

vermeintlich bessere (romantische) Zeiten geht es Rosa um einen Systemwechsel, auch in der Kunst. Damit verbunden ist eine Abwendung von der Steigerungsspirale der Innovation und eine Loslösung vom Kreativitätsimperativ, hin zur Gestaltung von resonanten Weltbeziehungen, was jedoch nicht einer Rückwärtsgewandtheit entspricht. Vielmehr hat das aktuelle Kunstschaffen für Rosa folgende Aufgaben: »Exploring and experimenting with different modes of relating to the world, imagining, reconstructing, or finding other forms of relating to things and to people, coming up with new ways and possibilities.« (Lijster et al. 2018, S. 36) Resonanz verortet sich in diesem Kontext als ein gelingender Modus von Weltbeziehungen und »as an idea of the good life with ethical and conceptual pluralism or cultural pluralism.« (Lijster et al. 2018, S. 38) Rosas Hoffnung richtet sich also in die Zukunft und seine Resonanztheorie, die aufgrund mancher Formulierungen als romantische Verschleierung der Gegenwart interpretiert werden kann, steht hier als ein Konzept für einen grundsätzlichen Systemwandel der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass, auch wenn Rosa sehr häufig über Musik schreibt, die Resonanztheorie keine kunstsoziologische Konzeption vornimmt, sondern eine Theorie von gelingenden Weltbeziehungen darstellt, die häufig am Beispiel der Musik illustriert wird. Die einseitigen und unscharfen Musikbezüge können Rosa als Soziologe nicht zum Vorwurf gemacht werden, vielmehr ist es die Aufgabe von Musiker\*innen, Musik anhand der Resonanztheorie als Beziehungskunst zu analysieren.

### 3.8 Resonanz als Bildungsprozess

In Resonanzbeziehungen finden Transformationen und damit auch Bildungsprozesse statt. Angesichts der Wechselseitigkeit und Ergebnisoffenheit geht die Resonanztheorie von einem weiten, interaktiven Bildungsverständnis aus, das »weder auf Selbst- noch auf Weltbildung als solche, sondern auf *Weltbeziehungsbildung*« (Rosa 2016, S. 408, H.i.O.) zielt. Es handelt sich also weder um eine Fokussierung auf die individuelle Selbstbildung noch um eine Aneignung oder ein Beherrschen von Welt, sondern um die »Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen.« (Rosa 2016, S. 408) Im Sinne der Resonanztheorie wird Bildung als Beziehungsgeschehen gesehen, das mit lebendigen, vibrierenden Wechselbeziehungen gelingen, aber auch misslingen kann (dann nämlich, wenn sich statt Resonanz eine Entfremdung oder Indifferenz ergibt und die Beziehungen repulsiv oder stumm sind). Gelingende Bildung im Sinne von Resonanz ereignet sich als »komplexer Prozess der *Weltanverwandlung*« (Rosa 2016, S. 408, H.i.O.), bei dem sich alle Beteiligten verändern.

Eine einzelne Person befindet sich demnach in einem komplexen Beziehungsnetz, das ihr Bildungsprozess mitbestimmt:

»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. Haben wir einen uninspirierten Musiklehrer und vielleicht verhassten elterlichen Druck, der uns an die Geige zwingen will, während wir für unsere Lieblingslieder von den Klassenkameraden ausgelacht werden, kommen wir vermut-

liche rasch zu dem Ergebnis, dass wir *nicht so der musikalische Typ* sind.« (Rosa 2016, S. 404, H.i.O.)

Dieses Beispiel zeigt auf, in welchem vielfältigen Beziehungsnetz sich Bildung abspielt und dass nicht nur eine Affizierung, sondern auch eine Selbstwirksamkeitserfahrung entscheidend ist und diese beiden wiederum in einem iterativen Prozess stehen. Diesen Prozess beeinflussen zudem weitere Interaktionen mit Menschen, Dingen sowie Überzeugungen (nämlich starke und schwache Wertungen), aus denen Anerkennung oder Distinktion resultiert (Rosa 2016, S. 403).

Was die wichtigsten Einflussfaktoren auf Bildungsprozesse betrifft, verweist Rosa auf die Hattie-Studie, wonach das Vorbild der Lehrperson und die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidend zu einem Gelingen beitragen (Rosa 2016, S. 416). Dies ist auch bei resonanten Bildungsprozessen der Fall: Für Rosa ist die Lehrperson ein »kaum ersetzbarer Katalysator«, der andere mit seiner Begeisterung ansteckt, Beziehungen stiftet und Bildungsprozesse initiiert (Rosa 2016, S. 416).

Analog kann in einer Konzertsituation der Impuls von Musiker\*innen oder Musikvermittelnden ausgehen. Diese Person muss für die Musik brennen, will dieses Feuer weitergeben und rechnet damit, dass ihr Funke zünden wird (Rosa 2016, S. 413). Damit ein resonanter Bildungsprozess beginnt, müssen die Musikvermittelnden und Musiker\*innen jedoch auch dem Publikum zuhören und sich von ihm erreichen lassen, denn Resonanz ist eine Wechselbeziehung. Dies bedingt, dass das Publikum sich selbst auch als Interaktionspartner wahrnimmt und auf den Impuls reagiert. Dass das Publikum von Konzert zu Konzert sehr unterschiedlich reagiert, kennen alle Musiker\*innen aus eigener Erfahrung. Erst, wenn die Musiker\*innen und Musikvermittelnden ihrerseits wieder auf das Publikum reagieren, bahnt sich eine mögliche resonante Wechselbeziehung an. Ereignet sich in dieser Interaktion eine Transformation, so hat dies eine Veränderung der gesamten Situation zur Folge: nicht nur das Publikum, sondern auch die Musiker\*innen und Musikvermittelnden werden berührt und verwandelt (Rosa 2016, S. 407).

In einer entfremdeten Konzertsituation hingegen empfinden sowohl die Musiker\*innen als auch das Publikum die Musik als Zumutung, die Musiker\*innen fühlen sich genötigt, die vorgegebene Musik zu spielen, vielleicht, weil sie keinen Einfluss auf die Programmierung, auf ihr Engagement oder ihre Dienstenteilung haben, ihnen die Interpretation widerstrebt, sie sich im Ensemble nicht wohlfühlen oder sie unter der musikalischen Leitung keinen eigenen Gestaltungsraum haben. Die Musiker\*innen erreichen das Publikum nicht, weshalb die Zuhörer\*innen sich ihrerseits von den Musiker\*innen nicht angesprochen fühlen und sie von der Musik entweder überfordert oder aber gelangweilt sind.

### 3.8.1 Intrinsische Interessen und dispositionale Resonanz

Rosa betont, dass es für ein resonantes Bildungsgeschehen ein intrinsisches Interesse braucht und Resonanz als Wechselwirkung auf ein Antwortverhältnis angewiesen ist, bei dem alle Beteiligten auch Widerspruch zulassen (Rosa 2016, S. 412). Die Bedingung des intrinsischen Interesses für resonante Bildungsprozesse verweist darauf, dass nicht alle Menschen die gleichen Resonanzsphären haben. Rosa kritisiert, dass im gegenwärtigen

Bildungssystem vornehmlich Resonanzsphären für privilegierte Kinder und Jugendliche angeboten werden und zudem strukturelle Gründe die Schaffung und den Zugang zu weiteren Resonanzsphären verhindern (Rosa 2016, S. 417–418). Für eine »*Dispositionale Resonanz*« braucht es jedoch die Erfahrung, dass etwas Neues, Anderes potenziell interessant und spannend sein könnte und man diesem Neuen und Anderen auch mit einer Selbstwirksamkeitserwartung begegnet (Rosa 2016, S. 418, H.i.O.). Fehlen hingegen eine solche Erfahrung und Disposition, so stellt sich eine Entfremdung oder Indifferenz gegenüber Neuem ein, weshalb Bildungsinstitutionen für schwache Schüler\*innen in der Regel Entfremdungssphären sind. Gestützt auf Erkenntnisse aus der Ungleichheitsforschung kritisiert Rosa, dass im Bildungssystem »die Verteilung von dispositionaler Resonanz (und Entfremdung) gleichsam schichtenspezifisch« gesteuert ist und er gibt zu, dass sein eigenes Konzept der vertikalen Resonanzsphären wie »Natur, Kunst, Religion und Politik [...] für die Bessergebildeten eindeutig attraktiver [ist] als für Menschen mit niedrigem Bildungsstatus.« (Rosa 2016, S. 419) Rosa fügt jedoch an, dass er sich auch andere Resonanzsphären vorstellen kann, etwa »Shopping-Center, Wrestlingarenen, Fitness- und Tattoo-Studios, Biergärten oder Campingplätze« (Rosa 2016, S. 420).

Eine dispositionale Resonanz kann jedoch auch mit einer faszinierenden, zum Mittun einladenden Situation geschaffen werden, wie beispielsweise sogenannte *Piano-Stairs*, also Treppen im öffentlichen Raum, auf denen eine Klaviertastatur abgebildet ist, die auch bespielt werden kann (Rosa und Endres 2016, S. 62–63). Allerdings hebt Rosa hervor, dass solche Aktionen für eine potenzielle Resonanzbeziehung immer auch das Moment des Unverfügbaren aufweisen müssen, da sie ansonsten mit einem Nudging-Effekt manipulativ wirken. Dies würde einer Resonanz widersprechen, denn Resonanz lässt sich nicht mit Initiativen, Aktionen und Events strategisch und gezielt herstellen (Rosa und Endres 2016, S. 62).

Entscheidend für resonante Bildungsprozesse ist das Schaffen von Situationen, in denen Neues eine Faszination auslöst und zum Entdecken und (Mit-)Gestalten einlädt. Ein intrinsisches Interesse kann auf diese Weise geweckt, nicht jedoch erzwungen werden. Die Musikvermittlung hat also zur Aufgabe, entsprechende Situationen zu schaffen und unterschiedliche Resonanzsphären anzubieten, beispielsweise durch ungewohnte Zugänge und das Bespielen von ungewöhnlichen Orten.

### 3.8.2 Resonanz aus bildungstheoretischer Perspektive

Aus bildungstheoretischer Perspektive befasst sich Jens Beljan mit Rosas Resonanztheorie (Beljan 2017). Er betont, dass ein resonanzpädagogischer Zugang kein essenzielles Konzept, sondern ein relationales, situatives Konzept darstellt, das jeweils von den beteiligten Personen und ihren Veranlagungen, dem jeweiligen individuellen und strukturellen Umfeld sowie von der Wechselbeziehung zwischen Personen und Umfeld abhängt (Beljan 2017, S. 41). Beljan, der bei Rosa promoviert hat und auf dessen Dissertation hier eingegangen wird, illustriert gelingenden und misslingenden Unterricht anhand des didaktischen Dreiecks und betont, dass sowohl die sozialen Beziehungen als auch die Beziehungen zum Unterrichtsinhalt wesentlich sind (Beljan 2017, S. 121). Die

aus Resonanzbeziehungen hervorgehende Anverwandlung beinhaltet immer auch ein »Mitspracherecht der Lernenden und der Sache«, kann jedoch, hier verweist Beljan auf Hans-Christoph Kollers transformatorischen Bildungsansatz, nicht vollends versprachlicht werden (Beljan 2017, S. 133; S. 150). Mit Verweis auf Hegel und Humboldt vertritt auch Beljan die Meinung, dass ein Bildungsprozess konstitutiv auf eine Entfremdung angewiesen ist und die mögliche Entfremdung eine »Voraussetzung für eine *transformierende Anverwandlung* von Selbst und Welt« darstellt, wie dies etwa beim Spielen auf einem Instrument erfahrbar ist (Beljan 2017, S. 157, H.i.O.).

### 3.8.3 Resonanzsignatur für Bildungssituationen

Beljan erstellt im Rahmen seiner Arbeit eine sogenannte Resonanzsignatur für Bildungssituationen, wozu er als Indikatoren den Umgang mit dem Leib (als Resonanzkörper), dem Raum (als Resonanzverstärker) und der Zeit (als rhythmisierendes Medium) bestimmt (Beljan 2017, S. 302).

Beljan bezeichnet den Leib als lernenden Resonanzkörper, der sich durch Selbstausdruck und Welteindruck bildet (Beljan 2017, S. 304). Um den leiblichen Aspekt in resonanten Bildungssituationen zu erfassen, kann beobachtet werden, inwiefern mit den einzelnen Körperteilen, aber auch dem Körper insgesamt umgegangen wird und welche Handlungen und Haltungen erfolgen. Welche Gestik und Mimik, welche Blicke und Körperhaltungen zeigen sich? In welchen Positionen stehen die Körper zueinander, mit welcher Distanz und welcher Energie? Wie bewegen sich die Körper und wie kommunizieren sie nonverbal miteinander? Alle diese Beobachtungen betreffen nicht nur den Körper, sondern auch den Leib und geben über die Beziehungen und das Befinden der Beteiligten Auskunft (Beljan 2017, S. 328–331).

Beljan betont, dass die Beschaffenheit des Raums die Resonanzbeziehungen auf wesentliche Art beeinflusst: Räume bestimmen über unser Verhalten und verfügen über einen Aufforderungscharakter, sie entscheiden (mit), ob, wie und worüber wir kommunizieren und sie beeinflussen auch unser ästhetisches Empfinden (Beljan 2017, S. 349). Mit Bezug auf Christian Rittelmeyer versteht Beljan Räume und Orte als psycho-physische Interaktionspartner, die »Sympathie (Resonanz), Abneigung (Repulsion) oder Rückzug (Indifferenz) hervorrufen können [...]«. (Beljan 2017, S. 350) Räume und Orte agieren als Stimmungsraum und Spielraum, die jedoch nur anverwandelt werden können, wenn den Beteiligten auch die Möglichkeit gegeben wird, den Raum selbsttätig mitzugestalten (Beljan 2017, S. 354). Räume können jedoch auch instrumentell dazu genutzt werden, bestimmte Abläufe, Zwecke oder Machtverhältnisse zu erzwingen. So erinnert Beljan daran, dass Michel Foucault eindrücklich darlegt, wie mit Architektur und Raumgestaltung Macht und Kontrolle ausgeübt werden kann (Beljan 2017, S. 355). Räume bestimmen mit ihrer Gestaltung eine soziale Ordnung und produzieren nicht nur eine funktionale, sondern auch eine symbolische Bedeutung (Beljan 2017, S. 355). Räume sind wichtige Akteure in Bildungssituationen, beeinflussen »soziale, biografische, kognitive, historische oder fachliche Resonanzen« und können selbst als starke Resonanzachsen wirken (Beljan 2017, S. 357).

In ihrer zeitlichen Dimension können Bildungsprozesse als »erlebte und gespürte Neuanfänge, Übergänge, Durchgänge und Abschlüsse« bestimmt werden und helfen,

sich in der Zeit (neu) zu orientieren (Beljan 2017, S. 401). In der pädagogischen Literatur wird zwischen verschiedenen Zeitmodi unterschieden u.a. zwischen der eigentlichen Zeit und der subjektiven, gefühlten Zeit von Erlebnissen (Beljan 2017, S. 359). Es existieren zudem drei weitere zeitliche Kategorien: *erstens* bestehen Unterschiede betreffend der zeitlichen Dynamik, etwa ob Zeit auf modale, lineare oder zirkuläre Weise gestaltet wird; *zweitens* differiert jeweils die Bedeutung von Zeit, nämlich ob sie als profan oder heilig gilt; *drittens* wird hinsichtlich der funktional-inhaltlichen Dimension von Zeit unterschieden, also ob es sich um Zeit für die Vorbereitung, Durchführung oder Nachbereitung handelt (Beljan 2017, S. 360). Der Umgang mit Zeit beeinflusst Beziehungen in wesentlichem Maße. Ob jemand verspätet ist, unter Zeitdruck steht, sich langweilt oder die Zeit vergisst, sagt viel über die Beschaffenheit der Beziehung aus. In Resonanzbeziehungen rückt die objektive Zeit oft in den Hintergrund. Zeitdruck beeinträchtigt Anverwandlungsprozesse (Beljan 2017, S. 360), allerdings kann Zeitknappheit Resonanzprozesse auch dynamisieren und intensivieren, etwa kurz vor Abschluss eines Projekts (Beljan 2017, S. 361). Studien haben ergeben, dass sich für Bildungsprozesse gerade dann fruchtbare Momente ergeben, wenn der zeitliche Ablauf nicht harmonisch (wie geplant) verläuft, sondern eine Veränderung beispielsweise durch ein Abschweifen oder ein Ausscheren erfährt (Beljan 2017, S. 363–364). Entscheidende Zeitphasen wie Anfänge, Übergänge und Abschlüsse werden oft als Rituale gestaltet, in denen die Zeitlichkeit und die Selbst- und Weltbeziehungen auf besondere Weise erlebt werden. Allerdings begünstigen Rituale eine Resonanz nur dann, wenn sie als sinnvoll und sinnlich erlebt werden (Beljan 2017, S. 364–365). Mit einem intensiven Erleben von Zeit in Resonanzbeziehungen gehen meistens ein »Staunen, Wundern, Erahnen« einher, was Teil eines Bildungsprozesses ist, handelt es sich doch um Momente, »in denen sich das Gewusste der Vergangenheit mit dem noch nicht Gewussten der Zukunft in der Gegenwart verbindet.« (Beljan 2017, S. 366)

### 3.8.4 Qualitäten von Resonanzbeziehungen

Resonanzbeziehungen sind weder quantitativ noch qualitativ eindeutig bestimmbar: Beljan spricht von einem »Bauchgefühl« und von »leuchtenden Augen«, die in Resonanzbeziehungen mit einer lebendigen Stimmung und besonderen Atmosphäre, mit solidarischen Beziehungen und einem Dialog in einem »musikalischen Verhältnis« einhergehen (Beljan 2017, S. 396). Diese Beobachtungen sind allerdings diffus und Beljans Spezifizierung des Dialogs als musikalisches Verhältnis bietet für eine musikpädagogische Differenzierung keine Hilfe. Als Konsequenz stellt Beljan fest, dass mögliche Kriterien zur Erfassung der Qualität von Resonanz letztlich nur von den Beteiligten selbst formuliert werden können (Beljan 2017, S. 396–397). Allerdings können vier Aspekte benannt werden, anhand derer ein bildender Resonanzraum untersucht werden kann, nämlich das Moment der Unverfügbarkeit sowie das Verhältnis gegenüber Leib, Raum und Zeit (Beljan 2017, S. 400).

### 3.8.5 Begünstigende Faktoren und Indikatoren für Resonanz

Beljan erwähnt folgende Faktoren, die einen bildenden Resonanzraum<sup>43</sup> begünstigen (Beljan 2017, S. 206; S. 392–393):

1. In Bezug auf die Leitenden: Offenheit, hohes Engagement, eine Begeisterung für das Thema und die Inhalte, eine für alle Beteiligten ansprechende Themenwahl, Taktgefühl zeigen und im Umgang mit den Beteiligten den richtigen Ton treffen, Interesse für die Bedürfnisse der Beteiligten, Flexibilität
2. In Bezug auf die Struktur des institutionellen Rahmens: fester Rahmen mit inhaltlicher Ergebnisoffenheit, Begegnungsräume, anregende Infrastruktur, Freiräume, offene Musikzimmer
3. In Bezug auf Praktiken und deren Umsetzungsformen: Austausch und gemeinsame Unternehmungen (auch außerhalb der Institution), Plenum, Umsetzen von eigenen Ideen, gemeinsames Musizieren, Rollenwechsel, Kollaboration, Spaß (auch kollektiv), Erholung (auch kollektiv), kollektive Erfolgserlebnisse

Obwohl diese Faktoren keineswegs aus dem Musikbereich stammen, werden hier Aspekte genannt, die der Beschreibung eines Musikcamps sehr nahekommen. Es zeichnet sich somit ab, dass Resonanzbeziehungen zwar schwierig zu erfassen sind, in musikspezifischen Bildungssituationen jedoch latent vorhanden sind. In Ergänzung zu den erwähnten Faktoren identifiziert Beljan folgende Indikatoren, anhand derer Bildungssituationen auf ihre Resonanzfähigkeit hin modelliert und reflektiert werden können (Beljan 2017, S. 402):

- Begeisterungsfähigkeit
- Kreativitätsdichte
- Engagement
- Solidarität und Kooperation
- »Partizipationsdichte«
- »Praktiken und Rituale, die Begegnungen [und Wertschätzung] ermöglichen und provozieren«
- Leibliche Aspekte
- »Lachen, Singen, Tanzen«
- »Qualität der Atmung, der [...] Ernährung und der Körperhaltungen«
- Räumliche Aspekte
- Zeitliche Aspekte
- »Gewalt- und Mobbingvorkommen«
- »Antwort- und Resonanzbeziehung« zu Administration, Leitung und Förder\*innen

43 Beljan stützt sich in seinen Empfehlungen auf seine teilnehmende Beobachtung in der *Deutschen Schüler-Akademie*, an der besonders befähigte, leistungsbereite und motivierte Schüler\*innen freiwillig und nach Durchlaufen eines Bewerbungsverfahrens teilnehmen. Es handelt sich somit um eine Bildungssituation, die mitnichten auf eine normale Schulsituation übertragbar ist.

Beljan ist sich bewusst, dass er mit seiner Resonanzpädagogik ein pädagogisches Ideal entwirft (Beljan 2017, S. 402), unterlässt es jedoch, diesen Ansatz auch kritisch zu hinterfragen.

### 3.8.6 Bildungswissenschaftliche Kritik an Resonanztheorie

In einem Gespräch mit seinem Zweitbetreuer Martin Winkler (Winkler und Beljan 2019) werden unterschiedliche Lesarten der Resonanztheorie sichtbar und es zeigen sich konkrete Streitpunkte, die Beljan und Winkler kritisch diskutieren. Grundsätzlich wirft Winkler der Resonanztheorie vor, die drei Modi Resonanz, Repulsion und Indifferenz seien triviale Phänomene (Winkler und Beljan 2019, S. 14). Beljan führt diese Einschätzung darauf zurück, dass alle Menschen diese drei Modi der Weltbeziehung aus eigener Erfahrung kennen und daher der Eindruck entsteht, Rosas Resonanztheorie biete keine neuen Erkenntnisse. Für Beljan entspricht die Resonanztheorie jedoch einem Rahmen, der empirische Befunde und bisherige Theorien in einen größeren Sinnzusammenhang stellt, was allerdings nur möglich ist, wenn die Resonanztheorie sehr allgemein und abstrakt bleibt (Winkler und Beljan 2019, S. 40). Die Gefahr der Trivialität ortet Beljan zudem dort, wo jegliche Form der Wechselwirkung als Resonanz missverstanden wird (Winkler und Beljan 2019, S. 40). Resonante Beziehungen, betont Beljan, können sich nur in einem Zusammenspiel der vier konstituierenden Aspekte Affizierung, Selbstwirksamkeit, Transformation und Unverfügbarkeit ereignen (Winkler und Beljan 2019, S. 40).

Ein weiterer Vorwurf von Winkler an die Resonanztheorie lautet, dass sie neue Begriffe für bekannte Phänomene und bereits bestehende Begriffe einführt (Winkler und Beljan 2019, S. 25). Beljan hält dagegen, dass Rosas Resonanztheorie sich an bestehenden Theorien orientiert und abarbeitet (etwa an Bollnow, der affektive Resonanzen für eine Erziehung voraussetzt oder Dewey, der praktische Weltbezüge fordert) und dass Beljans eigene Arbeit eine Verortung der Resonanzpädagogik in die pädagogische Geistesgeschichte vornimmt (Winkler und Beljan 2019, S. 30).

Des Weiteren stößt sich Winkler daran, dass Rosa Bildung lediglich als »Gestaltung von Beziehung« konzipiert, worauf Beljan entgegnet, dass es sich nicht nur um soziale Beziehungen handelt, sondern auch um Beziehungen zum Inhalt, zum Raum und zur Zeit (Winkler und Beljan 2019, S. 27). Außerdem ist die Resonanzbeziehung kein Harmonie-, sondern ein Spannungsverhältnis, das eine Auseinandersetzung und ein Beibehalten von Differenz beinhaltet (Winkler und Beljan 2019, S. 61).

### 3.8.7 Paradigmenwechsel in Pädagogik

Als neuen Ansatz, der von der Resonanztheorie in die Pädagogik eingebracht wird, bezeichnet Beljan die Auffassung der Resonanzpädagogik, dass Bildung die Qualität der Beziehung *zwischen* dem Selbst und der Welt betrifft und es nicht um ein sich bildendes Selbst oder um eine sozialisierende Welt geht (Winkler und Beljan 2019, S. 38). Daher handelt es sich bei der Selbstwirksamkeitserfahrung im resonanzpädagogischen Sinn nicht um die Fähigkeit, Situationen zu beherrschen oder Schwierigkeiten zu meistern, sondern um die Erfahrung, »andere Menschen, aber auch Dinge, Aufgaben, Materialien



erreichen und bewegen zu können« (Winkler und Beljan 2019, S. 39). In dieser Wechselbeziehung von Affizierung und Selbstwirksamkeit, die eine Transformation aller Beteiligten bewirkt und der Unverfügbarkeit unterworfen ist, erkennt denn auch der ansonsten der Resonanztheorie sehr kritisch gegenüberstehende Michael Winkler geradezu einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik. So vollzieht die Resonanzpädagogik

»einen ziemlich radikalen, methodischen wie gegenständlichen Wechsel in der Denkform wenigstens gegenüber großen Teilen des aktuellen erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Denkens [...]. Sie erlaubt nicht nur wieder pädagogisch und in einem guten Sinne des Wortes bildungstheoretisch zu argumentieren, sondern tritt auch energisch für die unvermeidliche Offenheit aller pädagogisch organisierten Bildungsprozesse ein. Sie eröffnet die Möglichkeit, nicht nur die Dimensionen des Aktiv-Passiven in Bildungsamkeit und Bildungsprozess zu denken, sondern dies auch in den Handlungsprozess aufzunehmen – selbstverständlich in aller Offenheit, die sich hier als sachgegeben zeigt.« (Winkler und Beljan 2019, S. 47)

Entsprechend arbeitet Beljan daran, die Resonanzpädagogik innerhalb der Bildungstheorie jenseits von konstruktivistischen oder transformatorischen Ansätzen zu verorten, zumal Resonanzbeziehungen auf einem Zusammenspiel von Geist, Leib und Welt beruhen, sich primär auf einer vorsprachlichen, leiblichen Ebene manifestieren und gleichsam »Selbst- und Weltgenerierend« sind (Winkler und Beljan 2019, S. 78, H.i.O.). Freilich ist die Positionierung der Resonanzpädagogik in der Bildungstheorie noch unklar und auch das Vorhaben, Resonanz empirisch präziser zu erfassen, stellt eine Herausforderung dar (Winkler und Beljan 2019, S. 113). Beljan gibt denn auch zu, dass Rosas Resonanztheorie so weit gefasst ist, dass damit beinahe alle Beziehungen (auch Entfremdung und Indifferenz) beschreibbar sind, worin er jedoch eine »große integrative Kraft« erkennt (Winkler und Beljan 2019, S. 113).

### 3.8.8 Reflexion über Beljans Resonanzpädagogik und Konsequenzen für eine Resonanzaffine Musikvermittlung

In Bezug auf die Forschungsfrage bietet Beljans Arbeit konkrete Hinweise und Anknüpfungspunkte, um die Beschaffenheit und begünstigende Faktoren für eine Resonanzaffine Musikvermittlung zu beschreiben.

Der Umgang mit Leib, Raum und Zeit ist sowohl für die Musik wie auch für deren Vermittlung von höchster Relevanz, wird aber bisher nur nebensächlich behandelt. Musiker\*innen orientieren sich vor allem am Notentext und auch bei der Vermittlung werden leibliche, räumliche und zeitliche Aspekte oftmals nur zu organisatorischen Zwecken berücksichtigt. Leib, Raum und Zeit in ihrer Vielschichtigkeit und Wechselwirkung als prägende Elemente zu verstehen und mit ihnen inhaltlich-gestalterisch umzugehen weist darauf hin, dass eine Resonanzaffine Musikvermittlung dramaturgische Spielräume konzipiert und darin auch bisherige Leerstellen bespielt. So spielen beispielsweise Haltungen, Bewegung, Blicke, Distanzen und räumliche Konstellationen und nicht nur bestimmte Aufstellungen und Interaktionsformen eine wichtige Rolle. Den Raum als Partner zu verstehen und nicht nur auf dessen Akustik und Nutzung zu reduzieren, erweitert das



Denk- und Handlungsspektrum und wirkt anregend auf die Ideenfindung und die praktische Umsetzung. Bereits gängige Praxis ist die Arbeit mit der Stimmung und Atmosphäre eines Raumes. Den Raum jedoch bewusst auch als Partner für Abläufe einzubeziehen, wird (abgesehen von Wandelkonzerten) bisher eher wenig praktiziert. Ein Bewusstsein für die symbolische Bedeutung eines Konzertsaals oder eines alternativen Orts mag zwar vage vorhanden sein, wird in Konzerten, abgesehen von der Schwellenangst, aber meistens nicht explizit thematisiert. Dass mit Räumen auch eine soziale Ordnung geschaffen wird und damit eine Kontrolle und Macht ausgeübt werden kann, wird in der Musikvermittlung bisher kaum diskutiert. Neben Fragen, die Akustik, Sicht, Kontakt und Sicherheit betreffen, nimmt sich die Resonanzaffine Musikvermittlung weiteren Aspekten des Raums an. In Bezug auf Zeit werden in der Musik bisher vor allem Tempo und Dauer bewusst bestimmt, in der Vermittlung allenfalls noch organisatorische und funktionale Aspekte von Zeit. Auführungen mit Musik als Zeitkunst auch bewusster zeitlich zu gestalten, verspricht für die Resonanzaffine Musikvermittlung spannende Vorhaben.

Beljan formuliert zudem konkrete begünstigende Faktoren, die auch für ein musikalisches Involviertsein gelten. Auch wenn Resonanz eine Beziehungsqualität ist, listet Beljan die begünstigenden Faktoren in Bezug auf Personen, Strukturen und Praktiken auf, was sehr hilfreich für eine Übertragung in die Praxis ist. Dass Musiker\*innen und Musikvermittelnde als Personen Resonanzbeziehungen entscheidend begünstigen können, macht deutlich, dass hierfür ein Bewusstsein geschaffen werden muss. Gleichzeitig brauchen Musiker\*innen und Musikvermittelnde aber auch konkrete Hinweise, wie sie zu Resonanzbeziehungen beitragen können, wozu die vorliegende Arbeit beitragen will. Doch nicht nur Personen, auch Strukturen beeinflussen potenzielle Resonanzbeziehungen. Für Musiker\*innen und Musikvermittelnde kann eine Reflexion, in welchen Strukturen sie agieren und ob diese sich als resonanzfreundlich oder -feindlich erweisen, hilfreich sein, um bewusst damit umzugehen und die Strukturen, die oft nur vermeintlich gegeben sind und grundsätzlich von Menschen gestaltet werden, zu verändern. Was die Praktiken betrifft, so kann mit Beljan für die Resonanzaffine Musikvermittlung festgehalten werden, dass nicht nur Formen von Dialog, Interaktion, Partizipation, Interdisziplinarität und Kooperation vollzogen werden, sondern auch Rollenwechsel sowie gemeinsame Aktionen und Pausen außerhalb des eigentlichen Vorhabens Resonanzbeziehungen unterstützen. In Bezug auf Konzertsituationen betrifft dies sowohl die Proben- und Vorbereitungsphase der Musiker\*innen und Musikvermittelnden, als auch die Konzertsituation mit dem Publikum, die mit diesem Ansatz zu einem erweiterten Handlungsfeld wird.

Schließlich weisen Beljans Indikatoren für gelingende Beziehungen darauf hin, dass die bisher erwähnten Faktoren für die Beteiligten vor allem einen Raum für eine gemeinsam gestaltete Co-Kreativität schaffen müssen, dieser Spielraum jedoch auch das Vorschussvertrauen und die Rückendeckung der Leitungsebene braucht. Worauf Beljan in seiner Resonanzpädagogik hingegen kaum eingeht, sind die unterschiedlichen Dimensionen von Resonanzbeziehungen. Insbesondere die vertikale Dimension wird kaum thematisiert. Auch das konstitutive Moment des Widerspruchs und der Entfremdung wird von Beljan nur gestreift, was angesichts von Bildungstheorien, die den Auslöser von Bildungsprozessen in der Irritation verorten, doch erstaunt.

Eine zu entwickelnde Resonanzaffine Musikvermittlung greift die von Beljan herausgearbeiteten begünstigenden Faktoren für Resonanz auf, ergänzt sie jedoch mit weiteren Aspekten und beinhaltet auch eine Sensibilität für Entfremdungs- oder Indifferenzbeziehungen. Da Resonanz nur begünstigt, aber nicht geplant werden kann und auf einem subjektiven Erleben basiert, werden im Anhang der vorliegenden Arbeit Leitfragen für eine Resonanzaffine Musikvermittlung formuliert, anhand derer Musiker\*innen und Musikvermittelnde sich selbst, ihre Praktiken sowie die Strukturen und den institutionellen Rahmen von Musikvermittlung in Konzertsituationen reflektieren und ausrichten können. Somit kann ein Modell von Resonanzaffiner Musikvermittlung erstellt werden, das dramaturgische, individuelle und strukturelle Fragen miteinander verschränkt und auf ihre Beziehungsqualität hin untersucht.

### 3.9 Kritik an der Resonanztheorie

Bereits ein Jahr nach dem Erscheinen der Resonanztheorie erschien ein Sammelband zu Rosas Ansatz, in dem Wissenschaftler\*innen aus der Soziologie, den Kulturwissenschaften, den Genderstudies, der Psychologie und Philosophie ihre Kritik an der Resonanztheorie äußern, worauf Rosa wiederum Stellung bezieht (Peters und Schulz 2017). Dieser rege Diskurs beweist, dass Rosas Resonanztheorie breit rezipiert, aber auch stark kritisiert wird. Rosa beobachtet, dass seine Kritiker\*innen die Resonanztheorie loben, wenn sie mit der eigenen Position übereinstimmt und für allfällige Differenzen zum eigenen Standpunkt tadeln, was dazu führt, dass der Resonanztheorie vorgeworfen wird, dass sie »keine Systemtheorie, Praxistheorie, Anerkennungstheorie, Ausbeutungstheorie, Körpersoziologie etc. ist [...] – dabei will sie all das ja gar nicht sein. Die Gefahr dabei liegt darin, dass das genuin eigene Anliegen der Soziologie der Weltbeziehung – das, was sie selbst tun, sehen und erklären will – ganz aus dem Blick gerät.« (Rosa 2017, S. 311) Differenzen zu ihrem eigenen Standpunkt werden von den Kritiker\*innen als Defizite der Resonanztheorie dargestellt, weshalb sich Rosa missverstanden fühlt und klärend entscheidende Merkmale der Resonanztheorie vertieft. Im Folgenden wird auf die Hauptkritikpunkte eingegangen und es werden Rosas Erläuterungen beschrieben.

Ein Hauptvorwurf lautet, dass die Resonanztheorie bestehende Verhältnisse affirmiere und nur Harmonie und positive Erfahrungen beschreibe, was keine grundlegende Veränderung bewirke (Rosa 2017, S. 313; S. 325). Rosa gibt zu, dass der Begriff Resonanz dazu verführt, ihn als Metapher zu verwenden und Resonanz mit Konsonanz und Gleichklang gleichzusetzen, was jedoch in keinsten Weise Rosas Intention ist (Rosa 2017, S. 313–314). In seiner Replik auf diese Kritik wiederholt Rosa die in der vorliegenden Arbeit dargelegten Merkmale von Resonanz und betont, dass er von einer Resonanz ausgeht, weshalb eine einseitige Affizierung auszuschließen ist und aufgrund der gegenseitigen Anverwandlung und Unverfügbarkeit auch ein Kontrollieren, Optimieren und Manipulieren mit Resonanz nicht zu vereinbaren ist (Rosa 2017, S. 314–317).

Offenbar übersehen auch viele Kritiker\*innen, dass Affizierung und Selbstwirksamkeit in einem Wechselverhältnis stehen und Anverwandlung nicht eine erzwungene Veränderung oder nostrifizierende Aneignung ist, sondern eine »eigentliche Transforma-