



ANTON BRUCKNER
PRIVATUNIVERSITÄT
OBERÖSTERREICH

Veronika Moser

Matrikelnummer: 01053368

Elementare Musikpädagogik als Resonanzpädagogik

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

des Studiums „Elementare Musikpädagogik“

Studienkennzahl: RA 066 746

an der

Anton Bruckner Privatuniversität

Betreut durch: Univ. Prof. MMag. Linda Aicher, PhD

Zweitleserin: Petra Linecker, M.A.

Linz, am 11. März 2020

Abstract

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Elementare Musikpädagogik als Resonanzpädagogik aufgefasst werden kann, und zwar unter Rückgriff auf Hartmut Rosas kritische Gesellschaftstheorie „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“.

Im ersten Teil wird dargestellt, was unter „Resonanz“ – als sozialwissenschaftlicher Kategorie – zu verstehen ist; die Kernaussagen der Resonanztheorie werden in Bezug auf musikpädagogisch relevante Aspekte herausgearbeitet und diskutiert.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich dem Fachbereich der Elementaren Musikpädagogik und seinen vielen Facetten. Nach einer ausführlichen Begriffsdiskussion wird untersucht, wie sich „Resonanz“ in der EMP wiederfindet; das Resonanzkonzept dient als soziologischer Analyserahmen für die Elementare Musikpädagogik.

Abschließend wird ein Modell entwickelt, in dem Elementare Musizierprozesse im Hinblick auf ihre (welt-)beziehungsstiftenden Qualitäten abgebildet werden.

Die resonanzpädagogische Perspektive ermöglicht wertvolle neue Zugänge und kann das Fach in seinem künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnis bereichern.

So soll der Bedeutung der EMP für Mensch und Gesellschaft Rechnung getragen werden.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	4
2 Resonanz – eine kritische Sozialtheorie von Hartmut Rosa	6
2.1 Die Soziologie, die Moderne und das gute Leben.....	6
2.2 Zum Resonanzbegriff	8
2.2.1 <i>Die Metapher der zwei Metronome</i>	8
2.2.2 <i>Die Metapher von erster und zweiter Stimmgabel</i>	9
2.2.3 <i>Resonanz – eine Form der Beziehung</i>	10
2.3 Resonanz als Soziologie der Weltbeziehung	10
2.4 Die Kernmerkmale der Resonanzbeziehung	13
2.4.1 <i>Affizierung und Selbstwirksamkeit</i>	14
2.4.2 <i>Anverwandlung und Transformation</i>	15
2.4.3 <i>Unverfügbarkeit</i>	15
2.4.4 <i>Ein entgegenkommender Resonanzraum</i>	16
2.5 Resonanz und Bildung.....	18
2.5.1 <i>Das Resonanzdreieck</i>	20
2.5.2 <i>Resonanz und Entfremdung in Bildungsprozessen</i>	21
2.5.3 <i>Konturen einer Resonanzpädagogik</i>	24
2.6 Der Mensch als Resonanzwesen.....	30
2.6.1 <i>Körperliche Weltbeziehungen</i>	30
2.6.2 <i>Menschenbild</i>	33
2.7 Musik und Kunst als moderne Resonanzräume	35
3 Resonanz in der Elementaren Musikpädagogik.....	38
3.1 Elementare Musikpädagogik.....	38
3.1.1 <i>Elementares Musizieren und Elementare Musik</i>	38
3.1.2 <i>Aktionsbereiche und methodisch-didaktische Grundsätze</i>	44
3.1.3 <i>Anthropologischer Ansatz</i>	47
3.1.4 <i>Soziale und politische Dimension der EMP</i>	50

3.2 Körperliche Resonanzen in der EMP.....	52
3.2.1 Füße.....	53
3.2.2 Haut.....	55
3.2.3 Atem und Stimme	58
3.2.4 Körperhaltung und Bewegungscharakter.....	60
3.3 Resonanzachsen in der EMP	62
3.3.1 Die vertikale Achse: Mensch – Musik	64
3.3.2 Die horizontale Achse: Mensch – Mensch.....	65
3.3.3 Die diagonale Achse: Mensch – Objekt	69
3.3.4 Grundlegend: Mensch – Selbst.....	71
3.4 Die Kernmerkmale der Resonanz in der EMP	73
3.4.1 Anverwandlung und Transformation.....	73
3.4.2 Affizierung und Selbstwirksamkeit.....	76
3.4.3 Unverfügbarkeit.....	79
3.4.4 Ein entgegenkommender Resonanzraum	80
4 Elementare Musikpädagogik als Resonanzpädagogik.....	86
4.1 Die Rolle der Pädagog*innen.....	86
4.2 Modell: EMP als Resonanzpädagogik.....	90
5 Fazit	96
Literaturverzeichnis.....	100
Abbildungsverzeichnis.....	104
Danksagungen.....	105
Eidesstattliche Erklärung.....	106

1 Einleitung

Mut zur Musik! Die Elementare Musikpädagogik macht Mut zur Musik, Mut zum Lernen, Mut zum künstlerischen Ausdruck, Mut zum gemeinsamen musikalischen Experiment.

Wer an einer Elementaren Musizierstunde teilnimmt, bekommt kein Notenblatt vorgesetzt, sondern wird auf eine musikalische Entdeckungsreise mitgenommen.

Die Musik wird im gemeinsamen Musizierprozess erspielt, erfunden, gefunden, entdeckt. Musikalische Begriffe werden nicht rational analysiert, sondern am eigenen Leibe erfahren. Lernen passiert im Spiel, und das Spiel öffnet Erfahrungsräume, die uns im Alltag verschlossen bleiben. Im Spiel – und Musizieren ist nichts anderes als Spiel! – ist vieles möglich und kann alles ausprobiert werden; und das in einem geschützten Rahmen.

Elementare Musikpädagogik (EMP) beinhaltet viel mehr als Klatschen, Patschen oder die Betätigung von Glockenspiel und Triangel. Die Elementare Musikpädagogik bietet ein weites Lern- und Erfahrungsfeld, das vielfältige Begegnungen mit Musik, anderen Menschen und dem eigenen Körper ermöglicht.

Beim Elementaren Musizieren geht es um Musik – aber es geht genauso um die Menschen, die sie spielen. Elementare Musik ist eine Art ästhetischer Ausdruck unseres Mensch-Seins, und gerade deshalb kommt der EMP eine ganz wichtige, leider oft verkannte Bedeutung in der Bildungslandschaft zu. Elementare Musikpädagogik ist weit mehr als vorbereitender Unterricht auf ein späteres Instrumentalspiel. Beim Elementaren Musizieren, Tanzen und Singen können Erfahrungen gemacht werden, die prägend für unser Leben sind.

In dieser Abschlussarbeit möchte ich der EMP und ihrer Bedeutung für Mensch und Gesellschaft Tribut zollen – gewissermaßen als Dankeschön für die vielen wertvollen Resonanzerfahrungen, die sie mir in den letzten Jahren ermöglicht hat.

Resonanz – das ist nicht nur ein akustisches Schwingungsphänomen, sondern auch eine sozialwissenschaftliche Kategorie des Soziologen Hartmut Rosa. Mit seiner „Soziologie der Weltbeziehung“ legte er eine kritische Theorie der modernen Gesellschaft vor, die in dieser Arbeit Anwendung finden soll. Der resonanztheoretische Blick auf Elementare Musizierprozesse kann eine Bereicherung für die EMP darstellen; schließlich ist

pädagogisches Handeln nichts anderes als soziales Handeln. Insofern kann soziologisches Wissen einen Beitrag zu einem umfassenden Verständnis von Pädagogik als gesellschaftlich situierter Praxis leisten.¹ Zudem ist Resonanz ja auch ein musikalisches Konzept und Hartmut Rosa geht seine Überlegungen zur modernen Gesellschaft durchaus sozialphilosophisch an. Die Resonanztheorie kann somit als Impulsgeberin dienen, um über die soziale und verbindungsstiftende Dimension der EMP nachzudenken.

Mit Mut zum Experiment soll auf den nächsten 100 Seiten eine resonanztheoretische Reise ins Land der EMP gewagt werden.

Für die nötigen Sprachkenntnisse wird im ersten Kapitel gesorgt – da werden die Grundbegriffe rund um Resonanz bzw. Resonanzpädagogik geklärt und es wird versucht, die Essenz aus Rosas 800 Seiten schwerem Werk herauszuholen.

Mit leichtem Gepäck reisen wir weiter in die bunte, weite Welt der EMP. Dort wird ausführlich erforscht, auf welche Weise sich Resonanz in der Elementaren Musikpädagogik wiederfindet.

Am Ende der Entdeckungsreise gehen wir der Frage nach, inwieweit die Elementare Musikpädagogik als Resonanzpädagogik aufgefasst werden kann und was das für uns Pädagog*innen sowie für die teilnehmenden Menschen bedeutet. Bevor wir nach Hause fliegen, wird noch eine Landkarte bzw. Skizze des erforschten Terrains angefertigt.

Nun kann ins Modellflugzeug eingestiegen werden. Wer aus ökologischen Gründen nicht fliegen möchte, breite die eigenen Flügel aus.

Bon voyage!

1 Mehr zur Bedeutung der Soziologie für die Reflexion pädagogischer Praxis findet sich bei Scherr (2013), S. 19 ff.

2 Resonanz – eine kritische Sozialtheorie von Hartmut Rosa

„Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ – so der Titel der kritischen Gesellschaftstheorie des Soziologen Hartmut Rosa, die 2016 erschien und seither in den verschiedensten Disziplinen lebendig diskutiert und rezipiert wird, unter anderem auch in der Musikpädagogik und den Erziehungswissenschaften.² Hartmut Rosa, auch bekannt durch seine zeitsoziologischen Untersuchungen, entwickelt in seinem rund 800 Seiten umfassenden Werk aus dem physikalischen Phänomen der Resonanz eine sozialwissenschaftliche Kategorie³. In diesem Kapitel sollen die zentralen Aspekte seiner Resonanztheorie herausgearbeitet und dargestellt werden.

2.1 Die Soziologie, die Moderne und das gute Leben

Zu Beginn Rosas soziologischer Theorie steht eine Problemdiagnose der modernen Gesellschaft: „Die Moderne ist verstimmt.“⁴ Moderne Gesellschaften, so die Grundthese des Buches, seien durch „dynamische Stabilisierung“ gekennzeichnet: Sie müssen sich immerzu ausdehnen, um sich kulturell und strukturell zu reproduzieren, seien also systematisch auf Wachstum, Innovationsverdichtung und Beschleunigung angewiesen, um ihre Struktur zu erhalten.⁵ Diese systematische Eskalationstendenz habe einen Einfluss auf das menschliche Weltverhältnis:

„Dynamisierung in diesem Steigerungssinn bedeutet, dass sich unsere Beziehung zum Raum und zur Zeit, zu den Menschen und zu den Dingen [...] und schließlich zu uns selbst, zu unserem Körper und unseren psychischen Dispositionen, fundamental verändert.“⁶

Der Steigerungszwang führe zu einer problematischen Weltbeziehung der Subjekte und der Gesellschaft insgesamt, was sich in den großen Krisentendenzen der Gegenwart

2 Als wichtiger Autor ist hier der Erziehungswissenschaftler Jens Beljan zu nennen, der mit seiner Forschungsarbeit „Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung“ 2017 eine Studie zur empirischen, sachbezogenen Überprüfung der Resonanztheorie vorlegte. Die Fachzeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“ stellte im 1. Quartal 2019 eine Ausgabe unter den Themenschwerpunkt „Resonanz – Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung als Anregung für den Musikunterricht“. Erwähnt sei auch der Sammelband „Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion“, in dem sich Autor*innen aus unterschiedlichen soziologischen, sozialphilosophischen und -psychologischen Perspektiven der Resonanztheorie annähern, etwa aus psychoanalytisch-kulturtheoretischer Sicht. Siehe dazu Witte (2017), S. 291-307.

3 Vgl. Oberschmidt (2019), S. 15 und Rosa (2016), S. 281.

4 Rosa (2016), S. 739.

5 Vgl. Rosa (2016), S. 13 f., 44, 519, 673.

6 Rosa (2016), S. 14.

manifestiere: der ökologischen Krise, der Krise der Demokratie oder auch der „Psychokrise“.⁷ Stress-, Depressions-, Angst- und Burnout-Erkrankungen, aber auch Erscheinungen wie ADHS können als Symptome einer Erschöpfungskrise verstanden werden: „Gleichgültig, wie kreativ, aktiv und schnell wir in diesem Jahr sind, nächstes Jahr müssen wir uns steigern, lautet die Grundbefindlichkeit spätmoderner Subjekte fast überall auf der Welt.“⁸

Um im Steigerungsspiel zu bestehen, richten moderne Subjekte ihre Lebensführung immer stärker auf die Verbesserung ihrer Ressourcenlage aus. Rosa spricht von einer „Ressourcenfixierung der Moderne“ bzw. einem „ressourcenfixierten Habitus“, der sich tief in die Welthaltung der Menschen eingeschrieben habe und etwa darauf abziele, die Berufsposition zu verbessern, gesünder, attraktiver und fitter zu werden, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern, das Beziehungsnetz auszubauen, Anerkennung zu erwerben, das Einkommen zu erhöhen,... kurz: die individuellen Möglichkeitshorizonte zu steigern.⁹ Das menschliche Leben erscheint als optimier- und steigerbar; die Vermehrung von Ressourcen wird unter den Bedingungen dynamischer Stabilisierung zum kategorischen Imperativ in sämtlichen Lebensbereichen – auch etwa im Bildungsbereich¹⁰, wo „Erwerb“ von Kompetenzen, „Beherrschen“ von Stoff und „Aneignung“ von Wissen eine zentrale Rolle spielen.

Ausgangspunkt von Hartmut Rosas Resonanztheorie ist die Überzeugung, dass die Qualität des menschlichen Lebens (und der sozialen Verhältnisse) jedoch nicht allein an den zur Verfügung stehenden Optionen und Ressourcen gemessen werden könne. Entscheidend sei vielmehr die Art der Weltbeziehung, die für dieses Leben prägend ist:¹¹ „Gelingendes Leben, so lautet meine Kernthese, besteht in einer Form der Weltbeziehung, die in ihrer Tiefenstruktur resonant ist. Gelingendes Leben ist geradezu *definierbar* als ein resonantes Weltverhältnis.“¹² Rosa stellt den Begriff der Resonanz jenem der Entfremdung gegenüber¹³ und gelangt so zur grundbegrifflichen Kernthese seines Buches:

7 Vgl. Rosa (2016), S. 14.

8 Rosa (2016), S. 711.

9 Vgl. Rosa (2016), S. 16-18, 45-49.

10 Vgl. Rosa (2016), S. 46 f., 676.

11 Vgl. Rosa (2016), S. 52.

12 Rosa (2016), S. 733.

13 Siehe auch Schäffler (2019), S. 10.

„Resonanz ist das Andere der Entfremdung“¹⁴. Mit der Entwicklung seiner Resonanztheorie möchte Hartmut Rosa einen Beitrag zu einer „Soziologie des guten Lebens“¹⁵ leisten. „Ein gutes Leben ist dann eines, das reich an Resonanzerfahrungen ist und über stabile Resonanzachsen verfügt.“¹⁶

Im folgenden Kapitel sollen der Resonanzbegriff und seine verschiedenen Facetten näher erläutert werden.

2.2 Zum Resonanzbegriff

Das Konzept der Resonanz greift auf einen musikalischen Begriff zurück. Der lateinischen Wortbedeutung nach ist Resonanz eine akustische Erscheinung, denn „re-sonare“ bedeutet zurücktönen, widerhallen oder mitklingen.¹⁷ Laut Oberschmidt könne der Resonanzbegriff als ein metaphorisches Konzept verstanden werden. In der Tat beruft sich Rosa zunächst auf ein physikalisches Phänomen, welches ihm später zur Beschreibung von Beziehungsqualitäten dient.¹⁸ Hartmut Rosas Buch ist insgesamt sehr reich an musikalischen Metaphern;¹⁹ eine ganz zentrale Bedeutung kommt dabei Metronomen und Stimmgabeln zu.

2.2.1 Die Metapher der zwei Metronome

Was Resonanz ausmacht, veranschaulicht Hartmut Rosa am Beispiel von zwei Metronomen, die mit leicht unterschiedlichen Tempi laufen. Stehen diese auf einer schwingungsresistenten Steinplatte nebeneinander, werden sie unabhängig voneinander weiterschlagen, ohne aufeinander Einfluss auszuüben. Stellt man die Metronome jedoch auf eine elastische, schwingungsfähige Unterlage (etwa: ein dünnes Holzbrett auf zwei liegenden Aludosen)²⁰, bildet sich ein „Resonanzraum“ und sie pendeln sich in überraschend kurzer Zeit auf ein gemeinsames Tempo ein und schwingen im Gleichklang.²¹ Die beiden Metronome beeinflussen einander wechselseitig: ihre Impulse nehmen Einfluss auf den jeweils anderen Schwingungskörper, und sie reagieren wiederum

14 Rosa (2016), S. 306.

15 Rosa (2016), S. 14.

16 Rosa (2016), S. 749.

17 Vgl. Rosa (2016), S. 282 und Comploi/Schrott (2019), S. 22.

18 Vgl. Oberschmidt (2019), S. 15, 18 und Rosa (2017), S. 281.

19 Siehe auch Schäffler, S. 12.

20 Dieses Experiment kann auch auf Youtube angesehen werden: <https://www.youtube.com/watch?v=yysnkY4WHyM>.

21 Vgl. Rosa (2017), S. 314 f.

auf dessen Reaktion.²² Resonanz ist also als relationaler Begriff zu verstehen: „Resonanz beschreibt eine Beziehung zwischen zwei (oder mehreren) Objekten oder Körpern, die den aus der Physik gewonnenen Relationseigenschaften entspricht.“²³

Die Beziehung zwischen den Metronomen kann als Metapher für Resonanzbeziehungen stehen: Es geht um ein Verhältnis wechselseitiger Einwirkung, was zur Folge hat, dass sich beide Schwingungskörper in ihrer Frequenz transformieren, ohne jedoch ihre Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu verlieren; bei der kleinsten Geschwindigkeitsveränderung oder der Veränderung des Resonanzraums würde die Differenz sofort wieder zutage treten.²⁴

2.2.2 Die Metapher von erster und zweiter Stimmgabel

Eine weitere physikalisch-musikalische Metapher einer Resonanzbeziehung, die Rosa zur Fundierung seines Konzepts heranzieht, ist jene der zwei Stimmgabeln. Bringt man zwei Stimmgabeln in physische Nähe zueinander und schlägt die eine an, tönt die andere als Resonanzeffekt mit.²⁵ Durch die Schwingung der ersten Stimmgabel wird auch die zweite Stimmgabel zum Klingen gebracht. Zentral dabei ist, dass die zweite Stimmgabel in ihrer Eigenfrequenz mitschwingt. Der Resonanzbegriff beschreibt folglich eine spezifische Beziehung zwischen zwei schwingungsfähigen Körpern, bei der die Schwingung des einen Körpers die *Eigentätigkeit* des anderen anregt.²⁶ „Schon auf dieser akustisch-physikalischen Ebene lässt sich somit feststellen, dass die beiden Körper eines Resonanzverhältnisses mit jeweils „eigener Stimme“ sprechen.“²⁷ Zentral für Resonanz ist also, dass beide Körper einerseits offen genug für eine Beziehung sind, andererseits aber hinreichend stabil und geschlossen, um ihre Eigenfrequenz zu bewahren bzw. mit eigener Stimme zu sprechen.²⁸ Folgt man diesem Gleichnis, lassen sich menschliche Wesen als *doppelte Stimmgabeln* beschreiben: Sie können sowohl zum Mitschwingen anregen, als auch zum Mitschwingen angeregt werden.²⁹

22 Vgl. Rosa (2016), S. 284.

23 Rosa (2016), S. 285.

24 Vgl. Rosa (2017), S. 315.

25 Vgl. Rosa (2016), S. 211 f.

26 Vgl. Rosa (2016), S. 282.

27 Rosa (2016), S. 282.

28 Vgl. Rosa (2016), S. 191.

29 Vgl. Beljan (2019), S. 130.

2.2.3 Resonanz – eine Form der Beziehung

Resonanz bezeichnet also eine Form der Beziehung – aber eine besondere Form der Beziehung. Nicht jede Wechselwirkung könne laut Rosa als Resonanz bezeichnet werden. Resonanz sei auch nicht zu verwechseln mit einem Gefühlszustand, mit Konsonanz oder Harmonie:³⁰ „Resonanz ist kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus.“³¹

Im Sinne der oben beschriebenen Metaphern kann Resonanz also folgendermaßen definiert werden:

- Resonanz ist eine Form der Beziehung, bei der sich die Interaktionspartner wechselseitig berühren und zugleich transformieren.
- Resonanz ist eine Antwortbeziehung, keine Echobeziehung. Sie setzt voraus, dass beide Seiten mit eigener Stimme sprechen können. Dafür braucht es das richtige Maß an Konsistenz und Durchlässigkeit.
- Resonanz ist ein Beziehungsmodus, der gegenüber dem emotionalen Inhalt neutral ist.³² Sie kann bei Wut und Trauer genauso wie bei Freude erlebt werden.³³

Die Resonanztheorie ist eine soziologische und keine psychologische Untersuchung von Beziehungen.³⁴ Im nächsten Kapitel soll der soziologische Aspekt von Resonanzbeziehungen näher herausgearbeitet werden.

2.3 Resonanz als Soziologie der Weltbeziehung

Resonanz – als sozialtheoretische Kategorie – bezeichnet eine Form der „Weltbeziehung“, d.h. ein wechselseitiges Antwortverhältnis³⁵ zwischen Subjekt und „Welt“. Doch: was ist unter „Welt“ zu verstehen? Hartmut Rosa beschreibt „Welt“ als „alles, was begegnet (oder auch: was begegnen kann)“³⁶. „Welt“, das können andere Menschen, Artefakte und Naturdinge, aber auch wahrgenommene Ganzheiten wie Gott, die Natur oder das Leben, genauso wie der eigene Körper sein.³⁷

30 Vgl. Rosa (2016), S. 316 und Rosa (2017), S. 314.

31 Rosa (2016), S. 298.

32 Vgl. Rosa (2016), S. 298.

33 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 41.

34 Vgl. Müller-Brozovic (2019), S. 4.

35 Vgl. Rosa (2016), S. 270.

36 Rosa (2016), S. 65.

37 Vgl. Rosa (2016), S. 331.

„Welt“ meint bei Rosa die subjektive, die objektive und die soziale Welt zugleich.³⁸ Zentral ist der verbindende Aspekt:

„Resonanz ist ein Begriff der Verbindung zwischen den im aufklärerisch-rationalistischen oder naturalistischen Weltkonzept strikt getrennten Momenten von Geist und Körper (oder Leib und Seele), Gefühl und Verstand, Individuum und Gemeinschaft und schließlich Geist und Natur. Insofern es das Grundanliegen der Romantik darstellt, ebendiese Gegensätze und Trennungen miteinander zu versöhnen, lässt sich Resonanz als ein romantisches Konzept verstehen – es stellt sich den verdinglichenden Weltbegriffen des auf Berechnung, Fixierung, Beherrschung und Kontrolle gerichteten Rationalismus entgegen.“³⁹

Hartmut Rosa stellt sich in seiner kritischen Theorie gegen ein wissenschaftlich-rationalistisches Weltverständnis, welches die „Weltdinge“ nur als Ressourcen, Instrumente oder kausale Wirkursachen in den Blick nimmt. In dieser, für die Moderne charakteristischen, Welthaltung würden die Beziehungen zur Welt (zum eigenen Selbst, zum Körper, zu anderen Menschen und Objekten) „verdinglicht“.⁴⁰ Das Resultat seien entfremdete, „stumme Weltbeziehungen“, in denen Welt als kontrollier- und beherrschbar, jedoch nicht als antwortend erlebt wird. Das Gegenstück zu „stummen Weltbeziehungen“ sind nach Rosas Konzept „resonante Weltbeziehungen“, so wie Resonanz auch das Gegenstück zur Entfremdung darstellt.

Die Vorbedingung für ein gelingendes Weltverhältnis sei laut Rosa ein resonanzsensibles „leibseelisches“ Selbstverhältnis. Eine resonante Weltbeziehung bedürfe also einer „doppelten Resonanzfähigkeit“, die sich einmal zwischen Selbst/Geist und Körper und sodann zwischen Körper und Welt ausbildet.⁴¹ Die für die Soziologie der Weltbeziehung zentrale Kategorie der Resonanzerfahrung lässt sich dann „als momenthafter Dreiklang aus konvergierenden Bewegungen von Leib, Geist und erfahrbarer Welt verstehen.“⁴²

Hartmut Rosa unterscheidet drei Dimensionen von Weltbeziehungen:

- horizontale Resonanzbeziehungen (als Beziehungen zu anderen Menschen, gleichsam soziale Beziehungen),
- vertikale Resonanzbeziehungen (als existentielle Beziehungen mit dem Dasein als Ganzes – etwa durch Religion, Natur oder Kunst) und

38 Vgl. Rosa (2016), S. 69.

39 Rosa (2016), S. 293.

40 Vgl. Rosa (2016), S. 307.

41 Vgl. Rosa (2016), S. 71 f. Die damit implizierten Trennungen von Geist, Körper und Welt erachtet Rosa an dieser Stelle selbst als problematisch, nimmt sie aber trotzdem vor.

42 Rosa (2016), S. 290.

- diagonale Resonanzbeziehungen (als Beziehungen zur Dingwelt, gleichsam sachliche oder Objektbeziehungen).⁴³ Diagonale Resonanzerfahrungen ereignen durch die Auseinandersetzung mit Materialitäten und Dingen – was sich insbesondere in Arbeits- und Bildungsprozessen vollzieht.⁴⁴

Als Beispiel für eine Praxis, in der Resonanzen in allen drei Dimensionen zugleich aktiviert werden, nennt Hartmut Rosa etwa das Chorsingen: „Es erzeugt leiblich-physische Resonanzen im Raum, etabliert horizontale Resonanzen zwischen den Singenden und ist als ästhetische Praxis vertikal verankert. Aber auch beim Tanzen und beim gemeinsamen Musizieren entstehen solche Interferenzen und wechselseitigen Verstärkungen.“⁴⁵

Zusätzlich zum Begriff der „Resonanzbeziehungen“ führt Rosa den Begriff der „Resonanzachsen“ ein, welche als dauerhafte Resonanzbeziehungen verstanden werden können, also – im Gegensatz zu kurzen, intensiven Momenten der Resonanzerfahrung – eine stabile und verlässliche Basis für wiederholbare Erfahrungen bilden können.⁴⁶

Rituale etwa stiften nach Rosa soziokulturell etablierte Resonanzachsen, entlang derer vertikale (etwa zu Göttern oder zu Zeit und Ewigkeit), horizontale (in der sozialen Gemeinschaft) und diagonale (auf die Objekte bezogene) Resonanzbeziehungen erfahrbar werden.⁴⁷

Laut Rosa sei es ein Spezifikum der westlichen Moderne, dass sie in der kognitiven Organisation ihrer Weltbeziehungen den Dingen (also nichtmenschlichen und nichttierischen Objekten) keine Resonanzqualitäten zuschreibe. Dies sei in vor- und außermodernen Kulturen anders (gewesen): dort erfolge keine strikte Trennung zwischen „Lebendigem“ (Menschen, Tieren) und „Totem“ (Dingen); diese kennen auch belebte, beseelte oder sprechende Dinge.

Rosa identifiziert hier eine der Ursachen für die ökologische Krise der Gegenwart, die – aufgrund der Reduktion der Vielfalt an möglichen Natur- und Weltbeziehungen – gewissermaßen auch als Krise der diagonalen Resonanzachse gedeutet werden kann:

⁴³ Vgl. Rosa (2016), S. 331, Müller-Brozovic (2019), S. 6 und Schrott/Peters (2019), S. 29.

⁴⁴ Vgl. Rosa (2016), S. 393.

⁴⁵ Rosa (2016), S. 496.

⁴⁶ Vgl. Rosa (2016), S. 73, 296. Rosa präzisiert hier noch: Von Resonanzachsen lasse sich dann reden, „wo sich zwischen dem Subjekt und diesem Weltausschnitt eine Form der Bezugnahme etabliert und stabilisiert, die solche Erfahrungen immer wieder möglich macht.“ (S. 296)

⁴⁷ Vgl. Rosa (2016), S. 297.

Natur wird als zu bezähmendes, beherrschbares Rohmaterial und nicht als antwortendes Gegenüber angesehen. Gerade im Verhältnis zur Objektwelt herrschen also in der Moderne stumme, entfremdete Beziehungen vor.⁴⁸

Doch auch die gegenwärtige „Psychokrise“ lässt sich als Resonanzkrise deuten. Der rasante Anstieg von Depressions- und Burnouterkrankungen resultiert laut Rosa nicht in erster Linie aus Arbeits-, Tempo- oder Anforderungsüberlastung, sondern aus dem Zusammenbruch der für die Subjekte konstitutiven Resonanzachsen zwischen Selbst und Welt.⁴⁹

Hartmut Rosa möchte mit seiner „Soziologie der Weltbeziehung“ allerdings keinen reinen Kulturpessimismus betreiben und endet sein Werk mit folgender Aussage: „Eine bessere Welt ist möglich, und sie lässt sich daran erkennen, dass ihr zentraler Maßstab nicht mehr das Beherrschen und Verfügen ist, sondern das Hören und das Antworten.“⁵⁰ Die positive Botschaft: Subjekte seien nicht total entfremdet und verblendet, sondern aus anthropologischer, phänomenologischer, neurologischer und ethnologischer Sicht Resonanzwesen, weil sie immer schon in Resonanzbeziehungen stehen und aus ihnen hervorgehen.⁵¹

2.4 Die Kernmerkmale der Resonanzbeziehung

In den vorigen Abschnitten wurde gezeigt, dass der Resonanzbegriff einen spezifischen Modus der Weltbeziehung beschreibt, in dem die Welt als antwortend erfahren wird.⁵²

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Bedingungen es für die Herausbildung gelingender Resonanzbeziehungen braucht, bzw. werden zentrale Eigenschaften einer Resonanzbeziehung zusammengefasst. Wichtig dabei ist, dass alle nachfolgend beschriebenen Merkmale ausgeprägt sein müssen, damit von Resonanz gesprochen werden kann.⁵³

48 Vgl. Rosa (2016), S. 381-387.

49 Vgl. Rosa (2016), S.26, 78, 308.

50 Rosa (2016), S. 762.

51 Vgl. Rosa (2016), S. 740 f. Mehr dazu in Abschnitt 2.6.2 dieser Arbeit.

52 Siehe auch Beljan/Winkler (2019), S. 13.

53 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 41.

2.4.1 Affizierung und Selbstwirksamkeit

„Affizierung“ meint in der Resonanztheorie die passive Richtung einer Weltbeziehung: das Berührtwerden.⁵⁴ Die Fähigkeit und Erfahrung des Berührtseins „durch ein Anderes“ – jedoch ohne durch dieses Andere dominiert oder fremdbestimmt zu werden – ist ganz zentral für Resonanz.⁵⁵ Hier sei noch einmal an die Metapher der beiden Stimmgabeln erinnert, wo die zweite Stimmgabel durch die erste Stimmgabel in (Eigen-)schwingung versetzt wird.⁵⁶ Resonanz hat demnach immer ein passives, ein „pathisch-erleidendes“ Moment: die Welt lässt sich nicht vollends kontrollieren, sondern kommt auf das Subjekt zu. Affizierbarkeit meint also die Fähigkeit des Menschen, sich dem Begegnenden zu öffnen und sich darauf einzulassen.⁵⁷

Aber Menschen wollen sich nicht nur passiv affizieren lassen, sie gehen auch aktiv auf die Welt zu und versuchen, sie ihrerseits zu berühren. „Menschen wollen Welt intentional zum Antworten und Reagieren bringen, sie wollen Spuren in der Welt hinterlassen“,⁵⁸ so der kritische Erziehungswissenschaftler Jens Beljan in Anlehnung an Rosas Resonanztheorie. Deshalb bedürfe es neben der Affiziertheit auch eines Momentes der Selbstwirksamkeit.

Selbstwirksamkeit definiert Rosa als „die Fähigkeit und Erfahrung, ein Anderes zu berühren oder zu erreichen, ohne über es zu verfügen oder es zu beherrschen.“⁵⁹

Selbstwirksamkeit betont also die aktive Richtung der Weltbeziehung, aber wiederum nicht im Sinne von Kontrolle.⁶⁰ Rosa unterscheidet ausdrücklich zwischen resonanter und stummer Selbstwirksamkeit, bei welcher es eher um die Fähigkeit gehe, Interessen zu verfolgen, Ziele zu erreichen, Welt (und andere Menschen) berechnen und beherrschen zu können und die eigenen Pläne möglichst ohne Abstriche umzusetzen. Diese, in der Moderne weit verbreitete, stumme Selbstwirksamkeitsstrategie berge eher Entfremdungspotenzial, weil ihr die beziehungsstiftende Qualität fehle.⁶¹

54 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 41.

55 Vgl. Rosa (2017), S. 315.

56 Siehe Abschnitt 2.2.2 dieser Arbeit.

57 Vgl. Beljan (2019), S. 128, 130, 380.

58 Beljan/Winkler (2019), S. 41.

59 Rosa (2017), S. 315.

60 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 41.

61 Rosa (2016), S. 274, 278.

2.4.2 Anverwandlung und Transformation

„Resonanzbeziehungen sind Ausdruck gelingender Anverwandlung von Welt, nicht Formen ihrer Aneignung im Sinne einer Ressourcenerweiterung. Selbst und Welt gehen verändert aus der Begegnung hervor.“⁶² Der Begriff der „Anverwandlung“ ist ein ganz zentraler in Hartmut Rosas Resonanztheorie – gerade im Hinblick auf Bildungsprozesse:

„Anverwandeln meint, sich einen Weltausschnitt, einen Stoff so anzueignen, dass man sich selbst dabei verwandelt. Das Subjekt be- und verarbeitet den Stoff und verändert dabei sich selbst ebenso wie den bearbeiteten Weltausschnitt. Im Gegensatz dazu bedeutet reines Aneignen nur, sich etwas einzuverleiben, es unter Kontrolle zu bringen oder verfügbar zu machen.“⁶³

Die Haltung, die hier zugrunde liegt, ist, dass weder „die Welt“ noch „das Selbst“ immer schon gegeben sind, sondern sich durch die wechselseitige Beziehung erst formieren.⁶⁴ Ein Musikstück etwa entsteht erst, indem ein Mensch es spielt oder singt, während der Mensch sich beim Spielen des Musikstücks selbst begegnet und daraus verändert hervorgeht. Im Prozess des Musizierens entsteht etwas Neues; Selbst und Welt (in diesem Fall Musik) verwandeln sich aneinander. Zentral ist der Begriff der „Transformation“: Mensch und Welt sind veränderbar.⁶⁵ Ein Mensch wird durch Resonanzerfahrungen transformiert und ist danach ein anderer.

2.4.3 Unverfügbarkeit

Es lässt sich niemals vorhersagen, was das Ergebnis einer Transformation bzw. einer Anverwandlung sein wird. Laut Rosa sind Resonanzbeziehungen grundsätzlich ergebnisoffen. Zudem lasse sich Resonanz nicht erzwingen: sie sei in ihrem Auftreten, ihrer Intensität und ihrer Dauer nicht kontrollierbar.⁶⁶

Resonanz impliziert also ein Moment „konstitutiver Unverfügbarkeit“⁶⁷: Da Resonanzerfahrungen Antwortverhältnisse sind, bei denen beide Pole der Beziehung mit eigener (und oft irritierender) Stimme sprechen, kann die Antwort stets auch ausbleiben. Resonanz lässt sich also nicht instrumentell herstellen oder erzwingen, ganz im Gegenteil: der Versuch, Verfügbarkeit und Kontrolle über sie zu gewinnen, würde die

62 Rosa (2016), S. 318.

63 Vgl. Rosa/Endres (2016), S. 124.

64 Vgl. Beljan (2019), S. 36, 126.

65 Vgl. Rosa (2016), S. 728.

66 Vgl. Rosa (2017), S. 315.

67 Rosa (2016), S. 298.

Resonanzerfahrung vielmehr verhindern oder zerstören.⁶⁸

Deshalb lässt sich Resonanz auch nicht zu einem Instrument „erfolgreicher Lebensführung“ machen (im Sinne erfolgreicher Ressourcenakkumulation, à la: „Mehr Leistungsfähigkeit im Beruf durch Resonanz“ oder „Wie Sie resonante Familienverhältnisse herstellen“) – dies würde ihre eigenen Konstitutionsbedingungen untergraben.⁶⁹

Auch im Bereich der Kunst lässt sich Resonanz nicht erzwingen; sie sei, so Rosa, nie ganz berechen- und beherrschbar und verlange bestimmte rezeptive oder produktive Haltungen – vom Publikum genauso wie von den Künstler*innen.⁷⁰ „Die prinzipielle Unverfügbarkeit bleibt auch in der Kunst konstitutiv für das Resonanzgeschehen.“⁷¹ Künstlerische Prozesse haben – wie auch andere Beziehungs- und Anverwandlungsprozesse – eine gewisse Eigendynamik, welcher das Prinzip der Unverfügbarkeit Rechnung trägt.

2.4.4 Ein entgegenkommender Resonanzraum

Resonanz kann nur unter „resonanzaffinen Kontextbedingungen“ entstehen.⁷² Dazu gehört nach Hartmut Rosa auch ein entgegenkommender Resonanzraum. Im oben beschriebenen Beispiel der zwei Metronome ist es beispielsweise wichtig, dass die beiden Metronome auf einer schwingungsfähigen Unterlage (dem dünnen Holzbrett auf zwei Aludosen) stehen.⁷³ Würden sie auf einer schwingungsresistenten Steinplatte platziert, würden sie nicht beginnen, in ein Antwortverhältnis zu treten bzw. sich auf ein gemeinsames Tempo einzuschwingen. Das Zustandekommen einer Resonanzbeziehung hängt also nicht nur von der Beschaffenheit der beteiligten Entitäten ab (die, wie erwähnt, hinreichend offen sein müssen, um sich affizieren zu lassen, aber auch hinreichend geschlossen, um eine wirksame Eigenfrequenz zu entwickeln), sondern auch von einem Raum, der Resonanz ermöglicht. Damit meint Rosa sowohl räumliche als auch zeitliche, physische, psychische oder soziale Bedingungen.⁷⁴

68 Vgl. Rosa (2016), S. 295.

69 Vgl. Rosa (2016), S. 318 f.

70 Vgl. Rosa (2016), S. 230.

71 Rosa (2016), S. 497.

72 Vgl. Oberschmidt (2019), S. 16.

73 Siehe Abschnitt 2.2.1 dieser Arbeit.

74 Vgl. Rosa (2017), S. 316.

Es sei festgehalten, dass Hartmut Rosas Konzept der Resonanz – als sozialtheoretische Kategorie – durch ganz bestimmte Merkmale gekennzeichnet ist. Mit den Begriffen „Affizierung“ und „Selbstwirksamkeit“ ist gemeint, dass Subjekte – gleichsam als doppelte Stimmgabeln – sowohl berührt zu werden als auch zu berühren vermögen. Nur so kann ein Prozess der „Anverwandlung“ stattfinden – ein Beziehungsgeschehen, aus dem Subjekt und Welt verändert hervorgehen. Eine weitere Voraussetzung dafür ist ein „entgegenkommender Resonanzraum“ im Sinne von resonanzermöglichenden Kontextbedingungen. Doch selbst, wenn all diese Voraussetzungen erfüllt sind, ist dies noch kein Garant für das Gelingen von Resonanzbeziehungen: Resonanz trägt stets ein Moment der „Unverfügbarkeit“ in sich. Ob und in welcher Form sich Anverwandlung und Transformation ereignen, kann nicht erzwungen oder berechnet werden, da Resonanzbeziehungen Antwortverhältnisse sind, in denen beide Seiten mit je eigener (und daher unvorhersehbarer Stimme) sprechen und in Dialog treten. Resonanz entzieht sich daher einer berechnenden Kontrolle, mehr noch: jedes Beherrschen- und Kontrollieren-Wollen verunmöglicht Resonanz, da diese auf gleichberechtigte und durchlässige Beziehungen angewiesen ist. Eine einseitige Ressourcenfixierung, die auf Verfügbarmachung und Verdinglichung ausgerichtet ist, erweist sich als resonanzfeindlich. Eine Kultur, in der das ultimative Ziel der Lebensführung darin besteht, die eigene Ressourcenlage zu optimieren, muss sich demnach ebenfalls als resonanzfeindlich erweisen und begünstigt stumme Weltbeziehungen.

Doch die Moderne ist nicht nur resonanzfeindlich, sondern in historisch beispiellosem Maße auch „resonanzsensibel“. Hartmut Rosa spricht von einer „Kultur der Empfindsamkeit“ oder einer „modernen Innerlichkeit“, welche die seelische oder psychische Resonanz ins Zentrum der bürgerlich-subjektiven Weltbeziehung rückt. Der für die Moderne charakteristische Prozess der Individualisierung sei kulturell motiviert durch das Versprechen, dass jeder seinen eigenen, passenden Resonanzort finden könne und dürfe.⁷⁵ Die Gefahr dabei: Menschen „suchen das Harmonische und Konsonante und vermeiden Dissonanzen – freilich um den Preis, Resonanz mit Harmonie zu verwechseln und dabei der Möglichkeit transformativer Anverwandlung verlustig zu gehen.“⁷⁶ Denn: Resonanz braucht die Auseinandersetzung mit dem Stummen, Fremden,

⁷⁵ Rosa (2016), S. 607, 611, 613.

⁷⁶ Rosa (2016), S. 609.

Nichtanverwandelten – gerade auch in Bildungsprozessen. Auf diese soll im nächsten Kapitel näher eingegangen werden.

2.5 Resonanz und Bildung

Auch dem Thema Bildung widmet Hartmut Rosa einen Abschnitt in seinem Werk – nämlich im Kapitel „Schule als Resonanzraum“⁷⁷. Seine resonanztheoretischen Überlegungen rund um den Unterricht hat er in einer gemeinsamen Publikation mit dem Pädagogen Wolfgang Endres mit dem Titel „Resonanzpädagogik“ (2016) noch vertieft.

Ein Jahr später erschien schließlich Jens Beljans erste Auflage der Studie „Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung“ (2017), die als sachbezogene Anwendung und Weiterentwicklung der Resonanztheorie gelesen werden kann. Erwähnt sei auch noch das 2019 erschienene Buch „Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand“, in dem sich Jens Beljan und Michael Winkler über Hoffnungen und Zweifel an diesem neuen Ansatz austauschen.

Im Folgenden wird versucht, einige Kerngedanken der Resonanzpädagogik, wieder ausgehend von Hartmut Rosas Resonanztheorie, zu skizzieren. Zentral bei Rosas Definition von Bildung ist wieder der Beziehungsaspekt:

„Bildung in einem resonanztheoretisch verstandenen Sinne zielt weder auf Selbst- noch auf Weltbildung, sondern auf Weltbeziehungsbildung: Worauf es ankommt, ist nicht die individualistisch-atomistische Selbstverfeinerung und auch nicht die desengagierte Weltbeherrschung, sondern die Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen.“⁷⁸

Mit Resonanzachsen – also stabilen Bereichen, in denen Menschen immer wieder Resonanzerfahrungen machen⁷⁹ – sind im Bildungsbereich laut Beljan die Schulfächer gemeint.

Beispielsweise ermöglicht der Musikunterricht Begegnungen mit der Resonanzachse Kunst und vermittelt Techniken oder Praktiken (beispielsweise das Singen), um damit in eine Antwortbeziehung zu treten bzw. sie zum Sprechen zu bringen.⁸⁰

Rosa schreibt dazu weiter:

⁷⁷ Siehe Rosa (2016), S. 402-420.

⁷⁸ Rosa (2016), S. 408.

⁷⁹ Siehe Abschnitt 2.3 dieser Arbeit.

⁸⁰ Vgl. Beljan (2019), S. 132 oder Rosa (2016), S. 74.

„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.“⁸¹

In einem ersten Schritt kann festgehalten werden, dass es bei Resonanzpädagogik ganz stark um Beziehungsgestaltung und das Sich-einlassen-Können auf Beziehungen (zu Menschen, Dingen, Kunst, Natur,...) geht.⁸² Lehren besteht im Sinne einer Resonanzpädagogik nicht allein aus der Weitergabe von Wissen, sondern aus einem komplexen Beziehungs- und Begegnungsgeschehen.⁸³

Im Grunde geht es darum, Begeisterung für ein Fach zu vermitteln oder, wie Rosa es bildhaft formuliert: „das Klassenzimmer zum Knistern“⁸⁴ zu bringen, denn: „Kinder sind keine Fässer, die gefüllt werden müssen, sondern Fackeln, die es zu entzünden gilt.“⁸⁵ Dies wusste schon Heraklit – oder war es Rabelais? Wer immer der Urheber dieses Zitats war, es dient Hartmut Rosa zur Versinnbildlichung seiner Auffassung von Bildung.

Auch die Metapher der zwei Stimmgabeln kann hier wieder ins Bild geführt werden: Lehrende können – im Sinne der Resonanzpädagogik – als erste (inspirierende und impulsgebende) Stimmgabeln verstanden werden, die die Schüler*innen (als zweite Stimmgabeln) zum Mitschwingen anregen, begeistern und ihr Interesse wecken. Doch auch die umgekehrte Richtung der Resonanzachse ist wichtig: Lehrende sollten gleichsam als „Rezeptoren“ (zweite Stimmgabeln) in der Lage sein, feinfühlig auf die Schüler*innen zu reagieren.⁸⁶ Jens Beljan spricht dann von einem „resonanzpädagogischen Ethos“, wenn sich die Lehrperson als „doppelte Stimmgabel“ versteht.⁸⁷

In diesem Punkt grenzt sich die Resonanzpädagogik von reformpädagogischen Ansätzen des selbstgesteuerten und autonomen Lernens ab, wo die Lehrperson nicht als doppelte Stimmgabel, sondern eher als Lernbegleiter*in oder Lernmanager*in fungiert.⁸⁸ Beljan und Rosa sind kritisch gegenüber Bildungskonzepten, die Lernen als eigenständigen, weitgehend individuellen Prozess begreifen; wo die Schüler*innen ihr Lernen selbst planen, bewerten, organisieren und sich dazu auch motivieren. Hier fehle das für

81 Rosa (2016), S. 404.

82 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 31.

83 Vgl. Beljan (2019), S. 169.

84 Siehe etwa Rosa/Endres (2016), S. 15 f.

85 Zit. n. Rosa (2016), S. 408.

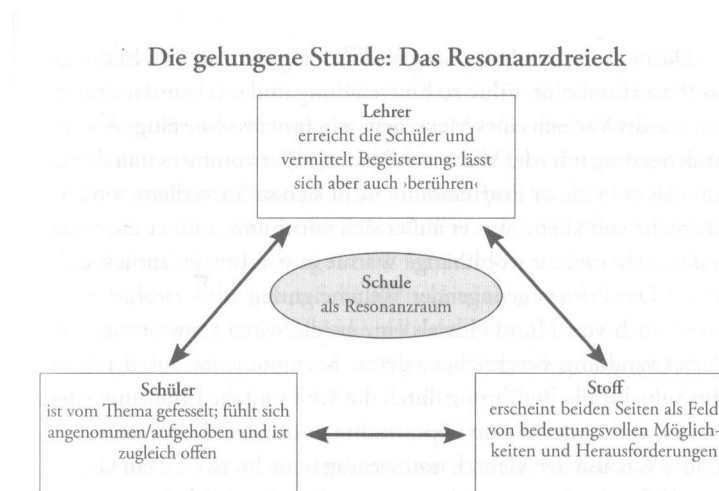
86 Vgl. Rosa (2016), S. 416.

87 Vgl. Beljan (2019), S. 169, 178.

88 Vgl. Beljan (2019), S. 175, 178.

Resonanz so wichtige passive Moment der Affizierung;⁸⁹ zudem werde die Bedeutung der horizontalen Resonanzachse unterschätzt, die als wichtige „Antriebsquelle für das Vibrieren der materialen Achse“⁹⁰ angesehen wird.⁹¹ Soziale Beziehungen sind in der Resonanzpädagogik wichtig, um Bezug zum Bildungsstoff herzustellen, oder: Weltausschnitte „zum Klingen“ zu bringen. Hartmut Rosa verdeutlicht dies in einem resonanzpädagogischen Modell – dem „Resonanzdreieck“.

2.5.1 Das Resonanzdreieck



*Abbildung 1: Das Resonanzdreieck von Hartmut Rosa.
Quelle: Rosa (2016), S. 411.*

Im Resonanzdreieck stellt Hartmut Rosa eine gelungene Stunde dar, in der „die Resonanzachsen vibrieren“, „die Aufmerksamkeit mühelos fokussiert ist“ und „es im Klassenzimmer knistert.“⁹²

Das Dreieck verfügt über drei „Resonanzpole“ (Schüler*innen, Lehrperson und Stoff), die je über eine eigene Stimme verfügen.⁹³ In der Resonanzpädagogik werden allerdings nicht die einzelnen Pole, sondern die Beziehungen in den Blick genommen.⁹⁴ Die schwarzen Pfeile zeigen die Resonanzachsen – und zwar die soziale (zwischen Schüler*innen und Lehrperson) und diagonale/sachliche (zwischen Schüler*innen und Stoff sowie Lehrperson und Stoff). Die doppelten Pfeile stehen für den wechselseitigen Prozess, der für

⁸⁹ Vgl. Beljan (2019), S. 143.

⁹⁰ Rosa (2016), S. 415.

⁹¹ Vgl. Rosa (2016), S. 414 ff.

⁹² Rosa (2016), S. 411.

⁹³ Vgl. Beljan (2019), S. 123.

⁹⁴ Vgl. Beljan (2019), S. 331.

Resonanzachsen charakteristisch ist. Wichtig ist, dass alle drei Achsen gleichermaßen wichtig sind für das Bildungsgeschehen, die soziale Achse genauso wie die sachlichen. Allerdings definiert der Sachbezug jeweils die Beziehung: ohne Bezug zur Sache, also zum Stoff (bzw. zu einem objektivierten kulturellen Weltbereich) würde es sich nicht um eine pädagogische Beziehung handeln, sondern beispielsweise um eine therapeutische oder eine Freundschaftsbeziehung.⁹⁵

In gelingenden Bildungsprozessen, so Beljan, öffnen sich Lehrende, Schüler*innen und Sache wechselseitig füreinander. Der Bildungsstoff inspiriert die Lehrperson und fesselt die Schüler*innen. In einer resonanten Lerngemeinschaft erleben sich die Schüler*innen als gemeint und bejaht, während sich die Lehrpersonen in ihrer Arbeit respektiert und wertgeschätzt fühlen. Der Unterricht vollzieht sich nahezu von selbst.⁹⁶

Wenngleich die Resonanzpädagogik für sich beansprucht, kein rein theoretisches Konstrukt zu sein, sondern die Reflexion pädagogischer Praxis und Erfahrungen⁹⁷, so mutet die mit dem Resonanzdreieck beschriebene Situation etwas realitätsfremd, ja beinahe märchenhaft an. Auch im Unterricht mag es vereinzelt „Flow-Erlebnisse“⁹⁸ geben, doch dass der Unterricht reibungslos und nahezu von selbst abläuft, das scheint wohl eher die Ausnahme als die Regel zu sein; viele Pädagog*innen und Schüler*innen werden im Alltag andere Erfahrungen machen. Muss sich die Resonanzpädagogik den Vorwurf gefallen lassen, unrealistisch und nicht praktikabel zu sein?

Das Resonanzdreieck ist nur als eines – von mehreren – idealtypischen Szenarien im Bildungsprozess anzusehen. Auch die Resonanzpädagogik kennt Dissonanzen, Widerspruch und Entfremdung – und bezieht sie in ihr Konzept mit ein.

2.5.2 Resonanz und Entfremdung in Bildungsprozessen

Laut Beljan und Winkler gehören Entfremdungsphasen zum Bildungsprozess dazu: Niemand könne dauerhaft in Resonanzbeziehungen leben.⁹⁹

95 Die therapeutische Beziehung etwa wird nicht durch einen kulturellen Sachbezug gestiftet, sondern durch den gemeinsamen Bezug auf die Biografie des/der Klient*in. Fällt der Sachbezug weg und ist die Beziehung eine reine Sozialbeziehung, handelt es sich hingegen um eine Freundschafts- oder eine Liebesbeziehung. Vgl. Beljan (2019), S. 159.

96 Vgl. Beljan (2019), S. 118 f.

97 Vgl. Beljan (2019), S. 381.

98 Siehe dazu Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen (6. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

99 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 15 f.

Doch was ist unter Entfremdung genau zu verstehen? Hartmut Rosa definiert Entfremdung in seiner Resonanztheorie wie folgt: „Entfremdung bezeichnet [...] eine Form der Welterfahrung, in der das Subjekt den eigenen Körper, die eigenen Gefühle, die dingliche und natürliche Umwelt oder aber die sozialen Interaktionskontexte als äußerlich, unverbunden und nichtresponsiv beziehungsweise als *stumm* erfährt.“¹⁰⁰

Entfremdung könne immer dann und dort überwunden werden, wo Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von anderen oder anderem berührt werden, dass sie aber auch selbst die Fähigkeit haben, andere(s) zu berühren¹⁰¹ – ganz im Sinne von *Affizierung* und *Selbstwirksamkeit*.

Resonanz, so wurde es bereits eingangs dieser Arbeit beschrieben, stellt also das Gegenstück zur Entfremdung dar.¹⁰² Das Ziel der Resonanzpädagogik ist allerdings nicht, Resonanz als Dauerzustand herzustellen, denn: Resonanz ist nicht nur das *Andere* der Entfremdung, sondern auch konstitutiv darauf angewiesen:

„[...] Resonanz setzt die Existenz von Nichtanverwandtem, Fremdem und sogar Stummem voraus; erst auf ihrer Basis kann ein Anderes hörbar werden und antworten, ohne dass die Antwort bloßes Echo oder Repetition des Eigenen ist. *Resonanzfähigkeit* gründet auf der vorgängigen Erfahrung von Fremdem, Irritierendem und Nichtangeeignetem, vor allem aber von Nichtverfügbarem, sich dem Zugriff und der Erwartung Entziehendem. In der Begegnung mit diesem Fremden setzt dann ein dialogischer Prozess der [...] Anverwandlung ein, der die Resonanzerfahrung konstituiert.“¹⁰³

Anverwandlung – und Bildungsprozesse sind nichts anderes als Anverwandlungsprozesse – braucht also die Begegnung mit dem „Fremden“. Jedes neue Unterrichtsthema, jeder neu zu lernende Stoff tritt dem Individuum zunächst einmal als fremd gegenüber, stellt gewissermaßen eine „Entfremdungszumutung“¹⁰⁴ dar. Laut Jens Beljan vollziehe sich Bildung in einem dialektischen Prozess von Entfremdung und Resonanz.¹⁰⁵ Entfremdung könne deshalb als Übergangsstadium im Bildungsprozess angesehen werden: „Mitunter sind viele Stunden des entfremdeten Übens nötig, bevor man die Erfahrung macht, dass man zu seinem Instrument einen „Draht“ hat, dass man es zum Klingen bringen kann.“¹⁰⁶

Achsen bzw. Fächer wie Musik können am Anfang durchaus als stumm und nichtssagend

¹⁰⁰ Rosa (2016), S. 306.

¹⁰¹ Vgl. Rosa (2016), S. 306.

¹⁰² Siehe Kapitel 2.1 dieser Arbeit.

¹⁰³ Rosa (2016), S. 317.

¹⁰⁴ Beljan (2019), S. 147.

¹⁰⁵ Vgl. Beljan (2019), S. 142.

¹⁰⁶ Beljan (2019), S. 147.

erfahren werden. In einem resonanzpädagogischen Prozess geht es dann darum, gemeinsam ein Anverwandlungsgeschehen auszulösen und Resonanzachsen, etwa zur musischen Welt, zum „Vibrieren“ zu bringen.¹⁰⁷

Entfremdung stelle im Bildungsprozess nur dann ein Problem dar, wenn sie strukturell oder dauerhaft erzeugt wird und Anverwandlungsprozesse systematisch verhindert.¹⁰⁸ Ansonsten bedeute Lernen eben oft, das Gewohnte und Vertraute zu verlassen, sich auch von sich selbst zu entfremden und mit einem fremden Weltstoff in Beziehung zu treten.¹⁰⁹

Entfremdung ist, genauso wie Resonanz, als Prozess zu verstehen.¹¹⁰ Einmal Erschlossenes kann sich plötzlich wieder verschließen und Menschen können sich als verschlossen erleben, wenn sie mit unbekannten Themen konfrontiert werden.¹¹¹ Dies liegt im Wesen der Resonanz, deren Kernmerkmal wie bereits beschrieben ja auch *Unverfügbarkeit* ist: „Entgegen der heute weit verbreiteten technizistischen Auffassung von Lernen und Lehren ist Anverwandlung und Resonanz durch Momente der Unberechenbarkeit, Unbeherrschbarkeit und Unverfügbarkeit charakterisiert“¹¹², meint Beljan. Und weiter:

„Ich kann als Lehrerin niemanden zwingen, mit mir, meiner [sic!] Ideen oder dem Fachinhalt in Resonanz zu gehen. Würde ich das versuchen, würde das mit großer Sicherheit zum Gegenteil führen. Erzwungene Resonanz produziert Entfremdungszonen. Aber ich kann Bedingungen schaffen (und untersuchen), unter denen Menschen eher bereit sind sich zu öffnen, unter denen sie wechselseitig geistig und leiblich berührbar und erreichbar werden. Die Resonanzpädagogik hat einen Wirkungsanspruch, aber nicht in Hinsicht auf ein vorher bereits festgelegtes Ergebnis, auf einen Outcome. Ihre Wirkung zielt auf die Beziehung selbst oder auf die Intensität oder Tiefe der Auseinandersetzung, wenn man so will.“¹¹³

Resonanzpädagog*innen sind also darum bemüht, gute Bedingungen für kollektive Lern- und Resonanzräume zu schaffen; können aber das Entstehen von Resonanzachsen nicht erzwingen und auch nicht vollends beeinflussen oder kontrollieren. Resonanzdynamiken in Gruppen unterliegen einer Eigenlogik; oft reicht es, wenn eine Person feindlich oder indifferent gestimmt ist, um die Atmosphäre im Raum kippen zu lassen.¹¹⁴ Entfremdungserfahrungen können sich im Unterrichtsgeschehen also auch auf der horizontalen, sozialen Achse einstellen.

107 Vgl. Beljan/Winkler, S. 59.

108 Vgl. Beljan/Winkler S. 16 und Beljan (2019), S. 147.

109 Vgl. Beljan (2019), S. 147.

110 Vgl. Rosa (2016), S. 741.

111 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 16.

112 Beljan (2019), S. 377.

113 Beljan/Winkler (2019), S. 70.

114 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 71.

Jens Beljan vertritt die Ansicht, dass Lernende und Lehrende über eine gewisse Entfremdungstoleranz verfügen müssen, um Bildungsprozesse durchlaufen zu können: „Wer Entfremdung kategorisch aus seinem Leben auszuklammern versucht, wird kaum offen sein für Einsprüche, Unverstandenes, Reibungen, Widerstände, ja sogar Rebellion seitens der Lernenden.“¹¹⁵ Diese sind aber wichtig, da Resonanz ja per definitionem auf eigenständig antwortende Resonanzpole angewiesen ist, die auch als widersprechende oder widerständige „Reibeflächen“ fungieren können.¹¹⁶ Bildung findet laut Beljan gerade auch dort statt, wo Menschen mit Unsicherheiten, Anstrengung und Konflikten konfrontiert sind.¹¹⁷

Resonanzpädagogik ist also keinesfalls als realitätsferne „Kuschelpädagogik“ zu verstehen, ganz im Gegenteil: „Harmonie gilt aus der Perspektive der Resonanzpädagogik potenziell als verdächtig, weil dies bedeuten kann, dass es zu keinen Weltberührungen im Sinne responsiver Reibungen kommt.“¹¹⁸

Was es laut Beljan allerdings schon braucht, ist eine pädagogische Haltung, die nicht davon ausgeht, dass die Welt im Grunde böse, feindlich und stumm sei, sondern die von Resonanzvertrauen geprägt ist.¹¹⁹ Ansonsten könnten Gesten des Widerstands, wie sie mit Wachstums-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen einhergehen, auch in dauerhafte Entfremdung umschlagen – was keinesfalls im Sinne der Resonanzpädagogik ist.

2.5.3 Konturen einer Resonanzpädagogik

In Kapitel 2.4 wurden die Kernmerkmale einer Resonanzbeziehung beschrieben: Affizierung und Selbstwirksamkeit, Anverwandlung und Transformation, Unverfügbarkeit und ein entgegenkommender Resonanzraum. Diese für Resonanz konstitutiven Merkmale sind genauso für die Resonanzpädagogik relevant. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird der Versuch unternommen, die Kernlinien der Resonanzpädagogik herauszuarbeiten und zu diskutieren.

In der Resonanzpädagogik geht es – anders als bei anderen Bildungskonzepten – um *Anverwandlung*, nicht um Kompetenzerwerb. Kompetenz und Resonanz sind Hartmut Rosa zufolge zwei ganz verschiedene Dinge:

¹¹⁵ Beljan (2019), S. 149.

¹¹⁶ Beljan (2019), S. 175.

¹¹⁷ Vgl. Beljan (2019), S. 30.

¹¹⁸ Beljan (2019), S. 149.

¹¹⁹ Vgl. Beljan (2019), S. 149 ff.

„Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügen-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe. Resonanz dagegen meint das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache. [...] Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung von Welt. Ich verwandle mich dabei auch selbst.“¹²⁰

Die Resonanzpädagogik begreift Bildung als einen Prozess der *Anverwandlung und Transformation* – nicht als Ressource. Der Stoff oder die Materie erscheint nicht als beherrschbares Objekt, sondern als lebendiges Gegenüber, das uns etwas zu sagen hat. Einem Musikstück etwa treten wir dann nicht wie einem leblosen Ding gegenüber, sondern können uns davon berühren lassen.

Ressourcen- und Resonanzorientierung bilden idealtypisch gesehen zwei gegensätzliche Pole. Doch in der Realität, so Beljan, seien die Grenzen fließend. Oft benötigen wir bestimmte Kompetenzen und Ressourcen, um einen Weltbereich zum Sprechen zu bringen. Resonanz- und Ressourcenorientierung können daher nicht gegeneinander ausgespielt werden, da sie oft in einem Ergänzungsverhältnis stehen – das aber durchaus spannungsgeladen sein kann. Es könne etwa sein, dass die Resonanzbeziehungen leiden, wenn Lernen unter Druck passiere (z.B. aufgrund eines Aufführungstermins). Es könne aber auch geschehen, dass wir niemals ein Musikinstrument spielen lernen, wenn wir sofort aufgeben, sobald sich beim Üben Entfremdung einstellt.¹²¹ Resonanzerfahrungen brauchen also auch Ressourcen. Nichtsdestotrotz setzt die Resonanzpädagogik nicht bei Steigerung des Outcomes an, sondern bei der Eröffnung von Resonanzachsen.

Damit sich Resonanzachsen bilden können, braucht es nicht zuletzt einen *entgegenkommenden Resonanzraum*. In der Resonanzpädagogik geht es folglich darum, kollektive Lern- und Resonanzräume zu ermöglichen.

Eine wichtige Bedingung dafür ist Angstfreiheit. Sie gilt nach Rosa als eine Grundbedingung für das Sich-Einlassen-Können auf Resonanzbeziehungen.¹²² Resonanz verlangt nämlich einen hohen Grad an Offenheit (im Sinne von *Affizierbarkeit*), was Menschen verletzbar macht: „Wer bereit ist, sich berühren zu lassen, nimmt in Kauf, verletzt zu werden.“¹²³ Resonanzpädagog*innen sind daher bemüht, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, damit die Beteiligten sich in der Gruppe öffnen und zeigen

120 Rosa/Endres (2016), S. 7.

121 Vgl. Beljan/Winkler (2019), S. 17 f.

122 Vgl. Rosa (2016), S. 206, 413.

123 Rosa (2016), S. 693.

können, ohne Angst haben zu müssen. Schüler*innen müssen der Lehrperson vertrauen können; darüber hinaus prägt der gesamte soziale Kontext die Resonanzbereitschaft. Rosa schreibt:

„Wenn wir uns beispielsweise in einem Handlungs- und Interaktionskontext bewegen, in dem wir uns nicht auskennen und in dem uns unklar ist, was und wen wir zu erwarten haben, drosseln wir als Schutzreaktion nahezu unwillkürlich unsere Resonanzbereitschaft und schalten in einen Modus stummer Weltbeziehungen, um möglichen oder erwartbaren Verletzungen vorzubeugen.“¹²⁴

Eine wichtige Bedingung für einen entgegenkommenden Resonanzraum wäre aus dieser Sicht, für ein gutes Ankommen der Teilnehmenden zu sorgen sowie für klare Strukturen, die Sicherheit geben.

Resonanzräume sind außerdem Räume, die frei von Leistungsdruck sind:¹²⁵ Stress, so Rosa, wirke als „Empathie- und Resonanzkiller par excellence“¹²⁶. Das gegenwärtige leistungsorientierte Schul- und auch Gesellschaftssystem ist also, wenig überraschend, nicht gerade als resonanzfreundlich einzustufen.

Die Resonanzpädagogik setzt daher nicht auf Leistungsmessung durch Notengebung. Das Notensystem als extrinsisches Belohnungs- und Bestrafungssystem würde, so die Ansicht, nicht nur Stress erzeugen, sondern laufe auch Gefahr, das intrinsische Interesse an der Welt zu überlagern oder gar zu ersetzen. Ziel der Resonanzpädagogik ist es aber, Motivation, Engagement und Leistungsbereitschaft nicht durch externes Belohnen oder Bestrafen, sondern durch intrinsische Motivation entstehen zu lassen, welche ganz stark durch die Qualität der Beziehungen gefördert wird. Laut der Motivationsforschung wirke sich zwischenmenschliche Resonanz sehr positiv auf das Motivationssystem aus: „Es ist die gemeinschaftsbildende und zwischenmenschlich verbindende Erfahrung in einer gemeinsamen Sache am gleichen Strang zu ziehen und dabei auf einer Wellenlänge zu sein, durch die menschliche Wesen zum Handeln motiviert werden.“¹²⁷ Resonanzbeziehungen sind keine (kausalen) Belohnungsbeziehungen; es geht viel mehr um erlebte Gemeinschaft sowie zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung und Zuwendung.¹²⁸

124 Rosa (2016), S. 643.

125 Vgl. Beljan (2019), S. 227.

126 Rosa (2016), S. 729.

127 Beljan (2019) S. 226.

128 Vgl. Beljan (2019), S. 126, 225 f.

Resonanzpädagogik ist also darum bemüht, eine Atmosphäre der Wertschätzung, des Respekts und der Anerkennung herzustellen, damit die Anwesenden sich auf Anverwandlungsprozesse einlassen können.¹²⁹ Doch so gut die Bedingungen für einen entgegenkommenden Resonanzraum auch gestaltet sein mögen, sie sind noch kein Garant für Resonanz.

Resonanz ist ein komplexes Beziehungsgeschehen, das von vielen Bedingungen abhängt. Zeitliche Bedingungen können Resonanz erschweren – etwa Zeitknappheit oder ein Blick auf die Uhr, der jede Resonanzerfahrung unterbrechen wird.¹³⁰ Physische Bedingungen können Resonanz erschweren – ein Mensch, der unter Kopfschmerzen oder Müdigkeit leidet, wird sich nur schwer auf Resonanzerfahrungen einlassen können.¹³¹ Räumliche Bedingungen können Resonanz begünstigen oder erschweren und sind nicht immer gestaltbar (etwa die Größe oder akustische Qualität eines Raumes). Nicht umsonst gilt der Raum auch als „dritter Pädagoge“.¹³²

Die beschriebenen Beispiele machen deutlich, dass Lernen und Lehren im Sinne von Anverwandlung und Resonanz immer auch durch Momente der *Unverfügbarkeit*, Unberechenbarkeit und Unbeherrschbarkeit charakterisiert sind.¹³³ Anverwandlungs- und Lernprozesse sind prinzipiell ergebnisoffen.

Aus der Perspektive der Resonanzpädagogik ist Lernen immer Erfahrungslernen – schließlich trifft ein erfahrendes und erlebendes Subjekt auf eine begegnende Welt und beide verwandeln sich aneinander.¹³⁴ Neben der Affizierung wird der *Selbstwirksamkeit* und Selbsttätigkeit ein großer Stellenwert beigemessen. Selbstwirksamkeit meint die Erfahrung, aktiv etwas bewirken und bewegen zu können. In Bildungsprozessen sollen Lernende die Erfahrung machen können, die Welt mit-gestalten zu können, um fürs Leben wertvolle *Selbstwirksamkeitserwartungen* auszubilden. Denn: für die Lebenszufriedenheit bzw. für die Qualität der menschlichen Weltbeziehung komme es entscheidend darauf an, dass Subjekte sich zutrauen, Herausforderungen zu meistern:

„Wer die Erfahrung macht, etwas zu können und zu meistern [...] erhöht seine Selbstwirksamkeitserwartung, was zur Folge hat, dass er sich mehr zutraut, größere Freude an

129 Vgl. Beljan (2019), S. 177.

130 Vgl. Rosa (2016), S. 693.

131 Vgl. Rosa (2016), S. 642.

132 Vgl. Beljan (2019), S. 332. Mehr dazu in Abschnitt 3.4.4 dieser Arbeit.

133 Siehe Abschnitt 2.4.3 dieser Arbeit.

134 Vgl. Beljan (2019), S. 36.

der entsprechenden Tätigkeit hat und daher mehr übt und infolgedessen das nächste Mal noch erfolgreicher agiert, während umgekehrt ein Misserfolgserlebnis das Selbstvertrauen und die ‚Lust‘ auf die entsprechende Tätigkeit untergräbt und infolgedessen die Scheiternswahrscheinlichkeit erhöht.“¹³⁵

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich positiv auf die Motivation aus und würden zudem, so Rosa, Angst- und Stresssymptome vermindern.¹³⁶ Rosa weist auch auf die Bedeutung von *kollektiven Selbstwirksamkeitserfahrungen* hin: In Formen des gemeinsamen Handelns machen Individuen nicht nur die Erfahrung sozialer Resonanzbeziehungen, sondern erleben auch ihre Fähigkeit, gemeinsam etwas erreichen und bewegen zu können.¹³⁷

Lernen ist im resonanzpädagogischen Sinne also immer auch aktives Lernen. Schließlich schreiben sich beim praktischen Selbermachen die Lernerfahrungen tiefer in den Leib ein und hinterlassen somit tiefere Spuren im Lernenden.¹³⁸

Nicht nur die Lehrenden, auch die Schüler*innen werden als „doppelte Stimmgabeln“ verstanden: sie können sich sowohl berühren, begeistern und anstecken lassen – als auch selbst aktive Impulse setzen und sich in das Unterrichtsgeschehen gestaltend einbringen. Es wurde bereits beschrieben, dass dies nicht immer in perfekter Harmonie geschieht. Resonanz sei eben, wie Hartmut Rosa immer wieder betont, nicht mit Konsonanz oder Einklang zu verwechseln:

„Resonanz ist dagegen ein Dialog zwischen zwei oder mehreren eigenständigen Entitäten; ein Dialog, der Widerspruch nicht nur erlaubt, sondern sogar verlangt. [...] Ohne diesen lässt sich weder die eigene Stimme entfalten noch eine andere Stimme vernehmen; ohne ihn sind Anverwandlung und Transformation als Kernprozesse der Resonanzbeziehung undenkbar. Resonanz meint die Begegnung mit einem anderen als Anderem, nicht die Verschmelzung zu einer Einheit.“¹³⁹

In diesem Punkt unterscheidet sich Resonanz – als sozialtheoretische Kategorie – vom in Abschnitt 2.2.1 beschriebenen Beispiel der zwei Metronome, die beginnen, im Gleichklang zu schlagen. Doch auch hier sei laut Rosa nicht vorher festgelegt, auf welche Frequenz sich die beiden Metronome einschwingen; zudem würde jede kleine Änderung im Resonanzraum dafür sorgen, dass die beiden Metronome wieder auseinanderlaufen. Sie verlieren also ihre

135 Rosa (2016), S. 272.

136 Vgl. Rosa (2016), S. 273 f.

137 Vgl. Rosa (2016), S. 275.

138 Vgl. Beljan (2019), S. 215.

139 Rosa (2016), S. 743.

Eigenständigkeit nicht.¹⁴⁰ Resonanzpädagogik, so könnte man sagen, ist also ein Konzept, das Vielstimmigkeit und Dissonanzen zulässt und auch begrüßt.

Ein weiterer ganz wichtiger Punkt in der Resonanzpädagogik ist, dass es um weit mehr geht als eine rein kognitive Vermittlung von Wissen.¹⁴¹ Oft wird im Bildungswesen den kognitiven Fähigkeiten und der „Geistesbildung“ ein großer Stellenwert eingeräumt, während der Körper dabei oft vergessen oder vernachlässigt wird. Die Resonanzpädagogik jedoch unterstreicht die Bedeutung der „leiblichen Verfasstheit“ von Bildungsprozessen, die sich, wie Jens Beljan schreibt, auch im Sprachgebrauch widerspiegelt: wir *verstehen* oder *begreifen* etwas; wir können einen *Überblick*, *Einblick* oder *Durchblick* erlangen, wir können Wissen *aufsaugen* oder einen Sachverhalt *auffassen*.¹⁴² Resonanz ist immer auch ein körperliches Phänomen: Wir *berühren* und lassen uns berühren, und das spielt sich nicht allein im Kopf ab. Nicht umsonst sieht Hartmut Rosa körperliche Weltbeziehungen als ganz wesentliches Grundelement menschlicher Weltbeziehungen an und widmet ihnen auch ein ganzes Kapitel in seiner Resonanztheorie.¹⁴³

Für die Resonanzpädagogik spielt der Körper in Lernprozessen eine ganz zentrale Rolle: „Da der leibliche Weltbezug der ursprüngliche ist und dem reflexiv lernenden Weltbezug, wie er in der Schule organisiert ist, stets vorausgeht, ist Bildung immer auch ein leibliches Geschehen.“¹⁴⁴ Schließlich, so Beljan, stehe der Leib in einer vertrauten Beziehung zur Welt, noch lange bevor wir uns als Menschen reflexiv von ihr distanzieren können.¹⁴⁵ Der menschliche Körper wird jedoch nicht bloß als leerer Behälter aufgefasst, der gefüllt werden kann und in dem der Geist lernt, sondern als lernender, „antwortender Resonanzkörper“.¹⁴⁶

Hier berühren wir schon einen weiteren bedeutsamen Aspekt von Resonanz: das leibliche „In-die-Welt-Gestelltsein“. Im nächsten Kapitel wird untersucht, welches Menschenbild der Resonanztheorie zugrunde liegt und welche Rolle dabei dem Körper zukommt.

140 Vgl. Rosa (2017), S. 315 f.

141 Vgl. Beljan (2019), S. 137.

142 Vgl. Beljan (2019), S. 291.

143 Siehe Rosa (2016), S. 81-143.

144 Beljan (2019), S. 295.

145 Vgl. Beljan (2019), S. 295.

146 Vgl. Beljan (2019), S. 380, 28.

2.6 Der Mensch als Resonanzwesen

2.6.1 Körperliche Weltbeziehungen

Eine elementare Analyse der Arten und Weisen, in denen Menschen in Beziehung zur Welt treten, sie erfahren, wahrnehmen und in ihr handeln, könne nicht umhin, so Rosa, mit dem Leib zu beginnen:

„Die naheliegendste und grundlegendste Antwort auf die Frage, *wie wir in die Welt gestellt sind*, lautet: *Mit den Füßen*. Wir stehen auf der Welt, wir fühlen sie unter uns. Sie trägt uns: Die Gewissheit, dass der Boden, auf dem wir stehen, trägt, gehört zu den fundamentalsten Bedingungen der ontologischen Sicherheit.“¹⁴⁷

Hartmut Rosa beginnt seine Analyse der körperlichen Weltbeziehungen mit dem Verhältnis zwischen Fuß und Welt und kommt dabei zum Schluss, dass es durchaus einen Unterschied mache, ob wir barfuß oder beschuht in die Welt gestellt sind. Mittels der Schuhe, meint Rosa, schaffen wir eine „puffernde“ Distanz zwischen Leib und Welt. Ob die Erde dem Fuß als hart und kalt oder feucht und weich entgegenkommt – die verschiedenen möglichen Beziehungen werden durch festes Schuhwerk nivelliert und auf Distanz gebracht, was ein verdinglichendes Weltverhältnis begünstigt.¹⁴⁸

Lange bevor Menschen aber *auf eigenen Beinen* in der Welt stehen, erweist sich, so Rosa, die Haut als die größte Schnittstelle für jede leibliche Weltbeziehung. Die Haut könne einerseits als Grenze gesehen werden, die das Eigene, das Innen vom Außen trennt. Darüber hinaus lässt sie sich auch als semi-permeable Membran verstehen, die Subjekt und Welt miteinander in Beziehung setzt und sie wechselseitig empfänglich und durchlässig macht. Dies wird durch taktile Sinneserfahrungen möglich: etwa durch Berühren und Begreifen, aber auch Berührt- und Ergriffenwerden.

Der Hautkontakt ist gerade auch für Säuglinge von essentieller Bedeutung, vor allem, weil er der (Wieder-)Herstellung der ursprünglichen Antwortbeziehung zur Mutter diene.

Denn schon vor der Geburt ist der Mensch ein Resonanzwesen; er befinde sich in einem umhüllenden, tragenden und bergenden Resonanzraum, in dem er den Pulsschlag der Mutter hört und fühlt.¹⁴⁹ Durch die Geburt (und die Durchbrechung der elementaren

147 Rosa (2016), S. 83.

148 Vgl. Rosa (2016), S. 84.

149 Vgl. Rosa (2016), S. 85 f.

Mutter-Kind-Resonanz) würde die Haut zu einem neuen, primären Resonanz- und Sinnesorgan.¹⁵⁰ Die Haut vermittele die Beziehung zwischen Leib und Welt einerseits und zwischen Person und Leib andererseits, was wir auch umgangssprachlich zum Ausdruck bringen, indem wir etwa feststellen, dass sich jemand (nicht) *wohl in seiner Haut* fühlt. Damit sei weniger die Haut als körperliches Organ, sondern das gelebte und empfundene Weltverhältnis gemeint.¹⁵¹

Eine weitere wichtige Dimension der körperlichen Weltbeziehungen kommt in Rosas Resonanztheorie dem Atem zu. Atmen sei der basalste Akt des Lebens und der elementarste Prozess des Stoffwechsels zwischen Subjekt und Welt; mit jedem Atemzug prozessiert der Mensch „Welt“ durch den eigenen Leib hindurch. Die Art und Weise, in der wir Menschen atmen, gebe einen Aufschluss über die Qualität der jeweiligen momentanen Weltbeziehung. Wenn jemandem der Atem stockt, wird die Weltbeziehung der Person prekär; verwandeln sich ontologische Sicherheiten in Unsicherheiten. Oder wenn jemanden etwas *bedrückt*, erscheinen Brust und Atem beengt, der Atem wird flach. Sind die Spannungen wieder aufgelöst, kann der Atem wieder frei werden.¹⁵²

Wie wir atmen, gibt also Aufschluss über unser Weltverhältnis. Können wir uns der Welt öffnen, werden wir freier und tiefer atmen, als wenn der Weltausschnitt eine schützende Selbst-Schließung verlangt; dann wird der Atem eher kurz, stockend oder beengt sein. Folglich werden wir im Gerichtssaal, im Krankenhaus oder im Prüfungsraum anders atmen als auf einem Berggipfel oder am Meeresstrand – und dies hängt nicht nur mit der Luftqualität zusammen.¹⁵³

Das erste und grundlegende Organ, mittels dessen wir die Welt zum Antworten bringen und mit dem wir in eine Antwortbeziehung zu ihr eintreten, ist nach Hartmut Rosa die Stimme: Es müsse für ein Neugeborenes eine elementare Entdeckung sein, dass es über eine Stimme verfügt, deren Einsatz zu antwortenden Reaktionen wie liebevoller Zuwendung und Körperkontakt oder Versorgung mit Nahrung führt.¹⁵⁴

Die von der Stimme gestifteten Resonanzbeziehungen erweisen sich wiederum als doppelseitig zwischen Leib und „Seele“ einerseits und zwischen Subjekt und Welt

150 Vgl. Rosa (2016), S. 88.

151 Vgl. Rosa (2016), S. 90 f.

152 Vgl. Rosa (2016), S. 92 ff.

153 Vgl. Rosa (2016), S. 94 f.

154 Vgl. Rosa (2016), S. 109.

andererseits aufgespannt: Mensch und Welt erfahren über ihre Stimme Resonanz sowohl nach innen als auch nach außen. Wieder nennt Hartmut Rosa das gemeinsame Singen als *das Beispiel, dies zu erleben*.¹⁵⁵

„Wer sich daran beteiligt, erfährt in den gelingenden Momenten eine ‚Tiefenresonanz‘ zwischen seinem Körper und seiner mentalen Befindlichkeit zum Ersten, zwischen sich und den Mitsingenden zum Zweiten sowie die Ausbildung eines kollektiv geteilten physischen Resonanzraumes (in der Kirche oder im Konzertsaal etc.) zum Dritten.“¹⁵⁶

Die Stimme ist also in der Lage, resonante Weltbeziehungen zu stiften – sowohl bei den Individuen selbst als auch bei den Zuhörenden. Zudem bringe die Stimme *Stimmung* zum Ausdruck – genauso wie der menschliche Blick.¹⁵⁷

Laut Hartmut Rosa lasse sich Resonanz vor allem an den Augen ablesen; er bezeichnet sie als die „zentralen Resonanzfenster“ und schlägt sogar einen „Leuchtende-Augen-Index“ für die Messung von Resonanz bzw. Qualitätsmessung des Unterrichts im Hinblick auf gelingende Anverwandlungsprozesse vor.¹⁵⁸

Als letzten Aspekt der körperlichen Weltbeziehungen sei noch auf die Körperhaltung und den Bewegungscharakter eingegangen. Die Art und Weise, wie sich jemand im Raum bewegt und platziert, offenbare Hartmut Rosa zufolge ebenfalls, wie sie oder er sich zur Welt stellt oder wahrnimmt. Die gesamte *hexis*, also körperliche Haltung, wie Körperspannung, Kopfhaltung, Blickrichtung, Stehen oder Bewegen bringe aber nicht nur die Welthaltung der Person zum Ausdruck, sondern beeinflusse sie ihrerseits auch rückwirkend.¹⁵⁹

Der Körper erweist sich also im Sinne eines Resonanzkörpers sowohl als ganzheitliches Ausdrucksmedium sowie auch als Eindrucksfläche, wie es Jens Beljan formuliert: „Die begegnende Welt erzeugt Resonanzen im Körper, die als affektive Eindrücke spürbar werden. Zugleich erzeugen die gefühlten Eindrücke eine leibliche Antwort, wodurch das Erleben und Wahrnehmen des Selbst zum Ausdruck kommt.“¹⁶⁰

Leiblichkeit könne folglich als Basis für einen partizipativen und teilhabenden Weltbezug angesehen werden – nicht zuletzt, weil die leibliche Weltbeziehung von den ersten

155 Vgl. Rosa (2016), S. 111.

156 Rosa (2016), S. 111 f.

157 Vgl. Rosa (2016), S.113 ff.

158 Vgl. Rosa/Endres (2016), S. 28.

159 Vgl. Rosa (2016), S. 123.

160 Beljan (2019), S. 330.

Momenten unseres Lebens an die ursprüngliche Weltvertrautheit stiftet und auch später entscheidend prägt.¹⁶¹ Anverwandlungsprozesse können nur dort einsetzen, wo der Leib als *antwortender Resonanzkörper* erlebbar wird. Resonanz in Form von Weltberührungen, so Beljan, sei schließlich ein leiblicher Vorgang, bei dem sich Menschen nicht nur geistig, sondern auch körperlich berührt, ergriffen, bewegt oder irritiert erfahren.¹⁶² Resonanzerfahrungen sind immer und unmittelbar auch leibliche Erfahrungen.¹⁶³

2.6.2 Menschenbild

Menschen lassen sich im Sinne der Resonanztheorie – und Hartmut Rosa knüpft hier in seinen Überlegungen an die philosophische Tradition der Phänomenologie an – nicht in erster Linie als sprach-, vernunft- oder empfindungsfähige, sondern als *resonanzfähige* Wesen beschreiben.¹⁶⁴ Sie seien gleichsam anthropologisch zur Resonanz disponiert.¹⁶⁵ Resonanz ist nach Rosa die primäre Form unserer Weltbeziehung: Ein Baby und vielleicht schon ein Embryo lebt in Resonanzen. Menschen sind von Anfang an verbundene Wesen; menschliche Existenz *ist geradezu Bezogenheit*¹⁶⁶.

„Das Kleinkind entwickelt einen Sinn für das eigene Selbst über Resonanzprozesse durch den Blick und das Lächeln der Mutter (oder eines signifikanten Anderen), und es ‚misst‘ das Ausmaß seines Schmerzes nach einem Sturz nicht zuletzt an den emotionalen bzw. mimischen und gestischen Reaktionen der begleitenden Erwachsenen. Subjektwerdung vollzieht sich auf solche Weise in einem dichten, interaktiven Resonanzfeld, aus dem heraus sich die Einsozialisation in die Welt und die Entwicklung der Sprach- und Gefühlsfähigkeit entfalten.“¹⁶⁷

Zentral an dieser Sichtweise ist, dass sich Subjekt und Welt im Relationsgeschehen erst formen,¹⁶⁸ sprich: Subjekt und begegnende Welt sind das Ergebnis von Beziehungen, nicht deren Voraussetzungen. Menschliches Subjekt und menschliches Bewusstsein entwickeln sich in und aus Resonanzbeziehungen und können daher nicht einfach als gegeben angenommen werden – genauso wenig, wie wir von einer gegebenen Welt ausgehen können.¹⁶⁹

161 Vgl. Beljan (2019), S. 290, 321.

162 Vgl. Beljan (2019), S. 28.

163 Vgl. Rosa (2019), S. 751. Der Körper bildet Hartmut Rosa zufolge ein *Resonanzorgan*; steht also als ganzer in einer Antwortbeziehung zur Welt (als ganze). Krankheiten können folglich als sicht- und fühlbare Reaktionen des Körpers auf Störungen in unserer Weltbeziehung gedeutet werden. Vgl. Rosa (2016), S. 129.

164 Vgl. Rosa (2016), S. 68.

165 Vgl. Rosa (2016), S. 419.

166 Vgl. Rosa (2016), S. 235, 747.

167 Rosa (2016), S. 257.

168 Vgl. Rosa (2016), S. 215.

169 Vgl. Rosa (2016), S. 633, 747.

Die Resonanztheorie geht nicht von einem „festen Identitätskern“ oder einem „wahren Selbst“; geschweige denn von „Authentizität“ aus – weil sich Menschen mit ihren Bedürfnissen, Begabungen, Neigungen und Talenten in verschiedenen Kontexten wandeln können; genauso, wie auch das „passende“ Umfeld wandelbar ist.¹⁷⁰

Subjekt und Welt sind also veränderbar. Das Positive an diesem Menschenbild: Menschen können nicht total entfremdet oder verblendet sein, weil sie immer schon in Resonanzbeziehungen stehen und aus ihnen hervorgehen.¹⁷¹ Nicht umsonst beschreibt Hartmut Rosa (Klein-)kinder als Resonanzwesen per se – mit ihren blitzenden und leuchtenden Augen und ihrer Begeisterungsfähigkeit.¹⁷² Laut Rosa liege in jedem Blick eines Kindes eine Resonanzaufforderung: Kinder (und nicht nur Kinder) wollen gesehen, gehört und berührt werden; und sie erwarten Antworten, nicht bloß Behandlungen.¹⁷³ Resonanz bildet aus anthropologischer und phänomenologischer Sicht das primäre Weltverhältnis, während die instrumentelle Verdinglichung von Welt (und die Immunisierung gegenüber Resonanzregungen) erst kulturell erlernt bzw. im Laufe von Bildungs- und Sozialisierungsprozessen systematisch entwickelt werden müssen.¹⁷⁴

Stumme und distanzierende Weltbeziehungen sind demgemäß eine Kulturtechnik; Resonanz hingegen könne als menschliche Grundfähigkeit und menschliches Grundbedürfnis verstanden werden. Menschen, so Rosa, seien existentiell vom Verlangen nach Resonanzbeziehungen geprägt;¹⁷⁵ mehr noch: menschliches Dasein sei in seiner Tiefenstruktur motiviert von der Sehnsucht und Suche nach Resonanz.¹⁷⁶

Zu guter Letzt sei noch einmal auf die Bedeutung des menschlichen Körpers hingewiesen, der von Hartmut Rosa auch als „Resonanzorgan“ bezeichnet wird.¹⁷⁷ Der Körper sei das Organ, mit dem die Wahrnehmung und das Erleben von Welt möglich wird, während er zugleich das Medium ist, mittels dessen sich der Mensch in der Welt zum Ausdruck bringen und handelnd Einfluss nehmen kann.¹⁷⁸ Der Körper ist also mehr als nur „Hülle“, Werkzeug oder Ressource – er ist ein antwortender und tönender Resonanzkörper¹⁷⁹.

170 Vgl. Beljan (2019), S. 155 und Rosa (2016), S. 312 f.

171 Vgl. Rosa (2016), S. 728, 740.

172 Vgl. Rosa (2016), S. 419, 657 f., 740.

173 Vgl. Rosa (2016), S. 400.

174 Vgl. Rosa (2016), S. 664, 740 f.

175 Vgl. Rosa (2016), S. 293 f.

176 Vgl. Rosa (2016), S. 747.

177 Vgl. Rosa (2016), S. 129.

178 Vgl. Rosa (2016), S. 145 f.

179 Vgl. Beljan (2019), S. 138.

2.7 Musik und Kunst als moderne Resonanzräume

Die Resonanztheorie steckt voller musikalischer Metaphern und in ihrem ursprünglichen Sinne ist Resonanz ja nicht nur ein physikalisch-akustisches, sondern auch ein musikalisches Phänomen. Jens Beljan schreibt, dass Resonanz insbesondere in einer musikalischen Atmosphäre zum Ausdruck komme,¹⁸⁰ und auch Hartmut Rosa nennt Musik als ein wichtiges Medium für körperbasierte und sinnliche Weltbeziehungen: Töne, Klänge, Rhythmen und Melodien würden einen spezifischen Erfahrungsbereich eröffnen, der (anderen) Sprachen oder symbolischen Zeichensystemen nicht zugänglich sei.¹⁸¹ Die eigentümliche Qualität der Musik beruhe darauf,

„[...] dass sie eine ganz spezifische Form der Weltbeziehung zu stiften in der Lage ist; eine solche nämlich, in der das Weltverhältnis als ganzes spürbar und damit zugleich modulierbar und modifizierbar wird. In der Musik wird gewissermaßen die Beziehungsqualität *an sich* verhandelt, während Sprachen und Zeichensysteme immer nur je partikulare Weltbeziehungen oder -ausschnitte thematisch werden lassen können.“¹⁸²

Das Musik-Erleben, so Rosa, hebe die Trennung zwischen Selbst und Welt auf, weil es sie gleichsam in reine Beziehung verwandle: „Musik sind die Rhythmen, Klänge, Melodien und Töne *zwischen* Selbst und Welt [...]“¹⁸³ Der entstehende „Klangkosmos“ ermögliche es, alle Arten und Schattierungen von Beziehungen auszudrücken. Diese reine Beziehungsqualität hafte der Musik in all ihren Erscheinungsformen an, egal ob hoch- oder populärkulturell, und sie mache erst verständlich, wieso Musik und Tanz seit jeher eng verbunden sind: „Auch im Tanz (im rituellen archaischen wie im hochkulturell stilisierten oder im popkulturell inszenierten) werden Variationen von Weltbeziehungen [...] erprobt, erlebt, inszeniert und modifiziert.“¹⁸⁴

Hartmut Rosa schreibt, dass Musik die Macht besitze, die Art unseres „In-die-Welt-Gestelltseins“ und unserer „Gestimmtheit“ zu verändern. Musik habe eine große Funktion in modernen Gesellschaften, da sie unsere Weltbeziehung modifiziere und sie immer wieder neu als „Urbeziehung“ stifte, aus der Subjekt und Welt hervorgehen.¹⁸⁵

180 Vgl. Beljan (2019), S. 369.

181 Vgl. Rosa (2016), S. 161.

182 Rosa (2016), S. 161.

183 Rosa (2016), S. 162.

184 Rosa (2016), S. 162 f.

185 Vgl. Rosa (2016), S. 163 f.

Rosas Ausführungen zu Musik und Resonanz muten euphorisch, ja nahezu idealisierend an¹⁸⁶, was die Musikvermittlerin Irena Müller-Brozovic dazu veranlasst, Rosas Beschreibungen von musikalischen Resonanzbeziehungen als vereinfacht oder unvollständig einzustufen. Er beschreibe Resonanz im Zusammenhang mit Musik meist im positiven, nicht jedoch im negativen Sinne und riskiere eine Verwechslung mit subjektiv empfundener Schönheit oder Rührung.¹⁸⁷ Schließlich sind Momente des Widerstands und der Unverfügbarkeit ansonsten ja sehr zentral für die Resonanztheorie.

Nichtsdestotrotz – oder vielleicht gerade deshalb – wird Rosas Resonanztheorie in Musikwissenschaft und -pädagogik lebendig rezipiert, diskutiert und weitergeführt.

Irena Müller-Brozovic konkretisiert, Musik sei auch deshalb so passend für Resonanz, weil sie kein Objekt ist und daher auch nicht besessen werden kann. Musik ist flüchtig, sie ist eine Zeitkunst. Daneben könne sie auch als Beziehungskunst verstanden werden, die innerhalb der Musik selbst, zwischen Musizierenden und Instrument, unter Musizierenden, zu und unter Musikhörenden Beziehung stiftet.¹⁸⁸

„Musik erfüllt nicht nur Menschen, sondern auch Räume, schafft Stimmungen und Atmosphären und regt zur Auseinandersetzung und zur inneren und äußeren Bewegung an. Die Gemeinschaftsbildende und Identitätsstiftende [sic!] Funktion von Musik sind resonanten Beziehungskonstruktionen zuträglich, können jedoch auch Entfremdung bewirken. Schliesslich [sic!] ist Musik eine [...] Aktion, die, auch wenn jemand nur für sich alleine singt und musiziert, einer Interaktion gleichkommt.“¹⁸⁹

Erleben, Erzeugen und Erfahren von Musik sind, wie auch Schrott und Peters ausführen, besondere Weisen der Kommunikation – nicht nur mit der Welt, sondern auch mit sich selbst.¹⁹⁰

Auch Müller-Brozovic betont die beziehungsstiftende Qualität von Musik, ist aber skeptisch, was die „reine“ Beziehungsqualität angeht, von der Rosa immer wieder schreibt,¹⁹¹ und ortet „eine romantische Sehnsucht, die in Rosas Resonanztheorie immer wieder aufflackert“ und welche zu hinterfragen sei.¹⁹²

186 Rosa selbst bezeichnet seine These zur eigentümlichen Qualität der Musik als „zugegebenermaßen spekulativ“, vgl. Rosa (2016), S. 161.

187 Vgl. Müller-Brozovic (2019), S. 6 f.

188 Vgl. Müller-Brozovic (2019), S. 6.

189 Müller-Brozovic (2019), S. 6.

190 Vgl. Schrott/Peters (2019), S. 30.

191 Vgl. Müller-Brozovic (2019), S. 7.

192 Vgl. Müller-Brozovic (2019), S. 9.

Hartmut Rosa konzipiert Musik und Kunst als „Resonanzsphären“ bzw. als „konstitutive Resonanzräume für die moderne Gesellschaft.“ Während Beschleunigungszwänge und Konkurrenzdruck tendenziell zunehmende Resonanzblockaden in unserer Gesellschaft erzeugen, würden Natur, Religion oder eben auch Kunst als wichtige „moderne Resonanzräume“ fungieren. Gesellschaftliche Resonanzräume oder -sphären meinen kulturell etablierte Bereiche, die die Herausbildung von (individuellen) Resonanzachsen ermöglichen oder fördern.¹⁹³

Kunst habe eine wichtige Funktion für die modernen Menschen, weil sie in ihr bzw. durch sie ihr *Resonanzverlangen* stillen können.¹⁹⁴ Die Wirkung der Kunst beruhe darauf, dass sie ein Aufscheinen der Möglichkeit resonanter Weltbeziehungen inmitten entfremdeter Verhältnisse bewirke. Denn: ästhetische Erfahrungen, so Rosa, halten den Sinn dafür offen, dass eine andere Form der Weltbeziehung möglich ist.¹⁹⁵ Ästhetische Resonanz stelle ein Experimentierfeld für die Anverwandlung unterschiedlicher Muster der Weltbeziehung dar.¹⁹⁶

Trotz der Neigung der Spätmoderne, Resonanzbeziehungen zu passivieren und die entsprechenden Erfahrungen in außeralltägliche, oasenhafte Sonderzonen (wie das Theater oder den Konzertsaal) zu verbannen,¹⁹⁷ haben spätmoderne Subjekte – insbesondere bildungsbürgerlich sozialisierte –

„[...] die Kraft der Kunst als Sphäre für die Modulation und Exploration von Weltbeziehungen darüber hinaus längst auch in einem aktiv aneignenden Sinn für sich entdeckt. Sie malen und töpfen, sie musizieren und dichten, und vor allem tanzen und singen sie, um sinnliche, leibliche, kognitive und soziale Resonanzen zu spüren, um ihre vorsubjektive Stimme hörbar zu machen und so in einen Dialog mit einem Anderen, Unverfügbaren – und sei es auch ihr eigenes Anderes – zu treten.“¹⁹⁸

Kunst kann also zu einem Erfahrungsraum oder zu einem Experimentierfeld werden, um Resonanz zu erleben, zu spüren und vielleicht auch zu üben. Denn, um dieses Kapitel mit einem Zitat Jens Beljans zu schließen: „[...] Musik ist darauf angelegt, uns weniger distanziert und kognitiv, als involviert und leiblich auf Welt und aufeinander zu beziehen.“¹⁹⁹

193 Vgl. Rosa (2016), S. 294-297.

194 Vgl. Rosa (2016), S. 472.

195 Vgl. Rosa (2016), S. 494 f.

196 Vgl. Rosa (2016), S. 483.

197 Vgl. Rosa (2016), S. 498.

198 Vgl. Rosa (2016), S. 496.

199 Beljan/Winkler (2019), S. 47.

3 Resonanz in der Elementaren Musikpädagogik

Nachdem die Grundzüge der Resonanztheorie im Hinblick auf musikpädagogisch relevante Punkte ausführlich beschrieben wurden, wird nun auf den Anwendungsbereich näher eingegangen: die Elementare Musikpädagogik (EMP). Hier stellt sich zunächst die Frage, was „Elementares Musizieren“ ausmacht; vor allem der Begriff des „Elementaren“ sorgt immer wieder für Missverständnisse und Fragezeichen und lohnt sich, genauer erörtert zu werden. Im Anschluss daran soll auf die Aktionsbereiche und methodisch-didaktischen Grundsätze der EMP eingegangen werden, sowie auf den anthropologischen Ansatz, der dem Fach zugrunde liegt. Es wird zudem ein Blick auf die politische und soziale Dimension der EMP geworfen, bevor es dann an die „Anwendung“ der Resonanztheorie geht. Ausgehend von der Bedeutung der „körperlichen Weltbeziehungen“ und „leiblichen Resonanzen“ soll untersucht werden, inwieweit körperliche Resonanzen in der EMP zum Tragen kommen. Anschließend wird der Versuch unternommen, die Resonanzachsen aus der Resonanztheorie auf die EMP anzuwenden bzw. zu untersuchen, wie sich die Achsen zur Charakterisierung des Faches eignen. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels schließlich wird der Frage nachgegangen, wie sich die Kernmerkmale der Resonanz in der Elementaren Musikpädagogik wiederfinden.

3.1 Elementare Musikpädagogik

3.1.1 Elementares Musizieren und Elementare Musik

Was ist unter „Elementarer Musik“ zu verstehen? Was ist „elementar“? Im Folgenden soll eine Begriffsdiskussion vorgenommen werden. Sie sei mit einem Zitat Carl Orffs (1895-1982), einem der Pioniere der Elementaren Musikpädagogik, eröffnet:

„Was ist elementar? Elementar, lateinisch *elementarius*, heißt ‚zu den Elementen gehörig, urstofflich, uranfänglich, anfangsmäßig‘. Was ist weiterhin elementare Musik? Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß.“²⁰⁰

200 Orff (1963), S. 147.

Zentral bei Orff, und richtungsweisend für die Entwicklung des Fachs der Elementaren Musikpädagogik (EMP), ist die Verbindung von Musik, Bewegung und Stimme sowie die Tatsache, dass der Selbsttätigkeit²⁰¹ und der Körperlichkeit ein großer Stellenwert beim Musizieren zukommt. Noch heute finden sich diese Punkte im Musikschul-Lehrplan für Elementares Musizieren: „Elementare Musikpädagogik ermöglicht eigenständiges Handeln in den Bereichen Musik, Bewegung und Tanz, Stimme und Sprache. Die aktive Auseinandersetzung mit diesen Ausdrucksmitteln steht im Mittelpunkt.“²⁰² Und weiter heißt es: „Elementare Musikpädagogik spricht den Menschen in seiner Gesamtheit von Körper, Intellekt und Emotionalität an.“²⁰³

Elementare Musik ist also im Sinne des *musiké*-Begriffs zu verstehen, welcher in der griechischen Antike die Einheit von Poesie, Tanz und Tonkunst bezeichnete.²⁰⁴

Zudem knüpft die Elementare Musikpädagogik in ihrem Verständnis von „elementar“ an Johann Heinrich Pestalozzi (1747-1827) an, welcher die Idee der „Elementarbildung“ entwickelte, wonach Lernen mit „Herz, Kopf und Hand“ geschehen solle. Das Prinzip der Selbsttätigkeit spielt auch bei ihm eine große Rolle.²⁰⁵

Häufig wird der Begriff „elementar“ mit „anfängerhaft“ assoziiert²⁰⁶, und in der Tat ist Elementare Musik schon bei Orff eine „Musik der Kindheit“ bzw. eine Musik des Laien,²⁰⁷ oder, wie Wilhelm Keller ausführt, eine Musik, die den Kindern entgegenkommt.²⁰⁸ Keller sieht Elementare Musik weiters als „musica humana“, die untrennbar mit jeder Persönlichkeit zusammenhänge und daher nichts objektiv Feststellbares sei:

„Elementare Musik ist die Musik der Persönlichkeit, *wie sie ist*. Und jede Persönlichkeit kann Elementare Musik produzieren – ich kann aber nicht sagen, dass jeder Geige lernen kann. Bei der Reproduktion sind die Grenzen gesetzt, bei der Produktion wird die Grenze vom Produzierenden gesetzt. Das ist ein sehr wichtiger Unterschied. [...] Elementare Musik ist also etwas, das in jedem Menschen potentiell angelegt ist und zwar entsprechend seinen Möglichkeiten.“²⁰⁹

Hier kommt der inklusive Anspruch der Elementaren Musikpädagogik zum Ausdruck.

201 Vgl. Orff (1932b), S. 97.

202 Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 11.

203 Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 11.

204 Vgl. Stibi (2010), S. 19 und Rora (2001), S. 18.

205 Vgl. Schneidewind (2011), S. 16.

206 Vgl. Schneidewind (2011), S. 19.

207 Vgl. Orff (1932a), S. 77.

208 Vgl. Keller (1962), S. 133.

209 Aus der Videodokumentation „Wilhelm Keller zum 80. Geburtstag“ von Coloman Kallós und Manuela Widmer, Salzburg: 2000, zit. n. Widmer (2011), S. 76.

Jede und jeder kann an einem Elementaren Musizierprozess teilnehmen und es braucht dafür keine Voraussetzungen, außer dem Wunsch, mitmachen zu wollen (ergo intrinsische Motivation und Freiwilligkeit): „Wer kommen will, ob Kind oder Künstler, kann mitmachen. Wer mitmacht, braucht nichts außer dem, was er hat, seine Erfahrungen und Fähigkeiten.“²¹⁰ Elementare Musik ist also gewissermaßen barrierefreie Musik – Musik, die allen Menschen zugänglich ist, weil sie dem menschlichen Bedürfnis nach (musikalischem) Ausdruck entspringt.

Jedoch ist „elementar“ nicht mit einfach, simpel, reduktiv, leicht zu bewältigen, kindlich oder vorbereitend gleichzusetzen.²¹¹ Die Tatsache, dass die Elementare Musikpädagogik meistens mit „Musikalischer Früherziehung“ in Verbindung gebracht wird, liegt an ihrer historischen Entwicklung sowie am Umstand, dass sie sich vor allem in diesem Bereich institutionell etablieren konnte. Doch selbst an Österreichs Musikschulen wird Elementares Musizieren längst nicht mehr nur für Kindergarten- und Volksschulkinder angeboten, sondern auch für Jugendliche, Erwachsene, Senior*innen, Menschen mit Behinderung und schließlich Kleinkinder und ihre Eltern in Eltern-Kind-Gruppen.²¹²

Elementare Musik ist altersunabhängig und, wie Juliane Ribke betont, nicht ausschließlich dem Vorschul-, Grundschul- oder Anfängerbereich verhaftet. Es könne aus kompensatorischen und präventiven Gründen für Menschen aller Altersstufen wertvoll sein, ihre Welt über Körper, Sinne und Phantasie zu erfahren, um einer reduzierten, einseitigen kognitiven Beanspruchung zu begegnen.²¹³ Nichtsdestotrotz schätzt Ribke den frühen Beginn als wertvoll ein; schließlich bilde der Umgang mit Versen, Reimen, Liedern sowie rhythmischen Aktionen unmittelbare Formen des Selbst-, Sozial- und Weltbezugs.

Selbsttätigkeit, Körperlichkeit, Selbst-, Sozial- und Weltbezug durch Musik – dem Elementaren Musizieren scheint Resonanz schon in den Grundfesten eingeschrieben zu sein – noch lange bevor Hartmut Rosa seine Resonanztheorie publiziert hat. Doch ich möchte hier nicht vorgreifen, sondern mit der Begriffsdiskussion von „Elementarer Musik“ fortfahren. Wenn „elementar“ nicht mit „anfängerhaft“ oder „banal“ gleichzusetzen ist, was ist es dann?

210 Schneidewind (2011), S. 35.

211 Vgl. Ribke (1995), S. 26.

212 Vgl. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke, S. 8.

213 Vgl. Ribke (1995), S. 26.

Eine der Autorinnen, die sich tiefgehend mit dem Begriff des „Elementaren“ beschäftigt hat, ist Ulrike Jungmair. Sie fasst das Elementare als das „ursprünglich Hervorbringende“, das „aus sich selbst Tätige“, das „aus sich Wirkende“.²¹⁴

Anknüpfend an Carl Orff und Dorothee Günther wird hier, neben der Selbsttätigkeit, auch von etwas „Ursprünglichem“²¹⁵, einer Art ursprünglichen „Kraftquelle“²¹⁶ ausgegangen, die jedem Menschen innewohnt und die durch Elementares Musizieren erweckt und zum Ausdruck gebracht werden kann. Die Idee der „Ursprünglichkeit“ wird allerdings von einigen Autor*innen als ideologisches Konstrukt kritisiert.²¹⁷ Constanze Rora etwa sieht in Orffs Vorstellung einer „Urmusik“ oder „Kindheitsmusik“, die in jedem Menschen angelegt, aber vielfach verschüttet sei, eine Projektion, die vor allem aus den Sehnsüchten und Defiziten der Gesellschaft entspringe.²¹⁸ Ruth Schneidewind schreibt dazu: „[...] beim Elementaren Musizieren geht es nicht um die Suche nach einem Ursprünglichen. Musiziert wird das, was in den Sinn kommt, was Freude bereitet und das eigene musikalisch-künstlerisches [sic!] Ausdrucksbedürfnis befriedigt.“²¹⁹

Ursprünglich oder nicht, Elementare Musik ist jedenfalls radikal menschlich – wie auch schon bei Wilhelm Keller deutlich wurde. Charlotte Fröhlich nähert sich dem Begriff der „Elementaren Musik“ über sogenanntes „musikalisches Rohmaterial.“ Solches „musikalische Rohmaterial“ sei vorsprachlich und entstehe aus dem Augenblick, es sei verbunden mit körperlicher Bewegung und seelischer Regung, es äußere sich in Bewegung und Stimme, es schaffe Bezüge.²²⁰

„Ich plädiere dafür, dieses ‚Rohmaterial‘, in welchem sich Geräusch, Bewegung, Stimme, Klang, improvisierende und gestaltende Kräfte mischen, welches manchmal spontan produziert, manchmal auch aus purer Spielfreude [...] gestaltet wird, ‚Elementare Musik‘ zu nennen. Elementare Musik bleibt dem existentiell Menschlichen, unserer Befindlichkeit, unserer Kommunikationsfähigkeit, unserem Lebensweltbezug verbunden.“²²¹

Elementare Musik, so könnte man sagen, ist also eng mit ganzheitlichem menschlichem Ausdruck – in all seinen Facetten – verbunden.

214 Vgl. Jungmair (1992a), S. 136 und Jungmair (1992b), S. 267.

215 Siehe auch Orff (1932a), S. 77.

216 Vgl. Günther (1932), S. 83.

217 Vgl. Schneidewind (2011), S. 20 f.

218 Vgl. Rora (2001), S. 18 f.

219 Schneidewind (2011), S. 21.

220 Vgl. Fröhlich (2002), S. 63 f.

221 Fröhlich (2002), S. 65.

Wilhelm Keller nähert sich in seinem Versuch einer Begriffsbestimmung dem Wort „Element“ von der Wortbedeutung des „Unteilbaren, Grundlegenden“ und des „Zentralen, Mittelpunkthaften“ her an. Es wird also nach dem Grundlegenden in der Musik gefragt.²²² Juliane Ribke führt diesen Gedanken weiter und sieht in der „Elementarisierung“ die „Freilegung des Grundsätzlichen“.²²³ Elementares Musizieren könnte also als grundsätzliches oder grundlegendes Musizieren bezeichnet werden – laut Ruth Schneidewind jedenfalls insofern, als Menschen durch die dadurch stattfindende Auseinandersetzung mit Musik grundlegende oder wesentliche Erfahrungen machen.²²⁴

Der Begriff des „Elementaren“ ist schwer zu fassen; vielleicht, weil seine Ausprägungen so vielfältig sind wie die möglichen Musizierformen und Menschen, die daran beteiligt sind. Es würde diese Arbeit sprengen, den Begriff in aller Ausführlichkeit zu erörtern; oben angesprochene Aspekte lassen aber festhalten: Elementare Musik ist eine Musik, an der wir Menschen selbst aktiv Anteil haben. Elementare Musik ist körperlich, ganzheitlich, menschlich. Elementare Musik ist für alle Menschen zugänglich und erlernbar. Elementare Musik lebt von der Verbindung von Musik, Bewegung, Tanz, Stimme und Sprache und wird nicht zuletzt deshalb auch als „Kunst der Verbindungen“ bezeichnet.²²⁵ Elementare Musik, hier möchte ich noch einmal Charlotte Fröhlich zitieren, ist auch „ein Fenster zur zeitgenössischen Kunst“²²⁶. Eine ganz besondere Bedeutung kommt dem „Moment der unmittelbaren Begegnung“²²⁷ zu.

Möglicherweise ist das Elementare viel leichter metaphorisch zu verstehen als über Definitionen – viele Autor*innen kommen früher oder später in der Begriffsdiskussion zu diesem Schluss. Wenn wir etwa „in unserem Element“ sind, sind wir angeregt, motiviert und in Bewegung; dann atmen wir anders. „Im Element fühlt man sich mit einer Sache auch dann, wenn man noch nicht damit ‚fertig‘ ist, noch mitten im Aneignungsprozess oder im Erkenntnisprozess steckt; oft empfindet man dabei ‚flow‘-Gefühle.“²²⁸

Charlotte Fröhlich spricht hier noch zwei wichtige Punkte des Elementaren Musizierens an: Einerseits geht es darum, im Element zu sein – also Freude an der Musik, am Klang, an

222 Vgl. Keller (1962), S. 119.

223 Vgl. Ribke (1995), S. 35.

224 Vgl. Schneidewind (2011), S. 22.

225 Siehe Stibi (2010) bzw. Abschnitt 3.3 dieser Arbeit.

226 Fröhlich (2002), S. 73.

227 Fröhlich (2002), S. 66.

228 Fröhlich (2002), S. 70.

der eigenen Stimme, am Instrumentalspiel, am Körper, an Bewegung und Tanz zu erleben – so steht es auch im Musikschul-Lehrplan für Elementares Musizieren. Es geht darum, mit Musik, Bewegung, Tanz und Materialien kreativ umzugehen (zu experimentieren, erforschen, improvisieren und komponieren); Musik als Ausdrucksmittel zu erleben und von ihr berührt sein zu können.²²⁹ Und zum Zweiten geht es darum, dass Elementares Musizieren stets ein Prozess ist – und zwar ein gemeinsamer Musizierprozess²³⁰ in der Gruppe. Ulrike Jungmair spricht auch von „elementaren Prozessen“²³¹ als Wandlungsprozessen oder „elementaren Situationen“ als „jene Augenblicke, in denen sich Schöpfen und Schaffen, Empfangen und Tun zu Gestalt und Gebilde verwandeln. Das gilt für Spiel, Improvisation, die musikalische und die tänzerische, wie für alles Künstlerische.“²³² Elementare Prozesse sind ein Stück gestaltete Zeitkunst, in denen viel entstehen kann.

Es sollte deutlich geworden sein: Elementare Musik ist eine Kunst für sich. Elementares Musizieren ist eine besondere Art zu musizieren und eine eigenständige Disziplin. Womöglich ist der Begriff „elementar“ etwas irreführend und missverständlich, weil er erstens sehr mannigfaltig in seinen Bedeutungen ist und zweitens oft voraussetzend mit „Elementarpädagogik“ in Verbindung gebracht wird. Doch: Elementares Musizieren ist für Anfänger genauso wie für Nicht-Anfänger; für Kinder genauso wie für Erwachsene da.²³³ Allzu oft kämpft die Elementare Musikpädagogik mit dem Image, lediglich „Vorbereitung auf den Instrumentalunterricht“ oder Vorstufe für ein anschließendes „richtiges“, anspruchsvolles Musizieren zu sein. Doch wer der Elementaren Musikpädagogik lediglich eine propädeutische Funktion für einen weiterführenden Unterricht zuerkennt, verkennt ihren künstlerischen Anspruch und übersieht die Tatsache, dass es sich beim Elementaren Musizieren um eine selbstständige Musizierform mit ganz eigenen Zugängen handelt.²³⁴ Und diese Musizierform will sich nicht vereinnahmen lassen, denn – um mit Ruth Schneidewind zu sprechen – Elementares Musizieren trägt seinen Wert und seine Qualität in sich selbst: „Wir musizieren um zu musizieren.“²³⁵

229 Vgl. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke, S. 9.

230 Vgl. Schneidewind (2011), S. 35.

231 Jungmair (1992a), S. 212.

232 Jungmair (1992a), S. 169.

233 Vgl. Schneidewind (2011), S. 19.

234 Vgl. Ribke (1995), S. 31 und Schneidewind (2011), S. 19, 37.

235 Schneidewind (2011), S. 37.

Elementare Musik, es sei abschließend noch einmal Wilhelm Keller zitiert, „ist ein Stück zweckfrei erfüllter und damit voll gelebter Zeit.“²³⁶

3.1.2 Aktionsbereiche und methodisch-didaktische Grundsätze

Elementares Musizieren ist also der Fachbereich, mit dem sich die Elementare Musikpädagogik (EMP) beschäftigt. In diesem Abschnitt soll konkretisiert werden, welche Handlungsfelder im Elementaren Musikunterricht berührt werden und auf welche Weise die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Inhalten erfolgt.

Im Lehrplan der Österreichischen Musikschulwerke lautet es dazu folgendermaßen: „Eine Elementare Musiziereinheit lebt von der vielfältigen Kombination verschiedener Aktionsbereiche. Diese sind miteinander verknüpft, ergänzen einander und stehen in Wechselwirkung zueinander.“²³⁷

Die acht Aktionsbereiche der EMP sind:

- Stimme und Sprache
- Bewegung und Tanz
- Sinneserfahrungen
- Elementares Musizieren mit Instrumenten
- Musik hören
- Visualisierung
- Musikkunde und
- Instrumenteninformation.²³⁸

Alle acht Aktionsbereiche fließen in den Elementaren Musikunterricht mit ein und werden von den Pädagog*innen in eine sinnvolle Wechselwirkung gebracht, wobei Schwerpunktsetzungen möglich und auch nötig sind: „Man wird also auch einmal nur singen, nur sprechen oder sich ausschließlich bewegen, auch wenn die Verbindungen zu anderen Medien sich zur Weiterführung solcher Aktionen häufig anbieten werden.“²³⁹

²³⁶ Vgl. Keller (1962), S. 133.

²³⁷ Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 14.

²³⁸ Vgl. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 14. Die konkreten Inhalte innerhalb der einzelnen Aktionsbereiche sind im Lehrplan ebenfalls ausführlich beschrieben und auf den Seiten 14-19 nachzulesen.

²³⁹ Dartsch (2010), S. 252.

Die Abwechslung der verschiedenen Aktionsphasen ist ein wichtiger methodisch-didaktischer Grundsatz; einerseits, um jeden Menschen in seiner Ganzheitlichkeit anzusprechen; andererseits, um unterschiedliche Persönlichkeiten und Lerntypen zu erreichen.²⁴⁰

Von großer Bedeutung für die Elementare Musikstunde ist auch die soziale Komponente:

„Elementares Musizieren findet aus methodisch-didaktischen Grundsätzen in der Gruppe statt. Musik, Bewegung, Tanz, Stimme, Sprache und Formen der Visualisierung sind Ausdrucks- und Kommunikationsmittel. Gemeinsames Tun ist immer mit sozialen Prozessen verknüpft. Diese beeinflussen wiederum die musikalische und tänzerische Entwicklung positiv.“²⁴¹

Elementares Musizieren ist gemeinschaftliches Musizieren und dieses wird als befruchtend und bereichernd erlebt.

Neben den bereits erwähnten Prinzipien der Ganzheitlichkeit (EMP nimmt den ganzen Menschen in den Blick) und des handlungsorientierten Unterrichts (EMP möchte zu aktiver Beteiligung, Teilhabe und kreativer Betätigung einladen) kommt der Lernform „Spiel“ eine wichtige Rolle zu. Schon bei Orff heißt es: „Die Musikanweisung beim Kind beginnt nicht in der Musikstunde, die Spielstunde ist der Ausgangspunkt.“²⁴² Schließlich ermöglicht spielerisches Lernen einen lustvollen Zugang zu Inhalten und Themen: „Das Spiel ermöglicht dem Menschen grundlegende Erfahrungen, die eine wesentliche Basis für das spätere rationale Erschließen bilden.“²⁴³

Daraus ergibt sich ein weiterer wesentlicher Grundsatz der EMP, der, mit seinen drei Leitworten, eine wichtige Orientierung für das pädagogische Handeln bildet. Er lautet: *Erleben ↔ Erkennen ↔ Benennen*. Der Lernprozess soll aus der Praxis zur Theorie und somit zum Verständnis führen. Dem buchstäblichen „Be-greifen“ kommt in der EMP eine große Bedeutung zu.²⁴⁴

Schließlich ist Elementarer Musikunterricht immer prozessorientiert. In der EMP steht nicht das Resultat, sondern Phasen des Erkundens, Entdeckens und Übens im Vordergrund. Die abrufbare Leistung tritt in den Hintergrund; dafür wird musikalischen,

240 Vgl. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 12.

241 Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 13.

242 Orff (1932a), S. 67.

243 Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 11.

244 Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 11 f.

kreativen, sozialen, körperlichen, kognitiven und emotionalen Entwicklungsprozessen viel Raum gegeben.²⁴⁵

Wichtig für die Unterrichtsgestaltung ist auch die Strukturierung. So heißt es weiter im Musikschul-Lehrplan: „Durch eine sinnvolle Reihung der Phasen einer Einheit (Aufbau mit Einstimmung – Entwicklung – Vertiefung – Abschluss) soll sich ein Spannungsbogen ergeben.“²⁴⁶ Eine wichtige Bedeutung bei der Stundengestaltung kommt Ritualen und Wiederholungen zu, da sie Sicherheit und Struktur geben. Neben einer strukturierten Unterrichtsplanung sollte jedoch unbedingt Raum bleiben für Flexibilität und situationsbedingte Abweichungen, da die Interaktion innerhalb der Gruppe bzw. der Dialog zwischen Lehrperson und Gruppenmitgliedern einen großen Stellenwert haben.²⁴⁷

Es wird deutlich: das Planen, Leiten und Begleiten einer Elementaren Musiziereinheit gleicht einer Kunst für sich: Jede Stunde braucht eine gewisse Dramaturgie, die es den Teilnehmenden ermöglicht, in verschiedene Erfahrungsbereiche und Handlungsfelder sinnlich und ganzheitlich einzutauchen. Neben einer klaren Strukturierung ist auch die Spontaneität der Pädagog*innen gefragt, um auf gruppendynamische Prozesse eingehen zu können. Schließlich haben wir es in Bildungsprozessen stets mit Menschen und ihren ganz besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen zu tun, mehr noch: wir „haben es *als* Menschen *mit* Menschen zu tun.“²⁴⁸

Michael Dartsch fasst die methodisch-didaktischen Grundsätze der Elementaren Musikpädagogik wie folgt zusammen: die Ausrichtung der EMP ist spielorientiert, prozessorientiert, körperorientiert, beziehungsorientiert und offen.²⁴⁹

Bereits hier zeigen sich viele Parallelen zu den Grundgedanken der Resonanzpädagogik: Auch sie begreift Bildung als einen Prozess, der nicht auf abrufbare Leistungen abzielt, sondern auf Anverwandlung und Veränderung. Auch sie räumt der leiblichen Verfasstheit von Bildungsprozessen eine große Bedeutung ein, da der Körper unser Resonanzorgan ist und wir mit ihm die Welt „be-greifen“. Auch bei ihr ist der Beziehungsaspekt zentral,

245 Vgl. Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 12.

246 Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 12. Zu verschiedenen Phasen im Stundenaufbau siehe etwa auch Dartsch (2010), S. 324 f.

247 Vgl. Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke, S. 12.

248 Vgl. Dartsch (2002), S. 311.

249 Dartsch (2002), S. 321. Für eine ausführlichere Beschreibung der Methodik der Elementaren Musikpädagogik siehe auch Dartsch (2010), S. 250 ff.

möchte sie Bildung doch als „Weltbeziehungsbildung“ verstanden wissen, die Resonanzachsen eröffnet, entlang derer stabile Beziehungen zur subjektiven, objektiven und sozialen Welt möglich werden. Auch bei ihr geht es vordergründig darum, einen Funken überspringen zu lassen und Begeisterung zu entfachen – und wenig scheint dafür besser geeignet als die Lernform „Spiel“. Und auch in der Resonanzpädagogik sind Lernprozesse offen und in ihrem Ergebnis nicht planbar.

Auch die weiteren Prinzipien der EMP finden ihre Entsprechungen in der Resonanzpädagogik. Lernen ist hier immer Erfahrungslernen – was dem EMP-Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts und der Selbsttätigkeit entspricht.

Ist es ein Grundsatz der EMP, Frei- und Spielräume für persönlichen Ausdruck und kreative Prozesse zu ermöglichen, zielt die Resonanzpädagogik auf die Eröffnung von kollektiven Lern- und Resonanzräumen. Räumt die EMP der sozialen Komponente eine zentrale Bedeutung ein, so schreibt die Resonanzpädagogik Formen des gemeinsamen Handelns eine wichtige motivationsfördernde Wirkung zu. Setzt die EMP auf Struktur in der Unterrichtsgestaltung, betont auch die Resonanzpädagogik die Bedeutung von Sicherheit und Struktur für entgegenkommende Resonanzräume. Und so wie die EMP von den Pädagog*innen Flexibilität in der Durchführung verlangt, fordert auch die Resonanzpädagogik von den Lehrenden, „feinfühlig auf die Bedürfnisse, Stimmungen und Interessen der Schüler zu reagieren“²⁵⁰.

3.1.3 Anthropologischer Ansatz

„Die Musik fängt im Menschen an,“ heißt es bei Carl Orff,

„und so die Unterweisung. Nicht am Instrument, nicht mit dem ersten Finger oder mit der ersten Lage oder mit diesem oder jenem Akkord. Das Erste ist die eigene Stille, das In-sich-Horchen, das Bereit-Sein für die Musik, das Hören auf den eigenen Herzschlag und den Atem.“²⁵¹

Wie bereits in Abschnitt 3.1.1 deutlich wurde, steht beim Elementaren Musizieren der Mensch im Mittelpunkt: „Musik, Musizieren, Tanz, Bewegung, Bildnerisches Gestalten und alle mit dem Künstlerischen zusammenhängenden Phänomene haben ihre Wurzel in der Fähigkeit des Menschen, hervorbringend tätig zu sein [...]“,²⁵² so Ulrike Jungmair.

250 Rosa (2016), S. 416.

251 Orff (1932a), S. 67.

252 Jungmair (1992b), S. 257.

Die Elementare Musikpädagogik verfolgt also einen anthropologischen Ansatz. Laut Juliane Ribke werden der Mensch, seine Entwicklung, seine Grunderfahrungen und Bedürfnisse zuerst betrachtet; erst darauf aufbauend werden musikdidaktische und methodische Prämissen abgeleitet.²⁵³ „Musikalische Erziehungsziele verwirklichen sich im anthropologischen Ansatz nur im Verbund mit psychischen, sozialen und motorischen Erziehungszielen, sie sind kein Selbstzweck und stehen nicht für sich allein in einer vom Menschen isolierten Sachlichkeit.“²⁵⁴

Michael Dartsch fragt in seinem Aufsatz zur anthropologischen Fundierung der Elementaren Musikpädagogik zunächst nach den Grundbedingungen menschlichen Musizierens: Warum musiziert der Mensch? Was macht menschliches Musizieren aus? Was tut der Mensch, wenn er musiziert? Eine naheliegende Antwort: er *spielt*. Wir *spielen* ein Instrument oder ein Musikstück. Musik lässt sich als eine besondere Weise des Spielens verstehen, sei demnach also von der Sache her zweckfrei und biete, ganz in der Gegenwart lebend, eine vieldeutige „Scheinwelt“ zum Eintauchen, die in der Dauer der Stücke und innerhalb gewisser Regeln ihre Begrenzung, ihr „Spielfeld“ findet.²⁵⁵

Dartsch führt weiter aus, dass innerhalb des Spiels dem Menschen ein Stück Umwelt in seiner Eigendynamik entgegentritt: etwa klingendes Material. Zu diesem müsse der Mensch in Beziehung treten und ein Stück Innenwelt einbringen. Wenn der Mensch sein Inneres nach außen trägt, drückt er sich aus. Ausdruck sei also die zentrale Motivation jeder künstlerischen Äußerung. Dartsch ortet ein menschliches Bedürfnis, sich auszudrücken: Unser Leben lang bringen wir uns selbst zum Ausdruck: „Schon das Neugeborene tut das im Schrei.“²⁵⁶

Durch Ausdruck begeben wir uns nicht nur in Beziehung zu anderen Menschen, sondern auch zu uns selbst: „Zunächst werden wir im Ausdruck unserer selbst gewahr.“²⁵⁷ Schließlich gehen wir im musikalischen Ausdruck auch eine Beziehung zur physikalischen Umwelt ein – etwa zu klingenden Materialien oder akustischen Phänomenen. Michael Dartsch hält fest: „Beziehungen bilden so gewissermaßen den Urboden der Musik.“²⁵⁸

253 Vgl. Ribke (1995), S. 9.

254 Ribke (1995), S. 131.

255 Vgl. Dartsch (2002), S. 312 f.

256 Dartsch (2002), S. 313.

257 Dartsch (2002), S. 313.

258 Dartsch (2002), S. 314.

Hier sind wir bereits wieder inmitten einer resonanztheoretischen Diskussion. Bei Hartmut Rosa war die Rede davon, dass wir uns durch Musik in eine „Urbeziehung“ zur Welt begeben.²⁵⁹ Juliane Ribke schreibt in diesem Zusammenhang von einer „psychischen Urmatrix“, die auf existentielle Primärerfahrungen des Menschen zurückgeht:

„Klangwahrnehmung und -produktion, Bewegtwerden, Sich-Bewegen, Berührtwerden und Berühren setzen psychische Aktivität frei, weil die Resonanz sensorischer Urmatrizen als positiv empfunden wird. Musik und Bewegung bzw. Tanz sind nonverbale, präverbale (besser: nicht an die Bezeichnungsfunktion der Sprache gebundene) Erfahrungsbereiche, so daß mit ihnen an die rhythmisch pulsierenden, klanglich vielfältigen, ‚bewegenden‘ und bewegungsauslösenden Grundbedingungen der frühest erfahrenen Seinsform unter veränderten Bindungen angeknüpft werden kann.“²⁶⁰

Eine Vielzahl von Klang- und Bewegungseindrücken seien, ebenso wie metrisch-rhythmische Empfindungen, auch pränatal vorstrukturiert und damit im Grundsatz in jedem Menschen vorhanden. Juliane Ribke sieht eine musikpädagogische Anknüpfungsmöglichkeit an die frühesten menschlichen Gelebtheitsspuren bzw. „Urerfahrungen“, die aus Horchen auf etwas, Bewegt-, Gewiegt-, Getragenwerden, aus Berühren und Berührtwerden bestehen. So entstehe Resonanz von existentieller Bedeutung.²⁶¹ „Durch Resonanz, Perpetuierung und individuelle Ausfüllung sensorischer und psychischer Urmatrizen erschließt sich der Zugang zum Musizieren mit hoher Ich-Beteiligung, einer zentralen Verhaltensqualität von Musikalität.“

Das hier zugrunde liegende Menschenbild deckt sich mit jenem der Resonanztheorie insofern, als auch hier die frühesten Erfahrungen des Menschen – wie Gewiegt- und Getragenwerden, Berühren und Berührtwerden oder durch Stimme Antwort erfahren (der Schrei des Neugeborenen) – als zentrale menschliche Grundfähigkeiten und -bedürfnisse erachtet werden. Von frühester Kindheit an bilden laut-klangliche und motorische Äußerungen die Basis für menschlichen Ausdruck und soziale Beziehungen. An dieser elementaren anthropologischen Grunddisposition knüpft die Elementare Musikpädagogik an.²⁶² Es handelt sich dabei, um noch einmal mit Orff zu sprechen, nicht ausschließlich um Musikerziehung, sondern auch um Menschenbildung.²⁶³

259 Siehe Abschnitt 2.7 dieser Arbeit.

260 Ribke (1995), S. 93.

261 Vgl. Ribke (1995), S. 96.

262 Vgl. Stibi (2010), S. 17 f.

263 Vgl. Orff (1963), S. 157.

3.1.4 Soziale und politische Dimension der EMP

Elementare Musikpädagogik ist mehr als nur Musikerziehung. Juliane Ribke plädiert dafür, die soziale und politische Dimension der im Prinzip nicht an spezielle Altersstufen gebundenen Elementaren Musikpädagogik angemessen einzuschätzen:

„Je mehr die Ausbildungstendenzen auf einseitig kognitive Förderung und Erziehung zum Spezialistentum hinausliefen, desto notwendiger wurde es, der Musik einen Platz zuzuweisen, der außerhalb von materialgebundenen Lernprogrammen von psychologischer Bedeutung für den einzelnen und von politischer Bedeutung für die Gesellschaft ist.“²⁶⁴

Während im traditionellen schulischen Unterricht meist kognitive und intellektuelle Aspekte dominieren, werden motorische, sensorische und emotionale Aspekte – also Zugänge, die sich am Körper und am Ausdruck orientieren – oft vernachlässigt.²⁶⁵

Die Elementare Musikpädagogik hingegen setzt auf eine vergleichsweise körperorientierte, beziehungsorientierte, kreative und offene Herangehensweise.²⁶⁶

Schon in ihren Anfängen hatte die Elementare Musikpädagogik einen gesellschaftspolitischen Anspruch. Dorothee Günther, die 1924 zusammen mit Carl Orff die Günther-Schule gründete, schrieb 1932:

„Sehen wir – noch unbeachtet des Wegs – das Ziel an, so sehen wir den rhythmischen Menschen, d. h. den bewegten, reagierfähigen, sich einfühlenden und führenden zugleich, den Menschen, der elastisch Anregungen physisch und psychisch ebenso aufnehmen wie abgeben kann, der den schon fast traditionellen Hemmungen der Selbstäußerung in Bewegung, Sprache und Musik nicht unterliegt und doch für diese Dinge nicht nur zur Äußerung, sondern auch bis zur Formung vorgestoßen ist. Unsere motorisch stark disponierte, tempisch gesteigerte und geistig realistische Zeit braucht diesen Menschen notwendig.“²⁶⁷

Günther verortet ihr musik- und bewegungspädagogisches Schaffen schon damals in einer Zeit zunehmender Beschleunigung; einer Zeit, „die überschwemmt ist von Fertigware, vom Strumpf begonnen bis zur Schallplattenmusik in edelster Wiedergabe“²⁶⁸, wodurch sie der Förderung von Selbsttätigkeit, Selbstäußerung und Schöpfung eine große Bedeutung beimaß. Der „gelöste Körper“ sei dabei der Schlüssel zu allem.²⁶⁹ Günther trat für eine neue bodenständige Kultur ein, in der die Menschen (wieder) zur Musikausübung

²⁶⁴ Ribke (1995), S. 23.

²⁶⁵ Vgl. Dartsch (2010), S. 251.

²⁶⁶ Vgl. Dartsch (2010), S. 252 f.

²⁶⁷ Günther (1932), S. 79.

²⁶⁸ Günther (1932), S. 79.

²⁶⁹ Vgl. Günther (1932), S. 89.

befähigt werden, ohne „Kunstmusik“ auf einem „Kunstinstrument“ (wie Klavier oder Geige) professionell ausüben oder vollkommen reproduzieren können zu müssen.²⁷⁰ Carl Orff sprach sich in diesem Zusammenhang gleichsam für eine „lebendige Laienmusik“ aus, wie sie auch in früheren Zeiten zu finden gewesen sei.²⁷¹ 1963 schrieb er:

„Elementare Musik, Wort und Bewegung, Spiel, alles was Seelenkräfte weckt und entwickelt, bildet den Humus der Seele, den Humus, ohne den wir einer seelischen Versteppung entgegengehen.“²⁷² Schon Günther und Orff speisten ihr Schaffen aus einer zivilisationskritischen Haltung heraus; sahen im elementaren musikalischen Ausdruck eine Möglichkeit, der Entfremdung oder seelischen Versteppung des Menschen entgegenzuwirken. Auch Autor*innen wie Juliane Ribke betonen die Bedeutung Elementarer Musikpädagogik angesichts der gegenwärtigen psychosozialen Bedingungen und der funktionellen Einbindung des Menschen in eine weitgehend entfremdete Lebens- und Lernumwelt.²⁷³

So wie die Resonanztheorie muss sich auch die Elementare Musikpädagogik von Kritiker*innen den Vorwurf gefallen lassen, sozialromantischen Vorstellungen anzuhängen. Wie die Resonanztheorie und -pädagogik ist auch die Elementare Musikpädagogik in ihrem Entstehen und ihrem Wirken im gesellschaftlichen Kontext der westlichen Moderne zu verorten – die unbestreitbar durch dynamische Stabilisierung, zeitliche Beschleunigungen, zunehmende Verdinglichung und Rationalisierung sowie Leistungs(steigerungs)zwänge charakterisiert ist.

Bildung, und insbesondere die Begleitung einer nachwachsenden Generation, findet immer in einem spezifischen soziopolitischen und -kulturellen Umfeld statt und es liegt nahe, wie auch Michael Dartsch ausführt, pädagogisches Handeln unter Bezugnahme auf die jeweilige Gesellschaft zu thematisieren.²⁷⁴ Die moderne westliche Gesellschaft ist eine Leistungsgesellschaft, in der es – wir haben es bei Rosa gelesen – vorwiegend um Ressourcenerweiterung und Ausdehnung der individuellen Möglichkeitshorizonte geht. Die modernen Menschen sind oftmals unter Druck und von Leistungszwängen überfordert. Hier setzt die Elementare Musikpädagogik an, wenn sie sich um die

270 Vgl. Günther (1932), S. 93.

271 Vgl. Orff (1932b), S. 97.

272 Orff (1963), S. 157.

273 Vgl. Ribke (1995), S. 30.

274 Vgl. Dartsch (2010), S. 162.

Einrichtung von leistungsfreien Spielräumen bemüht, wo Musik nicht als Mittel zum Zweck eingesetzt wird, sondern um ihrer selbst willen. Wir musizieren, um zu musizieren – und nicht, um kreativer, glücklicher, leistungsfähiger oder professioneller zu werden.

Musik tut gut – das wissen alle – und die Elementare Musikpädagogik verfolgt den Anspruch, jedem Menschen Zugänge zur Musik anbieten zu können. Gerade im musikalischen Bereich bekommen viele Menschen im Laufe ihrer Bildungskarrieren vermittelt, „nicht musikalisch (genug) zu sein“; die Latte bei der Reproduktion von Musikstücken wird hoch gelegt und der Leistungsmaßstab dominiert. Hier setzt die Elementare Musikpädagogik an, indem sie Mut und Freude an der Musik vermitteln möchte, und zwar weniger über den Weg der rationalen Erschließung oder kognitiven Analyse, sondern vielmehr über einen sinnlichen, beziehungsorientierten und ganzkörperlichen Zugang.

Dem ganzkörperlichen Zugang in der Elementaren Musikpädagogik sei auch der nächste Abschnitt dieser Arbeit gewidmet. Insbesondere wird in Anlehnung an Hartmut Rosas Ausführungen zu körperlichen Weltbeziehungen danach gefragt, wie durch verschiedene methodisch-didaktische Zugänge körperliche Resonanzen möglicherweise gefördert oder begünstigt werden.

3.2 Körperliche Resonanzen in der EMP

Wie im Kapitel zur Resonanzpädagogik dargestellt, kann Leiblichkeit als Basis für einen partizipativen und teilhabenden Weltbezug angesehen werden. Auch in der EMP gilt Leiblichkeit als wichtige Basis für musikalisches Spiel und musikalischen Ausdruck. Schon Dorothee Günther sah im „gelösten Körper“ den „Schlüssel zu allem“. Bianka Wüstehube führt aus, dass der Körper als künstlerische Quelle und Medium im Raum diene: „Er kann Geräuscherzeuger sein und als unmittelbares Instrument für musikalischen Ausdruck in Form von Klanggesten, Körperperkussion etc. verwendet werden. Alle möglichen Bewegungen des Körpers und die Leiblichkeit selbst sind grundlegendes Material für das künstlerische Tun.“²⁷⁵ So befähige das Studium der Elementaren Musikpädagogik mitunter auch dazu, mit dem Körper zu musizieren und *Körperkünstler*in* zu werden.²⁷⁶

275 Wüstehube (2019), S. 17.

276 Vgl. Wüstehube (2019), S. 18.

Auch Wilhelm Keller beschreibt den menschlichen Körper als das Grundinstrument Elementarer Musik: alle Schall-, Klang- und Tonerzeugung erfolge unmittelbar körperhaft.²⁷⁷ Und bei Ulrike Jungmair heißt es: „Die Fähigkeit auf individuelle Körpererfahrungen zurückzugreifen und sie abzurufen eröffnet ungeahnte Möglichkeiten für musikalischen Ausdruck und für die individuelle musikalische Qualität der Improvisation, Komposition oder Interpretation.“²⁷⁸

So zählen Körperbewusstmachung und -sensibilisierung zu wichtigen Zielen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik; dadurch werde laut Werner Beidinger eine wichtige Disposition zum vokalen und instrumentalen Musizieren erreicht.²⁷⁹

In Abschnitt 2.6.1 wurden Hartmut Rosas Überlegungen zu körperlichen Resonanzbeziehungen dargestellt. Er beschreibt den Menschen als Resonanzwesen und widmet unter anderem den Füßen, der Haut, dem Atem, der Stimme, der Körperhaltung und dem Bewegungscharakter besondere Aufmerksamkeit. Im Folgenden soll untersucht werden, wie die Elementare Musikpädagogik in der Praxis auf diese körperlichen Aspekte eingeht. Dabei wird in erster Linie auf eigene praktische Erfahrungen zurückgegriffen.

3.2.1 Füße

Mit unseren Füßen sind wir in die Welt gestellt, durch sie spüren wir den Boden, der uns im Leben trägt – so lauten sinngemäß Hartmut Rosas Ausführungen zur Bedeutung der Füße für das menschliche Weltverhältnis. Schuhe bilden demnach einen Puffer zwischen Leib und Welt.

In einer Elementaren Musizierstunde tragen die Teilnehmenden in der Regel keine Schuhe. Meist wird der Raum mit Socken betreten, an heißen Sommertagen auch barfuß, an kalten Wintertagen mit einem zusätzlichen Paar Socken. Hausschuhe sind nicht üblich, gerne getragen werden rutschfeste Socken oder Gymnastikschuhe, die einen direkten Kontakt zum Boden ermöglichen.

Sowohl in den Aktionsbereichen Stimme und Sprache, Bewegung und Tanz als auch Sinneserfahrungen wird in einer EMP-Einheit gerne damit begonnen, mit den Füßen zu

²⁷⁷ Vgl. Keller (1962), S. 125.

²⁷⁸ Jungmair (1992b), S. 263.

²⁷⁹ Vgl. Beidinger (2002), S. 287.

arbeiten. Sehr beliebt ist das Rollen der Füße auf Igelbällen (eine besondere Art von Massagebällen), um die ganze Fußfläche gut zu spüren: die Ferse, die Innen- und Außenkanten der Füße, die Zehenballen und Zehen. Im Anschluss an das Rollen wird nachgespürt: Wie stehen wir? Wie ist der Kontakt zum Boden? Was hat sich verändert im Vergleich zu vorher? Wie sind wir verwurzelt?

Die Sensibilisierung und Aktivierung der Fußsohlen dient dazu, einen guten Stand zu finden. Gerade im Hinblick auf eine anschließende Arbeit mit der Stimme ist es wichtig, sich gut im Boden verankert zu fühlen; beim Singen hilft das Vorstellungsbild, die Kraft von unten – auch aus dem Boden – zu schöpfen. Die Arbeit mit den Igelbällen „erdet“ uns, hilft uns bei der Aufrichtung und lenkt die Körperwahrnehmung zu den Füßen, denen sonst oft ohnehin nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Eine wichtige Aktivität einer Elementaren Musiziereinheit ist, gerade bei der Arbeit mit Kindern, die sogenannte „Bewegungsbegleitung“. Die Pädagogin oder der Pädagoge spielt musikalische Phrasen auf einem Instrument, welche die Teilnehmenden in Bewegung übersetzen. Etwa werden leise Pizzicato-Töne von den Kindern als Mäusetrippeln umgesetzt, dunkle Bass-Schläge auf der Trommel als schweres Stampfen – der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Entscheidend ist, dass sich die Teilnehmenden zur Musik durch den Raum bewegen und – ausgehend von den Füßen – bestimmte Bewegungsqualitäten erleben. Der Kontakt zum Boden – und zur Welt – wird ein anderer sein, je nachdem, ob wir schwer und langsam mit der ganzen Fußsohle auftreten; ob wir uns auf Zehenspitzen beinahe lautlos durch den Raum bewegen; ob wir als Gummiball über den Boden hüpfen oder im beschwingten Galopp das Abrollen der Füße vom Ballen in Richtung Ferse spüren (lernen).

Hier werden zweifelsohne verschiedene Formen und Möglichkeiten erprobt, in der Welt zu stehen und sich in ihr zu bewegen. Das gesamte Körpergefühl verändert sich, je nachdem, ob wir schleichen oder stampfen, vor Freude hoppsen oder gemütlich schlendern, humpeln oder hasten, wie König*innen durch den Raum schreiten, uns vorstellen, durchs Moor zu waten oder im Sommer über heißen Asphalt zu gehen. Je nachdem, ob wir stärker auf der Innen- oder Außenkante unserer Füße gehen; ob wir das Gewicht am Fuß stärker nach vorne oder nach hinten verlagern, wird auch unsere Körperhaltung eine andere sein.

Auch beim Tanzen kommt den Füßen eine wichtige Rolle zu. So werden irische Tänze viel Zehenspitzengefühl von uns verlangen, da hier oft auf den Zehenballen getanzt wird. Für die Relevés im Ballett brauchen wir ebenfalls viel Kraft und Spannung in den Füßen. Bei unterschiedlichen Tänzen wird der Kontakt der Füße zum Boden unterschiedlich sein – mal geht es um kraftvolle Sprünge weg vom Boden und ein sanftes Wieder-Aufkommen, mal um Leichtfüßigkeit, mal um Bodenhaftung.

Ob bei Tanz oder Bewegungsbegleitung – die verschiedenen Aktivitäten einer Elementaren Musizereinheit können ein Experimentierfeld sein, verschiedene Arten des In-die-Welt-Gestelltseins zu erfahren und auszuprobieren. Hier wird, so meine These, nicht nur an musikalischen Parametern, Hörwahrnehmung, Körpersensibilisierung und Bewegungsqualität gearbeitet; es werden auch unterschiedliche Möglichkeiten körperlicher Weltbeziehungen erlebbar. Schließlich macht es einen Unterschied, wie wir mit unseren Füßen auf dem Boden stehen und wie wir uns durchs Leben bewegen.

3.2.2 Haut

Unsere Haut trennt das Eigene vom Fremden, das Innen vom Außen. Gleichzeitig ist die Haut die größte Schnittstelle, über die wir mit unserer Um-Welt in Kontakt kommen. Hartmut Rosa beschreibt die Haut als ein wichtiges menschliches Resonanzorgan von Geburt an.

In der Elementaren Musikpädagogik bilden „Sinneserfahrungen“ einen von acht Aktionsbereichen, der mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen in alle anderen Handlungsfelder der EMP hineinwirkt. Mitunter geht es um die Sensibilisierung und Entwicklung des taktilen Wahrnehmungsvermögens.²⁸⁰ Taktile Sinneserfahrungen werden, wie auch Rosa ausführt, durch Berühren und Begreifen, aber auch durch Berührt- und Ergriffenwerden möglich.

In einer EMP-Stunde wird mit verschiedenen Materialien gearbeitet. Das können Bälle oder Seile sein, Chiffontücher oder Reifen, Schwungtücher oder Kontaktbänder, Sandsäckchen oder Alltagsgegenstände und vor allem: Klangerzeuger unterschiedlichster Art. Spielen wir mit einem Gegenstand oder Musikinstrument – ich beziehe mich im

²⁸⁰ Vgl. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 15 f.

folgenden Beispiel wieder auf die Arbeit mit Kindern – geht es zuallererst darum, mit dem Material in Berührung zu kommen und es kennenzulernen.

Wenn etwa neue Instrumente eingeführt werden – ich denke hier an Kleininstrumentarium wie Claves, Holzblocktrommeln, verschiedene Rasseln, Agogos, Triangeln oder Guiros – führt ein erstes Kennenlernen oft über das Ertasten. Wir tasten uns an die Instrumente heran, etwa, indem wir in eine „Schatzkiste“ greifen, einen Gegenstand berühren und uns seine Beschaffenheit über den Tastsinn erschließen. Ist er weich oder hart? Warm oder kalt? Rund oder eckig? Glatt oder rau?

Bevor wir das Instrument visuell begutachten, versuchen wir, es mit unseren Händen wahrzunehmen und zu beschreiben.

Aber auch bei der Arbeit mit anderen Materialien und mit anderen Altersgruppen wird in der EMP in sogenannten „Explorationsphasen“ stets Zeit und Raum eingeräumt, um mit dem Material vertraut zu werden und es zu *be-greifen*. Was können wir mit einem Sandsäckchen alles machen? Auf welchen Körperteilen können wir es balancieren? Können wir es mit Händen hochwerfen, auf dem Oberschenkel landen lassen oder mit dem Fußrücken auffangen? Oft finden taktile Sinneswahrnehmungen über unsere Hände statt; die EMP bemüht sich darum, auch andere Berührungspunkte zu ermöglichen.

Bei der Beschäftigung mit dem Material „Seil“ etwa könnte eine Partnerübung so aussehen, dass eine Person mit einem Seil eine Figur auf dem Boden auflegt und die andere Person diese mit den Füßen, barfuß und mit verbundenen Augen, zu ertasten und erfassen versucht. Die Aufgabe wäre dann, die Figur so zu verinnerlichen, dass man sie aufzeichnen kann. Wer das einmal ausprobiert hat, wird feststellen, wie schwer es fällt, eine Form allein mit den Fußsohlen zu erspüren und zu *be-greifen*.

Zentral ist: Wir kommen in der EMP in Berührung mit Materialien, Instrumenten, anderen Mitspieler*innen und auch mit uns selbst. Der Hautkontakt passiert oft über die Hände, etwa bei Klatschspielen – alleine, zu zweit oder im Kreis. Body Percussion ist ein weiteres Beispiel für Haut- bzw. Körperkontakt; durch die Beats der Hände entsteht nicht nur Rhythmus; es werden auch verschiedene Körperteile aktiviert und bewusst spürbar.

Aber auch Massagen unterschiedlichster Art sind bei allen Altersgruppen beliebt. In den seltensten Fällen wird der Hautkontakt hier ein direkter sein, doch die Berührung kommt auch über die Kleidung an. Es bietet sich wieder die Verwendung von Igelbällen an, da nicht jeder Mensch mit jedem anderen (vielleicht noch nicht vertrauten) Menschen in direkte Körperberührung gehen will. Ein möglicher Abschluss einer Elementaren Musiziereinheit könnte so aussehen, dass die Spielleiterin oder der Spielleiter die Teilnehmenden mit entsprechender Musik und gedimmtem Licht zur Entspannung einlädt. Immer eine Person liegt am Boden, während die zweite Person mit einem Igelball über deren Rücken, Schultern und Arme, Beine und Füße rollt. Nach dem Ende des Musikstücks wird getauscht. Es ist verblüffend, wie sehr auch die aufgewecktesten und unruhigsten Kinder diese Übung genießen und dabei zur Ruhe kommen können.

Ich denke, hier geht es um mehr als nur Entspannung, Wahrnehmung von Musik, Lockerung der Muskulatur oder Verbesserung des Körperbewusstseins. Hier kommt auch ein menschliches Grundbedürfnis nach Körperberührung – oder sagen wir Resonanz – zum Tragen, das wohl an frühkindliche Erfahrungen anknüpft. Es mag bestimmt Menschen geben, denen diese Art von Berührung in einer Musiziereinheit aus unterschiedlichsten Gründen nicht angenehm sein mag – und hier ist Fingerspitzengefühl der leitenden Person gefragt – doch meine Erfahrung hat gezeigt, dass viele Menschen dankbar für jene Momente zu sein scheinen, in denen sie nichts tun müssen, außer ihren Körper durch Impulse von außen über die Haut zu spüren.

Die Haut ist nach Hartmut Rosa jedoch nicht lediglich als Sinnesorgan zu verstehen, sondern vermittelt auch die Beziehung zwischen Person und Leib sowie zwischen Leib und Welt. Auch nicht-taktile Reize können „unter die Haut gehen“ – etwa wenn beim Musizieren Vibrationen im Körper spürbar werden. Beim Trommeln etwa werden wir nicht nur den Kontakt unserer Hände zum Fell der Djembe spüren, sondern auch die Schwingungen, die sich von der Trommel nicht nur als Schallwellen in die Luft, sondern auch auf unseren Körper übertragen. Klänge, Rhythmen, Melodien, Bässe, Schallwellen... alles, was Musik ist, geht unter die Haut. Somit kann ich Hartmut Rosa nur beipflichten, wenn er die Haut als wichtiges Resonanzorgan beschreibt, das uns, wie eine durchlässige Membran, empfänglich und berührbar macht.

3.2.3 Atem und Stimme

Mit jedem Atemzug nehmen wir „Welt“ in uns auf und prozessieren sie durch uns hindurch, schreibt Hartmut Rosa. Wie wir atmen, gibt Aufschluss über unsere Beziehung zur Welt.

In der Elementaren Musikpädagogik erfolgt die Arbeit mit dem Atem vor allem im Aktionsbereich „Stimme und Sprache“, wo es mitunter um „richtiges“ Atmen und bewusste Atemführung sowie sichere Tongebung und Stimmführung geht.²⁸¹ Atem und Stimme hängen in der musik- und gesangspädagogischen Arbeit eng zusammen, schließlich ist Singen nichts anderes als belebter Atem, bei dem die Luft nicht einfach widerstandsfrei die Luftröhre passiert, sondern zuerst eine Begegnung mit unseren Stimmbändern erfährt und u.a. im Kehlkopf und Mundraum entsprechend geformt wird.

Die Stimme wird in der EMP als vielseitiges und ureigenes Instrument sowie als wesentliches Ausdrucksmittel des Menschen verstanden, das ihn sein ganzes Leben hindurch begleitet. Deshalb wird es als wichtig erachtet, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme zu entdecken, zu entwickeln und anzuwenden. Zu den Inhalten des Aktionsbereichs zählen, neben den bereits erwähnten Atemübungen, etwa die Nachahmung von akustischen Phänomenen aus der Umwelt, Singendes Erzählen, die Gestaltung von Liedern, Sprechversen und Gedichten, mehrstimmiges Singen oder Stimmbildungsspiele.²⁸²

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, hier auf die verschiedensten möglichen stimmbildnerischen Aktivitäten näher einzugehen; zentral für die Elementare Musikpädagogik erscheint mir allerdings der spielerische und wiederum ganzheitliche Zugang zu sein. Atem und Stimme sind eng verbunden mit Körper und Bewegung und gehören fast immer zum musikalischen Ausdruck dazu.

Eine mögliche Aktivität zum Aufwärmen von Stimme und Körper sowie zum Ankommen in der Gruppe könnte etwa so aussehen, dass ein imaginärer Ball im Kreis weitergegeben wird oder quer durch den Kreis geworfen wird. Das Ballspiel, in seinen gestischen Bewegungen, wird stimmlich begleitet, was ohnehin nahezu wie von selbst passiert. Der

²⁸¹ Vgl. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 14.

²⁸² Vgl. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 14.

imaginäre Ball kann sich auch in seinen Formen wandeln; kann als Basketball geprellt werden, als Gummiball weiterhüpfen, als schwere Kugel über den Boden rollen oder als Tennisball weitergespielt werden. Je nachdem werden ganz unterschiedliche Stimmklänge zu hören sein: hohe oder tiefe Töne, Stimmglissandi oder Ausrufe, Reibe- oder Zischlaute. So wird das Zwerchfell aktiviert, wird die Stimmgebung körperlich unterstützt, kommen verschiedene Stimmqualitäten zum Ausdruck – ohne, dass explizit darauf eingegangen werden müsste. Nebenbei kommt in der Gruppe auch der kommunikative Aspekt der Stimme zum Tragen – ohne, dass es dafür eine (gemeinsame) Sprache bräuchte.

In der Resonanztheorie wird die Stimme als das erste und grundlegende Organ beschrieben, mit dem wir – als Neugeborene – in eine Antwortbeziehung zur Welt treten. Die Stimme ist dem Menschen in die Wiege gelegt, und daran kann die Elementare Musikpädagogik anknüpfen.

Die Stimme ist in der Lage, resonante Weltbeziehungen zu stiften, heißt es bei Rosa. Die Stimme kann auch als „elementares“ Geschehnis erlebt werden, heißt es bei Jungmair: Menschen können ihre eigene Stimme und Bewegung auch als reales Gegenüber empfinden, pathisch erleben und sich dazu in Bezug setzen.²⁸³ Über die Stimme können wir sowohl in Beziehung zu uns selbst als auch zu anderen Menschen treten. Hartmut Rosa nennt in seiner Theorie das gemeinsame Singen mehrfach als *das* Beispiel, Resonanz in ihren verschiedensten Dimensionen zu erfahren: zunächst als leibliche Resonanz zwischen Körper und Seele, dann als horizontale Resonanz zwischen sich und den Mitsingenden und schließlich als vertikale Resonanz, indem ein Eingebettetsein in einen kollektiv entstehenden ästhetischen Resonanzraum erlebt wird.

Dass das nicht ganz von alleine geschieht und einiges an Fähigkeiten voraussetzt – angefangen vom Aufeinander-Hören über Intonation bis hin zum Halten der eigenen Stimme beim vielstimmigen Singen – bietet der Elementaren Musikpädagogik ein breites Handlungsfeld. Hier kann der Umgang mit der eigenen Stimme als Resonanzorgan in der Gruppe gepflegt, geübt und erlernt werden.

Was die Atmung angeht, so ist sie nicht nur beim Singen und Sprechen relevant. Der Atem spielt genauso beim instrumentalen Musizieren von Musikstücken oder beim Tanz eine

283 Vgl. Jungmair (1992a), S. 164.

wichtige Rolle. Wer beim Schwingen des Oberkörpers oder lockeren Fallenlassen des Kopfes die Luft anhält, wird sich schwer tun, diese Bewegung auszuführen. Tanz und Bewegung leben vom Atemrhythmus, vom Wechsel aus Ein- und Ausatmung, Spannung und Entspannung, Halten und Loslassen.

Ähnlich ist es beim Instrumentalspiel: die Dynamik eines Musikstücks lebt vom Atem; aufeinanderfolgende Phrasen können als aufeinanderfolgende Atemzüge interpretiert werden, eine Pause als Moment der Stille, in der vielleicht kurz der Atem angehalten wird, bevor die Melodie wieder abfällt oder weiter ansteigt. Phrasierung und Dynamik, aber auch Tempo oder Rhythmus können nicht unabhängig vom Atem musiziert werden. Ein Musikstück wird anders klingen, je nachdem, ob es „atmet“ oder nicht. Wie wir atmen, gibt Aufschluss über unser Weltverhältnis. Wie wir atmen, gibt auch Aufschluss über unser Verhältnis zur Musik.

3.2.4 Körperhaltung und Bewegungscharakter

Wie sich jemand im Raum bewegt und platziert, offenbare Hartmut Rosa zufolge, wie sie oder er sich zur Welt stellt oder wahrnimmt. In Abschnitt 3.2.1 rund um die Füße wurde bereits beschrieben, wie die Art und Weise, wie wir stehen oder gehen, unsere körperliche Aufrichtung beeinflusst. Unsere Körperhaltung bringt nicht nur unsere Welthaltung zum Ausdruck, sondern beeinflusst sie ihrerseits auch rückwirkend.

Auch in diesem Bereich – es wurde in den vorausgehenden Abschnitten bereits angedeutet – kann die Elementare Musikpädagogik vielfältige Erfahrungsräume anbieten. Sie arbeitet dabei ganz wesentlich mit Vorstellungsbildern. So wird etwa die Vorstellung, als König*innen mit einer Krone am Kopf durch den Raum zu schreiten und einander würdevoll zuzunicken – etwa als Vorbereitung auf einen höfischen Tanz – automatisch zu einer Aufrichtung der Wirbelsäule und einem „langen Nacken“ führen. Oder wird das Vorstellungsbild, eine Marionette zu sein, dazu führen, dass sich, je nachdem, an welchem Schnürchen gezogen wird, ein bestimmter Körperteil aufrichtet oder absenkt. Ein vorgestellter Zug von oben etwa würde zu einer Aufrichtung der Brust- oder Halswirbelsäule führen. Hier wird also – fernab von strengen Gymnastikübungen – immer wieder an der Körperhaltung gearbeitet, welcher ja auch beim Singen und beim Instrumentalspiel eine wichtige Rolle zukommt.

Neben Vorstellungsbildern können auch verschiedene Materialien als Vorbilder und Anregung für einen bestimmten Bewegungscharakter oder eine besondere Körperposition dienen. Ulrike Jungmair führt aus:

„Der Umgang mit Spielgegenständen im Unterricht kann Vorbereitung und Hilfe sein, bestimmte Bewegungsqualitäten zu erreichen: Ein rollender Ball verführt zu fließenden geschmeidigen Bewegungen, der geprellte Ball wiederum veranlasst kraftvoll gefederte Bewegung und Aufrichtung des Rückens. Werfen und Fangen unterstützen die Balance; die Anpassung an ein geschwungenes Chiffontuch erzwingt geradezu eine leichte ausgeglichene Körperspannung, Luftballone, Papierbälle, Reissäckchen, Zeitungspapier und anderes mehr können Hilfe sein, unsere Tast- und Körpererfahrungen wieder zu vergegenwärtigen. Im Spiel mit einem Partner, mit Spielgegenständen oder auch mit einfachen Instrumenten werden neue Erfahrungen möglich, bereits vorhandene werden virulent.“²⁸⁴

Bewegung, Tanz, Gesang und Instrumentalspiel – all diese Bereiche machen leibliche Erfahrungen möglich, verlangen bestimmte Körper-Haltungen und bringen verschiedene Bewegungsqualitäten hervor. Doch so wie die Musik zu körperlichen Ausdrucksformen führt – etwa, wenn wir zur Musik tanzen – können umgekehrt körperliche Ausdrucksformen in Verbindung mit inneren Vorstellungen zu musikalischen Ausdrucksformen führen.²⁸⁵ Ruth Schneidewind beschreibt das folgendermaßen:

„Eine stimmige musikalische Lösung findet man beim Elementaren Musizieren in der Regel, wenn man vorher gespürt hat wie sich das, was man musikalisch ausdrücken will, körperlich anfühlt (oder sich das zumindest innerlich vorstellt), wenn man versucht, seinen sprachlichen und stimmlichen Ausdruck dazu zu finden, wenn man sich mimisch, gestisch, theatralisch dazu äußert und auch innere oder äußerlich manifestierte Bilder dazu sucht.“²⁸⁶

Wenn wir Vorstellungsbilder verkörpern oder Materialien als Vorbild für Bewegungsqualitäten verwenden, erweitert das nicht nur unser Körperbewusstsein, es bildet auch die Basis und Inspiration für musikalischen Ausdruck. Der körperorientierte Ansatz in der EMP ermöglicht es, körperliche Resonanzen zu erfahren und, in einem phantasievollen Lernumfeld, verschiedene Arten des In-die-Welt-Gestelltseins spielerisch zu erproben. Darüber hinaus ist die Verkörperung von „Welt“ in der EMP enorm wichtig, um musikalische Entsprechungen zu finden; um das, was wir musizieren, vorher auch tatsächlich am eigenen Leibe gespürt und erlebt zu haben. Das macht Elementare Musikpädagogik aus. Nicht umsonst gilt sie als die „Kunst der Verbindungen“.

284 Jungmair (1992b), S. 263, 265.

285 Vgl. Schneidewind (2016), S. 14.

286 Schneidewind (2016), S. 17.

3.3 Resonanzachsen in der EMP

Resonanz bezeichnet eine besondere Form der Verbindung. Elementare Musikpädagogik wird auch als „Kunst der Verbindungen“ bezeichnet. Es liegt also nahe, hier eine Parallele zu ziehen.

Juliane Ribke beschreibt in ihrem Aufsatz mit dem Titel „In Verbindung sein“ die EMP als *die* verbindungsstiftende Disziplin schlechthin, „da sie zahlreiche Ebenen ästhetischer Begegnung zwischen Subjekt und Objekt zu einem komplexen Verbundsystem zusammenfasst“²⁸⁷. In der EMP werde versucht, Verbindungen zwischen Bereichen zu knüpfen, die im Verlauf der Kunst- und Bildungsgeschichte bzw. mit der Entwicklung spezieller Kunstfertigkeiten und Wissenschaften zunehmend getrennt wurden. Ästhetisches Denken sei jedoch verbindend. Das Fach der Elementaren Musikpädagogik stellt also Verbindungen her zwischen:

- Mensch und Musik
- Musik und anderen Künsten
- Mensch und Mensch
- Mensch und Selbst.²⁸⁸

Der Bereich „Musik und andere Künste“ meint, dass die EMP ein spartenübergreifendes Fach ist. Sie geht von einem breiten Musikbegriff aus, der die Verbindungen der Künste untereinander impliziert. So wird das intermediale Arbeiten auf vielen Sinneskanälen durch die Verbindung verschiedener Ausdrucksmedien wie Körper, Stimme, Sprache, Instrumente und Objekte ins Zentrum gerückt. Einem Lied nähern wir uns dann nicht nur singend, sondern auch bewegend, musizierend, hörend, fühlend, sehend oder auch malend.²⁸⁹ Die verschiedenen Ein- und Ausdrucksmodi stehen jedoch nicht additiv nebeneinander, sondern wirken integrativ im Sinne einer Erfahrungs- und Erkenntnisvertiefung zusammen.²⁹⁰ Es gehe laut Ribke nicht darum, auch einmal ein Bild zu einem Lied zu malen oder ein Gedicht klanglich zu untermalen, „sondern darum, Gemeinsamkeiten der Künste auf einer tieferen – elementaren – Ebene zu entdecken.“²⁹¹

287 Ribke (2004), S. 13.

288 Vgl. Ribke (2004), S. 13, 16.

289 Vgl. Stibi (2010), S. 19.

290 Vgl. Ribke (2004), S. 16.

291 Ribke (2004), S. 16.

Dies wurde bereits in den vorhergehenden Kapiteln 3.1 und 3.2 angedeutet, wo etwa beschrieben wurde, dass die körper- und bewegungsorientierte Arbeit nicht *neben* der musikalischen steht, sondern mit ihr Hand in Hand geht und zusammenfließt.

Im Folgenden soll auf die Bereiche „Mensch und Musik“, „Mensch und Mensch“ und „Mensch und Selbst“ näher eingegangen werden, und zwar unter Rückgriff auf Hartmut Rosas Resonanztheorie. Ich stelle die These auf, dass diese Verbindungslinien auch als Resonanzachsen gedeutet werden können. Hartmut Rosa beschreibt Resonanzachsen als Verbindungsachsen, „wo sich zwischen dem Subjekt und diesem Weltausschnitt eine Form der Bezugnahme etabliert und stabilisiert, die solche Erfahrungen immer wieder möglich macht.“²⁹² In Elementaren Musizierstunden treten die Teilnehmenden in Beziehung zu einzelnen Menschen und zur Gruppe (Mensch – Mensch), zur Musik (Mensch – Musik), zu sich selber (Mensch – Selbst) und zu verschiedenen Objekten wie Instrumenten und sonstigen Materialien (Mensch – Objekt). Diesen Bereich möchte ich zusätzlich zu den von Ribke genannten möglichen Verbindungen einführen, und zwar gemäß der Terminologie von Hartmut Rosa als „diagonale Resonanzachse“, wo es um Beziehungen zur „Dingwelt“ geht. Soziale Verbindungen finden demgemäß entlang einer „horizontalen Resonanzachse“ statt, während die „vertikale Resonanzachse“ für existentielle Beziehungen mit dem Dasein als Ganzes steht – etwa durch Religion, Natur oder Kunst.²⁹³

Die Verbindung „Mensch und Musik“ lässt sich sowohl als vertikale als auch als diagonale Resonanzachse deuten. Die Beschäftigung mit dem Fach Musik – als Gegenstand – würde eher für die diagonale, sachliche Achse sprechen. Diagonale Resonanzbeziehungen ereignen sich durch die Auseinandersetzung mit Materialitäten oder Dingen, was insbesondere in Arbeits- und Bildungsprozessen passiert.²⁹⁴ Andererseits bezeichnet Hartmut Rosa das Musikmachen als ein mit der vertikalen Resonanzachse verbundenes Praxisfeld, weil es als ästhetische Praxis vertikal verankert sei.²⁹⁵ Im Folgenden wird der Weg gegangen, die Verbindungsachse zwischen Mensch und Musik als „vertikale Achse“ zu interpretieren – schließlich ist Musik kein Objekt, das man einfach „behandeln“ könnte.

292 Rosa (2016), S. 296.

293 Siehe Abschnitt 2.3 dieser Arbeit.

294 Siehe Abschnitt 2.3 dieser Arbeit.

295 Vgl. Rosa (2016), S. 419, 496.

3.3.1 Die vertikale Achse: Mensch – Musik

Beziehungen bilden den Urboden der Musik – so wurde an früherer Stelle dieser Arbeit Michael Dartsch zitiert, als der anthropologische Ansatz der EMP beschrieben wurde. Was ist damit gemeint? Musik ist keine objektive Gegebenheit, sondern entsteht erst dadurch, dass sich der Mensch in Beziehung zu bestimmten akustischen Phänomenen setzt.

„Musik entsteht also immer *subjektiv* durch die jeweils spezifische Art der Begegnung des Individuums mit einem zunächst nur physikalischen Phänomen. Es bedarf einer besonderen ästhetischen Einstellung seitens des Individuums, um diese Begegnung zu einer künstlerischen werden zu lassen.“²⁹⁶

Juliane Ribke schreibt, dass der menschliche Geist Musik konstituiert, indem auf der Basis der von Schallwellen erregten Nervenimpulsmuster Klangfiguren wahrgenommen werden, die Emotionen und Gedanken evozieren.²⁹⁷ Mensch und Musik *müssen* also eine Verbindung eingehen, „[...] da das Objekt (Musik) nur durch das Subjekt (Mensch) einen Sinn erhält und außerhalb von ihm gar nicht existiert.“²⁹⁸

Musik als Tonkunst konstituiert sich erst durch ein wahrnehmendes, erlebendes und aktiv gestaltendes Subjekt. Und zwar, wie Sonja Stibi ausführt, im doppelten Sinne: „Denn Musik als Schallereignis entsteht ja überhaupt erst durch den musizierenden Menschen, der durch seine konkrete musikalische Betätigung wie durch das Spiel mit der Stimme, mit dem Körper oder Instrumenten Klänge hervorbringt.“²⁹⁹ Musik entsteht also erst durch den Musik hervorbringenden und Musik wahrnehmenden Menschen.³⁰⁰

In der Elementaren Musikpädagogik geht es darum, dass der Mensch mit Musik in Verbindung kommt, und zwar überwiegend auf einer produktiven Ebene. Auch die Rezeption und Reproduktion bereits vorhandener Lieder, Tänze, Sprech- und Instrumentalstücke findet ihren Platz; der Fokus liegt jedoch vor allem auf der Ausdrucksebene und somit der eigenschöpferischen Tätigkeit der Teilnehmenden.³⁰¹

Hermann Regner schreibt in seinem Aufsatz zum Orff-Schulwerk:

296 Ribke (2004), S. 14.

297 Vgl. Ribke (2004), S. 14.

298 Ribke (2004), S. 14.

299 Stibi (2010), S. 17. Für eine ausführliche kulturanthropologische Darstellung zum Verhältnis von Mensch und Musik verweist sie auf Suppan, Wolfgang (1984): Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik. Mainz: Schott.

300 Stibi (2010), S. 23.

301 Vgl. Stibi (2010), S. 15-18.

„Elementare Musikerziehung fördert die *originale Begegnung* (Heinrich Roth) zwischen Mensch und Musik indem sie die Sachstruktur des musikalischen Gegenstandes in entsprechende Beziehung bringt zur Motivation, zur Verständnisebene und zur Reife des Menschen. Dabei wird das exemplarisch ausgewählte Objekt in seinen Werdensprozess zurückverwandelt, der das einfache für den aktiv einbezogenen Menschen zum elementaren Ereignis werden lässt.“³⁰²

Hier wird deutlich, dass in der Elementaren Musikpädagogik selbst die Reproduktion vorhandenen Liedguts einen aktiven, eigenschöpferischen Vorgang darstellt. Wenn wir uns mit tradierten Stücken auseinandersetzen, passiert das in der Regel nicht visuell oder kognitiv durch das Studium eines Notenblattes, sondern etwa durch das „Erspielen“ von Melodiefolgen, die möglicherweise erst verkörpert und rhythmisch erfahren werden, bevor sie beispielsweise am Xylophon durch Hören und anschließendes Nachspielen bzw. Finden der Töne am Instrument schrittweise zum Klingen gebracht werden. Ausgewählte Musikstücke werden so in ihren Werdensprozess zurückverwandelt – sie werden im Moment des gemeinsamen Musizierens neu erschaffen – so ist das Zitat Regners zu verstehen.

Im Sinne der Resonanztheorie wird diese Musik nicht nur in ihren Werdensprozess zurückverwandelt, sondern auch anverwandelt. Das Lied wird durch den spielenden Menschen lebendig und der spielende Mensch wird durch das Lied lebendig, indem er es bearbeitet und auf besondere Weise verinnerlicht. Wenn das nicht einmalig passiert, sondern regelmäßig – etwa im Rahmen einer wöchentlichen Musizierstunde – dann können wir davon reden, dass die Elementare Musikpädagogik in der Lage ist, stabile Resonanzachsen zwischen Mensch und Musik zu schaffen, entlang derer die Teilnehmenden intensive Beziehungen zur Musik erfahren können.

3.3.2 Die horizontale Achse: Mensch – Mensch

Elementare Musikpädagogik findet in der Begegnung statt – sowohl zwischen Teilnehmenden und Lehrenden als auch zwischen den Teilnehmenden untereinander. „Die Verbindung auf der sozialen Ebene zwischen Mensch und Mensch ist somit ein weiteres konstitutives Merkmal der Elementaren Musikpädagogik.“³⁰³

302 Regner (1975), S. 183, 185.

303 Stibi (2010), S. 20.

Sonja Stibi betont, dass soziale Austauschprozesse und Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern den musikalischen Prozess maßgeblich beeinflussen und spürbar in die Gestaltungsprozesse eingehen. Sie ermöglichen den Teilnehmenden soziale Grunderfahrungen wie Anpassung und Opposition, Individualität und Gemeinschaftlichkeit, Abwarten und Durchsetzen, das Eingehen auf andere Menschen sowie Beziehungsbildung. Sowohl Musik als auch Bewegung und Tanz ermöglichen als besondere Ausdrucksmedien ganz spezifische Formen der Kommunikation und des Kontakts zu anderen.³⁰⁴

Die Beziehungen zur Gruppe sind jedoch nicht nur Nebeneffekt, sondern mitunter wichtiges Ziel der Elementaren Musikpädagogik.³⁰⁵ Laut Juliane Ribke bilden die Unterrichtsteilnehmer*innen dann eine Gruppe, wenn statt beziehungslosem Nebeneinander ein interaktives Miteinander die Kommunikationsform bestimmt.

„Eine Gruppe definiert sich also nicht als Summe der Anwesenden, sondern aus der Qualität des Aufeinanderbezogenseins. Die soziale Bezugsebene muß als wichtiger, zur Identitätsbildung notwendiger ‚Spielraum‘ vom Lehrer aktiv gestaltet werden, sie muß in den Rang eines konstitutiven Trägerelements von Erziehung und Unterricht erhoben werden [...]“³⁰⁶

Im „Normalfall“ laufen soziale Prozesse oft unbewusst und unreflektiert ab, so Ribke; es ist aber wesentlich, sie mitzubedenken. Eine große Orientierungshilfe, besonders für Kinder, sei das Erscheinungsbild der Gruppe im Raum, also die Gruppenform. Sie legt fest, in welcher Anordnung die Teilnehmenden im Raum agieren. In der EMP werden folgende Hauptformen unterschieden:

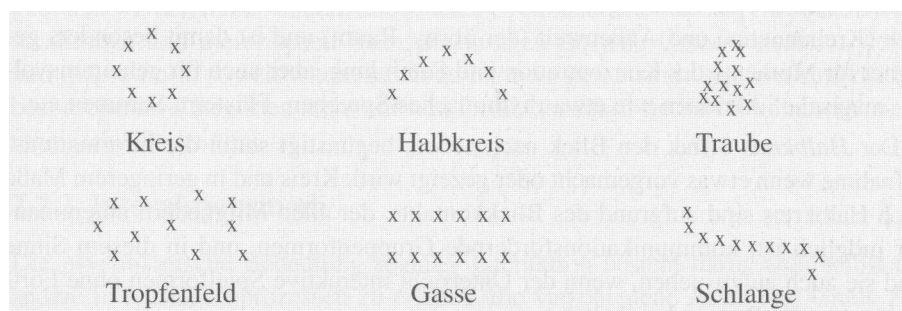


Abbildung 2: Räumliche Anordnungsmöglichkeiten einer Gruppe.
Quelle: Ribke (1995), S. 159.

304 Vgl. Stibi (2010), S. 20 und Ribke (2004), S. 18.

305 Vgl. Ribke (1995), S. 134.

306 Ribke (1995), S. 159.

Je nach Tätigkeit bietet sich eine andere Gruppenform an.

Die Kreisform grenzt die Gruppe als geschlossenes Rund gegen die Außenwelt ab, ist daher besonders geeignet für Momente der Konzentration und Sammlung, aber auch für geheimnisvolle, „magische“ Aktionen wie etwa rhythmisches Sprechen, Flüstern oder Summen. Kreis und in geringerem Maße auch Halbkreis sind aufgrund des Blickkontakts, der allen Mitgliedern untereinander möglich ist, kommunikationsfördernde Gruppenformen.

Räumliche Vereinzelung in Form eines Tropfenfeldes hingegen ist eher für die individuelle Beschäftigung mit einem Material, Gerät oder Instrument geeignet.

Ebenfalls nicht auf soziale Kommunikation angelegt ist die Traubenform. Kinder bilden sie oft automatisch, wenn etwas erzählt oder vorgelesen wird, d.h. sie drängen sich um die Lehrperson und sind eng in „Kuschelhaltung“ aneinandergelehnt. Sie suchen Nähe, Enge und Umschlossenheit, um sich einem ganz persönlichen Genuss hinzugeben.

Die Schlange ist auf gemeinsame Fortbewegung im Raum angelegt, wobei sie nicht reißen sollte.

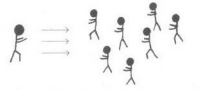
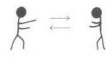
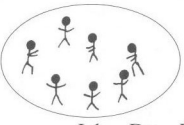
Und eine Gasse schließlich ermöglicht sowohl einen Gruppenbezug zur eigenen Reihe als auch einen Partnerbezug zum Gegenüber der anderen Reihe. Sie kann zudem einen Weg mit schützenden Grenzen bilden, innerhalb derer sich die Person, die durchgeht, in verschiedener Weise erproben kann.³⁰⁷

Die Bildung von Gruppenformen läuft nicht immer von selbst ab, sie muss oft erst geübt werden und wird zum Arbeitsinhalt der EMP. Der Kreis etwa ermöglicht nicht nur soziale Interaktion; schon seine Formierung ist ein komplexer sozialer Prozess.³⁰⁸

Soziale Interaktion besteht darin, sich selbst und andere in Austauschprozessen zu erleben. Juliane Ribke unterscheidet für die Elementare Musikpädagogik verschiedene Interaktionsmodi:

307 Vgl. Ribke (1995), S. 160 f.

308 Auf die zahlreichen Aspekte der Kreisbildung kann hier nicht näher eingegangen werden. Sehr erhellend in diesem Zusammenhang sind Manuela Widmers „Überlegungen zum Kreis“ (Arbeitsmaterialien).

Interaktive Konstellation	Interaktionsmodi	Spielformen
I  Ich	wahrnehmen – aufnehmen – phantasieren – explorieren – ausdrücken – ,abgeben“ außen – innen / innen – außen	Alleinspiel
II  Ich – (Du, Du, Du ...)	s.o. pro Individuum anregen – stören angeregt werden – sich gestört fühlen	Parallelspiel
III  Ich – Ihr (= Massendu)	führen – sich führen lassen initiieren – imitieren hervortreten – sich eingliedern	Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) Regelspiel
IV  Ich – Du	führen – sich führen lassen initiieren – imitieren	Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) Regelspiel
V  Ich – Du – Wir	hervortreten – sich eingliedern übernehmen – weitergeben übernehmen – weiterführen weiterentwickeln erweitern	Team

*Abbildung 3: Interaktionsmodi im intra- und interindividuellen Bezug.
 Quelle: Ribke (1995), S. 171.*

Durch verschiedene interaktive Konstellationen werden verschiedene Beziehungserfahrungen möglich. Die Lehrperson als Planer*in und Initiator*in tritt dann stellenweise zurück, um verstärkt Interaktionen zwischen den Teilnehmenden zu ermöglichen. Es wird ein Übungsfeld geschaffen, um verschiedene soziale Bezugsqualitäten zu erleben, etwa das Führen und Sich-Führen-Lassen, das Initiieren und Imitieren, das Hervortreten und Sich-Eingliedern oder das Übernehmen und Weitergeben.³⁰⁹

Unweigerlich werden hier Resonanzen unterschiedlichster Art von Mensch zu Mensch entstehen. Die Elementare Musikpädagogik fördert die Bildung von horizontalen, sozialen Resonanzbeziehungen, indem sie sich ihrer Bedeutung bewusst ist und einen konkreten Rahmen dafür schafft – der in seiner Gestaltung durchaus vielfältig sein kann, wie in diesem Abschnitt gezeigt wurde.

³⁰⁹ Vgl. Ribke (1995), S. 161-171.

3.3.3 Die diagonale Achse: Mensch – Objekt

Nicht nur die sozialen Interaktionen, auch die Auseinandersetzung mit Objekten spielt in der Elementaren Musikpädagogik eine wichtige Rolle.

Diese beginnt bei der Beschäftigung mit den verschiedensten Instrumenten und deren Spielweisen. Besonders beliebt sind die so genannten „Orff-Instrumente“ wie verschiedene Perkussionsinstrumente oder Stabspiele, die rein gestimmt und klanglich ausgewogen sind und deren Spielweise relativ intuitiv ist, sodass die Spieltechnik leicht erlernt und entwickelt werden kann.³¹⁰

Darüber hinaus werden einfache Instrumente auch selbst gebaut, etwa Regenmacher, diverse Rasseln, Schlägel, Kazoos, Trommeln, einfache Flöten oder Teufelsgeigen. Dafür werden mitunter Alltagsgegenstände und Müll verwendet – beispielsweise alte Joghurtbecher, Schachteln, Dosen, Rohre, Gummibänder, Klopapierrollen, Fahrradschläuche oder Blumentöpfe. Es wird also auch auf selbst gebauten Instrumenten und anderen Objekten musiziert, die in neue Zusammenhänge gesetzt oder umdefiniert werden und dann als Schallerzeuger dienen. „Elementares Musizieren funktioniert mit allem“, so Ruth Schneidewind: „Musiziert wird mit dem eigenen Körper (Stimme und Bodyperkussion) und mit verschiedensten Instrumenten und Materialien.“³¹¹

Durch das Selberbauen und Selberspielen erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material und seinen Klangeigenschaften; in Verbindung mit körperlichen Aktionen wird es darüber hinaus möglich, Objekte und Instrumente in Beziehung zum eigenen Körper zu setzen. Dadurch können etwa Schlägel als Verlängerung des eigenen Körpers begriffen werden, was zu einer direkten und fließenden Spielweise führen wird.

Wenn wir während eines Konzertes Zeug*innen eines bezaubernden Instrumentalspiels werden, sprechen wir oft davon, dass die Musikerin oder der Musiker „eins mit dem Instrument ist“. Es besteht eine innige Verbindung, mehr noch: die Trennung zwischen Mensch und Objekt scheint nahezu aufgehoben. Auch beim Elementaren Musizieren treten wir in Beziehung zu unseren Instrumenten und gehen, etwa im Rahmen von Klang- und Bewegungsaktionen, eine Verbindung zu verschiedenen Objekten ein.

310 Vgl. Regner (1975), S. 187.

311 Schneidewind (2011), S. 15.

Die Verbindung zu Objekten erfolgt allerdings nicht nur direkt über taktile Berührungen, sondern auch auf einer weiteren, imaginativen Ebene. In Abschnitt 3.2.4 war bereits von der Bedeutung von Vorstellungsbildern die Rede. Eines der Ziele der EMP ist es gemäß Juliane Ribke, „durch Identifikationsprozesse mit verschiedenen Lebewesen, Naturerscheinungen und unbelebten Objekten Ich-Erweiterung erfahren.“³¹² Was ist damit gemeint? Vorstellungsbilder können einen wichtigen Bezugsrahmen für alle Unterrichtsaktionen sowie Identifikationsangebot für die Teilnehmenden bilden. Geeignet sind beispielsweise Naturbilder oder Landschaftsformen wie Berg, Fluss, Meer, Garten, Moor, Wüste oder Oase, aber auch jahreszeitliche Phänomene oder die besonderen Eigenschaften der vier Elemente Wasser, Feuer, Erde und Luft.³¹³ Ruth Schneidewind schreibt dazu:

„Es führt etwa die Idee selbst eine Meereswelle in der heranrauschenden Brandung zu sein zu einem dynamischen Crescendo und Decrescendo, einem musikalischen Auf- und Abbau. Oder aus der körperlich nachgeahmten Spannung auf einem Seil zu balancieren bis der sichere Boden erreicht ist gelangt man zum bewussten Halten musikalischer Spannung sei es dynamisch, melodisch oder rhythmisch bis zur erlösenden Pause. Sich selbst als leichte veränderliche Wolke zu fühlen, sich zu bewegen als ob man schweben könnte, oder als flatternder Schmetterling Landeplätze zu suchen um kurz zu verharren und dann wieder weiter zu fliegen, führt zu anschließend nachvollziehbaren melodischen Linien und harmonischen Klanggebilden.“³¹⁴

Ulrike Jungmair spricht in diesem Zusammenhang auch vom „Phänomen der fantasiegetragenen Identifikation“³¹⁵. Ein szenisches, atmosphärisches und die Imaginationsfähigkeit aktivierendes Angebot wird in der EMP, auch im Umgang mit Erwachsenen, als sehr hilfreich erachtet³¹⁶, da es nicht nur den musikalischen Ausdruck bereichert, sondern auch ein Gefühl des Eingebundenseins in ein Geschehnis, einen größeren Zusammenhang vermittelt und so laut Juliane Ribke zu einer größeren „Ich-Affiziertheit“³¹⁷ der Teilnehmenden führt.

Worum es mir hier in erster Linie geht, ist jedoch die Beziehung zwischen Mensch und Objekt, die in solchen Momenten entsteht.

Wenn ich mir vorstelle, ein Baum zu sein, der tief in der Erde verwurzelt ist und dessen

312 Vgl. Ribke (1995), S. 134.

313 Vgl. Ribke (1995), S. 147.

314 Schneidewind (2016), S. 14 f.

315 Jungmair (1992b), S. 263.

316 Vgl. Ribke (1995), S. 146.

317 Ribke (1995), S. 146.

Äste sich tanzend im Wind bewegen; wenn ich mich (etwa während einer Gesangs-Aufwärm-Übung) mit diesem Vorstellungsbild verbinde; wenn ich also in diesem Moment selbst der Baum bin und als Baum atme – dann wird das wohl auch etwas mit meinem Verhältnis zu Bäumen im Allgemeinen machen. Ich werde vielleicht beim nächsten Spaziergang anders durch den Wald und die Natur gehen.

Durch die Verkörperung von Dingen kann sich unser Verhältnis zu ihnen verändern, so meine These. Resonanztheoretisch gesprochen hieße das, dass wir dann auch den Bäumen und der Natur Resonanzqualitäten zuschreiben können und sie nicht nur als Ressource oder dem Menschen dienendes Rohmaterial betrachten und behandeln. Ein verdinglichendes Verhältnis könnte also durch resonante Welt- und Naturbeziehungen ersetzt werden.

Ein Beispiel für eine Initiative in diese Richtung ist ein thematischer Schwerpunkt, der am Institut für Musikpädagogik der Anton Bruckner Privatuniversität im Dezember 2019 gesetzt wurde. Unter dem Titel „Schützen, was wir besingen“ beschäftigten sich alle Elementaren Musiziergruppen in einem gewissen Zeitraum mit Liedern, die von Natur und den Lebewesen in unserer Um-Welt handeln – und derer gibt es viele.

Dies ist nur ein Beispiel für mögliche Objektbeziehungen, die in einer Elementaren Musikstunde entstehen können. „Die Dinge singen hör ich so gern“ schrieb Rainer Maria Rilke in einem seiner frühen Gedichte. In der Elementaren Musikpädagogik werden Dinge belebt und verkörpert. Durch Identifikationsprozesse und im Spiel kann eine intensive Verbindung zu Objekten eingegangen werden; indem wir uns durch Verkörperung in Dinge verwandeln, verwandeln wir sie uns möglicherweise auch an. Die diagonale, sachbezogene Resonanzachse wird in Schwingung versetzt.

3.3.4 Grundlegend: Mensch – Selbst

Indem er musiziert, verkörpert der Mensch seine Erlebnisse, seine Befindlichkeit und seine Persönlichkeit in Spielbewegungen, Gestik, Mimik und in seinem musikalischen Ausdruck. Der Mensch begibt sich in Dialog und in Kommunikation mit sich selbst. Musizieren, Bewegen und künstlerisches Gestalten, so Sonja Stibi, ermöglichen Selbstbegegnung.³¹⁸ Wilhelm Keller schreibt dazu: „Ein Mensch kann für sich und mit sich

318 Vgl. Stibi (2010), S. 21.

allein musizieren. Aber schon in Diesem [sic!] ‚für sich und mit sich‘ steckt die Vorstellung eines Gegenübers, die Erwartung eines Widerhalls.“³¹⁹ Menschen können auch ihre eigene Stimme und Musik als reales Gegenüber erfahren und sich dazu in Beziehung setzen.³²⁰

Beim Elementaren Musizieren wird nicht alleine, sondern gemeinsam musiziert; doch auch oder gerade in der Gruppe sind vielfältige Selbstbegegnungen möglich:

„Im offenen Feld von musikalischen und körperbezogenen Aktionen, im intermedialen Spielraum und im Gruppenverband geschieht Ungewohntes, Neues, Überraschendes, aber auch Bekanntes im veränderten Gewand, rituell sich Wiederholendes, Sicherheit Spendendes. Der Mensch tritt dazu in Resonanz und erlebt je nach Grad seiner Offenheit und Neugier, je nach Sicherheitsbedürfnis oder Risikobereitschaft diese Dinge als positive oder negative Verunsicherung, als Wohlgefühl der Bestätigung oder als Erweiterung seines Potenzials.“³²¹

Juliane Ribke führt aus, dass sich insbesondere künstlerische Tätigkeiten dafür eignen, mit den Inhalten des Selbst, die nonverbal und bildhaft und somit rational nicht erfassbar sind, in Kontakt zu kommen. Ihre These: Außengestaltungen, die Innenresonanz bewirken, sind auch Selbstgestaltungen.³²²

Der Verbindung zwischen Mensch und Selbst ordnet Hartmut Rosa keine eigene Resonanzachse zu. Er konzeptualisiert ein resonantes Verhältnis zwischen Leib und Seele bzw. Geist und Körper aber als Vorbedingung für gelingende Resonanzbeziehungen auf allen anderen Achsen. Ohne ein resonanzsensibles „leibseelisches“ Selbstverhältnis sei auch keine resonante Weltbegegnung möglich, da sich diese erst im „Dreiklang“ von Leib, Geist und erfahrbarer Welt ereigne.³²³

Die Elementare Musikpädagogik ist dank dem ganzheitlichen Ansatz, den sie verfolgt, bestrebt, den Menschen in seiner Gesamtheit aus Körper und Geist zu sehen und zu fördern. Körperlichkeit gilt als wichtige Grundlage für resonante Begegnungen mit Musik. Umgekehrt fördert der Umgang mit Musik unsere Resonanzsensibilität – die Fähigkeit, erst mit uns selbst und sodann mit anderen Menschen und der „Welt“ in gelungene, resonante Beziehungen zu treten. Oder, wie Juliane Ribke es im Hinblick auf Begegnungen mit Kunst formuliert: „Die Elementarbedingung des Ästhetischen ist die Empfindungsfähigkeit.“³²⁴

319 Keller (1962), S. 123.

320 Vgl. Jungmair (1992a), S. 164.

321 Ribke (2004), S. 19.

322 Vgl. Ribke (2004), S. 19 und Ribke (1995), S. 146.

323 Siehe Abschnitt 2.3 dieser Arbeit.

324 Ribke (2004), S. 15. In der heutigen Konsumgesellschaft, wo eine Funktionalisierung der Objektästhetik dominiert, sei diese Empfindungsfähigkeit aber weitgehend aufgehoben.

3.4 Die Kernmerkmale der Resonanz in der EMP

Die konstitutiven Eigenschaften von Resonanz – als sozialtheoretischer Kategorie – sind nach Hartmut Rosa Affizierung, Selbstwirksamkeit, wechselseitige Anverwandlung und Transformation, Unverfügbarkeit sowie ein entgegenkommender Resonanzraum im Sinne resonanzaffiner Kontextbedingungen.³²⁵ In diesem Kapitel wird nach den Entsprechungen dieser Aspekte in der EMP gesucht, bzw. dienen sie als Ausgangspunkt, über die Resonanzwirksamkeit der Elementaren Musikpädagogik nachzudenken. Manches wurde bereits in den vorherigen Abschnitten angesprochen; hier soll ein expliziter Fokus auf die Kernmerkmale der Resonanz – und wie sie sich in der EMP wiederfinden – gelegt werden.

3.4.1 Anverwandlung und Transformation

Anverwandeln meint, sich einen Weltausschnitt so anzueignen, dass man sich dabei verändert, ebenso, wie sich der dabei bearbeitete Stoff verändert. Im Gegensatz dazu bedeute reines Aneignen laut Hartmut Rosa nur, etwas unter Kontrolle zu bringen oder verfügbar zu machen.³²⁶ Anverwandlung setzt die Begegnung mit Unbekanntem und Fremdem, mit Nichtanverwandelterm voraus, da wir ansonsten ja nur in eine Repetition des Eigenen treten würden.³²⁷

Die Elementare Musikpädagogik setzt hier insofern an, als sie den Menschen auch Musik vermitteln möchte, die ihnen vielleicht noch fremd ist oder nicht ihren Hörgewohnheiten entspricht. Im Sinne der Resonanzpädagogik wird das erst einmal eine „Entfremdungszumutung“ darstellen, die aber als wichtiger Bestandteil von Anverwandlungs- und Bildungsprozessen angesehen wird. So spricht sich Werner Beidinger dagegen aus, im Musikunterricht vordergründig nur das zu bedienen, was die Kinder schon kennen und können, was „ankommt“ oder „Spaß macht“.³²⁸

In der EMP geht es auch darum, den Teilnehmenden Begegnungen mit Musik unterschiedlicher Stilrichtungen, Epochen und Kulturen sowie in verschiedenen Formen, Takt- und Tonarten zu ermöglichen.

325 Vgl. Rosa (2017), S. 315 f. sowie Abschnitt 2.4 dieser Arbeit.

326 Siehe Abschnitt 2.4.2 dieser Arbeit.

327 Siehe Abschnitt 2.5.2 dieser Arbeit.

328 Vgl. Beidinger (2002), S. 287.

In Abschnitt 3.3.1 zur Resonanzachse zwischen Mensch und Musik wurde bereits beschrieben, dass es in der Elementaren Musikpädagogik mitunter um ein „Zurückverwandeln“ eines ausgewählten Liedes in seinen Werdensprozess geht, also um eine buchstäbliche Anverwandlung von Musikstücken. Hermann Regner schreibt dazu weiter:

„Die Zuwendung zur Musik wird günstig beeinflusst, wenn die Begegnung nicht nur mit analytischen Methoden am Kunstwerk erfolgt, sondern wenn es gelingt, das Kind am Gestalten einer Melodie, einer Begleitung, einem kleinen musikalischen Dialog zu beteiligen. Dadurch werden Musik Entdecken und Musik Verstehen zu nicht nur kognitiven Aufgaben, sondern zu einem die ganze Persönlichkeit bestimmenden Verhalten.“³²⁹

Die Elementare Musikpädagogik folgt dem Prinzip „Erleben – Erkennen – Benennen“. Das Musikerleben steht an erster Stelle, erst dann folgen kognitive und analytische Aspekte. Deshalb bildet etwa die Notation von Musik nicht den Ausgangspunkt für das Musizieren, sondern es wird der umgekehrte Weg gegangen: das von Teilnehmer*innen Erfahrene, Gefundene und Erspielte kann im Nachhinein selbst graphisch festgehalten werden.³³⁰ So erhält die Notenschrift – als Visualisierung der unmittelbaren Klangerfahrung – einen Sinn und steht mit den eigenen Erfahrungen in Zusammenhang. Es wird möglich, sich Musikkunde im Unterricht schrittweise anzuverwandeln und gestaltend damit umzugehen.³³¹

Juliane Ribke unternimmt in diesem Zusammenhang folgende lerntheoretischen Überlegungen: „Wenn Lernen keine persönliche Bedeutung hat, wird es auch kein Verhalten ändern,“ bzw. „Wenn wir eine emotionale Dimension zum Lernen hinzufügen, wird der Lernende persönlich beteiligt sein und folglich wird eine Veränderung des Lernenden stattfinden.“³³² Hier wird der transformative Aspekt in der EMP angesprochen. Transformationen und musikalische Entwicklungen werden laut Ribke und Schneidewind dadurch begünstigt, dass eine Musizierstunde ein bestimmtes Thema hat, an das die Teilnehmenden erlebnismäßig anknüpfen können. Dieses Thema kann, muss aber nicht außermusikalisch sein; auf jeden Fall sollte es als Angebot dienen, sich mit einer Sache zu beschäftigen und sich ihr anzuverwandeln.³³³ Elementare Musiziereinheiten stehen fast

³²⁹ Regner (1975), S. 191.

³³⁰ Vgl. Jungmair (1992a), S. 222.

³³¹ Mehr zu den Aktionsbereichen „Visualisierung“ und „Musikkunde“ findet sich im Lehrplan der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 18 f.

³³² Ribke (1995), S. 191.

³³³ Vgl. Schneidewind (2016), S. 19 und Ribke (1995), S. 191.

immer unter einem bestimmten Thema, das sich wie ein roter Faden durch die Stunde spannt und auf welches die verschiedensten Aktivitäten Bezug nehmen. Das kann eine Reise in ein anderes Land oder auf einen anderen Planeten genauso sein wie die Beschäftigung mit einem Haustier (sehr beliebt sind etwa Katzen); eine Erlebnis-Stunde rund um den Fünf-Achtel-Takt genauso wie die Beschäftigung mit den musikalischen Parametern laut und leise, piano und forte.

Ulrike Jungmair bezeichnet „Elementare Prozesse“ als Wandlungsprozesse.³³⁴ Was es für Anverwandlungsprozesse noch braucht, ist laut Jens Beljan die körperliche Beteiligung:

„Da Resonanz ein leiblicher Vorgang ist, stellen sich aus resonanzpädagogischer Sicht Anverwandlungsprozesse nur dort ein, wo der Leib als *antwortender Resonanzkörper* erlebbar wird. Resonanz in Form von Weltberührungen ist ein leiblicher Vorgang, bei dem sich Menschen nicht nur geistig, sondern auch körperlich berührt, ergriffen, bewegt oder irritiert erfahren.“³³⁵

Dies entspricht dem Grundsatz der Körperorientierung der EMP, wie er bereits in Abschnitt 3.2 ausführlich beschrieben und reflektiert wurde. Körperliche Bewegung, sensorische Sensibilisierung sowie die geistige Anregung und Phantasietätigkeit des Menschen haben eine große Auswirkung auf Lern- und Anverwandlungsprozesse, wie auch Juliane Ribke ausführt: „[...] wenn Abstraktionsleistungen nicht auf einer Fülle sensorischer, physischer und psychischer Erfahrungen beruhen, besteht für den Organismus keine Integrationsmöglichkeit und er wird Zeichen und Bezeichnungen als Hülle ohne Inhalt abstoßen.“³³⁶

Ein weiterer interessanter Aspekt im Hinblick auf Anverwandlung und Transformation in der EMP ist das Thema „Üben“. Ulrike Jungmair beschreibt das Üben als Schlüssel für elementare Prozesse. Der Wert der Übung liege darin, dass es eine Möglichkeit der Veränderung birgt.³³⁷ Indem wir üben, setzen wir uns mit einem zunächst fremden Weltausschnitt auseinander, so lange, bis er uns vertraut wird, bis wir ihn verinnerlicht haben, bis wir ihn uns oder uns ihm anverwandelt haben. Die Überwindung von Widerständen, denen wir bei der Begegnung mit neuen, zunächst fremden Inhalten begegnen, werden in der Resonanzpädagogik als zentral für Anverwandlung angesehen. Resonanz braucht Entfremdung als ihr Gegenstück. Dies kann ein wertvoller Impuls für die

334 Vgl. Jungmair (1992a), S. 212.

335 Beljan (2019), S. 28.

336 Ribke (1995), S. 26.

337 Vgl. Jungmair (1992a), S. 211.

pädagogische Praxis der EMP sein, Phasen der Entfremdung und des Widerstands, wo eben nicht alles „stimmig“ und „im flow“ ist, genauso wertzuschätzen wie solche, wo der Unterricht leicht und wie von selbst geht, weil wir miteinander in Resonanz sind. Auch mühselige Etappen, Widerspruch und Übe-Phasen, in denen nicht gleich alles gelingt, dürfen – bei aller Freude an der Musik! – ihren Raum haben, sie sind sogar eine wichtige Voraussetzung für Lernen, Transformation und Anverwandlung.

3.4.2 Affizierung und Selbstwirksamkeit

Affizierung meint in der Resonanztheorie die passive Richtung einer Weltbeziehung. Affizierbarkeit steht für die Fähigkeit des Menschen, sich berühren zu lassen. Selbstwirksamkeit bezeichnet die aktive Richtung einer Weltbeziehung und wird beschrieben als die Fähigkeit, andere(s) zu berühren und zu erreichen.³³⁸ Resonanzbeziehungen brauchen beides: die Beteiligten müssen hinreichend offen sein, um sich affizieren zu lassen, und hinreichend geschlossen, um mit eigener Stimme zu sprechen bzw. eine wirksame „Eigenfrequenz“ zu entwickeln. Es sei an dieser Stelle noch einmal an Hartmut Rosas Gleichnis von erster und zweiter Stimmgabel erinnert: Als „erste Stimmgabeln“ können wir (aktiv) andere zum Mitschwingen anregen, als „zweite Stimmgabeln“ können wir uns (passiv) von anderen zum Mitschwingen anregen lassen. Beide Richtungen sind wichtig, um von einer Resonanzbeziehung oder von Resonanzachsen zu sprechen. Jens Beljan schreibt, dass sich Menschen nur dann für Lernerfahrungen passiv öffnen, wenn sie die Erfahrung machen, durch ihr Lernen selbsttätig etwas bewegen zu können. Umgekehrt führen Menschen dann selbsttätig und aktiv Lernerfahrungen herbei, wenn sie durch passive Weltberührungen inspiriert oder bewegt werden.³³⁹

In einer Unterrichtssituation sollen die Teilnehmenden im Sinne der Resonanzpädagogik die Möglichkeit bekommen, sich sowohl als erste als auch als zweite Stimmgabel zu erleben. Diese musikalische Metapher erscheint sehr passend für die Elementare Musikpädagogik. Es wurde bereits mehrfach beschrieben, dass die EMP einen Schwerpunkt auf das aktive Musizieren legt, einen handlungsorientierten Ansatz verfolgt

338 Siehe Abschnitt 2.4.1 dieser Arbeit.

339 Vgl. Beljan (2019), S. 130.

und die Eigenaktivität der Teilnehmenden fördert.³⁴⁰ Dabei kommt der Affizierung jedoch ein genauso wichtiger Stellenwert zu wie der Selbstwirksamkeit. Laut Werner Beidinger gelte es, eine Ausgewogenheit zwischen „ausführenden“ (technischen, reproduzierenden) und „schöpferischen“ (kreativen, improvisatorischen) Tätigkeiten zu erzielen.³⁴¹

Michael Dartsch schreibt dazu:

„Vieles lässt sich experimentell entdecken, kulturelle Produkte jedoch bedürfen auch der kulturellen Vermittlung, der Präsentation, des Vorlebens und Zeigens. Das Gezeigte wird von den Kindern rasch nachgeahmt. Das schöpferische Element der Musik wird ergänzt durch das Prinzip des Anknüpfens an Traditionen, im weitesten Sinne also wiederum durch Nachahmung.“³⁴²

Vorzeigen und Nachahmen sind ganz wesentliche Unterrichtsvorgänge in der EMP. Der Lehrperson kommt als erster Stimmgabel eine große Bedeutung zu. Wir sind hier weit entfernt von den von Rosa kritisierten Formen des selbstgesteuerten und autonomen Lernens, wo sich die Schüler*innen selbst zum Lernen motivieren und die jeweils gerade „passenden“ Inhalte selbst auswählen. Der oder die Leiter*in einer Elementaren Musizereinheit gibt die Themen und Inhalte klar und strukturiert vor. Darüber hinaus möchte die Lehrperson durch das eigene musikalische Tun das Interesse der Lernenden wecken und sie zum Mitschwingen anregen.

Damit ist nicht gemeint, dass die Pädagog*innen nicht auf die Impulse der Teilnehmenden eingehen oder immer im Mittelpunkt stehen. Es ist eine wichtige Methode in der EMP, die Spielleitung auch immer wieder an die Kinder bzw. die Lernenden abzugeben. Beispielsweise könnte ein *Call & Response*-Spiel so aussehen, dass die Lehrperson auf der Trommel verschiedene Rhythmen vorspielt, die die Kinder sogleich nachahmen. Wenn nach ein paar Durchläufen der Ablauf klar ist, kann sie ihren Platz einem Kind anbieten und das Spiel wird wiederholt; nur, dass jetzt nicht die Lehrperson, sondern ein*e Schüler*in den Takt angibt. So können sich auch die Teilnehmenden, wenn sie das möchten, als erste Stimmgabeln erfahren, während die Lehrperson zusammen mit dem Rest der Gruppe vorübergehend die Rolle der zweiten Stimmgabeln einnimmt. Jens Beljan spricht von einem „resonanzpädagogischen Ethos“, wenn sich die Lehrperson als „doppelte Stimmgabel“ versteht.

340 Vgl. Jungmair (1992a), S. 224.

341 Vgl. Beidinger (2002), S. 288.

342 Dartsch (2010), S. 252.

Selbstwirksamkeit und Affizierung stehen in einer Elementaren Musiziereinheit also stets in Wechselwirkung. Im Hinblick auf das Prinzip der Selbsttätigkeit warnt Werner Beidinger davor, einseitig zu betonen, was Kinder schon alles *machen* können, das heißt klatschen, singen, spielen oder tanzen können. Musiklernen finde, besonders in den ersten Lebensjahren, ganz wesentlich über das Hören statt.³⁴³ Dieses kann sowohl einen passiv-erlebenden wie auch einen aktiven Vorgang darstellen.

Musik hören ist ein wichtiger Aktionsbereich der EMP. In diesem geht es darum, sich bewusst und aufmerksam der Musik zuzuwenden und die Eindrücke in verschiedener Weise wirken zu lassen. „Strukturelles Hören von Musik ist dabei ebenso von Bedeutung wie das subjektive Empfinden des emotionalen Gehalts.“³⁴⁴ Es geht also schlichtweg auch darum, sich durch (aktives) Zuhören (passiv) affizieren und berühren zu lassen.

Juliane Ribke ergänzt im Hinblick auf das Elementare Musizieren mit (Klein-)Kindern, dass sich Freude und Genuss bei diesen nicht auf ein äußerlich empfundenes Kulturobjekt richten, sondern auf ein breites ästhetisches Handlungs- und Erlebnisfeld. „Sie nehmen vorrangig die Situation, die Atmosphäre, die ‚Szene‘ wahr – von diesen Bedingungen hängt es ab, ob sie sich angesprochen, angesteckt, affiziert fühlen.“³⁴⁵ Daher ist es in der EMP so wichtig, die Musiziereinheiten als Erlebnisstunden zu konzipieren, die das Eintauchen in einen gemeinsamen Erfahrungsraum ermöglichen. Etwa erleben wir bei einer inszenierten Schifffahrt übers Meer einen starken, stürmischen Wellengang, oder wir begeben uns auf einen phantastischen Spaziergang durch den Park, wo wir klingende Blumen pflücken oder vielleicht sogar selber klingende Blumen darstellen oder in der Wiese liegen, um einem himmlischen Musikstück zu lauschen. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

In der Elementaren Musikpädagogik spielen Affizierung und Selbstwirksamkeit eine große Rolle. Vielfältige musikalische und zwischenmenschliche Interaktionen ermöglichen es den Teilnehmenden, sich als erste wie als zweite Stimmgabeln zu erfahren. Das Einnehmen der unterschiedlichsten Rollen wird durch verschiedene Interaktionsformen gefördert, wie sie in Abschnitt 3.3.2 beschrieben wurden. Dabei geht es ums Initiieren und Imitieren, ums Aufnehmen und Abgeben, um Führen und Führen lassen, Anregen und Angeregt werden – es geht um Affizierung und Selbstwirksamkeit.

343 Beidinger (2002), S. 287.

344 Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 17.

345 Ribke (1995), S. 146.

3.4.3 Unverfügbarkeit

Es lässt sich niemals vorhersagen, was das Ergebnis einer Anverwandlung sein wird. So lässt sich auch niemals vorhersagen, was das Ergebnis eines elementaren Musizierprozesses sein wird. Lernprozesse sind gemäß der Resonanzpädagogik prinzipiell ergebnisoffen. Und auch zu Beginn einer Elementaren Musiziereinheit ist nicht klar, wie die Stunde verlaufen wird, welches „Resultat“ am Ende steht, wie sich einzelne Teilnehmende verhalten und aufeinander beziehen werden oder wie ein Musikstück klingt, wenn es im Zusammenspiel von vielen verschiedenen Individuen in ihrer jeweiligen (Tages-)verfassung mit verschiedenen Instrumenten umgesetzt wird.

Genauso, wie sich Resonanz nicht erzwingen und kontrollieren lässt, sind auch „Elementare Situationen“ nach Jungmair nicht planbar und oft auch nicht wiederholbar und können daher weder Lehr- noch Unterrichtsziel sein.³⁴⁶

„Lehrer und Erzieher müssen jedoch darum bemüht sein, den möglichen Eintritt solcher elementarer Situationen in den Unterrichtsstunden nicht zu verhindern oder sie durch starres Festhalten an Vorgeschiedenem oder Vorbereitetem gar zu unterbinden. Elementare Situationen bleiben oft unbemerkt, werden Lehrern wie Schülern, wenn überhaupt, erst im Rückblick bewußt. Bei diesen Situationen handelt es sich niemals um Augenblicke eines Endlich-Verstehens, vielmehr um Zeitpunkte, in denen der einzelne ‚seinen‘ Rhythmus findet, ‚in den Rhythmus kommt‘, Anschluß an sein Selbst findet.“³⁴⁷

Die „Elementare Situation“, die Jungmair hier beschreibt, gleicht einer Resonanzerfahrung, und genau wie diese ist sie durch Unverfügbarkeit charakterisiert: „Die Begegnung mit der Elementarwelt erzwingen wollen, die elementare Situation inszenieren, Betroffenheit auslösen, Spontaneität verordnen wollen, hieße ungefähr: Wie plane ich ein Wunder?“³⁴⁸

Resonanz lässt sich nicht planen; und doch wird der Stundenplanung in der EMP ein großer Stellenwert beigemessen, um – wie bereits beschrieben – einen gemeinsamen Erlebnisraum zu schaffen, der unter einem bestimmten Thema steht, einen bestimmten Spannungsaufbau aufweist und die verschiedensten Aktionsbereiche miteinander verknüpft.³⁴⁹ Gute Vorbereitung gilt als wichtig, um dann situationsbezogen flexibel agieren und auf die Teilnehmenden eingehen zu können.

³⁴⁶ Vgl. Jungmair (1992a), S. 167 f., 233 ff.

³⁴⁷ Jungmair (1992a), S. 168.

³⁴⁸ Jungmair (1992a), S. 173.

³⁴⁹ Siehe Abschnitt 3.1.2 dieser Arbeit.

Es braucht also beides: Struktur und Spontaneität. Ulrike Jungmair plädiert für eine elastische und offene Weise der Unterrichtsvorbereitung, die auch instabile Situationen in Betracht zieht.³⁵⁰ Gerade den „nicht planbaren, nicht vorhersehbaren Momenten im Unterricht“ müsse unsere Aufmerksamkeit gelten.³⁵¹

Christoph Richter schreibt in diesem Zusammenhang:

„Wichtig ist es – dies gehört (dann doch zum Teil planbar) zur Methodik des künstlerischen Unterrichts –, nämlich dem Unverfügbaren Zeit, Ruhe und Atmosphäre einzuräumen, damit es sich (wie von) selbst einstellen und seine Wirkung ausstrahlen kann. Die Offenheit gegenüber dem Unverfügbaren wird ermöglicht durch Haltungen und Tugenden, wie sie heute in vielen körperlich-seelischen Konzepten und Übungen vielfach angeboten werden [...]“³⁵²

Unverfügbarkeit beruhe mitunter auf einer Haltung des „Kommen-Lassens“, und dafür brauche es Ruhe und Gelassenheit sowie die Fähigkeit der Lehrperson, Planbarkeit loszulassen – „freilich auf der Grundlage von Können, Vorstellen und Experimentieren.“³⁵³ Elementare Musik ist gestaltete Zeitkunst – flüchtig, unberechenbar, unverfügbar und lebendig.

„Aber das ist ja auch das Wesen: Wenn etwas lebendig wächst – wenn ich einen Baum pflanz’ – weiß ich nicht wie groß er wird ... Der eine bleibt klein, der andere wird sehr groß. Das kommt auf den Boden an, auf den Sonnenschein und auf andere Umstände, die da mitwirken müssen. So was kann man nicht planen, so was kann nur entstehen.“³⁵⁴

Schon Carl Orff wusste um die Ergebnisoffenheit und Unverfügbarkeit von musikalischen Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Ob und wie Lernen bzw. Anverwandlung zustande kommt, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Auf einige davon soll im letzten Abschnitt dieses Kapitels näher eingegangen werden.

3.4.4 Ein entgegenkommender Resonanzraum

Mit einem entgegenkommenden Resonanzraum meint Hartmut Rosa etwa räumliche, zeitliche, physische, psychische oder soziale Bedingungen.

Beginnen wir mit den räumlichen Aspekten. Die EMP braucht vor allem eines: ausreichend Platz, damit sich die Teilnehmenden in den unterschiedlichsten Konstellationen frei im

350 Vgl. Jungmair (1992a), S. 224.

351 Vgl. Jungmair (1992a), S. 229.

352 Richter (2019), S. 36.

353 Richter (2019), S. 37.

354 Orff (1975), zit. n. Regner (1975), S. 221, 223.

Raum bewegen können. Im Musikschullehrplan liest sich zu den Raumanforderungen Folgendes: Der Raum sollte eine Freifläche von mindestens 50 m² haben, akustisch geeignet sein, zudem möglichst quadratisch und hell, mit einem Holz- oder Korkboden in gutem Zustand ausgestattet (da sich die Teilnehmenden ohne Schuhe bewegen und auch viel am Boden sitzen), eventuell bietet sich auch ein ausrollbarer Teppich an. Was es noch braucht, sind der Körpergröße der teilnehmenden Personen angepasste Sitzmöglichkeiten, die bei Bedarf verwendet werden können. Im Raum sollten scharfe Kanten, spitze Ecken, hängende Lampen und andere Gefahrenquellen möglichst vermieden werden; außerdem sollten keine ungenutzten Gegenstände und Instrumente im Raum stehen.³⁵⁵ Diese können vor allem die jungen und jüngsten Teilnehmer*innen ablenken und nur allzu leicht dazu einladen, sich damit zu beschäftigen.

Laut Jens Beljan definiere die Raumqualität entscheidend mit, ob Schule als einladender, lockender, bergender und schützender Resonanzraum oder als kalter, leerer, rein funktionaler und nichtssagender Ort erscheint.³⁵⁶ „Bei hinreichender Resonanzsensibilität können Räume durch ihre Atmosphären und ihre architektonische Gestaltung in den Anwesenden Haltungen, Einstellungen und Stimmungen hervorrufen, verstärken oder dämpfen.“³⁵⁷ Es mache auch einen Unterschied in der der Dialog-, Begegnungs- und Resonanzbereitschaft, wie die Stühle angeordnet seien, ob in Reihen oder im Halbkreis.³⁵⁸ Die Elementare Musikpädagogik optiert diesbezüglich fast immer für eine Kreisform.³⁵⁹

Der Raum, als „dritter Pädagoge“, gilt also als wichtiger Faktor für die Ermöglichung von Resonanz und Anverwandlung. Allerdings sind die diesbezüglichen Anforderungen in der EMP sehr hoch und nicht immer umzusetzen. Gerade Pädagog*innen, die freiberuflich tätig sind, werden sich schwer tun, diese räumlichen Bedingungen herzustellen oder zur Verfügung gestellt zu bekommen. Vielfach müssen Kompromisse gefunden werden.

Kompromisse müssen auch eingegangen werden, was die zeitlichen und physischen Bedingungen betrifft. Bei der Arbeit mit Kindern wäre es etwa ratsam, die Musizereinheiten am Vormittag stattfinden zu lassen, da sie hier noch eher

355 Vgl. Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2019), S. 20.

356 Vgl. Beljan (2019), S. 380 f.

357 Beljan (2019), S. 332.

358 Vgl. Beljan (2019), S. 332 f.

359 Zu unterschiedlichen räumlichen Anordnungsmöglichkeiten einer Gruppe siehe Abbildung 2 in Abschnitt 3.3.2 dieser Arbeit.

aufnahmebereit, frisch und munter sind. Nun hat sich die EMP in diesem Bereich aber noch nicht institutionalisiert, sodass Elementares Musizieren vor allem nachmittags an Musikschulen angeboten wird. Die Kinder kommen oft unruhig oder müde in der Musikstunde an, da sie bereits viele Eindrücke zu verarbeiten hatten. Vielleicht hatten sie keine ausreichende Pause zwischen Kindergarten und Musikstunde und mussten nach einem hektischen Mittagessen quer durch die Stadt fahren, um zur Musikschule zu kommen.

Schon bei Kindern ist der Rhythmus des Alltagslebens nicht selten von engmaschig gestrickten und vollen Terminkalendern bestimmt. Michael Dartsch stellt fest, dass moderne Kinder viele kinderkulturelle Angebote nutzen sowie ein breites Aktivitätsspektrum und zahlreiche feste Termine haben.³⁶⁰ Die Elementare Musizierstunde ist also mitunter nur ein Programmpunkt unter vielen Freizeitaktivitäten, die nicht selten das Ziel der Eltern haben, ihre Kinder so früh und so intensiv wie möglich zu fördern, um ihnen alle Möglichkeiten und Chancen für ihre Zukunft zu bieten.

Hier muss freilich eingeräumt werden, dass dies nicht unbedingt ein gesamtgesellschaftliches Phänomen ist, sondern sich eher auf bildungsbürgerlich sozialisierte Kreise bezieht. Obwohl die Elementare Musikpädagogik ihrem Wesen nach inklusiv ist, ist sie es institutionell gesehen nur beschränkt, da zumindest im Bereich der Musikschulen nur ausgewählte Kinder – abhängig von den finanziellen Möglichkeiten und der Bereitschaft ihrer Eltern, das Schulgeld zu bezahlen – Zugang finden. Auch der Zeitfaktor ist mitunter relevant. Eltern müssen Zeit haben und es als wichtig erachten, ihre Kinder zur Musikstunde zu bringen (und vielleicht währenddessen noch Geschwister versorgen); bei Berufstätigkeit ist das ohnehin schwierig. Das „bildungsbürgerliche Bias“, das der EMP innewohnt, trifft übrigens auch auf die Resonanztheorie zu, da sie, so Müller-Brozovic, auf einem westlichen, bildungsbürgerlichen Konzept von Weltbeziehungen basiere.³⁶¹

Jedenfalls, um zurück zu den zeitlichen und physischen Rahmenbedingungen zu kommen, ist die Elementare Musikpädagogik in einen gesamtgesellschaftlichen und institutionellen Kontext eingebunden, der Auswirkungen auf die Musiziersituationen und auch auf die

360 Vgl. Dartsch (2010), S. 170.

361 Vgl. Müller-Brozovic (2019), S. 9.

Resonanzbedingungen hat. So können Eltern (und vielleicht auch die Kinder) oft den Anspruch haben, dass möglichst viele Kompetenzen in möglichst kurzer Zeit erworben werden, um als möglichst musikalisch und kreativ zu gelten... Dass die EMP auch andere (Entwicklungs-)Ziele verfolgt, muss dann von den Pädagog*innen argumentiert und vertreten werden.

Der gesellschaftliche Kontext nimmt also Einfluss auf die Arbeitssituation und ist mitzubedenken – aber nur bedingt beeinflussbar. Was hingegen schon beeinflussbar ist, sind verschiedene psychische und soziale Rahmenbedingungen. Sie sind von den Pädagog*innen in der Unterrichtssituation selbst gestaltbar und sollen nun näher betrachtet werden.

Die Gestaltung des Unterrichtsrahmens ist ein wesentlicher Faktor bei der Initiierung musikalischer Entwicklungsprozesse.³⁶² Laut Juliane Ribke sei es wichtig, dass die Teilnehmenden einer Elementaren Musiziereinheit Geborgenheit erfahren und sich sicher fühlen,³⁶³ und zwar von Anfang an. Ruth Schneidewind schreibt dazu Folgendes:

„Der Anfang braucht ein gutes Ankommen, einen angenehmen Raum, eine wohlwollende Atmosphäre, Kontaktaufnahme untereinander, Zeit, um Vertrauen in sich und in die anderen zu gewinnen oder zu bestärken, Bereitschaft, sich einzulassen auf den gemeinsamen Prozess. Darüber hinaus steht am Beginn eine zündende Idee als Ausgangspunkt für das gemeinsame Unterfangen. Dafür sorgt die Leiterin, sie bereitet ein Thema vor, sorgt für entsprechende Angebote, gibt Impulse am Anfang und auch mittendrin. Sie entfacht das musikalische Feuer und achtet darauf, dass es weder erlöscht noch außer Kontrolle gerät. Sie kennt sich aus mit Musik und mit Menschen.“³⁶⁴

Es ist die Aufgabe der Pädagog*innen, für entgegenkommende Resonanzräume oder, wie es bei Jungmair heißt, für „Elementare Spielräume“ zu sorgen. Diese sollen spieleinladend wirken, Spielatmosphäre besitzen und Vertrautheit sichern. Dafür brauche es, gerade bei der Arbeit mit Kindern, auch Begrenzungen und Regeln;³⁶⁵ ein zu offener Unterricht würde, auch aus resonanzpädagogischer Sicht, mitunter chaotisch und diffus.³⁶⁶

Ulrike Jungmair führt aus:

„Durch Spielregeln ausgegrenzter und freigegebener Spielraum ist für das Kind überschaubar, verhilft zu Orientierung und einem Sich-zurecht-Finden, schafft Geborgenheit, gibt dem Kind den

362 Vgl. Ribke (1995), S. 145.

363 Vgl. Ribke (1995), S. 134.

364 Schneidewind (2011), S. 35.

365 Vgl. Jungmair (1992a), S. 204 f.

366 Vgl. Beljan (2019), S. 210.

sicheren Raum, aus dem es sich hinauswagen kann in das Neue, noch nicht Erfahrene, jedoch auch jenen Raum, in den es sich jederzeit wieder zurückziehen kann.“³⁶⁷

Sicherheit, Geborgenheit und Vertrautheit gelten als zentrale Bedingungen für einen entgegenkommenden Resonanzraum bzw. Elementaren Spielraum. Denn Menschen sind verletzlich, wenn sie Neues ausprobieren und sich im gemeinsamen Musizierprozess öffnen und zeigen. Daher ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden von großer Bedeutung. Schließlich, so Jungmair, brauche das Sich-Aussetzen und Über-seinen-Schatten-Springen Mut – und auch die Gewissheit, im Falle des Scheiterns aufgefangen und nicht fallengelassen zu werden.

Eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens zwischen Lehrer*in und Schüler*in begünstige auch die Vertrauensbildung der Gruppenmitglieder untereinander. Und nicht zuletzt seien auch die Lehrenden darauf angewiesen, den Schüler*innen vertrauen zu können.³⁶⁸ Beljan und Jungmair führen aus, dass auch Lehrpersonen ein Wagnis eingehen, wenn sie „in kommunikative und affektive Vorleistung“³⁶⁹ gehen und sich „in deckungsloser Offenheit rückhaltlos, ohne schützende Hüllen der elementaren Situation“³⁷⁰ ausliefern. Dies sei aber wichtig:

„Will er [der Lehrer] Vermittler eines eigenen inneren Anliegens bleiben, kann er sich in kein Als-ob-Erhalten flüchten, nur sein bedingungsloses Sich-Einergeben in die Situation, seine Offenheit und Echtheit gelten. Ein Lehrer muß sich immer wieder aufs Spiel setzen können, vor allem dort, wo er überzeugen will, und immer auch dort, wo Unterricht von nicht geplanten Situationen bestimmt wird.“³⁷¹

Ein „resonanzpädagogisches Ethos“ mit entsprechender Offenheit birgt also auch für die Lehrenden ein Risiko. Allerdings habe laut Jens Beljan eine Lehrperson mehr Macht über die Schüler*innen als umgekehrt; Lehrer-Schüler-Beziehungen seien asymmetrische Beziehungen. Deswegen komme den Pädagog*innen eine gewisse „Resonanzverantwortung“ zu. Sie sollten darauf bedacht sein, beschämende Momente im Klassenzimmer aufzufangen und über eine entsprechende „Entfremdungssensitivität“ verfügen.³⁷²

367 Jungmair (1992a), S. 205.

368 Vgl. Jungmair (1992a), S. 228 f.

369 Beljan (2019), S. 171.

370 Jungmair (1992a), S. 229.

371 Jungmair (1992a), S. 229.

372 Vgl. Beljan (2019), S. 171.

Für einen entgegenkommenden Resonanzraum braucht es also eine „pädagogische Atmosphäre“ – sowohl Beljan als auch Jungmair verwenden diesen Begriff. Es ist eine Atmosphäre, die eine „nichtautoritäre Lernumgebung“ sowie „das Freisein von Angst und Konformitätsdruck“ von sich aus schafft.³⁷³ Es gibt verschiedene Methoden und Unterrichtstechniken, die eine solche Atmosphäre begünstigen können. Beidinger und Jungmair nennen als Beispiel etwa die Rondoform, die eine Balance von Wiederkehr, Sicherheit und Entspannung einerseits und Neuigkeit, Unsicherheit und Spannung andererseits bietet. Sie sei bestens geeignet, unser ambivalentes Bedürfnis sowohl nach Ritual, Stabilität und Geborgenheit auf der einen sowie nach Aufbruch, Neugestaltung und Veränderung auf der anderen Seite zu befriedigen.³⁷⁴ Es gilt, den Teilnehmenden Mut zu machen und nicht, sie bloßzustellen und dadurch zu bewirken, dass sie vielleicht ihr Leben lang nicht mehr singen möchten, weil ihnen ein*e Musiklehrer*in vermittelt hat, es nicht zu können. So sollte solistisches Singen nicht unbedingt von allen Teilnehmer*innen eingefordert werden; besser sei es, wenn es sich aus der Selbstverständlichkeit eines Spiels ergebe, wo einzelne immer wieder aus der Gruppe hervortreten können.³⁷⁵

Elementare Spielräume als Resonanzräume brauchen also Sicherheit, Geborgenheit und Vertrauen und sollen darüber hinaus frei von Angst, Stress und Leistungsdruck sein.

So verzichtet die EMP auch auf Leistungsmessung durch Notengebung und setzt auf die intrinsische Motivation der Teilnehmenden, die sich aus den erlebten Momenten des gemeinsamen Musizierens und der Freude daran speist. Schließlich könne, so Timmermann, nur in leistungsfreien Räumen die Beziehung zum rational nicht Kontrollierbaren, (noch) Unbewußten und Ungeplanten geübt werden. Wandlungsprozesse brauchen als Basis eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit, in der ohne Angst neue Aspekte der Wirklichkeit erfahren und integriert werden können.³⁷⁶ Oder, wie Jens Beljan es formuliert: „[...] Resonanzerfahrungen brauchen Räume, die von einem rigiden Leistungsdruck entlastet sind. Solche Räume entstehen nicht nur durch unmittelbare zwischenmenschliche Zuwendung, sondern auch durch sachliche Resonanzen wie z.B. das Singen, Lachen oder Tanzen.“³⁷⁷

373 Vgl. Jungmair (1992a), S. 228 und Beljan (2019), S. 194.

374 Vgl. Jungmair (1992a), S. 148.

375 Vgl. Beidinger (2002), S. 286.

376 Vgl. Timmermann (1994), S. 224.

377 Beljan (2019), S. 227.

4 Elementare Musikpädagogik als Resonanzpädagogik

Die Resonanzpädagogik geht von einer dynamischen Beziehungsqualität aus, die nicht durch Kontrolle und Beherrschung, sondern durch Hören und Antworten entsteht. Laut Jens Beljan sei es aufgrund dieser Dynamik unmöglich, Erfolgsrezepte und Formate für die pädagogische Umsetzung zu nennen.

„Wie man Unterricht organisiert, welche Umgangsformen man pflegt, welche Praktiken und Rituale man durchführt, wie man die Räume gestaltet oder zeitliche Abläufe strukturiert, diese Dinge können Resonanzen niemals erzwingen, sie können sie nur mehr oder weniger wahrscheinlich machen. Die Resonanztheorie betont, dass es nicht auf diese einzelnen Dinge ankommt, sondern auf die Beziehung und die Relationen zwischen ihnen. Resonanzpädagogik ist also ein relationaler Ansatz.“³⁷⁸

Resonanzpädagogik ist weniger als pädagogisches Konzept oder Fach zu verstehen, sondern vielmehr als Anregung, Bildungsprozesse (auch) als Beziehungsgeschehen zu begreifen und entsprechend zu gestalten.

So wie es in der EMP um lebendiges Musikerleben geht, geht es der Resonanzpädagogik ganz wesentlich um „Welterleben“. Dieses sei, so Beljan, eng verwoben mit dem Erleben von Atmosphären und Stimmungen im Klassenraum sowie der Ausstrahlung eines Lehrers oder einer Lehrerin.

Den Pädagog*innen kommt im Hinblick auf ein resonantes Unterrichtsgeschehen eine ganz wichtige Rolle zu. Auf diese soll im letzten Kapitel dieser Arbeit noch näher eingegangen werden. Zudem wird abschließend ein Modell entwickelt, das zeigen soll, inwiefern die Elementare Musikpädagogik als „Resonanzpädagogik“ begriffen werden kann.

4.1 Die Rolle der Pädagog*innen

Nicht nur Wissen und Leistung definieren die Unterrichtsqualität einer Lehrperson, sondern ganz besonders auch „Resonanzfähigkeit“ und „Resonanzsensibilität“.³⁷⁹

Ob Lehrende resonanzfähig und resonanzsensibel sind, hänge laut Jens Beljan weniger von den eingesetzten Methoden und didaktischen Techniken ab, als vielmehr von ihrer pädagogischen Haltung. Ein „resonanzpädagogisches Ethos“ impliziert eine gewisse innere

³⁷⁸ Beljan/Winkler (2019), S. 105.

³⁷⁹ Vgl. Beljan (2019), S. 210.

wie auch äußere Haltung.³⁸⁰ So habe die Körperhaltung einen wesentlichen Einfluss auf den Unterricht: „In Gestik und Mimik, in Blicken, Körperhaltungen, Körperpositionen und Körperbewegungen manifestiert sich, wie wir zu unserem Gegenüber, zu unserer Aufgabe und zu dem jeweiligen Weltausschnitt stehen.“³⁸¹ Die leibliche Kommunikation könne oft mehr aussagen als bewusst gewählte Worte.³⁸²

So macht es einen Unterschied, wie sich Lehrer*innen zu ihren Schüler*innen positionieren; ob sie sich hinter einem Schreibtisch verschanzen, den Schüler*innen frontal gegenüberstehen und dabei auf sie herabsehen – oder ob sie gemeinsam mit ihnen in einem Kreis am Boden sitzen.

Kommunikation auf Augenhöhe ist ein wichtiges Prinzip in der EMP, und gerade bei der Arbeit mit Kindern lohnt es sich, darauf zu achten, sich mit ihnen – auch körpersprachlich – auf Augenhöhe zu begeben. Es bietet sich etwa an, in die Hocke zu gehen, wenn wir einem Kind, das am Xylophon steht, etwas zeigen wollen. Der „Resonanzdraht“ kommt so eher zustande, als wenn wir von oben herab verbale Verbesserungsvorschläge zur Schlägelhaltung abgeben. Vieles davon werden wir als Pädagog*innen automatisch „richtig“ machen, wenn wir über ein gewisses „Gespür“ verfügen; manche Dinge – und das passiert auch im Rahmen des EMP-Studiums während lehrpraktischer Unterrichtsstunden – können aber auch aktiv integriert bzw. ins Bewusstsein geholt werden. Schließlich hat die nonverbale Kommunikation in der EMP einen großen Stellenwert. Ulrike Jungmair führt aus:

„Unterricht, der Mit- und Voneinanderlernen berücksichtigt, Spielen u n d Lernen, Improvisation u n d Üben, Produzieren u n d Reflektieren für wichtig erachtet, wird alle Möglichkeiten der Kommunikation auszuschöpfen versuchen; ein Lehrer für Elementare Musik- und Bewegungserziehung wird neben verbalen vor allem auch nonverbale Aspekte der Interaktion als Vermittlungshilfen im Unterricht einsetzen. Seine Ausbildung ermöglicht es ihm, die Ausdrucksmittel Gestik, Körper, Sprache, Mimik und Stimme freier und selbstverständlicher einzusetzen als sonstige Lehrer. Musikalische, bewegungsmäßige und nonverbale Dialogformen sind wesentliche Bestandteile seines Unterrichts.“³⁸³

Nicht nur der Körperhaltung, auch dem Blick oder der Stimme kommen eine wichtige Bedeutung zu, wie auch Jens Beljan feststellt: „Durch das Zusammenspiel von Stimme und Blick entsteht jene Atmosphäre im Klassenraum, in der sich die Anwesenden als gesehen

380 Vgl. Beljan (2019), S. 168.

381 Beljan (2019), S. 314.

382 Vgl. Beljan (2019), S. 314.

383 Jungmair (1992a), S. 230.

und gehört oder aber als übersehen und überhört erfahren.“³⁸⁴ Schließlich wollen Menschen – und vor allem Kinder –, als Resonanzwesen, gesehen, gehört und berührt werden. Zur sozialen Ebene der Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen schreibt Ulrike Jungmair Folgendes:

„In jeder Mitteilung teilt der Mensch auch sich selbst mit, gibt er uns Hinweise über Wünsche, Bedürfnisse, die seine Beziehung zum Lehrer und zu anderen, sein Angenommensein-Wollen betreffen. Schüler wie Lehrer geben über die Sachinformation hinaus gegenseitig Botschaften weiter, die unausgesprochen zwischenmenschliche Beziehungen regeln. Eben diese Botschaften prägen die Lern- und Unterrichtssituationen und bestimmen sie entscheidend mit.“³⁸⁵

Jede spontane Äußerung eines Menschen müsse über die inhaltliche Komponente hinaus auch in ihrem Beziehungsaspekt gesehen werden. Daher müsse die Lehrperson versuchen, eine Einheit zwischen dem Sachbezug und dem persönlichen Bezug herzustellen.³⁸⁶ Beljan spricht in diesem Zusammenhang, in alter pädagogischer Tradition, von „taktvollem und tonalem Verhalten“. „Pädagogischer Takt“ meint dabei eine Sensitivität für die sozialen Resonanzbeziehungen im Klassenraum – im Sinne eines „In-Kontakt-Tretens“.³⁸⁷ „Pädagogischer Ton“ hingegen bezieht sich auf die sachliche Beziehung. Den „richtigen Ton zu treffen“ bedeutet dann, den Schüler*innen die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts zugänglich zu machen.³⁸⁸

Bei aller Resonanzsensibilität könne Unterricht jedoch auch durch „Resonanzsucht“ scheitern. Lehrende, so Beljan, sollten mögliches Desinteresse oder Unaufmerksamkeit der Schüler*innen nicht als persönliche Bedrohung wahrnehmen; sie stelle mitunter einen „natürlichen Entfremdungsgraben“ dar, der sich bei Bildungsprozessen – und der Begegnung mit Neuem – einstellen könne. Eine Lehrperson, die nicht über eine gewisse „Entfremdungstoleranz“ verfüge, würde es schwer haben, sich für das Unterrichten einer Sache begeistern zu können.³⁸⁹ Elementare Musikpädagog*innen als Resonanzpädagog*innen sind also keine „Kuschelpädagog*innen“, die stets nach Harmonie streben. Resonanz braucht responsive Reibungen, genauso wie Musik nicht ohne Dissonanzen auskommt.³⁹⁰ Und auch Musikstunden, in denen aus Sicht der

384 Beljan (2019), S. 326.

385 Jungmair (1992a), S. 226.

386 Vgl. Jungmair (1992a), S. 226.

387 Vgl. Beljan (2019), S. 194 f.

388 Vgl. Schrott/Peters (2019), S. 31.

389 Vgl. Beljan (2019), S. 211.

390 Mehr zu Resonanz und Entfremdung in Bildungsprozessen findet sich in Abschnitt 2.5.2 dieser Arbeit.

Pädagog*innen nichts „anzukommen“ scheint, können nachhaltige Eindrücke bei den Teilnehmenden hinterlassen. Manchmal wollen junge Teilnehmer*innen in einer Elementaren Musiziereinheit nicht alles mitmachen. Eltern berichten jedoch oft, dass die Kinder die Lieder dann zu Hause singen. Elementare Musikpädagog*innen zwingen die Lernenden nicht, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Auch Zuschauen und Zuhören sind erlaubt – solange der Unterrichtsverlauf dadurch nicht torpediert oder gänzlich verunmöglicht wird.

Resonanzbeziehungen sind Beziehungen, in denen das Gegenüber mit eigener Stimme spricht und agiert – und keine Echobeziehungen, bei denen die Lehrperson eine ganz bestimmte Antwort erwartet, wenn sie eine Frage stellt.³⁹¹ Laut Ruth Schneidewind ist eine herkömmliche Unterrichtssituation oft dadurch gekennzeichnet, dass einer Lehrperson die richtige Lösung bekannt ist und sie die Lösung versteckt, bis die Schüler*innen sie finden, und dann bestätigt wird, dass der Lösungsweg richtig war. In der Elementaren Musikpädagogik gehe es jedoch darum, „vorbehaltlos nach eigenen und gemeinsamen Lösungen zu suchen“ bzw. auf kreativ-schöpferische Weise gemeinsam eigene Musik zu (er-)finden. Das könne nur funktionieren, wenn auf Augenhöhe und ehrliche Weise miteinander gesucht werde und sich auch die Pädagog*innen ganz und gar auf den gemeinsamen Musizierprozess einlassen.³⁹²

Natürlich gibt es bequemere, konfliktärmere Formen des Musikunterrichts, wie auch Hermann Regner im Hinblick auf die Beschäftigung mit dem Orff-Schulwerk ausführt:

„Es scheint bei einem ersten Blick in das Klassenzimmer besser, wenn die Kinder brav auf ihren Stühlen sitzen, ein Buch benutzen und nur auf Zeichen sprechen oder singen. Wer mit dem Orff-Schulwerk arbeitet, hat immer wieder Probleme mit dem Aufstellen und Wechseln der Instrumente. Er muss immer wieder Schwierigkeiten überwinden, den für die Bewegung notwendigen Raum zu schaffen. Vor allem am Anfang begegnen dem jungen Lehrer Probleme, die verschiedenen Aktivitäten zu koordinieren. Dann aber sehen wir, dass die vielfältigen Aufgaben des Musikunterrichts, die wir vorher besprochen haben, gar nicht anzugehen, geschweige denn zu lösen sein würden, ohne immer wieder den Kindern Gelegenheit zu geben, auf vielfältige Weise sich mit Musik einzeln oder in Gruppen zu beschäftigen.“³⁹³

Das Anleiten von Elementaren Musizierprozessen ist eine pädagogische Herausforderung, zieht man all die in dieser Arbeit beschriebenen vielfältigen Verbindungen jeweils auf der

391 Vgl. Beljan (2019), S. 124.

392 Vgl. Schneidewind (2016), S. 17 f.

393 Regner (1975), S. 189.

künstlerischen, musikalischen, sachlichen, zwischenmenschlichen, persönlichen wie körperlichen Ebene in Betracht. Sonja Stibi bezeichnet es als Kunst, diese mannigfaltigen Bereiche in Verbindung zu bringen; eine Kunst, „die ihren eigenen, ganz besonderen Wert hat“ und für die es ein ganz spezielles Können brauche: „Um den am Unterricht Teilnehmenden den Weg zu künstlerischem Erleben und Verhalten ebnen zu können, ihnen also Wahrnehmungs- und Ausdrucksfeinheiten zu erschließen, ihre gestalterische Fantasie und ihr künstlerisches Agieren entwickeln zu können, bedarf [es] des künstlerischen Pädagogen [...]“³⁹⁴

Elementare Musikpädagog*innen sind künstlerische Pädagog*innen und gewissermaßen auch Beziehungskünstler*innen, weil sie Beziehungen auf den unterschiedlichsten Ebenen in Betracht ziehen und ermöglichen wollen; auf der vertikalen (Mensch – Kunst) wie auch auf der horizontalen (Mensch – Mensch) und der diagonalen Achse (Mensch – Objekte). Insofern haben sie sich den Zusatztitel „Resonanzpädagogin“ oder „Resonanzpädagoge“ auf jeden Fall verdient.

4.2 Modell: EMP als Resonanzpädagogik

Modelle, die ein Unterrichtsgeschehen beschreiben, verwenden dafür häufig die Dreiecksform. In Abschnitt 2.5.1 dieser Arbeit wurde das „Resonanzdreieck“ von Hartmut Rosa vorgestellt, das eine gelungene Stunde veranschaulicht und die Resonanzachsen zwischen Schüler*in, Lehrperson und Stoff aufzeigt.³⁹⁵

Als Ausgangspunkt für die modellhafte Beschreibung von Lehr- und Lernprozessen in der Gruppe dient oft das Modell der „Themenzentrierten Aktion“ der Psychoanalytikerin Ruth Cohn. Sie beschäftigte sich intensiv mit Fragen der Gruppenarbeit, bei der Menschen in ihrer ganzen Persönlichkeit angesprochen werden.³⁹⁶

Der Ansatz der Themenzentrierten Aktion (TZI) ist bestrebt, die individuellen, zwischenmenschlichen und sachlichen Aspekte des Lernens zu einem pädagogischen System zu verbinden, wobei der einzelne Mensch sowohl als eigenständiges wie auch allverbundenes Wesen angesehen wird.

394 Stibi (2010), S. 24.

395 Siehe Abbildung 1: Das Resonanzdreieck von Hartmut Rosa.

396 Vgl. Langmaack/Braune-Krickau (1995), S. 96 f.

In so genannten „TZI-Gruppen“ geht es darum, eine Balance zwischen der Arbeit am jeweiligen Thema, der Interaktion in der Gruppe und dem Beteiligtsein des Einzelnen – unter Beachtung und Einbezug des Umfelds, in das die Gruppe eingebettet ist – zu finden.³⁹⁷ Dies wird mit einem, häufig als „TZI-Dreieck“ bezeichneten, Modell zur Gruppenarbeit veranschaulicht:

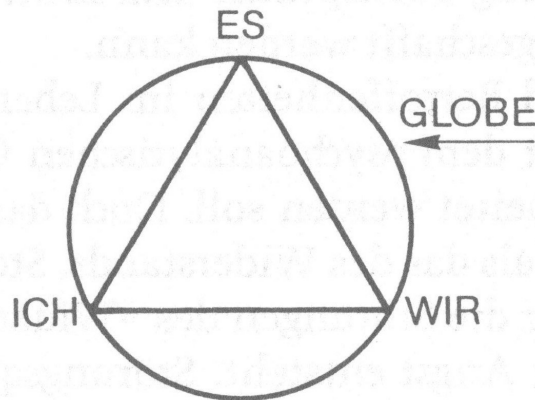


Abbildung 4: Das TZI-Dreieck.
Quelle: Matzdorf/Cohn (1992), S. 70.

Das „Ich“ würde in einer Elementaren Musiziersituation für eine teilnehmende Person (egal ob Leiter*in oder Teilnehmer*in) stehen; das „Wir“ für die Gruppe als Ganzes; das „Es“ – als Thema bzw. Stoff, an dem die ganze Gruppe arbeitet – für die Elementare Musik (in welcher ihrer Facetten sie auch immer gerade behandelt wird); und der „Globe“ schließlich für die Umwelt – also die Rahmenbedingungen der Unterrichtssituation sowie den gesellschaftspolitischen Kontext, in den sie eingebunden ist. Laut Ruth Cohn sind für das Gelingen eines gruppendynamischen Prozesses alle Faktoren gleich wichtig:

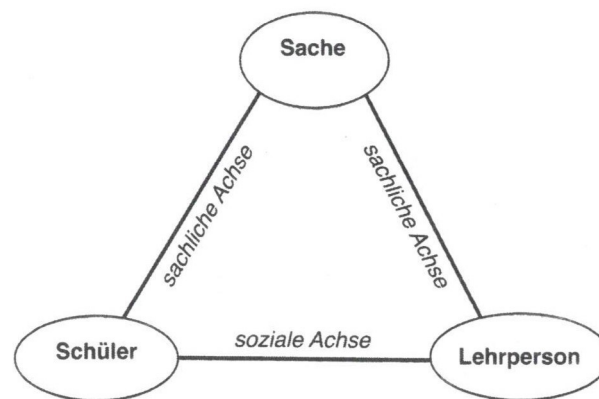
„Ich bin so wichtig wie Du und wie Wir; wir alle sind interdependent, wechselseitig abhängig von der Welt als Ganzem – dem großen „Es“, das uns stützt und durchdringt, das andererseits nach unserer Unterstützung und Interaktion verlangt. Niemals jedoch ist die Welt als ganzes im Fassungsbereich unserer Sinne und unseres Geistes. Wir können nur Splitter von ihr im Nacheinander begreifen. Diese winzigen Teile sind Bezugspunkte unserer wechselnden Aufmerksamkeit, unser unmittelbares ‚Es‘.“³⁹⁸

Das „Es“ bildet den Bezugspunkt für das gemeinsame Handeln bzw. den Grund des Zusammenkommens – daher ist die (Inter-)Aktion auch „themenzentriert“.

397 Vgl. Langmaack/Braune-Krickau (1995), S. 98, 102.

398 Cohn (1975), S. 160 f.

Viele Aspekte der TZI sind fruchtbar für die Elementare Musikpädagogik, da auch sie den Interaktionen in der Gruppe bei der Begegnung des einzelnen Menschen mit Musik einen zentralen Stellenwert einräumt.³⁹⁹ Auch im Modell der TZI sind Verbindungen zentral, und vielleicht diene es auch als Inspiration für Hartmut Rosas Resonanzdreieck bzw. das didaktische Dreieck bei Jens Beljan (welches gewissermaßen die Grundlage für das Resonanzdreieck bildet bzw. als Hinführung darauf interpretiert werden kann). Auch in diesem finden sich als Interaktionspole ein „Ich“ und ein „Es“ – als Schüler*in und Sache bzw. Unterrichtsstoff.



*Abbildung 5: Das didaktische Dreieck.
Quelle: Beljan (2019), S. 113.*

Der Unterricht basiert nach diesem Modell auf zwei Beziehungs-Achsen. Die soziale Achse steht für die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen. Die sachlichen Achsen repräsentieren die Auseinandersetzung der Beteiligten mit einer Sache bzw. dem Unterrichtsstoff. Die soziale Resonanzachse kommt also – wie in der TZI – nicht zweckfrei zustande, sondern ergibt sich aus dem gemeinsamen „Sachbezug“. Daraus entsteht eine Dreiecksbeziehung.⁴⁰⁰

Der Unterschied zwischen dem TZI-Dreieck und dem didaktischen Dreieck besteht darin, dass ersteres der Bedeutung der Gruppe – und somit auch den Interaktionen der Teilnehmenden untereinander – einen großen Stellenwert einräumt, während zweiteres diesen keine explizite Beachtung schenkt; dafür aber den Fokus auf die Rolle der Lehrperson und ihre Interaktion mit den Teilnehmenden richtet.

³⁹⁹ In ihrem Buch „Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens“ hat auch Ruth Schneidewind das Modell der Themenzentrierten Interaktion als Basis verwendet, um „Die fünf Wirkungsfaktoren des Elementaren Musizierens“ zu veranschaulichen. Dazu hat sie dem TZI-Dreieck noch eine weitere Dimension hinzugefügt und ein dreidimensionales Modell entwickelt. Siehe Schneidewind (2011), S. 41.

⁴⁰⁰ Vgl. Beljan (2019), S. 113.

Wo im TZI-Modell das „Wir“ den dritten Interaktionspol bildet, steht im didaktischen und im Resonanzdreieck die „Lehrperson“. Dementsprechend legt die Themenzentrierte Aktion das Hauptaugenmerk auf gruppendynamische Aspekte in Lernprozessen (die die Interaktionen *aller* Gruppenmitglieder, inklusive der anleitenden Person, betreffen), während die Resonanzpädagogik die wichtige Rolle der Lehrperson in Bildungs- und Anverwandlungsprozessen herausstreicht.

In der Elementaren Musikpädagogik wird der Gruppe – dem „Wir“ – eine große Bedeutung beigemessen.⁴⁰¹ Gleichzeitig kommt, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, den Pädagog*innen beim Anleiten und Ermöglichen von Elementaren Musizierprozessen eine ganz wichtige Rolle zu. Insofern erscheint sowohl das TZI-Dreieck als auch das Resonanzdreieck als unzureichend, die Elementare Musikpädagogik als Resonanzpädagogik zu beschreiben.

Um den vielfältigen Verbindungen Rechnung zu tragen, die das Fach herzustellen in der Lage ist, soll ein neues Modell entworfen werden. Ausgangspunkt dafür ist – gemäß dem anthropologischen Ansatz der EMP – der musizierende Mensch.

Im Modell „Elementare Musikpädagogik als Resonanzpädagogik“ steht der Mensch im Mittelpunkt. Das „Ich“ bzw. der oder die Schüler*in wird in die Mitte des Dreiecks gestellt.

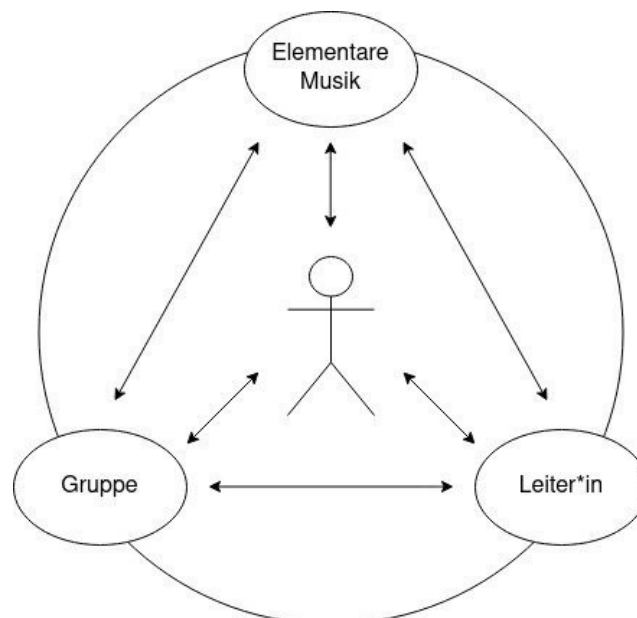


Abbildung 6: EMP als Resonanzpädagogik.

401 Siehe Abschnitt 3.3.2 dieser Arbeit.

Der Resonanzpol „Gruppe“ steht für das „Wir“ – also die außerdem noch am Elementaren Musizierprozess teilnehmenden Personen. Die „Lehrperson“ bekommt als „Leiter*in“ einen eigenen Resonanzpol zugewiesen. Und der Resonanzpol „Elementare Musik“ schließlich steht für das „Es“ bzw. die „Sache“, mit der wir in Beziehung treten.

Die Elementare Musik – als Kunst, der wir begegnen – steht ganz oben. Dies entspricht dem „Themenprinzip“⁴⁰² der TZI bzw. der Bedeutung des „Sachbezugs“ in der Resonanzpädagogik, welcher das Beziehungsgeschehen in einer Unterrichtssituation bestimmt.⁴⁰³ Wir kommen nicht zusammen, um soziale Kontakte zu pflegen, sondern um uns mit einer Sache zu beschäftigen.

Nun ist Elementare Musik aber keine „Sache“, sondern ein breites ästhetisches Erlebnis- und Handlungsfeld. Insofern stellt die Verbindungsachse zwischen „Mensch“ und „Elementarer Musik“ eine vertikale Resonanzachse dar. Sie kann daneben jedoch gleichsam als sachliche Resonanzachse gelten, da, wie bereits beschrieben, in Elementaren Musizierprozessen mitunter auch Objektbeziehungen erfahrbar werden.⁴⁰⁴ „Elementare Musik“ wird in diesem Modell als „Kunst der Verbindungen“ betrachtet; die Elementare Musikpädagogik geht von einem sehr breiten Musikbegriff aus.

Der musizierende Mensch tritt in einer Elementaren Musiziersituation auch in Beziehung zu den anderen Teilnehmer*innen. Diese wird im Modell als soziale Resonanzachse zwischen „Mensch“ und „Gruppe“ dargestellt. Entlang dieser Achse können die vielfältigsten Resonanzerfahrungen gemacht werden, da verschiedene Interaktionsweisen mit anderen Gruppenmitgliedern erprobt und erlebt werden – etwa in der direkten Einzelinteraktion (Ich – Du), gegenüber dem Rest der Gruppe (Ich – Ihr), im Nebeneinander (Ich – Du – Du – Du) oder im Miteinander (Ich – Du – Wir).⁴⁰⁵

Die dritte Resonanzbeziehung, die der Mensch in diesem Modell eingeht, ist jene zur Gruppenleiter*in. Menschen wollen gehört, gesehen und berührt; respektvoll behandelt; anerkannt und wertgeschätzt werden. Insofern kommt der sozialen Resonanzachse im Sinne einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Mensch und Leiter*in ebenfalls eine ganz wichtige Rolle zu. Sie kann auch die Beziehungsqualität der Gruppenmitglieder

402 Vgl. Langmaack/Braune-Krickau (1995), S. 98.

403 Siehe Abschnitt 2.5.1 dieser Arbeit.

404 Siehe Abschnitt 3.3.3 dieser Arbeit.

405 Zu den Interaktionsmodi im intra- und interindividuellen Bezug siehe Abbildung 3 in Abschnitt 3.3.2 dieser Arbeit.

untereinander positiv beeinflussen; und schließlich möchte auch die leitende Person wertschätzend behandelt werden.

Dies kommt auch in der sozialen, horizontalen Resonanzachse zwischen „Leiter*in“ und „Gruppe“ zum Ausdruck. Die Leitungsperson tritt nicht nur in Kontakt zu den einzelnen Individuen, sondern auch zur Gruppe als Ganzer.

Die seitlichen Achsen des Resonanzdreiecks stehen dafür, dass auch die Lehrperson bzw. Gruppenleiter*in in der Lage sein muss, in eine resonante Beziehung zur Musik zu treten – um so Begeisterung für ihr „Fach“ vermitteln zu können. Und schließlich wird entlang der Achse zwischen „Gruppe“ und „Elementarer Musik“ deutlich, dass Musikerleben auch ein kollektives Geschehen ist, bei dem der Mensch Musik nicht nur selbst erfährt, sondern vor allem im Gruppenverband, als gemeinsames Erlebnis.

In all diesen Begegnungen kommt der Mensch auch in Kontakt mit sich selbst. Die Achse „Mensch – Selbst“ wurde in Abschnitt 3.3.4 dieser Arbeit näher beschrieben. Es ist eine „grundlegende“ Resonanzachse, da ein resonantes Verhältnis zwischen Mensch und Selbst, zwischen Leib und Seele, gemäß der Resonanztheorie als Vorbedingung für gelingende Resonanzbeziehungen auf allen anderen Achsen angesehen wird. Umgekehrt ermöglicht Elementares Musizieren auch Selbst-Begegnungen unterschiedlichster Art. Die Resonanzachse zwischen Mensch und Selbst wird im Modell zwar nicht eigens visualisiert, ist ihm aber eingeschrieben. Durch die Begegnungen entlang aller dargestellten Achsen wird der Mensch stets auch seiner selbst gewahr.

Zu guter Letzt sei noch erwähnt, dass Elementares Musizieren nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern immer in einem ganz bestimmten Kontext. Dieser ist im Modell als umgebender Kreis dargestellt und entspricht dem „Globe“ des TZI-Dreiecks. Damit sind gesellschaftliche, politische, räumliche, zeitliche, psychische, physische oder soziale Rahmenbedingungen gemeint. Pädagogisches Handeln ist in einen größeren Zusammenhang eingebettet und sein Gelingen von zahlreichen Umweltfaktoren abhängig. Oder anders ausgedrückt: eine wichtige Bedingung für Resonanz ist ein entgegenkommender Resonanzraum, der, wie im Gleichnis der zwei Metronome, Schwingungen erst ermöglicht.

5 Fazit

Ein gelingendes Leben, so Hartmut Rosa, ist ganz wesentlich von der Qualität der Weltbeziehungen abhängig.⁴⁰⁶ Damit sind Beziehungen zu anderen Menschen genauso gemeint wie zum eigenen Körper, zu Gegenständen, Materialien, zur Natur, zur Kunst oder zur Musik. Resonanz ist dabei als Antwortverhältnis zu verstehen, in dem beide Seiten mit eigener Stimme sprechen und einander wechselseitig berühren.

Die Elementare Musikpädagogik ermöglicht Beziehungen und Begegnungen auf vielen Ebenen. Beim Elementaren Musizieren tritt ein Mensch in Beziehung zu Musik und Kunst und – im künstlerischen Ausdruck – gleichsam zu sich selber und zum eigenen Körper. Dies passiert in einem dichten Interaktionsfeld, sodass den Beziehungen zu den anderen Teilnehmer*innen der Gruppe und zur leitenden Person eine ganz wichtige Rolle zukommt, mehr noch: sie sind sogar konstitutiv für das Elementare Musikerleben.

Resonanz findet sich auf vielfältige Art und Weise in der Elementaren Musikpädagogik wieder. Die Resonanztheorie eignete sich sehr gut für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Fach, vor allem im Hinblick auf seine beziehungsstiftenden Qualitäten.

Es wurde deutlich, dass vieles, was die Resonanztheorie beschreibt, in der Elementaren Musikpädagogik nicht neu ist, da die EMP seit jeher einen ganzheitlichen, beziehungsorientierten, körperorientierten, prozessorientierten, spielorientierten und handlungs- bzw. erfahrungsorientierten Ansatz verfolgt.⁴⁰⁷ Selbstwirksamkeit, Affizierung, Anverwandlung, Unverfügbarkeit und ein entgegenkommender Resonanzraum – all die Kernmerkmale von Resonanzbeziehungen sind auch für die EMP relevant.

Resonanz scheint der Elementaren Musikpädagogik – als Kunst der Verbindungen – in ihren Grundfesten eingeschrieben zu sein, auch wenn sie nicht immer explizit als solche benannt wird bzw. die verwendete Terminologie in der wissenschaftlichen Literatur zuweilen eine andere ist.⁴⁰⁸ Was die bildhafte Sprache angeht, steht die Fachliteratur zur

406 Vgl. Rosa (2016), S. 749.

407 Zu den Prinzipien der EMP siehe Dartsch (2002), S. 321; Dartsch (2010), S. 250 ff. und Abschnitt 3.1.2 dieser Arbeit.

408 Das, was Rosa als „Resonanzerfahrung“ beschreibt, heißt hier etwa „Elementare Situation“. Statt „Resonanz“ wird häufig der Begriff der „Verbindung“ gewählt. Oder findet „Unverfügbarkeit“ in der EMP-Literatur ihre Entsprechung in „nicht planbaren, nicht vorhersehbaren Momenten des Unterrichts“.

EMP Hartmut Rosas zuweilen poetisch anmutenden Ausführungen und Metaphern übrigens um nichts nach. Fasst man Resonanz als Weltverhältnis auf, „das Momente des Ästhetischen, des Spielerischen sowie des Gemeinsamen und Geteilten enthält“⁴⁰⁹, ist Elementare Musikpädagogik ohne Resonanz gar nicht denkbar.

Die Elementare Musikpädagogik kann daher zweifelsohne als Resonanzpädagogik gelten und vielleicht sogar als Best Practice-Beispiel dienen: Anhand der EMP, so wurde in dieser Arbeit gezeigt, lässt sich Resonanz förmlich studieren. Vieles, was die Resonanzpädagogik andeutet, findet in der Elementaren Musikpädagogik seine Konkretisierung und Anwendung.

Umgekehrt kann die Resonanzpädagogik zahlreiche wertvolle Impulse für die pädagogische Praxis der EMP liefern. Resonanzpädagogik ist dabei nicht als Fach oder methodischer Baukasten zu verstehen,⁴¹⁰ sondern vielmehr als pädagogische Haltung und Anregung, Bildungsprozesse (auch) als Beziehungsgeschehen zu begreifen und entsprechend zu gestalten. Einiges davon wurde in dieser Arbeit aufgegriffen und beschrieben; vieles ließe sich noch weiterführen und vertiefen. Ein spannendes mögliches Forschungsfeld wäre etwa die Gestaltung von Feedback in Elementaren Musiziersituationen und ihre Bedeutung für Lern- und Anverwandlungsprozesse bzw. für die Motivation der Teilnehmenden. Die Resonanzpädagogik hat hier mitunter interessante Ansätze zum Thema „Resonanzfeedback“ anzubieten.⁴¹¹

In dieser Arbeit wurde auf die detaillierte Untersuchung einzelner Aspekte zugunsten eines resonanz- und musikpädagogischen „Rundumschlags“ verzichtet – mit dem Ziel, die vielen bunten Facetten des Fachbereichs darzustellen.

Es lässt sich festhalten: die Elementare Musikpädagogik vermag es auf ganz besondere Weise, Resonanzräume zu schaffen.⁴¹² Musik und Kunst gelten in der Resonanztheorie als wichtige moderne Resonanzräume; dazu kommt, dass Elementare Musik – als Kunst der

409 Rosa (2016), S. 29.

410 Wobei Rosa, Endres und Beljan mit „Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik“ 2017 doch den Versuch unternahmen, methodische Bausteine für die Resonanzpädagogik vorzulegen. Wenngleich es keine „Blaupause für resonanten Unterricht“ gäbe, so jedoch Möglichkeiten und Bedingungen, die ein resonantes Bildungsgeschehen wahrscheinlicher machen. Als ein Beispiel dafür wird etwa ein Anfangsritual genannt, bei dem jede*r Einzelne mit Namen angesprochen und begrüßt wird, als Zeichen der Wertschätzung und des direkten In-Beziehung-Tretens. Vgl. Rosa/Endres/Beljan (2017), B.1. In der EMP wird das gerne mit einem Begrüßungslied, Singenden Dialogen oder dem Vor- und Nachsingen von Solmisationssilben zu Beginn einer Stunde gemacht.

411 Siehe hierzu etwa Rosa/Endres (2016), S. 66-74.

412 Damit sind in der Resonanztheorie kulturell etablierte Bereiche gemeint, die die Herausbildung von Resonanzachsen ermöglichen. Siehe Abschnitt 2.7 dieser Arbeit.

Verbindungen bzw. polyästhetisches Handlungs- und Erlebnisfeld – zahlreiche verschiedene Anknüpfungspunkte ermöglicht bzw. mehrere Resonanzachsen gleichzeitig zu aktivieren in der Lage ist. Elementares Musizieren, so wurde in dieser Arbeit gezeigt, eignet sich hervorragend als „Übungsfeld“ für Resonanzbeziehungen und kann die Ausprägung von Resonanzsensibilitäten auf ganz besondere Weise fördern – schließlich geht es beim gemeinsamen Musizieren ganz wesentlich ums Hören und Antworten.

Tonius Timmermann schreibt in seinem Buch zu Musik, Mensch und Gesundheit:

„So kann ich guten Gewissens für die Einrichtung von Räumen plädieren, in denen mittels Kultur den Entfremdungserscheinungen entgegengewirkt wird, wo Menschen üben können, sich selbst, den anderen und die Mitwelt besser zu spüren und in verantwortliche Beziehung zu anderen zu treten.“⁴¹³

Auch Hartmut Rosa schreibt der Kunst bzw. ästhetischen Erfahrungen die Wirkung zu, „ein Aufscheinen der Möglichkeit resonanter Weltbeziehungen inmitten entfremdeter Verhältnisse“ zu bewirken bzw. den Sinn dafür offen zu halten, dass andere Formen der Weltbeziehung möglich sind.⁴¹⁴ Musik und Kunst als Refugium für die moderne Gesellschaft?

Ohne hier ein sozialromantisches Heilsversprechen bemühen zu wollen, liegt eine besondere Bedeutung der Elementaren Musikpädagogik für Mensch und Gesellschaft darin, leistungsfreie Spielräume bereitzustellen; Lernräume, wo es nicht um Beherrschung oder Perfektionierung einer Kulturtechnik geht, sondern schlichtweg um Freude an der Musik. Nicht die Aneignung und Akkumulation von Ressourcen und Wissen stehen im Vordergrund, sondern Anverwandlung und Transformation im Sinne eines ganzheitlichen und -körperlichen Erfahrens von Musik. Dass die Teilnehmer*innen dabei auch viel lernen, Motivation schöpfen und wertvolle musikalische Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben, ergibt sich gerade aus dem spielerischen, beziehungs- und erfahrungsorientierten Zugang.

Elementare Musikpädagogik hat den Anspruch, Musik für *alle* Menschen erfahr-, erlern- und erlebbar zu machen, unabhängig von ihren physischen, altersmäßigen, sozialen, kognitiven, sprachlichen, motorischen oder sonst wie gearteten Voraussetzungen. Gerade im Bereich der Musik sind die Barrieren oft groß und viele Menschen bekommen im Laufe ihrer Bildungskarrieren vermittelt, „nicht musikalisch“ zu sein. Die EMP möchte Zugänge

413 Timmermann, S. 13.

414 Siehe Abschnitt 2.7 dieser Arbeit.

zur Musik bieten, indem sie bei den Ausdrucksmöglichkeiten des einzelnen Menschen ansetzt. Es ist die Aufgabe der Pädagog*innen, für entgegenkommende Resonanzräume zu sorgen, die Begegnungen mit Musik in einem vertrauensvollen, geschützten, geborgenen, angstfreien Rahmen ermöglichen; wo sich Einzelne möglichst ohne Stress ausprobieren, öffnen, zeigen und berühren lassen können.

Dass das nicht immer gelingen kann, liegt in der Natur der Sache: Resonanz ist kein Dauerzustand und auch nicht mit Harmonie zu verwechseln. Bildungs- und Anverwandlungsprozesse beinhalten im Sinne der Resonanzpädagogik stets auch Entfremdungsmomente – im Sinne einer Begegnung mit (noch) Fremdem – und kommen ohne „responsive Reibungen“ gar nicht aus. Musikalische Entwicklungsprozesse sind zudem, wie auch Resonanz, durch Unverfügbarkeit gekennzeichnet: Ob und wie eine Musiziersituation gelingt, lässt sich nicht vorhersagen und ist von zahlreichen Faktoren abhängig, die nur begrenzt von den Pädagog*innen beeinflusst werden können.

Insofern stellt die Resonanztheorie – als soziologische Theorie – uns Pädagog*innen nicht nur ein „Verstehensangebot“, sondern auch ein „Entlastungsangebot“ zur Verfügung: Nicht alles, was in der beruflichen Praxis geschieht, muss als Folge des eigenen Handelns – und ggf. eigener Fehler – interpretiert werden.⁴¹⁵ Elementare Musikpädagog*innen brauchen – als künstlerische wie auch als Resonanzpädagog*innen – nicht nur Resonanzsensibilität, sondern in großem Maße auch Entfremdungstoleranz.

Bei aller Diskussion um EMP als Resonanzpädagogik ist abschließend noch wichtig festzuhalten: Wir musizieren nicht, um Resonanzerfahrungen zu machen. Wir musizieren, um zu musizieren. Die Begegnung mit der Musik erfolgt allein um der Musik willen und nicht, um irgendeinen anderen Zweck zu erreichen. Die Elementare Musikpädagogik will sich nicht vereinnahmen und instrumentalisieren lassen (im Sinne von: wir musizieren, um kreativer, gesünder, leistungsfähiger, attraktiver, feinfühlicher, intelligenter, resonanzsensibler,... zu werden), sondern trägt ihren Wert in sich selbst. Ansonsten würden wir sogleich dem zweckrationalen Denken der Moderne anheimfallen, wonach sämtliches Handeln durch Nützlichkeitserwägungen geprägt und motiviert ist. Ein solches Denken untergräbt aber jede Resonanzerfahrung. Resonanz lässt sich nicht verfolgen, nicht verfügen, nicht bezwecken, nicht einplanen und auch nicht einfangen.

415 Vgl. Scherr (2013), S. 21.

Literaturverzeichnis

- Beidinger, Werner (2002): Vom Erlebnis zum Ergebnis. Elementare Musikpädagogik als methodenintegrierendes Konzept. In: Ribke, Juliane & Dartsch, Michael (Hg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe (ConBrio Fachbuch, Band 9). S. 279-292. Regensburg: ConBrio.
- Beljan, Jens (2019): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung (2. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Beljan, Jens & Winkler, Michael (2019): Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz. Weinheim Basel: Beltz.
- Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Comploi, Franz & Schrott, Sarah (2019): Begegnungen von Welt und Selbst – Begegnungen von Musikpädagogik und Soziologie. Soziologische Perspektiven auf die didaktische Interpretation von Musik. In: Diskussion Musikpädagogik 81/19. S.21-24. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Dartsch, Michael (2002): Elementare Musikpädagogik im anthropologischen Bedingungsfeld. In: Ribke, Juliane & Dartsch, Michael (Hg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe (ConBrio Fachbuch, Band 9). S.311-327. Regensburg: ConBrio.
- Dartsch, Michael (2010): Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Fröhlich, Charlotte (2002): Präsenz und Achtsamkeit. Beiträge zur psychosozialen Prävention aus Musiktherapie und Elementarer Musikpädagogik (Europäische Hochschulschriften, Reihe 36, Musikwissenschaft, Bd. 220). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Günther, Dorothee (1932): Der rhythmische Mensch und seine Erziehung. In: Haselbach, Barbara (Hg.) (2011): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1. S. 78-93. Mainz: Schott.
- Irvine, Joseph (06.06.2007). Metronome Synchronization [Video]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yysnkY4WHyM> (abgerufen am 30.12.2019).

Jungmair, Ulrike E. (1992a): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis. Mainz: Schott.

Jungmair, Ulrike E. (1992b): Elementare Musik- und Bewegungserziehung. Fundamente und anthropologische Aspekte. In: Haselbach, Barbara (Hg.) (2011): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1. S. 249-273. Mainz: Schott.

Keller, Wilhelm (1962): Elementare Musik. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Haselbach, Barbara (Hg.) (2011): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1. S. 118-133. Mainz: Schott.

Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU) (2019): Lehrplan für Musikschulen in Österreich und Südtirol. Elementares Musizieren. Unterrichtsziele, Methodisch-didaktische Grundsätze, Aktionsbereiche und Inhalte, Fächerangebote (2. aktualisierte Fassung). Online unter: http://www.komu.at/lehrplan/KOMU_Lehrplan_Elementares_Musizieren.pdf (Stand: 21.12.2019)

Langmaack, Barbara & Braune-Krickau, Michael (1995): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch (5. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Matzdorf, Paul & Cohn, Ruth (1992): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, Cornelia & Standhardt, Rüdiger (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. S. 39-92. Stuttgart: Klett-Cotta.

Müller-Brozovic, Irena (2019): Resonanzaffine Musikvermittlung. In: Diskussion Musikpädagogik 81/19. S. 4-10. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.

Oberschmidt, Jürgen (2019): „Den Resonanzdraht in Schwingung versetzen“. Eine Auseinandersetzung mit Hartmut Rosas „Soziologie der Weltbeziehung“ in musikpädagogischer Absicht. In: Diskussion Musikpädagogik 81/19. S.14-20. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.

Orff, Carl (1932a): Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In: Haselbach, Barbara (Hg.) (2011): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1. S. 67-77. Mainz: Schott.

Orff, Carl (1932b): Musik aus der Bewegung. In: Haselbach, Barbara (Hg.) (2011): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1. S. 94-103. Mainz: Schott.

- Orff, Carl (1963): Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Haselbach, Barbara (Hg.) (2011): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1. S. 134-159. Mainz: Schott.
- Regner, Hermann (1975): Carl Orffs pädagogische Ideen – Utopie und Wirklichkeit. In: Haselbach, Barbara (Hg.) (2011): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1. S. 169-195. Mainz: Schott.
- Ribke, Juliane (1995): Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept (ConBrio-Fachbuch, Band 3). Regensburg: ConBrio.
- Ribke, Juliane (2004): In Verbindung sein – Fokus und Vernetzung Elementarer Musikpädagogik. In: Ribke, Juliane & Dartsch, Michael (Hg.): Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik. Symposium des Arbeitskreises Elementare Musikpädagogik Stuttgart 18./19. Oktober 2003 (ConBrio Fachbuch, Band 11). S.13-22. Regensburg: ConBrio.
- Richter, Christoph (2019): In welchem Sinne sollte auch in der Musikschularbeit und in der musikbezogenen Laienbildung von Kunst die Rede sein? In: Diskussion Musikpädagogik 81/19. S. 33-37. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Rora, Constanze (2001): Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel (Forum Musikpädagogik, Band 46). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung (4. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut (2017): Für eine affirmative Revolution – Eine Antwort auf meine Kritiker_innen. In: Peters, Christian Helge & Schulz, Peter (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. S. 311-330. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rosa, Hartmut, Endres, Wolfgang & Beljan, Jens (2017): Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik mit 16-seitigem Booklet. Weinheim: Beltz.
- Schäffler, Philipp (2019): Im Sog der Resonanz. Zu einem neuen Begriff in Musikwissenschaft, - ästhetik, - soziologie und -pädagogik. In: Diskussion Musikpädagogik 81/19. S. 10-13. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.

- Scherr, Albert (2013): Einleitung: Wozu Soziologie? Der Gebrauchswert soziologischen Denkens für die pädagogische Theorie und Praxis. In: Scherr, Albert (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe (2. Auflage). S. 13-23. Wiesbaden: Springer.
- Schneidewind, Ruth (2011): Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens. Wiesbaden: Reichert.
- Schneidewind, Ruth (2016): Die Kunst der Verbindung beim Elementaren Musizieren. In: Schneidewind, Ruth & Widmer, Manuela (Hg.): Die Kunst der Verbindung. Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich. S. 13-30. Innsbruck: Helbling.
- Schrott, Sarah & Peters, Nora-Elisabeth (2019): Kommt zur Sache! Eine resonanzpädagogische Perspektive auf Selbst-Weltbeziehungen inklusiv-intendierten Musikunterrichts. In: Diskussion Musikpädagogik 81/19. S. 28-33. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Stibi, Sonja (2010): Mittendrin... EMP – Kunst der Verbindungen. In: Musikerziehung, 63, Ausgabe Jänner/Februar/März 2010. S. 16-25. Krems: AGMÖ.
- Timmermann, Tonius (1994): Die Musik des Menschen. Gesundheit und Entfaltung durch eine menschnahe Kultur. München: Piper.
- Widmer, Manuela (2011): Die Pädagogik des Orff-Instituts. Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung. Mainz: Schott.
- Witte, Sonja (2017): In Liebe gebor(g)en: Heilsversprechen der Resonanz als Symptom für das Unbehagen in der Kultur. Psychoanalytisch-kulturtheoretische Anmerkungen zu Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehungen. In: Peters, Christian Helge & Schulz, Peter (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. S. 291-307. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wüstehube, Bianka (2019): „... etwas, was in keine Schachtel passt!“ Aspekte künstlerischer Präsentationen im Fachbereich Elementare Musikpädagogik (EMP) an der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich. Eine Fallstudie. Kefermarkt: Verlag Studio Weinberg.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Resonanzdreieck von Hartmut Rosa. Quelle: Rosa (2016), S. 411.....	20
Abbildung 2: Räumliche Anordnungsmöglichkeiten einer Gruppe. Quelle: Ribke (1995), S. 159.....	66
Abbildung 3: Interaktionsmodi im intra- und interindividuellen Bezug. Quelle: Ribke (1995), S. 171.....	68
Abbildung 4: Das TZI-Dreieck. Quelle: Matzdorf/Cohn (1992), S. 70.....	91
Abbildung 5: Das didaktische Dreieck. Quelle: Beljan (2019), S. 113.....	92
Abbildung 6: EMP als Resonanzpädagogik.....	93

Danksagungen

Ich danke meinen Betreuerinnen Linda Aicher und Petra Linecker für die Unterstützung und Begleitung beim Verfassen dieser Arbeit, meiner lieben Familie für Rückhalt und Rückendeckung, meinen treuen Freund*innen für Rückenwind und Rückenmassagen :) und dem Institut für Musikpädagogik – und ganz besonders den Lehrenden der EMP-Abteilung der Bruckneruni – dafür, mir die Chance gegeben zu haben, so viele wertvolle Resonanzerfahrungen im Rahmen meines Studiums zu machen. Danke, Diosa!

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle Stellen oder Passagen der vorliegenden Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für die Reproduktion von Noten, grafischen Darstellungen und anderen analogen oder digitalen Materialien.

Ich räume der Anton Bruckner Privatuniversität das Recht ein, ein von mir verfasstes Abstract meiner Arbeit sowie den Volltext auf der Homepage der ABPU zur Einsichtnahme zur Verfügung zu stellen.

Linz, im März 2020