiertes Unterrichtsmodell entwickelt, das die Mediopassive Musikpraxis im Sinne resonanzpädagogischer Lernprozesse konkretisiert. Eine Matrix verknüpft die Kernkategorien der Mediopassiven Musikpraxis mit den Unterrichtsphasen und verdeutlicht deren didaktische Relevanz. Ergänzt wird das Kapitel durch exemplarische Unterrichtsangebote sowie praxisorientierte Werkzeuge zur Planung und Reflexion. Kapitel 9 schließt die Arbeit mit einer kritischen Reflexion der zentralen Ergebnisse, der Diskussion methodischer Limitationen sowie einem Ausblick auf zukünftige Forschungs- und Praxisperspektiven ab. Die Interludien zwischen den Kapiteln fungieren als gedankliche Übergänge und bieten Raum für die Reflexion des roten Fadens der Arbeit.

2 Resonanz

Das Wort Resonanz geht auf das lateinische Wort *resonantia* für „Widerhall“, „zurückhallen“ beziehungsweise *resonare* für „widerhallen“ oder „ertönen“ zurück. Im Deutschen wird der Resonanzbegriff seit dem 17. Jahrhundert verwendet und beschreibt ursprünglich das physikalische Phänomen der Schwingungsweitergabe. Im alltäglichen Sprachgebrauch bezeichnet Resonanz zudem im übertragenen Sinn verstanden eine positive Rückmeldung, Zustimmung oder allgemein die Fähigkeit auf eine Anregung⁵ zu reagieren. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus jedoch auf einer etwas anderen Verwendung des Resonanzbegriffs, und zwar auf der Betrachtung von Resonanz als einem möglichen Modus von Selbst-Welt-Beziehungen, basierend auf Hartmut Rosas Theorie der Resonanz als „Soziologie der Weltbeziehungen“ (Rosa, 2016). Dieser lässt sich abgrenzen von anderen Modi der Selbst-Welt-Beziehung (wie Indifferenz und Repulsion, Kapitel 2.2.2.). Da der Resonanzbegriff ursprünglich ein akustischer ist und somit auch für musikalische Kontexte von hoher Relevanz ist, erfolgt in diesem Kapitel zunächst ein kurzer Abriss über musikbezogene Resonanzbegriffe (Kapitel 2.1). Im Anschluss wird die theoretische Grundlage dieser Arbeit anhand der Resonanztheorie Hartmut Rosas dargelegt (Kapitel 2.2). Der Bezug zur Musik wird schließlich wieder aufgenommen, indem die Rolle von Musik als ästhetische Resonanzsphäre erörtert wird (Kapitel 2.3).

2.1 Musikbezogene Resonanzbegriffe

Es existieren verschiedene Definitionen des Resonanzbegriffs im Kontext von Musik. Diese entstammen verschiedenen Fachdisziplinen, die an dieser Stelle nur skizziert werden können. Der Ausgangspunkt für die Verwendung des Resonanzbegriffs liegt in der Physik, genauer im Fachbereich der Akustik, und bezeichnet zunächst einmal das Mitschwingen eines schwingfähigen Systems, das einer zeitlich veränderlichen Einwirkung⁶ unterliegt. Ein Körper regt einen anderen schwingungsfähigen Körper in dessen Eigenfrequenz zum Mitschwingen an. Bei identischer Frequenz kann von einem Echo oder einer

⁵Vgl. <https://www.dwds.de/d/wb-dwdswb>, zuletzt aufgerufen am 29.11.2024.

⁶Vgl. <https://www.spektrum.de/lexikon/physik/resonanz/12359>, zuletzt aufgerufen am 11.11.2024. Die zeitlich veränderliche Einwirkung bezieht sich auf äußere Einflüsse, die sich im Laufe der Zeit verändern, ähnlich wie das unregelmäßige Anschubsen einer Schaukel. Bei Resonanz verstärkt sich das Schwingen des Mediums, wenn die äußeren Einwirkungen im richtigen Rhythmus erfolgen, andernfalls bleibt die Schwingung gering.

Synchronschwingung gesprochen werden. Die Schwingungsamplitude des in Resonanz versetzten Körpers kann dabei um ein Vielfaches höher sein als die des Erreger-Schwingers, was als Verstärkung der Resonanz beschrieben wird. Im Extremfall kann dies zu einer Feedbackschleife und Resonanzkatastrophe führen, wie das Paradebeispiel für dieses Phänomen, der Einsturz der Takoma-Brücke, anschaulich zeigt.⁷ Voraussetzung für Resonanzprozesse ist stets ein Resonanzraum als ein resonanzfähiges Medium, durch das der Erreger und das schwingungsfähige System miteinander verbunden sind.

Der akustische Resonanzbegriff wird vor allem im Instrumentenbau und rund um die Gestaltung von Konzerträumen angewandt und bezieht sich zunächst auch auf die Schwingungsverhältnisse von Instrumenten und den Raum als schwingungsfähiges Medium. Akustische Resonanzen sind interessanterweise nicht mit elektronischen Mitteln herstellbar, da Lautsprecher nicht resonieren können (vgl. Haas & Rosa, 2017). In der Übertragung auf den Menschen taucht Resonanz u. a. als Metapher für die Beschreibung der Seele als eine Art Saiteninstrument oder Saitenspiel auf (vgl. Schäffler, 2019: 11). Der Mensch wird als resonierendes Wesen betrachtet, das auf äußere Schwingungen reagiert und antwortet. Von hier aus ist es nur ein kleiner Schritt zu einer geheimnisvollen Wirkung von Musik, die eine sympathetische Kraft ausübt, wie sie die Frühromantiker besungen haben: schwingende Verhältnisse der Harmonien zueinander und die Verwandtschaft zwischen dem Charakter der Töne sowie Tonarten und den Stimmungen der Seele (vgl. Schäffler, 2019: 11).

Das somit entstandene Denkmodell von Resonanz erweise sich laut Schäffler (vgl. Schäffler, 2019: 13) als wertvoll, wenn man nicht mit Gegensätzen operieren wolle. Es sei besonders nützlich, um ein Phänomen zu erfassen, das nur im Wechselspiel zweier einander bedingender Pole erscheine, spürbar oder hörbar werde. Die Musik biete eine herausragende Möglichkeit, Resonanz zu erleben und zu beschreiben, da es sich hierbei um nachweisbare, körperlich erfahrbare Verstärkungen handele und nicht um spekulative Schwingungen (ebd.).

Eine etwas andere Richtung des Resonanzbegriffs in der Musik verfolgt der Philosoph Christian Grüny (2014). Auch Grüny's Resonanzbegriff ist primär akustisch. Er beschreibt die Wirkung von Schallwellen auf die ihnen ausgesetzten Gegenstände, die in Schwingung versetzt werden (vgl. Grüny, 2014: 73): „Was resoniert, reagiert auf nicht beliebige, aber auch nicht auf determinierte oder determinierbare Weise auf etwas, das ihm begegnet“ (Grüny, 2014: 76). Resonanz lasse sich aus der Qualität und Stärke der Wellen sowie aus der Beschaffenheit eines Gegenstandes ableiten. Allerdings resoniere etwas erst durch einen zweiten Körper, der die Schwingung aufnehme. Im Gegensatz

⁷Durch Wirbelbildung des Windes an der Brücke stieg die Schwingungsamplitude auf Grund von Selbsterregung über die Belastungsgrenze hinaus und ließ die Brücke einstürzen (vgl. LEIFIphysik, 2024)