

Artikel erschienen in:

Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.)

Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung.

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8

2020 – 208 S.

ISBN 978-3-86956-491-3

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47049>



Empfohlene Zitation:

Annette Breitsprecher: Positive Dialektik: Hartmut Rosas Resonanztheorie und die Instrumentalpädagogik – ein Anwendungsversuch, In: Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 173–205.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-48785>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Positive Dialektik: Hartmut Rosas Resonanztheorie und die Instrumentalpädagogik – ein Anwendungsversuch

Annette Breitsprecher

1 Einleitung

Der Anstoß zu meiner Beschäftigung mit Hartmut Rosas „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ (Rosa 2016) war sein Vortrag *Musik als zentrale Resonanzsphäre* auf dem Kongress des Verbands deutscher Musikschulen im Mai 2019 in Berlin (Rosa 2019). Ich war erstaunt und beglückt darüber, dass ein Soziologe der Musik eine existenzielle Notwendigkeit für unsere Gesellschaft zuspricht, unterlegt durch eine gesellschaftstheoretische Begründung und ohne die Bemühung eines einzigen „Transfer-effekts“ (vgl. Breitsprecher 2019).

Ein Themenband „Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung“ ruft nun geradezu dazu auf, die Resonanztheorie als kritische Gesellschaftstheorie in den Blick zu nehmen und ausführlicher zu bedenken, was sie mit Musikpädagogik zu tun hat (oder zu tun haben sollte): Die gegenwärtige Krise der Demokratie nämlich hat nach Rosa ebenso wie die anderen Krisentendenzen (ökonomische, ökologische, psychologische) der Spätmoderne ihren Grund in einer umfassenden, darunter liegenden Resonanzkrise, die ihrerseits mit allgegenwärtigen Steigerungszwängen zusammenhängt. Auch die Demokratiekrise wurzelt im „Zwang zur monomanischen Fokussierung und Instrumentalisierung politischer Energien zur Erzeugung von Steigerungsfähigkeit“ (Rosa 2016, S. 710).

Mit diesem Beitrag möchte ich anregen, anhand von Rosas Theorie darüber nachzudenken, inwiefern auch musikpädagogische Praktiken durch diese Steigerungszwänge unter Druck geraten, wann musikpädagogische Praktiken ihrerseits eine Steigerungslogik bedienen und ob es gelin-

gen kann, eine Art alternatives Idiom zu entwickeln, das sich einer Einverleibung in eine naturalisierte Steigerungslogik widersetzt. Ich möchte deshalb im ersten Teil die Resonanztheorie in Grundzügen vorstellen. Hierfür skizziere ich zu Beginn den gesellschaftstheoretischen Rahmen,¹ wende mich dann dem Begriff „Resonanz“ detaillierter zu und stelle abschließend Rosas Einschätzung von Musik als „zentrale Resonanzsphäre“ dar. Im zweiten Teil folgt ein kleiner Anwendungsversuch: Ich richte einige resonanztheoretische „Scheinwerfer“ auf den Instrumentalunterricht,² wobei der innerhalb der Resonanztheorie zentrale Begriff der Selbstwirksamkeit die Hauptrolle spielen wird. Im dritten Teil befrage ich kurz einige über den engen Rahmen des Instrumentalunterrichts hinausgehende Kontexte musikpädagogischen Handelns aus resonanztheoretischer Perspektive. Abschließend stelle ich einen Rückbezug zur von Rosa postulierten Resonanzkrise der Gegenwart her.

2 Einblicke in die Resonanztheorie

2.1 Der gesellschaftstheoretische Rahmen

Die Resonanztheorie ist kein Lebensratgeber, sie enthält keine Rezepte, sie stellt nicht den Menschen als Subjekt in den Mittelpunkt.³ Sie untersucht, strikt relational, Weltbeziehungen zwischen Subjekt und Welt oder Weltausschnitten.⁴ Rosa sieht sich in der Tradition der Kritischen Theorie stehend, möchte dieser aber „einen positiven Begriff zur Verfügung stellen, der erlaubt über Kritik hinauszugehen und sich auf die Suche nach einer besseren Daseinsform zu machen“ (ebd., S. 740). Er unter-

1 Dieser Versuch muss notwendig defizitär ausfallen – weder die Komplexität, noch die Dialektik, noch die Plausibilität, die aus meiner Sicht auf 800 Seiten deutlich werden, können in diesem Rahmen aufgezeigt werden.

2 Darin Reinhard Kahl folgend, der zur Resonanztheorie schreibt: „Resonanz ist das Zauberwort, für das wir uns bei Hartmut Rosa bedanken. Doch ist damit erst ein Anfang gemacht. Nehmen wir seine Scheinwerfer und gucken uns um. Resonanz ist schließlich eine Kategorie der Praxis“ (Kahl 2016a, S. 64).

3 Beispielhaft für seine Kritik an einer solchen Subjektzentrierung siehe seine kritische Haltung zum Begriff der Achtsamkeit (Rosa 2016a).

4 „Welt“ umfasst dabei die soziale Welt der Intersubjektivität, die Welt der Dinge, die Welt des eigenen Körpers und seiner emotionalen Zustände sowie die Welt als umfassende Totalität. Der Weltausschnitt ist der für die jeweilige Betrachtung relevante Teil.

sucht gesellschaftliche Verhältnisse kritisch und ruft zugleich zum Handeln auf⁵ – zum Einsatz dafür, die in weiten Teilen verstummte Welt „wieder zum Sprechen oder gar zum Singen zu bringen“ (ebd., S. 762). Einer bedrohlichen, die Gegenwartskrisen bedingenden und forcierenden Dominanz *stummer* oder *verdinglichender Weltbeziehungen* soll begegnet werden durch die individuelle Arbeit an und die politische Arbeit für Resonanzbeziehungen (bis zur Begriffsklärung im Abschnitt „Resonanz“ hilfswise zu übersetzen mit: „lebendige Beziehungen“). Aus Rosas Sicht kann es nicht gelingen, der ökonomischen, ökologischen, politischen und psychologischen Krise der Gegenwart *ausschließlich* durch umverteilende, institutionelle oder strukturelle Reformen zu entkommen, denn die Krise der Moderne ist „eine Krise der *Art und Weise, wie die moderne Gesellschaft institutionell und kulturell auf Welt Bezug nimmt*“ (ebd., S. 707, Hervorhebung A. B.).

Resonanz ist nicht gleichbedeutend mit Harmonie oder Konsonanz. Der Begriff bezeichnet keinen Zustand, sondern einen Modus der Weltbeziehung, in welchem die Welt als *antwortend* erlebt wird und das Individuum (Subjekt) sich als *selbstwirksam* spürt. In resonanten Weltbeziehungen geht es um eine Anverwandlung von Welt. Ein zur Welt als Ganzem bzw. zu jeweils unterschiedlichen Weltausschnitten in Beziehung seiendes Subjekt hat ein ursprüngliches Grundbedürfnis nach Resonanz und eine Grundfähigkeit zu Resonanzbeziehungen.

Ein anderer Modus der Weltbeziehung ist die stumme Weltbeziehung. Soweit sie vom Subjekt ausgeht, zielt sie auf Verdinglichung ab: Weltausschnitte sollen verfügbar, messbar und beherrschbar gemacht werden, es geht um die Aneignung von Welt. Soweit sie vom Subjekt erlebt wird, ist sie Entfremdung im Sinne einer „Beziehung der Beziehungslosigkeit“.⁶ Diese Entfremdung kann indifferent sein („ist mir egal“) oder repulsiv („die Welt begegnet mir feindlich“).

Keineswegs ist Resonanz per se „gut“ und Verdinglichung und Entfremdung sind per se „schlecht“. Vielmehr gibt es ohne Entfremdung gar

5 „Wir können an der Qualität unserer Weltbeziehung noch heute zu arbeiten beginnen; individuell am Subjektpol dieser Beziehung, gemeinsam und politisch am Weltpol“ (Rosa 2016, S. 762).

6 Diesen Begriff übernimmt Rosa von Eva Jaeggi. Gemeint ist „eine Form der Welterfahrung, bei der das Subjekt den eigenen Körper, die eigenen Gefühle, die dingliche und natürliche Umwelt oder aber die sozialen Interaktionskontexte als äußerlich, unverbunden und nicht responsiv bzw. als *stumm* erfährt“ (Rosa 2016, S. 306).

keine Resonanz. Beide stehen in einem komplexen Wechselverhältnis und bedingen einander.⁷

Die Geschichte der Moderne ist einerseits eine Geschichte, der ein großes Resonanzversprechen innewohnt und die von der fortwährenden Suche nach Resonanz angetrieben wird.

„Dass wir hinausziehen können in die Welt, um den Platz zu finden, der ‚uns anspricht‘, an dem wir heimisch werden können, den wir zu dem unseren machen dürfen – das ist die Verheißung der modernen Freiheitsvorstellung.“ (Rosa 2016, S. 599)

Andererseits ist sie die Geschichte einer beispiellosen Verdinglichung. Denn die moderne Gesellschaft hat eine grundlegende Struktureigenschaft, die langfristig sehr resonanzfeindlich ist: Sie würde ohne permanente Steigerung zusammenbrechen. Als „Gesellschaft der dynamischen Stabilisierung“ ist sie zu ihrem eigenen Erhalt auf ökonomisches Wachstum, zeitliche Beschleunigung und permanente Erneuerung angewiesen (Rosa 2016, S. 673). Diese Steigerung ist nur möglich durch eine ständige Vergrößerung der Weltreichweite.⁸ Wenn Wachstum dauerhaft ausbleibt, kommen sämtliche Basisinstitutionen der Gesellschaft (kapitalistische Marktwirtschaft, politische Demokratie, Sozialstaatsregime, Wissenschafts- und Bildungssystem) unter Druck (Rosa 2016, S. 676). Der daraus erwachsende Steigerungsimperativ wirkt sich auf die Subjekte als Konkurrenzdruck, Steigerungs- und Beschleunigungszwang und permanenter Selbstoptimierungsauftrag aus. Dem können sie nur in stummen Weltbeziehungen des Beherrschens, Verfügens und Erledigens genügen. Resonanz hat im Alltag immer weniger Raum.⁹ Dies äußert sich auch

7 „Ohne ein adäquates Verständnis des überaus komplexen und genuin dialektischen Wechselverhältnisses und der Korrelativität zwischen Entfremdungs- und Resonanzmomenten der Weltbeziehung steht die Resonanzidee in der Gefahr, ein (politisch durchaus gefährliches) romantisches Sehnsuchtskonzept zu sein, weil sie dazu verleitet, die zu den Ermöglichungsbedingungen von Resonanzerfahrungen zählenden konstitutiven Entfremdungsaspekte menschlicher Weltverhältnisse zu vergessen oder zu negieren“ (Rosa 2016, S. 298).

8 Z. B. immer tiefer bohren, immer weiter ins All fliegen, immer kleinere Teilchen erforschen etc.

9 Die Resonanz selbst wird nach zwei Seiten „tendenziell verdinglicht und damit in ihr Gegenteil verkehrt: Sie wird als Ware verfügbar gemacht [Hol Dir die Frühlingsfrische ins Bad! (durch ein Duschgel)] und als Ressource instrumentalisiert [sei kreativ, um deine Leis-

in einer dramatischen Zunahme von Burnout-Erkrankungen. Individuell und gesamtgesellschaftlich entsteht ein immer stärkeres Übergewicht von stummen gegenüber resonanten Weltbeziehungen.

In der Spätmoderne hat die Geschwindigkeit des Wandels ein intra-generationelles Tempo erreicht. Politik wird situativ, weil „eine in die Zukunft gerichtete Integration und Synchronisation von Ereignissen nicht mehr zu leisten ist“ (ebd., S. 519). Subjekte können sich kaum noch stabil verorten und sich von einer gefundenen „Weltposition“ (ebd., S. 520) aus weiterentwickeln, sondern sie müssen diese Position ständig wechseln. Resonanz ist aus den Alltagspraktiken fast völlig verschwunden, sie findet nur noch in Resonanzoasen statt.¹⁰

„Spätmoderne Subjekte verlieren in demselben Maße die Welt als sprechendes und antwortendes Gegenüber, wie sie ihre instrumentelle Reichweite vergrößern. Sie erfahren Selbstwirksamkeit nicht im Sinne resonanzsensiblen Erreichens, sondern im Sinne verdinglichenden Beherrschens.“ (ebd., S. 712)

Das Ergebnis sind die großen politischen, ökonomischen, ökologischen und psychischen Krisen der Gegenwart als Auswirkungen einer umfassenden Resonanzkrise, die „im Stadium der Spätmoderne die institutionalisierte Reproduktionsweise dieser Sozialformation in ihren Grundfesten erschüttert“ (ebd., S. 707).

Ein Weg heraus kann nur gelingen durch die Überwindung der Steigerungslogik und die Veränderung der Weltbeziehung selbst.

tung zu steigern]. In beiden Hinsichten aber hört sie damit auf, den Weltbeziehungsmodus der Subjekte und der Gesellschaft zu bestimmen, ja sie hört auf, Resonanz zu sein [...]“ (Rosa 2016, S. 624).

¹⁰ Anschaulich am Beispiel einer Gruppen-Bergtour in zeitlich genau festgelegtem Rahmen und unter vollständig kontrollierten Bedingungen: „Der Tourengänger begegnet hier nicht einem mit eigener Stimme sprechenden und damit immer auch widersprechenden Unverfügbaren [...], sondern er akkumuliert Eindrücke. Die Verbannung der Naturbegegnung in zeitlich und räumlich standardisierte und kommodifizierte Resonanzoasen ist deshalb eine problematische Form spätmoderner Resonanzpraxis. [...] Wird die Naturästhetik auf diese Weise zu einem Resonanz-Simulakrum, korrigiert sie die ökologisch und resonanzpraktisch destruktive Seite des modernen Naturverhältnisses nicht nur nicht, sondern sie begünstigt das, was in der Spätmoderne als Umweltzerstörung diskutiert wird, letztlich noch, indem sie den Verlust der für die Moderne konstitutiven Resonanzsphäre Natur in kulturellen Reservaten (scheinbar) kompensiert“ (Rosa 2016, S. 469 f.).

„Weil sich aber diese beiden Basiselemente [Steigerungslogik und stumme Weltbeziehung, A. B.] der modernen Sozialformation stützen, befördern und teilweise auch erzwingen, hat die Spätmoderne ihre kulturelle Fähigkeit, alternative Versionen des Daseins auch nur zu denken, weitgehend eingebüßt.“ (ebd., S. 722 f.)

Die meisten Reformvorschläge, die diskutiert werden, verlassen nicht den Rahmen der Vergrößerung der Weltreichweite. Die vorherrschenden Suchstrategien beschränken sich im Wesentlichen auf die Frage, wie und für wen Welt verfügbar gemacht werden soll. Die Resonanztheorie schlägt stattdessen einen kulturellen Paradigmenwechsel vor für den Weg in eine Postwachstumsgesellschaft:¹¹

„Nicht die Reichweite, sondern die Qualität der Weltbeziehung soll zum Maßstab politischen wie individuellen Handelns werden.“ (ebd., S. 725)

Das Ziel dieses Paradigmenwechsels ist nicht „Dauerresonanz“ (was widersinnig wäre), sondern eine Proportion zwischen stummen und resonanten Weltbeziehungen, die ein gutes Leben ermöglicht. Eine solche Überwindung der Steigerungslogik ist einerseits ohne grundlegende institutionelle Reformen nicht denkbar, bedarf aber andererseits „mindestens ebenso sehr einer entgegengerichteten Umorientierung der alltäglichen Handlungspraktiken sozialer Akteure ‚von unten‘“ (ebd., S. 734).

Einerseits ist die Strategie der Verdinglichung (einschließlich der Verdinglichung des Selbst) in einer steigerungsorientierten, konkurrenzförmig organisierten Sozialformation rational.

„Ihre zentrale Motivationsenergie bezieht sie nicht aus der Gier nach mehr Welt, obwohl diese durchaus eine Rolle spielt, sondern aus der Angst, abgehängt zu werden und damit Weltreichweite beziehungsweise Ressourcen zur Weltanverwandlung zu verlieren.“ (ebd., S. 695)

¹¹ Gemeint ist nicht, dass es keinerlei Wachstum geben darf, sondern so bezeichnet ist eine Sozialformation „die jederzeit in der Lage ist zu wachsen, zu beschleunigen oder Innovationen hervorzubringen, um den Status quo in eine gewünschte Richtung zu verändern [...], die aber nicht zur Steigerung gezwungen (oder verdammt) ist, um den institutionellen Status quo aufrechtzuerhalten und sich strukturell zu reproduzieren“ (Rosa 2016, S. 727).

Andererseits ist gerade diese Motivationsenergie die Grundlage dafür, dass alles so weitergeht wie bisher: Die Steigerungs- und Innovationsleistungen sind vom Subjekt zu erbringen:

„Ohne seine motivationale Energie lässt sich das Steigerungsspiel der Moderne nicht aufrechterhalten.“ (ebd., S. 691)

Wenn Subjekte ihre motivationale Energie nicht mehr auf Vergrößerung der Weltreichweite richten, sondern umlenken auf die Qualität der Weltbeziehungen, kann sich etwas verändern.

2.2 Resonanz

Worin aber liegt nun die eigentümliche Qualität von Resonanzbeziehungen im Unterschied zu Verdinglichungsbeziehungen und wodurch werden diese ermöglicht?

Resonanz hat vier Kernmerkmale: Affizierung, Emotion, Transformation und Unverfügbarkeit. Die *Affizierung* ist ein von außen auf das Subjekt kommendes „berührt werden durch ein anderes, ohne durch dieses andere dominiert oder fremdbestimmt zu werden“ (Rosa 2018). Die Emotion ist ein (gedankliches oder leibliches) Entgegengehen des Subjekts. Zentral für das Geschehen ist der dabei in Gang kommende Wechselprozess zwischen Affizierung und Emotion: Es entsteht ein „vibrierender Draht“ zwischen dem Subjekt und dem Weltausschnitt, von dem die Affizierung ausging (der Blick eines Menschen, der Sonnenuntergang, das Musikstück usw.). In diesem Moment erlebt das Subjekt „Selbstwirksamkeit im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung, ein anderes zu berühren oder zu erreichen, ohne über dieses zu verfügen oder es zu beherrschen“ (ebd.). Dies hat eine verwandelnde Wirkung (und sei sie noch so klein) auf die Beteiligten, eine *Transformation*, in der die Erfahrung von Lebendigkeit liegt.¹² Da ein solches Erleben sich weder erzwingen lässt noch seine Auswirkungen vorhersagbar sind, ist *Unverfügbarkeit* in zweifacher Hinsicht konstitutiv für Resonanz.

¹² Zur Frage, inwieweit dieser Prozess tatsächlich bidirektional ist, schreibt Rosa: „An dieser Stelle [...] kann die Soziologie der Weltbeziehung meines Erachtens getrost agnostisch sein [...]: Wenn Subjekt wie Welt in ihrer je konkret gegebenen und erfahrbaren Gestalt im-

Für dieses Resonanzgeschehen muss ein Subjekt offen genug sein, um sich affizieren zu lassen, aber geschlossen genug, um mit eigener Stimme zu antworten. Offenheit geht immer mit Verletzbarkeit einher.

Trotz der prinzipiellen Unverfügbarkeit lassen sich Bedingungen angeben, unter denen Resonanz wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher wird:

„Das bedeutet, dass Resonanz in der Regel eines entgegenkommenden Resonanzraumes bedarf, der aus physischen, psychischen, räumlich-materiellen, zeitlichen und sozialen Faktoren besteht. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich berühren zu lassen, erfordert ein Mindestmaß an Vertrauen, Offenheit, Angstfreiheit und entsprechender Selbstwirksamkeitserwartung [...]. Zeitknappheit, Konkurrenzdruck, Angst, Stress oder traumatische Vorerfahrungen dagegen sind mit dispositionalen Haltungen¹³ der Schließung verbunden, die Resonanz erschweren oder unmöglich machen.“ (Rosa 2018)

Für die Identitätsbildung ist es von entscheidender Wichtigkeit, dass sich im Laufe des Lebens stabile *Resonanzachsen* herausbilden können – eine Art imaginäre Orte,¹⁴ an denen man sich aufhalten kann und die, aller Unverfügbarkeit zum Trotz, wiederholtes Resonanzerleben wahrscheinlicher machen. Für die modernen Gesellschaften westlichen Typs unterscheidet Rosa drei verschiedene Dimensionen,¹⁵ in denen sich solche Resonanzachsen ausbilden können. Die *horizontale* oder soziale Dimension ist die der zwischenmenschlichen Begegnungen, die *diagonale* oder materiale Dimension umfasst die Beziehung zu den Dingen und die *vertikale*

mer schon das Ergebnis vorgängiger Beziehungsverhältnisse oder Relationen sind, ist es ganz unerheblich, wie wir uns eine von den erfahrenden Subjekten unabhängige Wirklichkeit (im Sinne der ‚Dinge an sich‘) denken, weil es nicht auf diese, sondern auf die Art des Bezogenseins, auf die Weise des In-die Welt-Gestelltseins ankommt“ (Rosa 2016, S. 289).

13 Der Begriff „dispositional“ bezieht sich auf das Subjekt und meint in etwa dessen Verfasstheit.

14 Bei den „imaginären Orten“ handelt es sich nicht um Rosas Begrifflichkeit, sondern um meinen Versuch, das Gemeinte verkürzt zu beschreiben.

15 Der Begriff der Dimension taucht in der Resonanztheorie (Rosa 2016) selbst noch gar nicht auf, dort ist lediglich die Rede von horizontalen, diagonalen und vertikalen Resonanzachsen. Er findet sich aber in einem späteren Text (Rosa 2018).

Dimension die Beziehung zur Welt als umgreifender Totalität (beispielsweise in der Religion).¹⁶

Je stabiler Resonanzachsen etabliert werden können, desto eher entwickeln Subjekte „so etwas wie eine existentielle Resonanzgewissheit“ (Rosa 2016, S. 297) und werden der Welt mit einer grundsätzlichen dispositionalen Offenheit begegnen. Je häufiger umgekehrt Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben werden und Resonanzachsen verstummen, desto grundsätzlicher reagieren Subjekte mit dispositionaler Schließung.

Rosa folgt Charles Taylor (1994) in der „Einsicht, dass der menschliche Selbstinterpretationsprozess auf allen seinen Ebenen (das heißt nicht nur im Bereich der expliziten, artikulierten Weltbilder, sondern auch auf dem Feld der Institutionen und Praktiken und der mit ihnen korrelierten Habitus) von starken Wertungen geleitet wird“ (ebd., S. 226). Daraus bilden Subjekte moralische Landkarten, in denen sie ihre Beziehung zur Welt bestimmen. Diese Landkarten sind „substanzielle ethische Konzeptionen [...], die einen ontologischen Entwurf dessen, worauf es ankommt, was wichtig ist, beinhalten. Unabhängig von solchen festen Rahmen sind stabile Identitäten und planvolles menschliches Handeln undenkbar“ (ebd., S. 227). Starke Wertungen sind unabhängig von schwachen Wertungen in Form momentaner Wünsche – „ich will x“ ist etwas anderes als „x ist wichtig, ist es wert, getan zu werden“. Wünsche nimmt das Subjekt als etwas von sich ausgehendes wahr, während „starke Wertungen in der Wahrnehmung der Subjekte nicht von diesen selbst ausgehen – sondern von Weltausschnitten, die sie etwas angehen“ (ebd., S. 228). Momentane Wünsche können mit starken Wertungen kollidieren (ich will diesen Pudding essen, aber ich weiß, dass es mir ohne Zucker viel besser geht).

Diese starken Wertungen sind von zentraler Bedeutung für die Ermöglichung ebenso wie für die Verhinderung von Resonanzverfahren:

„Resonanzverfahren [...] stellen sich (nur) in Weltbegegnungen ein, bei denen starke und schwache Wertungen (oder Bewertung und Begehrung) momenthaft übereinstimmen beziehungs-

¹⁶ Interessanterweise hat Rosa in seinem Vortrag auf dem VdM-Kongress diesen drei Dimensionen eine vierte Dimension der „Selbstresonanz“ hinzugefügt – auf diese komme ich u. a. im Abschnitt „Musik als zentrale Resonanzsphäre“ zurück.

weise wo beide Dimensionen unseres normativen Bezogenseins zugleich angesprochen werden und sich in einer Balance befinden.“ (ibd., S. 231)

Handelt man ausschließlich der moralischen Landkarte entsprechend, muss man affektive Empfindungen ausblenden und verdinglichen. Der Weltbeziehung „fehlt [...] unsere eigene Stimme“ (ibd.). Handelt man umgekehrt nur nach Maßgabe schwacher Wertungen, so hat man „kein mit eigener Stimme sprechendes Gegenüber, zu dem [man] eine Resonanzbeziehung aufbauen könnte“ (ibd. S. 232). Dies führt ihn zu folgender Überlegung:

„Vielleicht lässt sich so die Differenz zwischen Spaß und Freude reformulieren: Spaß ist das Ergebnis der Befriedigung schwacher Wertungen (unserer Begehungen und Wollungen [sic]), Freude stellt sich dagegen ein, wenn dadurch oder dabei auch unsere starken Wertungen erfüllt werden, wenn wir also überzeugt sind, in oder mit unserem Tun oder Erfahren an etwas schlechthin Wichtigem teilzuhaben oder mit ihm in Berührung zu sein.“ (ibd.)

Starke Wertungen bilden sich erst im Lauf des Lebens heraus, wobei hier der Schule eine entscheidende Bedeutung zukommt im Hinblick darauf, welche Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht und welche Selbstwirksamkeitserwartungen ausgebildet werden.¹⁷ Kinder sind zunächst „von Natur aus Resonanzwesen“ (Rosa/Endres 2016, S. 31).

¹⁷ Hierbei spielt der Lehrplan eine untergeordnete Rolle. „Die Weltbeziehung entfaltet sich vielmehr in dichten Interaktionsprozessen (mit Menschen und Dingen) [...] vermittelt über Anerkennungs- und Distinktionsprozesse, über die explizite und implizite (zum Beispiel durch Gesten und Kleidung) Artikulation starker Wertungen und in unzähligen praktischen Erfahrungen“ (Rosa 2016, S. 403).

2.3 Musik als zentrale Resonanzsphäre

Musik nimmt nun in Rosas Denkgebäude einen interessanten Platz ein: Sie ist ein Ur-Medium für Resonanzerfahrung. Wenn Musik „erlebt“ wird, ist die Trennung von Selbst und Welt aufgehoben und gleichsam in reine Beziehung verwandelt:

„Musik sind die Rhythmen, Klänge und Töne zwischen Selbst und Welt, auch wenn diese natürlich eine ding- und sozialweltliche Qualität haben.“ (Rosa 2016, S. 162)¹⁸

Eine Sonderrolle hat dabei die Stimme. Sie ist das erste und grundlegende Organ, über das wir in eine Antwortbeziehung zur Welt treten. Vor der Geburt haben Mutter und Fötus über die organische Verbindung ein basales Resonanzverhältnis (vor der Herausbildung jeglicher Trennung zwischen Subjekt und Welt), die Geburt ist dann ein „Resonanzschock“ (ebd. S. 109), an den sich die erste Selbstwirksamkeitserfahrung überhaupt anschließt:

„Festzustellen, dass es über ein Organ, nämlich die Stimme, verfügt, dessen Einsatz eine Wirkung in der Welt hervorruft, muss für das Neugeborene dann in der Tat eine elementare Entdeckung sein, und diese Wirkung wird es als eine Antwort verstehen lernen, die eben nicht mechanisch nach dem Ursache-Wirkung-Prinzip oder dem Reiz-Reaktions-Schema erfolgt, sondern in aller Regel einen entgegenkommenden Charakter trägt.“ (ebd., S. 109)

Für die Tätigkeit des Musizierens sieht Rosa nun eine resonanztheoretische Besonderheit: Sie ist ein (wenn nicht das einzige) Medium, mit dem alle Dimensionen der Resonanzachsen gleichzeitig „bespielt“ werden können: Die *materiale* Dimension in der Beziehung zum Instrument, die *horizontale* im Ensemblespiel und die *vertikale* dann, wenn Musik eine Funktion als „Religion ohne Dogma“ übernimmt. Darüber hinaus kommt

¹⁸ Vgl. hierzu auch Igor Levit, der im Anschluss an Busoni sagt: „Musik ist tönende Luft“. Interessanterweise ist allerdings für Levit nach eigenem Bekunden in dem Moment, in dem er spielt, nahezu ausschließlich die horizontale, zwischenmenschliche Resonanzachse relevant (Levit 2019).

eine Dimension der „Selbstresonanz“ hinzu bei der Interaktion zwischen Körper, Seele und Geist (Rosa 2019 S. 3).

Damit ist jedoch lediglich ein überragendes Potential der Musik als Resonanzmedium beschrieben, aus dem die Entstehung einer stabilen Resonanzachse keineswegs zwangsläufig folgt:

„Ob uns Musik etwas ‚zu sagen‘ hat und welche Musik uns anspricht und welchen Raum wir dieser Resonanzachse geben, entscheidet sich an den Erfahrungen, die wir im Musikunterricht, vielleicht im Chor oder in der Geigenstunde, und ganz gewiss mit den Gleichaltrigen machen. [...] Eine wesentliche Rolle spielt hier, wie überall im Resonanzgeschehen, nicht nur die Frage, ob und wie wir uns affizieren lassen, sondern auch, welche Selbstwirksamkeitserfahrungen wir machen und welche Selbstwirksamkeitserwartungen wir ausbilden.“ (Rosa 2016, S. 404)

Eine Resonanzachse etabliert sich nur dann, wenn etwas gelingt, wenn das Material „antwortet“. In der Konsequenz ist die wesentliche Aufgabe der Musikpädagogik (wie überhaupt jeder Pädagogik) die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrung im resonanztheoretischen Sinne (und nicht die Förderung einer Selbstwirksamkeit des Beherrschens, des Kontrollierens oder des instrumentellen Erreichens).

Man würde Rosa grob missverstehen, täte man diesen Anspruch als wirklichkeitsfremde Kuschelpädagogik ab. Er ist im Gegenteil genuin politisch gemeint:

„Resonanzblockaden entstehen [...] insbesondere dort, wo Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben werden. Selbstwirksamkeit und Macht sind aber intrinsisch miteinander verknüpft. Die Resonanztheorie zielt deshalb darauf ab, den Machtlosen Selbstwirksamkeit zurückzugeben.“ (ebd., S. 757)

Folgt man ihm in diesem Punkt, so ergibt sich daraus aus meiner Sicht eine besondere – in diesem Kontext selbst als politisch aufscheinende – Verantwortung der Musikpädagogik: Die Ermöglichung resonanter Selbstwirksamkeitserfahrungen ist, gänzlich unabhängig davon, in welchem Bereich sie gemacht werden, von gesellschaftlicher Bedeutung. Aufgrund des überragenden „Resonanzermöglichungspotentials“ der Musik

hat Musikpädagogik einerseits starke Möglichkeiten, hierzu beizutragen. Andererseits verhält es sich möglicherweise aber so, dass die Gefahr der Untergrabung von Selbstwirksamkeitserwartungen in der Musikpädagogik ebenfalls besonders hoch ist – da ja Musik, wie wir gesehen haben, eine Art Ur-Medium ist, mit dem nahezu jeder Mensch schon Resonanz-erfahrungen gemacht hat, bevor er in einem musikpädagogischem Kontext „Musik lernt“.

3 Resonanztheoretische Scheinwerfer auf den Instrumentalunterricht

Wann fördert, wann behindert Instrumentalunterricht die resonante Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung, ein anderes zu berühren oder zu erreichen, ohne über dieses zu verfügen oder es zu beherrschen (Rosa 2018)? Wie können Lehrkräfte in der Instrumentalpädagogik zur Herausbildung und Sicherung stabiler Resonanzachsen zwischen einem Schüler/einer Schülerin, seinem/ihrer Instrument und der Musik beitragen? Wann und wodurch wirken sie – möglicherweise ungewollt – verhindernd oder hemmend? Von diesen Fragen geleitet möchte ich nun einige Facetten des Instrumentalunterrichts ausleuchten.

Meine Überlegungen zu Aspekten eines resonanzorientierten Musizierenunterrichts wollen und werden gewiss nicht „das Rad neu erfinden“ – vieles, vermutlich sogar fast alles, wurde musikpädagogisch schon bedacht. Aber möglicherweise stiftet die „Resonanzorientierung“ eine Art begriffliche Klammer, die geeignet sein könnte, ungewollte Widersprüchlichkeiten im eigenen Handeln erkennbar und damit veränderbar zu machen. Meine Gedanken beziehen sich im Wesentlichen auf den Einzelunterricht. Sie können auch auf Gruppen- und Ensembleunterricht bezogen werden, wenngleich sich aus der komplexeren Beziehungsdynamik Akzentverschiebungen und zusätzliche Fragestellungen ergeben, zu deren Erörterung an dieser Stelle leider der Raum fehlt.

3.1 Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden

Wie entstehen „vibrierende Drähte“ zwischen Lehrkräften und Schülerinnen, und wie bildet sich im Lauf der Zeit eine stabile horizontale Resonanzachse heraus? Instrumentalunterricht kann und soll aus resonanztheoretischer Sicht keineswegs eine Zone ständigen Einklangs sein. Resonanz ist momenthaft, die Lehrkraft kann sie nicht „machen“. Sie kann nur mit ihrer eigenen dispositionalen Resonanz dazu beitragen, dass Resonanzerlebnisse möglich werden.¹⁹ Das Streben nach ständiger Harmonie wäre gerade keine Resonanzpädagogik, denn Resonanz braucht genau das entgegengesetzte Andere:

„Der dialogische Prozess wird nicht durch Übereinstimmung in Gang gesetzt, sondern durch Irritationen. Ohne Momente des Fremdwerdens, des Widerspruchs und des Widerstands oder der Widerspenstigkeit ebbt Resonanz langsam ab.“ (Rosa/Endres 2016, S. 52)

Resonanzerlebnisse im Unterricht werden also nicht wahrscheinlicher, indem man permanent versucht, dem Schüler etwas „recht zu machen“. Auch ist es kein gutes Zeichen, wenn die Schülerin immer nur das tut, was die Lehrkraft sagt und womöglich diese auch noch perfekt imitiert – dies legt zumindest den Verdacht nahe auf eine eher indifferente Disposition, die Resonanz- und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen ebenfalls unwahrscheinlich macht.

Eine unbedingte Grundbedingung für das Zustandekommen von Resonanz ist Angstfreiheit.²⁰

¹⁹ „Dispositionale Resonanz bedeutet [...], dem Fremden, Neuen und Anderen mit intrinsischem Interesse (das könnte interessant/spannend/faszinierend sein) und hoher Selbstwirksamkeitserwartung entgegenzutreten. Das wird natürlich nicht in allen Fällen und unter allen Bedingungen so sein, beschreibt aber doch den Grundmodus der Weltbeziehung“ (Rosa 2016, S. 418).

²⁰ Dafür, dass diese Betonung der Angstfreiheit absolut nichts zu tun hat mit Geringschätzung von Leistung, sondern im Gegenteil Grundvoraussetzung für diese ist, gibt es einen bestechenden Beleg am Ende des oben schon erwähnten Interviews, das Wolfram Eilenberger mit Igor Levit geführt hat: „Herr Levit, viele klavierspielende Menschen schauen uns zu. Viele Klavier-Eltern schauen uns zu. Ihre Erfahrung – wenn man eines vermeiden sollte auf dem Weg zum Pianisten, als Eltern, oder als Spielender: Was soll man da vermeiden?“ – „Angst.“ – „Ist das für Sie etwas, was sie selbst gespürt haben?“ – „Ja“ (Levit 2019).

Ebenfalls wichtig für das Entstehen von potentiellen Resonanzräumen ist der „erste Moment“ – das allererste Kennenlernen ebenso wie der Beginn jeder Stunde: Wenn der Lehrer einer Schülerin begegnet und „schon in seiner Begrüßung schwingt ein Versprechen mit“ (Rosa/Endres 2016), so erzeugt dies dispositionale Resonanz auch auf Seiten der Schülerin.

Resonanzaffine Rituale können gute Helfer sein auf dem Weg zu stabilen Resonanzachsen. Sie können sich für jeden Schüler oder jede Schülerin und jede Gruppe oder jedes Ensemble anders herausbilden. Entscheidend ist, ob es der Lehrkraft gelingt „Sicherheit [zu] schaffen, um Unsicherheit zu ermöglichen“ (Kahl 2016b, S. 136).

3.2 Kritik üben

Wenn es die Kernaufgabe jeder Pädagogik ist, eine resonanz-sensible Selbstwirksamkeit zu ermöglichen – also gerade nicht eine Selbstwirksamkeit „des Beherrschens, des Kontrollierens oder des instrumentellen Erreichens“ (Rosa/Endres 2016, S. 57) –, so hat dies weitreichende Folgen für den Umgang mit Kritik. Einerseits hat diese ein hohes destruktives Potential, indem sie geeignet ist, Selbstwirksamkeitserwartungen zu untergraben. Dieses Untergraben hat nicht nur Konsequenzen für die fruchtbare Entwicklung des Musizierunterrichts selbst, sondern für das gesamte „Selbstwirksamkeitsspolster“ des Menschen, der uns anvertraut ist. Andererseits ist Kritik notwendiger Bestandteil des Unterrichts im Hinblick auf weitere Resonanz Erfahrungen mit dem musikalischen Gegenstand. In ihr scheint das Andere, Fremde auf, das der Schülerin von sich aus noch nicht zugänglich ist und das erst durch die Vermittlung der Lehrkraft Resonanzpotential bekommt.

Für eine Betrachtung dieser Ambivalenz scheint mir hilfreich zu sein, sich zunächst gänzlich von dem Gedanken zu verabschieden, Kritik könne „gerechtfertigt“ sein. „Recht haben“ ist kein in resonanztheoretischem Kontext fruchtbar zu machender Begriff – er enthält im Gegenteil potentiell schon die Kappung des vibrierenden Drahtes. Vielmehr wäre jedes Mal neu zu bedenken, wann Kritik erfolgen kann oder sollte (und wann nicht) und wie diese Kritik aussehen könnte, damit sie zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung beiträgt.

So lässt sich formulieren: Eine Kritik, die ein gerade stattfindendes Resonanz erleben unterbricht, (zer)stört immer eine momentane Selbstwirk-

samkeitserfahrung. Es kann also sehr förderlich sein, einen Schüler bzw. eine Schülerin einfach weiter spielen zu lassen, so lange er/sie erkennbar freudig am Instrument agiert (auch wenn sein/ihr momentanes Treiben rein gar nichts mit einem fachlichen Erwartungshorizont seitens der Lehrkraft zu tun hat), und anschließend sein/ihr Erlebnis wertschätzend zu kommentieren (aus dem Wissen heraus, dass es sich um eine Erfahrung von Selbstwirksamkeit handelt, die also per se wertvoll ist). Das schließt anschließende resonanzaffine Veränderungsvorschläge nicht aus. Hier stoßen wir allerdings auf eine große theorieimmanente Schwierigkeit: Woher sollen wir wissen, wann ein Schüler bzw. eine Schülerin während seines/ihrer Tuns Resonanz erlebt? Die Antwort ist so einfach wie unbefriedigend: Wir können es nicht wissen. Wir sind auf Vertrauen in unsere Wahrnehmung und auf das reflektierende Gespräch angewiesen. Immerhin haben aber Resonanzerfahrungen durchaus eine leibliche Komponente.²¹ Leuchtende Augen auf Schülerseite beispielsweise sind ein Indikator für „Resonanzverdächtigkeit“.²²

Wenn ein Schüler/eine Schülerin bereits von sich aus ein Entfremdungsgefühl artikuliert („ich weiß nicht, aber an dieser Stelle fühle ich mich überhaupt nicht wohl, ich finde, das klingt nicht“), dann fordert er/sie schon selbst die Kritik. Eine dann folgende Ursachenklärung ist konstruktiv im Sinne der Selbstwirksamkeitserwartung des Schülers/der Schülerin. Er/sie sucht ja seinerseits schon nach dem „Anderen“; die Formulierung „ich finde, das klingt nicht“ enthält bereits die Idee, dass es klingen kann. Hier sind freilich nur zwei Ränder eines breiten Spektrums markiert, das meiste spielt sich sicherlich dazwischen ab. Ein allgemeingültiges Rezept kann es nicht geben, jeder Schüler und jede Schülerin, jeder Moment ist anders. Aber einer Kritik muss die Resonanzaffinität eingeschrieben sein – das bedeutet, dass sie nicht einen Mangel an Kompetenz in den Vordergrund stellen sollte. Damit liefe sie Gefahr, Selbstwirksamkeitserwartungen zu untergraben, denn Kompetenz und Resonanz stehen in einem Spannungsverhältnis.

²¹ „Man könnte Resonanz am Hautwiderstand und an der Atemfrequenz messen oder an neuronalen Zuständen mit bildgebenden Verfahren sichtbar machen“ (Rosa/Endres 2016, S. 29).

²² Augen sind „das zentrale Resonanzorgan des Menschen“ (Rosa 2016, S. 360). Für die pädagogische Alltagspraxis in schulischem Kontext schlägt Rosa daher einen „Leuchtende-Augen-Index“ für die Qualitätsmessung des Unterrichts von (Rosa/Endres 2016, S. 28).

3.3 Die Inkompatibilität von Kompetenz und Resonanz

Kompetenz²³ zielt auf das sichere Verfügenkönnen über Techniken, die man sich angeeignet hat. Die Art von Selbstwirksamkeit, die im Kontext der Kompetenz eine Rolle spielt ist die „des Beherrschens, des Kontrollierens oder des instrumentellen Erreichens“. Dem entspricht eine Fokussierung auf die Vermeidung von Fehlern. Aber der Wunsch, Stoff „beherrschen“ zu wollen, „ist eine Fehlübersetzung von Beziehungsbegehren in Objektbegehren“ (Rosa/Endres 2016, S. 17). Natürlich können vorhandene Kompetenzen dabei helfen, Resonanzerfahrungen zu machen, sie erweitern den Fundus an Möglichkeiten. Aber auch noch so viel Kompetenz führt nicht per se zu Resonanz, wie Rosa am Beispiel eines Gedichtes verdeutlicht:

„Die Kompetenz zu haben, ein Gedicht zu interpretieren, bedeutet, ich kann das Reimschema identifizieren, das Versmaß, den Rhythmus erkennen. Ich kann es einer Epoche zuordnen und die literarischen Topoi identifizieren. Ich kann damit virtuos umgehen, ohne dass mir dieses Gedicht etwas sagt, ohne dass es irgendetwas mit mir macht. Dann hätten wir es hier mit Kompetenz ohne jede Resonanz zu tun.“ (Rosa/Endres 2016, S. 79)²⁴

Resonanzerfahrungen hingegen können sich nur ereignen, wenn man vorher den distanzierten Modus der Stoffbeherrschung verlässt. Lehrkraft und Lernende müssen bereit sein, sich einzulassen auf einen offenen Prozess, dessen Ausgang ungewiss ist:

„Das bedeutet erstens, dass ich mich öffne und damit verletzbar mache, zweitens, dass ich mich verwandle. Es passiert etwas [...]. Und

²³ In „Resonanz“ (Rosa 2016) findet sich der Begriff der Kompetenz gar nicht – diese Gegenüberstellung findet sich im – für schulische Kontexte konzipierten – Band „Resonanzpädagogik“ (Rosa/Endres 2016). Nach meinem Eindruck dient der hier sehr eng gefasste Kompetenzbegriff einer idealtypischen Gegenüberstellung, und in diesem Sinne verwende auch ich ihn.

²⁴ „Interpretieren“ meint hier gerade nicht Interpretieren in musikalischem bzw. rezitatorischem Sinn, sondern das, was treffender mit „Gedichtanalyse“ bezeichnet ist. Es geht hier um einen rein kognitiven Zugang. Einer Rezitation des Gedichts, die in dieser Hinsicht dem Musizieren durchaus ähnlich ist, würde man ein Fehlen der Resonanz vermutlich sofort anmerken – sie wäre keine Rezitation, sondern ein „Aufsagen“.

dabei kommt auch das Moment der Unverfügbarkeit ins Spiel. Ich weiß noch nicht genau, auf was das hinausläuft. In so einer Situation, bei einem solchen Prozess der Anverwandlung werde ich – und jetzt kommt das Entscheidende: höchstwahrscheinlich Fehler machen.“ (Rosa/Endres 2016, S. 79)

Für einen resonanzorientierten Musizierunterricht entsteht daraus die Aufgabe, stets nach solchen für den Schüler/die Schülerin resonanzverheißenden Aufgabenstellungen suchen, die eine Fokussierung auf das Begriffspaar „falsch – richtig“ möglichst gar nicht erst aufkommen lassen. Radikal formuliert: Es sollte immer darum gehen, sachliche Anforderungen auf einer Beziehungsebene zugänglich zu machen. „Sieh mal, da steht ein crescendo!“ mag dem einen Schüler sofort etwas sagen. Er hat es vielleicht bisher lediglich übersehen und ist jetzt erfreut, weil sich ihm plötzlich eine musikalische Bedeutung aufschließt – die Beziehungsebene ist da und der Hinweis also hilfreich. Eine andere Schülerin fängt damit nichts an, vielleicht hat sie auch „vergessen, was das heißt“, obwohl es doch „schon dran“ war. Dann fehlt eine Beziehungsebene.

Dass das Instrumentalspiel ein leibliches Tun ist, bei dem wir auf allen vier Resonanzachsen unterwegs sein können, schafft für diese beziehungsstiftende Suche eine sehr komfortable Ausgangsbasis – man kann ein Resonanzerleben von Schülerinnen und Schülern nicht erzwingen, aber man kann sehr viele unterschiedliche Angebote machen. Wenn man beispielsweise eine Stelle in Phrasen gliedert, diese abwechselnd mit dem Schüler bzw. der Schülerin spielt und dabei die Qualität der Interaktion im Hinblick auf eine musikalische Absicht fokussiert, so agiert man auf der horizontalen Achse zwischen Schüler bzw. Schülerin und Lehrkraft, aber auch auf der diagonalen Achse auf das Werk bezogen. Gleiches gilt, wenn die Schülerin/der Schüler dirigiert, der Lehrer oder die Lehrerin spielt (oder umgekehrt) und gemeinsam das Ergebnis reflektiert wird. Wege zu Erlebnissen auf der vertikalen Achse (zum „Allumfassenden“) sind vermutlich am schwierigsten zu ebnen, jedoch können ein glückender metaphorischer Sprachgebrauch oder besondere empathische Momente manchmal auch hier kleine Wunder geschehen lassen. Will man das Bedrohungspotential („Hier geht es sowieso immer schief!“) einer für den Schüler/die Schülerin anspruchsvollen Stelle im Klavierunterricht verringern, so kann man bei der Körperwahrnehmung ansetzen (auf der Achse der Selbstresonanz) und dabei möglicherweise Blockaden aufspüren, in-

dem man etwa bewusst auf das Treffen richtiger Töne verzichtet („Lande erst mal irgendwo und spüre in Deine Schulter bei diesem Sprung“) oder indem man das Auge als Kontrollinstanz ausschaltet und mit geschlossenen Augen spielen lässt. Man kann aber auch den Fokus bewusst vom Körper weg auf Aspekte der Musik lenken („Spiel doch mal nur die Bass-Linie! Der Fingersatz ist egal.“ „Welche Bass-Linie?“ „Ich sehe eine, die ist ein bisschen versteckt ...“ „Ah, ach so!“) und so auf der diagonalen Achse durch die Stärkung der Beziehung zum musikalischen Material und durch fokussiertes Hören ablenken vom Modus des Beherrschen-Wollens (der eher mit körperlicher „Festigkeit“ einhergeht, während der Resonanzmodus auch körperlich „freier“ ist). Wie auch immer man es versucht, entscheidend ist: Gemeint ist nicht der manipulative Griff in eine Trickkiste, in der Absicht, ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Es geht darum, Wege zu einer tatsächlichen Affizierung des Schülers/der Schülerin zu finden (entsprechend sind die obigen Beispiele selbstverständlich nicht übertragbar, sie haben lediglich illustrierenden Charakter) und eine tatsächliche Bereitschaft mitzubringen für einen offenen Ausgang des Experimentes. Ein resonanzorientierter Musizierunterricht muss also auf eine Zielorientierung in engerem Sinne verzichten:²⁵ Es geht nicht um den Erwerb von Kompetenzen zum Zweck „zuverlässigen Beherrschens“. Das übergeordnete Ziel (das insofern selbst Prozess und nicht Ziel ist, da es nach oben offen ist) ist der stete Auf- bzw. Ausbau einer stabilen Resonanzachse zwischen Schülerinnen bzw. Schülern, ihrem Instrument und (ihrer) Musik. Dabei entstehen vermutlich nebenher Kompetenzen, vor allem aber gedeiht langsam eine Resonanzgewissheit: Die Schülerinnen und Schüler werden Resonanzerlebnisse niemals erzwingen können, aber sie gewinnen immer mehr Vertrauen, dass solche (immer öfter) eintreten. Wenn die Akzeptanz der Unverfügbarkeit die musikalische Praxis der Schülerinnen und Schüler ebenso grundiert wie die musikpädagogische Praxis der Lehrkräfte, verschwinden viele „Kampfzonen“. Mit Leistungsfeindlichkeit oder Beliebigkeit hat dies nichts zu tun, sondern im Gegenteil mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung und Vertrauen auf beiden Seiten.

²⁵ Auch hier ist das oben bereits erwähnte Interview mit Igor Levit aufschlussreich, das stattfand, kurz nachdem er im Alter von 32 Jahren seine Gesamtaufnahme der Beethoven-Sonaten vorgelegt hatte. Er sagt, er habe nie in Zielen gedacht, er sei ein Prozess-Mensch (Levit 2019).

3.4 Resonanz gibt es nicht nur in der Musik

Die Resonanztheorie bietet auch interessante Perspektiven auf die Frage, welche Unterrichtsverhältnisse man überhaupt beginnen, welche man fortsetzen sollte, und wo vielleicht ein Ende (ohne Schrecken) ratsam wäre – und auch hier gibt sie, wie bei einer strikt relationalen Theorie nicht anders zu erwarten, keine eindeutigen Antworten. Aber wenn die pädagogische Absicht die Ermöglichung resonanter Selbstwirksamkeit ist, sollte man immer auch bedenken, dass Musik dafür ein herausragend geeignetes Medium sein kann, es aber nicht zwingend ist. Die Vorstellung, Instrumentalunterricht tue ausnahmslos allen Menschen gut, dem einen mehr, dem anderen weniger, ist aus dieser Perspektive nicht haltbar. Ein Unterricht, der selbst kaum Resonanzräume eröffnen kann, ist dann schädlich, wenn er (indem er Zeit und Lebensenergie von Schülerinnen und Schülern – und auch Lehrkräften! – bindet) dazu beiträgt, solche Räume an anderer Stelle zu verhindern.

Das kann zum Beispiel bereits bei der Frage, ob eine Unterrichtsaufnahme sinnvoll ist, eine Rolle spielen: Wenn wohlmeinende Eltern einem Kind Klavierunterricht ermöglichen wollen, weil sie selbst es „wichtig“ finden, das Kind aber sehr viel lieber tanzen oder Fußball spielen würde, dann sollte man gemeinsam mit den Eltern darüber nachdenken, ob man diesem Kind wirklich etwas Gutes tut.

Auch für den Umgang mit Problemstellungen in der Pubertät ist die Selbstwirksamkeitsperspektive interessant. „Durchziehen um jeden Preis“ ist auch hier kein (jedenfalls kein im Hinblick auf Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen konstruktiver) Selbstzweck. Erschwerend kommt hinzu, dass man – Perfidie des Systems! – in „Konkurrenz um Resonanz“ gerät. Gerade einen begabten Schüler/eine Schülerin, der/die in der Pubertät beispielsweise doch lieber ein drittes Mal in der Woche zum Handballtraining geht, am Wochenende immer mehr Spieleinsätze hat und deshalb immer häufiger unvorbereitet zum Unterricht kommt, wird man mit dem Hinweis „Schade, dass Du nicht mehr so viel übst wie früher“ nicht motivieren, sondern man wird Schuldbewusstsein auslösen und damit Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben. Stattdessen sollte man als Lehrkraft seinen/ihren Erfolg ausdrücklich anerkennen und mit ihm/ihr gemeinsam bedenken, was das für den Unterricht bedeutet: Ob vielleicht eine Pause gut tut, oder ob man sich ohne „Wachstums-

zwang“ und Übe-Verpflichtung zum Musizieren (oder gegebenenfalls auch mal zum Reden!) trifft, weil man es trotzdem für potentiell resonanzträchtig hält. Umgekehrt kann es gerade in der Pubertät sehr wichtig sein, auch längere indifferente Phasen zu überbrücken und immer wieder nach Zugangsmöglichkeiten zu suchen – wenn beispielsweise ein Schüler/eine Schülerin sich stark zurückzieht und ihrerseits die Umwelt nur noch als indifferent oder repulsiv erlebt, mithin momentan keine Bereiche (mehr) hat, in denen er/sie sich als selbstwirksam erlebt. Auch kann eine indifferente Beziehung jederzeit plötzlich in eine resonante umschlagen:

„Ich mag jahrelang nur Klavier geübt haben, weil ich es für irgendwie wichtig hielt, musikalisch zu sein, oder weil ich weiß, dass Klavierspielen die Gehirnentwicklung stimuliert, obwohl ich nie Lust dazu hatte – und dann, ganz plötzlich, sträuben sich mir alle Nackenhaare und ich spiele mich in einen Rausch: Ich stelle fest, dass ich das Klavier liebe, dass ich es brauche.“ (Rosa 2016, S. 232)

Grundsätzlich aber gilt, dass in Repression keine Resonanz gedeihen kann. In Unterrichtsverhältnissen, die auf elterlichem Zwang beruhen, besteht sehr wenig Aussicht, dass eine tragfähige Resonanzachse zur Musik entsteht – selbst dann, wenn eine Lehrkraft dem Schüler/der Schülerin mit größter dispositionaler Offenheit begegnet.

3.5 Fermate

Würde man in jeden Winkel des Instrumentalunterrichts mit den Resonanzscheinwerfern hineinleuchten, man könnte ein dickes Buch füllen. Welche Unterrichtsgegenstände sind resonanzverheißend? Was bedeutet „Üben“, wie ist es mit „Technik“? Kann man resonant Notenlesen lernen? Was ist aus resonanztheoretischer Sicht eine „Leistung“? Was ist „Kreativität“? Welches Resonanzpotential haben digitale Medien im Unterricht? Wie gestaltet man ein resonanzaffines Schülerkonzert? Diese wie auch viele weitere Fragen müssen hier offen bleiben.

Erkennt man die Stärkung resonanter (und nicht verdinglichender) Selbstwirksamkeitserwartung als normativen Zielhorizont von musikpädagogischem Handeln an, dann ist die selbstkritische Durchleuchtung der eigenen Unterrichtspraxis aus resonanztheoretischer Perspektive ein

lohnendes Unterfangen: Behindert man irgendwo Resonanzerleben (beispielsweise dadurch, dass man einen resonanzfeindlichen, weil zu sehr auf „Beherrschung“ ausgerichteten Leistungsbegriffs so verinnerlicht hat, dass er quasi naturalisiert ist und man Alternativen gar nicht mehr denken konnte)? Gibt es irgendwo bisher unentdeckte Spiel-Räume? Instrumentaler Einzelunterricht ist, bedingt durch die sehr seltene (und sonst eigentlich fast nur in therapeutischen Kontexten gegebene) Eins-zu-Eins-Konstellation, ein Raum mit nicht unerheblicher Machtfülle im Hinblick sowohl auf die Ermöglichung als auch auf die Zerstörung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Vielleicht ergeben sich neue Ideen für einen (noch mehr) resonanzorientierten Musizierunterricht, die nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern auch dem Resonanzerleben der Lehrkräfte selbst und damit der Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer beruflichen Zufriedenheit gut tun. Es geht hier freilich keineswegs um ein Streben nach Dauerresonanz. Das wäre unsinnig, denn ohne Entfremdung gibt es keine Resonanz. Die Herausbildung von „tiefenresonanten“ Achsen bedarf immer wieder der Begegnung mit dem Fremden, dem Anderen, dem Neuen.

4 Resonanzwille und Verdinglichungswirklichkeit – ökonomische, institutionelle und kulturelle Bezüge

„Eine Kritik der Resonanzverhältnisse richtet sich [...] zunächst und zuerst auf die Frage, ob und in welchem Maße, mit welcher Stabilität und bis zu welcher Tiefe eine soziale Formation oder ein institutionelles oder kulturelles Arrangement die Herausbildung und Sicherung von Resonanzachsen ermöglicht und fördert oder hemmt, verhindert und blockiert.“ (Rosa 2016, S. 297)

Instrumentalunterricht findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in spätmoderner Wirklichkeit. Er ist eingebettet in kulturelle Erwartungen und Praktiken, in Institutionen wie Musikschule und Schule (in öffentlicher oder privater Trägerschaft), in gesetzliche Rahmenbedingungen, in mehr oder (meist) weniger politische Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen. Es wäre eine lohnende Mammutaufgabe, all diese Rah-

mungen einer solchen Kritik der Resonanzverhältnisse ausführlich zu unterziehen im Hinblick auf die Möglichkeit der Ausbildung musikalischer Resonanzachsen. Ich möchte nur exemplarisch einige Felder (in erster Linie fragend) streifen:

4.1 Erwartungen von Eltern

Ein gar nicht wichtig genug zu nehmendes Thema ist die Frage nach dem Umgang mit Erwartungshaltungen von Eltern. Ein konsequent resonanzorientierter Musizierunterricht kann nämlich auch auf völliges Unverständnis stoßen.

„Die Hauptsorge und das Trachten der Eltern gilt heute in allen so genannten entwickelten Gesellschaften der Förderung der Wettbewerbsfähigkeit ihrer Kinder. Kaum sind diese geboren, setzt (zumindest wenn sie den Mittel- oder Oberschichten angehören) eine geradezu erbarmungslose Förderung ihrer physischen, psychischen, musischen, kreativen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten ein. [...] Dabei geht es [den Eltern] nicht darum, dem Kind die nötigen Ressourcen zu verschaffen, damit es resonanzfähig sein oder werden kann, sondern umgekehrt: Sie versuchen resonant zu sein und den Kindern Resonanzfähigkeit beizubringen, damit sie erfolgreich den Kampf um Ressourcen und Weltreichweitenvergrößerung aufnehmen können, damit sie ihren Platz in der Welt finden.“ (Rosa 2016, S. 622)

Wie müssten Lehrkräfte, aber auch Musikschulen sich aus einem resonanzpädagogischen Grundverständnis heraus positionieren, damit sie ein solches Must nicht bedienen? Welche Vermittlungsmöglichkeiten gibt es, um verständlich und erfahrbar zu machen, worum es bei einem resonanzorientierten Musizierunterricht geht? Was richten, vor diesem Hintergrund betrachtet, Statements wie „Musik macht schlau“, „Klavierspielen fördert die Entwicklung des Gehirns“, „Ensemblespiel fördert die soziale Kompetenz“ usw. eigentlich an?

4.2 Jugend musiziert als Resonanzraum?

Auch hier wäre eine ausführliche Untersuchung aus resonanztheoretischem Blickwinkel hochinteressant. Sicher bietet *Jugend musiziert* auch Möglichkeiten herausragenden Resonanzerlebens, vor allem für sehr begabte Jugendliche²⁶, vor allem auf Bundesebene, und vor allem im Ensemblebereich. Und wenn ein Schüler/eine Schülerin die Frage, „ob man jetzt doch lieber lernt für die Klausuren oder übt“ zugunsten des Übens entscheidet,²⁷ verteidigt er/sie damit ein Stück weit den eigenen Resonanzraum. Dennoch scheint mir die Behauptung „Die konzentrierte Arbeit mit dem Musikinstrument oder der Singstimme, die Auseinandersetzung mit Werken verschiedener Musikepochen oder das gemeinsame Erlebnis beim Musizieren im Ensemble bereichern alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer und fördern ihre Entwicklung“ (*Jugend musiziert*-Ausschreibung 2020) so generalisiert nicht haltbar zu sein. Besonders auf Regionalebene, gerade bei kleineren Kindern, gerade bei denen, die nicht „gewinnen“ besteht wohl mindestens ebenso massiv die Gefahr, dass die bisher gewachsenen Selbstwirksamkeitserwartungen massiv untergraben werden. Und sieht man von diesen individuellen Auswirkungen ab, so stellen sich weitere Fragen für den gesellschaftlichen Kontext: „Konkurrenz und Resonanz sind [...] zwei inkompatible Welthaltungen“ (Rosa 2016, S. 695). Der Wettbewerb fungiert auch als musikpädagogisches „Aushängeschild“. Welches Bild vom Musizieren gewinnen Menschen dadurch? Kann noch deutlich werden, worum es (aus resonanztheoretischer Sicht) geht, wenn, durch die Fachleute selbst, das Musizieren in dieser Weise einer Quantifizierung durch (scheinbar)²⁸ objektive Bewertungskriterien unterzogen wird?

26 Möglicherweise liegt aber auch bei begabten Jugendlichen ein Grund für das immer wieder anzutreffende, mehr oder weniger plötzlich erscheinende Abbrechen des Instrumentalspiels im Verstummen der Resonanzachse zum Instrument unter dem Verdinglichungsdruck des Wettbewerbs.

27 Vgl. nmz Media (2013).

28 Tabea Zimmermann spricht davon, dass es keine Objektivität gäbe, sondern nur eine Schnittmenge der subjektiven Meinungen der Jurymitglieder, und dass es eine „halbe Lotterrie“ sei (nmz media 2013).

„Aus einer resonanztheoretischen Perspektive ist es [...] offensichtlich, dass der Wettbewerb als der alle Sozialsphären durchdringende, zentrale Modus der Vergesellschaftung tendenziell die Ausbildung dispositionaler Entfremdung [...] wenn nicht erzwingt, so doch befördert.“ (Rosa 2016, S. 694)

Wären auch andere, die avisierten Begegnungsräume schaffende und Motivationsschübe verursachende Praktiken denkbar, jenseits einer Steigerungs- und Wettbewerbslogik? Es hat sicherlich Gründe, wenn gerade große Musikerinnen und Musiker, die ihrerseits nach eigenem Bekunden durchaus von *Jugend musiziert* auch profitiert haben, der Praxis musikalischer Wettbewerbe skeptisch oder ablehnend gegenüber stehen.²⁹

4.3 Musikschulen als Resonanzräume?

„Bildung bedeutet [...] weder Welt-Wissen zu erwerben, noch bedeutet es, sich selbst zu bilden, sondern Bildung ist Weltbeziehungs-Bildung.“ (Rosa/Endres 2016, S. 18)

Wie würde ein solcher Bildungsbegriff die (öffentliche) Musikschule als Bildungsinstitution revolutionieren? Was wäre das „Kerngeschäft“ einer solchen Musikschule? Ist eine hohe Zahl von *Jugend-musiziert*-Preisträgern ein Qualitätsausweis? Sind Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern „Kunden“, ist Musikunterricht ein „Produkt“? Wie wäre eine Resonanz-Musikschule räumlich zu gestalten? Wie wäre sie verfasst, welche Mitspracherechte hätten Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern? Wie würden sie miteinander kommunizieren? Welche Arbeitsbedingungen hätten Lehrkräfte? Nach welchen Kriterien würden sie ausgesucht? Auf welche Weisen würde eine solche Musikschule ihre Arbeit zu den großen Gegenwarts Krisen in Beziehung setzen, mit welchen Institutionen würde sie kooperieren? Was ist überhaupt Qualität und kann man sie „sichern“?

²⁹ Frank Peter Zimmermann formuliert das Dilemma: „Ich finde das in Deutschland eine wunderbare Institution, dieses *Jugend musiziert*, aber grundsätzlich, wenn Sie mich nach Wettbewerben fragen: Ich mag keine Wettbewerbe“ (ebd.).

„Tatsächlich stellen just die Versuche, Qualität zu sichern – auch und sogar gerade dann, wenn sie durchaus einen Sinn für die Beziehungsqualität aufweisen, also mehr sind als pure Ökonomisierung – die Einfallstore für die schlimmsten Manifestationen der Verwandlung resonanter in stumme Beziehungen dar.“ (Rosa 2016, S. 668)

Wie kann man Qualität erkennen, die man nicht messen kann, welche Akteure hätten sich in welcher Form über eine solche Qualität zu verständigen? All diese Fragen sind jedoch zu groß für diesen Rahmen.

4.4 Jedem Kind ein Instrument?

Erstens sind Kinder von Natur aus Resonanzwesen (und damit zunächst einmal für fast alles offen), zweitens ist die Musik das ideale Medium für Resonanz und damit für Selbstwirksamkeitserfahrungen, drittens ist die Schule sowohl für die Entwicklung stabiler Resonanzachsen von zentraler Bedeutung als auch der einzige Ort, an dem man alle Kinder erreichen kann. Wenn es „im Bildungsprozess um das Zum-Klingen-Bringen-der Welt für den Schüler durch den Lehrer geht“ (Rosa 2016, S. 410), spricht folglich auf den ersten Blick aus resonanztheoretischer Perspektive für möglichst flächendeckende instrumentalpädagogische Angebote im Grundschulkontext: Es scheint ein hervorragender Weg zu sein, möglichst allen Kindern eine ideale Resonanzsphäre aufzuschließen – gerade auch denjenigen, die ohne ein solches Angebot nie mit einem Instrument in Kontakt kämen. Bei näherem Hinsehen stellt sich allerdings eine Fülle von Fragen hinsichtlich der Umsetzung des ausgezeichneten Grundgedankens, von denen hier nur wenige ansatzweise gestreift werden können. Das Grundproblem, dass die Gestaltung von Spielräumen für die Ermöglichung vibrierender Drähte zwischen Lehrkräften und den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit zunehmender Gruppengröße immer herausfordernder für die Lehrkraft ist, besteht – wenn auch vermutlich in unterschiedlichem Maße – für *alle* Fächer, soll also hier vernachlässigt werden. Und tatsächlich haben größere Gruppen ein weitaus höheres Potential im Hinblick auf Resonanz-erfahrungen auf der horizontalen Achse, wenn die Interaktionen glücken. Aber wie viel Chance hat dieses Glücken beispielsweise im Rahmen von

JeKits?³⁰ Beispielhaft möchte ich das Thema Instrumentenwahl beleuchten. Die Wahl eines wirklich „passenden“ Instrumentes ist vermutlich von großer Bedeutung für die Frage, ob ein Schüler/eine Schülerin eine stabile Resonanzachse zu diesem aufbauen kann. Welcher Klang affiziert bei der hörenden Wahrnehmung besonders stark, welche Form der Tonerzeugung ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrung (wenn etwa spontan ein toller Ton aus der Trompete kommt, es auf der Geige aber immer nur quietscht, oder umgekehrt)? Während im *JeKi*-Programm im ersten Jahr immerhin das Kennenlernen aller Instrumente auf dem Plan stand und im zweiten Jahr eine Entscheidung für ein Instrument fallen sollte, entfällt diese Möglichkeit in der *JeKits*-Schrumpfvvariante weitgehend, hier ist die „Marktorientierung“ programmatisch festgehalten:

„Die Ausgestaltung des JeKits-Orchesters hat unmittelbare Auswirkungen auf die Inhalte des ersten JeKits-Jahres, denn hier findet die Instrumentenwahl statt. Die Instrumente, die den Kindern für JeKits 2 zur Wahl angeboten werden können, werden so vorgestellt, dass das Interesse der Kinder geweckt und der „Zauber“ der Instrumente erfahren wird.“ (JeKits-Stiftung 2018a, S. 4)

Mit anderen Worten: Mit einer ursprünglichen Resonanzsensibilität der Schülerin/des Schülers für ein bestimmtes Instrument hat die Auswahl überhaupt nichts zu tun, sondern Ausgangspunkt ist die „Marktlage“, also das, was gerade angeboten werden kann z. B. weil entsprechende Lehrkräfte Deputate frei haben oder die entsprechenden Instrumente in ausreichender Zahl vorhanden sind. Bei diesen Instrumenten muss dann der „Zauber“ erfahren werden. Das schließt freilich nicht aus, dass dies unter Umständen zumindest partiell gelingen kann. Dennoch ist ein solches Vorgehen tendenziell manipulativ und damit wenig resonanzförderlich:

„Schüler entwickeln sehr schnell ein Gefühl dafür, wenn sie manipuliert werden. Wenn das Verhältnis eines Lehrers zu seinen Schülern ein manipulatives ist, ist es keine Resonanzbeziehung, sondern eine verdinglichende. Kinder dürfen nicht manipuliert werden, da-

³⁰ Gemeint ist das kulturelle Bildungsprogramm *JeKits* (Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen) in Nordrhein-Westfalen, das dem Programm *JeKi* (Jedem Kind ein Instrument) zum Schuljahr 2015/2016 nachfolgte.

mit sie wie eine Maschine etwas Bestimmtes tun. Der entscheidende Punkt, auf den es mir [...] ankommt, ist die Idee der Anverwandlung.“ (Rosa/Endres 2016, S. 8)

Man wird wohl davon ausgehen müssen, dass es nicht allen Kindern gelingt, das ihnen zugedachte Instrument wirklich lieb zu gewinnen. Was aber bedeutet das für die Selbstwirksamkeitserfahrung, wieviel Erfolg erleben sie, wieviel Misserfolg? Kann sich eine Vorstellung davon herausbilden, was Instrumentalunterricht für eine kostbare Ressource im Hinblick auf Resonanzgeschehen sein kann? Wie viele fallen vielleicht durch das Raster, weil sie aus dem Erlebten schließen „Instrument spielen macht keinen Spaß“? Und umgekehrt: Was ist mit denen, die eine spontane Resonanzerfahrungen machen können, bräuchte es da nicht begleitenden Einzelunterricht zur Vertiefung, wenigstens in kleiner Dosierung, damit die differenzierte Wahrnehmung entwickelt werden kann, mithin der wesentliche Bereich der Selbstresonanz überhaupt Raum bekommt und nicht vom Primat des gemeinsamen Tuns erdrückt wird? Die Behauptung „Die Klangmöglichkeiten der Instrumente werden ausgeschöpft“ (JeKits-Stiftung 2018a, S. 2) scheint mir doch ziemlich kühn – zumindest habe ich es in 50 Jahren Instrumentalspiel noch nicht bis zu diesem Punkt gebracht.

Und was ist mit denen, die begeistert sind und dabei bleiben möchten, wenn die zwei Jahre vorbei sind? Sind die Musikschulstrukturen vor Ort so aufgestellt, dass eine Anschlussförderung sichergestellt werden kann? Wer kauft das Instrument, wer bezahlt den Unterricht, wenn die materiellen Ressourcen bei den Eltern nicht vorhanden sind? Oder fallen die Kinder einfach in ein Loch und machen eine Verlusterfahrung? Hierzu merkt das Programm lediglich an

„Anschlussangebote vor, nach und neben dem Programm sind sinnvoll und empfehlenswert. Hierbei können besondere lokale Gegebenheiten in die inhaltliche Ausgestaltung des Programms vor Ort einfließen.“ (JeKits-Stiftung 2018b, S. 3)

Weder möchte ich das Engagement vieler in JeKits³¹ mitwirkender Lehrkräfte noch das der JeKits-Stiftung kleinreden. Ich möchte nicht in Frage

³¹ Dies gilt erst recht für JeKi, wobei auch sehr viel konzeptionelle Arbeit geleistet wurde, die durch die Verkürzung von einem vierjährigen JeKi auf das zweijährige JeKits mit degradiert wird.

stellen, dass der Grundgedanke großartig ist, auch will ich nicht bestreiten, dass es Gelingendes gibt. Aber wenn die Umsetzung der Idee selbst einer ökonomischen Steigerungslogik unterliegt – effizient sein, indem mehr Kinder erreicht, aber nicht mehr Ressourcen bereitgestellt werden, schlimmstenfalls ausfallenden Musikunterricht kompensieren bzw. in Kauf nehmen müssen, dass dieser fachfremd erteilt wird, weil das für die öffentliche Hand billiger ist³² – kurz: wenn Musizieren in Bildungspolitik und Gesellschaft eigentlich nur wegen irgendwelcher Transfereffekte kognitiver oder sozialer Natur ernstgenommen wird, also für ein Weilchen alle mal irgendwas mit Musik machen sollen: Dann wird vermutlich bei solchen Programmen nicht herauskommen, dass erheblich mehr Menschen als vorher das aktive Musizieren als resonanzverdächtige, Selbstwirksamkeit erfahrbar machende langfristige Lebensbegleitung für sich entdecken.

4.5 Fortbildungen

Und wie müsste eine Fortbildungspraxis aussehen, die darauf ausgerichtet ist, zur Ausbildung möglichst tiefer musikalischer Resonanzachsen beizutragen? Vermutlich anders, als es die folgende Ankündigung eines Vortrags mit dem Titel *Die Kunst des Unterrichtens* offenbart, die für sich spricht:

*„Der Ganztagsunterricht an allgemeinbildenden Schulen und Freizeitverdichtung schon im Kindesalter verändern die Aufgaben von Musikschullehrer*innen signifikant. Ihr Unterricht droht ins Hintertreffen gegenüber den anderen Aktivitäten der Kinder zu geraten. Um dem etwas entgegenzusetzen, sollte der Instrumentalunterricht möglichst im Kleinkindalter starten und im Leben von Schüler*innen und deren Familien eine Aufwertung erfahren. [xx] arbeitet seit vielen Jahren sowohl mit sehr jungen Schülern ab 3 Jahren als auch in der Förderung von hochbegabten Kindern, Jugend-*

³² In der Folge ergeben sich dann bisweilen auch noch Konkurrenzsituationen zwischen Schulmusik und Instrumentalpädagogik, die höchst kontraproduktiv sind vor dem Hintergrund, dass es doch um eine gemeinsame Anstrengung für den gesamtgesellschaftlichen höheren Stellenwert von musikalischer Bildung gehen müsste.

lichen und Studenten. In seinem Vortrag wird er viele von ihm entwickelte Methoden zeigen und erläutern, wie der Lernprozess bei Schülern optimiert und das Unterrichtstempo auf sehr effektive Weise gesteuert und beschleunigt werden kann.“³³

5 Schlussgedanken

Ich habe versucht, einen Bogen zu ziehen, ausgehend von der Resonanztheorie als kritischer Gesellschaftstheorie, über den Begriff der Resonanz hin zum individuellen instrumentalpädagogischen Handeln unter dem Fokus der „resonanten Selbstwirksamkeit“, und von dort wieder in die Gesellschaft hinein, einige Aspekte institutionalisierten musikpädagogischen Handelns aus resonanztheoretischem Blickwinkel befragend. Nun möchte ich den Kreis schließen, indem ich zum Ausgangspunkt „Resonanzkrise“ zurückkehre, noch einmal Rosa zitierend:

„Der Aspekt fehlender resonanter Selbstwirksamkeit macht sich [...] insbesondere im Blick auf die völlige Unfähigkeit bemerkbar, dem ‚stahlharten Gehäuse‘ der Steigerungsimperative politisch etwas entgegenzusetzen. [...] Weil die in die Institutionenordnung eingelassene Selbstwirksamkeitsorientierung der Moderne eine auf verdinglichende Beherrschung gerichtete ist, immunisiert sie sich sowohl gegenüber der horizontalen Resonanzachse demokratischer Gestaltung als auch gegenüber der vertikalen Achse der Naturbegegnung und der diagonalen Achse resonanter Arbeit: Die institutionalisierte Weltbeziehung der Spätmoderne erzeugt auf diese Weise eine Resonanzkrise gewaltigen Ausmaßes, die an der Wurzel der gegenwärtigen Krisentendenzen überhaupt liegt.“ (Rosa 2016, S. 706)

Musikpädagogik leistet folglich aus resonanztheoretischer Perspektive dann, wenn sie sich der Kernaufgabe einer Stärkung resonanter Selbstwirksamkeit in, an, mit und durch Musik verpflichtet sieht, ihren kon-

³³ Siehe Veranstaltungskalender der Landesmusikakademie Berlin. <https://landesmusikakademie-berlin.de/angebote/kurs/die-kunst-des-unterrichtens-vortrag-60720/> (Letzter Zugriff am 28. 04. 2020).

struktiven Beitrag zu dringend notwendigen Veränderungen. Durch ihre Form der Weltbeziehungsbildung als *Musikbeziehungsbildung* trägt sie dazu bei, individuell und kollektiv (über)lebensnotwendige Resonanz als Gegenpol und Korrektiv zur bedrohlich übermächtigen Verdinglichung zu (re)etablieren.

Daraus ergibt sich dann eine politische Mitverantwortung der im Kontext der Musikpädagogik tätigen Akteurinnen und Akteure. Auf allen individuellen und institutionellen musikpädagogischen Ebenen wäre zu identifizieren, wo Selbstwirksamkeitserwartungen untergraben werden, wo in den eigenen Reihen einem Verdinglichungsdruck widerstandslos nachgegeben oder wo er gar aktiv befördert wird. Musik ist ein starkes, wenn nicht das stärkste Medium zur Ermöglichung von Resonanz Erfahrungen. Sie ist aber nur das Medium. Musik „an sich“ macht die Welt nicht besser. Resonanzräume müssen geschützt, gepflegt, erweitert und neu geschaffen werden. Ein wesentlicher Beitrag dazu wäre aus meiner Sicht die resonanzkritische Durchleuchtung der Praktiken musikpädagogischer Akteurinnen und Akteure in fachlichen, institutionellen und politischen Kontexten und der diesen Praktiken zugrunde liegenden handlungsleitenden Denkmuster sowie in der Konsequenz eine erhöhte Aufmerksamkeit für den damit einhergehenden Sprachgebrauch. Wenn es gelänge, sich in den Fachkreisen über eine Begrifflichkeit zu verständigen und begriffliche Setzungen vorzunehmen, die sich erkennbar von der dominierenden Verdinglichungssprache unterscheiden, die vielleicht aufscheinen lassen, worum es geht und die ihrerseits nicht reibungslos in Verdinglichungssprache aufgehen können, wäre viel gewonnen. „Resonanz“ sollte dazu gehören.

Literatur

Breitsprecher, A. (2019): Musikpädagogik und Kapitalismuskritik. Denkstoff: Hartmut Rosas Resonanztheorie auf dem VdM-Kongress. In: Neue Musikzeitung 10/2019, S. 33.

Deutscher Musikrat (DMR) (2020): Jugend musiziert, 57. Wettbewerb. Ausschreibung 2020. https://www.jugend-musiziert.org/fileadmin/user_upload/_temp_/Bundeswettbewerb/Jumu_2020_Ausschreibung_www.pdf (Letzter Zugriff am 28. 04. 2020).

JeKits-Stiftung (2018a): Gedanken zum JeKits-Orchester. https://www.jekits.de/app/uploads/2018/07/180523_Gedanken-zum-JeKits-Orchester.pdf (Letzter Zugriff am 20. 4. 2020).

JeKits-Stiftung (2018b): Programmbeschreibung. https://www.jekits.de/app/uploads/2018/07/180523_Programmbeschreibung.pdf (Letzter Zugriff am 20. 4. 2020).

Kahl, R. (2016a): Schläft ein Lied in allen Dingen. In: Pädagogik 3/2016, S. 64.

Kahl, R. (2016b): „Einen Kopf größer“ – oder: die Grammatik des Gelingens. Expeditionen zu pädagogischen Resonanzfeldern. In: Rosa, H./Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 128–140.

Levit, I. (2019): Das Klavier, der Tod und die Politik. Gespräch mit Wolfram Eilenberger am 01. 12. 2019 in der „Sternstunde“ im SRF. <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/igor-levit-das-klavier-der-tod-und-die-politik?id=ae745860-ac71-4186-b276-58bf6379df9c> (Letzter Zugriff am 30. 01. 2020).

nmz Media (2013): Jugend musiziert – der Film. <https://www.nmz.de/media/video/jugend-musiziert-der-film> (Letzter Zugriff am 28. 04. 2020).

Rosa, H./Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. (2016a): Achtsamkeit löst die Probleme nicht. Interview vom 07. 11. 2016. In: Netzwerk Ethik heute. Portal für Ethik und Achtsamkeit. <https://ethik-heute.org/achtsamkeit-loest-unsere-probleme-nicht/> (Letzter Zugriff am 26. 01. 2020).

Rosa, H. (2018): Resonanz ereignet sich, wo Menschen von etwas erreicht, berührt, bewegt werden. Nichts einfacher als das? Versuch über Resonanz. In: Die Presse, Printausgabe vom 17. 03. 2018.

Rosa, H. (2019): Musik als zentrale Resonanzsphäre. Vortrag auf dem VdM-Kongress in Berlin am 18. 05. 2019. https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk19/dokumentation/plenum-1_rosa.pdf (Letzter Zugriff am 26. 01. 2020).

Taylor, C. (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.