pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Peters, Nora-Elisabeth

Mediopassive Musikpraxis als Disposition gelingender Selbst-Weltbeziehungen in musikalischen Lern- und Vermittlungsprozessen

Berlin : Logos Verlag Berlin 2026, 324 S. - (Dissertation, Hochschule für Musik und Theater Hamburg, 2025)

Quellenangabe/ Reference:
Peters, Nora-Elisabeth: Mediopassive Musikpraxis als Disposition gelingender Selbst-Weltbeziehungen in musikalischen Lern- und Vermittlungsprozessen. Berlin : Logos Verlag Berlin 2026, 324 S. - (Dissertation, Hochschule für Musik und Theater Hamburg, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349980 - DOI: 10.25656/01:34998; 10.30819/5991; https://doi.org/10.30819/5991

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349980
https://doi.org/10.25656/01:34998

in Kooperation mit / in cooperation with:

λογος
LOGOS VERLAG BERLIN
Verlag für wissenschaftliche Publikationen

https://www.logos-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Mediopassive Musikpraxis als Disposition gelingender Selbst-Weltbeziehungen in musikalischen Lern- und Vermittlungsprozessen

Nora-Elisabeth Peters

λογος

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds
für Open Access Monografien des Landes Brandenburg gefördert.

Mediopassive Musikpraxis als Disposition gelingender Selbst-Welt-Beziehungen in musikalischen Lern- und Vermittlungsprozessen

Nora-Elisabeth Peters

Logos Verlag Berlin

λογος

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades „Doktorin der Philosophie (doctor philosophiae = Dr. phil.)“ im Fach Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg

Erstgutachter: Prof. Dr. Almuth Süberkrüb (HFMT Hamburg)
Zweitgutachter: Prof. Dr. Hartmut Rosa (Universität Jena)

Einreichung: 2025

Gefördert im Rahmen der Exzellenzinitiative 2025 des Logos Verlags Berlin.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer CC-BY-NC-ND Lizenz
(Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International).

Logos Verlag Berlin GmbH 2026

ISBN 978-3-8325-5991-5

Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10,
12681 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

https://www.logos-verlag.de

Für Großmama

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen von Herzen danken, die mich auf dem Weg zu dieser Arbeit unterstützt und begleitet haben. Ohne die vielen Menschen, die sich immer wieder die Zeit nahmen, meinen Gedanken und Zweifeln ein kritisches Ohr zu schenken, wäre diese Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt Professorin Dr. Almuth Süberkrüb, die mich mit ihrer stets positiven und zugleich kritisch-konstruktiven Herangehensweise während dieser Arbeit begleitet hat. Sie hat mich nicht nur im Prozess begleitet, sondern mich gefördert und stets mit wertvollen Impulsen unterstützt. Ihr Vertrauen in mein Vorhaben war sowohl menschlich als auch fachlich eine große Bereicherung.

Mit der Mediopassivität, die in meiner Arbeit gleichsam als Protagonistin auftritt, verbinde ich genau die Sphäre eines Dazwischen, das sowohl für pädagogische als auch für künstlerische Prozesse den qualitativen Unterschied in den Beziehungskonstellationen (Mensch – Mensch oder Mensch – Musik) auszeichnet. Mein herzlicher Dank gilt Professor Dr. Hartmut Rosa, der sich als Zweitbetreuer meiner Arbeit zur Verfügung gestellt hat und dessen Arbeiten das theoretische Fundament dieser Dissertation wesentlich geprägt haben. Meinen didaktischen Ambitionen folgend ist es mir wichtig, dieses Phänomen, das ich in der künstlerischen Praxis untersuchen konnte, in die musikdidaktische Sphäre zurückzugeben.

Helene Niggemeier danke ich als Freundin und als Kollegin für die zahllosen Stunden gemeinsamen Denkens und Forschens, ohne die dieses Projekt nicht hätte entstehen können. Ebenso danke ich ihr von Herzen für das Entwickeln gemeinsamer Ideen und die Begeisterung für interdisziplinäre Strukturen und verschiedene kooperative Lehrformate.

Dr. Nicole Besse danke ich für ihren nicht abreißenden Optimismus im gemeinsamen Streben nach gelebter musikalischer Resonanz in einer entfremdeten Welt. Es verbinden uns viele schöne Stunden und bereichernde Diskussionen. Des Weiteren danke ich ihr auch für Korrekturen und kritische Anregungen zu meinen Gedanken.

Professorin Dr. Susanne Naumann danke ich für einen im Rahmen dieser Arbeit entstandenen Impuls und das gemeinsame Anpacken der Idee, das Dazwischen zu vergrößern und somit nun schon im zweiten Tagungsformat in eine musikpädagogische Öffentlichkeit zu tragen.

Ein großes Dankeschön gilt auch unserem Doktorandinnenkolloquium, das mich mit wertvollen Diskussionen, wohlwollender Kritik und anhaltender Motivation auf dieser Reise begleitet hat, insbesondere Isabelle Hekala für unsere regelmäßigen Motivationsmeetings in der Schreib- und Redigierphase.

Weiterhin danke ich meiner Familie von ganzem Herzen, die mich immer unterstützt, inspiriert und bedingungslos hinter mir gestanden hat. Mein besonderer Dank gilt Johanna Nagy für ihre unermüdliche Unterstützung und Geduld sowie für das Durchhalten an meiner Seite, ebenso meinem Bruder, dem Künstler Georg Vierbuchen. Er hat meine Gedanken zur Mediopassivität interpretiert und das Titelbild dieser Arbeit gestaltet. Inspiriert von der Struktur eines Pilzmyzels, verweist es auf das unsichtbare Netzwerk von Beziehungen, unterirdisch verbunden und dennoch oberirdisch weit verzweigt. Es steht sinnbildlich für das Zusammenspiel von Elementen, das nicht linear, sondern dynamisch und vielschichtig verläuft – wie Resonanzprozesse selbst.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung **11**

2 Resonanz **19**
2.1 Musikbezogene Resonanzbegriffe 19
2.2 Resonanz als Modus von Selbst-Welt-Beziehungen 22
2.2.1 Soziologie der Weltbeziehungen 24
2.2.2 Resonanz als Beziehungsmodus 27
2.2.3 Resonanzkonstituierende Momente 30
2.2.4 Entfremdung als Grundgegebenheit der Weltbeziehung – Dialektik von Resonanz und Entfremdung 33
2.2.5 Resonanzachsen – Selbst-Welt-Beziehungsachsen 36
2.2.6 Resonanz erster und zweiter Ordnung 40
2.3 Musik als Resonanzsphäre – Dimensionen musikalischer Selbst-Welt-Beziehungen 41
2.4 Zusammenfassung 50
2.4.1 Interludium I 51

3 Mediopassivität **55**
3.1 Mediopassivität als Haltung zur Welt 55
3.2 Haltung als Hexis 59
3.3 Fokus auf die Passivität 61
3.4 Zusammenfassung 63
3.4.1 Interludium II 64

4 Mediopassivität in musikalischer Praxis – Eine empirische Untersuchung **67**
4.1 Ansätze und Methoden 67
4.1.1 Wissenschaftstheoretische Positionierung 68
4.1.1.1 Grounded Theory 68
4.1.1.2 Künstlerische Forschung 72
4.1.2 Integration beider Forschungsansätze 76
4.1.3 Verortung der eigenen Forschungshaltung 77
4.1.4 Forschungsfragen und theoretische Sensibilität 79
4.2 Darstellung des Forschungsprozesses und theoretisches Sampling 81
4.2.1 Beschreibung der Forschungsgruppe 81
4.2.2 Struktur des Forschungssettings 83

4.2.3 Interludium III . . . 87
4.2.4 Datenerhebung und Auswertungsprozess . . . 89
4.2.5 Datenschutz und Forschungsethik . . . 92
4.3 Inhaltsanalytische Auswertung nach der GT . . . 93
4.3.1 Entwicklung und Auswertung der Schlüsselkategorie mittels Kernkategorien . . . 103
4.3.1.1 Sicherheit und Vertrauen . . . 103
Diskussion . . . 108
4.3.1.2 Abgabe von Kontrolle . . . 117
Diskussion . . . 121
4.3.1.3 Bereitschaft zur Offenheit . . . 125
Diskussion . . . 127
4.3.1.4 Selbstwirksamkeitserwartung . . . 130
Diskussion . . . 133
4.3.1.5 Situationssensitivität . . . 140
Diskussion . . . 144
4.4 Das Modell Mediopassive Musikpraxis . . . 149
4.4.1 Interludium IV . . . 150
4.4.2 Darstellung des Modells Mediopassiver Musikpraxis . . . 151

5 Mediopassive Musikpraxis im Spiegel der Resonanzachsen 157
5.1 Musikspezifische Resonanzachsen . . . 157
5.2 Kartografierung der Mediopassiven Musikpraxis entlang der Resonanzachsen . . . 162
5.2.1 Mediopassive und nichtmediopassive Musiziersituationen . . . 163
5.2.2 Mediopassive Musikpraxis aus Perspektive der Resonanzachsen . . . 165
5.2.2.1 Sicherheit und Vertrauen . . . 165
5.2.2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen . . . 169
5.2.2.3 Abgabe von Kontrolle . . . 170
5.2.2.4 Bereitschaft zur Offenheit . . . 171
5.2.2.5 Situationssensitivität . . . 172
5.3 Interludium V . . . 173

6 Resonanzpädagogik 177
6.1 Resonanzräume und Entfremdungszonen in Bildungsinstitutionen . . . 177
6.1.1 Resonanzpädagogik in der geisteswissenschaftlichen Bildungstradition . . . 181
6.2 Bildungsbegriff und -ziel der Resonanzpädagogik . . . 182
6.2.1 Bildung im Spannungsfeld von Resonanz und Entfremdung 185
6.2.2 Lernen und Musiklernen im Kontext der Resonanzpädagogik 189

6.3 Kriterien für gelingende Lern- und Vermittlungsprozesse aus resonanzpädagogischer Perspektive . . . 195
6.4 Resonanzpädagogisches Ethos – Die Haltung von Lehrpersonen 202
6.5 Haltung lehren – Haltung lernen . . . 207
6.6 Zusammenfassung . . . 209

7 Musikpädagogik und Resonanz 211

8 Mediopassive Musikpraxis als Zieldimension musikpädagogischer Lern- und Vermittlungsprozesse in der EMP 215
8.1 Zieldimensionen, Zielgruppen und Inhalte der EMP . . . 216
8.2 Künstlerisches Musizieren als Zieldimension und Gegenstand in der EMP . . . 220
8.3 Unterrichtsgegenstände als Dispositionen . . . 225
8.4 Ein Unterrichtsmodell für Mediopassives Musizieren in der EMP 229
8.4.1 Pädagogische Prinzipien der EMP und der Mediopassiven Musikpraxis . . . 229
8.4.2 Strukturierung von Lern- und Vermittlungsprozessen . . . 236
8.5 Integration Mediopassiver Musikpraxis in die EMP: Entwicklung einer Matrix . . . 241
8.6 Ein praktischer Werkzeugkasten für die Unterrichtsplanung . . . 254
8.6.1 Vorüberlegungen – Ebene der Lehrperson . . . 254
8.6.2 Unterrichtsplanung mit dem Fokus auf Mediopassiver Musikpraxis . . . 254
8.6.3 Reflexionsbogen für die Unterrichtsplanung und -beobachtung . . . 255
8.7 Praxisbeispiele . . . 255
8.8 Zusammenfassung . . . 274

9 Diskussion und Schlussfolgerungen 275
9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse . . . 275
9.2 Kritische Reflexion und Limitationen . . . 280
9.3 Fazit und Ausblick . . . 282

10 Literaturverzeichnis 287

11 Anhang 313
11.1 Materialien aus der empirischen Untersuchung (Kapitel 4) . . . 313
11.1.1 Datenkorpus und Erhebungsdaten . . . 313
11.1.2 Hinweis zur Datenverfügbarkeit . . . 313
11.2 Materialien zu den Praxisbeispielen (Kapitel 8.7) . . . 314
11.2.1 Stundenbild „Alles klingt anders“ . . . 314

11.2.2 Stundenbild „Steine“ 315
11.2.3 Stundenbild „Im Winterwald“ 315
11.3 Materialien zur Unterrichtsgestaltung und Reflexion 316
11.3.1 Konzeptionsrahmen und Kopiervorlagen 316
11.3.2 Reflexionsbogen 320

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

Als erstes Beispiel dient das Projekt „Spiegelneuronen“ (2024)[1] des Performance-Kollektivs Rimini Protokoll in Kooperation mit Sasha Waltz. In diesem Tanzprojekt ersetzt ein großer Spiegel die Bühne, der das Publikum und die Tänzerinnen[2] reflektiert. Hierdurch wird der Publikumsraum zum zentralen Ort der Interaktion. Im Zentrum des Projekts stehen folgende Überlegungen:

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

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

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

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

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

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

An diesen beiden Beispielen lässt sich Folgendes erkennen:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Resonanz

Das Wort Resonanz geht auf das lateinische Wort *resonantia* für „Widerhall“, „zurückhallen“ beziehungsweise *resonare* für „widerhallen“ oder „ertönen“ zurück. Im Deutschen wird der Resonanzbegriff seit dem 17. Jahrhundert verwendet und beschreibt ursprünglich das physikalische Phänomen der Schwingungsweitergabe. Im alltäglichen Sprachgebrauch bezeichnet Resonanz zudem im übertragenen Sinn verstanden eine positive Rückmeldung, Zustimmung oder allgemein die Fähigkeit auf eine Anregung[5] zu reagieren. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus jedoch auf einer etwas anderen Verwendung des Resonanzbegriffs, und zwar auf der Betrachtung von Resonanz als einem möglichen Modus von Selbst-Welt-Beziehungen, basierend auf Hartmut Rosas Theorie der Resonanz als „Soziologie der Weltbeziehungen“ (Rosa, 2016). Dieser lässt sich abgrenzen von anderen Modi der Selbst-Welt-Beziehung (wie Indifferenz und Repulsion, Kapitel 2.2.2.). Da der Resonanzbegriff ursprünglich ein akustischer ist und somit auch für musikalische Kontexte von hoher Relevanz ist, erfolgt in diesem Kapitel zunächst ein kurzer Abriss über musikbezogene Resonanzbegriffe (Kapitel 2.1). Im Anschluss wird die theoretische Grundlage dieser Arbeit anhand der Resonanztheorie Hartmut Rosas dargelegt (Kapitel 2.2). Der Bezug zur Musik wird schließlich wieder aufgenommen, indem die Rolle von Musik als ästhetische Resonanzsphäre erörtert wird (Kapitel 2.3).

2.1 Musikbezogene Resonanzbegriffe

Es existieren verschiedene Definitionen des Resonanzbegriffs im Kontext von Musik. Diese entstammen verschiedenen Fachdisziplinen, die an dieser Stelle nur skizziert werden können. Der Ausgangspunkt für die Verwendung des Resonanzbegriffs liegt in der Physik, genauer im Fachbereich der Akustik, und bezeichnet zunächst einmal das Mitschwingen eines schwingfähigen Systems, das einer zeitlich veränderlichen Einwirkung[6] unterliegt. Ein Körper regt einen anderen schwingungsfähigen Körper in dessen Eigenfrequenz zum Mitschwingen an. Bei identischer Frequenz kann von einem Echo oder einer

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

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

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

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

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

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

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

zu rein mechanisch ausgelösten Schwingungen kann die Resonanzschwingung nach Grünys Auffassung jedoch transformiert werden. Resonanz ist immer ein Schwingungsverhältnis. Grüny stellt fest, dass die Schwingung mit ihrer Differenziertheit und Bestimmtheit den Ausgangspunkt der Resonanzprozesse bilde. Ein anderes Zweites nimmt diese Schwingung auf, auch wenn es erst in der Resonanz als resonierend erscheint. Dieses Zweite wird also bewegt, nimmt die qualitative Bestimmtheit der Schwingung in sich auf. So kann man sich beispielsweise dem körperlichen Mitschwingen einer lautstarken Bassbox nicht entziehen, man kann sich aber zu ihr verhalten und tatsächlich in Resonanz treten – oder nicht. So kann ein Mensch beispielsweise auch mit Stille in Resonanz treten. Die Grundvoraussetzung für Resonanz scheint die ständige Interaktion der Menschen zu sein. Sie reagieren immer auf etwas, wie zum Beispiel auf ein gehörtes Musikstück. Sie verhalten sich nur nicht unbedingt dazu. Grüny verwendet an dieser Stelle die Leittonspannung als Beispiel, die keine Konstruktion des Erlebens von Musikhörenden sei, sondern „ein musikalisches Faktum“ (Grüny, 2014: 76). Wer aber mit der Tonalität des europäischen Kulturraums nicht vertraut sei, werde die entsprechende Resonanzfähigkeit nicht haben und diese Spannung nicht unbedingt wahrnehmen. Somit wird Resonanz ein Denkmodell für ein Zwischenphänomen, das sich im unmittelbaren Beziehungsgeschehen ereignet, nicht auf Konstruktion beruht und somit noch keiner Bedeutungszuweisung bedarf. Musik fasst Grüny als Differenzfigur auf, die nur im differenzierenden Vollzug erscheine. Sie sei ein dynamisches Wechselspiel aus kognitivem Verstehen und affektivem Erleben, das sich gegenseitig durchdringe (vgl. Besse, 2021: 207). Musik stehe in Differenz zur Stille und sei gestisch (vgl. Grüny, 2014: 59, 177). Eine musikalische Geste oder Äußerung entstehe erst, wenn Spielende und Hörende einer Abfolge von Klangereignissen im intuitiven Reflexionsakt Sinnhaftigkeit zuweisen (vgl. Besse, 2021: 207). Für Grüny liegt der musikalische Sinn zwischen dem Bewegtwerden und der intellektuellen Anstrengung. Wenn diese Dimensionen auseinanderfallen, bleibt entweder eine Person, die rein affektiv hört, oder eine, die rein strukturell wahrnimmt. Aber keine hört wirklich „Musik“ (Grüny, 2014: 171).

Eine weitere Verwendung des Resonanzbegriffs findet sich in der neurobiologischen Perspektive der Spiegelneuronen.[8] Enno Syfuß (2010) betrachtet Spiegelneuronen als Schlüssel zum Verständnis zwischenmenschlicher Interaktionen und somit auch zum Verstehen von Musiklernen. Spiegelneuronen lösen nicht nur motorische Reaktionen auf beobachtete Handlungen aus, sondern können auch das Hören und die Koordination mit anderen Musikerinnen unterstützen (vgl. Syfuß, 2010: 100 f.). Syfuß betont, dass Musik in einer funk-

[8] Auch Bianca Hellberg (2019) bezieht sich in ihrer Untersuchung zu Koordinationsprozessen beim Musikmachen auf einen neurobiologischen Resonanzbegriff (vgl. Hellberg, 2019: 40 ff.).

tionellen Einheit von Wahrnehmung und Bewegung verstanden und gelernt werde, in der die Spiegelneuronen entscheidend für die Ermöglichung von Resonanzen auf intuitiver und kognitiver Ebene seien (ebd.: 283). Auch Hartmut Rosa (2016) beschreibt die Bedeutung der Spiegelneuronen mit Bezug auf den Psychoneuroimmunologen Joachim Bauer als eine mögliche neuronale Basis für Resonanzphänomene (Kapitel 2.2.), die in der sozialen Welt beobachtet werden könnten. Diese Neuronen ermöglichten es, dass durch Beobachtung eine resonante Antwort im Beobachter ausgelöst werde, wobei die neuronalen Erregungen individuell und situativ unterschiedlich blieben (vgl. Rosa, 2016: 255). Rosa warnt jedoch vor einem naturalistischen Fehlschluss in Bezug auf die Spiegelneuronen und betont, dass die Spiegelneuronen zwar Resonanzfähigkeit stifteten, jedoch keine spezifischen Inhalte determinierten, da diese kulturabhängig seien (ebd.).

In dieser Arbeit wird der Resonanzbegriff nach Hartmut Rosa als theoretische Grundlage verwendet und im folgenden Kapitel näher erläutert. Dieser Begriff wurde gewählt, da er Denkzwischenräume eröffnet, die sowohl im normativen Bereich – Resonanz als menschliches Grundbedürfnis (vgl. Rosa, 2016: 67) und als erstrebenswerter Beziehungsmodus im Kontext eines guten Lebens (vgl. Rosa, 2016: 749) – als auch im deskriptiven Bereich genutzt werden können, um Beziehungsmodi beim Musikmachen zu beschreiben. Resonanz als Beziehungsmodus bezeichnet ein wechselseitiges Antwortverhältnis zwischen mindestens zwei Interaktionspartnern – sei es ein ästhetischer Gegenstand, ein Weltausschnitt im weitesten Sinne oder ein anderes Individuum –, was für das Musikmachen von großer Relevanz ist.

2.2 Resonanz als Modus von Selbst-Welt-Beziehungen

Dieses Kapitel behandelt das theoretische Konzept des Resonanzbegriffs als Modus von Selbst-Welt-Beziehungen nach Hartmut Rosa. Im Mittelpunkt steht die Frage, unter welchen Bedingungen und durch welche kulturellen, strukturellen und institutionellen Gegebenheiten die Beziehung zwischen Selbst und Welt als resonant oder aber als antagonistisch, gleichgültig oder stumm wahrgenommen wird. Daran anschließend wird mit Blick auf den musikpädagogischen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit die Musik als ästhetische Resonanzsphäre genauer betrachtet.

Rosas Ansatz steht in der Tradition der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule,[9] die seit den 1930er-Jahren gesellschaftliche Macht- und Entfremdungs-

[9] Die Kritische Theorie stellt bei der Gründung des Instituts für Sozialforschung (1923) an der Universität Frankfurt am Main die Neuinterpretation Marx'scher Theorien ins Zentrum, mit dem Anspruch, historischen Entwicklungen gerecht zu werden (vgl. Winter & Zima, 2007). Im Mittelpunkt der normativ ausgerichteten Kritischen Theorie steht die Befreiung

prozesse analysiert und auf Emanzipation zielt. Diese Denkrichtung verbindet ökonomische, sozialpsychologische und kulturelle Analysen, um Bedingungen für ein gelingendes Leben sichtbar zu machen.

Als Vertreter der dritten Generation knüpft Rosa daran an, entwickelt jedoch aus einer Analyse des Zeit-Raum-Regimes moderner Gesellschaften (Kapitel 2.2.1) eine eigene „Soziologie der Weltbeziehungen". Diese untersucht die Bedingungen, unter denen Subjekte die Welt als resonant oder als stumm erfahren (vgl. Rosa, 2011: 43). Sein Resonanzansatz beschreibt ein primäres Weltverhältnis, in dem Entfremdung zwar unvermeidlich, zugleich aber sozial und kulturell vermittelt ist (vgl. Rosa, 2016: 624).

Gegen die oft pessimistische Annahme der älteren Frankfurter Schule, das Subjekt-Welt-Verhältnis könne vollständig verdinglicht werden (vgl. Rosa, 2016: 624), betont Rosa die Erfahrung von Resonanz und deren Unverfügbarkeit. Seine Theorie versteht sich als erneuerte Form Kritischer Theorie, die Hoffnung auf alternative Formen des In-der-Welt-Seins wachhält (vgl. Rosa, 2017: 312). Dies widerspricht der Erfahrungswirklichkeit der Subjekte, da es keinen Grund gibt anzunehmen, dass eine Erfahrung wie ein Konzertbesuch nur deshalb keine echte Resonanz ermöglichen kann, weil dieser kommerziell angepriesen und verwertet wird und die Teilnahme als Ware gekauft wurde (vgl. Rosa, 2016: 625). Vielmehr bleibt die Erfahrung durch ihre inhärente Unverfügbarkeit (Kapitel 2.2.3) von der Kommerzialisierung unbeschadet. Mit der „Soziologie der Weltbeziehung" zielt Rosa auf eine Kritik der „historisch realisierten Resonanzverhältnisse" (Rosa, 2016: 36) und entwickelt zugleich eine erneuerte Form Kritischer Theorie, die der Entfremdung etwas entgegensetzt.

In der Rezeption wird Rosas Ansatz kontrovers diskutiert. Einerseits wird hervorgehoben, dass Rosa die traditionell pessimistische Ausrichtung der Kritischen Theorie durch eine optimistische Perspektive ergänze, die Potenziale zur Überwindung gesellschaftlicher Krisen aufzeige (vgl. Henkel, 2016). Micha Brumlik sieht in der umfassenden Zusammenführung interdisziplinärer Stränge jedoch die Vollendung und zugleich das Ende der Kritischen Theorie, da sie ihre „theoretisch informierte, kalt auf die Gesellschaft schauende Unversöhnlichkeit" (Brumlik 2016: 123) verliere. Rosa selbst entgegnet, dass seine Resonanztheorie bewusst darauf verzichte, sich mit einem „endgültigen Pessimismus" (Rosa, 2017: 312) abzufinden, „sondern an der Idee festhält, dass eine Kritische Theorie das Bewusstsein für und die Hoffnung auf die Möglichkeit eines anderen In-der-Weltseins, und damit einer alternativen gesellschaftlichen Formation, aufrechterhalten muss, wenn sie ihr eigenes Projekt nicht verraten will" (ebd.).

---

von Selbsttäuschung, Zwängen und Repressionen, womit die Themen der Aufklärung und der Emanzipation eng verbunden sind. Dafür bemühen Vertreterinnen Kritischer Theorie die Reflexion gesellschaftlicher und historischer Prozesse und Lebensverhältnisse (vgl. Winter & Zima, 2007: 33)

2.2.1 Soziologie der Weltbeziehungen

Die Soziologie der Weltbeziehung soll als Soziologie eines guten Lebens nicht nur kritische Analysen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen bezeugen, sondern anhand des sowohl deskriptiven als auch normativen Resonanzbegriffs Lösungswege aus den Krisen- und Entfremdungserscheinungen aufzeigen. Sie strebt danach, eine Antwort auf die kritischen Analysen spätmoderner Zeitlichkeit und ihren Pathologien – Beschleunigung, Entfremdung und Verdinglichung – zu geben, und kann somit als Weiterentwicklung der klassischen Kritischen Theorie verstanden werden, die keine Visionen für ein gutes und gelingendes Leben vorstellen, sondern lediglich in der Negation desselben verweilen (vgl. Rosa, 2013, 2016; Reckwitz & Rosa, 2021: 291 f.).

Der Ausgangspunkt von Rosas kritischer Analyse moderner, vor allem westlich geprägter Industrie- und Konsumgesellschaften beruht auf der Idee, dass die eigendynamische, selbstzweckhafte Steigerungslogik der Moderne das menschliche Selbstverhältnis belaste, im Gegensatz zu der gängigen Vorstellung, dass die Lebensqualität durch Ressourcenvermehrung und erweiterte Optionen verbessert werde (vgl. Rosa, 2016: 52 f.). Im Zentrum stehen hierbei die Zeitrelationen, insbesondere in Bezug auf die Frage nach dem fehlenden guten Leben (vgl. Rosa, 2005: 19 ff.). Rosa konstatiert einen Weltverlust und eine Entfremdung durch die unaufhaltsamen Beschleunigungsprozesse der Gesellschaft. Die Steigerungsimperative der Moderne – Wachstum, Beschleunigung und Innovationsverdichtung – haben sich institutionell verselbstständigt und erzwingen eine unablässige Verschärfung der Wettbewerbsorientierung (vgl. Rosa, 2016: 629). Moderne Gesellschaften können sich nur dynamisch stabilisieren. Sie sind auf stetige Steigerung, Beschleunigung sowie Wachstum angewiesen, um ihre Struktur erhalten zu können (Rosa, 2005, 2016, 2018, 2019a, 2019b).

Ein weiterer Untersuchungsstrang der Resonanztheorie richtet den Blick auf die Grundangst von Menschen in modernen, westlichen Gesellschaften: die soziale Abtrennung und das Nicht-mehr-berührt-Werden von einem Anderen. Diese Grundangst geht aus einem langen Individualisierungsprozess hervor, der fest institutionalisiert und zu einem verankerten Bestandteil der Gesellschaft geworden ist und insgesamt zu einem Aggressionsverhältnis zur Welt geführt hat (vgl. Rosa, 2019: 41): So haben sich die Menschen mit dem Beginn der Aufklärung schrittweise aus ihren familiären Kontexten, sozialen Schichten und Verpflichtungen herausgelöst. Der Platz innerhalb der Gesellschaft war historisch durch die herrschenden sozialen und politischen Strukturen vorgegeben. Heute ist er (zumindest theoretisch) frei wählbar (vgl. Vogt, 2012; Rosa, 2013, 2016). Die Individuen einer Gesellschaft sind mehr und mehr zu Souveränen geworden (vgl. Rosa, 2019: 41). Die soziale Beschleunigung ist dabei das Kernelement jeglicher Modernisierung. Allerdings beschleunigen sich nicht alle Prozesse gleichmäßig, manche vollziehen sich sogar langsamer.

So wachsen bestimmte Rohstoffe nicht in der Geschwindigkeit nach, wie sie verbraucht werden. Oder demokratische Prozesse werden durch globale Vernetzungen komplexer sowie aufwendiger und benötigen mehr Zeit. Viele moderne Wandlungsprozesse vollziehen sich zudem tendenziell „hinter dem Rücken" der Subjekte und prägen Handlungsweisen sowie Werte, die sich am Ideal individueller Autonomie und ethischer Selbstbestimmung orientieren. Autonomie meint dabei das Versprechen, „die eigenen Ziele, Werte, Paradigmen und Praktiken des guten Lebens weitestmöglich unabhängig von externen Bestimmungen leben zu können" (Rosa, 2013: 85 ff.). Die Gestaltung unseres Lebens sei nach dem Autonomieversprechen das Ergebnis kultureller, philosophischer, sozialer, ökologischer sowie religiöser Überzeugungen und Bestrebungen und unterliege nicht „blinden", natürlichen Einflüssen (vgl. ebd.: 88). Allerdings gehe der Prozess sozialer Beschleunigung als Lieferant der benötigten Ressourcen zur Autonomieverwirklichung dieser voraus. Statt als Ressource für die Zielverwirklichung zu fungieren, würden Träume und Ziele verwendet, um die Beschleunigungsmotoren am Laufen zu halten: Individualisierung bedeute, dass man „im Rennen bleiben" müsse, um nicht aus dem „Hamsterrad" herauszufallen (vgl. Rosa, 2013: 31). Rosa zufolge führen soziale Bedingungen, in denen Akteure weiterhin ethischen Vorstellungen der Selbstbestimmung verpflichtet sind, die jedoch von den strukturellen Bedingungen ihres Handelns systematisch unterlaufen werden, zwangsläufig zu einem Zustand sozialer Entfremdung (vgl. ebd.).

Tabelle 1 fasst die Ebenen in Rosas Argumentationslinie zusammen (vgl. Rosa, 2021: 251).[10] In seinem dualen Ansatz verbindet Rosa die strukturelle Ebene mit der hermeneutischen Perspektive: Die strukturelle Ebene fokussiert institutionelle und gesellschaftliche Makroprozesse, die wiederum eng mit den hermeneutischen Perspektiven der Individuen verknüpft sind – das heißt mit Empfindungen, subjektiven Einstellungen und motivierenden Faktoren, die als treibende Kräfte für institutionelle Veränderungen und Formationen dienen.

Die Entwicklung einer Soziologie der Weltbeziehungen versteht Rosa als Antwort auf diese Diagnose der Entfremdung. Der Begriff der Resonanz steht hierbei in dialektischer Beziehung zu den analysierten Entfremdungstendenzen und bringt neben einem deskriptiven auch ein normatives Konzept hervor. Das Resonanzkonzept dient sowohl zur Beschreibung von Beziehungsqualitäten als auch als normativer Kompass für ein gelingendes Leben (vgl. Rosa, 2016: 293 f.; Beljan & Winkler, 2019: 55 f.). Die unterschiedlichen Beziehungen zur Welt sind

> „historisch und kulturell variable Gesamtkonfigurationen, die nicht nur ein bestimmtes Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt de-

[10] Rosa verwendet in seinen Ausführungen den Begriff „Therapie". Da dieser irreführend sein kann, wird er durch Vision im Sinne eines noch zu Realisierenden ersetzt.

Tabelle 1: Perspektiven auf Weltverhältnisse: Best Account der Moderne – schematische Übersicht

	Strukturelle Perspektive (Perspektive der dritten Person)	**Kulturelle Perspektive** (Perspektive der ersten Person)
Analyse	Dynamische Stabilisierung	(Welt-)Reichweitenvergrößerung
Diagnose	Desynchronisation	Entfremdung
Vision	Adaptive Stabilisierung	Resonanzorientierung

> finieren, sondern de facto jene Subjekte und Objekte selbst mit hervorbringen“ (Rosa 2016: 36).

Sie bilden den Kern der Soziologie der Weltbeziehung. Je nachdem, wie Menschen mit der Welt in Beziehung und Interaktion treten, skizziert Rosa unterschiedliche Grade von „Verbundenheit und Offenheit gegenüber anderen und anderem“ (Rosa, 2016: 53).

Durch die radikale Fokussierung auf den Beziehungsaspekt kann der Subjekt-Objekt-Dualismus überwunden werden, da Subjekt und Welt sich erst durch die wechselseitige Bezogenheit konstituieren (vgl. Rosa, 2016: 62). Somit bedarf die Resonanztheorie auch keiner Subjekttheorie (vgl. Rosa, 2017: 320). Nach Rosa ist die Soziologie der Weltbeziehungen auf agnostische Weise sowohl mit konstruktivistischen als auch mit realistischen oder solipsistischen Positionen vereinbar (vgl. ebd.: 289):

> „Wenn Subjekt wie Welt in ihrer je konkret gegebenen und erfahrbaren Gestalt immer schon das Ergebnis vorgängiger Beziehungsverhältnisse oder Relationen sind, ist es ganz unerheblich, wie wir uns eine von den erfahrenden Subjekten unabhängige Wirklichkeit (im Sinne der ‚Dinge an sich‘) denken, weil es nicht auf diese, sondern auf die Art des Bezogenseins, auf die Weise des In-die-Welt-Gestelltseins ankommt“ (Rosa, 2016: 289).

Somit können auch Selbst und Welt nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Sie bilden ein dynamisches Beziehungsnetz, das ineinander verflochten und vielschichtig ist.

Weiter skizziert Rosa die Möglichkeit eines alternativen Modus zur dynamischen Stabilisierung durch die Idee einer adaptiven Stabilisierungsform. Diese erfordere jedoch grundlegende Paradigmenwechsel. In einem adaptiven Modus wären Innovationen Reaktionen auf Veränderungen der Umweltbedingungen

und nicht durch den Wachstums- und Steigerungszwang bestimmt, der in der aktuellen Situation kein weiteres Wachstum mehr zuließe (vgl. Rosa, 2021: 225 ff.). Interessanterweise manifestiere sich die Kluft zwischen aktiv und passiv, zwischen Allmacht und Ohnmacht hierbei als wiederkehrendes Symptom von Krisen – so auch in der Krise der Trennung von Produktion und Konsum (vgl. Rosa, 2021: 241). Mithilfe der Idee des „Best Account“ (vgl. Rosa, 2021: 166 ff.)[11] versucht Rosa letztlich eine Antwort auf seine Krisendiagnose zu geben. Aus Rosas Perspektive könnte eine gelingende Weltbeziehung dadurch gekennzeichnet sein, dass aktive und passive, intentionale und auch pathische Momente gerade in gesellschaftlich organisierten und institutionalisierten Weltverhältnissen vermittelt werden. Was Rosa als Utopie beziehungsweise Lösung vorschwebt, läge in einer adaptiv stabilisierten Postwachstumsgesellschaft begründet, in der die Menschen teilmächtig, anteilhabend und anteilnehmend in Beziehung mit der Welt stehen (vgl. Rosa, 2021: 239).

2.2.2 Resonanz als Beziehungsmodus

Die Grundidee des Resonanzkonzepts als Teil der Soziologie der Weltbeziehungen ist, dass das Erleben und die Reaktion auf das „Mit-der-Welt-in-Beziehung-Sein“ anhand der drei Modi „Resonanz, Indifferenz und Repulsion“ (Rosa, 2016: 298) beschrieben werden können. Resonanz stellt dabei eine gelingende Form der Weltbeziehung dar, in der es zu einem wechselseitigen Antwortverhältnis zwischen dem Selbst und der Welt kommt (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 3). Rosa definiert Resonanz als „eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa, 2016: 298).

Resonanz ist von Emotionen abzugrenzen als ein Beziehungsmodus, „der gegenüber dem emotionalen Inhalt offenbleibt“ (Rosa, 2016: 280). „Affekt [...] und

[11] Mit „Best Account“ (in Bezug auf Charles Taylor) meint Rosa den Versuch, innerhalb einer gegebenen soziohistorischen Lage auf Grundlage aller verfügbaren Ressourcen (wie Daten, Interviews, Beobachtungen, Kunst, Literatur, Kino etc.) den bestmöglichen (Selbst-)Deutungsvorschlag zu entwickeln. Ein gesellschaftlicher Best Account stelle folglich die bestmögliche Interpretation der gesellschaftlichen Lage zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt dar. Diese Interpretation bemesse sich daran, wie plausibel sie den Akteuren vor dem Hintergrund ihrer Kulturprobleme und im Lichte ihrer eigenen Erfahrungen erscheine. Es gehe um Deutungen in der Gesellschaftstheorie und nicht um ewige Wahrheiten, die als begründete Vorschläge zur Selbstverständigung angesichts spezifischer Problemlagen aufträten. Die empirische Grundlage des „Best Accounts“ sei ein synthetisierender Entwurf aus einer Vielzahl von Datenquellen. Eine „Elfenbeinturm-Theorie“ könne hingegen nie ein „Best Account“ werden. Die Tauglichkeit und Qualität des „Best Accounts“ im soziologischen Sinne zeigten sich daran, was man mit ihrer Hilfe sehen und erkennen könne. Der „Best Account“ solle Sozialforschung inspirieren und Forschungsfragen generieren, die dann mit den Mitteln empirischer Sozialforschung verfolgt werden könnten (vgl. Rosa, 2021: 166 ff.).

Emotion [...] bilden dann also den ‚Draht', dessen bidirektionale Schwingung" (Rosa, 2016: 279) als Doppelbewegung das Erleben von Resonanzmomenten ausmacht. Auch von Gefühl grenzt Rosa Resonanz kategorial ab (vgl. Rosa, 2016: 289).

Neben Affizierung und Selbstwirksamkeitserwartungen liegt Resonanzmomenten noch ein transformatorisches sowie ein unverfügbares Element zugrunde (vgl. ebd.). Aus einem echten Antwortverhältnis gehen beide Seiten verändert hervor: Sowohl dessen Ausgang als auch das Auftreten dieses Resonanzmomentes bleiben jedoch zu großen Teilen unverfügbar. Somit müssen auch misslingende Momente der Selbst-Welt-Beziehung nicht einfach als das Gegenteil von Resonanz, sondern auch als ihre Voraussetzung betrachtet werden (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 74; Kapitel 2.2.3).

Voraussetzung des Rosa'schen Resonanzbegriffes, wie auch der akustischen Resonanzbegriffe (Kapitel 2.1), ist, dass sich mindestens zwei Entitäten[12] in Beziehung innerhalb eines schwingungsfähigen Mediums (Resonanzraum) befinden. Diese berühren sich aber im Unterschied zu kausalistischen oder instrumentalistisch-linearen Wechselwirkungen (wie z. B. bei einer mechanischen Kopplung) wechselseitig derart, dass sie als aufeinander antwortend und zugleich mit eigener Stimme sprechend, also zurücktönend verstanden werden können (vgl. Rosa, 2016: 285). Resonanz als Beziehungsmodus ist ebenfalls strikt zu trennen vom Echo oder von Echo-Beziehungen, in denen die eigene Stimme des Gegenübers fehlt. Ein Echo tritt gleichsam mechanistisch und ohne Varianz auf, es hallt nur das jeweils Eigene, nicht das Antwortende wider (vgl. ebd.: 286).

Weltbeziehungen sind Antwortbeziehungen. Sie erfüllen ein Grundbedürfnis nach Responsivität (vgl. Rosa, 2016: 67):

> „Zwei Körper reagieren oder antworten auf die Schwingungsimpulse des jeweils anderen (response), was zur Folge haben kann, dass sie nach einer gewissen Zeit im Gleichklang schwingen (Synchronresonanz)" (Rosa, 2016: 283 f.).

Es geht Rosa allerdings vor allem um die Response-Resonanz (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 7 f.). Das Verlangen nach Resonanz und eine grundlegende menschliche Resonanzsensibilität verankert Rosa anthropologisch (vgl. ebd.: 269).

Resonanz als Erfahrungsmoment lässt sich als ein momenthafter Dreiklang aus konvergierenden Bewegungen von Leib, Geist und erfahrbarer Welt verstehen (vgl. Rosa, 2016: 290). Resonanzerfahrungen sind essenziell an die Affirmation starker Wertungen gebunden und treten dort auf, wo Subjekte

[12] Der Begriff der Entität als Seiendes oder Ding wird gewählt, da Resonanzbeziehungen zwischen Menschen, aber auch mit Gegenständen oder Immateriellem, zum Beispiel Ideen bestehen können.

mit etwas in der Welt in Berührung kommen, das für sie eine unabhängige Wertquelle darstellt (ebd.: 291). Es ist der Bezug zur Sache und zur äußeren Wertung, wodurch Rosa die Abgrenzung zu rein inneren Regungen und zu Rührseligkeit gelingt. Die anderen Modi der Weltbeziehungen, Indifferenz und Repulsion, versteht Rosa als entfremdete Selbst-Welt-Verhältnisse (Kapitel 2.2.4.). Innerhalb dieser Modi ist der Kontakt zwischen Selbst und Welt gestört. Das Subjekt steht der Welt unverbunden gegenüber und fühlt sich durch sie nicht angesprochen (vgl. Rosa, 2016: 298). Somit gibt es auch keine negative Resonanz, dieses Verhältnis wird als Repulsion beschrieben[13] (vgl. Rosa, 2016: 292). Im Modus der Repulsion wird die Welt als Widerpart oder gar als Aggressor wahrgenommen. Im indifferenten Modus der Selbst-Welt-Beziehungen wird die Welt nicht mehr als Gegenüber wahrgenommen. Das Selbst steht der Welt innerlich unverbunden gegenüber. Rosa spricht hier auch von einer Beziehung der Beziehungslosigkeit (vgl. Rosa, 2016: 316).

Resonanzerfahrungen müssen mit unseren „starken Wertungen“ kongruent sein. Dabei versteht Rosa in Anlehnung an Charles Taylor (1994) starke Wertungen als Maßstäbe, die unabhängig von momentanen Wünschen oder Begierden das bezeichnen, was Subjekte als grundlegend bedeutsam halten. Sie sind somit identitätsstiftend und werden als nicht kontingent erfahren (vgl. Rosa, 2016: 228). Diese Wertungen gehen nicht von den Subjekten, sondern von einem Weltausschnitt aus: „Etwas appelliert an uns oder stellt Ansprüche an uns“ (Rosa, 2016: 228). Dies kann ganz unterschiedliche Formen annehmen. In jedem Fall definiert es unsere wertgeleitete Selbst-Welt-Beziehung, und zwar unabhängig von Wünschen oder leiblichen Begierden. „Schwache Wertungen“ hingegen beziehen sich auf momenthafte Begehren, wie z. B. den Wunsch auszuschlafen oder die neue Platte von Taylor Swift zu kaufen. Rosa unterscheidet also zwischen einer ethisch-moralischen Bewertungslandkarte (starken Wertungen) und einer affektiv-leiblichen Begehrenslandkarte (schwachen Wertungen) (vgl. Rosa, 2016: 230). Erstere umfasst demnach die Überzeugungen darüber, was als gut oder bedeutsam gilt, unabhängig vom situativen Lustempfinden. Letztere bezieht sich auf das, was wir in der Situation emotional begehren oder meiden. Diese beiden Landkarten stimmen nicht immer überein, sie können sich auch widersprechen. Resonanzerfahrungen entstehen dann, wenn diese Spannung nicht dauerhaft ist, sondern beide Dimensionen zumindest für einen Moment übereinstimmen (vgl. Rosa, 2016: 231).

[13] Allerdings verweist Rosa (2020a) doch zumindest darauf, dass es negative Konsequenzen durch Resonanzerfahrung innerhalb eines resonanten Beziehungsnetzes geben könne, wenn sich Menschen zum Beispiel völlig auf eine neue Sache einließen, für die sie brennten, und dadurch andere Resonanzbeziehungen vernachlässigten (vgl. Rosa, 2020a: 37).

2.2.3 Resonanzkonstituierende Momente

Resonanzerfahrungen lassen sich weder erzwingen noch instrumentell erzeugen, erfordern jedoch Rahmenbedingungen, die ihr Entstehen ermöglichen. Dafür ist es notwendig, ihre Beschaffenheit zu erfassen. Sie konstituieren sich aus vier wesentlichen Momenten: Affizierung, Selbstwirksamkeit, Transformation und Unverfügbarkeit.

Das Moment der Affizierung beschreibt die Fähigkeit und Erfahrung des Berührtwerdens durch ein Anderes (z. B. durch den Klang einer Mitspielerin, das Mithören beim gemeinsamen Chorsingen, das Verfolgen eines Improvisationsimpulses oder das Einlassen auf den Höreindruck eines Stückes im Sinne aufmerksamer Zuwendung). Dieses Moment lässt sich auch mit Anrufung übersetzen (vgl. Rosa, 2018: 38). Resonanz fußt auf Beziehung, das heißt, es muss zu einer wechselseitigen Anrufung kommen. Diese Erfahrung der Affizierung erscheint dem Subjekt als intrinsisch bedeutungsvoll. Für diese Beschreibung nutzt Rosa oft die Metapher der „plötzlich leuchtenden Augen“ als sichtbares Anzeichen für einen Resonanzmoment (ebd.; vgl. Beljan, 2017: 396). Aus der phänomenologischen Perspektive heraus bedeutet dies,

> „dass der Modus der Resonanz vom Zustand der Entfremdung durch eine gleichsam doppelseitige Bewegung zwischen Subjekt und Welt unterschieden ist: Auf der einen Seite wird das Subjekt durch die Welt affiziert, das heißt, so berührt oder bewegt, dass es ein intrinsisches Interesse an dem begegnenden Weltausschnitt entwickelt und sich gleichsam ‚adressiert‘ fühlt“ (Rosa, 2018: 38).

Die gegenseitige Affizierung ist für eine lebendige Resonanzbeziehung notwendig, da alle Beteiligten ähnlich wie in einem Dialog mit eigener Stimme sprechen. Vielfältige Perspektiven und Widerspruch sind dabei unerlässlich, da es sich sonst um eine Echobeziehung und nicht um eine Resonanzbeziehung handeln würde. Im Gegensatz zur bloßen Rührung führt eine Affizierung in einer resonanten Beziehung auch zu einer Transformation (vgl. Rosa, 2016: 504). Affizierung bedeutet, dass ein Individuum innerlich berührt und bewegt wird, was einem existenziellen Gemeint- und Angesprochensein entspricht und auch mit Schrecken und Staunen verbunden sein kann (vgl. Müller-Brozović, 2023: 304).

Das Moment der Selbstwirksamkeit beschreibt die aktive und emotionale Seite von Resonanz: das Antworten auf die Affizierung. Der Begriff *Emotion* leitet sich vom lateinischen *emovere* ab und bedeutet „sich nach außen bewegen“ oder „entgegengehen“, womit die antwortende Bewegung auf ein berührendes Ereignis treffend beschrieben wird. Diese Antwort zeigt sich auch immer leiblich in spürbaren Körperreaktionen: in Gänsehaut, dem Sträuben der Nackenhaare, einem Schauer über den Rücken sowie in messbaren Veränderungen von

Hautwiderstand, Atemfrequenz, Herzschlag und Blutdruck (vgl. Rosa, 2018: 40; Pfleiderer & Rosa, 2020: 7). Affizierung und Selbstwirksamkeit stehen in einem Wechselspiel aus Erreichen und Erreichtwerden. Aus diesem Wechselspiel entsteht Selbstwirksamkeit als Fähigkeit und Erfahrung, ein Anderes zu berühren oder zu erreichen, ohne über dieses zu verfügen oder es zu beherrschen, gleichzeitig aber auch selbst berührt zu werden (vgl. Rosa, 2017: 315). Das Moment der Selbstwirksamkeit in Resonanzbeziehungen schließt folglich eine als absolut verstandene Autonomie und ein Konkurrenzdenken, das einer Steigerungslogik verpflichtet ist, aus. Menschen stehen stets in Beziehung zueinander, sie sind aufeinander und auf die sie umgebende Welt angewiesen. Der Resonanztheorie geht es nicht darum, die Rolle der Autonomie grundsätzlich abzuwerten, denn ohne eine gewisse Autonomie sind weder Affizierung noch Selbstwirksamkeit möglich:

> „Im Zustand der Fremdbestimmung oder Unterdrückung gleichen wir einer festgehaltenen Saite, die nicht schwingen kann. Eine Kritik der Resonanzverhältnisse zielt also notwendig auf Emanzipation und Autonomie. Allerdings [...] reicht diese freie Schwingungsfähigkeit als Kriterium für ein gutes Leben nicht aus. Resonanz ist eine zweiseitige *Beziehung*, ob sie gelingt, hängt auch von den begegnenden Weltverhältnissen selbst ab“ (Rosa, 2016: 755, H. i. O.).

Selbstwirksamkeit im Sinne der Resonanztheorie geschehe als ergebnisoffener Vorgang eines Koagierens und Kokreierens (vgl. Müller-Brozović, 2023: 304).

Als drittes Moment der Resonanz beschreibt Rosa die Anverwandlung (Transformation): Wer mit Anderen, einem anderen Lebewesen oder auch einem Gegenstand, resoniert, geht daraus als eine Andere hervor. Somit kann Resonanz als reziproke Anverwandlung von Selbst und Welt durch Beziehung verstanden werden (vgl. Rosa, 2018: 41). Jedes Mal, wenn wir mit der Welt in Resonanz treten, verändern wir uns. Resonanzerfahrungen wandeln uns, und darin liegt ein Erleben von Lebendigkeit (vgl. Rosa, 2018: 41). Anverwandlung verändert das erfahrende Subjekt wie die ihm begegnende Welt im Sinne einer Selbst-Transformation hin zu einem sich eröffnenden Gemeinsamen (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 9). Anverwandlung beinhaltet einen eigenen Gestaltungsspielraum der Beteiligten und lässt immer eine Differenz bestehen. Anverwandlungen können kaum bemerkbar oder nur vorübergehend sein, wie etwa ein Stimmungswandel. Andere Formen der Anverwandlung betreffen prägende, Veränderung herbeiführende Erfahrungen oder gar biografische Schlüsselerlebnisse. Auf jeden Fall ist eine Veränderung der Weltbeziehung ein konstitutives Element der Resonanzbeziehung (vgl. Müller-Brozović, 2023: 87). Im Gegensatz zu Prozessen der Aneignung ist Anverwandlung ergebnisoffen (vgl. Rosa, 2016: 318), denn Anverwandlungsprozesse sind

> „zeitintensiv und erforder[n] das Sich-Einlassen auf die Dinge sowie die Bereitschaft, sich selbst zu verändern, sich gleichsam aufs Spiel zu setzen; zugleich ist [Anverwandlung] nur dort möglich, wo Selbstwirksamkeit erfahrbar wird, was wiederum den Einsatz von Zeit, Aufmerksamkeit, Libido und Energie voraussetzt. Und [Anverwandlung] enthält ein Moment des Unverfügbaren und deshalb Unbezahlbaren. Resonanz ist kein rechtliches oder ökonomisches Besitzverhältnis“ (Rosa, 2016: 433).

Diese drei Momente der Affizierung, Selbstwirksamkeit und Anverwandlung gehören unabdingbar zusammen. Ohne diese Trias bleibt Aneignung eine Beziehung der Beziehungslosigkeit. Die Notwendigkeit des Zusammenspiels aus Berührung, Selbstwirksamkeit und Verwandlung macht deutlich, dass es einerseits einer Offenheit bedarf, um berührbar und veränderbar zu sein, andererseits aber einer ausreichenden Geschlossenheit, um mit eigener Stimme und selbstwirksam zu antworten (vgl. Rosa, 2018: 42).

Das vierte Moment der doppelten Unverfügbarkeit besteht darin, dass sich Resonanz weder herstellen noch vollständig ausschließen lässt (vgl. Rosa, 2021: 247). Ebenso wenig lässt sich vorhersagen, welches Ergebnis eine durch Resonanz ausgelöste Transformation haben wird (vgl. Rosa, 2017: 315). Eine Resonanzbeziehung ist grundsätzlich ergebnisoffen. Resonanz erfordert die Bereitschaft, sich auf etwas einzulassen, bei dem sowohl die Dauer als auch das Ergebnis nicht bekannt sind (vgl. Rosa 2018: 43 f.). Unverfügbarkeit meint dabei aber nicht Kontingenz (vgl. Rosa, 2018: 68). Auch wenn der Begriff der Unverfügbarkeit ein Unvermögen und eine Einschränkung impliziert, birgt er vor allem ein großes Potenzial für Neues und Lebendiges (vgl. Rosa, 2021: 247 f.). Rosa betont, „dass die Unverfügbarkeit des Gegenübers in einer Resonanzbeziehung eine qualifizierte Unverfügbarkeit ist: Es kann sich nicht einfach um die Unverfügbarkeit des Zufalls handeln – und eben deshalb meint Unverfügbarkeit hier nicht einfach Kontingenz“ (Rosa, 2018b: 56). Möglicherweise, so Rosa weiter,

> „impliziert die prinzipielle Unverfügbarkeit von Resonanz tatsächlich auch, dass man ihrer theoretisch niemals völlig und erschöpfend habhaft werden kann. Der Begriff wird dürr und beginnt sich zu entziehen, wenn man ihn philosophisch festzunageln versucht. Weil Resonanz aber auch eine unmittelbare Erfahrungswirklichkeit darstellt, entfaltet er dennoch eine eigentümliche Faszinationskraft“ (Rosa, 2016: 761).

Später präzisiert Rosa das Moment der Unverfügbarkeit und beschreibt es als „responsive [...] Halbverfügbarkeit“ (Rosa, 2018: 52). Hiermit begegnet er

dem Problem, dass das fragile Moment von Resonanz sowohl eine hinreichende Unverfügbarkeit als auch eine hinreichende Verfügbarkeit zweier Entitäten voraussetzt. Erratische Unverfügbarkeit würde immer zu Indifferenz oder Repulsion führen, da in diesem Fall kein Eingehen von Beziehungen möglich wäre (vgl. Rosa, 2018: 55). Resonanz dürfe weiterhin nicht mit Harmonie verwechselt werden (vgl. Rosa, 2016: 316). Ihr wohnt immer die Möglichkeit von Widersprüchen inne:

> „Widerspruchsfähigkeit und -bereitschaft, nicht die blinde Übereinstimmung, sind geradezu eine Voraussetzung für Resonanzbeziehungen, erst sie ermöglichen es dem Subjekt, einen Widerhall in der Welt zu finden, der mehr ist als ein Echo“ (Rosa, 2016: 327).

Resonanz als Beziehungsqualität erscheint vor dem Hintergrund der Entfremdung, womit das Konzept immer auch eine Differenzerfahrung beinhaltet. Sie setze das Existieren von Nichtanverwandeltem, Fremdem und sogar Stummem voraus (vgl. ebd.: 317): „Resonanz ist das Aufblitzen der Hoffnung auf Anverwandlung und Antwort in einer schweigenden Welt“ (Rosa, 2016: 321). Resonanzerfahrungen haben somit eine aktive und eine passive Seite: Die passive Seite betrifft das Offen- und Ansprechbarsein, damit es überhaupt zur Affizierung kommen kann. Das, was uns affiziert, widerfährt uns unmittelbar, weshalb wir uns für dieses zunächst öffnen müssen. Dies ist die aktive Seite, die fokussiert, wie wir mit dem auf uns Einströmenden umgehen können. Zunächst betrifft dies den Wahrnehmungsvollzug des Affizierenden, damit wir überhaupt von Affizierung sprechen können. Dieser Schritt scheint sich zwischen der passiven Widerfahrnis und einem aktiven Antworten darauf zu befinden.

Resonanzerfahrungen sind momenthafte Kongruenzen in der Beziehung zwischen dem Selbst und der Welt, in denen das Selbst sich als angesprochen erlebt und auf dieses Angesprochensein selbstwirksam antworten kann, sodass beide Seiten verändert aus der Begegnung hervorgehen. Der Ausgang und das Auftreten solcher Momente bleiben unverfügbar. Resonanzerfahrungen sind Voraussetzung für das Ausbilden langfristig resonanter Weltbeziehungen. Resonanzbeziehungen können auch als ein dynamischer, offener und unabgeschlossener Aushandlungsprozess, der Anverwandlung oder Transformation auslösen kann, beschrieben werden. Die Konstitution von Resonanzbeziehungen ergibt sich aus der Kombination einer offenen Haltung (Affizierung) und der Möglichkeit, auf das Andere zu antworten (Selbstwirksamkeit).

2.2.4 Entfremdung als Grundgegebenheit der Weltbeziehung – Dialektik von Resonanz und Entfremdung

> „Resonanz bleibt das Versprechen der Moderne, Entfremdung aber ist ihre Realität“ (Rosa, 2016: 624).

In diesem Kapitel werden die Pole Resonanz und Entfremdung in ihrem dialektischen Verhältnis betrachtet. Dabei wird deutlich, dass Resonanz nur im Spannungsverhältnis zu Entfremdung zu verstehen ist und welche Bedeutung diese Beziehung für das Gelingen von Selbst-Welt-Verbindungen hat. Im Anschluss an Rousseau, Hegel und Marx hat sich der Begriff der Entfremdung als zentrale und breit diskutierte Kategorie etabliert, die insbesondere in der Kritischen Theorie weiterentwickelt wurde.

Fasst man Entfremdung als einen spezifischen Modus der (Welt-)Beziehung auf, so lässt sich dieser mit Rahel Jaeggi zunächst als Beziehung der Beziehungslosigkeit definieren (vgl. Jaeggi, 2016:19 ff.; Rosa, 2016: 305, 2013: 9 ff.). Entfremdet sei der Mensch, wenn ihm „ein Mensch, ein Ding oder ein Handlungskontext [...] plötzlich nichts mehr sagt“ (Rosa, 2016: 305). Dies kann sogar dann passieren, wenn Anerkennung erfahren wird: Menschen existieren zwar in Beziehungen, aber sie sagen ihnen nichts mehr. Im Extremfall kann dies auch gegenüber dem eigenen Körper geschehen.

Resonanz sei aber auch das Andere der Entfremdung (vgl. Rosa, 2016: 306) und beinhaltet dennoch immer potentiell die Entfremdung. Als Gegenentwurf zur Entfremdung muss dann eine alternative Form der Beziehung, eine relationale Form erscheinen, und hier knüpft die Resonanztheorie an. Sie markiert nicht einfach das Gelingende, sondern setzt die stummen Weltbeziehungen und weniger responsive Weltbegegnungen begrifflich schon voraus. Die Entfremdung muss also spürbar werden, bevor sich resonante Weltbeziehungen ausbilden können. Und dennoch braucht es eine Art basales Resonanzvertrauen sowie grundlegende Resonanzerfahrungen, denn

> „Resonanzbeziehungen können [...] aus Entfremdungserfahrungen nur und erst dann entstehen, wenn die existentielle Grundierung des Weltverhältnisses zumindest ein Moment der Tiefenresonanz kennt und so etwas wie dispositionale Resonanz zulässt. Eine resonanzsensible Grundhaltung ist die Bedingung dafür, auch dem ganz Fremden und zunächst völlig Unverstehbaren und Irritierenden nicht in der verdinglichenden Haltung des Ablehnens, Zurückweisens oder gar Vernichtenwollens entgegenzutreten, sondern mit der Bereitschaft zur Öffnung und zur eigenen Verwandlung“ (Rosa, 2016: 325).

Deshalb sind Resonanz und Entfremdung als dialektisches, nicht aber als oppositionelles Prinzip zu verstehen. Sie sind als Kategorien aufeinander angewiesen und bedingen sich gegenseitig (vgl. Rosa, 2016: 315). Resonanz kann letztlich immer nur vor dem Hintergrund eines stumm bleibenden Anderen und der Entfremdung existieren. Gleichzeitig lässt sich das noch Stumme erst auf der Basis eines vorgängigen oder tiefgründigen Resonanzvertrauens anverwandeln

oder berühren, welches die Selbstwirksamkeitserwartung nährt, die Dinge auch zum Sprechen bringen zu können.[14]

So braucht es die aus Indifferenz und Repulsion gebildete Entfremdung als ein Ringen um Weltanverwandlung, dessen Verarbeitung in vielen künstlerischen Prozessen sichtbar wird. Dieses Ringen mit der Welt als Ausdruck von Entfremdung braucht es genauso wie das Resonanzerleben, denn schöpferische Anverwandlung funktioniert nicht in einer dauerhaften „Wohlfühlbeziehung". Ein grundlegendes Vertrauen in die Möglichkeit einer Resonanzbeziehung muss vorhanden sein: Die Aussicht auf Anverwandlung und die Ausbildung eines Resonanzdrahts müssen Menschen als realistisch erscheinen, wofür eigene Resonanzerfahrungen förderlich sind. Dies wiederum erfordert die Fähigkeit zur Öffnung sowie eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung, die als existenzielle Grundlage des Weltverhältnisses die Disposition für Resonanz bildet (vgl. Rosa, 2016: 324 f.).

Existenzielle Resonanzerfahrungen müssen also erlebt werden, um eine bestimmte Haltung und Offenheit zu erlernen. Rosa schließt mit Bezug auf Gadamer,

> „dass wir einen fremden Text nur zum Sprechen bringen, beziehungsweise verstehen können, wenn wir ihm mit der positiven Erwartung begegnen, dass er uns etwas Bedeutungsvolles zu sagen hat, dass er ein (resonierendes) Wiedererkennen erlauben wird, aus dem ein horizonterweiterndes ‚anderes Verstehen' werden kann" (Rosa, 2016: 325).

Des Weiteren sind auch in der Entfremdung resonante Entfremdungserfahrungen möglich: Musik oder Kunstwerke mögen auf den ersten Blick abschreckend wirken, vielleicht geht von ihnen sogar eine repulsive, befremdliche Atmosphäre aus. Und trotzdem ist es insbesondere im ästhetischen Feld möglich, sich etwa von den brutalen Klängen eines Hammers auf einen Holzwürfel, wie in der Komposition Nr. 2 „Dies irae für 8 Kontrabässe, Holzwürfel und Klavier" von Galina Ustwolskaja affizieren und transformieren zu lassen. Ebenso beschreibt es Rosa in Bezug auf Heavy Metal:

> „In der hochdynamischen spätmodernen Welt sind die existenziellen ontologischen Gewissheiten tendenziell im Schwinden begriffen. [...] Aber der nächste Beat ist so gewiss wie der nächste Herzschlag. [...] Tatsächlich habe ich im Laufe der Jahre immer wieder die Erfahrung gemacht, dass just in Phasen großer Verunsicherung,

[14] In der Dialektik aus Entfremdung und Resonanz liegt auch ein spannender Punkt, um mit der Resonanzbrille auf musikalische Bildungsprozesse zu blicken. Folglich muss Resonanzsensibilität gleichermaßen mit Entfremdungssensibilität thematisiert werden.

> Entfremdung und Spannung die Charakteristika des Metal eine geradezu therapeutische Wirkung entfalten können. [...] Musik, so lautet meine These, erlaubt und ermöglicht es uns, unterschiedlichste Weltbeziehungen einschließlich der Übergänge und Verbindungen zwischen ihnen auszuloten, ohne uns bedroht zu fühlen. Freude und Ekstase ebenso wie abgrundtiefe Verzweiflung und Einsamkeit, Hass ebenso wie Liebe, ja sogar Erlösung und Verdammnis, Friede und Kampf, Gewalt und Zärtlichkeit finden so eine Ausdrucksform. Im Unterschied zu ‚rein' schöner Musik, [...] verdrängt der Metal nichts. Die Entfremdung, das Verzerrte unserer Existenz, der Tod: sie sind spürbar, hörbar, präsent" (Rosa, 2023: 72).

Diese biografische Auseinandersetzung macht deutlich, wie Musik beide Pole beinhalten kann: Sie kann sowohl Resonanz- wie Entfremdungserfahrungen auslösen und diese in sich verarbeiten. Heavy Metal, der selbst oft Ausdruck von Repulsion und Entfremdung darstellt, kann auch Basis einer Resonanzbeziehung sein.

Abschließend lässt sich verdeutlichen, dass Entfremdung eine gegebene Form der Welterfahrung ist, in der das Subjekt die Welt ebenso wie soziale Interaktionsprozesse bis hin zum eigenen Körper als äußerlich unverbunden, nichtresponsiv beziehungsweise stumm erfährt. Entfremdung wird immer dann überwunden, wenn Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von Anderen oder Anderem berührt werden. Gleichzeitig haben sie selbst die Fähigkeit, Andere und Anderes zu berühren. Die Fähigkeit zu Resonanz gründet auf der vorgängigen Erfahrung von Fremdem, Irritierendem und Nichtverfügbarem, sich dem Zugriff und der Erwartung Entziehendem. Erst in der Begegnung mit dem Fremden setzt ein dialogischer Prozess einer stets partiell bleibenden Anverwandlung ein, der die Resonanzerfahrung konstituiert (vgl. Rosa, 2016: 317). Resonanzerfahrungen und -beziehungen benötigen folglich Resonanzsensibilität, welche wiederum auf Entfremdungssensibilität gründet. Sie erzeugen und verstärken sich gegenseitig. Voraussetzung hierfür sind allerdings tiefenresonante Erfahrungen (vgl. ebd.: 322). Als konstituierendes Merkmal (Kapitel 2.2.5) muss eine Entität als Gegenüber vorhanden sein, die mit eigener Stimme sprechen kann. Die Ausbildung einer Resonanzbeziehung hängt nicht von der Objektseite per se, sondern von der habituellen Passung, der Beziehung zwischen beiden in Beziehung tretenden Entitäten ab (vgl. Rosa, 2016: 479).

2.2.5 Resonanzachsen – Selbst-Welt-Beziehungsachsen

Bislang wurden Resonanz und Entfremdung in ihren Wesensmerkmalen erfasst sowie die Resonanztheorie gerahmt. Im Folgenden wird gezeigt, wie sich Resonanz in Form von Erfahrungen und vor allem in Beziehungen manifestie-

ren kann. Dabei sind Resonanzachsen jene stabilen Bezugsfelder, auf denen Subjekte immer wieder Resonanzerfahrungen machen (vgl. Rosa & Endres, 2016: 125). Resonanzachsen sind zu unterscheiden von Resonanzsphären und Resonanzerfahrungen: Jede Gesellschaft definiert sich durch ihre soziokulturelle Struktur, die spezifische kulturelle Resonanzsphären schafft. In diesen Sphären können Gesellschaftsmitglieder ihre je individuellen Resonanzachsen entdecken und ausbilden. Die Sphären bilden den Rahmen, in dem sich relativ zeitstabile Beziehungen zwischen einem Subjekt und bestimmten Weltausschnitten herausbilden können (Pfleiderer & Rosa, 2020: 14).

Resonanzachsen repräsentieren spezifische kulturelle Dimensionen der Resonanz, in denen sich individuelle Neigungen und Vorlieben abbilden lassen (Pfleiderer & Rosa, 2020: 13). Innerhalb der Resonanzsphären manifestieren sich diese Achsen individuell sehr unterschiedlich: Beispielsweise kann die Liebe zum Heavy Metal oder zur Oper als Resonanzachse innerhalb der musikalischen Sphäre gesehen werden, obgleich die individuellen Vorlieben stark variieren können. Resonanzerfahrungen sind also Momentaufnahmen transformierender Erfahrungen. Rosa unterscheidet dabei zwischen Resonanz erster und zweiter Ordnung (Kapitel 2.2.6). Resonanzachsen bilden die Grundlage für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den jeweiligen Weltausschnitten, die sowohl individuelle als auch kollektive Bedeutung erlangen können. In der normativen Lesart Rosas wäre ein gutes Leben dann eines, wenn es „reich an Resonanzerfahrungen ist und über stabile Resonanzachsen verfügt“ (Rosa, 2016: 749).

Abbildung 1 zeigt die Resonanzachsen, deren spezifische Merkmale anschließend skizziert werden. Auf der horizontalen sozialen Beziehungsachse sind die Sphären Familie, Freundschaft und Politik anzusiedeln, die in enger Verknüpfung mit dem von Honneth (2012) entwickelten Konzept der Anerkennung stehen. Anerkennung bildet die Basis horizontaler Resonanzbeziehungen.[15] Die-

[15] Rosas Resonanzkonzept ist dennoch von Anerkennungskonzepten, wie Axel Honneth (2012) sie beschreibt, abzugrenzen. Für das Erfahren von Resonanzmomenten ist Anerkennung mit ihren unterschiedlichen Formen unabdingbar. Ohne Liebe, Achtung und Wertschätzung kann die Beziehung zur Welt nicht im Sinne einer Antwortbeziehung gelingen. Aus der Perspektive der Resonanztheorie greift der Ansatz der Anerkennungstheorie allerdings zu kurz, da sie die Annahme vertritt, dass Menschen um Anerkennung oder das Vermeiden von Missachtungen kämpfen (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 52 f.). Rosa zufolge kann Resonanz nicht wie Anerkennung kompetitiv vergeben oder entzogen werden, da es sich um ein dynamisches Beziehungsgeschehen handelt, welches sich erst im intersubjektiven Miteinander manifestiert. Die Frage, ob Anerkennung und Missachtung einseitig vergeben werden können, ist im anerkennungstheoretischen Diskurs umstritten. In Anerkennungsbeziehungen wird den beteiligten Subjekten die Anerkennung oder Missachtung vom jeweils Anderen zugeteilt. Resonanz beschreibt hingegen das Beziehungsgeschehen zwischen zwei oder mehreren Subjekten: Ich werde anerkannt, aber nur zwischen uns ereignet sich Resonanz (vgl. ebd.: 53; Rosa, 2016: 333 f.).

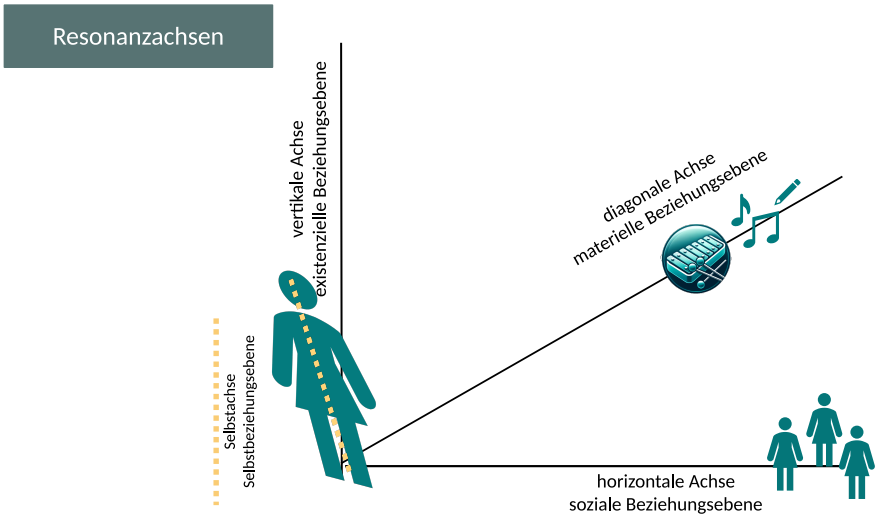


Abbildung 1: Resonanzachsen (eigene Darstellung)

se Beziehungen werden oft in Form von Freundschaften oder Liebe geführt (vgl. Rosa, 2016: 334). Aber auch in sozialen Gruppenprozessen (wie spannenden Diskussionsrunden oder auf Konzerten) können sich kollektiv-horizontale Resonanzmomente einstellen (vgl. Rosa, 2016: 335). Nebst der eher „geschlossenen Resonanzmonaden“ (Rosa, 2016: 358) spätmoderner Familienkonstellationen sind Freundschaften für die Viabilität und Stabilität von Resonanzverhältnissen unverzichtbar, da sie die Ausbildung von Resonanzachsen in die Welt hinaus erlauben sowie das (Ein-)Üben der für eine Resonanzfähigkeit elementaren Praxen des Vertrauens und Verzeihens (vgl. Rosa, 2016: 361).

Auf der diagonalen materiellen Beziehungsachse befinden sich die Beziehungen zu den Dingen:[16] etwa zur Arbeit (vgl. Rosa, 2016: 74), zur Schule, zum

[16] Somit kann man Rosas Resonanztheorie auch unter dem Zeichen des „New Materialism“, wie ihn zum Beispiel Karen Barad (2012) postuliert, betrachten. Barads Forschung zielt darauf, „Welt als nicht / menschliches, an/organisches differenzielles Werden zu verstehen. Ihr Begriff der „Intra-Aktivität“ zielt darauf, dies als dynamische Relationierung zu beschreiben, der nicht einzelne, charakterisierbare Relata vorausgehen. Materialitäten / Akteur_innen sind komplexe relationale Gefüge, werden selbst relationiert und im Ereignen bestimmt“ (Barad, 2012: 267). Rosa kritisiert allerdings, dass Barad in ihrer Konzeption jede Wechselwirkung als Resonanz auffasse, wodurch die Unterscheidung zwischen resonanten und nichtresonanten Beziehungen verloren ginge. Diese Undifferenziertheit führe zu problematischen Konsequenzen, etwa der möglichen Interpretation von Donald Trumps Mauerbau als Resonanz, obwohl dieser eine resonanzfeindliche und repulsive Haltung darstellt. Resonanz erfordere nach Rosa eine spezifische Natur der Beziehung: eine Haltung des Hörens und Antwortens, die auf

Sport und zum Konsumverhalten.[17] Gemeint sind dabei nicht instrumentelle, rein poetische Sonderformen des Erlebens (vgl. Rosa, 2016: 389), sondern alltägliche Weisen des In-Beziehung-Tretens, die sich über Dinge und Materialien vollziehen. Das betrifft die Auseinandersetzung und Antwortbeziehung mit bestimmten Themen oder Stoffen, die gegebenenfalls auch widerständig sind, wodurch eine beidseitige Transformation stattfinden kann (Rosa, 2016: 393 ff.). Nicole Besse arbeitet in ihrem Buch „Musizieren als Kunst der Begegnung“ (2022) mit Rückgriff auf die Physikerin und Philosophin Karen Barad (2012) ebenfalls die Beziehung zu den Dingen und zu Instrumenten als „Inter-Aktion“ oder „Intra-Aktion“ heraus, was insbesondere für die musikalische Praxis gelte: „Musizierende agieren und reagieren, formen Strukturen eines Kunstwerks und werden von ihnen geformt, sie rahmen eine Raum-Zeit und werden umrahmt“ (Besse, 2022: 213). Auch das eigene Instrument kann sich im musikalischen Prozess als widerständig erweisen oder als resonanter Partner erfahrbar werden.

Auf der vertikalen existenziellen Beziehungsachse erfasst Rosa die als responsiv erfahrenen Beziehungen zur Welt, zum Dasein oder zum Leben, wobei das Gegenüber als eine das Subjekt übersteigende Totalität erlebt wird (vgl. Rosa, 2016: 74 f.). Sie ereignet sich insbesondere in religiösen Beziehungen[18] (vgl. Rosa, 2016: 435 ff.), in Beziehungen zur Natur (vgl. Rosa, 2016: 453 ff.) oder zur Sphäre der Kunst (Kapitel 2.2.6). Es handelt sich hier um existenzielles Erleben und das Erleben

> „eine[r] Kraft, eine[r] zirkulierende[n] Energie, die sie [die erlebende Gruppe (eigene Anmerkung)] nicht kontrollieren und steuern können, die sich dynamisch zwischen ihnen zu bewegen scheint und die ‚alles Verstehen übersteigt‘“ (Rosa, 2023: 125).

Die Selbstbeziehungsachse als vierte Dimension beschreibt die Selbstbegegnung als Antwortbeziehung zum eigenen Körper, den eigenen Emotionen und der eigenen Biografie (vgl. Endres et al. 2020: 37; Rosa, 2021: 249). Im Gegensatz zu Selbstoptimierung und Selbstentfremdung vom eigenen Körper meint eine resonante Selbstbeziehung auch, einen liebevollen Umgang mit der eigenen Begrenztheit und den eigenen Schwächen zu pflegen und diese anzuerkennen, ohne ihnen jedoch zu viel Gewicht zu verleihen.

Transformation und Berührung durch das Andere ausgerichtet sei, anstatt auf Kontrolle oder Beherrschung (vgl. Rosa, 2017: 324 f.).

[17] In Bezug auf den Konsum von Gegenständen oder Kultur ist dieser vom Konsum als Kaufakt abzugrenzen, denn der bloße Kaufakt kann uns zwar auch als Resonanzversprechen kurzzeitig scheinbare Resonanz ermöglichen, folgt aber dem Ziel der Reichweitenvergrößerung, welche auf stummen Resonanzbeziehungen beruht. Dennoch geben erworbene Dinge ein Resonanzversprechen, indem die Resonanzsehnsucht und das Begehren in ein Objektbegehren verlagert werde (vgl. Rosa, 2016: 429 ff.).

[18] Rosa bezeichnet mit „religiös“ eine existenzielle und selbstwirksame Verbundenheit, die nicht notwendig eine Gottheitsvorstellung benötigt (vgl. Rosa, 2023: 23).

Die resonante Selbstbeziehung ist aber auch immer eine kritische Selbstreflexion sowie eine visionäre Haltung: „Die Frage ‚was wäre, wenn?' eröffnet dabei einen Denk- und Gestaltungsraum, der auch Widerspruch und neue Aspekte einfließen lässt" (Müller-Brozović, 2023: 106). Die Beziehungsachsen zur und in der Musik als Resonanzsphäre werden vor dem musikpädagogischen Hintergrund dieser Arbeit noch einmal gesondert dargestellt (Kapitel 2.3).

2.2.6 Resonanz erster und zweiter Ordnung

Um eine klare Unterscheidung zwischen Resonanz als intensiver Erfahrung und als beständigem Beziehungsmodus zu etablieren, führt Hartmut Rosa das Konzept der Resonanz erster und zweiter Ordnung ein (vgl. Rosa, 2020: 406). Die Resonanz erster Ordnung beschreibt ein starkes, ekstatisches Erlebnis, das tiefgreifende und nachhaltige Veränderungen in den Präferenzen, dem Habitus und dem sozialen Feld eines Individuums bewirken kann. Dies illustriert Rosa am Beispiel des DJ Alan Freed, der ursprünglich Jazz und Klassik bevorzugte und Rock 'n' Roll abgelehnt habe, bis er bei einem Rockkonzert die enorme Wirkung und Popularität dieser Musikrichtung erkannt und ausgesprochen habe: „Let's face it [...] rock n'roll is bigger than all of us" (zitiert nach Rosa, 2020: 400). Die Resonanz zweiter Ordnung zeigt sich hingegen in alltäglichen Routinehandlungen und sich wiederholenden Praktiken. Rosa hebt hervor, dass Resonanz zweiter Ordnung nicht durch intensive, energiereiche Erfahrungen geprägt sei, sondern vielmehr durch ein Grundgefühl der Verbundenheit und ein stetiges Gewahrsein einer offenen und vertrauensvollen Beziehung, wie es Rosa im Gespräch mit Endres beschreibt:

> „Das ist nicht diese aktive, intensive, energiereiche Erfahrung einer außergewöhnlichen Begegnung, sondern eine Art Grundgefühl, dass wir auf resonante Weise aufeinander bezogen sind, dass tatsächlich der Raum, die Atmosphäre, die da herrschen, immer auch wieder die Gewissheit herstellen, dass wir in einer offenen und vertrauensvollen Resonanzbeziehung zueinanderstehen" (Rosa, 2020b: 136).

Die Bedeutung von Ritualen wird in diesem Zusammenhang besonders deutlich, da sie Resonanzerfahrungen zweiter Ordnung begünstigen können. Rosa erklärt, dass diese Praktiken es ermöglichten, sich dem Unbekannten, Unerwarteten und Unverfügbaren zu öffnen, indem sie ein Gefühl der Bereitschaft und Empfänglichkeit erzeugten. Rituale, die sowohl sinnhaft als auch sinnlich erlebt werden, fördern nicht nur die Entwicklung eines feinen Gespürs für Resonanzmomente, sondern festigen auch die bestehenden Resonanzachsen (vgl. Rosa, 2020: 406, 2023: 154). Rituale können sowohl in traditionellen Konzerten als auch in neuen Konzertritualen erlebt werden. Die Fähigkeit, zwischen

diesen Momenten und solchen tiefen Beziehungsstrukturen zu unterscheiden, ist von entscheidender Bedeutung für das Verständnis und die Anwendung der Resonanztheorie in alltäglichen und ästhetischen Kontexten.

2.3 Musik als Resonanzsphäre – Dimensionen musikalischer Selbst-Welt-Beziehungen

Nachdem nun Resonanzbeziehungen in ihren Ebenen als ein Achsensystem dargestellt wurden, sollen folgend die Besonderheiten von Musik als Resonanzsphäre und die damit einhergehenden Beziehungsdimensionen erörtert werden. Unter Resonanzsphären wurden jene kollektiven Erfahrungsbezirke gefasst, innerhalb derer Subjekte durch spezifische Praxen und verschiedene Weltausschnitte Resonanzerfahrungen machen (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 13). Kunst als Resonanzsphäre stillt nicht zwingend ein Bedürfnis nach Sinnstiftung – im Gegensatz etwa zu geschlossenen religiösen Sinnhorizonten wie der Beziehung zu Gott –, sondern erfüllt ein menschliches Resonanzverlangen (vgl. Rosa, 2016: 472). Über die Musik schreibt Rosa:

> „Musik, so habe ich schon zu zeigen versucht, scheint dasjenige Medium zu sein, das die Modi, Transformationen und Intensitäten der Weltbeziehung unmittelbar, das heißt ohne kognitive Projektion oder Vermittlung, zum Ausdruck zu bringen vermag. Auch sie ermöglicht es menschlichen Subjekten, ‚im Andern ganz bei sich selbst zu sein', mithin also in eine ‚reine' Resonanzbeziehung zu treten" (Rosa, 2016: 265).

Gemeinsam mit dem Musikwissenschaftler Martin Pfleiderer unternahm Rosa 2020 den Versuch, eine Systematik für die Resonanzsphäre Musik zu entwickeln. Nach ihren Überlegungen ist die besondere Qualität der Musik auf der vertikalen Achse zu verorten, nämlich als die Fähigkeit, eine spezifische ästhetische Weltbeziehung zu stiften, in der das Weltverhältnis als Ganzes spür- und modifizierbar wird. Musik fungiert als Medium, das Beziehungen stiftet und deren Qualität bestimmt, ohne selbst einen eigenen inhaltlichen Beitrag oder kognitiven Bezug zu haben. Diese besondere Beziehung zwischen Mensch und Musik, die auch Dartsch in seiner Didaktik als eine künstlerische Beziehung bezeichnet, wird jedoch durch ein Zuviel an innerem, rein emotionalem Musizieren oder durch ein rein äußeres (technisch zentriertes) Spiel verhindert (vgl. Dartsch, 2019: 48 f.: Kapitel 6). Musik ist auch in dem Sinne etwas spezifisch Eigenartiges, dass sie nicht einfach da ist, sondern gezeigt und wahrgenommen werden muss. Sie kann sich nur entfalten, wenn Menschen Musik machen:

> „Für sich genommen, als Text oder Musikstück, ist es [der Gegenstand] im Wartestand; es ist ruhende Möglichkeit, und zwar eine

> Möglichkeit, die *aus sich selbst* und *als sie selbst* nicht zur Wirklichkeit findet. Es bedarf eines Anderen, damit die Möglichkeit zur Wirklichkeit wird. Es gibt sie nur als übertragende und übertragene Wirklichkeit, die als solche auf die ihr gegenüber andere Möglichkeit verweist. Die Wirklichkeit ist an diese Möglichkeit gebunden und löst sie doch an sich niemals ein. Die Möglichkeit kann nur *anders da* sein – nicht an ihr selbst, sondern an Anderem und durch dieses. Für dieses Verständnis gibt es einen Namen, nämlich *Darstellung*. Dasein durch ein anderes ist Dargestelltsein. Es ist ein Dasein durch Interpretation“ (Figal, 2009: 118, H. i. O.).

Musik entsteht als gemeinsam hervorgebrachter Bezugspunkt, als ästhetisches Emergenzphänomen im Moment der Begegnung zwischen den Beteiligten, den Musizierenden wie den Hörenden (vgl. Orgass, 2007; Kaiser, 2003). Mit Emergenz ist das gemeinsame Hervorbringen von Musik gemeint. Sie existiert nur in der Gegenwart. Festgehaltene Partituren sind nicht die Musik, genauso wenig wie ein einzelner Ton oder ein Zufallsgeräusch Musik sind, wenn der Mitvollzug fehlt. Beim Musizieren (einschließlich dem Tanzen und Musikhören) entsteht die Musik durch Beziehung und Interaktion, welche die Basis des im Dazwischen Entstehenden bildet, zu dem man in Beziehung treten kann, aber nicht muss. Musikerleben und -erfahren heben die Trennung zwischen Selbst und Welt ein Stück weit auf, indem sie die Bedeutung des Moments gleichsam in reine Beziehung verwandeln können. Musik ist *zwischen* Selbst und Welt, selbst wenn sie eine ding- und sozialweltliche Quelle hat:

> „Musik sind die Rhythmen, Klänge, Melodien und Töne zwischen Selbst und Welt, auch wenn diese natürlich eine ding- und sozialweltliche Quelle haben. Der Klangkosmos besteht dann daraus, dass er alle Arten und Schattierungen von Beziehungen auszudrücken oder zu stiften vermag“ (Pfleiderer & Rosa, 2020: 26).

Das Hören ist damit anders auf die Welt gerichtet als das Sehen, Greifen oder Fühlen. Somit unterscheidet sich Musik zu anderen Künsten dadurch, dass die Hörenden dem Klang nicht auf dieselbe Weise gegenüberstehen wie Sehende einem Objekt. Das Erklingende ist im Hörenden selbst und wird erst durch Nach- und Mittvollzug und imaginierendes Vorweghören zu Musik (vgl. Kaiser, 2003: 7). Hermann Joseph Kaiser hebt hervor, dass Musik erst durch diese Formen des konkretisierenden Imaginierens zur Erscheinung komme. Musik ist demnach keine feststehende Gegebenheit, sondern entsteht erst im Prozess der inneren Beteiligung. Neben dem kognitiven, verstehenden Mitvollzug seien nach Hans-Georg Gadamer (2012) das Spiel und das leibliche Mitvollziehen als Form der Kunsterfahrung entscheidend. In Anlehnung an Gernot Böhme

(2013) wird die Atmosphäre, die zwischen Kunstwerk und Rezipientinnen entsteht, leiblich und vorsprachlich wahrgenommen. Mit dem Körper kann Antwort gegeben und das Spiel mitgestaltet beziehungsweise am Spiel der Kunst teilgenommen werden, ohne dass sprachliche Reflexion zwingend erforderlich ist. Es zeigt sich eine Art Verflüssigung der Grenzen zwischen dem spielenden Subjekt und dem gespielten Objekt. Das menschliche Subjekt wird in das Spiel hineingezogen und passt sich dessen Dynamiken an, anstatt es zu kontrollieren (vgl. Flatscher, 2003: 4). Diese Haltung widerspricht der modernen Vorstellung eines souveränen Subjekts und plädiert für eine Position, die sich zwischen Handeln und Geschehenlassen bewegt: Es wird gespielt. Im Zentrum stehen das Spiel selbst und seine unablässige Bewegtheit, nicht das souveräne Subjekt (vgl. Flatscher, 2003: 5). Nach Rosas Resonanztheorie lässt sich formulieren: Wo im Sinne Gadamers Kunsterfahrung gespielt wird, kann Resonanz entstehen. Dabei gewinnt eine mediopassive Haltung an Bedeutung. Die im künstlerischen Spiel liegende Unbestimmtheit, die Brinkmann und Willat (2019) als „Verweilen" fassen, muss ausgehalten werden. Sie bleibt bis zu einem gewissen Grade immer unverfügbar und nicht mit Worten fassbar. Gerade in dieser Unbestimmtheit eröffnet sich jedoch ein Moment von Bedeutsamkeit. Diese macht Gadamer (2012) für die Kunsterfahrung am Begriff des Symbols anschaulich: Es trägt eine nicht vollständig entschlüsselbare Sinnschicht in sich und entzieht sich den Mitspielenden stets teilweise. Gleichwohl wird ein Verweis auf etwas erahnbar, das mit uns zu tun hat und „gibt uns [die] Möglichkeit der Wiedererkennung unserer selbst" (Gadamer, 2012: 48).

Der dritte Aspekt, der das Spiel der Kunst und die Besonderheit der Kunsterfahrung deutlich macht, ist für Gadamer das Fest. Wie das Spiel ist das Fest von einer außeralltäglichen Zeitlichkeit geprägt, die ein Sich-Versammeln auf etwas beschreibe. Die Teilnahme am Fest bedarf einer inneren Aktivität: „eine besondere mit aller Bewusstheit zu vollziehende Anwesenheit" (ebd.: 66). Gadamer kritisiert, dass die Fähigkeit zu feiern verloren gehe. Das Feiern mit seiner Eigenzeitlichkeit, bei der der Weg und das Begehen selbst entscheidend seien, stehe im Kontrast zur Beschleunigung und Zielorientierung moderner Gesellschaften: „Der berechnende, disponierende Charakter, indem man sonst über seine Zeit verfügt, wird im Feiern zum Stillstand gebracht" (Gadamer, 2012: 56).

Unverfügbarkeit, Uneindeutigkeit sowie das Einlassen auf ein nicht bestimmbares Spiel mit der Kunst widersprechen augenscheinlich der Zielorientierung und Beschleunigung moderner westlicher Gesellschaften. Zugleich ermöglicht die Kunsterfahrung, genau diese Fähigkeiten des Verweilens zu entwickeln: „Es geht in der Erfahrung der Kunst darum, dass wir am Kunstwerk eine spezifische Art des Verweilens lernen [...]. Je mehr wir verweilend uns darauf einlassen, desto sprechender, desto vielfältiger, desto reicher erscheint es"

(Gadamer, 2012: 74). Gadamer beschreibt Merkmale von Resonanzerfahrungen: sich affizieren lassen, Selbstwirksamkeit als „eine besondere mit aller Bewusstheit zu vollziehende Anwesenheit“ (Gadamer, 1993: 140) sowie das Aushalten von Unverfügbarkeit. Diese Begegnung kann transformative Wirkungen auf den Rezipienten entfalten – im Gegensatz zum Konsum von Kitsch, der laut Gadamer lediglich eine oberflächliche Bestätigung liefert (vgl. Gadamer, 2012: 69).

Gadamers Ansatz bleibt jedoch einseitig. Während er den Fokus auf die rezeptive Kunsterfahrung als ein Mitspielen und die leibliche Beteiligung legt, rückt Rosa die dialogische Qualität von Resonanzbeziehungen auch in Bezug auf Kunst konsequent in den Vordergrund. Dieses Beziehungsgeschehen kann reziprok transformierend wirken. Der Aspekt der Mitgestaltung, etwa in einem Konzert durch alle Anwesenden, bleibt bei Gadamer unberücksichtigt. Rosas Perspektive eröffnet hingegen die Möglichkeit, dass auch das Kunstwerk oder die künstlerische Praxis selbst verändert wird. Diese Sichtweise führt zur Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Unverfügbarkeit, das im Folgenden näher betrachtet werden soll.

Ein besonderer Reiz, der von der Auseinandersetzung mit Musik und dem Musizieren ausgeht, liegt in ihrer immanenten Unverfügbarkeit. Diese ist jedoch nicht mit Unerreichbarkeit gleichzusetzen. Unerreichbarkeit macht das In-Beziehung-Treten unmöglich (vgl. Rosa, 2018: 49). Deshalb verwendet Rosa den Begriff der Halbverfügbarkeit, der eine Erreichbarkeit im Sinne von Anverwandeln[19] impliziert, ohne das jeweils Andere vollständig verfügbar oder beherrschbar zu machen: In aller Regel brauchen Menschen die Erfahrung mit etwas, um auch damit Resonanz zu erfahren. Mit gänzlich Unverfügbarem ist Resonanz nicht möglich (ebd.).

Peter W. Schatt führt in Bezug auf Rosas Ansatz weiter aus, dass Unverfügbarkeit nicht mit dem Unvorhersehbaren zu verwechseln sei, welches sich jedweder Planung entziehe. Im Gegensatz dazu kann die Emergenz des Unverfügbaren durchaus Teil eines Plans sein, dahingehend, „dass es sich einstellen wird, auch wenn man nicht im Voraus weiß, wie es konkret beschaffen sein wird“ (Schatt, 2022: 243). Jenes Unverfügbare entsteht in einem situativen Rahmen, in dem alles Anwesende eine bedeutungskonstituierende Funktion ausübt, sodass das Unverfügbare aus der performativen Situation heraus emergiert. Die Ursache von Emergenz ist zwar in den fundamentalen Momenten des Performativen, in der Anwesenheit, Situation, Handlung und Bedeutung verankert (vgl. Orgass 2007: 712 ff.), aber nicht eindeutig bestimmbar. Dennoch benötigt Emergenz eine Regelhaftigkeit, die entweder durch Rahmung gewährleistet wird oder sich im kommunikativen und interaktiven Prozess durch reziproke Aner-

[19] Rosa nutzt in Bezug auf Resonanz den Begriff Anverwandlung und grenzt ihn von Aneignung ab (Kapitel 6).

kennungspraktiken ergibt (vgl. Schatt, 2022: 246 f.). Musik weckt als Grenzbeziehungsweise Emergenzphänomen und aufgrund ihrer damit einhergehenden Unverfügbarkeit stets das Verlangen und auch die Chance, neue, unerwartete Erfahrungen mit einem Anderen, Fremden zu machen. Damit wird Musik eine Macht in Form eines Gegenübers zugesprochen, zu welchem Menschen in eine mehr oder weniger resonierende Beziehung des Gebens und Nehmens treten können (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 5).

Eine Sphäre ist das, was etwas oder jemanden umspannt. In diesem Sinne wäre auch Musik als Resonanzsphäre jener Raum, der sich zwischen den Resonanzdimensionen aufspannt und in welchem Menschen Resonanzbeziehungen ausbilden können. Pfleiderer und Rosa (2020) skizzieren Musik als Resonanzsphäre, indem sie die verschiedenen musikalischen Umgangsweisen entlang der drei Resonanzachsen darstellen: Für die horizontale Achse sind es Tätigkeiten des musikalischen Interagierens als Hören und Antworten, also die Beziehung zu Mitmusikerinnen und Hörerinnen. Die Beziehung zum Instrument und zum musikalischen Material bildet die diagonale Achse, weil Musik innen und außen zugleich (Kapitel 2.2.5) sowie emotional und kognitiv zur gleichen Zeit ist. So kann sich eine existenzielle innere Verbundenheit mit dem Leben oder der Musik entfalten (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 13). Am Beispiel des Chorsingens lässt sich nachvollziehen, dass sogar alle drei Achsen gleichzeitig aktivierbar sein können: Im Raum werden leiblich-physische Resonanzen erzeugt, es etablieren sich im besten Fall horizontale Achsen zwischen den Singenden, und die Praxis als solche verankert sich für die Subjekte somit als existenziell (Pfleiderer & Rosa, 2020: 28). Diagonale Resonanzachsen können zum musikalischen Material, zur Stimme oder zum Werk als gemeinsam klingende Musik gebildet werden. Beim Musikhören muss die Musik imaginierend konkretisiert und nachvollzogen werden (vgl. Kaiser, 2003: 5 f.). Die Musik ist im Hörenden selbst und versetzt diesen in Schwingung (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 26). Somit tritt die hörende Person in Beziehung zu dem Gehörten. Auch das kann auf allen Resonanzachsen geschehen.

Rosa beschreibt Kunst als etwas, das

> „aus der Auseinandersetzung oder Zwiesprache zwischen dem vermögenden und formenden Subjekt, das über Formwissen, Instrumente und Expressionsfähigkeit verfügt, und jener diesem gegenüber eigenständigen Quelle [entsteht]. Kunst ist ein prekäres Antwortgeschehen zwischen diesen beiden Instanzen, das der Schaffende als künstlerisches Ringen erfährt; stets ist er dabei in Gefahr, entweder seine eigene, gestaltende Stimme zu verlieren und überwältigt zu werden oder aber der inspirativen Kraftquelle verlustig zu gehen. Wenn diese Deutung aber richtig ist, dann ist das Kunstgeschehen nichts anderes als ein Resonanzgeschehen: ein prekäres Antwortverhältnis

> zwischen zwei eigenständigen, sich stets auch widersprechenden, oftmals auseinanderstrebenden und sich im gestaltenden Ringen transformierenden Stimmen“ (Rosa, 2016: 478).

Weiter heißt es bei ihm, Resonanz als Beziehungsqualität ereigne sich häufig in künstlerisch-ästhetischen Feldern, als ein „dynamisches, prozesshaftes Geschehen, im Vollzug ästhetischer Praktiken“ (Rosa, 2016: 491). Die meisten Musikerinnen kennen wohl Momente, in denen „das eigene Wollen zurücktritt und sie gleichsam anstrengungslos einer zugleich in ihnen wie außerhalb ihrer selbst wirkenden, Verbindung stiftenden ‚Macht‘ zu folgen scheinen, die sie intuitiv wissen lässt, was zu tun ist“ (ebd.). Der schwedische Musikpsychologe Alf Gabrielsson erforschte die Macht von Musik. Hierzu hat er seit den 1980er Jahren ca. 1350 Selbstberichte von Menschen gesammelt (vgl. Gabrielsson, 2011). Seine Ergebnisse weisen eine Vielschichtigkeit starker Musikerfahrungen in unterschiedlichen Situationen und mit diversen Musikstilen nach (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 8 f.). In Gabrielssons Ergebnissen ist häufig die Rede von „Kontrollverlust (42 %), von neuen Einsichten in die eigenen Möglichkeiten und Bedürfnisse (41 %), von einer veränderten Erfahrung der Situation, des eigenen Körpers und Geistes oder von Zeit und Raum (35 %) sowie von einer veränderten Lebenseinstellung“ (Pfleiderer & Rosa, 2020: 8 f.).

Diese starken unverfügbaren Musikerfahrungen bilden Pfleiderer und Rosa zufolge den Ausgangspunkt für die Versuche eines instrumentalisierenden Umgangs mit Musik, wohingegen offenbleibe, ob Versuche der gezielten Instrumentalisierung von Musik die Tiefe und Wahrscheinlichkeit für Resonanzerfahrungen begünstigten oder minderten (vgl. ebd.: 11). Häufig wird in solchen Momenten auch eine Ansteckungswirkung erfahrbar: Resonanz überträgt sich wechselseitig auf die Beteiligten. Resonanzbeziehungen beinhalten somit nicht selten ein überschießendes Moment, das sich darin äußert, dass zum Beispiel die Arbeit an sich (oder eine musikalische Phrase) eine Behandlung oder eine Form der Auseinandersetzung verlangt, die sich der strikten Steigerungslogik der Reichweitenvergrößerung widersetzt. Der zur Verfügung stehende Spielraum für die Entfaltung von Resonanzbeziehungen ist hierbei von institutionellen Bedingungen abhängig (vgl. Rosa, 2016: 626). Dieses überschießende Moment, welches auch in stummen Weltbeziehungen Lebendigkeit aufscheinen lassen kann, spricht ebenfalls dafür, dass sich Resonanz neben ihrer prinzipiellen Unverfügbarkeit nie restlos kommodifizieren, also zu Kapital machen und verdinglichen lässt.

> „Nur in Bereichen, in denen Subjekte von einer Sache wirklich berührt und ergriffen werden, nur dort, wo sie sich selbst aufs Spiel setzen und zur Selbstverwandlung bereit sind, können sie wirklich

> innovative und herausragende Leistungen erbringen“ (Rosa, 2016: 623).

Diese Einsicht nutzen auch Unternehmensberatungen, Schulen und Universitäten. Wird Resonanz jedoch als Kapital im Konkurrenzkampf genutzt, führt dies zur radikalsten Form der Selbstverdinglichung. Die eigene Resonanzfähigkeit, der Kern des eigenen Wesens, wird dann zum Mittel im Existenzkampf gemacht und damit in den Dienst einer stummen Weltbeziehung gestellt. Ein solcher Kommodifizierungsversuch scheitert letztlich an der Unverfügbarkeit von Resonanz und kehrt sich in sein Gegenteil um (vgl. ebd.: 624).

Das Ringen in künstlerischen Prozessen beinhaltet stets die Möglichkeit des Scheiterns. Dies geschieht entweder durch zu große Offenheit oder durch ein zu hohes Maß an Geschlossenheit des kreativen Impulses (vgl. Rosa, 2016: 478), die die eigene Stimme unterdrücken. Es geht um die fragile Beziehung, den „unkontrollierbaren Balanceakt“ (Rosa, 2016: 478).

Hier besteht ein entscheidender Unterschied des Resonanzkonzepts zu anderen ästhetisch-künstlerischen Perspektiven, die wie zum Beispiel Dartsch die Verschmelzung von Mensch und Material anstreben (vgl. Dartsch, 2019: 47). In vollständiger Verschmelzung ginge allerdings das jeweils Eigene der Stimmen verloren. Andererseits führt zu große Geschlossenheit ebenfalls zum Scheitern, da keine Affizierung möglich ist, wenn das musikalische Material das Subjekt nicht berührt und das Subjekt darauf nicht antworten kann. In diesem Fall entsteht Resonanzsimulation. Aus einem Scheitern kann, gleichsam aus der Krise heraus, neuer Raum für Resonanzen entstehen. Auch eine Resonanzsimulation kann zu einem Resonanzerleben werden. Ein Beispiel für Resonanzsimulation ist die Überästhetisierung oder, wie Welsch es nennt, „Anästhetisierung“ unserer Gesellschaft (vgl. Welsch, 2017: 13 ff.). Welsch beschreibt Anästhetisierung als eine sinnliche Überreizung, die gleichzeitig zu einem Verlust der Wahrnehmung führe, wodurch eine diffuse, seltsam anmutende Atmosphäre entstehe: Dort, wo alles überästhetisiert wird, ist nichts mehr wirklich schön. Nach Welsch lässt sich Anästhetisierung als Versuch der Subjekte deuten, aus den vorgegebenen institutionellen Weltbeziehungen auszubrechen und sich gegen Repulsionen abzuschirmen, um die empfundene Indifferenz ertragen zu können. Eine solche Anästhetisierung bildet jedoch keine echte Resonanzbeziehung. Im Gegenteil, birgt sie die Gefahr, eigene innere Echokammern zu erzeugen, die Resonanz aus Angst vor Irritation systematisch verhindern (vgl. Rosa, 2016: 495). Dennoch kann eine anästhetische Erfahrung oder Resonanzsimulation auch in eine Resonanzerfahrung umschlagen. Ästhetische Erfahrungen (Kapitel 6.2.1) halten den Sinn dafür offen, dass andere Formen von Weltbeziehungen möglich sind, sodass eine rein kompensatorische Funktion von Kunst zu kurz gedacht ist. So kann beispielsweise zunächst repulsive, als verstörend wahrgenommene Kunst genauso ästhetische Erfahrungen und darauf aufbauend resonante Erfahrungen

auslösen wie sich einfügende, korresponsive Wahrnehmungsvollzüge (vgl. Seel, 1991: 241). Da die Resonanzerfahrung als solche immer unverfügbar bleibt, muss auch das scheinbare „Immer-zur-Verfügung-Stehen“ von Musik (wie dies bei Streaming-Dienstleistern wie Spotify der Fall ist) der Erfahrung als solcher nicht entgegenstehen (vgl. Rosa, 2018: 49 ff.). Musik und Erfahrungen mit Musik entziehen sich uns immer wieder neu, da sie als Zeitkunst nur mitbeziehungsweise nachvollzogen werden und nur im Moment erscheinen können. Rosa illustriert dies mit dem Beispiel des Pianisten Igor Levit, der in Bezug auf die Mondscheinsonate geäußert habe: „Je häufiger ich eine Sonate spiele, je mehr ich damit arbeite, desto weniger verstehe ich sie, desto mehr entfernt sie sich von mir, desto glücklicher werde ich damit, und desto öfter will ich sie spielen“ (zitiert nach Rosa, 2018: 53).

Das Üben und Verfeinern als ein Feilen an den künstlerischen Tugenden (vgl. Dartsch, 2019) ist folglich nicht resonanzfeindlich im Sinne eines Vertiefens und Perfektionierens, sondern im Gegenteil: Man kann sein Handwerk verfeinern, um wie Levit die Sonate zum Sprechen zu bringen und um in einen tieferen Dialog mit ihr einzutreten. Dieses Verständnis von Fähigkeiten beziehungsweise Kompetenz unterscheidet sich deutlich von einem engeren Gebrauch des Begriffs, der oft mit technischer Verfügbarkeit oder kommerzieller Nutzbarkeit verbunden wird. Es zielt vielmehr auf musikalisches Verstehen und die Beziehungsqualität (vgl. ebd.: 54). Diese Betrachtungsweise ist eine Frage der Perspektive und der Haltung. Da sich Resonanz nur dort einstellen kann, wo die eigene Stimme, also die Selbstwirksamkeit des Gegenübers gewahrt bleibt, muss auch den Beziehungen zur Musik stets eine Halbverfügbarkeit innewohnen, die das In-Beziehung-Treten erst möglich macht. Rosa und Pfleiderer (2020) erklären den Zusammenhang des Unverfügbarkeitsmoments von starken Resonanzerfahrungen mit der Verfügbarkeit, Allgegenwart und alltäglicher Instrumentalisierung von Musik dadurch, dass Musik für eigene Zwecke nur deshalb einsetzbar (auch im entfremdeten, technologisierten Sinne) sei, weil Subjekte bereits zuvor tiefgreifende Resonanzerfahrungen mit der transformativen Macht der Musik gemacht hätten, die sie nun wiederholen möchten.[20]

Ein weiterer besondere Aspekt künstlerisch-ästhetischer Resonanzerfahrungen liegt darin, dass Kunst und Musik es ermöglichen, Entfremdung in einem Resonanzmodus zu erfahren – und umgekehrt. Oft sind zum Beispiel Entfremdungserfahrungen Themen künstlerischer Gestaltungen (vgl. Rosa, 2016: 484). Das Aufscheinen der Möglichkeit einer Resonanzbeziehung, die nicht der realen Weltbeziehung entspricht, wird. zum Beispiel erreicht, wenn sich Jugendliche

[20]Die Affizierung kann naheliegend durch den Text geschehen, genauso aber auch durch die Musik, der Rosa insbesondere in Bezug auf Heavy Metal etwas Archaisches zuschreibt (vgl. Rosa, 2023: 90).

durch Nightwishs Symphonic-Metal-Song „Nemo“[21] in ihren eigenem repulsiven Weltverhältnis angesprochen fühlen. Das, was die Hörenden dann erfahren, kann sich als Antwortbeziehung etablieren und als Resonanzverhältnis zeigen. Wer diesen Song also in dispositionaler Resonanz hört, erfährt zugleich zwei Modi der Weltbeziehung: die eigene Berührung und die Verhandlung existenzieller Entfremdung. Dies kann eine wechselseitige Steigerung von Entfremdung und Resonanz evozieren: „Je tiefer, ‚authentischer‘, glaubwürdiger und unwiderstehlicher die dargestellte oder besser noch: modellierte Entfremdung, umso größer die Resonanzwirkung“ (Rosa, 2016: 486). Die Kraft von Kunst kann darüber hinaus darin liegen, dass sie gerade Menschen in prekären und lebensbedrohlichen Situationen wie Armut oder Krieg am Leben hält, ihnen es ermöglicht, etwas zu erschaffen und zu verarbeiten – eben die Aussicht auf die Möglichkeit anderer Weltbeziehungen. Rosa weist in dem Zusammenhang jedoch auch auf die potenziell negativen Seiten von Resonanz hin: Wenn man sich völlig auf eine Sache einlasse und dabei „ins Feuer gerät“ (Rosa, 2020a: 37), könne das verheerende Konsequenzen für andere Resonanzbeziehungen haben. Wie bereits erwähnt, verhindert völlige Unverfügbarkeit Resonanz (vgl. Rosa, 2018: 67).

Den Kern ästhetischer Erfahrungen bildet eine dynamische Antwortbeziehung, die sich auf und ab bewegt, intensiviert und dann wieder abschwächt, nicht aber eine Fusion, in der sich das Subjekt verliert oder in Allmachtsfantasien aufgeht. Im Gegenteil, ein Konzert kann dann zu einem Erlebnis gesteigerter Selbst- und Weltpräsenz werden, wenn das Selbst in der Welt und die Welt im Selbst in Resonanz treten. Und das bedeutet: „Sie bleiben getrennt, aber aufeinander bezogen“ (Rosa, 2023: 119 f.). Die Komplexität solcher ästhetischer Erfahrungen verdeutlicht Rosa schließlich in seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff der Schönheit. Schönheit bezeichnet für ihn keine objektive Eigenschaft der Welt, sondern die Erfahrung des Schönen als eine Beziehung zwischen Subjekt und Objekt (vgl. Rosa, 2016: 481). Diese Beziehung ist flüchtig und transitorisch und stets zum Scheitern (auf beiden Seiten) verurteilt: Eine Person kann dasselbe Lied zu zwei unterschiedlichen Tageszeiten singen und dabei einmal tief bewegt sein, während sie ein anderes Mal gar nichts empfindet, weil sie dispositional entfremdet ist. Rosa bezeichnet mit Schönheit die zum Ausdruck gebrachte Möglichkeit einer resonanten Weltbeziehung, eine Art des In-der-Welt-Seins, die aber Schein bleibt, weil sie sonst reine Resonanz wäre und die menschliche Weltbeziehung als Ganze niemals reine Resonanz werden kann (vgl. Rosa, 2016: 483). Aber die Kunst als Resonanzsphäre kann die gesamte Bandbreite möglicher Weltbeziehungen nachbilden, sie zum Ausdruck bringen und fühlbar machen, womit „[ä]sthetische Resonanz [...] zu

[21] Vgl. *Nightwish – Nemo [Official Video]*, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=kIBdpFJyFkc, zuletzt abgerufen am 28.10.2024.

einem Experimentierfeld für die Anverwandlung unterschiedlicher Muster der Weltbeziehung“ werde (Rosa, 2016: 483).

Geübte Musikerinnen und Tänzerinnen verfügen laut Pfleiderer und Rosa über einen feinen Sinn dafür, wann sie in einem gelingenden Antwortverhältnis zu anderen Mitmusizierenden stünden und wo die Achsen stumm blieben oder blockiert seien. Dies würde Dartsch mit den Tugenden künstlerischen Musizierens beschreiben (vgl. Dartsch, 2019). Auch Rosa vermutet eine Haltung, die Resonanzsensibilitäten befördere und Resonanzerfahrungen wahrscheinlicher mache. Dies möchte ich als Mediopassivität bezeichnen (Kapitel 3).

Daraus leitet sich für diese Arbeit folgende These ab: Resonanz entsteht in Zwischenräumen, zwischen den Künstlerinnen, ihrem Handwerk und dem Bewegtwerden, Affiziertwerden sowie dem unverfügbaren Anderen, der emergierenden Musik. Dafür braucht es sowohl das nötige musikalische Handwerk (Fertigkeiten), als auch die Sensitivität für die jeweilige Situation.

2.4 Zusammenfassung

Resonanz ist ein Modus musikalischer Selbst-Welt-Beziehungen. Zunächst wurde sie als akustischer Begriff im musikalischen Kontext konturiert. Anschließend wurde über Rosas Soziologie der Weltbeziehung eine Brücke zu dem in dieser Arbeit verwendeten Resonanzbegriff als ein Beziehungsmodus geschlagen. Ausgangsbasis hierbei ist die Feststellung, dass moderne Gesellschaften zwischen den fundamentalen Triebkräften ihrer Weltbeziehungen schwanken: zwischen der Angst vor Resonanzverlust und dem Verstummen der Welt sowie dem enormen Resonanzverlangen und -begehren. Diesem Verlangen versuchen die Menschen durch stete Selbstoptimierung, Reichweitenvergrößerung und Entfremdungsvermeidung zu begegnen. Rosa versteht seine Kritik der Resonanzverhältnisse als die elementarste und zugleich umfassendste Form der Gesellschaftskritik, insofern, dass sich Weltbeziehungen grundlegend über Resonanzbeziehungen und Resonanzsensibilitäten etablieren, deren Ausbildung (bzw. Verhinderung) wiederum sozial organisiert wird. Resonanz erfordert Differenz, Diskussion, Zeit zum Zuhören und die Bereitschaft, sich von Fremdem und Unverfügbarem affizieren zu lassen.

Es bleibt festzuhalten, dass (musikalische) Selbst-Welt-Beziehungen sich sowohl durch Entfremdungstoleranz als auch durch Resonanzbeziehungen auszeichnen und auf Resonanzfähigkeit und -sensibilität angewiesen sind. Diese Fähigkeiten müssen aktiv geübt und in den Alltag integriert werden. Entscheidend ist jedoch nicht allein die individuelle Entwicklung von „Resonanzkompetenz“. Ebenso erforderlich ist eine gesellschaftliche Umgebung, die Resonanz ermöglicht und sie in ihren sozialen Praktiken und Institutionen strukturell verankert.

2.4.1 Interludium I

Der Resonanzbegriff wurde gewählt, da er zentrale Anhaltspunkte für die häufig unsichtbaren Zwischenmomente innerhalb der Beziehungsstrukturen des Musizierens bietet. Besonders wertvoll erscheint in diesem Zusammenhang das zunächst unscharf wirkende *Dazwischen* des Resonanzbegriffs, da er zugleich eine deskriptive Perspektive eröffnet und gleichzeitig normative Orientierung bietet.

Ein häufiger und vor dem Hintergrund dieser Arbeit relevanter Kritikpunkt in Bezug auf Rosas Resonanzkonzept betrifft die Präzision des Begriffs. Die umfassende Herleitung aus verschiedenen Perspektiven führe laut Kritikerinnen dazu, dass Resonanz als Begriff nahezu beliebig wirke und als sozialphilosophische Grundlage ungeeignet erscheine: So wirft Sonja Witte Rosa vor, dass er Resonanz als eine Art universales Heilsversprechen darstelle. Sie sieht in seiner Theorie eine idealisierte Vorstellung eines konfliktfreien Weltverhältnisses, das die komplexen Widersprüche des kapitalistischen Alltags nicht ausreichend berücksichtige (vgl. Witte, 2017: 291 ff.). Christoph Görlich (2017: 271 ff.) argumentiert, dass der Resonanzbegriff besser als Metapher verstanden werden solle, um zu vermeiden, dass ihm ein a priori bestehender, objektiver Status zugeschrieben werde. Eine ähnliche Position vertritt auch Oberschmidt (2019). Dieser Kritik ist entgegenzuhalten, dass Rosa in seiner Begriffsverwendung eine spezifische Form der Beziehung definiert (vgl. Rosa, 2016: 281 ff.). Er stellt klar, dass nicht jede Wechselwirkung, insbesondere keine rein kausale, als Resonanz verstanden werden könne, wie es etwa Robert Gugutzer (2017) oder Katharina Hoppe (2017) nahelegen. Resonanz ist vielmehr eine kategorial eindeutige Beziehung, die durch zentrale Kernelemente bestimmt wird (Kapitel 2.2.3) und die die Basis der Begriffsverwendung der vorliegenden Arbeit ist.

Rosa argumentiert weiter, dass viele Missverständnisse darauf beruhten, Resonanz mit Gleichklang, Harmonie oder Affirmation gleichzusetzen und diese damit auf Identität oder Reifizierung zu reduzieren (vgl. Rosa, 2017: 313). Er erwidert seinen Kritikerinnen ebenfalls in der Annahme, dass alle positiven Erfahrungen, die Subjekte in einer kapitalistischen Gesellschaft machten – sei es in der Arbeit, Familie oder im Konsum –, per se als illusionär oder ideologisch zu bewerten seien (vgl. ebd.). Für Rosa können solche Erfahrungen durchaus als Anker- und Ausgangspunkte für transformative Prozesse dienen, ohne dass sie zwangsläufig reifizierend wirken. Dieses Missverständnis führt seiner Ansicht nach zu einer problematischen und letztlich falschen theoretischen Grundüberzeugung, die Resonanz in ihrer Bedeutung verkenne (vgl. Rosa, 2017: 313).

Der Begriff der Autonomie wird in der wissenschaftlichen Debatte unterschiedlich bewertet (vgl. Bandelin, 2017; Meißner, 2017; Kirchhoff, 2017): Während einige Autorinnen Autonomie als normatives Gegengewicht zu Re-

sonanz profilieren, kritisieren andere, dass Rosas Verständnis von Autonomie implizit auf einem männlich-weißen, heterosexuellen und bürgerlichen Ideal beruhe. Diese Einwände verweisen letztlich auf die kulturelle Verortung seiner Theorie: Rosa entwickelt seine Überlegungen aus einer westeuropäischen, spätmodernen Perspektive. Diese kulturelle Verortung lässt sich nicht von der Hand weisen, doch betont Rosa selbst in seiner Theorie, dass Resonanzerfahrungen stets kulturell eingebunden sind. Für meinen musikpädagogischen Blickwinkel ist die Kritik jedoch relevant, weil sie sich auch auf die Auswahl von Rosas Musikbeispielen bezieht, wie Müller-Brozović (2023) hervorhebt. Insbesondere im Bildungsbereich gilt es, einen eurozentristischen Fokus auf Kunstmusik zu hinterfragen. Rosas Auseinandersetzung mit Heavy Metal in seinem Essayband von 2023 kann hier als Schritt in Richtung einer breiteren musikalischen Perspektive gelesen werden. Weitere genderpolitische Einwände sind für die vorliegende Arbeit hingegen nicht von zentraler Relevanz.

In Bezug auf die Autonomie lässt sich argumentieren, dass Resonanz die Fähigkeit erfordert, mit der eigenen Stimme zu antworten. Dies ist ein zentraler Bestandteil von Rosas Idee der Selbstwirksamkeit als resonanzkonstituierendes Moment. Allerdings gehen Resonanzerfahrungen gelegentlich mit Momenten der Ohnmacht einher:

> „Mit Adorno scheint es mir unabweisbar, dass Resonanzerfahrungen mit einem Moment der Ohnmacht und damit des Autonomieverlustes einhergehen. Allerdings – ich habe das schon gesagt – mit einem Autonomieverlust, der uns vielleicht vorübergehend die Sprache und Begriffe raubt, aber nicht die eigene Stimme: Es handelt sich dabei nicht um eine erzwungene Transformation im Sinne einer repulsiven Verletzung, sondern um eine [...] Selbsttransformation“ (Rosa, 2017: 319).

Diese Arbeit untersucht die Adaption des Resonanzkonzepts für den musikpädagogischen Kontext, wobei insbesondere Rosas Fokus auf die Qualität von Beziehungen zentral ist. Er betont: „[Es] zeigt sich [...], dass es eben nicht ausreicht, beim Begriff der Beziehung oder Wechselwirkung stehen zu bleiben, sondern dass es entscheidend darauf ankommt, die Natur der Beziehung genau zu erfassen“ (Rosa, 2017: 325). Gerade diese tiefere Auseinandersetzung mit den Modi von Selbst-Welt-Beziehungen eröffnet für die musikpädagogische Praxis neue Perspektiven, die in diesem Feld bisher wenig rezipiert und für konkrete Kontexte nutzbar gemacht wurden (Kapitel 7).

Da sich Resonanzmomente und -erfahrungen aufgrund der doppelten Unverfügbarkeit kaum empirisch beforschen und nur retrospektiv rekonstruieren lassen (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021; Bismarck & Beisbart, 2020: 34 ff.), entsteht für den normativen Anspruch dieser pädagogisch ausgerichteten Arbeit

ein Problem: Resonanzerfahrungen (als etwas Erstrebenswertes) lassen sich weder herstellen noch messen und sind trotzdem von essenzieller Bedeutung. Die Fähigkeit zu Resonanz gründet in Resonanzsensibilität, welche nach Hartmut Rosa anthropologisch verankert ist. Daraus ergeben sich zentrale Fragen: Wie kann Resonanzsensibilität im Musizieren gefördert werden? Wie können musikpädagogische Situationen Resonanzerfahrungen ermöglichen und nachhaltige, resonante Selbst-Welt-Beziehungen in, mit und durch Musik stiften? Und wie kann es gelingen, in einer zunehmend entfremdeten Welt für Kinder und Jugendliche die Resonanzfähigkeit zu erhalten?

Eine mögliche Antwort auf die Frage, wie sich Resonanzsensibilität fördern lässt, bietet mir der Begriff der Mediopassivität – genauer: die mediopassive Haltung als Disposition.

Diese Haltung beschreiben Pfleiderer und Rosa grob als Verbindung zwischen einer Bereitschaft zur Offenheit und der Erwartung von responsiver Selbstwirksamkeit (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 35), in der das Subjekt aktiv und passiv zugleich sei, in einem Handlungsstrom, der die Unterscheidung zwischen Senderin und Empfängerin nicht mehr zulasse.

Im folgenden Kapitel wird das Phänomen der Mediopassivität theoretisch entfaltet. Obwohl Mediopassivität in Rosas Theorie eher am Rande erwähnt wird, taucht sie immer wieder in Zusammenhang mit Überlegungen zu einer resonanzsensiblen Haltung als Voraussetzung für das Ausbilden resonanter Welthaltungen auf (vgl. Rosa, 2019; Rosa , 2021). Um den Resonanzbegriff für die Musikpädagogik zu schärfen und musikdidaktisch zu erschließen, rücke ich dieses Phänomen in den Mittelpunkt dieser Arbeit. Mit der Mediopassivität als vorausgehender Haltung für die Entwicklung resonanzsensibler Welthaltungen erachte ich diese als zumindest teilweise verfügbar und insbesondere für musikpädagogische Kontexte als sehr relevant. In der sich anschließenden empirischen Untersuchung werde ich zeigen, das Mediopassivität als Haltung insbesondere im Zusammenhang mit Musikmachen erlebbar ist und ein Sich-Üben (in Mediopassivität) ermöglicht.

3 Mediopassivität

In diesem Kapitel wird zunächst der grammatikalische Ursprung der Begriffe Medium und Mediopassivität erläutert. Anschließend erfolgt eine Betrachtung des Mediopassiven als mögliche Haltung zur Welt (Kapitel 3.1). Darauf aufbauend werden eine haltungsphilosophische Perspektive (Kapitel 3.2) sowie die Begründung für die Fokussierung auf die passive Dimension des Mediums (Kapitel 3.3) vorgestellt.

3.1 Mediopassivität als Haltung zur Welt

Das Medium ist ursprünglich eine grammatische Konstruktion, die heute weitgehend in Vergessenheit geraten ist. Es bezeichnet ein altes indogermanisches Genus verbi, das zwischen Aktiv und Passiv steht. Die Handlung wirkt unmittelbar auf die Handelnden zurück, ohne dass diese selbst die Handlung ausführt (aktiv ist) (vgl. Lühr, 2012). Diese grammatische Konstruktion wird auch als reflexive Passivform bezeichnet. Im deutschen Sprachgebrauch wird sie wenig verwendet, aber wenn, dann um eine Handlung auszudrücken, in der die handelnde Person durch ihre Handlung selbst betroffen ist. Einige Beispiele im Deutschen sind Verbkonstruktionen wie „sich waschen“ oder „sich öffnen“ (vgl. Reis Martins, 2020). In der Sprachwissenschaft besteht bislang wenig Einheit darüber, wie das Medium zu definieren ist. Es gibt jedoch Ausdrücke, deren Bedeutung sich nicht eindeutig zwischen aktivem und passivem Gebrauch verorten lässt: Bei dem Ausdruck „wir einigen uns“ handelt es sich grammatikalisch um ein reflexives Verb (sich einigen), das mit einem Pronomen (uns) verbunden ist. Inhaltlich beschreibt dieser Vorgang jedoch eine Einigung, bei der alle Beteiligten zu verschiedenen Zeitpunkten zugleich Teil des Kollektivs und logische Subjekte des Geschehens sind (vgl. Reis Martins, 2020: 127 f.). Noch deutlicher wird dieses Problem bei Spontanereignissen, die sich zwar in reflexiv-reziproken Verbalformen ausdrücken lassen, aber kein klar handelndes Subjekt erkennen lassen. Lucas dos Reis Martins gibt hierfür das Beispiel: „Der Unfall ereignet sich“ (ebd.). Die reflexive Funktion verstärkt die Spontaneität des Ereignisses, denn

> „[r]eflexive oder reziproke Ausdrücke sind die üblichen Formen, durch die im Deutschen *das Medial*, das etwa im Altgriechischen grammatikalisiert war, wiedergegeben wird. Die Phänomene, die nicht ins aktiv-passiv-Binom passen, öffnen einen Raum für Dis-

> kussion innerhalb der zeitgenössischen Sprachwissenschaft. Aktuell besteht jedoch nach wie vor kein Konsens über ihre grammatische Bestimmung“ (zitiert nach dos Reis Martins, 2020: 128, H. i. O.).

Im Altgriechischen ist das Medium eine eigene grammatische Kategorie, die zwischen Aktiv und Passiv steht. So verbindet etwa „louomai – ich wasche mich“ die aktive und passive Rolle des Subjekts (Reis Martins, 2020: 128). Das Medium weist verschiedene Funktionen auf, darunter reflexive und reziproke Bedeutungen sowie passive Kontexte. Im Lateinischen wird das Medium durch Formen des Passivs oder mit Reflexivpronomen ausgedrückt und betont die Rückwirkung der Handlung auf das Subjekt (vgl. Wirth, 2022).

Im Sanskrit und in der frühen indoeuropäischen Sprachentwicklung existierten ursprünglich sogar nur Aktiv und Medium, wobei Letzteres als Ausdruck eines medialen Weltverhältnisses fungierte. Wolfgang von Schöfer (1968) deutet diese grammatische Zwischenposition als Hinweis auf ein Denken, in dem der Mensch als Mittler zwischen Aktivität und Passivität erscheint. Aus dieser Perspektive könnte ein Sprache, die das Medium als dritte Form bewahrt, die Logik erweitern und unterschiedliche Denkweisen zu einem ganzheitlicheren Weltverhältnis vereinen (vgl. Schöfer, 1968: 65).

An diese Überlegungen knüpft Hartmut Rosa an, wenn er den grammatischen Ursprung des Mediums aufgreift und für seine Idee des Mediopassivs fruchtbar macht. Er bezieht sich dabei unter anderem auf die Philosophin Beatrice Han-Pile (2011), die den Begriff im philosophischen Kontext anwendet, indem sie ihn als Modus in Nietzsches „Amor Fati“ (Liebe zum Schicksal) identifiziert. Han-Pile unterscheidet in Bezug auf Nietzsche zwei Arten der Liebe: Eros (ein Objekt wird geliebt, weil wir es schätzen) und Agape (ein Objekt wird geschätzt, weil wir es lieben). Sie beschreibt, dass Nietzsche in Bezug auf „Amor Fati“ eine mediopassive Modalität benutze, die wie eine Art Mittelstimme signalisiere, dass die Liebe zum Schicksal eine existenzielle Haltung sei, die unsere Teilhabe erfordere, jedoch nicht gänzlich von uns abhänge (vgl. Han-Pile, 2011).

In Kapitel 2 wurde bereits festgehalten, dass eine Haltung des Verfügbar- oder Beherrschbarmachens Resonanzerfahrungen entgegensteht, sie gar zerstört. Aber die Welt muss auch insoweit erreichbar sein, als dass eine Beziehung zu ihr möglich ist (Kapitel 2.2.3). Die Figur des Mediopassivs[22] soll in diesem Kontext als Welthaltung gedacht werden, die Rosa in Rückbezug auf Charles

[22] Nach Rosa (2019) und Müller-Brozović (2023) lässt sich ebenso gut von Medioaktivität sprechen. In der vorliegenden Arbeit verwende ich jedoch konsequent den Begriff der Mediopassivität, da er meines Erachtens besser zur Idee der Resonanztheorie passt. Diese Theorie will im Sinne der Kritischen Theorie der Beschleunigung einen Gegenentwurf zum Souveränitätsparadigma bieten. Mediopassivität steht für eine Haltung, die auf sensiblen Hören und Antworten beruht statt auf aktivem Ergreifen und Beherrschen.

Taylor (1988) als eine „spirituelle Abhängigkeitserklärung“ und damit als Gegenbewegung zur souveränitätsgeleiteten Unabhängigkeit moderner Gesellschaften geltend macht. Damit ist die Anerkennung eines konstitutiven, aber selbstwirksamen Bezogenseins zur Welt gemeint, nicht die Akzeptanz eines naturgegebenen Ausgeliefertseins (vgl. Rosa, 2019: 46). Das Mediopassiv sei gedacht als eine dritte Form, ein Dazwischen-Medium, das eine Beziehung und ein Geschehen beschreibt, in dem sich Dinge ereignen, ohne „Täter“ (Aktiv) oder „Opfer“ (Passiv) zu generieren. Es entsteht Beteiligung ohne Souveränität (vgl. ebd.).

Ein musikalisches Beispiel verdeutlicht die Mediopassivität als Phänomen: Beim Improvisieren zwischen einem Tänzer und einer Sängerin entsteht, jenseits von der impulsgebenden und der impulsaufnehmenden Person, ein Drittes: das Stück oder eine Performance. Es ist nicht (immer) nachvollziehbar, wer welche Impulse gibt, wer sie aufnimmt und wieder aussendet. Die Beteiligten haben sich auf das Unverfügbare eingelassen, auf das, was ihnen das im Augenblick Entstehende zu sagen hat. Sie hören und antworten (fast) simultan, sie gestalten mit, ohne dabei kontrollierend zu sein.

Mit Rosa lässt sich dies so beschreiben: Es handelt sich um ein Weltverhältnis und

> „am Ende auch [um] ein Selbstverhältnis, das jene gegebenen, begegnenden oder gegenüberstehenden Entitäten weder als blind zu akzeptierende Größen oder Vorgaben noch als einfach autonom und souverän zu gestalten begreift, sondern von einer jeweils wechselseitig konstitutiven Beziehung ausgeht. In einer solchen Beziehung ist nicht die eine Seite ‚Täter / Souverän / Aktiv‘ und die andere ‚Opfer / Abhängig / Passiv‘, sondern alles, was geschieht, vollzieht sich gleichsam als Antwortgeschehen zwischen beiden Seiten“ (Rosa, 2019: 47).

Eine mediopassive Haltung, so explizieren Pfleiderer und Rosa, impliziere

> „u. a. ein zumindest partielles Aufgeben der Situations-, Impuls- und Handlungskontrolle sowie selbstzensierender Instanzen und [...] [geht] einher mit dem Erleben eines entspannten, aber aktivierten Zustandes und einer spezifischen Konzentration und Wachheit im Hier und Jetzt“ (Pfleiderer & Rosa, 2020: 35).

Mediopassivität beschreibt eine Form der Weltbeziehung, die auf Natur, Geschichte und Politik, auf das jeweils Eigene wie auf das Andere sensibel zu hören und selbstwirksam zu antworten vermag und sich dabei stetig transformiert (vgl. Rosa, 2019: 53).

In seiner „Soziologie der Weltbeziehung“ stellt Rosa fest, dass sich Weltbeziehungen nicht per se über die Art der Tätigkeit oder die Objektbereiche bestimmen ließen, sondern nur über eine Analyse der jeweiligen Welthaltung und Welterfahrung (vgl. Rosa, 2016: 35). Menschen sind nach Rosa immer schon in die Welt hineingestellt und müssen sich ihr gegenüber verhalten. Von entscheidender Bedeutung ist, dass dies kulturell und individuell variiert, und zwar sowohl in der Einstellung oder Bezogenheit der Subjekte zur Welt als auch dahingehend, was sich als Welt zu erkennen gibt (vgl. Rosa, 2016: 63). Rosa verwendet den Begriff der Haltung mit Rückgriff vor allem auf die leiblichen Dimensionen der Körperhaltung, des Blicks, des Bewegungscharakters im Raum – all diese verraten, wie ein Mensch sich in der Welt sieht, welchen Standpunkt oder welche Stellung er bezieht (vgl. Rosa, 2016: 123 ff.). Dafür nutzt Rosa den aristotelischen Hexis-Begriff (Kapitel 3.2), der als körperlicher Gesamtkomplex (inklusive dem Stehen und Gehen) die grundlegende subjektive Welthaltung zum Ausdruck bringt und sie gleichzeitig prägt (vgl. ebd.). Rosa kommt es in seinen Überlegungen allerdings nicht auf die moralische Qualität im Sinne guter oder schlechter sittlicher Haltung an, sondern er ist dabei stets auf der Suche nach Indizien für die Art und Weise der Selbst-Welt-Beziehungen (vgl. ebd.: 124). Die leiblichen Formen der Selbst-Welt-Beziehungen sind nicht von größerer Bedeutung als die sozialen, emotionalen und kognitiven Aspekte. Vielmehr stehen sie in einer engen und vermutlich niemals vollständig entwirrbaren Wechselbeziehung zueinander. Diese Möglichkeiten und Differenzen des In-die-Welt-gestellt-Seins und Sich-in-der-Welt-Bewegens entlang der verschiedenen Resonanzachsen gilt es nachzuzeichnen (vgl. Rosa, 2016: 127). Mit Bezug auf Bourdieus Analysen der Habitusformen begründet Rosa die Verknüpfung von der Art und Weise des menschlichen Sich-im-Raum-Positionierens mit ihrer sozialen Position und ihren biografischen Erfahrungen. Die Grundhaltung zur Welt kann sich weiter als eher passiv-geschlossen oder eher aktiv-offen erweisen (vgl. ebd.: 129).

Haltungen werden durch starke Wertungen geleitet (Kapitel 2.2.2). Diese sind es, welche die Beziehung zwischen den Subjekten und der Welt bestimmen, da sie definieren, welche Relevanz die Dinge und insbesondere die Seins- und Handlungsmöglichkeiten haben. Menschen entwickeln, um sich in der Welt zurechtfinden zu können, eine moralische Landkarte mit Glaubenssätzen (vgl. Rosa, 2016: 227 f.).

Um Mediopassivität als eine Haltung besser fassen zu können, widmet sich das nächste Kapitel (3.2) der Frage nach dem Begriff der Haltung, indem es das Konzept der Hexis beleuchtet.

3.2 Haltung als Hexis

Allgemein kann man aus philosophischer Perspektive eine Haltung zu etwas oder zu jemandem haben, wie zum Beispiel eine therapeutische oder stoische Haltung. Nach Burkhard Schäffer (2023) verweist der Begriff Haltung stärker als etwa die Begriffe Einstellung und Orientierung auf die Verkörperung von etwas, die die mimetischen Prozesse und die daran anschließende Inkorporierung prägt (vgl. Schäffer, 2023: 43). Haltung sei weiterhin ein relativ stabiles, schwer zu veränderndes Konstrukt, da es „einer Person gewissermaßen auf bzw. in den Leib geschrieben“ sei (ebd.). Deswegen ist die Analyse von Haltungen in Abgrenzung zur Einstellungsforschung schwer zu realisieren, da sich Haltungen nicht in Erzählungen und Beschreibungen niederschlagen. Sie können sich nur zeigen, brauchen zur Analyse die Fremdbeobachtung (vgl. ebd.: 45). „Insofern kann man am wenigsten über sie verfügen, sondern sie verfügt über einen, weil man sie bzw. sie einen ‚hat‘“ (Schäffer, 2023: 46)

Ein Blick in die Haltungsphilosophie zeigt, dass es sich bei Haltung um einen multidimensionalen Begriff handelt, der emotionale, volitionale und praxeologische Tönungen umfassen kann und nicht breiter und insbesondere durchgängiger in den philosophischen Diskursen erörtert wurde und wird (vgl. Menth, 2022: 123). Mit Bezug auf das aristotelische Hexis-Konstrukt[23] fasst die Philosophin Frauke Kurbacher Haltung als ein prozessorientiertes, normativ fundiertes Geschehen zwischen Personen auf, die sich dabei jeweils in ihren

[23] Aristoteles diskutiere in seiner „Nikomachischen Ethik“ das Telos menschlichen Handelns im Hinblick auf das gute Leben (vgl. Wolf, 2010: 83). Hier beziehe ich mich auf die Darstellung bei Wolf (2010: 83) und nutze für die Erklärung der Hexis sowie der Tugendbegriffe Sekundärliteratur (vgl. Holder, 2014; Bohn, 2022; Menth, 2022).: „In der aristotelischen Kategorienlehre steht die Hexis für ‚das Haben‘ (lat. habitus): ein andauernder Zustand, zu dem von der ‚Gewohnheit‘ über die Bekleidung bis zum Besitz alles zählen kann, was nicht zum Wesen oder zur Natur des beschriebenen Objekts gehört, sondern ‚erworben‘ ist. Die Hexis bestimmt das Verhalten zu den Affekten und repräsentiert infolgedessen in Aristoteles' Philosophie vom richtigen Maß die feste Grundhaltung, welche die ›ethischen Tugenden‹, d. h. die aus der Gewohnheit erwachsenen seelischen Güter und sittlichen Werte erst möglich macht“ (Holder, 2014: 124). Die „Nikomachische Ethik“ sei insgesamt eine Tugendethik, die nach der bestmöglichen individuellen und kollektiven Lebensführung frage. Aristoteles unterscheide hierbei ethische Tugenden und Verstandestugenden. Erstere würden zur Hexis im Sinne einer relativ beständigen Disposition des Charakters, eben aber erst durch Erziehung, Einübung und Gewöhnung (vgl. Bohn, 2022). Zudem betone Aristoteles, dass Haltung eine Handlung oder Bewegung hervorbringe und dass die Haltung zwischen beteiligten Personen vermittle, wodurch sie ein performatives Moment beinhalte (vgl. Menth, 2022: 131). „Haltung impliziert mit Aristoteles eine Bündelung verschiedener Tugenden, wobei auch eine einzelne Tugend Haltung werden kann, aber in der Regel nicht synonym zu einer Gesamtgrundhaltung verstanden wird. Vielmehr wirken in Haltung die ethischen und dianoetischen Tugenden oder *aretai* zusammen. Haltung meint also etwas Umfassenderes und Grundlegenderes als in Tugend enthalten ist. Die Unterscheidung wirkt erhellend für weitere im Bedeutungsraum von *aretē* mitschwingende Konnotationen“ (Menth, 2022: 132, Herv. i. O.).

historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten befinden und sich wechselseitig beeinflussen. Haltung vollzieht sich in Beziehungen und wird durch Handlungen aktualisiert (vgl. Kurbacher, 2017: 408). Die Haltungsphilosophie nimmt vor allem die Beziehungen und das Zwischen-den-Menschen in den Fokus (vgl. Kurbacher, 2017: 408):

> „Haltung bezeichnet grundlegende menschliche Bezüglichkeit, die immer eine Wechselwirkung aus den Bezügen zu Anderen, zum Selbst und zur Welt ist. Jede Haltung referiert implizit oder explizit auf dieses Geflecht aus Anderen, Selbst und Welt und ist zugleich Realisierung dieses komplexen Bezugs. Insofern sich diese Grundbezüglichkeit immer in spezifischen Haltungen, die auf einem Zusammenspiel der gesamten genannten menschlichen Fähigkeiten basiert, für eine Person realisiert, können Personen selbst in ihrer Personalität und Persönlichkeit als Haltungen (im engen und weiten Sinn) verstanden werden. In jeder einzelnen Haltung ist dabei das genannte Beziehungsgefüge in verschiedenen Gewichtungen aktualisiert, wirksam, virulent. Haltungen sind in ihrer Spezifität auch jeweilige Evaluierungen dieser Bezüglichkeiten. Haltungen drücken immer ein spezifisches Verhältnis zum anderen, zum Selbst und zur Welt aus, mehr oder minder explizit, mehr oder minder reflektiert“ (Kurbacher, 2008: 5).

Kurbacher unterscheidet zwischen einem engen und einem weiten Haltungsbegriff. Letzterer bezeichnet die allgemeine Bezüglichkeit von Menschen und ihr vielfach Bezogenes durch Welt- und soziale Verhältnisse. Haltung ist hier ganz grundlegend zu verstehen, als etwas, was gegeben ist und noch vor jeder ausdrücklichen Bezugnahme immer vorliegt. Doch die grundlegende Reflexivität als Möglichkeit ist gegeben, da auf alles potenziell Bezug genommen werden kann. Der engere Haltungsbegriff bezeichnet die bewusste, auf Entscheidungen beruhende Einnahme einer Haltung. Dabei bleiben die Freiheit und der Grad an Autonomie fraglich, denn auch Kurbacher ist sich bewusst, dass Menschen sich immer in verschiedenen Formen und Kodierungen bewegen, auf die sie zurückgreifen müssen (vgl. ebd.: 5 ff.).

Indem Kurbacher die Beziehungsgeschehen von Haltungen in den Fokus rückt, entsteht eine dreiseitige Struktur von Haltung: Ein Haltungssubjekt nimmt eine Haltung ein oder verfügt über eine Haltung und unterscheidet sich von einem Haltungsobjekt, das eine haltungszeigende Handlung empfängt. Als drittes Element kommt der Haltungsvollzug hinzu. Kurbacher meint allerdings keine klassische Subjekt-Objekt-Unterteilung, da die eingenommenen Rollen nicht statisch sind, sondern situativ wechseln können (vgl. Kurbacher 2017: 27). Die angesprochene Dreiecksform ermöglicht das Aufzeigen, dass Haltung

eine Richtung haben kann, sowie, dass sie in Handlungen vollzogen wird. Somit wird eine Inter- und Intrabezogenheit zwischen den Beteiligten und deren Handlungen nachvollziehbar (vgl. Kurbacher, 2017: 386). Haltungen wirken auf alle Beteiligten und ermöglichen es Subjekten, sich in der Interaktion mit Anderen und Anderem zu erfahren. Kurbacher nennt dies praktische Reflexivität. In Beziehungen wie in Handlungen werden Personen aktiviert und im konkreten Haltungsgeschehen in ihrer Individualität sichtbar. Kurbacher identifiziert eine aktive und passive Seite von Haltungen. Die unhintergehbare Bezüglichkeit in Verbindung mit einer grundsätzlichen Unbestimmtheit menschlichen Lebens bilden das passive Moment als Ermöglichungsgrund für aktive, bewusst vollzogene Haltungen (enger Haltungsbegriff) (vgl. Kurbacher, 2017: 143). Der Haltungsbegriff setzt Passives und Aktives zueinander ins Verhältnis, und zwar im Sinne eines interpersonalen Zwischenraums als „das selbstbestimmte Moment und das sich aller Selbstbestimmung Entziehende“ (ebd.: 145). Am Vollzug von Haltungen sind mehrere Subjekte beteiligt, aber das im Dazwischen Entstehende geht nicht im Personalen der Subjekte auf, sondern es bleibt ein Überschuss, der so nur zwischen diesen Personen wachsen kann (vgl. Kurbacher, 2017.: 416 ff.).

Haltungen bestehen aus einer stabilen, grundsätzlichen Komponente und einem dynamischen Anteil, der bewusst eingenommen und verändert werden kann. So kann man sich in Haltungen üben, wobei die volitionale Dimension entscheidend ist. Dieses Üben erfordert Gewöhnung und gegebenenfalls eine kontinuierliche Neujustierung (vgl. Menth, 2021: 188). Der Lebensprozess als solcher wird hierbei von Kurbacher (2017) als das Übefeld verstanden, in dem ausgewählt und eingeübt wird, die Tätigkeiten vollzogen werden und sich in einer Stabilität zur Hexis formen. In der Handlung wird die Haltung dabei stetig aktualisiert.

3.3 Fokus auf die Passivität

Aktivität und Passivität sind überall miteinander verzahnt, wo Menschen ihrem Handeln eine Richtung verleihen. Martin Seel untersucht dies in seinem Buch „Sich bestimmen lassen“ (Seel, 2002). Er entwickelt seine Überlegungen aus dem Begriff des Lassens heraus und analysiert Handlungen, die auf den ersten Blick wie ein Nichthandeln erscheinen (vgl. Seel, 2002: 270). Seel versteht das Lassen als eine elementare Qualität menschlichen Tuns. In diesem Zusammenhang betrachtet er Verben wie auslassen, unterlassen, sein lassen und sich einlassen. Ganz trivial ist demnach alles Tun zunächst auch ein Lassen, genauer ein Auslassen, weil man sich beim Handeln auf Optionen beschränkt und damit auf andere Optionen verzichtet. Die Fähigkeit, etwas zu lassen, ist damit eine wesentliche Bedingung für die Freiheit des Handelns, denn alles, was aus

freien Stücken getan wird, kann ebenso gelassen werden (vgl. ebd.). Zu einer Unterlassung kommt es entsprechend, wenn eine ausgeschlagene Handlung aus einem beliebigen Grund angebracht oder erwartbar gewesen wäre. Jemand führt nicht aus, was sich angeboten hätte. Unterlassen ist somit ein Nichtergreifen einer Handlungsmöglichkeit (vgl. Seel, 2002: 271). Somit ist auch nicht alles Tun ein Unterlassen: Unterlassungen sind Handlungen, die uns zugerechnet werden können, sie müssen in Reichweite der Absichten des Handelnden stehen. Sie stellen eine charakteristische Modifikation des Handelns dar, die im Deutschen ihren Ausdruck in der Unterscheidung von Tun und Unterlassen findet:

> „Beides sind Verhaltensweisen, die in der Disposition der jeweiligen Akteure stehen. Tun in diesem Sinn ist das Ergreifen von Verhaltensmöglichkeiten durch den Vollzug äußerer oder innerer Handlungen. Unterlassen ist entsprechend der Verzicht auf das Ergreifen einer Verhaltensmöglichkeit, die hätte ergriffen werden können und deren Ergreifen sich aus dem einen oder anderen Grund angeboten hätte. Auch wenn wir geneigt sind, das Ergreifen als ein aktives und das Auslassen als ein passives Verhalten zu verbuchen – auch der, der etwas unterlässt, ergreift eine Möglichkeit, etwa die, dem Ertrinkenden zuzuschauen. Passiv verhält sich allein relativ zu der als vordringlich bewerteten und zudem aufwendigeren Handlung, dem anderen zu Hilfe zu kommen. Wenn ihn die Stimme des Mitgefühls erreicht, könnte er sein Unterlassen – unterlassen“ (Seel, 2002: 271 f.).

Die Freuden der Passivität wie Dösen, Fantasieren, Faulenzen oder Sich-Treiben-Lassen entspringen einem Tun, das ohne Willensanstrengung geschieht und manchmal kaum als Handlung wahrgenommen wird (vgl. Seel, 2002: 272). Manchmal kann sogar ein und dieselbe Tätigkeit eine aktive oder passive Seite des Seins repräsentieren.

„Sein lassen“ bezeichnet Möglichkeiten, die man hätte ergreifen können, aber die sich nicht lohnen, ergriffen zu werden. Sie sind dabei mehr als das „unvermeidliche Auslassen und weniger als das vermeidbare Unterlassen“ (Seel, 2002: 273). Jede Person, die handelt, kann nicht alles hinter sich lassen, sie muss sich immer auch auf etwas einlassen. Sobald man überhaupt etwas tun will, muss man sich in grundsätzlich unbestimmter Lage eine Richtung geben. Niemand kommt darum herum zu wählen, sich diesen oder jenen Möglichkeiten zu überlassen: „Denn Handeln ist eben das: sich aus eigener Bestimmung bestimmen zu lassen“ (Seel, 2002: 275). Die Grundbedeutung des Lassens ist somit ein Sich-Einlassen auf etwas. Wer sich auf etwas einlässt, lässt etwas zu, und zwar ohne mit Bestimmtheit zu wissen, was ihm oder ihr im Verlauf des Handelns geschehen wird. Jedes Sich-Einlassen enthält eine Affirmation

des Unbestimmbaren in der Bestimmtheit des Denkens und Handelns (vgl. ebd.). Sich aktiv auf etwas einzulassen bedeutet, die Fähigkeit zu besitzen, sich mit unklaren Absichten und Erwartungen in eine unbestimmte Situation zu begeben und offenzubleiben, ohne diese Offenheit ausräumen zu wollen. Es erfordert, sich unter den Einfluss von Möglichkeiten zu stellen, die einen unwillkürlich bestimmen können. Eigene Wünsche und eigenes Wollen bleiben weiterhin bestimmbar. Hierin liegt nach Seel kein Abstand im Tun, sondern vielmehr die Bedingung eines jeden nicht zwanghaften, u. a. künstlerischen Tätigseins (vgl. Seel, 2002: 275).

Wenn man Seel folgt, sind das Menschsein und Handeln eigentlich bereits von der dialektischen Form von Aktiv und Passiv durchzogen. Ich entscheide mich in der vorliegenden Arbeit bewusst für die Betonung des Passivs, da Mediopassivität für eine Haltung steht, die auf sensiblem Hinhören und Antworten beruht, statt auf aktivem Ergreifen und Beherrschen, sowie auf einem offenen Sich-Ansprechen-Lassen. Es bleibt zu betonen, „dass Resonanzbeziehungen nicht aktiv, sondern passiv beginnen. Da spricht mich zum Beispiel in der Musik von Bach oder im Heavy Metal etwas an, ich lasse mich in diesem Sinne anrufen“ (Rosa, 2020b: 120).

3.4 Zusammenfassung

Der Begriff Mediopassivität behandelt ein grammatikalisches Phänomen, das sich auf Verben bezieht, die Handlungen *zwischen* Aktiv und Passiv ausdrücken. Mitunter wird diese Denkweise eines „Dazwischen“ auch auf philosophische Kontexte ausgeweitet und birgt interessante Perspektiven jenseits klassischer Logik. Hartmut Rosa erweitert sein Resonanzkonzept um eine mediopassive Welthaltung, die als Voraussetzung für das Ausbilden von Resonanzsensibilität und damit resonanter Selbst-Welt-Verhältnisse betrachtet werden kann. Dem Hören und Antworten kommt hierbei insbesondere Relevanz zu. In Anlehnung an Kurbacher erwies sich der Haltungsbegriff als anschlussfähig und zwar als ein Konstrukt, das sowohl dynamisch als auch stabil ist und insbesondere ein Beziehungsprimat betont, wie es auch Rosas Theorien zugrunde liegt

Pfleiderer und Rosa bezeichnen mit Mediopassivität eine Haltung, die sich in der Resonanzsphäre Musik besonders gut beobachten lässt. Dies lässt sich durch die musikimmanenten Eigenschaften der Emergenz und der Notwendigkeit zur Interaktion begründet werden, wie sie von Schatt, Kaiser und Figal beschrieben wurden (Kapitel 2.3). Musikalische Interaktionen sind selbstverständlich von aktiven und passiven Handlungen durchzogen, was insbesondere in Diskursen zur Improvisation ausgiebig diskutiert wurde. Dies wirft die Frage auf, ob und wie eine mediopassive Welthaltung durch Übung kultiviert werden kann und inwiefern sie anschlussfähig an den Unterricht ist und in pädagogi-

sche Settings integriert werden kann. Dies ist Gegenstand der nachfolgenden empirischen Untersuchung (Kapitel 4).

3.4.1 Interludium II

Mit dem Mediopassivitätsbegriff lässt sich Rosas Resonanzkonzept dahingehend schärfen, dass durch eine Aufmerksamkeitsverschiebung und eine Haltungsänderung ein ergebnisoffenes Hören und Antworten als mediopassiver, dispositionaler Ausgangsmodus von Selbst-Welt-Beziehung treten kann anstelle „eines zielbewussten, einseitig aktivistischen Kontrollierens und Dominierens, das die handelnden Subjekte in der Selbsterfahrung am Ende zu passiven Opfern werden lässt“ (Rosa, 2021: 248). Dieser Wandel benötigt allerdings institutionelle Kontexte, die intrinsisch mit dispositionalen Haltungen verknüpft sind und nicht einseitig verändert werden können. Es muss eine Wechselbeziehung geben: „Resonante Subjekte bedürfen einer resonanten, responsiven institutionellen Struktur, und umgekehrt“ (ebd.: 249).

In der mediopassiven Haltung erleben sich die Subjekte als teilweise aktiv und teilweise passiv, als weder allmächtig noch ohnmächtig: Sie sind teilmächtig, haben Anteil und geben ihren Anteil in die Weltbeziehung (vgl. Rosa, 2020a: 37). Somit handelt es sich bei der Idee des Mediopassivs um eine Form des In-der-Welt-Seins, die sowohl aktiv als auch passiv oder weder noch ist und sich

> „in einer Verfassung jenseits dieser Unterscheidung, vielleicht sogar jenseits der Unterscheidung von Zustand und Handlung [befindet]. Damit sind also nicht Formen von Interaktion und Kommunikation gemeint, die nach dem Sender-Empfänger-Modell funktionieren [...]. Hingegen vermischen sich bei den hier interessierenden Interaktionsformen [...] aktive und passive Momente unauflöslich miteinander, so dass wir gar nicht sagen können, ob wir aktiv oder passiv sind“ (Rosa, 2021: 243 f.).

Die in Kurbachers Haltungsphilosophie skizzierte Verwendung des Haltungsbegriffs erweist sich für das Verständnis von Mediopassivität als gewinnbringend, da sie Haltung als etwas grundlegend Relationales verortet, das sich in Beziehungen zeigt und sowohl ein dynamisches als auch eine stabiles Moment in sich birgt. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Lesart bedeutsam, die Haltung als ein Sich-in- und Sich-durch-Erfahrungen-Üben fasst, das durch eine praktische Reflexivität stetig weiter überprüft und feinjustiert werden kann.

Das Konzept der Mediopassivität als eine Haltung des Dazwischen ist besonders relevant im Kontext des Musizierens. In einer mediopassiven Haltung

erleben sich Menschen sowohl als aktiv Handelnde als auch als Mitgestaltende, ohne dabei das Geschehen vollständig zu kontrollieren. Tatsächlich würde eine vollständige Kontrolle, zum Beispiel beim Improvisieren, die Möglichkeiten der Resonanz und kreativen Entfaltung einschränken. Wer improvisiert, muss aktiv hören und gleichzeitig zugunsten des musikalischen Prozesses, in der eigenen Handlung immer wieder passiv sein. Ebenso zeigt sich beim Musikhören eine aktive und passive Seite: Zwar ist hören grammatisch ein aktives Verb, zugleich widerfährt den Hörenden jedoch etwas, das sich ihrer vollständigen Kontrolle entzieht (vgl. Waldenfels, 2010: 170). Ein anschauliches Beispiel für diese Dynamik liefert der rhythmisch-musikalische Ansatz „TaKeTiNa“.[24] Hierbei wird eine Gleichzeitigkeit verschiedener rhythmischer Bewegungen mit Schritten, Klatschen und Stimme erzeugt. Dies geschieht jedoch nicht als bewusste Koordinationsübung. Vielmehr macht gerade die Gleichzeitigkeit mehrerer Prozesse die volle Kontrolle unmöglich und fokussiert einen Prozess des Loslassens, bei dem die einzelnen Bewegungen autonom ablaufen können. Dabei treten Aktivsein und Passivsein in eine dynamische Balance, wodurch sich ein Zustand tiefer innerer Einheit einstellen kann, in dem Bewusstes und Unbewusstes miteinander verschmelzen.[25]

Irena Müller-Brozović (2023) verwendet den Begriff der Mediopassivität zunächst, in Anlehnung an Rosa, als Beziehungsmodus, beschreibt ihn anschließend jedoch auch als Handlungsmodus:

> „[Das] Mediopassiv bezeichnet eine Beziehungsform, die den Dualismus von Aktiv und Passiv, von Sender und Empfänger überwindet: es geht um einen *Handlungsmodus*, der auch *Medioaktiv* genannt werden könnte, sich in der Mitte von Aktiv und Passiv verortet und zugleich ein Drittes bezeichnet“ (Müller-Brozović, 2023: 80, H. d. A.).

Weiter entwickelt sie in ihrem Modell neben der mediopassiven Interaktionsweise auch „Mischverhältnisse“, die Resonanz begünstigen und in ihrem Schnittpunkt eine maximale Resonanzfähigkeit ergeben. Auf der Bindungsachse nennt sie dies „mediokonjunktiv“ – eine ideale Balance zwischen schwacher und starker Bindung – und auf der Ordnungsachse „medioordinativ“, was eine ideale Gestaltung zwischen starrer und lockerer Ordnung meint (vgl. Müller-Brozović, 2023: 112 ff.).

[24] TaKeTiNa ist ein von dem österreichischen Musiker und Autor Reinhard Flatischler in den 1970er-Jahren entwickeltes musikalisches Gruppenformat, das darauf abzielt, das individuelle Rhythmusgefühl zu fördern.

[25] Siehe auch TaKeTiNa „Was ist TaKeTiNa?“ (Taketina.com), zuletzt abgerufen am 23.11.2024, https://taketina.com/de/taketina-ist/.

Rosa formuliert allerdings ein mediopassives Weltverhältnis als eine grundsätzliche Haltung zur Welt, die durch responsive und letztlich resonante Beziehungen geprägt ist:

> „Auf was ich mit dieser Überlegung hinauswill, ist die Frage, ob und wie sich ein Natur-, ein Geschichts-, ein Sozial-, ein Selbst- und ein Weltverhältnis im Mediopassiv denken ließe, das den Fallen des Souveränitätsparadigmas entginge, ohne die damit verknüpften Selbstwirksamkeitserwartungen einfach zu opfern?“ (Rosa, 2019: 46 f.)

Damit eröffnet Rosa das Feld für Überlegungen verschiedener Selbst-Welt-Beziehungen innerhalb einer Haltung der Mediopassivität und diskutiert diese anhand von Beispielen. Selbstverständlich wird innerhalb einer solchen Haltung auch von Subjekten gehandelt, was, wie mit Kurbacher gezeigt wurde, die Haltungen aktualisiert. Dennoch wird in der vorliegenden Arbeit an dem Begriff einer mediopassiven Haltung festgehalten, der sowohl Selbstwirksamkeit als auch Resonanzfähigkeit einschließt, ohne in den Dualismus von Aktivität und Passivität zu verfallen. Der Beziehungsmodus wird somit als die spezifische Beschaffenheit der Beziehung verstanden, zu der auch Handlungen gehören können. Für diese Haltung lassen sich bestimmte Handlungsweisen beschreiben, an denen sie erkennbar wird und die zugleich als Übungsformen dienen. Diese bilden den Gegenstand der folgenden Untersuchung zur musikalischen Praxis.

4 Mediopassivität in musikalischer Praxis – Eine empirische Untersuchung

In Kapitel 3 wurde die Idee des grammatikalischen Phänomens Mediopassivität als relevante Haltung für das Ausbilden von Resonanzsensibilität identifiziert und erörtert. Die Ziele der sich anschließenden Untersuchung bestehen darin, Mediopassivität als Phänomen in der musikalischen Praxis zu identifizieren, ihre Beschaffenheit deskriptiv zu erfassen (Kapitel 4) und ihre Artikulation entlang musikalischer Resonanzachsen zu differenzieren (Kapitel 5). Zunächst werden die methodischen Grundlagen (Kapitel 4.1) und der Verlauf des Forschungsprozesses (Kapitel 4.2) dargestellt. In den Kapiteln 4.3 und 4.4 werden anschließend die Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

4.1 Ansätze und Methoden

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf die Verfahrensgrundsätze der Grounded Theory und verbindet diese mit Ansätzen aus der Künstlerischen Forschung. Die Ausarbeitung einer logisch kohärenten Darstellung der empirischen Vorgehensweise sowie die wissenschaftstheoretische Positionierung sind fundamental für die Legitimation und Transparenz meiner Forschungsarbeit und untermauern das gewählte Forschungsdesign. Im weiteren Verlauf skizziere ich die konkreten Verfahrensschritte und Entscheidungen sowie die verwendeten Methoden. Das Phänomen der Mediopassivität wurde sowohl im Rahmen eines partizipativ-künstlerischen Forschungsprojekts, das sich ein Jahr erstreckte und dem qualitativen Forschungsparadigma zugeordnet ist, als auch in einem wissenschaftlich ausgerichteten Forschungsprozess untersucht. Das Forschungsprojekt zielt darauf ab, Musizierprozesse sowie das Erleben und die Beschreibungen der Gruppe zu analysieren und durch qualitative Kodierprozesse tiefere interpretative Einsichten zu gewinnen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Perspektive der Gruppe und ihre Bedeutungszuschreibungen in Form von Werten, Erfahrungen und Zielvorstellungen.

Methodologisch orientiert sich das Projekt am qualitativen Forschungsparadigma. Dieses ist – wie Döring (2023) betont – kein einheitliches Theoriegebäude, sondern ein Sammelbegriff für verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen, die durch den gemeinsamen Anspruch eines deutenden, sinnverstehenden Zugangs zur sozialen Wirklichkeit verbunden sind (vgl. Döring, 2023: 63 f.).

4.1.1 Wissenschaftstheoretische Positionierung

Den methodologischen Rahmen dieser Arbeit bildet die Grounded Theory (GT) nach Anselm L. Strauss (1998). Diese wird um den Ansatz der noch jungen Künstlerischen Forschung ergänzt. Diese Verbindung ist anspruchsvoll und bedarf eines reflektierten Umgangs. Gerade diese Methodenkombination erwies sich als fruchtbar für die Untersuchung des Phänomens der Mediopassivität in der Musikpraxis.[26] Der künstlerische Zugang ergibt sich aus den Forschungsfragen, die gezielt das Auftreten und die Beschaffenheit des Phänomens der Mediopassivität innerhalb künstlerischer Momente untersuchen. Im Folgenden werden die Grundlagen der GT und der Künstlerischen Forschung vorgestellt, bevor die daraus resultierenden Synergien diskutiert werden.

4.1.1.1 Grounded Theory

Die Grounded Theory ist ein Forschungsstil, der auf die Entwicklung einer Theorie gerichtet ist und dabei weder auf spezielle Datentypen noch auf bestimmte theoretische Ausrichtungen festgelegt ist (vgl. Strauss, 1998: 29). Gleichzeitig ist die GT ein Verfahren für die Interpretation und Analyse des empirischen Materials (vgl. Strübing, 2018: 126). Ihr Grundanliegen ist auf die enge Verschränkung von empirischer Forschung und Theoriebildung gerichtet: „Empirische Forschung zielt darauf, Theorie zu generieren, und Theorie wiederum wird nicht ‚von oben her' entfaltet, sondern soll in eben dieser Forschung begründet sein" (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014: 192). Deshalb wurden für den Rahmen der GT keine spezifischen Erhebungsformen entwickelt. Ihr Wesen zielt auf den verwobenen Prozess von Sampling und Theoriegenerierung ab, der so gut wie alle Daten einbeziehen kann (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014: 195). Eine Besonderheit des Forschungsstils liegt in ihrer Art des Umgangs mit Datenmaterial, insbesondere in der systematischen Verwendung von Vergleichsheuristiken (vgl. Strübing, 2018: 126).

Die Denk- und Arbeitsweise der GT geht auf den US-amerikanischen Pragmatismus und den Symbolischen Interaktionismus, die Traditionen der sogenannten Chicagoer Schule zurück. Der Wandel als konstantes Merkmal sozialen Lebens und die Untersuchung von Standpunkten der Handelnden als Zugangsvoraussetzung für die Untersuchung sozialer Prozesse wird hierbei betont (vgl. Strauss, 1998: 30). Nach diesem Verständnis entsteht Wissen durch Handlung und Interaktion reflexiver Akteure mit ihrer interindividuellen

[26] Meine erste Begegnung mit Rosas Begriff der Mediopassivität ereignete sich in einem Interview über den Tangotanz (vgl, Hartmut Rosa in der Reihe *Gespräche über den Zustand der Welt*, Folge 15, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=CMmOB0Y9ZXU (zuletzt aufgerufen am 04.04.2024).

Umwelt (vgl. ebd.: 19).[27] In dieser Arbeit stütze ich mich auf die von Strauss entwickelte GT, da sie eine forschungslogisch differenzierte Ausarbeitung bietet. Mit dem pragmatischen Konzept der Abduktion ermöglicht sie ein dialektisches Zusammenspiel von Empirie und Theorie und integriert theoretisches Vorwissen (vgl. Strauss, 1998: 38; Strübing, 2018: 273; Reichertz, 2011: 281). Die Theorie soll am Gegenstand des vorliegenden Datenmaterials selbst gesättigt und generiert werden (vgl. Strauss, 1998: 31). Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der GT kurz skizziert und für die vorliegende Forschungsarbeit legitimiert.

Induktion, Deduktion, Verifikation und Abduktion

Strauss entwickelt seine Überlegungen auf der Grundlage des Dreiklangs aus Induktion, Deduktion und Verifikation. Mit Induktion bezeichnet er Handlungen, die zur Entwicklung von Hypothesen führen, Deduktion bereitet die Verifikation vor, indem theoretische Implikationen aus Hypothesen oder Hypothesensystemen abgeleitet, Vergleiche angestellt und theoretische Begriffe reflektiert werden (vgl. Strauss 1998: 37 f.). Unter Verifikation versteht Strauss schließlich die Überprüfung der an den Daten entwickelten Theorien. Sie bildet somit auch einen Teil des Theoriebildungsprozesses (ebd.). Für die Induktion sind generative Fragen, Einsichten und Verdachtsmomente entscheidend, wobei für Strauss irrelevant ist, ob diese der theoretischen Sensitivität oder persönlichen Erfahrungen entspringen.

Weiter verweist Strauss auf das Konzept der Abduktion, welches durch das innovative In-Beziehung-Setzen von überraschenden Momenten mit Bekanntem und problematischen Sachverhalten Merkmalskombinationen identifiziert, für die im bisherigen Wissensbestand keine Erklärung vorhanden ist. Dies eröffnet einen Suchprozess neuer Erklärungen (vgl. Reichertz, 2011: 285). Diese kreative Komponente der GT operiert mit spontanen Eingebungen und Ideen:

> „Die Logik der späten GTM, die neben der qualitativen Induktion auch Raum für die Abduktion lässt, rechnet mit dem Aufkommen von Neuem, ermöglicht es, garantiert sogar sein Vorkommen“ (Reichertz, 2011: 293).

> „Abduktives Räsonieren ist jedoch kein glückliches, zufälliges Raten ins Blaue hinein, sondern ein informiertes Raten [...]. Abduktives Denken ist keine Methode, mit deren Hilfe sich logisch geordnete (und damit operationalisierbar) Hypothesen oder gar Theorien generieren lassen, sondern der abduktive Denkprozess ist Ergebnis

[27] Mittlerweile bestehen neben der positivistischen Version Glasers und der systematischen nach Anselm L. Strauss auch einige weitere Formen der GT, wie die reflexive GT nach Breuer (2010) oder die konstruktivistische Variante nach Charmaz (2006).

> einer Haltung gegenüber Daten und gegenüber dem eigenen Wissen: Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern“ (Reichertz, 2011: 288).

Abduktive Hypothesen sind allerdings stets vorläufig und können erst im zirkulären Prozess der GT durch ein deduktives Verfahren auf die Daten zurück bezogen werden (vgl. ebd.: 289 f.).

Arbeitsprinzipien und Verfahren der GT

In der Grounded Theory wird auf die Formulierung strikter Arbeitsschritte und eine starre Sequenzierung verzichtet, um die empirischen Vorgehensweisen flexibel an die konkreten Konstellationen von Feld und Ressourcen anpassen zu können (vgl. Strübing, 2018: 124). Daher kommt den Arbeitsprinzipien eine besondere Bedeutung zu. Als theoriegeleitetes Verfahren verzichtet die Grounded Theory auf gegenstandsbezogene theoretische Vorannahmen und das Aufstellen zu überprüfender Hypothesen (vgl. Strübing, 2018: 125). Die Forschungslogik besteht darin, dass die Tätigkeiten der Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung parallel verlaufen und sich gegenseitig produktiv beeinflussen (vgl. Strübing, 2018: 125).

Die Theorie ist das Endergebnis auf einem erhöhten Abstraktionsniveau und muss konzeptionell dicht sein (vgl. Strauss, 1998: 36). Forschende bringen ihr Kontextwissen, Hypothesen und Konzepte ein (ebd.), die neben der Sensitivität für die Theoriebildung einen wesentlichen Datenfundus darstellen können. Die GT fußt auf einem Konzept-Indikator-Modell, das im Kodierprozess empirische Indikatoren systematisch Konzepten zuordnet. Empirische Indikatoren sind hierbei konkrete Daten wie Verhaltensweisen und Ereignisse, die in Dokumenten beobachtet oder beschrieben werden (vgl. Strauss, 1998: 54). Sie werden fortlaufend miteinander verglichen und als Kategorien für bestimmte Ereignisse bestimmt. Die Spezifikation der Konzepte ist zentral, da ihre operationale Bedeutung darin liegt, Unterscheidungen in der Theorie anzuwenden (vgl. ebd.: 55). Die theoretische Sensibilität der Forschenden ist in Strauss' Konzept vorgesehen und kann als Teil eines überwiegend induktiven Vorgehens aufgefasst werden (vgl. Mey & Mruck, 2011: 31 ff.).

Die GT zeichnet sich durch drei zentrale Verfahren aus: Kodieren, theoretisches Sampling und ständige Vergleiche (vgl. Mey & Mruck, 2011). Das Kodieren ist ein theoretisches Verfahren, das nicht der Klassifikation oder reinen Beschreibung von Phänomenen dient, sondern der Konzeptualisierung von Aspekten mit Erklärungswert für die untersuchten Phänomene. Theoretisches Sampling bedeutet, dass der Auswertungsprozess von Anfang an parallel zur Datenerhebung verläuft. Ständige Vergleiche werden zwischen Phänomenen und Kontexten gezogen, aus denen die theoretischen Konzepte entwickelt werden (vgl. Mey & Mruck, 2011: 23). Forschung im Sinne der GT ist ein dynamischer

Prozess, der Handeln und Reflexion kontinuierlich miteinander verknüpft. Sie bedeutet einen ständigen Wechsel zwischen Handeln und Reflexion. Dabei wird ein Wechselspiel der minimalen und maximalen Kontrastierungen auf den verschiedenen analytischen Ebenen parallel betrieben (vgl. Strübing, 2018: 128).

Die Hauptarbeitsverfahren der Grounded Theory sind die Kodierprozesse. Kodieren bedeutet, Daten zu konzeptualisieren, Fragen zu Kategorien und deren Zusammenhängen zu stellen sowie vorläufige Antworten im Sinne von Hypothesen zu formulieren. Diese werden dimensionalisiert, um Unterscheidungen zu treffen, die schließlich in Kategorien überführt werden. Am Ende des Prozesses stehen Schlüsselkategorien, die eine zentrale Rolle bei der Integration der Theorie spielen (vgl. Strauss, 1998: 48 ff.). Das *theoretical sampling* ist ein konzeptgesteuerter Prozess, bei dem Beispiele, Ereignisse und weitere Daten gezielt im Hinblick auf die sich entwickelnde Theorie ausgewählt werden. Ziel ist es, eine konzeptuelle Repräsentativität zu erreichen, indem die Eigenschaften, Bedingungen und Konsequenzen eines Konzepts schrittweise erfasst werden (vgl. Strauss, 1998: 70 f.). *Theoretical sampling* bildet somit einen fortlaufenden, konzeptgetriebenen Prozess, auf dessen Grundlage weitere Datenerhebung und die Anpassung des Forschungsprozesses folgen.

Strauss unterscheidet dabei drei Kodiermodi, die jedoch nicht strikt voneinander getrennt sind, sondern vielmehr unterschiedliche Herangehensweisen an das Material darstellen, zwischen denen Forschende flexibel wechseln können (vgl. Mey & Mruck, 2011: 41). Der erste Modus ist das offene Kodieren, ein uneingeschränktes, detailliertes Kodieren der Daten, häufig Wort für Wort, das auf die Entwicklung von Konzepten abzielt, die den Daten angemessen erscheinen (vgl. Strauss, 1998: 58). Dieser Prozess eröffnet die Forschungsarbeit, indem Zusammenhänge entdeckt und Konzepte entwickelt werden. Die Qualität der Beziehung zwischen den Daten und den Ideen der Forscherin ist hierbei entscheidend. Generative Fragen, die sich aus der Untersuchung des Forschungsmaterials ergeben, treiben den Prozess voran. Die Konzepte werden durch weiteres Kodieren an neuen Daten verdichtet und verifiziert.

> „Die zweite Leitlinie für offenes Kodieren [...] ist die, dass man sehr genau analysiert [...], und [erst] [w]enn ein Kode eine relative Sättigung erreicht hat – ‚nichts Neues passiert mehr'–, dann wird der Forscher die Daten automatisch schneller durchgehen [...] folglich die Daten überfliegen, bis etwas Neues seine Aufmerksamkeit erregt" (Strauss, 1998: 61).

Die wiederholte Distanzierung von den Daten ist notwendig, um ein wissenschaftliches Verstehen und die Entwicklung von Theorien zu ermöglichen (vgl. Strauss, 1998: 59). Offenes Kodieren dient als Sprungbrett für die Theorienent-

wicklung (vgl. Strauss, 1998: 100). Mit fortschreitender Theoriearbeit entstehen dabei Verknüpfungen, die im weiteren Verlauf zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst werden.

Beim axialen Kodieren steht die Analyse einer Kategorie im Fokus (vgl. Strauss, 1998: 63). Es wird ein Beziehungsnetz um diese Kategorie gespannt, um Ursachen, Umstände und Konsequenzen der unterschiedlichen Varianten des Konzepts zu untersuchen (vgl. Strübing, 2018: 133 ff.). Dabei geht es noch nicht um die Beantwortung der gesamten Forschungsfrage, sondern um die Analyse des Zustandekommens und der Folgen eines bestimmten Ereignisses (vgl. Strübing, 2018: 134). Strauss formuliert dazu ein Kodierparadigma als Frageschema, das das relevante Phänomen systematisch erschließt. Die Fragen Wer?, Wie?, Wo?, Was? und Warum? strukturieren die Analyse und helfen, den Sinn von Ereignissen und deren Zusammenhänge zu erklären.

Das selektive Kodieren konzentriert sich auf die Identifikation der Schlüsselkategorie und bildet auf dieser Grundlage die analytische Struktur des Theorieentwurfs. Die Schlüsselkategorie dient dabei als Richtschnur für das *theoretical sampling* und die weitere Datenerhebung. Der Fokus liegt auf den Bedingungen, Konsequenzen und weiteren Aspekten, die in Bezug zu den Schlüsselkategorien stehen (vgl. Strauss, 1998: 63). Dabei werden die zuvor erarbeiteten Konzepte und Beziehungen gezielt mit Blick auf die Schlüsselkategorien überdacht, was als eine Art Rekodieren verstanden werden kann (vgl. Strübing, 2018: 136).

Der gesamte Forschungsprozess wird durch das Schreiben von Memos begleitet, in denen theoretische Überlegungen und methodische Fragen festgehalten und weiterentwickelt werden. Das *memoing* ist ein Verfahren, bei dem vorläufige Texte zu einzelnen Aspekten der entstehenden Theorie verfasst werden (vgl. Strübing, 2018: 140). Der Prozess des Schreibens, Überarbeitens und Sortierens von Memos stellt einen entscheidenden Schritt zur Theoriebildung dar. Er führt zur Systematisierung und zu Entscheidungen, da, so Strübing, die Schriftlichkeit gewisse Festlegungen erfordere und Widersprüche in geschriebenen Texten sichtbar und überprüfbar würden (vgl. ebd.). Der gesamte Forschungsprozess folgt dem Prinzip der Zirkularität beziehungsweise einem iterativ-zyklischen Ablauf, der sich schrittweise zu einer Theorie oder zumindest einer Theorieskizze verdichtet: „the published word is not the final one, but only a pause in the neverending process of generating theory“ (Glaser & Strauss zitiert nach Mey & Mruck, 2011: 29).

4.1.1.2 Künstlerische Forschung

Den zweiten Ansatz für die vorliegende Arbeit bilden Grundsätze der Künstlerischen Forschung (Artistic Research). Dieser Zugang wurde für die Datenerhebung gewählt. Zunächst wird unter Künstlerischer Forschung eine inter-

disziplinäre Form der Wissensgewinnung verstanden, die auf künstlerischen Prozessen basiert (vgl. Jacobshagen, 2020: 7). Die Diskussion um das Konzept der Künstlerischen Forschung, insbesondere im Hinblick auf ihr Verhältnis zur Wissenschaft, ist von unterschiedlichen Definitionsansätzen geprägt (vgl. Badura et al., 2015: 11). Seit den 1990er Jahren hat sich Künstlerische Forschung als akademische Disziplin entwickelt. Sie befindet sich vor allem im Bereich der Musik in Deutschland noch am Anfang, was u. a. auf die institutionelle Trennung von Wissenschaft und Kunstausübungen zurückzuführen ist (vgl. Jacobshagen, 2020: 13 ff.).[28] Vorreiterinnen sind innerhalb Europas die angewandten und bildenden Künste. Für den spezifischen Bereich Künstlerischer Musikforschung bieten sich die Überlegungen der Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) an, weshalb sich die vorliegende Arbeit auf dessen Definition beruft:[29] Künstlerische Forschung zeichnet sich durch die Anwendung und Adaption diverser wissenschaftlicher Methoden aus, darunter zum Beispiel das Archivieren, Synthetisieren, Neukontextualisieren, Experimentieren und Interpretieren (ebd.). Künstlerische Aktivität ist dabei nicht mit Künstlerischer Forschung gleichzusetzen. Vielmehr muss sie bestimmten Qualitätskriterien gerecht werden, die auch im wissenschaftlichen Diskurs von Relevanz sind. Dazu zählen u. a. die Durchführung fundierter Recherchen, die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand sowie die Formulierung und die Beantwortung einer spezifischen Forschungsfrage (vgl. Badura, 2015: 23 ff.; Borgdorff, 2015: 69 ff.). Die Forschungsfragen stammen in der Regel aus der künstlerischen Praxis und lassen die Antworten wieder in sie hineinfließen.

Trotz der Anlehnung an die wissenschaftliche Methodik liegt das primäre Augenmerk der Künstlerischen Forschung auf dem individuellen und subjektiven Wesen der künstlerischen Praxis. In dieser Hinsicht ist die Künstlerische Forschung nicht nur als eine Methode zur Erkenntnisgewinnung zu verstehen, sondern sie strebt auch danach, eine Erweiterung der künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten und eine Vertiefung des kunstspezifischen Verständnisses zu erzielen (vgl. Association Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, 2015: 2).[30] Die Darstellung und Ergebnisse künstlerischer

[28] Einen wichtigen Schritt hinsichtlich der künstlerischen Forschung als akademische Disziplin bildet die 2018 gegründete Gesellschaft für künstlerische Forschung in Deutschland (gkfd), die als Fachverband vernetzend und als Repräsentantin künstlerisch Forschender tätig ist (vgl. Jacobshagen, 2020: 21).

[29] Das sogenannte *white paper* bemüht sich um möglichst weitgefasste Definitionen und inhaltliche Kompromisse, was der hohen Zahl an heterogenen Institutionen in den unterschiedlichen Ländern geschuldet ist (vgl. Jacobshagen, 2020: 18). Somit ist auch hier keine einheitliche, präzise Definition möglich.

[30] Auch für die postgraduale Phase an Kunst- und Musikhochschulen gewinnt künstlerische Forschung zunehmend an Bedeutung. Der deutsche Wissenschaftsrat spricht sich für eine Anpassung der postgradualen Phase an Kunst- und Musikhochschulen im Hinblick auf

Forschung müssen sich in ihrer Zugänglichkeit an wissenschaftlichen Standards messen. Zugleich ist sie frei, neue Darstellungsformen zu entwickeln, die der künstlerischen Komponente gerecht werden. Publikationen müssen sich daher nicht auf das geschriebene Wort beschränken (vgl. Jacobshagen, 2020: 20; Bolarinwa, 2020: 101).

Die Künstlerische Forschung steht in einem Spannungsfeld zwischen subjektiver Erkenntnis und wissenschaftlicher Legitimität. Es besteht eine Lücke in der wissenschaftstheoretischen Verankerung künstlerischer Forschung, der sich Bolarinwa (2020) widmet. Bolarinwa versucht, Künstlerische Forschung innerhalb der empirischen Forschungsparadigmen zu positionieren, um eine solide Grundlage für zukünftige wissenschaftliche Beiträge zu schaffen (vgl. Bolarinwa, 2020: 91). Im Rahmen traditioneller Theoriegenerierung zählt Künstlerische Forschung zur empirischen Forschung, da sie Wissen durch den Akt des Schaffens produziert. Allerdings unterscheidet sie sich stark in ihrer Forschungslogik und wissenschaftstheoretischen Begründung von etablierten Paradigmen wie der qualitativen und quantitativen Forschung, insbesondere hinsichtlich der Rolle der Forschenden und der Art und Weise, wie Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. ebd.: 95). Ebenfalls entziehen sich die Datengewinnung aus der künstlerischen Praxis sowie die Reflexion und Analyse der Wahrnehmung künstlerischer Phänomene der Zuordnung zu bestehenden Paradigmen. Bolarinwa argumentiert, dass die charakteristische Subjektivität und die daraus resultierende Schwierigkeit, Künstlerische Forschung in quantitative oder qualitative Paradigmen zu integrieren, ein neues Paradigma erfordere. Dieses bezeichnet sie als „ästhetisches Paradigma“[31], mit dem Ziel, die Künstlerische Forschung als einen Ansatz innerhalb einer breiteren wissenschaftstheoretischen Struktur zu verorten (vgl. Bolarinwa, 2020: 100 f.).

Laut Bolarinwa bestünden die Hauptunterscheidungsmerkmale des neuen ästhetischen Paradigmas im Vergleich zu traditionellen Ansätzen in folgenden Aspekten: den Arten des zu erforschenden Wissens, der Personalunion von Forscherin und Künstlerin, der Erhebung anders gelagerten Wissens, der

internationale Entwicklungen aus und empfiehlt, vorhandene Abschlussgrade zu überdenken. Während im wissenschaftlichen Sektor der Doktorgrad als ausreichend angesehen wird, diskutiert der Rat im künstlerischen und hybriden Bereich die Einführung von „Dr. artis“ oder „Ph.D. in Arts“, obgleich diese für künstlerische Karrieren nicht zwingend notwendig sind, jedoch bei wissenschaftsorientierten Berufswegen von Vorteil sein können. Überdies unterstreicht er die Notwendigkeit einheitlicher Qualitätsstandards für hybride Qualifikationen (vgl. Wissenschaftsrat, 2021).

[31] Bolarinwas Versuch, künstlerische Forschung als „ästhetisches Paradigma“ einzuordnen, kritisiert Ariane Jeßulat dahingehend, dass sie empirische Standards auf ein heterogenes Forschungsfeld überträgt und dabei kulturwissenschaftliche Diskurse sowie grundlegende epistemologische Literatur ausblendet. Der Begriff „ästhetisches Paradigma“ ist zudem bereits begriffsgeschichtlich besetzt, und Bolarinwa integriert nicht ausreichend bestehende Forschungsergebnisse und epistemologische Perspektiven in ihre Arbeit (vgl. Jeßulat, 2021).

Selbstwahrnehmung und deren Reflexion als integraler Bestandteil der Forschungsarbeit sowie der Darstellung dieses Wissens in bestehenden Diskursen (vgl. Bolarinwa, 2020: 100 f.). Bolarinwa sieht die Notwendigkeit eines neuen Forschungsparadigmas in der Anerkennung, Objektivität und Subjektivität als Kontinuum zu verstehen, wobei Künstlerische Forschung näher am Pol der Subjektivität angesiedelt sei. Die Herausforderung bestehe laut Bolarinwa darin, eine methodische Strenge zu etablieren, die die inhärente Subjektivität reflektiere und transparent mache, während gleichzeitig der Beitrag künstlerischer Forschung zur wissenschaftlichen Diskussion legitimiert würde (vgl. Bolarinwa, 2020: 104 ff.).

Im Kontext der Künstlerischen Forschung spielt folglich Reflexion eine zentrale Rolle, indem sie Lern- und Lehrprozesse betont, die über rein rational-analytische Ansätze hinausgehen. Reflexion erfolgt hier einverleibt, performativ, nonverbal und bisweilen poetisch – als „reflection-in-action“ (vgl. Buyken, 2022; Dartsch, 2019: 57). Diese Art der Reflexion integriert multisensorische Wahrnehmung und emotionale Orientierung, beeinflusst und verändert Situationen und erfordert soziales Engagement. Das performative Reflektieren, das durch Irritation und Scheitern Routinen aufbricht, ermöglicht die Entstehung von Neuem. Reflexion wird somit als Freisetzung vorhandenen künstlerischen Wissens verstanden – nicht als Ansammlung von mehr, sondern als Aktivierung von bereits Vorhandenem (vgl. Buyken, 2022). Reflexion kann hierbei verschiedene Phasen und Qualitäten durchlaufen:

- Kuratierungsphase: nonverbale, vorreflexive Annäherungen an Ideen oder Fragen;
- explorative Phase: Entwicklung von Methoden im Forschungsprozess selbst, Erkundung von Unschärfe und Risiko;
- diskursive Phase: begriffliche Auseinandersetzung und kritische Distanzierung im Beschreiben künstlerischer Praxis;
- Artikulierungsphase: Reflexion und Artikulation als interaktive Elemente; kritische Betrachtung der Sprache und ihrer konstruktiven Macht in der Reflexion (vgl. ebd.).

Diese Auffassung von Reflexion fördert das Verständnis von künstlerisch-forschenden und wissenschaftlich-forschenden Praktiken als ineinander verwobene Prozesse. In Anlehnung an Karen Barad betrachte ich das Spannungsfeld von „künstlerisch“ und „wissenschaftlich“ als ineinander verwobene Einheit (Barad, 2007).

Der Aspekt der Partizipation im Forschungsansatz

In diesem Forschungsprojekt liegt im künstlerischen Prozess ein besonderes Augenmerk auf einem partizipativen Ansatz, der eine gleichberechtigte Zusammenarbeit als Koforschende ermöglicht, da die Untersuchung in Gruppenmusizierprozessen stattfand. Indem Studierende als kollaborative Koforschende teilnehmen, fördert die partizipative Forschung eine tiefere, vielschichtige Erkenntnisgewinnung, die über die übliche Wissensproduktion hinausgeht. Dieser Ansatz unterstützt die Entwicklung eines Verständnisses, das es den Beteiligten ermöglicht, ihre künstlerischen Vorstellungen und Konzepte nicht nur zu teilen, sondern auch kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Somit bildet der partizipative Forschungsansatz eine wesentliche Grundlage des vorliegenden künstlerisch-wissenschaftlichen Forschungsprozesses.[32]

Auf Begrifflichkeiten wie „Partizipative Forschung“ wird im Kontext meiner Forschungsarbeit bewusst verzichtet, da die Darstellung des Diskurses den Rahmen sprengen würde. Es handelt sich hierbei weniger um eine konkrete Methode als vielmehr um einen Forschungsstil beziehungsweise eine Strategie (Bergold & Thomas, 2010).[33]

4.1.2 Integration beider Forschungsansätze

Obwohl keine eindeutige wissenschaftstheoretische Einbettung der Künstlerischen Forschung besteht (vgl. Bödeker & Tepe, 2024), erweist sich deren Integration in die Grounded Theory für die Untersuchung des Phänomens der Mediopassivität als gewinnbringend, denn der thematische Rahmen des Forschungsprojekts legt einen künstlerisch orientierten Zugriff nahe. Ziel ist es, ein in der künstlerischen Praxis vermutetes Phänomen in der künstlerischen Situation zu erfahren, zu identifizieren und zu beschreiben. Die Künstlerische Forschung in ihrer Definition als eine Hin- und Herbewegung zwischen kognitiven und praxisbasierten, ästhetischen Erkenntnisweisen (vgl. Buyken, 2022) ist besonders geeignet, um musikalische Praxis zu untersuchen. Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, sich als Künstlerin mit einer selbstreflexiven, fragenden Haltung kennenzulernen, sich in experimentellen, interdisziplinären Rahmen zu

[32] Die partizipative Komponente vorliegender Arbeit fand vor allem innerhalb der künstlerischen Forschungsprozesse statt, insbesondere bei der Erhebung von Daten und der Reflexion der künstlerischen Prozesse in Form von Gruppendiskussionen (Kapitel 4.2.3). Bei der Auswertung und Interpretation der Daten hingegen gab es nur geringe oder keine partizipative Beteiligung. Dies liegt unter anderem in der strukturellen Natur einer Dissertationsschrift begründet.

[33] Partizipative Strategien haben inzwischen in viele Forschungsfelder Eingang gefunden, in denen die Perspektiven der Beteiligten wichtig sind, beispielsweise in der Kindheitsforschung, der Sozialgeografie, der Zukunftsforschung, in der Forschung mit behinderten Menschen, im Bereich Public Health usw. (vgl. Bergold & Thomas, 2010: 337).

entdecken und die Modi künstlerischen Tuns, kritischen Denkens und wissenschaftlichen Arbeitens als sich gegenseitig befruchtend zu erleben (vgl. Buyken, 2022). Durch die Verknüpfung reflexiver, künstlerischer und explorativer Verfahren erwies sich der künstlerische Forschungszugang für das Phänomen der Mediopassivität in musikpraktischen Prozessen als vielversprechend. Die Ergänzung um die Perspektive der Künstlerischen Forschung ermöglicht die Teilhabe aller Forschenden am Prozess.

Die GT gewährleistet die kritisch-wissenschaftliche Distanznahme. Diese wird durch die Methoden der Gruppendiskussion und Videografie unterstützt, da diese sowohl als Datengrundlage dienen als auch einen wiederholten Zugriff auf das (dokumentierte) musikalische Interaktionsgeschehen ermöglichen. Die GT als primärer methodologischer Zugriff erlaubt eine entsprechende Balance zwischen Wissenschaftlichkeit und Kreativität, welche sich u. a. in einer abduktiven Forschungshaltung manifestiert.

Diese Haltung ist von der Fähigkeit der Forscherin geprägt, unterschiedliche Elemente in Beziehung zu setzen und dabei kreative Einsichten zu entwickeln, die es allerdings stets am empirischen Datenmaterial zu überprüfen gilt (vgl. Döring, 2023: 35; Reicherts, 2011: 288). Das iterative Durchlaufen verschiedener Auswertungsebenen der GT garantiert, dass diese kreativen Einsichten einer kontinuierlichen Prüfung unterzogen und die Forschungsergebnisse entsprechend angepasst werden. Dadurch wird eine gegenstandsbezogene Theorie entwickelt, die sowohl innovativ als auch fundiert ist. Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, die kritische Distanz trotz der eigenen Teilnahme am Forschungsprozess zu wahren, damit die erforderliche analytische Tiefe erreicht werden kann (Kapitel 4.1.3).

4.1.3 Verortung der eigenen Forschungshaltung

In dieser Arbeit werden die subjektive Perspektive der Forscherin sowie ihr spezifisches Kontextwissen anerkannt und bewusst in den Dienst der Forschung gestellt. Die persönlichen Vorerfahrungen und Haltungen ermöglichen einen besonderen Zugang zum Praxisfeld, beeinflussen jedoch zwangsläufig auch den Blick auf die erhobenen Daten. Daher sind eine kritische Reflexion und eine transparente Darstellungsweise unerlässlich (vgl. Döring, 2023: 113).

Meine persönliche musikalische Sozialisation im sogenannten „Klassikbereich“ hat meinen Zugang zur Musik grundlegend geprägt. Ein entscheidender Wendepunkt waren einschneidende Erfahrungen in der Improvisation, zum Beispiel durch Workshops im Exploratorium Berlin. Das Verlassen des sicheren, vertrauten Terrains (z. B. durch Orientierung am Notentext und eingeübten Konventionen) war nicht immer schmerzfrei, jedoch prägend für meine pädagogische Haltung, insbesondere im Hinblick darauf, dass ich Lehre und Improvisation als eng miteinander verbunden verstehe. Ein sich anschließen-

des Eintauchen und Studieren der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik (EMTP) führte zu einer pädagogisch-künstlerischen Erweiterung. Es fokussierte mich stärker auf Fragen nach dem Elementaren (vgl. Kalcher, 2019) sowie auf die Ausleuchtung und Auseinandersetzung mit einzelnen musikalisch-künstlerischen Phänomenen. Diese Perspektivänderung wurde ergänzt durch meine Arbeit und Prägung als Sonderpädagogin, die eine inklusiv orientierte Grundhaltung verstärkte. Beide Erfahrungsbereiche prägen mein Verständnis von Musikvermittlung und musikalischer Bildung. Besonders in der Arbeit mit inklusiven Gruppen entstanden für mich Fragen nach den Räumen des Dazwischen: Was passiert in den musikalischen Beziehungskonstellationen genau? Warum resoniert etwas – oder auch nicht? Die Auseinandersetzung mit Hartmut Rosas Resonanztheorie bot mir schließlich eine theoretische Grundlage, um diese Fragen gezielt zu untersuchen. Mein Forschungsinteresse konkretisierte sich daraufhin auf die Themen Resonanz und Teilhabe im musikpädagogischen Kontext, insbesondere im inklusiven Musikunterricht. Das EMTP-Studium schärfte diese Perspektive weiter. Meine Forschungshaltung basiert folglich auf einer phänomenologischen Grundannahme sowie einem anthropologisch geprägten, inklusiv orientierten Menschenbild. Dieses Verständnis wird u. a. durch die Ansätze „meiner“ Fachdisziplin Elementare Musikpädagogik (vgl. Dartsch, 2002; Meyer, 2020) gestützt. Inklusion begreife ich als eine Haltung, die über die gängige Normorientierung hinausgeht und die Verschiedenheit von Menschen als essenziellen und bereichernden Teil des Menschseins anerkennt. Meine epistemologische Position wird stark von Hartmut Rosas Resonanztheorie beeinflusst. Resonanz verstehe ich als zentrales Merkmal menschlicher Erfahrungen und somit auch von Lernprozessen. Diese Überzeugung bildet auch die Grundlage meiner Kritik am gegenwärtigen Bildungssystem, das oftmals ein eng gefasstes, leistungsorientiertes Bildungsverständnis verfolgt und die Ausbildung der Resonanzfähigkeit von Kindern vernachlässigt. Ich plädiere für eine Bildung, die Resonanzsensibilität anerkennt und fördert, indem sie Kinder in ihrer Fähigkeit unterstützt, als Resonanzwesen zu agieren und zu lernen.

Als teilnehmende Forscherin ist mir bewusst, dass die eigenen normativen Vorstellungen das Forschungsprojekt beeinflussen. Eine vollständige Neutralität ist in meiner Rolle kaum möglich. Daher strebe ich eine kritische Reflexion meiner Position sowie eine transparente Darstellung meiner Überzeugungen und deren Einfluss auf den Forschungsprozess an. Indem ich diese Haltung offenlege, strebe ich danach, meine Forschungsergebnisse nicht nur in einen fachlichen, sondern auch in einen ethischen Rahmen einzubetten. Dabei war meine Rolle als Forschende strukturell bedingt doppelt geprägt: einerseits durch die thematische Festlegung des Seminarthemas, andererseits durch die administrative Leitung des Projekts. Trotz dieser Vorgaben war es mein Anliegen,

einen partizipativen Prozess zu gestalten. Dies wurde – mit Ausnahme der ersten beiden Spielszenarien – konsequent angestrebt.

Das Untersuchungssetting wurde spezifisch für diesen Forschungsrahmen konzipiert und fand in Form von Seminaren im musikpädagogischen Wahlbereich statt, was eine freiwillige Teilnahme ermöglichte. Die Studierenden erhielten „Credits“ (CTs) für ihre Teilnahme, jedoch wurde bei der Gestaltung des Rahmens bewusst darauf geachtet, den Charakter einer klassischen Lehrveranstaltung zu minimieren, mit dem Ziel, Raum für eine künstlerisch-forschende Begegnung auf Augenhöhe zu schaffen. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn umfassend über das Projekt informiert und gaben ihr Einverständnis zur Teilnahme sowie zur videografischen Aufzeichnung. Dieser offene und informierte Zugang sollte sicherstellen, dass die ethischen Standards gewahrt und gleichzeitig ein forschungsförderliches Klima geschaffen werden konnten.[34]

4.1.4 Forschungsfragen und theoretische Sensibilität

Die Forschungsfragen gaben den Untersuchungsrahmen und den empirischen Schwerpunkt der Arbeit vor. Diese konkretisierten sich im Laufe des Forschungsprozesses und waren nicht a priori festgelegt. Ihr Ursprung lag in meiner eigenen künstlerisch-philosophischen Tätigkeit, der Auseinandersetzung mit Hartmut Rosas Resonanztheorie sowie zahlreichen Gesprächen mit Kolleginnen aus verwandten Disziplinen. Die Idee zu diesem Forschungsprojekt entstand aus dem Problem der Erfassung von Resonanzsituationen und -erfahrungen, der Entdeckung von Rosas im Tangotanz identifizierten mediopassiven Haltung zwischen Aktivität und Passivität sowie aus dem Wunsch, dieses in der künstlerisch-musikalischen Praxis genauer zu untersuchen. Die theoretische Sensibilität entwickelte sich durch künstlerische Erfahrungen, Gruppendiskussionen und

[34] In der qualitativen Forschung spielt Normativität immer eine Rolle und beeinflusst die Art und Weise der Forschung und Interpretation sowie Theoriebildung (vgl. Janotta & Raab, 2020: 230 f.). Theorien in der Forschung sind stets mit impliziten oder expliziten normativen Annahmen verbunden (vgl. Herfter et al., 2019: 254), die den Blick auf den Forschungsgegenstand lenken und gleichzeitig die Art der Erkenntnisgewinnung formen. Dies führt zu einer doppelten Normativität, bei der sowohl die beobachtungsleitenden Annahmen als auch die wertbezogenen Maßstäbe der Theorien die empirische Forschung prägen. Diese doppelte Normativität ist nicht nur in der Auswahl der Fragestellungen und Methoden sichtbar, sondern auch in der Interpretation und Darstellung der Forschungsergebnisse (vgl. Herfter et al., 2019: 254). Indem Forschende ihre eigenen normativen Perspektiven in den Forschungsprozess einbringen, gestalten sie aktiv die soziale Wirklichkeit, die sie untersuchen. Es wird betont, dass diese normativen Setzungen sowohl Möglichkeiten eröffnen als auch Begrenzungen mit sich bringen. Sie ermöglichen eine spezifische Fokussierung und Tiefe der Analyse, führen jedoch gleichzeitig zu einer gewissen Vorbestimmtheit der Ergebnisse und Interpretationen. In der Praxis bedeutet dies, dass Forschende sich ihrer normativen Einstellungen bewusst sein und diese reflektieren müssen, um die Güte und Angemessenheit ihrer Forschung sicherzustellen (vgl. Herfter et al., 2019: 255).

Reflexionsrunden sowie durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit auftauchenden Fragestellungen. Anhaltspunkte lieferten die Diskurse aus den Feldern der Resonanzpädagogik, der systematischen Musikpädagogik und insbesondere der Elementaren Musikpädagogik. Auch phänomenologische und erziehungswissenschaftliche Diskurse boten wertvolle Impulse. Mit zunehmender Reflexion kristallisierte sich als Forschungsschwerpunkt die Ergründung von Momenten heraus, in denen die Musizierenden zeitweise in einen Erfahrungszustand (nahezu) gleichzeitiger Aktivität und Passivität geraten. Zudem wurden die Auswirkungen dieser Zustände auf das ästhetische Erleben und die musikalische Gestaltung untersucht.

Auf Basis von Rosas Theorie wird Mediopassivität als grundlegender Faktor für die Entwicklung von Resonanzsensibilität beziehungsweise resonanten Weltbeziehungen betrachtet. Das Forschungsziel liegt daher in der Erkundung sowie Konzeptualisierung der Bedeutung von Mediopassivität für die musikalische Praxis. Gleichzeitig entstand die Frage, wie sich mediopassive Haltungen auf den verschiedenen Resonanzachsen manifestieren und wie sie sich pädagogisch nutzbar machen lassen.

Gütekriterien sind entscheidend für die Sicherstellung der Qualität und Glaubwürdigkeit der Forschung. In der vorliegenden Arbeit kommt der reflektierten Subjektivität eine besondere Bedeutung zu, da im Rahmen der GT und der künstlerischen Forschung die subjektiven Perspektiven und Interaktionen der Forscherin als integraler Bestandteil des Erkenntnisprozesses betrachtet werden. Um die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit zu gewährleisten, werden die methodischen Entscheidungen und analytischen Schritte der GT transparent dargestellt. Dafür orientiere ich mich an den von Ines Steinke (2000) vorgeschlagenen Kernkriterien für die Bewertung qualitativer Forschung. Diese umfassen die transparente Darstellung der Forschungsmethoden, die empirische Verankerung der Theoriebildung sowie die Begrenzung des Geltungsbereichs der Ergebnisse (vgl. Steinke, 2000: 319 ff.).

Auf Basis der bisherigen theoretischen Erkenntnisse und Vorannahmen leiten sich für die empirische Untersuchung die folgenden Fragestellungen ab:

I. Wie manifestiert sich das Phänomen Mediopassivität in der musikalischen Praxis? Und wie kann es als Disposition für das Musizieren verstanden werden?

II. Welche Dimensionen der Mediopassivität werden durch die verschiedenen Resonanzachsen erkennbar?

Für die weitere Ausarbeitung des didaktischen Anspruchs dieser Arbeit stellt sich die Frage:

III. Welche didaktischen Prinzipien können aus diesen Erkenntnissen für die musikpädagogische Lehrpraxis abgeleitet werden?

4.2 Darstellung des Forschungsprozesses und theoretisches Sampling

Der Forschungsprozess gliederte sich in zwei Phasen einer partizipativ-künstlerischen Untersuchung des Phänomens Mediopassivität in der musikalischen Praxis. Über den Zeitraum eines Jahres (vom Sommersemester 2021 bis zum Ende des Wintersemesters 2021/2022) forschten Studierendengruppen aus den Studiengängen Elementare Musik- und Tanzpädagogik sowie Schulmusik gemeinsam mit zwei Dozierenden in und über die musikalische Praxis. Die gewonnenen Erkenntnisse fanden u. a. Ausdruck in einer künstlerischen Performance. Die beiden Phasen folgten einem identischen Aufbau, wobei im zweiten Teil zunehmend pädagogische Fragestellungen auftraten, was möglicherweise auf die veränderte Gruppenstruktur zurückzuführen ist. Im Folgenden wird zunächst die Zusammensetzung der Forschungsgruppe vorgestellt (Kapitel 4.2.1). Anschließend werden das Setting der Forschungsphasen (Kapitel 4.2.2) sowie die Datenerhebung (Kapitel 4.2.3) beschrieben, bevor der Kodierprozess erläutert werden soll (Kapitel 4.2.4).

4.2.1 Beschreibung der Forschungsgruppe

Die Gruppe der Forschenden setzte sich aus zwei Dozentinnen sowie koforschenden Studierenden zusammen. Die beiden Dozentinnen verstanden sich in diesem Setting als ein Lehrendenteam, das zwischen Ko- und Teamteaching wechselte. Dies ermöglichte eine Perspektiventriangulation und die Wahrung eines kritisch-korrektiven Blicks auf die jeweils eigene professionelle Lehrkompetenz. Das Lehrendenteam setzte sich zusammen aus der Forscherin dieser Arbeit (Sonderpädagogin, Schulmusikerin, Elementare Musik- und Tanzpädagogin) und einer weiteren Dozentin (Elementare Musik- und Tanzpädagogin, Sängerin, Musikvermittlerin). Dieses Team blieb über den gesamten Forschungsprozess konstant.

Die Zusammensetzung der Forschendengruppe basierte auf der bewussten Annahme, dass die beteiligten Personen bereits über ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit hinsichtlich ihrer eigenen künstlerisch-pädagogischen Praxis verfügten. Zudem orientierte sich die Gruppenkonstellation an einer forschungslogisch begründeten Anlage des künstlerischen Settings. Die spätere Übertragbarkeit auf andere Kontexte – etwa mit Laiengruppen – ist grundsätzlich gegeben und kann in zukünftigen Forschungsdesigns gezielt weiterentwickelt werden.

In der ersten Phase (Sommersemester 2021) nahmen zehn Studierende teil, darunter neun aus der EMTP und eine Person aus der Schulmusik (sieben Frauen, drei Männer). In der zweiten Phase (Wintersemester 2021/2022) wa-

ren acht Studierende beteiligt, davon drei aus der EMTP, die bereits in der ersten Phase teilgenommen hatten (zwei Frauen, ein Mann) sowie fünf aus der Schulmusik (drei Frauen, zwei Männer). Der Wechsel innerhalb der Gruppe zwischen den beiden Phasen war hochschulstrukturell bedingt und daher nicht vermeidbar. Für die Teilnehmenden, die an beiden Phasen beteiligt waren, wiederholte sich dadurch der Beginn des Forschungssettings. Die erhöhte Anzahl an Schulmusikstudierenden in der zweiten Phase brachte zudem eine teils analytischere und kritischere Perspektive mit sich, die zunächst weniger stark auf den künstlerischen Prozess ausgerichtet war. Trotz denkbarer Kritik am Wechsel der Gruppenmitglieder erwies sich gerade die Vielfalt an Perspektiven als wertvoll für den Datenauswertungsprozess. Sie ermöglichte die Arbeit mit kontrastierenden Beispielen, was die Validität der entstehenden Theorie stärkte. Die Erfahrungen und Beschreibungen der Teilnehmenden mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und pädagogischen Ansätzen konnten durch Triangulation miteinander in Beziehung gesetzt werden, wodurch die Analyse an Tiefe und Differenziertheit gewann.

Die Gruppe der Koforschenden wies heterogene Voraussetzungen im Bereich Improvisation und Bewegung auf, was u. a. auf die unterschiedlichen Spezifika der jeweiligen Studiengänge zurückzuführen ist.[35] Alle Studierenden befanden sich in einem fortgeschrittenen Studienabschnitt, entweder im Masterstudium oder mindestens im sechsten Fachsemester des Staatsexamens Lehramt. Zudem verfügten alle über eine professionelle musikalische Ausbildung in den Bereichen Stimme, Instrumentalspiel und / oder Bewegung sowie über ein ausgeprägtes pädagogisches Vorwissen. Diese Voraussetzungen beeinflussten die Rahmengestaltung der Forschungssitzungen dahingehend, dass die von den Dozierenden gesetzten Anfangsimpulse an die Fertigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmenden angepasst werden mussten (Kapitel 4.2.2), während gleichzeitig in den offenen Spielräumen eine gleichberechtigte, partizipative Forschung aller Teilnehmenden möglich war. Die Zusammensetzung dieser Forschungsgruppe wird nicht weiter spezifiziert, da diese Aspekte im Rahmen des vorliegenden Forschungskontexts keine zentrale Relevanz besitzen. Der Schwerpunkt liegt vielmehr auf der Identifikation und Analyse des Phänomens der Mediopassivität in den sozialen und musikalischen Interaktionsprozessen während des Musikmachens sowie mit Bezug auf diese Prozesse. Eine detaillierte Betrachtung von Einzelprofilen oder die Bildung von Typologien steht daher nicht im Fokus. Es sei jedoch angemerkt, dass eine vertiefte Differenzierung nach beispielsweise genderspezifischen oder musikbiografischen Merkmalen

[35] Im Studium der EMTP und in der Fachdisziplin wird der Improvisation ein hoher Stellenwert beigemessen. Das mag im Bereich der Schulmusik standortabhängig sein, es kann im Unterschied zur EMTP allerdings nicht von einer grundlegenden Improvisationserfahrung ausgegangen werden.

potenziell wertvolle Erkenntnisse für weitere Fragestellungen liefern könnte. Eine derartige Analyse würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und bleibt somit möglichen zukünftigen Forschungen vorbehalten.

4.2.2 Struktur des Forschungssettings

Die Forschungszyklen fanden jeweils über mehrere Blockwochenenden statt (11.1.1). Die partizipative Ausrichtung des Settings ermöglichte es allen Teilnehmerinnen, selbstbestimmt und freiwillig zu agieren. Als gleichberechtigte Forschungspartnerinnen konnten sie tiefergehend in den Dialog mit dem Forschungsgegenstand treten und kollektiv neue Ausdrucks- und Verstehensweisen generieren. Die Zielsetzung der Settings ergab sich aus den Forschungsfragen.[36] In beiden Forschungszyklen gestalteten die Dozierenden jeweils nur den musikalischen Einstieg in das Forschungssetting, der aus zwei kontrastierenden musikalischen Spielangeboten bestand. Diese wurden im Anschluss reflektiert und dienten als Ausgangspunkt für die weitere künstlerische Erforschung von Mediopassivität in der musikalischen Praxis. Die Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Gestaltung der musikalischen Einstiege in das Forschungssetting.

Tabelle 2: Einstiege in das Forschungssetting

Musikalische Spielidee	Beschreibung und Begründung
„Kaltstart“	Im Rahmen einer Improvisationsaufgabe wurden die Studierenden / Koforscherinnen „ins kalte Wasser geworfen“, indem sie reihum nach einem festgelegten Schema improvisieren sollten. Die Aufgabe war es, zunächst im Kreis gemeinsam und nonverbal ein Ostinato mit erkennbaren Tonhöhen, harmonischen Bezügen und einer klaren Phrasenlänge zu etablieren, über welchem anschließend in doppelter Phrasenlänge solistisch improvisiert werden sollte. Die Person, die an der Reihe war, exponierte sich mit ihrem Solo, indem sie in die Kreismitte trat.

[36] Den Studierenden wurde folgender Ankündigungstext im Vorlesungsverzeichnis präsentiert: „In diesem Seminar wollen wir das aus der griechischen Sprache vom Soziologen Hartmut Rosa beschriebene Phänomen, die Mediopassivität, in künstlerischen Prozessen erforschen. Im Zentrum steht das Ausprobieren von Musikspielen / Bewegungsspielen mit improvisatorischem Fokus, das Selbstbeobachten und Reflektieren über Momente der künstlerischen Intensität / Begegnung und das Kreieren neuer Formen. Wann entsteht Beziehung zur Partnerin und zum musikalischen Phänomen? Wann entsteht Intensität und Flow und sind diese Momente beobachtbar?“

Einstiege in das Forschungssetting (Fortsetzung)

„Raumpartitur“[37] als Kontrastbeispiel	Im Anschluss wurden die Teilnehmenden auf eine alternative Weise an ein Improvisationsspiel herangeführt, um zwei Extrema aufzuzeigen. Zu Beginn wurde über gemeinsames Gehen im Raum die Wahrnehmung für den eigenen Körper, die anderen Gruppenmitglieder und den Raum geschärft. Währenddessen folgten kurze Begrüßungsinteraktionen über Blickkontakt. Weiter wurde die Gruppe synchronisiert und füreinander sensibilisiert, indem individuell verschiedene Gehtempi von anderen Mitgliedern aufgegriffen und wieder verworfen wurden. Im nächsten Schritt wurde eine auditive Sensibilisierung in Paaren durchgeführt: Eine Person führte ihre Partnerin, die die Augen geschlossen hatte, mit langen Tönen (auf Vokalen und singend) und einer vereinbarten Berührung durch den Raum. Nach einem Rollenwechsel tauchten sich die Paare über ihre Erfahrungen aus. Daraufhin erkundete die Gruppe gemeinsam die einzelnen Felder einer zuvor angelegten Raumpartitur. Hierfür wurde der Boden mit Kreppband in vier Bereiche unterteilt, von denen jeder eine spezifische musikalische Aktion repräsentierte: • klares Ostinato / Groove • zuhören • lange Töne • Geräusche Im Anschluss wurden drei Improvisationen basierend auf dieser Raumpartitur gestaltet. Dabei einigte sich die Gruppe kollektiv auf Regeln für den Beginn und das Ende der Improvisationen.

Einstiege in das Forschungssetting (Fortsetzung)

Reflexion und erste Gruppendiskussion beider Formate	Die beiden musikalischen Einstiege wurden miteinander ins Verhältnis gesetzt. Ästhetisch interessante Momente sowie soziale Strukturen und Interaktionen wurden reflektiert. Dabei wurden insbesondere Unterschiede im Umgang mit Freiwilligkeit, Sicherheit und Exponierung thematisiert sowie deren Einfluss auf das musikalische und soziale Miteinander. Zudem wurde analysiert, wie sich die Dynamik der Gruppe und die individuellen Beiträge der Teilnehmenden unter den jeweiligen Bedingungen veränderten. Es wurde über die Idee eines Dazwischen, zwischen Aktiv und Passiv in den musikalischen Interaktionen gesprochen und anschließend die erlebten Momente daraufhin befragt.
	Weitere Struktur des Forschungssettings
Künstlerische Auseinandersetzung mit dem „Kaltstart“ und Modifikation	Auf Grundlage der Reflexion bestand die weitere Vorgehensweise darin, ausgehend vom Negativbeispiel „Kaltstart“, neue Spielideen zu entwickeln, die schrittweise zu einer Improvisation mit solistischen Anteilen hinführten. Dabei wurden zentrale Aspekte aus der Gruppendiskussion (etwa: zwischen Aktiv und Passiv, niedrigschwelliger Zugang, Sicherheit und die Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten) berücksichtigt. Die Forschungsgruppe wurde in Kleingruppen, also eigenständig forschend aktiv, um die ursprüngliche Übung so zu transformieren, dass Spiele entstanden, welche die Entstehung mediopassiver Momente begünstigten.

Einstiege in das Forschungssetting (Fortsetzung)

Explorieren, Reflektieren, Modellieren als Kreislauf	Weiter wurden verschiedene Spiele und -prinzipien entwickelt, gemeinsam mit der Gruppe erprobt und im Hinblick auf ihr Potenzial zur Förderung von Mediopassivität reflektiert. Zu den erprobten Ansätzen gehörten u.a.: • das Spielprinzip „Führen und Folgen“ in unterschiedlichsten Varianten (Interludium III); • kurze Improvisationsmomente, die aus einem Ostinato heraus entwickelt wurden – sowohl gleichzeitig als auch nacheinander; • unterschiedliche Formen des Solierens (beispielsweise im Stehen, im Gehen oder in kleinen Gruppen), wobei Sicherheitsanker wie ein Ostinato zur Unterstützung bereitstanden; • mediopassive Momente bei der Erprobung von musikalischen Formen, wie zum Beispiel des Kanons. Zudem wurden verschiedene Reihenfolgen von Anleitungen getestet. Besonders produktiv erwies sich die Abfolge: Sensibilisierung – Exploration – Fantasieren / Improvisieren, die sich innerhalb der Forschungssettings etabliert und in den Reflexionen als effektiv herausgestellt hat.

Da Momente der Mediopassivität in der musikalischen Praxis erst im musikalischen Handeln identifiziert werden können, wurde zunächst ein bewusst gestaltetes Setting geschaffen, das gezielt Erfahrungen von Entfremdung und ein mögliches Ausbleiben von Resonanz provozieren sollte. Diese Strategie, das Phänomen ex negativo zu erfassen, erlaubte eine explorative Annäherung, da Mediopassivität in der musikalischen Praxis nicht vorab definiert, sondern nur durch das Erleben im Tun erschlossen werden konnte.

Bereits die Betonung auf einer Übung, das Fehlen einer Begrüßung und die Beobachtung von Dozierenden von außen waren bewusst gestaltete Elemente der Inszenierung. Die Gruppe wurde mit einer solistisch exponierenden Improvisation konfrontiert, die durch vorgegebene musikalische Parameter und in Kreisform strukturiert war. Der Kreis sorgte dafür, dass alle Teilnehmenden sichtbar waren und sich niemand zurücknehmen konnte. Die Inszenierung wur-

[37] Das Konzept der Raumpartitur orientiert sich an Michael Betzner-Brandts „Introvisation“ (vgl. Betzner-Brandt, 2011: 15).

de zusätzlich verstärkt, indem die Solistinnen für ihre Beiträge in die Mitte des Kreises treten mussten.

Im zweiten Schritt wurde die Improvisation neu initiiert, wobei die Teilnehmenden eingeladen wurden, sich aktiv in das Spiel einzubringen. Die Dozierenden beteiligten sich nun aktiv als Mitspielende. Über angeleitete Sensibilisierungen und Explorationsspiele wurden sie schrittweise an die Improvisation herangeführt. Dabei legten die Dozierenden besonderen Wert auf Freiwilligkeit, vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten, unterschiedliche Erfahrungsniveaus und gemeinschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten. Ebenfalls wurde bewusst darauf geachtet, keine Personen zu exponieren. Stattdessen wurde ein Umfeld geschaffen, das ein hohes Maß an Sicherheit und Freiwilligkeit bot, ohne den individuellen Gestaltungsraum einzuschränken.

Diese Kontrasterfahrung ermöglichte es den Teilnehmenden, unterschiedliche Ansätze und Faktoren von Improvisation direkt zu erleben und zu reflektieren. Sie diente als Ausgangspunkt für das gemeinsame Weiterforschen. Beide Teile wurden anschließend in Gruppendiskussionen reflektiert. Der Fokus lag dabei auf der Analyse spannender musikalischer und sozialer Momente sowie auf den Unterschieden zwischen freier Gestaltung und strengeren Regeln. Auch der didaktische Aufbau der beiden Spiele wurde kritisch beleuchtet. Die Forschungssettings schlossen mit einer gemeinsamen Improvisationssession mit performativem Charakter, die die gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse zusammenführte.

4.2.3 Interludium III

Das Spielprinzip „Führen und Folgen“ erwies sich im Verlauf beider Forschungszyklen als besonders geeignet, um mediopassive Momente im musikalischen Tun zu identifizieren und zu beschreiben. Dieses in der Rhythmik, Elementaren Musikpädagogik und Improvisationspädagogik (vgl. Weber, 2020; Steffen-Wittek, 2019; Rollwagen & Pelz, 2019; Danuser-Zogg, 2002) verbreitete Prinzip bot eine niedrigschwellige und zugleich tiefgehende Möglichkeit, zentrale Aspekte mediopassiven Musizierens erfahrbar zu machen.

Da dieses Spielprinzip während des Forschungsprozesses wiederholt aufgegriffen, vielfältig ausprobiert und diskutiert wurde, soll es an dieser Stelle thematisiert werden. Zwar lassen sich diese Erkenntnisse bereits der Datenauswertung zuordnen, doch möchte ich an diesem Punkt den besonders hohen Stellenwert im Forschungsprozess herausstellen.

Dieses Spielprinzip wurde in verschiedenen Varianten ausprobiert, die unterschiedliche Perspektiven auf die musikalischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Rollen „Führen“ beziehungsweise „Folgen“ ermöglichten. In der ersten Variante zum Beispiel produzierte Person A Instrumentalklänge, denen Person B auditiv oder durch kleine Bewegungen folgte (Tabelle 3). In der

Tabelle 3: Beispielvarianten zum Prinzip „Führen und Folgen“

1. Partnerspiel: „auditive Klangmassage“	**2. Partnerspiel: „Klang führt Bewegung“**	**3. Gruppenspiel: „Alle Folgen“**
Person A spielt Instrumentalklänge. Person B folgt auditiv, wenn Impulse kommen, auch mit kleinen Körperbewegungen (nach Ribke, 1995: 102)	Person A spielt Instrumentalklänge. Person B folgt den Klängen mit Bewegungen. (nach Ribke, 1995: 105)	Alle folgen allen und allem, wahlweise mit Klängen und / oder Bewegungen.

Hinweis: Version 3 des Spiels ist aus dem Spielprozess der Gruppe entstanden. Bei allen drei Spielideen gilt es, einen gemeinsamen Anfang aus der Stille heraus und ein gemeinsames Ende in die Stille hinein zu finden.

zweiten Variante reagierte Person B durch Bewegungen aktiv auf die Klänge von Person A. In der dritten Variante wiederum wurde die klare Struktur aufgelöst: Die gesamte Gruppe folgte frei interpretierbar Klängen, Bewegungen oder anderen Impulsen, die im musikalischen Prozess gemeinsam ausgehandelt wurden. Weitere Varianten beziehen sich beispielsweise auf das Führen einer Gruppe von Instrumentalistinnen, denen je einzeln und in unbekannter Weise eine Tänzerin folgt, und umgekehrt: Auch die gesamte Gruppe der Instrumentalistinnen konnte der Gruppe an Tänzerinnen folgen etc. Hier gab es verschiedene Spielkonstellationen (vgl. Leinen-Peters & Niggemeier, 2024: 54)

Die sich anschließenden Gruppendiskussionen zeigten, dass diese Spielformen Anhaltspunkte für mediopassive Momente auf mehreren Ebenen förderten (Kapitel 4.3): Eine zentrale Spielregel innerhalb des Spielprinzips 2 lautete so zum Beispiel: „Findet einen gemeinsamen Anfang und ein gemeinsames Ende aus der Stille heraus und in die Stille hinein.“ Teilnehmende beschrieben das Erlebnis als ein gemeinsames Atmen oder ein zartes, sensibles Aufeinander-Reagieren. Eine hohe Fokussierung auf die Aktionen der Partnerinnen führte zu einem dynamischen Gleichgewicht zwischen musikalischer Aktivität und Antworten, was die Sensibilität für die Situation förderte. Ein weiterer Fokus des Spiels lag auf der Thematisierung von Impulsen. Die Teilnehmenden wurden ermutigt, sowohl Impulse zu geben als auch aufzunehmen, was die Grenzen zwischen den Rollen aufweichte. Einige Teilnehmende beschrieben, wie sich während des Spiels eine wechselseitige Dynamik zwischen Führenden und Folgenden entwickelte. Durch das Verschwimmen der Rollen wurden mediopassive Transformationsprozesse möglich, bei denen beide Seiten sowohl Impulse geben als auch aufnehmen konnten. Die Variationen des Spielprinzips „Führen und

Folgen“ kombinierten Niedrigschwelligkeit im Zugang mit inhaltlicher, musikalischer Tiefe und förderten somit die Teilhabe unabhängig vom musikalischen Vorwissen der Teilnehmenden. Diese Aspekte werden im weiteren Verlauf der inhaltsanalytischen Datenauswertung (Kapitel 4.3) untersucht.

4.2.4 Datenerhebung und Auswertungsprozess

Die Forschungszyklen wurden systematisch in Form von Videoaufnahmen festgehalten. Zusätzlich fanden in regelmäßigen Abständen insgesamt 17 Gruppendiskussionen statt, die jeweils 30–60 Minuten dauerten. Diese bildeten zusammen mit den Videodaten eine breite Datenbasis für die Analyse der vorliegenden Arbeit. Zu Beginn der Arbeit mit der GT steht die Entscheidung über die Art der verwendeten Daten. Da das vordergründige Forschungsinteresse zunächst auf der Suche nach Momenten der Mediopassivität im gemeinsamen Musizieren lag, erschien die Methode von Gruppendiskussionen besonders geeignet. In freien, wenig geleiteten Gesprächsformaten ergab sich so die größtmögliche Wahrscheinlichkeit, dem Erleben und den Beschreibungen auf den Grund zu kommen. Ergänzend wurde eine Videodokumentation der Settings gewählt, um die künstlerischen Prozesse, die Gegenstand der Gruppendiskussionen waren, retrospektiv nachvollziehen zu können. Dies unterstützte eine kritische Distanz bei der Beobachtung und förderte zugleich die Datentriangulation. Die Aufbereitung der Daten sowie der Auswertungsprozess erfolgten anschließend mithilfe der Software MAXQDA. Um neue Theorien aus dem Datenmaterial generieren zu können, sollen die theoretischen Vorannahmen nicht zu stark mit in den Forschungsprozess eingebracht werden. Aus diesem Grund wurden die Gruppendiskussionen insbesondere zu Beginn des jeweiligen Zyklus möglichst offengehalten. So wurden als Diskussionsanlass Fragen gestellt wie: „Wie habt ihr die letzte Stunde erlebt?“, „Welche Momente habt ihr musikalisch als spannend empfunden?“, „Könnt ihr diese beschreiben?“ Im Laufe des Forschungsprozesses wurden die Gruppendiskussionen und Reflexionsprozesse spezifischer, da sich künstlerisch identifizierte Konzepte weiter ausdifferenzierten.

Bei der Datenerhebung mithilfe von Gruppendiskussionen liegt der Fokus auf der Erfassung kollektiver Orientierungen und Wissensbestände. Das Gruppendiskussionsverfahren zeichnet sich durch seine Vielseitigkeit in der Anwendung auf unterschiedliche Forschungsfelder aus: von interkultureller Forschung bis hin zu Medien- und Kommunikationsforschung (vgl. Döring, 2023: 375 ff.). Selbstläufige Passagen innerhalb der Diskussionen, die im Gegensatz zu stärker strukturierten Passagen (durch Interviewende) stehen, bieten einen privilegierten Zugang zu diesen kollektiven Dimensionen (ebd.). Diese Passagen spiegeln die Handlungspraxis wider, wobei das Reden über diese Praxis einen anderen Aspekt des Handelns beleuchtet als die direkte Beobachtung der

Handlungspraxis. Gruppendiskussionen stoßen jedoch an Grenzen hinsichtlich der Analyse individueller Orientierungen und langfristiger Prozessstrukturen. Obwohl das Reden selbst eine Form der Handlungspraxis darstellt und der performative Aspekt in der Gruppendiskussion eine zentrale Rolle spielt, ist das gesprochene Wort oft nicht der alleinige Fokus der Untersuchung. Vor diesem Hintergrund wurde das Forschungsprojekt videografisch dokumentiert. Somit kann mittels Datentriangulation eine tiefere Struktur des Forschungsgegenstandes erzielt werden.

Der Kodierprozess bildet den Kern des Analyseprozesses (Kapitel 4.1.1.1) und beinhaltet das Sammeln von Daten, deren Analyse und das Ableiten von Kategorien und Konzepten, die dann in nächsten Schritten wiederum verfeinert und zu einer Theorie mittlerer Reichweite verdichtet werden. Memos sind hierbei eine wesentliche Komponente. Sie dienen dazu, Ideen festzuhalten und Reflexionen über die Daten und ihre Beziehungen zu ermöglichen.

Die Forscherin pendelt in einem iterativen Prozess zwischen Datensammlung, Analyse und Theoriebildung, bis schließlich durch Sättigung die Schlüsselkategorie identifiziert werden kann. Die Datentriangulation schafft die Grundlage für das In-Beziehung-Setzen unterschiedlicher Datentypen aus den methodisch unterschiedlichen Ansätzen (vgl. Döring, 2023: 591; Flick, 2011: 8 ff.). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden die im Kodierverfahren der Gruppendiskussionen und Videos sowie die gewonnenen Interpretationen und Erkenntnisse mit Memos zusammengeführt. Mithilfe der Analysesoftware MAXQDA wurden die Gruppendiskussionen und Videos kategorisiert, kodiert und die Ergebnisse interpretiert:

> „Jeder Kode ist ein Atom, das seine ‚Ärmchen' ausstreckt und bereit ist, möglicherweise, also sofern Daten und Konzepte dies gestatten, eine Verbindung mit anderen Kodes einzugehen. Je mehr Verbindungen ein solcher Kode (ein solches Atom) eingeht, umso dichter und komplexer wird die Kategorie (das Molekül)" (Muckel zitiert nach Weber-Krüger, 2014: 290).

In diesem Sinne wurde der offene Kodierprozess gehalten und im ersten Schritt nach interessanten Äußerungen und Fragestellungen in Bezug auf musikalische und soziale Prozesse kodiert. Sobald der Prozess drohte, unüberschaubar zu werden, wurde ein strukturierender Ansatz verfolgt: Die Kodes wurden systematisch miteinander in Beziehung gesetzt, verglichen und konzeptualisiert, sodass schrittweise Kategorien und Subkodes entstanden. Diese wurden anschließend dimensionalisiert und kontrastiert, um unterschiedliche Perspektiven und Feinheiten herauszuarbeiten. Zum Schluss wurde mithilfe eines im Prozess entwickelten Analyserasters selektiv kodiert, weiter abstrahiert und schließlich zu Kernkategorien verdichtet.

Die letzte Phase ist die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie aus den Daten. Der Forschungsprozess gestaltet sich nicht linear, sondern als ein flexibles Hin und Her zwischen den verschiedenen Forschungsphasen, bei dem ständig neue Erkenntnisse integriert und bestehende Annahmen überdacht werden. Die sozialwissenschaftliche Forschung bewegt sich in einer langen Traditionslinie in der Debatte zwischen deduktiven und induktiven Ansätzen, wenn es um die richtige Verfahrensweise zur Schlussfolgerung und Generierung von Ideen geht.[38]

Die GT ist auf die Generierung von Theorien mittlerer Reichweite ausgerichtet. Diese Art der Theoriebildung fokussiert sich auf einen spezifischen Gegenstandsbereich mit dem Ziel, diesen präzise zu verstehen und in einer Theorie darzulegen. Theorien mittlerer Reichweite grenzen sich sowohl von hochkomplexen und allumfassenden Theorien ab als auch von Ad-hoc-Theorien, die sich mit geringem Aufwand prüfen lassen, jedoch keinen großen Erklärungswert besitzen (vgl. Döring, 2023: 54). Das Verhältnis zwischen der sozialen Wirklichkeit und der Theorie wird als ein prinzipiell unabschließbarer Prozess betrachtet, der kontinuierlich überprüft werden muss:

> „Unser Standpunkt ist, dass Wahrheit im Handeln entsteht [...]. Theorien sind Interpretationen, die von gegebenen Perspektiven aus gemacht werden, wie sie von den Forschenden übernommen und erforscht werden. Zu sagen, dass eine gegebene Theorie eine Interpretation ist – und damit fehlbar – bedeutet nicht zu bestreiten, dass Urteile über ihre Stimmigkeit und ihren voraussichtlichen Nutzen getroffen werden können“ (Strauss & Corbin zitiert nach Strübing, 2008: 38).

Theorien mittlerer Reichweite sind somit nicht nur wissenschaftlich bedeutsam, sondern auch praktisch relevant, da sie handhabbare Erklärungen für konkrete soziale Prozesse bieten:

> „Soziale Phänomene sind komplex: Also braucht man, um sie zu erfassen, eine komplexe Grounded Theory. Damit ist eine konzeptuell dichte Theorie gemeint, die sehr viele Aspekte der untersuchten Phänomene erklärt“ (Strauss, 1998: 25).

[38] Die GT, gewachsen aus dem Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus, versteht sich als induktiver Ansatz. Sie verbindet die Theoriebildung mit der Deduktion in einem zyklischen Prozess und betrachtet Theorie und Empirie als ein Kontinuum, in dem Theorien fortwährend gebildet und überprüft werden, ohne den Anspruch auf universelle Gültigkeit zu erheben. Dieser Ansatz zeigt seinen größten Nutzen, wenn es darum geht, neue, noch unerklärte Phänomene zu erforschen, und trägt zur Theorieentwicklung bei, indem er verlässliche und praktisch erarbeitete Hypothesen und Modelle liefert (vgl. Flick, 2011).

In meiner Untersuchung wird eine gegenstandsbezogene (materiale) Theorie[39] im Sinne der Grounded Theory entwickelt, die sich auf das Erleben und Beschreiben von Mediopassivität in musikalischer Praxis innerhalb von Gruppenmusizierprozessen konzentriert. Dabei werden die Konzepte und Kategorien sowie Kontrastbeispiele direkt aus dem Datenmaterial generiert, um eine enge Verbindung zwischen Theorie und Empirie zu gewährleisten. Die Ergebnisdarstellung wird durch theoretische Bausteine gestützt und in Beziehung zum musikpädagogischen Diskurs gesetzt, um dem Anspruch einer musikpädagogischen Forschungsarbeit Rechnung zu tragen. Anschließend wird in Kapitel 5 die Schlüsselkategorie Mediopassive Musikpraxis auf den verschiedenen Resonanzachsen betrachtet. Dabei richtet sich der Blick auf die Frage, welche Dimensionen der Mediopassivität durch die verschiedenen Resonanzachsen erkennbar werden. Die Reichweite der entwickelten Theorie wird auf mittel eingeschätzt, da die triangulierte Auswertung verschiedener Datenquellen unterschiedliche Perspektiven ermöglicht und theoretisch sensibilisierte Konzepte in die Ergebnisse einfließen. Die Konzeptualisierung der Daten geschieht durch die Dimensionierung von Merkmalen und Eigenschaften der entwickelten Kategorien, die kontinuierlich verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Mit diesem Ansatz soll das Phänomen der Mediopassivität in der musikalischen Praxis nicht nur untersucht und spezifiziert, sondern auch ein theoretischer sowie praktischer Beitrag zum musikpädagogischen Diskurs geleistet werden.

4.2.5 Datenschutz und Forschungsethik

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an den Prinzipien der Forschungsethik nach Hopf (2000). Das Prinzip der Einwilligung wurde durch die schriftliche Zustimmung aller beteiligten Personen sichergestellt. Für die Datenerhebung und -nutzung im Rahmen dieser Arbeit liegen entsprechende Einverständniserklärungen vor. Das Prinzip der Nichtschädigung wird durch die Einhaltung des Datenschutzes gemäß den Vorgaben des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) gewährleistet. Die Speicherung und Weitergabe personenbezogener Daten sowie des gesamten Quellenmaterials unterliegen einer strengen Kontrolle. Für die Anonymisierung wurden in den Gruppendiskussionen bereits während der Transkription und Analyse alle personenbezogenen Daten entfernt, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Nach Abschluss des Verfahrens verbleiben die Daten ausschließlich bei der Verfasserin und Gutachter*innen. Eine Weiterverwendung des Materials außerhalb des Rahmens dieser

[39] Materiale Theorien werden für ein bestimmtes Sachgebiet oder empirisches Feld entwickelt, formale Theorien für einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung (sie werden i. d. R. aus dem Vergleich materialer (gegenstandsbezogener) Theorien aus unterschiedlichen empirischen Feldern gewonnen (vgl. Strübing, 2018: 37).

Arbeit bedarf der Zustimmung der Leitung des Forschungsprojekts. Jegliche Einsichtnahme durch Dritte ist nur in Absprache mit der Verfasserin möglich.

4.3 Inhaltsanalytische Auswertung nach der GT

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse des Kodierprozesses anhand der herausgebildeten Kernkategorien sowie die identifizierte Schlüsselkategorie Mediopassive Musikpraxis vor. Tabelle 4 zeigt eine zusammenfassende Darstellung des Analyserasters und ist zur besseren Nachvollziehbarkeit in Kernkategorien unterteilt, denen jeweils zugehörige Kodes sowie Anker- und Kontrastbeispiele zugeordnet sind. Die lila markierten Kodes stellen „Mischkodes“ dar, die sich, wie im Interpretationsprozess deutlich wurde, jeweils zwei Kernkategorien zuordnen lassen. Eine weitere Besonderheit betrifft den orange markierten Kode „sich künstlerisch zu dem Erlebten verhalten“. Dieser konnte nicht aus den Gruppendiskussionen heraus kodiert werden, sondern ließ sich ausschließlich über die Videoanalysen rekonstruieren.

Für die anschließende Interpretation wurden die Kernkategorien ausgewählt und sowohl miteinander als auch in Relation zu häufig kodierten Subkodes gesetzt (Koderelationen). Diese Beziehungen waren bereits das Ergebnis der Triangulation verschiedener Datentypen und Perspektiven (Transkripte der Gruppendiskussionen und Videoaufnahmen) (vgl. Döring, 2023: 81, 109). Die gezielte und systematische Integration von Daten aus zwei verschiedenen Erhebungsansätzen diente dazu, die Zuverlässigkeit zu verbessern. Dabei wurden die Ergebnisse der Interpretation bewusst den zugrunde liegenden Forschungsfragen der Studie zugeordnet, was sich an der Methode des *theoretical sampling* orientiert, wie Strauss (1998) sie beschreibt.[40]

[40] Beim Einbezug des Videomaterials beschränke ich mich auf Interaktionen innerhalb von Musiziersituationen.

Tabelle 4: Kodiersystem

Kernkategorie	**Kodes**	**Beschreibung**	**Ankerbeispiele**	**Ggf. Kontrastbeispiele** = im Sinne der Kontrastierung von Kategorien zur Abgrenzung dienende Kontrastbeispiele, wenn vorhanden
Sicherheit und Vertrauen	Einfluss der Gruppe und Einfluss musikalischer Spielräume	In musikalischen Spielen wie auch im Unterricht werden durch bestimmte Gruppen- und Raumkonstellationen ein subjektives Gefühl von Sicherheit vermittelt. Dieses bezieht sich sowohl auf musikalische Einflüsse als auch auf den Einfluss der Gruppe und schließt die Möglichkeit ein, sich bei Bedarf zurückziehen zu können.	„Und das war echt ein superschöner Moment, weil das wie so ein Schutzraum war für mich, einfach wieder so in der Gruppe anzukommen“ (Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021).	„Für mich hat das schon sehr viel mit Angstmanagement zu tun und hat es sich nicht sehr entspannt angefühlt, so der ganze erste Teil, würde jetzt ich mal sagen, ähm, auch wenn ich dem natürlich auch mal interessante Aspekte im Sinne von: Ah okay, was macht jetzt Hm, Hm, Hm? gerade abgewendet werden konnte, habe ich mich dann nicht wohl und saftig im Musizieren gefühlt oder so“ (Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621).

	Synchronisation	Synchronisation beschreibt Momente des gemeinsamen Musizierens, in denen gleichzeitig zusammen etwas bzw. das Gleiche getan wird, wodurch das Sicherheitsbefinden als gesteigert beschreiben wird. Ebenso umfasst der Kode Momente sozialer Synchronisation und gegenseitigen Kontakts, die das subjektive und kollektive Empfinden von Sicherheit und Vertrauen fördern und bestärken.	„Also ich kenn das schon auch, dass ich das Bedürfnis hab, mich erst mal, also erst mal zu synchronisieren und dasselbe zu singen“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).	
	Sich-dem-musikalischen Gestaltungsprozess-Hingeben	Der Kode beschreibt den Zustand des Fließens und des Erlebens von flowähnlichen Momenten, die teilweise durch ein Verschmelzen mit dem musikalischen Material geprägt sind.* Er umfasst Momente, in denen z. B. der Klang „führt“ und man sich der Musik „hingibt“	„Das also für mich im Eintreten, also das war wirklich ein ganz heiliger Raum, den ich betreten hab, das war so ganz fein und viel größer als der Raum, der Klang für mich also und ich bin irgendwie so total reingetaucht, einfach nur ins Lau-	„Aber man muss sich so auf die Spielregeln die ganze Zeit konzentrieren. Das ist mir auch gerade klar geworden. Dann komme ich auch nicht in den Flow für mich, weil ich eben doch denke, so, okay, wenn jetzt jemand von

* Dieser Kode bezeichnet nicht das Flowkonzept nach M. Csíkszentmihályi, sondern greift die Bezeichnungen aus den Gruppendiskussionen auf.

		und ganz im musikalischen Geschehen ist. Diese Momente sind gekennzeichnet durch einen bestimmten Aufmerksamkeitsmodus und einem optimalen Erregungszustand, der ein tiefes Eintauchen in das Erleben möglich macht.	schen und, ja, also, für mich hat sichs ganz dicht und verbunden angefühlt“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).	außen reingibt, jetzt müssen die Gruppen zum Beispiel wieder tauschen. Und ich muss das immer mitdenken“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).
Abgabe von Kontrolle	Zulassen von Eigenzeitlichkeit	Der Kode bezeichnet Momente im Musizieren, in denen die alltägliche Wahrnehmung zugunsten einer Eigenzeit der musikalischen Situation in den Hintergrund tritt. In diesen Momenten werden Alltägliches sowie das gewöhnliche Bedürfnis nach Kontrolle und Disposition von Zeit zugunsten der Erfahrung des musikalischen Moments aufgegeben. Diesen Zustand fasse ich mit Gadamers kunstphilosophischem Ansatz der „Eigenzeit“ in Bezug auf Kunst als Spiel, Symbol und Fest (vgl. Gadamer, 2012: 55 ff.).	„Also ich mache das, glaube ich, auch ein bisschen fest an diesem Zeitlichen, dieses einerseits Voll-im-Moment-Sein und andererseits hinterher sagen, ich weiß gar nicht, wie die Zeit hier so schnell rumging, irgendwie“ (Leinen-Peters, 2021: M2_03_021021).	„Ja, und dafür kam es mir zwischenzeitlich ein bisschen lang vor, so die zehn Minuten“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021)

	Komfortzonen-Verlassen/Sich-etwas-Trauen	Der Kode bezeichnet das Überschreiten von gewohnten (musikalischen) Schwellen sowie den Mut dafür, vertraute Routinen und gewohnte (musikalische) Rahmen zu verlassen.	„Ich denke, das sagen, dass man sich eher aus der Komfortzone herauswägt. Weil die Rolle ist, ich soll jetzt auch mal führen oder darf mich jetzt trauen oder krieg den Raum, wie auch immer man das will“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021).	„Also mir ging es auch gerade so, dass ich einfach irgendwie nicht so Bock hatte, da jetzt wahnsinnig viel durchzuprobieren oder mich ganz hinzugeben. Ich weiß nicht, ob es an der Uhrzeit liegt oder, keine Ahnung“ (Leinen-Peters, 2021: M2_05_021021).
	Augenschließen als Moduswechsel	Der Mischkode aus Kontrolle abgeben und Sicherheit und Vertrauen bezeichnet das bewusste Ausklammern des Sehsinns zugunsten einer tieferen Hörerfahrung und eines Wechsels in einen anderen Wahrnehmungsmodus, der es ermöglicht, tiefer in das Musizieren und Fantasieren einzutauchen. Dieser Schritt erfordert Mut und die Abgabe von Kontrollinstanzen zugunsten der Erfahrung. Gleichzeitig ist das Augenschließen aber auch als ein ambivalenter	„Also ich hab immer so hin und her gewechselt zwischen Augen schließen und Augen öffnen […]. Ich hab halt so die Augen zugemacht, um mich mehr ins Lauschen und Reagieren so direkt zurückzubringen, um nicht so mit dem Raum beschäftigt zu sehen. Also passiv, körperlich“ (Leinen-Peters, 2021: M2_07-151021).	„Und ich dachte, die Anleitung beim ersten Spiel (…), da gab es so eine sehr lange verbale Anleitung mit geschlossenen Augen. Das habe ich anstrengend gefunden“ (Leinen-Peters, 2021: M2_02_011021).

		Kode zu verstehen, der Sicherheit und Vertrauen schaffen kann, indem durch das (kollektive) Schließen der Augen unbeobachtete, individuelle Explorationsräume eröffnet werden können.		
Bereitschaft zur Offenheit	Explorationslust und Überraschungsfähigkeit	Der Kode bezeichnet die Lust, etwas ausprobieren zu wollen, zu experimentieren und/oder sich mit Material zu beschäftigen; ebenso aber auch die Offenheit gegenüber Überraschungen und Ungeplantem und dem sich daraus ergebenden Prozess.	„Und dann ist auch viel exploriert, dann kenne ich Material, also, ich bin, ja, entdecke immer Neues vielleicht“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).	
	Sich-ansprechen-Lassen	Der Kode bezeichnet die Ansprechbarkeit durch die Musik und die Offenheit gegenüber der musikalischen Situation, aber auch der sozialen Konstellationen. Er kennzeichnet einen aktiv-entspannten Zustand, der durch eine erhöhte Wahrnehmungsbereitschaft und ein sensibles Einlassen auf die jeweilige Situation geprägt ist.	„Dazu gehört, dass es sich um einen entspannten, aber aktiven Zustand handelt, der geprägt ist von einer spezifischen Konzentration und Wachheit im Moment, innerhalb der aktuellen Situation, die natürlich in 10 Minuten anders ist als vor 5 Minuten“ (Leinen-Pezers, 2021: M2_11_161021).	„Am Anfang war ich nicht mit drin, weil ich eher, und habe mich auch nicht, also bei dem Hören, Schrittehören, habe ich mir schon gedacht, also habe ich eher so gedacht, zum Beispiel so, ah bla, was man halt alles so denkt. Das dauerte jetzt so lange, nee, wahrscheinlich

				nicht“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).
Selbstwirksamkeitserwartung	Musikalische Fertigkeiten und Üben	Der Kode bezeichnet die Prozesse des Übens und Feilens an musikalischen Fertigkeiten und den Aufbau an Gestaltungsmöglichkeiten.	„Auch wenn es elementar ist – aber wie wende ich mich der Klangquelle zu oder was mache ich mit nur einem Ton? In welche Beziehung trete ich mit diesem Klang? Wie entfaltet er sich? Ist es nur eine/also gewisse Zuwendung zur Welt? So würde ich es mal bezeichnen. […] Wie viel Zeit nimmt sich jeder für Wahrnehmungsprozesse des eigenen Körpers und damit dann ausprobieren, üben?“ (Leinen-Peters, 2021: M2_03_021021)	
	Antworten-Können	Der Kode bezeichnet die Handlungsmöglichkeiten, sich künstlerisch äußern zu *können*, im Sinne eines Wahrnehmens der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten.	„Du hast so ein sehr klares Vokabular entwickelt […]. Also das war für mich schon starke Kommunikation“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021).	„Mir ging es nämlich ähnlich. Also ich hatte auch das Gefühl, dass ich nicht viel bewirke“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021).

	Sich-anstecken-lassen-Können	Der Kode beschreibt die Fähigkeit, sich von den musikalischen Ideen und Impulsen anderer anstecken zu lassen, diese wahrzunehmen, aufzugreifen oder zu übernehmen und mitzuspielen. Es handelt sich um einen Mischkode, der Selbstwirksamkeitserwartung und Situationssensitivität umfasst: Für eine solche musikalische „Ansteckung“ ist eine sensible Wahrnehmung der Impulse und Ideen notwendig, ebenso wie die Fähigkeit und Bereitschaft, aktiv darauf zu antworten und sich in das gemeinsame Spiel einzubringen.	„Es hat schon eine Power gehabt. Und man wurde da voll mitgenommen. Und es hat/Also ich fand es hatte so eine Sogwirkung, aber andererseits musste man auch echt aufpassen, dass man den Kontakt zur Gruppe behalten hat“ (Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021).	„Als wir auf den Boden gehauen haben, habe ich gedacht, ich mache jetzt mal den Rhythmus von *We will, we will rock you* und alle würden dann noch singen, aber es hat nicht funktioniert (Lachen)“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021).
Situationssensitivität	Gespür für die Gruppe bzw. für die Partnerin	Der Kode bezeichnet die erhöhte Fokussierung auf die Kommunikation mit der Gruppe (und innerhalb der Gruppe) bzw. in Partnerinnenspielen auf die Partnerin.	„Ja, ich habe mich eigentlich die ganze Zeit begleitet und angefeuert gefühlt“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021).	„Also ich habe mich nicht mit dem Gesamtraum verbunden gefühlt“ (Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021).
	Selbstaufmerksamkeit	Der Kode bezeichnet Momente, in denen die eigene Aufmerksamkeit	„Ich hatte auch zwei Impulse. Einmal dieses Körperliche, also was ich mit meinen Augen	

		im Fokus steht und u. a. Gegenstand der Wahrnehmung ist.	wahrgenommen habe. Und dann das, was ich mit meinen Ohren wahrgenommen habe.“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021).	
	Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation	Der Kode bezeichnet Momente der besonders hohen Achtsamkeit und Sensibilität für das musikalische Geschehen.	„Und ich muss ja auch in einem Modus bestimmter Aufmerksamkeit sein, sonst kriege ich ja gar nicht mit so, was ich jetzt folgen möchte eigentlich. Und ich habe ja auch noch eine Wahnsinnsfülle an Möglichkeiten, denen ich folgen kann, die schon im Raum sind“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021).	„Und dann um mich herum war so/Es war so viel, dass ich es gar nicht (…) wie gar nicht alles gleichzeitig aufnehmen konnte. Also es war einfach wie so ne Überreiz/Klangliche Überreizung. Für mich persönlich“ (Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021).
Künstlerisch-praktische Reflexion	Sich-künstlerisch-zu-dem-Erlebten-Verhalten	Der Kode bezeichnet Verhaltensweisen, bei denen eine künstlerische Äußerung oder Auseinandersetzung mit dem Material stattfindet, z. B. durch dessen Transformation spielerischer Verarbeitung, Wiederholung, Kontrastierungen oder andere Gestaltungsformen.	Der Kode ist nicht durch Äußerungen nachzuvollziehen, sondern findet sich nur in dem Videomaterial und wird anhand von direkten, künstlerischen Bezugnahmen kodiert und mit den Gruppendiskussionen trianguliert.	

Theoretische Reflexion	Verbaler Austausch, Gespräch, Diskussion	Der Kode beschreibt den Austausch in Form von gemeinsamen Diskussionsrunden oder dem Austausch mit der Partnerin, wobei Ideen, Gedanken und Perspektiven geteilt und reflektiert werden.	„Ja, und ich denke auch, so ein Bewusstmachen der Möglichkeiten, also folgen kann auch bedeuten, ich transformiere Klang in Bewegung oder Klang in einen anderen Klang, weil ich halt nur das Rhythmische Element herausnehme …“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021).	

4.3.1 Entwicklung und Auswertung der Schlüsselkategorie mittels Kernkategorien

Nachdem die einzelnen Kodes und ihre Beschreibung dargestellt wurden, folgt in diesem Kapitel die Vorstellung der fünf entwickelten Kernkategorien. Jede Kernkategorie wird anschließend diskutiert und theoretisch an den musikpädagogischen Fachdiskurs angebunden. Darüber hinaus werden die Verbindungen zwischen den Kodes innerhalb einer Kernkategorie mithilfe von Koderelationen untersucht, die mit dem Code-Relations-Browser von MAXQDA analysiert wurden. Es wurden insbesondere Kodes identifiziert, die mindestens dreimal signifikant mit anderen Kodes korrelieren. Wie sich in der Schlüsselkategorie zeigen wird, lassen sich bei nahezu allen Kernkategorien in unterschiedlicher Ausprägung Verbindungen zueinander erkennen. Diese Verflechtungen werden auch durch die Koderelationen sichtbar, was sich beispielsweise in der mehrfachen Kodierung einiger der nachfolgend präsentierten Zitate aus den Gruppendiskussionen zeigt.

Trotz der Überschneidungen bleibt aus forschungsanalytischer Perspektive die Trennung der Kategorien für die nachfolgende Ergebnisdarstellung und Diskussion erforderlich, um die Ergebnisse klar und nachvollziehbar zu präsentieren. Dabei wird die Schlüsselkategorie bewusst in ihre Bestandteile zerlegt, um – ganz im Sinne der Elementaren Musikpädagogik – die einzelnen Bezüge und Facetten differenziert auszuleuchten. Zum Schluss wird die Schlüsselkategorie in ihrer Gesamtheit und im Zusammenhang dargestellt.

4.3.1.1 Sicherheit und Vertrauen

Die Kategorie Sicherheit und Vertrauen umfasst das Erleben von Sicherheit innerhalb der musikalischen und sozialen (Interaktions-)Räume. Innerhalb dieser kristallisieren sich in den Gruppendiskussionen drei Ebenen beziehungsweise Hauptmerkmale für das Empfinden von Sicherheit und Vertrauen heraus. Zunächst ist das der Einfluss der Gruppe als ein Sicherheitsanker, der tendenziell einer sozialen Ebene zuzuordnen ist, gefolgt von dem Einfluss der musikalischen Spielräume. Als dritten Bezugspunkt ergibt sich der Kode Synchronisation. Dieser sticht mit einer besonders hohen Anzahl an Kodierungen (152) hervor. In der Auswertung lässt sich auch hier zwischen einer eher sozial-intersubjektiven Synchronisation im musikalischen Tun und einer direkten musikalischen Synchronisation unterscheiden. Die verschiedenen Ebenen werden im Folgenden näher beleuchtet.

a) Einfluss der Gruppe (soziale Dimension)

Die soziale Dimension der Gruppe hat einen maßgeblichen Einfluss auf das Empfinden von Sicherheit beim gemeinsamen Musizieren. Thematisch lassen

sich verschiedene Unterebenen des Sicherheitsempfindens durch die Gruppe unterscheiden: Zum einen kann sie als ein bestehendes Gefüge Sicherheit im Sinne von Geborgenheit und Vertrautem bieten („Schutzraum“: Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021). Zum anderen schaffen Kleingruppen innerhalb der größeren Gruppe einen geschützten Rahmen, der insbesondere für die musikalische Exploration förderlich ist (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_01_011021). Ein weiterer Aspekt betrifft die Dynamik zwischen Nähe und Distanz. Paarkonstellationen können durch die Intensität, zum Beispiel in Form von Augenkontakt, herausfordernd sein, während Kleingruppen durch eine Verteilung der Aufmerksamkeit oft als entspannter wahrgenommen werden:

> „[...] und in dem Moment wo die dritte Person dazukommt, teilt sich das auf und ich entspanne mich. Das ist mir nur, weil es dazu passt, dieser Sog, der eigentliche Safe Space für mich. Immer, je mehr Leute sich synchronisieren, desto sicherer fühle ich mich irgendwie, ne?“ (Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621).

Hingegen kann die Gruppe eine soziale Herausforderung für das gemeinsame Musikmachen, insbesondere für das gemeinsame Improvisieren, darstellen, etwa wenn sich die Gruppenmitglieder noch nicht kennen. Auch spielt die räumliche Konstellation der Gruppe eine Rolle. Der Kreis kann in diesem Fall sogar Druck erzeugen. Gleichzeitig ist eine intersubjektive Kommunikation natürlich einfacher als bei einer Raum- beziehungsweise Gruppenform des Tropfenfelds[41] (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_03_050621).

b) Einfluss musikalischer Spielräume

Die spielimmanenten musikalischen Gestaltungsräume (z. B. durch musikalische Spielregeln) schaffen Bedingungen, die Sicherheit und Vertrauen entweder fördern oder einschränken können. Auf der sozialen Ebene bieten insbesondere Momente wie bei der Einführung einer neuen Spielform die Möglichkeit, zunächst zu beobachten, „sich hineinzufühlen“ beziehungsweise „sich hineinzufinden“:[42]

> „[...] dadurch, dass es hier ja die Möglichkeit gab, wirklich sich rauszunehmen, jederzeit, um nur zuzugucken. Und man, ja, hätte auch von Anfang an hier sitzen können, rein theoretisch, ähm, so,

[41] Das Tropfenfeld bezeichnet eine Gruppenform, die die räumliche Anordnung der musizierenden Personen beschreibt (vgl. Ribke 1995, S. 159 f.). Dabei sind die Musizierenden einzeln im gesamten Raum verteilt.

[42] Für Sicherheit und Vertrauen innerhalb Gestaltung der musikalischen Spielräume spielen Sensibilisierungs- und Explorationsphasen eine große Rolle, da sie Selbstwirksamkeitserfahrungen und -erwartungen aufbauen können (Kapitel 8).

> ähm, fand ich, gab es ja wie so diesen Safe Space, wo man irgendwie nicht agieren musste“ (Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621).

Eine gemeinsame Exploration des musikalischen Materials, das für die jeweilige Situation benötigt wird, erweist sich als günstig, damit alle Musizierenden ein Verständnis für die darin enthaltenen Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln. Dies erleichtert einen direkten und selbstwirksamen Einstieg ins Spiel. Zudem schafft ein spielimmanentes, mehrperspektivisches Angebot an Ausdrucksmöglichkeiten[43] variable Anknüpfungspunkte. Jede teilnehmende Person kann freiwillig selbst entscheiden, welche Herausforderungen sie annehmen möchte und welche Sicherheitsräume sie bevorzugt (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_01_011021).

Die musikalischen Spielregeln (gemeinsame Harmonie, Ostinato etc.) können einen musikalischen Sicherheitsanker bilden, zu dem man immer wieder zurückkehren kann:

> „[...] die Harmonie vielleicht, ja, auch dann, vor allem mit geschlossenen Augen, auch sowas wie Sicherheit irgendwie vermittelt oder uns Sicherheit spüren lässt. Und wie wir uns deswegen dann auch irgendwie mehr fallen lassen können?“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621)

Auch die eigene musikalische Sicherheit (Kapitel 4.3.1.4) trägt zum persönlichen musikalischen Sicherheitsempfinden bei (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).

c) Synchronisation

Der Kode Synchronisation findet besondere Beachtung, da er im Zusammenhang mit Sicherheit und Vertrauen am häufigsten (152 Mal) kodiert wurde. Davon sind neben den Diskussionen 46 weitere Kodierungen in der musikalischen Interaktion des Videomaterials kodiert worden. „[...] es gibt einen gemeinsamen Einatmer vorher“ (Leinen-Peters, 2021: M2_03_021021). Der gemeinsame Atemzug ist ein Akt der Synchronisation, der die Gruppe vereint und auf das bevorstehende Zusammenspiel einstellt. Synchronisation ist für das Musizieren ein notwendiger Aspekt, ohne den ein Zusammenspiel im Ensemble oder im Chor nicht möglich wäre. Wenn zum Beispiel die Sängerinnen nicht synchron (oder *in time*) sind, wird das Klangergebnis zumindest anders.

Interessant ist, dass Synchronisation im musikalischen Kontext häufig als selbstverständlich verstanden wird, insbesondere im Sinne von „etwas Gemeinsames gleichzeitig tun“. Sie spielt jedoch auch eine wesentliche Rolle für die

[43] Etwa durch unterschiedliche Felder in der Improvisationsform Raumpartitur (Kapitel 4.2.2).

Wahrnehmung von Sicherheit und Zugehörigkeit innerhalb eines musikalischen Gruppenprozesses.[44] Dies zeigt sich in den Aussagen der Teilnehmenden: „Also ich kenn das schon auch, dass ich das Bedürfnis hab, mich erst mal, also erst mal zu synchronisieren und dasselbe zu singen“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621). Auf sozialer Ebene geht es bei dem Kode Synchronisation vor allem um die gemeinsame Entwicklung, das Wahrnehmen, dass ein Prozess kollektiv erlebt wird, oder auch, dass sich Teilnehmende als Teil der Gruppe erfahren. Dies vermittelt Zugehörigkeit und ein „gutes Gefühl“. Synchronisationsmomente können eine starke, intersubjektive Bedeutung innerhalb der musikalischen Kommunikation haben und zu einer verbindenden Kraft innerhalb einer musizierenden Gruppe werden: „es [...] ist immer sehr, sehr verbindend, wenn man tatsächlich so eine Figur, also wenn man doch ja dasselbe macht“ (Leinen-Peters, 2021: M2_02_011021).

Das Teilen des gleichen musikalischen Materials, zum Beispiel denselben Ton zu singen, stellt ein wirksames Mittel dar, um eine gemeinsame Basis zu schaffen und das Sicherheitsgefühl zu verstärken. Zum gemeinsamen Singen gibt es mittlerweile Studien, die nachweisen, dass eine Synchronisation des Chors durch das gemeinsame Einsetzen, Atmen und Beenden eines Stückes die soziale Verbundenheit steigern kann (vgl. Kreutz, 2014; Clift et al., 2010). Auch die Herzrate der Sängerinnen gleicht sich bei diesen Prozessen an. Bowling et al. (2022) konnten zudem nach der Chorprobe einen signifikant niedrigeren Cortisolspiegel und somit weniger Stress bei den Sängerinnen nachweisen.

Synchronisation geschieht auch als ein natürlicher, oft unbewusster Prozess. Sie zeigt sich im subtilen Aufnehmen und Reagieren auf Impulse, die mögli-

[44] Musik hat die Fähigkeit, emotionale Zustände zu erzeugen und Menschen zu beeinflussen. Singen und Musizieren können sowohl zweckfrei als auch zweckgebunden sein und dienen primär der Regulierung von Emotionen. Diese Praxis spiegelt die gesellschaftlichen Werte und Ideale wider und spielt eine wichtige Rolle bei der Bildung sozialer Zugehörigkeit und Identität. Da Musizieren und Singen nie wertneutral sind, ist es wichtig, die emotionalen und symbolischen Wirkungen sowie die vermittelten Botschaften kritisch zu reflektieren (vgl. Stadler Elmer, 2004). Im nationalsozialistischen Deutschland bestand eine Hauptaufgabe der „Kultur“ darin, die nationalsozialistische Weltanschauung zu verbreiten. Eine der ersten Aufgaben, die die NS-Führung nach ihrer Machtübernahme Anfang 1933 in Angriff nahm, war die „Gleichschaltung“ aller beruflichen und sozialen Organisationen mit der NS-Ideologie und Politik. Die Kunst- und Kulturorganisationen waren von diesem Bestreben nicht ausgenommen (vgl. Neuschwander, 2012). In Bezug auf die Erziehung und Verführung durch Liedgut schreibt Stefanie Stadler Elmer (2004), dass zwar nach 1945 sogenannte Vaterlandslieder aus deutschen Liederbüchern verschwunden seien, da sie nicht mehr dem „deutschen Empfinden“ (Stadler Elmer, 2004: 7) entsprochen hätten, dass heute dennoch die „rechte Szene der deutschen Neonazis“ (ebd.) weiter diese Lieder pflege. Ich distanziere mich ausdrücklich von einem Synchronisationsbegriff, der eine Uniformität und Homogenisierung von Individuen sowie Manipulation nahelegt. In dieser Arbeit wird Synchronisation zwar als ein integratives Element betrachtet, das zum Sicherheitserleben von Individuen innerhalb der Gruppe beim Musikmachen beiträgt, die individuelle Eigenständigkeit (eigene Stimme) und Vielfalt der Gruppenmitglieder bleibt in diesem Verständnis aber immer gewahrt.

cherweise gar nicht aktiv wahrgenommen wurden. Dieser Prozess kann auf eine tiefere Ebene der Verbindung und Kommunikation innerhalb der Gruppe hinweisen.

> „Ich habe erlebt, dass ich irgendeinen Impuls scheinbar auch für die anderen Teilnehmenden aufgenommen habe, ich selbst ihn aber nicht bewusst aufgenommen habe. Also dass scheinbar ein ähnlicher Klang, was Ähnliches irgendwo anders passiert ist. Ich habe es gar nicht bewusst gehört, aber habe dann dasselbe gemacht. Also das war dann vielleicht auch eher ein passives Aufnehmen“ (M2_09_151021).

Synchronisation (z. B. durch das Fühlen eines gemeinsamen Pulses) wird auch als ein emotionaler Prozess erlebt: Gemeinsame musikalische Entwicklungen innerhalb der Gruppe werden hierbei als besonders befriedigend empfunden, da sie ein kollektives Gestalten ermöglichen und das Gefühl von Zusammenhalt fördern (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021, M2_01_011021).

d) Ambivalenzen: Augenschließen und Berührungen

Zwei weitere Unterpunkte, die in Zusammenhang mit der Kernkategorie Sicherheit und Vertrauen stehen, sind die Themen Angstmanagement und Intimität sowie Berührung. Angst und Sicherheit beziehungsweise Vertrauen schließen sich kategorisch aus. Wer Angst hat, kann sich nicht gleichzeitig sicher fühlen. Körperliche Berührung kann, wenn sie einfühlsam geschieht, eine bereichernde Erfahrung sein und zu einem intensiveren musikalischen Ausdruck führen. Gleichzeitig erfordert sie ein hohes Maß an Sensibilität, da nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen darauf reagieren:

> „[D]as [war] eine schöne Erfahrung [...], den Unterschied zu merken, einfach vom Gefühl, ob bei der Stimme – und wo bin ich mit dem Klang und wo bin ich mit mir selbst, also ob sich die Hände berührt haben oder nicht“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).

Die Freiheit, sich auf Berührung einzulassen oder diese zu vermeiden, spielt dabei eine entscheidende Rolle:

> „Wenn man sich nicht danach fühlt, nach Körperkontakt, kann man die Hand auch darüber halten. [...] Ich finde es total schön und wichtig, dass das alles möglich ist [...]. Aber auch interessant, dass es eben für mich zumindest eben halt auch einen Unterschied macht, tatsächlich, ob es diese Berührung halt gibt oder nicht“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass körperliche Berührung und Synchronisation nicht nur das Gruppengefühl beeinflussen, sondern auch die musikalische Kommunikation und Wahrnehmung individuell prägen. Gleichzeitig bleibt die Sensibilität für individuelle Grenzen ein zentraler Aspekt, denn unvorbereitete Begegnungen oder ein zu intensiver intimer Kontakt kann auch zu Angstempfindungen führen (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621). Ein sensibler Umgang und ein Gespür für die Gruppe (Kapitel 8) sind hier wesentliche Aspekte, wenn es um die Frage nach körperlichen Berührungen geht.

Dem Phänomen des Augenschließens als Moduswechsel kommt als Mischkode eine besondere Rolle zu, da er zwischen der Aufgabe von Kontrolle und dem Empfinden von Sicherheit und Vertrauen oszilliert. Der temporäre Ausschluss des visuellen Sinns kann innerhalb der Gruppe zu einem gesteigerten Sicherheitsempfinden führen, da niemand sonst sieht, was gerade ausprobiert wird (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_04_050621). Gleichzeitig verstärkt das Augenschließen die Wahrnehmung akustischer Phänomene. Somit ist für die Gruppe und jede Einzelperson bereits ein gewisses Maß an Sicherheitsempfinden erforderlich, denn die Augen zu schließen bedeutet, die Kontrolle abzugeben und Vertrauen in die Situation zu haben:

> „Ich schließe die Augen, ich weiß nicht, was passiert. Ich vertraue einfach darauf, dass es gut ist, was passiert. Und dass es gut mit mir umgegangen wird“ (Leinen-Peters, 2021: M2_07-151021, M1_03_050621).

Diskussion

Sicherheit und gegenseitiges Vertrauen müssen als Grundlage zum gemeinsamen Musikmachen geschaffen und gegebenenfalls immer wieder neu hergestellt werden. Nach der Definition von Margit E. Oswald ist Vertrauen die Erwartung einer Person, „dass es in einer Situation auch ohne die vollständige Kontrolle möglicher negativer oder opportunistischer Verhaltensweisen zu einem gewünschten positiven Ausgang kommt“ (Oswald, 2006: 711). Auch Mischke und Welte (2023) kommen in ihrer Untersuchung von Gruppenimprovisationen zu diesem Befund:

> „Wichtig ist hierfür nach unseren Beobachtungen – vor jedem Tun – die Haltung und Präsenz der Lehrenden. Es geht darum, einen sicheren und zugleich offenen Raum zu schaffen und zu halten, in dem Unterschiede akzeptiert werden und die Begegnung mit dem Unvorhersehbaren möglich wird (Mischke & Welte, 2023: 9).

Die didaktische Perspektive auf die Kategorie Sicherheit und Vertrauen wird in Kapitel 8 behandelt. In der vorliegenden Untersuchung spielen Sicherheit

und Vertrauen eine zentrale Rolle innerhalb gemeinsamer Musiziersituationen. Besonders bemerkenswert ist dies im Kontext von improvisierter Musik, die in der vorliegenden Untersuchung den Schwerpunkt der musikalischen Praxis bildet. Das Feld der Improvisation ist deshalb sehr spannend, weil die Kommunikation beim Improvisieren in Bezug auf Planbarkeit und Abstimmungsprozesse unsicher ist (vgl. Frisch, 2016). Wer improvisiert, setzt sich zwangsläufig mit Kontingenz und dem Unverfügbaren auseinander, insbesondere in Momenten musikalischer Emergenz. Dies wirft die Frage auf, wie Sicherheit und Improvisation miteinander vereinbar sind, da diese auf den ersten Blick unterschiedliche Anforderungen an die musikalische Situation stellen.

Da das Verspüren von Sicherheit und Vertrauen eine Grundvoraussetzung für gemeinsames Musikmachen ist, muss – konsequent gedacht – auch ein „Sich-sicher-Fühlen“ in der Unsicherheit stattfinden können. Dazu lädt u. a. verschiedene Werbung im Bereich der Führungskräftequalifizierung ein, zum Beispiel durch „Improvisationsspiele, mit denen Sie mehr Vertrauen in Ihren Teams schaffen können“.[45] Reinhard Gagel spricht diesbezüglich auch von einer Haltung des Improvisierens:

> „Unvorhergesehenes lässt sich nicht vorbestimmen und nicht aktiv erzwingen. Man kann es nur annehmen oder ablehnen. Im Fall einer Ablehnung wird man sich gar nicht erst in eine unsichere Situation begeben wollen und grundsätzlich alles verweigern, lieber feste Strukturen bevorzugen, die nur wenig Unvorhergesehenes zulassen. Dann geht es um die vollständige Beherrschung der Situation. Musikerinnen und Musiker bevorzugen oft diese Haltung, weil das ihrem Sicherheitsgefühl entgegenkommt. Andere lassen sich auf unvorhersehbare Erfahrungen nur halbherzig ein. Bei Schülern im Ensemble kann man oft beobachten, dass sie dem Unerhörten einer Improvisationssituation gegenüber unsicher sind“ (Gagel, 2010: 52 f.).

Als „zone of discomfort“ (Siljamäki, 2021: 232) beschreibt Siljamäki bestimmte Situationen des Ausbalancierens zwischen Unsicherheit und Sicherheit oder Angst vor Misserfolg und dem Genuss beim Improvisieren. Diese Unbehaglichkeitszonen entstehen, wenn sich die Teilnehmenden ihrer eigenen Gedanken während der Improvisation hinsichtlich ihrer eigenen Erwartungen oder darüber, wie sie von anderen wahrgenommen werden, bewusst werden (vgl. Siljamäki, 2021: 233). Die Erfahrungen in der „zone of discomfort“ sind ein wiederkehrendes Element, ein inhärenter Teil des Prozesses von Improvisation (vgl.

[45] Vgl. Hannig, D. (2024). *5 Improvisationsspiele, mit denen Sie mehr Vertrauen in Ihren Teams schaffen können.* Honestly Blog. https://www.honestly.de/blog/improvisationsspiele-vertrauen-teambuilding/, zuletzt abgerufen am 04.12.2024.

Siljamäki, 2021: 234). Solche Gefühle des Unbehagens können sowohl einen negativen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden als auch auf die Gruppe haben. Ebenso können persönliche Erfahrungen innerhalb einer Gruppe variieren, sogar innerhalb derselben Aktivität. Die Gefühle in solchen Momenten können den Fluss der Improvisation steuern, in Abhängigkeit davon, wie sie innerhalb der Gruppe wahrgenommen werden und wie darauf reagiert wird:

> „Gefühle von Unbehagen und Angst werden in verschiedenen Situationen hervorgerufen, wie leibliches Involviertsein, beim Auftreten vor einem Publikum, ästhetische Bewertung, die Notwendigkeit Regeln zu befolgen, oder das Betonen und Erzwingen von Kreativität. Situationen, die negative Emotionen, Gefühle oder Interpretationen von sich selbst oder den Handlungen von sich selbst oder anderen hervorrufen, lenken die Aufmerksamkeit vom Improvisationsprozess weg“ (Siljamäki, 2021: 233, eigene Übersetzung).

Siljamäki identifiziert in ihrer Forschung Strategien zur Bewältigung von Unsicherheit, wie sie auch in dieser Untersuchung gefunden wurden: Taktiken wie das Augenschließen oder das bewusste Innehalten in einem Moment bieten partielle Rückzugsräume innerhalb des Musizierprozesses (vgl. ebd.: 235). Der Punkt des Augenschließens ist besonders interessant, da er in der vorliegenden Arbeit in Bezug auf das mediopassive Musikmachen als Mischkode zwischen Kontrolle-Abgeben und Sicherheit und Vertrauen gewertet wird.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Experimental Concert Research“ wurde in einer Stichprobe aus 132 Testpersonen nachgewiesen, dass sich die Herz- und Atemfrequenz sowie die Bewegungen von Konzertbesucherinnen bei klassischen Konzerten synchronisieren (vgl. Tschacher et al., 2023). Das internationale und transdisziplinäre Forscherinnenteam[46] stellte fest, dass die Musik signifikante Auswirkungen auf die Herzfrequenz, Atemfrequenz und Körperbewegungen der Zuhörenden hatte, obwohl keine Synchronisierung des eigentlichen Atmens (Ein- und Ausatmungsverhalten) auftrat. Trotzdem zum Zeitpunkt des Experiments Sicherheitsabstände aufgrund der Coronavirus-Pandemie eingehalten werden mussten und trotz des gedämpften Lichts im Publikum wurde eine bemerkenswerte Synchronität in der Körperbewegung beobachtet. Diese Synchronisation korrelierte mit persönlichen ästhetischen Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen. So zeigte sich zum Beispiel, dass Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit und Verträglichkeit (*agreeableness* und *openness)* zu stärkerer Synchronität beitrugen. Es wurde zudem eine Reihe von

[46] Aus den Bereichen Musikwissenschaft, Kultursoziologie, Psychologie, Konzertdesign, Ingenieurwesen und IT, finanziert von der VolkswagenStiftung: https://experimental-concert-research.org/das-projekt/?lang=de, letzter Aufruf am 15.04.2024.

Assoziationen zwischen Erfahrungen und Synchronität gefunden, die auf ein verkörperlichtes Erleben von Musik hinweisen. Die individuellen Beiträge zur Publikumssynchronität waren höher, wenn das Stück die Zuhörenden emotional bewegte und ansprach. Diese Zusammenhänge wurden jedoch nur in Bezug auf die Herzfrequenzsynchronität festgestellt (vgl. Tschacher et al., 2023: 6).

In zwischenmenschlichen Interaktionen gibt es Anlässe, die den Eindruck zulassen, dass das nonverbale Interaktionsverhalten aufeinander abgestimmt ist, wozu zum Beispiel das Evozieren ähnlicher Körperbewegungen, das Nachahmen von Gesichtsausdrücken und Gesten, das Spiegeln der Körperhaltung sowie das Angleichen von Lautstärke und Tonlage gehören (vgl. Altmann, 2013: 1 f.). Diese Phänomene werden allgemein unter dem Sammelbegriff der Synchronisation gefasst. Synchronisation ist ein grundlegendes Phänomen in sozialen Kontexten, das in verschiedenen Bereichen auftritt und sich von Konzerten über Rituale bis hin zur frühen Mutter-Kind-Interaktion kurz nach der Geburt erstreckt, wie dies im Konzept des „affect attunement“ beschrieben worden ist (vgl. Stern, 1985: 249 ff.).

Die Untersuchung von Altmann (2013) zur Synchronisation nonverbalen Verhaltens in zwischenmenschlichen Interaktionen baut auf diesen Forschungserkenntnissen auf, dass ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Synchronisationsphänomenen und gelingender Interaktion im Sinne des Vorherrschens von Wohlbefinden, Einigkeit und Verbundenheit besteht. Altmann stellt fest, dass in positiven Interaktionssituationen häufiger Synchronisation des nonverbalen Verhaltens stattfinde (in diesem Fall wurde dies anhand von Bewegungssynchronisationen gemessen). Dies unterstreicht die Qualität und das Gelingen dieser Interaktionen (vgl. Altmann, 2013: 134 f.). Die zwischenmenschliche Synchronisation ist nicht nur ein Indikator für die Qualität von Beziehungen, sondern auch ein wichtiger Baustein für die Entwicklung und Aufrechterhaltung erfolgreicher Sozialbeziehungen. In Bildungseinrichtungen kann der gezielte Einsatz von Synchronisationsaktivitäten (wie Begrüßungsritualen oder Rhythmusübungen) die Klassendynamik verbessern. Dies ist besonders förderlich für Lernende mit sozio-emotionalen Unterstützungsbedürfnissen, indem es Vertrauen und Empathie fördert sowie zur Selbstregulation beiträgt (vgl. Matthes, 2018: 49 f.).[47]

[47] In der Musiktherapie wird die Synchronisation als ein wesentliches Element betrachtet, das die Entwicklung von Kindern fördern kann, insbesondere in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen und emotionale Resonanz. Karin Schumacher und Claudine Calvet heben die Bedeutung von „synchronen Momenten“ hervor, die als präzise zeitliche Übereinstimmung zwischen Personen im musikalischen Kontext definiert werden. Diese Momente werden nicht nur zeitlich, sondern auch in ihrer affektiven Wirkung analysiert und mit dem EBQ-Instrument zur Einschätzung der Beziehungsqualität evaluiert. Schumacher und Calvet (2007) unterscheiden in ihrem Ansatz zwei Arten der Synchronisation: Intra-Synchronisation, bei der körperliche und sprachliche Ausdrücke einer Person koordiniert sind, und Inter-

Heiner Gembris (2015) kommt in seinem Aufsatz zu Transfereffekten und -wirkungen von musikalischer Aktivität zu dem Schluss, dass vor allem aktives Musizieren Synchronisierungserfahrungen vermittle, die wiederum prosoziales Verhalten sowie ein Gemeinschaftsgefühl und Identifikation mit der Gruppe förderten. Diese Synchronisierungsphänomene wurden bereits bei Kindern im Vorschulalter nachgewiesen (vgl. Endedijk et al., 2015). Musikinduzierte Synchronisierungserfahrungen scheinen laut Kuhl (2009) ein wesentlicher Schlüssel zu positiven Wirkungen auf das Sozialverhalten zu sein:

> „Durch ihre synchronisierende und emotionalisierende Wirkung erreicht Musik auch die intuitiven und emotionsabhängigen Komponenten des Selbst. Dort wo Musik ein Mitschwingen im Sinne eines ‚Sich-Verstanden-Fühlens' und dadurch eine emotions*regulierende* Wirkung entfaltet, kann sie besonders nachhaltig zur Selbstentwicklung beitragen" (Kuhl, 2009: 113, H. i. O.).

Maria Spychiger präzisiert in ihren musikpädagogischen Arbeiten das Verhältnis von Koordination und Synchronisation.[48] Sie verwendet den Begriff der Synchronisation sehr eng gefasst, als „nur gleiche Bewegungen im gleichen Zeitraum (synchron) [...]. Koordination steht in meinen Überlegungen und Forschungen als Oberbegriff" (Spychiger, 2019: 198). Nach Spychiger ist Koordination

> „die gemeinsame Ausdrucksweise im Zusammenspiel und im musikalischen Duktus, was in der Simultaneität von Bewegungen bei sich einander angleichenden Individuen sichtbar, in einem runden Klang hörbar wird und sich als Einigung einer Gruppe auf einen gemeinsamen Rhythmus und als Einschwenken auf eine Klangfarbe

Synchronisation, die eine genaue zeitliche Übereinstimmung zwischen mehreren Personen umfasst (vgl. Schumacher & Calvet, 2007: 43). Diese Formen der Synchronisation gelten als angeboren, können jedoch auch beeinträchtigt sein. Die Musiktherapie nutzt Musik als Medium, um solche synchronen Momente zu fördern, wobei unterschieden wird zwischen diskreter (kurzfristiger und unwillkürlicher) und offensichtlicher (länger anhaltender und emotional tiefgreifender) Synchronisation (Schumacher & Calvet, 2007). Die Fähigkeit, Musik zu differenzieren und aufzunehmen, ist entscheidend, um diese synchronen Momente zu ermöglichen. Die musiktherapeutische Perspektive liefert wesentliche Anhaltspunkte zum Feld der Synchronisation und zur Beziehungsarbeit. Da es sich bei vorliegender Arbeit um eine musikpädagogische Arbeit handelt, kann die Perspektive der Musiktherapie nur eingeschränkt in diesem Kontext Anwendung finden.

[48] Obwohl der Begriff der Koordination als übergeordneter Begriff für musikalische Interaktionsprozesse überzeugt, wird in der vorliegenden Untersuchung mit dem Begriff der Synchronisation gearbeitet, da dieser auch aus dem Datenmaterial generiert wurde und, wie aufgezeigt, in verschiedenen Fachdisziplinen mehr als die zeitliche Ebene des Zusammenspiels beschreibt.

> und in der Gestaltung der Dynamiken und Lautstärken manifestiert“ (Spychiger, 2008: 7).

Weiterführend beschreibt Spychiger (2019), dass Koordination die Abstimmung von Bewegungen, die Synchronizität und den kommunikativen Austausch umfasse, wobei diese Aspekte im musikalischen Kontext besonders deutlich sichtbar würden. Ihre Studie beleuchtet die Verbindung von Koordination mit Konzepten wie „entrainment“ und „awareness of others“ und arbeitet die Relevanz pädagogischer Koordination für pädagogische Interaktionen heraus (Kapitel 4.3.1.5). Im musikalischen Kontext erhöhe die Koordination die „awareness of others“ und schaffe eine geteilte Wirklichkeit, die für das Lernen und die Entwicklung von Autonomie unerlässlich sei. Diese Abstimmungsprozesse innerhalb und zwischen Personen erforderten intensive Übung und trügen zur kognitiven Entwicklung bei. Spychiger unterscheidet in Intra- und Inter-Koordinationen: Das heißt,

> „die Koordination liegt entweder (primär) im Organismus selbst, oder aber sie erfolgt zwischen zwei oder mehr Organismen, ggf. auch zwischen einem Objekt und einem Organismus oder mehreren Organismen wie etwa im Mannschaftssport mit einem Ball. Der Mensch hat angeborene kognitive Voraussetzungen für die vielseitigen Koordinationsfähigkeiten“ (Spychiger, 2019: 201).

Kritisch zu vermerken bleibt allerdings,

> „dass es wenig Anlass zur Annahme gibt, dass dieses Phänomen die Zeitspanne der gemeinsamen Betätigung lange überdauern würde. Jedoch ist die Gemeinschaftserfahrung beim gemeinsamen Musizieren häufig, und diese hat manchmal eine die Zeit des gemeinsamen Tuns überdauernde gruppenbildende und identitätsstiftende Wirkung“ (Spychiger, 2019: 203).

Intrakoordinationen beschreiben die Abstimmungsprozesse innerhalb einer Person und schließen auch komplexe Übeprozesse mit ein. Sie betreffen jedoch nur selten ausschließlich den eigenen Körper, sondern stehen häufig im Zusammenhang mit dem Gebrauch eines Gegenstands (Kapitel 4.3.1.4). Diese Prozesse bezeichnet Spychiger als Objektkoordination (vgl. Spychiger, 2019: 204). Objektkoordination zielt häufig auf Interkoordinationen beim gemeinsamen Musizieren ab. Spychiger betont, dass die Entwicklung und Verfeinerung von Koordinationsfähigkeiten zu den zentralen pädagogischen Verantwortungen von Lehrenden gehörten.

Die Untersuchung von Bianca Hellberg zum „Koordinativen Raum“ (Hellberg, 2019) beleuchtet die zwischenmenschliche Koordination und das Zusammenspiel individueller Aktionen beim gemeinsamen Musikmachen im instrumentalen Gruppenunterricht. Hellberg identifiziert Schlüsselelemente, Erfolgsvoraussetzungen und persönliche Eindrücke von Koordination. Zudem wird die Tragweite koordinierten Musizierens im Lernkontext diskutiert. Als Schlüsselkategorie wird mit dem „Koordinativen Raum“ (Hellberg, 2019: 205 f.) sowohl die Klassifikation von Interaktionsräumen möglich als auch deren Bewertung hinsichtlich koordinativer Musizierprozesse. Hellberg distanziert sich von einer rein auf zeitgleiche Abläufe bezogenen Synchronisation im musikalischen Zusammenspiel. In Ergänzung zu Spychigers Konzept unterscheidet sie koordinative Prozesse auf intrapersonaler, interpersonaler und intergruppaler Ebene (Hellberg, 2019: 24). Mit dem „Koordinativen Raum“ ist

> „ein nichtgegenständlicher, leiblich-atmosphärischer Raum gemeint, der sich zwischen den Musizierenden aufspannt, in dem die achtsame Zuwendung der Akteure zueinander möglich und koordinative Interaktion begünstigt wird“ (Hellberg, 2019: 205).

Momente der musikalischen Koordination sind nie dauerhaft, sondern stets fließende Übergänge „zwischen diskoordinierten und koordinierten Prozessphasen“ (Hellberg, 2019: 154).

Eine gesteigerte Synchronität zeigt sich in der Auswertung sowohl der Musiziersituationen im Videomaterial als auch der Gruppendiskussionen: Die Synchronität des gemeinsamen Ausdrucks, die Spychiger als Koordination beschreibt, nimmt umso mehr zu, je weiter die Gruppe innerhalb der Forschungssettings fortschreitet. Dies ist nachvollziehbar, da die Teilnehmenden im Laufe der Zeit vertrauter miteinander werden und durch das gemeinsame Musizieren zunehmend ein Bewusstsein füreinander entwickeln („aware of others“) – eingebettet in eine geteilte Musizierwirklichkeit (vgl. Spychiger, 2019; Kapitel 4.3.1.5). Die erprobten Improvisationsspiele, wie beispielsweise „Führen und Folgen“, unterstützen diesen Prozess zusätzlich. Sie fördern die Synchronisation, die wiederum das Moment der Zugehörigkeit zur Gruppe stärken kann (vgl. Gembris, 2015: 5 f.). Gleichzeitig wird deutlich, dass Koordinationsmomente oft flüchtig und momenthaft sind, wie es auch Hellberg (2019) beschreibt. Es geht um die kleinen Momente des gemeinsamen Einrastens: „Also ich glaube, dass so ein Puls oft so eine große Sicherheit gibt, dieses Synchronisieren“ (Leinen-Peters, 2021: M2_02_011021).

Johannes Treß stellte in seiner Dissertation zu schulischen Improvisationsprozessen vielfach einen gemeinsamen Grundpuls als Koordinationsform fest, der sich zumeist von einer Person aus zu einem interaktiven Abstimmungsprozess entwickelte (vgl. Treß, 2022: 217). In der vorliegenden Untersuchung

lieferte der Wortexplorer der Software MAXQDA für den Begriff Puls interessante Ergebnisse, die ähnliche Rückschlüsse wie die Beobachtungen von Treß zulassen (Abbildung 2) und den gemeinsamen Puls als zentrales Element von Synchronisation und Sicherheit verdeutlichen.

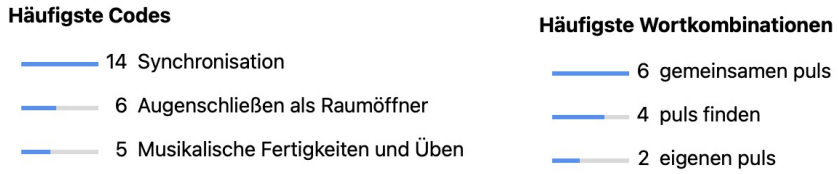


Abbildung 2: Wortexploration zum Begriff Puls

In der herangezogenen Literatur wird die Herausforderung von Synchronisation kaum betrachtet. Dabei kann zum Beispiel in Partnerinnenübungen ein hohes Maß an Intimität entstehen, wobei ein sensibler Umgang gefragt ist (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621).

Die Themen Leiblichkeit[49] und Berührung sind im Kontext musikalisch-ästhetischer Bildung ein ebenso wichtiges wie heikles Feld. Der Tastsinn, der in der Dualität von Berühren und Berührtwerden wie kein anderer Sinn pathische, praktische und gnostische Anteile in sich vereint, nimmt eine zentrale Stellung im Sensorium ein. Er verleiht dem Sichtbaren und Hörbaren haptische Qualitäten (vgl. Waldenfels, 2010: 21).

Meine Forschungsergebnisse zeigen, dass Berührung im Kontext des Musikmachens eine ambivalente Rolle spielt, die sowohl Sicherheit und Vertrauen als auch Unsicherheit und Angst umfassen kann (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621). Diese nicht lösbare Antinomie macht eine sensible Auseinandersetzung unverzichtbar. Die enge biologische Verbindung aus Hören und Tastsinn, die sich als auf eine bestimmte Körperregion begrenzte Form der Tastsinnwahrnehmung äußert, verdeutlicht, wieso Musik buchstäblich „unter die Haut gehen kann“ (vgl. Grunwald, 2017: 32).

[49] Auch für die EMP schlägt Claudia Meyer (2020) vor, einen Körper- beziehungsweise Leibbegriff zu wählen, der, an die Philosophie Merleau-Pontys anknüpfend, den Leib als in die Welt gestellt betrachtet (vgl. Meyer, 2020: 169). Körperlichkeit spielt vor allem im Diskurs um Inklusion eine Rolle, denn auch die Art, wie Individuen Gesellschaft wahrnehmen, hängt von der leiblichen Verfasstheit ab (vgl. ebd.: 172). Auch Juliane Ribke schreibt der Sensibilisierung von Urmatrizen, u. a. auch das Berühren und Berührtwerden in der Wahrnehmung und Empfindung, einen hohen Stellenwert in ihrer anthropologisch orientierten Musikpädagogik zu (vgl. Ribke, 2010: 96). Sensibilisierungsspiele zur cutanen Sensibilisierung sollen Oberflächen und Tiefensensibilität und dadurch auch das Körperbewusstsein fördern (vgl. Ribke, 1995: 111 ff.).

Beim Musikhören und -machen wird der Körper zum Knotenpunkt lebendiger Bedeutungen, da der Sinn der Musik nur in ihr selbst zu finden ist (vgl. Waldenfels, 2010: 141). Der Leib hört und wird gehört, wodurch in der Gruppe eine Zwischenleiblichkeit entsteht (vgl. Waldenfels, 2010: 171). Die Musik formt sich aus der Interaktion und ist tief im Körperlichen verankert (vgl. ebd.: 169), was sowohl den potenziellen Reichtum als auch die Herausforderungen im Umgang mit körperlicher Nähe in pädagogischen Kontexten unterstreicht. Körperkontakt ist ein tiefes menschliches Bedürfnis und essenziell für die Entwicklung und das Wohlbefinden. Er trägt zur körperlichen und emotionalen Gesundheit bei (vgl. Schmid, 2019) und ist gleichzeitig kultur- und kontextspezifisch geprägt (vgl. Grunwald, 2017: 152).

Das Dilemma und die Notwendigkeit des reflektierten Umgangs mit körperlichen Berührungen im Bildungskontext verdeutlicht Siebert (2020: 193), der aufzeigt, dass es kein generelles Berührungsverbot geben könne und dürfe. Vielmehr sei eine differenzierte Betrachtung erforderlich, die auch die Wichtigkeit von Berührungen für die Persönlichkeitsentwicklung und zwischenmenschliche Beziehungen anerkenne. Berührung bewegt und schafft Verbindungen und kann als Analogie zu einer gelungenen pädagogischen Beziehung geltend gemacht werden (ebd.: 201). Dennoch ist auf einen nichtbeschämenden, grenzenwahrenden Umgang zu achten, insbesondere wenn Machtgefälle vorliegen.

Rosa beschreibt in Bezug auf Heavy Metal, dass

> „die auf diese Weise erzeugte und verstärkte physische Präsenzerfahrung das somatische Hören mit Haut und Körper das Verhältnis zwischen Denken und Fühlen [verändert], indem es ihre Distanz verringert und sie gewissermaßen in eine parallele Bewegung oder Schwingung versetzt. Was sich im Kopf abspielt und was im Körper vor sich geht, wird durch die Musik gewissermaßen *synchronisiert*, oder eben: es wird in ein Resonanzverhältnis gebracht. Die rationale Distanz zum eigenen Erleben wird dabei verringert. Das Denken reagiert auf die körperliche Erfahrung und umgekehrt; zwischen Musik, Körper, Emotion, Erinnerung und Bewusstsein entsteht ein fortlaufendes dynamisches Resonanzverhältnis. Die Trennung zwischen Kopf und Herz ist für einen Moment überwunden“ (Rosa, 2023: 118, H. d. A.).

Die Intensität eines solchen Erlebens vermag zugleich Resonanzbrücke zwischen Selbst und Welt zu sein, indem Körper, Geist und Welt im Klang und in der Vibration verbunden sind (ebd.). Rosa illustriert anhand des Baritons Christian Gerhaher, dass die Resonanzwirkung von dessen Auftritten nicht durch die Synchronisation der eigenen Empfindungen mit dem Publikum entstehe, sondern durch die authentische Darstellung, der in der Musik verwirklichten Formen

der Weltbeziehung und der ihnen zugehörigen Erfahrungen (vgl. Rosa, 2016: 492). In diesem Beispiel bezieht sich Rosa auf eine emotionale, soziale Form der Synchronisation. Gleichzeitig argumentiert Rosa, dass es dieses Phänomen bei Vortragenden gebe, denen man mühelos und mit hoher Aufmerksamkeit folgen könne, weil man „mit dem Bewusstsein des Sprechenden gleichsam synchronisiert“ sei (Rosa, 2016: 113). Somit liegt es nahe, „dass Resonanzverhältnisse ein rhythmisches Aufeinandereinschwingen voraussetzen, mithin also spezifischen Synchronisationserfordernissen genügen müssen“ (Rosa, 2016: 55).

Resonanz ist auch in Beziehung mit Gleichklang möglich. Es setzt allerdings das Erfahren und Bewusstsein von bestehender Differenz und der möglichen Präsenz eines Anderen voraus. Echte Resonanzerfahrungen nach Rosa beinhalten stets eine potenzielle Entfremdung, da sie konstitutiv auf das Andere angewiesen seien (vgl. Rosa, 2016: 318). Dies schützt gleichzeitig vor der Gefahr, Synchronisation als bloßen Gleichschritt manipulativen oder instrumentalisierenden Zwecken zu unterwerfen. Ein nachhaltiger Resonanzraum ermöglicht es auch, sich gegenseitig durch Widerspruch und Kritik zu berühren, wodurch Manipulationen unwahrscheinlicher werden (vgl. Rosa, 2018: 58). In erstarrten Verhältnissen oder wenn sich Menschen voreinander verschließen, steigt hingegen die Tendenz zur Manipulation. Menschen neigen dann zu kontrollierendem Verhalten (vgl. Rosa, 2016: 370).

Trotz des ambivalenten Verhältnisses von Synchronisation und Resonanz zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung, dass soziale und musikalische Synchronisation einen wesentlichen Beitrag zum Sicherheitserleben während des Musizierens leistete. Das Erleben von Sicherheit und Vertrauen ist wiederum eine Grundbedingung für Resonanzerfahrungen.

4.3.1.2 Abgabe von Kontrolle

Die Kategorie Abgabe von Kontrolle bezeichnet das genussvolle Erleben, zeitweise kontrollierende und selbstzensierende Instanzen loszulassen, sich in musikalisch unbekannte Situationen hineinzugeben und sich dadurch auch verwundbar zu machen. Diese Kategorie geht folglich mit einem hohen Maß an Risikobereitschaft einher und hängt eng mit der Kategorie Sicherheit und Vertrauen zusammen. Hinzu kommt in Bezug auf die Mediopassivität in der musikalischen Praxis die Anerkennung der Unverfügbarkeit. Die Kategorie Abgabe von Kontrolle setzt sich aus vier Kodes zusammen, die im Folgenden ausgewertet werden.

a) Sich-dem-musikalischen-Gestaltungsprozess-Hingeben

Der Kode Sich-dem-musikalischen-Gestaltungsprozess-Hingeben fasst musikalische Momente, die als ein Ineinanderfließen oder Ineinandergreifen (vgl.

Leinen-Peters, 2021: M1_04_050621) von Mensch und musikalischem Material beschrieben werden können: „[...] so das Gefühl, das schmilzt schön ineinander“ (M1_04_050621). Er wurde insgesamt 118 Mal erfasst, davon 18 Mal in den Videodaten. In den Gruppendiskussionen schildern die Teilnehmenden, wie sie durch das musikalische Geschehen ein Gefühl des Schwebens und intensiver Verbundenheit erlebten (vgl. M1_06_190621): „[I]ch bin irgendwie so total reingetaucht, einfach nur ins Lauschen und, ja, also für mich hat sichs ganz dicht und verbunden angefühlt“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621). Der Kode beinhaltet auch das momenthafte Aufgeben eigener Kontrollinstanzen und die Bereitschaft, in dem musikalischen Prozess ein Stück weit aufzugehen. Diese Haltung führt zu einem zeitweiligen Gefühl der Verschmelzung mit der musikalischen Situation, sodass es „egal war, wer führt einfach, es war einfach im Flow, es war egal. Man konnte, also ich konnte nicht mehr trennen von der Umgebung und so“ (Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621). Durch die zeitweise Aufgabe selbstzensierender Kontrollmechanismen werden die musikalischen Interaktionen als „fließender“ und intersubjektiv-intuitiver beschrieben: „einfach total in dieses ich lasse mich tragen [...], ich spüre die Atmosphäre, spüre irgendwie, ähm, mich selbst einfach in dem Geschehen“ (Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621).

Dieser Zustand in der musikalischen Situation führt zu einem weniger gesteuerten Prozess (Abgabe von Kontrolle), die Teilnehmenden überlassen sich ein Stück weit der Situation. Sie sind jedoch in der Lage, eigenständig zu antworten, der Zustand beschreibt keine vollständige Aufgabe des Selbst. Die Verschmelzung ist nur partiell innerhalb eines gemeinsam geteilten intersubjektiven Raums: „[...] dass man diesen einen Klang von innen hat, der sozusagen reinstrahlt in den Raum, aber gleichzeitig auch den Klang vom Raum empfängt“ (Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021, M1_05_050621). Um „flüssig“ in das Geschehen eintauchen zu können, ist ein grundlegendes Maß an Sicherheit Voraussetzung – wie in der Kategorie Sicherheit und Vertrauen beschrieben wird (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_07-151021, M1_06_190621).

b) Zulassen von Eigenzeitlichkeit

Ein Eintauchen in den musikalischen Prozess ging häufig mit dem Erleben einer bestimmten Zeitstruktur einher, das sich in Form von Zeitvergessenheit, aber auch als Eigenzeit oder als Verweilen (Brinkmann & Willatt, 2019) äußerte und mit dem Kode Zulassen von Eigenzeitlichkeit erfasst wird. In diesen Momenten tritt die alltägliche Zeitwahrnehmung in den Hintergrund. Das Erleben von Eigenzeitlichkeit steht in enger Verbindung mit dem Kode Sich-dem-Gestaltungsprozess-Hingeben. Dies deutet darauf hin, dass das Eintauchen beziehungsweise das Im-Prozess-Sein die Wahrnehmung von Eigenzeitlichkeit begünstigt. Umgekehrt scheint das Erleben von Eigenzeit wiederum Voraus-

setzung dafür zu sein, in den Gestaltungsprozess eintauchen zu können. Die Gruppendiskussion zeigte, wie sich einige so in eine Aktivität vertieften, dass damit ein Verlust des bewussten Zeitgefühls einherging. Die Teilnehmenden konnten nachträglich nicht mehr rekonstruieren, wie lange sie in diesem Zustand des Versunkenseins verweilten. In solchen Momenten richtet sich die Aufmerksamkeit selektiv auf eine spezifische Tätigkeit oder Empfindung, wie etwa einen Klang, während andere Reize ausgeblendet werden (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621). Ein weiteres, mit der Zeit verknüpftes Moment war das Bedürfnis, die musikalische Situation über eine längere oder besonders erfüllte Spanne hinweg zu erleben. Ein Beispiel dafür ist die Wahrnehmung, nicht genug Zeit gehabt zu haben, um sich auf eine neue Situation einzustellen: „Ich glaube, für mich hätte es tatsächlich sogar länger dauern können, denn ich habe einen Großteil dieser zweiten Einheit mit Denken verbracht“ (Leinen-Peters, 2021: M2_07_151021). Ebenso ist die Erfahrung eines „zeitlosen Raums“, in dem Zeit nicht mehr linear oder messbar erscheint und man sich ganz der gegenwärtigen Erfahrung hingibt, eine Erscheinungsform der Eigenzeitlichkeit: „Momente, wo ich das Gefühl hatte: So, das ist ein zeitloser Raum“ (ebd.). Gleichzeitig wird in Bezug auf die Eigenzeitlichkeit die Schnelligkeit der subjektiv empfundenen Zeit beschrieben: „[U]nd dann war die Zeit auf einmal um, wo ich dachte, wie, jetzt war das jetzt genauso lange wie vorher, oder was?‘ Und das ist für mich auch ein gutes Zeichen, da war wirklich wenig Kopf dann“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).

c) Sich-etwas-Trauen und Komfortzone-Verlassen

Ein weiterer Aspekt der Kategorie Abgabe von Kontrolle betrifft die Risikobereitschaft, die beim Musizieren notwendig ist, um sich auf die Prozesse einzulassen. Diese Haltung verlangt Mut und die Bereitschaft, eigene Grenzen zu überschreiten, was ich mit dem Kode Sich-etwas-Trauen beziehungsweise Komfortzone-Verlassen benenne. Dieser verweist auf die Herausforderung, beim Musikmachen Kontrolle abzugeben, und schließt auch die Offenheit ein, zugunsten der musikalischen Beziehung die eigene Komfortzone hinter sich zu lassen: „[...] dass man sich [...] aus der Komfortzone herauswagt. Weil die Rolle ist, ich soll jetzt auch mal führen oder darf mich jetzt trauen oder krieg den Raum“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021).

Auch der musikalische Kontakt und die musikalische Interaktion mit Anderen erfordert Mut, da sich beim gemeinsamen Musizieren oft persönliche Empfindungen und individuelle Gestaltungsweisen zeigen, die von den anderen erlebt und bewertet werden können. So wurde der Weg in den Kontakt häufig als Prozess der Überwindung und Bereitschaft beschrieben: „[I]ch muss mich erst mal trauen, in den Kontakt zu gehen. Ich muss erst mal was probieren, bis ich was zeigen kann, und sowas“ (Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621).

Mut zeigt sich auch in der Bereitschaft, etwas Gegenteiliges zu tun oder Aufmerksamkeit zu erregen, selbst wenn dies anfangs unpassend oder wirkungslos erscheinen mag. Der Versuch, Andere zu beeinflussen oder zu provozieren, wird von den Teilnehmenden als aktiver Beitrag zum Prozess und als Ausdruck von Selbstwirksamkeit erlebt und ist Teil des Prozesses, aus der eigenen Komfortzone herauszutreten:

> „Also ich hatte das Gefühl, ich bewirke nichts [u]nd habe mich dann erst mal so ein bisschen zurückgezogen und habe halt gelauscht und so. Und dann habe ich mir gedacht, na ja, dann versuchst du es halt, die anderen zu beeinflussen, hab versucht zu provozieren. Und das hat mir dann sehr viel Spaß gemacht (Lachen)“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021).

d) Augenschließen als Moduswechsel

Das Phänomen des Augenschließens spielt in der vorliegenden Untersuchung eine zentrale Rolle als Mischkode, der zwischen der Abgabe von Kontrolle und dem Empfinden von Sicherheit und Vertrauen changiert. Das Schließen der Augen kann dabei unterstützen, die Kontrolle abzugeben, um sich mehr auf die musikalische Situation zu fokussieren. In Siljamäkis Studie (2021) wird dies auch als sicherer Rückzugsraum beschrieben. Dieser wird als eine tiefe, fast meditative Erfahrung beschrieben, die es den Menschen ermöglicht, sich selbst in einem eigenen Raum wahrzunehmen, den die Klänge eröffnen. Gleichzeitig muss man sich aber auch darauf verlassen, dass das, was passiert, nicht negativ ist, selbst wenn man nicht weiß, was als Nächstes kommt:

> „Ja, das ist halt so Hingabe. Ich schließe die Augen, ich weiß nicht, was passiert. Ich vertraue einfach darauf, dass es gut ist, was passiert. [...] Ich fand es total spannend, aber auch mit geschlossenen Augen herauszufinden: Wer steht eigentlich neben mir? Wessen Klang ist das jetzt?“ (Leinen-Peters, 2021: M2_07-151021)

Augenschließen wird auch als eine Möglichkeit betrachtet, sich für die Gruppe zu öffnen und eine tiefere Verbindung zu den anderen Teilnehmenden aufzubauen. Es ermöglicht auch eine andere Form der Präsenz innerhalb der Gruppe:

> „[A]lso ich merke halt, dass mir halt wirklich dieses Augenschließen, ist ein extremer Unterschied für mich einfach. Also weil zwischendrin hatte ich die Augen auch mal geöffnet, in der Überlegung, ob ich mich in den Kreis[50] lege, und gucken wollte, ob da jemand ist. Und da war ich total, also da war ich dann auch raus“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).

[50] Hier wird Bezug genommen auf die Improvisation mit der Raumpartitur.

Als Werkzeug zum tieferen Eintauchen in die Musik impliziert das Augenschließen auch das „Herunterfahren“ der kognitiven Bewertungsinstanz. Dadurch kann sich die Wahrnehmung verändern und um neue, nichtvisuelle räumliche Vorstellungen erweitern:

> „Mir hat das total Spaß [gemacht] [...] mit dem Lauschen, mit geschlossenen Augen, und ich fand es dann auch mal so interessant [...], was für eine Landschaft, also was für ein abstrakter Raum sich für mich aufgemacht hat vor meinem inneren Auge durch die anderen Klänge“ (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621, M1_05_050621).

Diese Veränderung des Wahrnehmungsmodus durch das Schließen der Augen wird durch Teilnehmende auch beschrieben als Moment, in dem das Gehör „manchmal so zwei Meter weiter aufgeht“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Augenschließen als kraftvolles Werkzeug betrachtet werden kann, tiefer in den musikalischen Prozess einzutauchen. Es kann ein sicheres Erleben ermöglichen, das gleichzeitig Abgabe von Kontrolle erfordert und dadurch wiederum eine intensivere Verbindung zur musikalischen Situation ermöglicht. Teilnehmende beschreiben einen Modus des Musizierens, in dem sie sich „weich gefühlt [haben], und zwar mit geschlossenen Augen geführt zu werden [...]“ (Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621).

Diskussion

Mediopassivität in Musizierprozessen erfordert eine Balance zwischen der Abgabe selbstzensierender beziehungsweise -kontrollierender Instanzen und der Selbstwirksamkeitserwartung, selbst etwas zu dem Prozess beitragen zu können. Hartmut Rosa schreibt in Bezug auf Erfahrungen mit Heavy Metal:

> „Die Zuhörer beziehungsweise Zuschauer (und auch die Musiker) erleben eine Kraft, eine zirkulierende Energie, die sie nicht kontrollieren und steuern können, die sich dynamisch zwischen ihnen zu bewegen scheint und die ‚alles Verstehen übersteigt‘. Etwas scheint in dieser Musik oder in diesem Konzert zu wirken, das über uns – unseren Verstand und unser eigenes Wirken, aber auch das der Musiker – hinausgeht“ (Rosa, 2023: 125).

Dieses beinahe epiphanische Erlebnis musikalischer Situationen benötigt ein gewisses Maß des Eintauchens und die Abgabe kontrollierender Instanzen, die für die mediopassive Qualität des Musikmachens entscheidend sind. Damit diese emergenten Erfahrungsräume entstehen können, bedarf es sowohl der

Risikobereitschaft als auch des Vertrauens (vgl. Treß, 2022: 323). Silvana K. Figueroa-Dreher beschreibt in ihrer soziologischen Studie zur Improvisation die Abwendung von festen Fixierungen und den zeitweiligen „Verlust der Handlungskontrolle“ (Figueroa-Dreher, 2016: 269) als zentrale Bestandteile einer improvisationsspezifischen, „nicht-reflexiven“ Haltung (ebd.: 270). Diese beinhaltet die „Bereitschaft, Unvorhergesehenes, Ungeplantes und Zufälliges in das eigene Handeln aufzunehmen und in die Musik zu integrieren“ (ebd.: 268). Diese Schilderung steht im Einklang mit der in dieser Arbeit identifizierten Kategorie Bereitschaft zur Offenheit, legt jedoch einen stärkeren Fokus auf den Umgang mit Kontingenz und die damit verbundene Abgabe von Kontrolle. Christian Weber beschreibt diesen Prozesse als

> „bewusstes Verlieren der Kontrolle, ein bewusstes Verlassen des aktiven Gestaltungswillens [...], aber dann prallen Dinge aufeinander und dann ist es ist nicht mehr so kontrolliert, und das kann extrem spannend oder belebend sein“ (Weber zitiert nach Figueroa-Dreher, 2016: 286).

Figueroa-Dreher erläutert weiter, dass Momente des Kontrollverlusts oft zu kreativen Höhepunkten des Musizierens führten, indem selbstzensierende Instanzen dem Raum für Spontaneität und Kreativität wichen. Solche Momente erfordern ein hohes Maß an „Wachheit und Konzentration“ (Figueroa-Dreher, 2016: 282) auf den Moment. Eine zu hohe Impuls- beziehungsweise Handlungskontrolle im Umgang mit dem musikalischen Material kann demgegenüber mit dem Verlust von Kreativität einhergehen: „Charakteristisch ist hierbei, im Spiel Ideen und Verbindungen zwischen Materialien zuzulassen, die ‚im Normalfall‘ nicht möglich, evident oder vorhersehbar wären, jedoch im aktuellen Kontext funktionieren und sogar zur Generierung von neuem Material führen können“ (ebd.: 288). Zur zeitweisen Überwindung selbstzensierender Instanzen gehört auch der Rückgriff auf automatisierte Abläufe, die durch Erfahrungen und das eigene musikalische Handwerk möglich sind (vgl. Figueroa-Dreher, 2016: 289 f.; Kapitel 4.3.1.4). Matthias Schwabe (2015) beschreibt in seinem Konzept der „Offenen Bühne“ den Zustand des kontrollierten Kontrollverlusts als ein Spannungsfeld zwischen Freiheit und Verantwortung. Die individuelle Freiheit der Mitspielenden wird durch das kollektive Geschehen und die Freiheit der Anderen begrenzt. Diese Dynamik erfordert eine Balance zwischen der Hingabe an den künstlerischen Prozess und der gleichzeitigen Wahrung eigener Grenzen sowie des Respekts vor Anderen. Der kontrollierte Kontrollverlust ermöglicht es, sich der Improvisation zu überlassen, ohne die Achtsamkeit für die eigene Position, die Gruppe und die Instrumente zu verlieren (Kapitel 4.3.1.5). Schwabe betont in diesem Kontext, dass der bewusste Umgang mit dieser Freiheit

Grenzüberschreitungen verhindere und ein bereicherndes Zusammenspiel fördere (vgl. Schwabe, 2015: 17).

Ein weiterer zentraler Aspekt im Zusammenhang mit der Hingabe an das musikalische Geschehen ist das Erleben von Zuständen, die häufig mit „Flow“ beschrieben werden. Eine Wortexploration (Abbildung 3) zeigt dies insbesondere in dem Bezug auf den Kode des Sich-dem-musikalischen-Gestaltungsprozess-Hingebens.

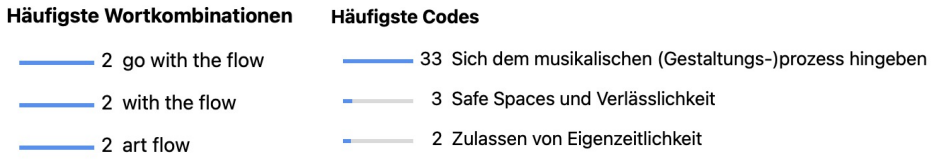


Abbildung 3: Wortexploration zum Begriff Flow

Flow wird häufig als wesentliches Element im Kontext nicht intentionaler Kommunikation in Improvisationsprozessen beschrieben. In der Improvisation steht ein spontaner, nicht vorhersehbarer Austausch im Fokus. Die Musikmachenden interagieren in einem Raum, in dem Spannung und Entspannung dazu dienen, einen flowartigen Zustand zu erreichen, einen Zustand des in dem Moment unreflektierten Interagierens. Dabei entsteht ein autopoetischer Prozess, bei dem die Musizierenden nicht nur ihre eigenen Instrumente, sondern auch die gesamte Gruppe als Resonanzkörper wahrnehmen und nutzen.

In der Literatur wird häufig ein Zusammenhang zwischen musikalischer Improvisation und dem Erleben von Flowzuständen beschrieben, die Csikszentmihalyi seit den 1970er Jahren erforscht. Dieser beschreibt Flow als autotelisches Erleben, das intrinsisch motiviert sei und nicht auf äußeren Belohnungen oder Zielen basiere. Den Begriff Flow leitet er von dem Gefühl des kontinuierlichen Fließens ab, das als charakteristisch für diesen Zustand beschrieben wird. Der Flowzustand wird durch sieben Komponenten definiert; die ersten drei gelten als notwendige Voraussetzungen: Eine Aktivität muss klare Ziele und unmittelbare Rückmeldungen ermöglichen, eine hohe Konzentration auf ein begrenztes Aufgabenfeld erlauben und ein tiefes Eintauchen in die Aktivität beinhalten, das sich von der alltäglichen Aufmerksamkeit unterscheidet. Das Gleichgewicht zwischen Anforderungen und den Fähigkeiten des Handelnden ist ebenfalls entscheidend. Sind die Anforderungen zu hoch, entstehen Angst oder Frustration. Sind sie wiederum zu niedrig, tritt Langeweile ein. Flow entsteht im Bereich zwischen diesen beiden Polen. Vier weitere Komponenten erfassen die subjektiven Empfindungen beim Erleben des Flowzustands: Das Gefühl von Kontrolle ist nicht zwanghaft, sondern entspannt und angstfrei.

Dieser Aspekt kann als „kontrollieren, ohne zu kontrollieren“ (Csikszentmihalyi, 1996: 69) beschrieben werden, sodass „die betreffende Person einfach unbesorgt bezüglich eines eventuellen Entgleitens dieser Kontrolle“ (ebd.) ist. Die Leichtigkeit des Handlungsablaufs ist weiterhin charakteristisch. Auch wenn eine Aktivität hohe Energie erfordert, verläuft sie subjektiv ohne besondere Anstrengung (vgl. Burzik, 2006: 267). Im tiefen Flowzustand ist das normale Zeitgefühl aufgehoben. Es kann zu Zeitraffungen oder -dehnungen kommen, was als „zeitfreier Flow-Modus“ bezeichnet wird (Burzik, 2006: 268) Im Flow verschmilzt die Handelnde mit der Aktivität, was keinen Raum für Sorgen oder Ängste lässt. Dieses Gefühl kann sich auch auf eine Gruppe oder eine Umgebung ausdehnen. „So erleben sich Orchestermusiker als Teil eines harmonisch zusammenwirkenden Ganzen, berichten von Einheitsgefühlen, die sich bisweilen sogar auf das Publikum ausweiten können“ (ebd.).

Das Konzept des Flows weist zwar Parallelen zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung auf, wird hier jedoch nicht weiter vertieft, da es sich überwiegend um ein individuelles Phänomen handelt: „Csikszentmihalyi intended flow to represent a state of consciousness within the individual performer, whereas group flow is a property of the entire group as a collective unit“ (Sawyer, 2015: 95). Zwar übertragen Sawyer und Burzik (2002) das Konzept auch auf Gruppenprozesse, dennoch unterscheidet es sich grundlegend von Resonanz und Mediopassivität: Erstens ist Flow ein Zustand und keine Haltung. Zweitens beruht das Resonanzkonzept nach Rosa auf Antwortbeziehungen, wobei ein vollständiges Verschmelzen von Mensch und Material oder ein Musizieren im „Tunnel“ nicht anzustreben ist, da dies die eigene Antwort ausschließen würde. Mediopassivität als „spirituelle Abhängigkeitserklärung“ (Rosa, 2019: 35) im Sinne Rosas bedeutet, man ist Teil des Geschehens und bringt sich ein, ohne völlige Handlungskontrolle zu haben. Während Flow zielgerichtet ist, geschehen ästhetische Situationen wie das gemeinsame Musikmachen um ihrer selbst willen. Individuelle flowähnliche Zustände innerhalb gemeinsamer musikalischer Ereignisse sind aber denkbar. Phasen des Übens können von individuellen Flowerfahrungen geprägt sein.

Das Erleben von Eigenzeitlichkeit, wie Gadamer dies im Kontext von Kunst beschreibt, fügt eine weitere Perspektive hinzu. Für Gadamers Begriff des Festes[51] ist das besondere Zeiterleben charakteristisch, das sich durch Außeralltäglichkeit auszeichnet. Das Fest ist ein Sich-Versammeln auf etwas, dessen genauer Bezug sich jedoch nicht eindeutig bestimmen lässt. Im Fest kommt der berechnende, disponierende Charakter des Alltags, in dem man sonst über seine Zeit verfügt, zum Stillstand (vgl. Gadamer, 2012: 56). Die Eigenzeitlichkeit des Festes ist eine erfüllte Zeit (vgl. Gadamer, 2012: 55),

[51] Gadamers Kunstbegriff besteht aus den Bereichen Spiel, Fest und Symbol (vgl. Gadamer, 2012).

in der das Begehen selbst und nicht das Ziel im Vordergrund steht. Diese außeralltägliche Zeitwahrnehmung widerspricht der Effizienz- und Beschleunigungslogik moderner Gesellschaften und entspricht dem Erleben von Eigenzeit in musikalischen Prozessen.

Das Eintauchen in die Musik und die Abgabe von Kontrolle erfordern zudem ein hohes Maß an Risikobereitschaft. Schüchternheit, Unruhe oder Angst stehen der Kreativität oft im Weg, während viele kreative Menschen ein immenses Selbstvertrauen aus ihrer Kreativität schöpfen, das es ihnen erlaubt, Risiken einzugehen (vgl. Sawyer, 2006: 312, 47). Risikobereitschaft wird auch in Bezug auf eine improvisatorische (Spiel-)Haltung beschrieben (vgl. Treß, 2022: 120; Figueroa-Dreher, 2016).

Die Analyse der Kodebeziehungen der Kategorie Abgabe von Kontrolle ist interessant insbesondere innerhalb der Überschneidungen zwischen den Kodes Augenschließen als Moduswechsel und dem Kode Sich-dem-musikalischen-Gestaltungsprozess-Hingeben (7 Mal) sowie Augenschließen als Moduswechsel und Gespür für die Gruppe beziehungsweise für die Partnerin (12 Mal). Auch besteht eine hohe Relation zwischen dem Kode Gespür für die musikalische Interaktionen und die musikalische Situation und dem Kode Sich-dem-musikalischen-Gestaltungsprozess-Hingeben (15 Mal). Im Koderelationsmodell wurden alle Überschneidungen von Kodierungen am gleichen Segment größer als 7 berücksichtigt. Diese Verbindungen deuten auf eine unerwartete Beziehung zwischen den Kategorien Situationssensitivität und Abgabe von Kontrolle hin. Diese Erkenntnis zeigt, wie sehr die Kernkategorien in einem Wechselverhältnis zueinander stehen.

Ebenso bestehen Verknüpfungen zwischen den Kodes Zulassen von Eigenzeitlichkeit und Sich-dem-musikalischen-Gestaltungsprozess-Hingeben in Verbindung mit Explorationslust und Überraschungsfähigkeit (Kapitel 4.3.1.3). Diese Zusammenhänge sind naheliegender, da eine grundlegende offene Haltung Voraussetzung für die Hingabe an den Prozess und die Abgabe von Kontrolle ist. Ohne Offenheit wird die Bereitschaft, sich auf den Prozess einzulassen, erheblich eingeschränkt.

4.3.1.3 Bereitschaft zur Offenheit

Die Kategorie Bereitschaft zur Offenheit bezeichnet die Fähigkeit, sich auf eine musikalische Situation einzulassen und dabei durchlässig und erreichbar zu bleiben, gleichzeitig auch neugierig zu sein und sich überraschen zu lassen, sodass im Sinne eines Natalitätsgedankens (vgl. Arendt, 2020)[52] immer wieder Neues entstehen kann. Diese offene Haltung wurde von Figueroa-Dreher, als die

[52]Natalität bezieht sich auf das Konzept der Geburt oder des Neuanfangs, insbesondere im Kontext der Philosophie von Hannah Arendt. In Arendts Denken sei Natalität die Fähigkeit des Menschen, etwas Neues zu beginnen – sowohl im physischen als auch im übertragenen

„Bereitschaft, Unvorhergesehenes, Ungeplantes und Zufälliges in ihr Handeln aufzunehmen und in die Musik, die sie spielen, zu integrieren“ (Figueroa-Dreher, 2016: 268), beschrieben. Eine solche Haltung impliziert auch die aktive Abwendung von vorab festgelegten Fixierungen.

Im Koderelationsmodell zeigen sich sehr starke Verbindungen zu den Kodes Zulassen von Eigenzeitlichkeit (Kategorie Abgabe von Kontrolle) und Gespür für die Gruppe beziehungsweise für die Partnerin (Kategorie Situationssensitivität), weshalb sie nachfolgend mitberücksichtigt werden.

a) Explorationslust und Überraschungsfähigkeit

Explorationslust und die Fähigkeit, sich überraschen zu lassen, sind zentrale Aspekte der Bereitschaft zur Offenheit (93 Kodes, davon 65 in Videodaten). Diese Eigenschaften fördern Neugier und laden dazu ein, sich musikalisch auszuprobieren und immer wieder Neues zu entdecken, wie sich in der Auswertung der Gruppendiskussionen manifestierte: „[...] sobald halt alle neugierig sein dürfen“ (Leinen-Peters, 2021: M2_02_011021). Besonders die Kombination aus freier Exploration und einer späteren Zielsetzung wurde als bereichernd empfunden. Die Lust am Entdecken und das Üben des musikalischen Materials stehen dabei im Vordergrund: „Ich fand es schön, so ein Ziel zu haben, irgendwie. Und gleichzeitig aber am Anfang so eigentlich, so eine Explorationsphase, also so total frei, irgendwie alles ausprobieren zu können“ (Leinen-Peters, 2021: M2_05_021021).

Explorieren und Ausprobieren sind nicht auf individuelles Handeln beschränkt, auch Partnerinnen oder andere Inspirationsquellen sind oft Anregung für neue musikalische Impulse (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621). Selbst wenn ein Material bereits ausführlich exploriert wurde, eröffnet die Arbeit mit ästhetischem (musikalischem) Material immer wieder neue Möglichkeiten, es auf andere Weise zu erleben. Dies entspricht dem Natalitätsgedanken Hannah Arendts, wonach Neues ständig aus der Auseinandersetzung mit Bestehendem emergieren kann (vgl. Arendt, 2020: 215 ff.):[53] „Und dann ist auch viel exploriert, dann kenne ich Material, also, ich bin, ja, entdecke immer Neues vielleicht“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).

b) Sich-ansprechen-Lassen

Der Kode Sich-ansprechen-Lassen beschreibt die Offenheit, die es benötigt, um sich auf die musikalischen Situationen einzulassen. Diese Offenheit ermöglicht

Sinn. Natalität sei eng verbunden mit der Idee, dass jeder Mensch durch seine Geburt eine einzigartige und unverwechselbare Existenz in die Welt bringe (vgl. Springer, 2018).

[53] Siehe auch Rosa (2020): „I strongly believe that Hannah Arendt (1958) is right when she emphasizes natality as the truly human feature: We are never forced to continue with the established chains of interaction, we are always, qua human beings, capable of beginning anew – and changing our future path“ (Rosa, 2020: 403).

es, andere Dinge wahrzunehmen und sich durch diese inspirieren zu lassen. Offenheit meint hierbei sowohl die Offenheit für die Gruppe und die anderen Musizierenden als auch für die musikalische Situation (78 Kodes, davon 28 im Videomaterial): „Also man muss ja irgendwie drin sein und offen sein“ (Leinen-Peters, 2021: M2_03_021021); „[u]nd die Offenheit ist natürlich notwendig, um das überhaupt alles mitzumachen“ (Leinen-Peters, 2021: M2_11_161021).

Neben der individuellen Offenheit spielt im Gruppenmusizierprozess ebenfalls das Phänomen der gegenseitigen Ansteckung eine Rolle. Energie, Klang und Bewegung verstärken sich innerhalb der Gruppe gegenseitig und erzeugen eine Sogwirkung: „Und man wurde da voll mitgenommen. Und es hat [...], es hatte so eine Sogwirkung, aber andererseits musste man auch echt aufpassen, dass man den Kontakt zur Gruppe behalten hat“ (Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021). Diese Dynamik wird besonders deutlich, wenn in der Gruppe, wie im vorhergehenden Zitat beschrieben, eine Musiziersituation in ein Crescendo übergeht. Dabei wird unklar, welche Klänge oder Bewegungen von wem ausgehen – ein Zustand, der die musikalische Kommunikation innerhalb der Gruppe intensiviert:

> „[...] dass so Momente, in denen insgesamt die Energie zunimmt, also in denen mehr, lauter, wilder gespielt und getanzt wird, dass dann immer so auch die ganze Gruppe sich, so halt anstecken lässt und dass es dann immer so unklar wird, wer jetzt auf, also welche Klänge und Bewegungen aufeinander bezogen sind und da eigentlich auch dann so zwischen, also innerhalb von den Gruppen, Bewegung und Klänge am meisten Kommunikation stattfindet“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021).

Interessanterweise können auch Begrenzungen und Irritationen neue Perspektiven und Offenheit fördern, denn in kreativen Prozessen können freiwillige Einschränkungen (z. B. des Tonmaterials) dazu einladen, das Bekannte zu verlassen und Neues zu erforschen: „Ich fand die Irritation auch ganz schön am Anfang. So dieses Nicht-Wissen, wo es auch nicht geklappt hat bei uns“ (Leinen-Peters, 2021: M2_07_151021); „[u]nd das gibt ja dann wieder durch diese Begrenzung, das gibt ja ganz viel her. Insofern war das jetzt eine gute Mischung aus Bekanntem und nach oben offen“ (Leinen-Peters, 2021: M2_05_021021).

Zusammenfassend zeigt diese Kategorie, wie Offenheit, Musik, Begrenzung, Irritation und Ansteckung das individuelle und kollektive Erleben im Musikmachen beeinflussen.

Diskussion

Eine offene Haltung ermöglicht das Eintauchen in den gemeinsamen musikalischen Prozess, ohne den Drang, diesen Prozess zu dominieren (vgl. Figueroa-

Dreher, 2016: 252). Figueroa-Dreher identifiziert in Bezug auf Improvisation fünf zentrale Eigenschaften einer offenen Haltung:

> „1) ein nicht-reflexiver Zustand, der 2) mit Entspanntheit und einem hohen Grad an Wachheit einhergeht, 3) eine Konzentration auf das Hier und Jetzt, 4) ein erlebter Verlust der Kontrolle über die Situation, 5) die Ausschaltung selbstzensierender Instanzen und 6) der Einsatz automatisierter Abläufe“ (Figueroa-Dreher, 2016: 291).

Die von Figueroa-Dreher identifizierten Merkmale zeigen deutliche Parallelen zu den Kategorien Bereitschaft zur Offenheit und Abgabe von Kontrolle. Dabei ist allerdings entscheidend, zwischen einem erlebten Kontrollverlust, wie er etwa im Flow auftreten kann, und der bewussten Kontrolle zugunsten einer mediopassiven Musizierhaltung zu unterscheiden. Pfleiderer und Rosa (2020) weisen darauf hin, dass eine spezifische Haltung Resonanzsensibilität befördere und Resonanzerfahrungen wahrscheinlicher mache:

> „Diese Haltung lässt sich ganz grob als Verbindung zwischen einer *Bereitschaft zur Offenheit und der Erwartung von ‚responsiver‘ Selbstwirksamkeit* beschreiben. Sie impliziert u. a. ein zumindest *partielles Aufgeben der Situations-, Impuls- und Handlungskontrolle sowie selbstzensierender Instanzen* und geht einher mit dem Erleben eines entspannten, aber aktivierten Zustandes und einer spezifischen Konzentration und Wachheit im Hier und Jetzt“ (Pfleiderer & Rosa, 2020: 35, H. d. A.).

Dieses Zitat verdeutlicht die enge Verknüpfung zwischen der Bereitschaft zur Offenheit und der Abgabe von Kontrolle. Der Bezug zur Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung wird hier über die notwendige Antwort beziehungsweise Responsivität hergestellt (Kapitel 4.3.1.4). Gleichzeitig zeigt sich in der Auswertung der Kodes, dass Explorationslust und Affizierung – verstanden als Offenheit für das Angesprochenwerden (vgl. Rosa, 2016, 2018) – von zentraler Bedeutung sind.

Die Phase des Explorierens ist in der Elementaren Musikpraxis ein wesentlicher Bestandteil von Musizierprozessen. Hier stehen die Aktivitätsformen des Ausprobierens und Übens im Fokus. Ziel ist es, musikalisches Material zu erforschen und musikalische Fertigkeiten zu entwickeln (vgl. Leinen-Peters & Niggemeier, 2023). Die Phase des Explorierens kann an unterschiedlichen Zeitpunkten von Musikstunden stehen und dient häufig als Ausgangspunkt für ein gemeinsames Fantasieren: „Es [das Ausprobieren] reicht vom orientierungslosen Herumprobieren über das intuitive, spielerische Herantasten bis zum systematischen Optimieren“ (Dartsch, 2019: 78). Es ist immer an einen gewissen Grad

der Offenheit gebunden und weist auch eine Verbindung zum Spiel auf (vgl. ebd.). Dartsch beschreibt in seiner Didaktik des künstlerischen Musizierens die Einstellung des Erforschens und Interagierens als wesentlich für die Aktivitätsform der Exploration (vgl. Dartsch, 2019: 95).

In der Auswertung der vorliegenden Daten zeigte sich, dass das Erleben von Ansteckung ein prägender Aspekt in der Gruppeninteraktion ist. Ansteckung entsteht aus dem gemeinsamen Musikgeschehen und überträgt sich wie ein Sog auf die Gruppenaktivität (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_08_151021, M2_04_021021). Um dieses Phänomen zu verstehen, ist es wichtig, die Dynamik zu untersuchen, mit der sich Impulse in Gruppen verbreiten und verstärken können. Maximilian Piotraschke (2022) betrachtet Ansteckung im Kontext emotionaler Teilhabe und musikalischer Prozesse.[54] In Anlehnung an Koelsch (2017) entsteht emotionale Ansteckung zum Beispiel aus Mimikry und kann unbewusst auftreten: Dies kann die Nachahmung von Gesichtsausdrücken und Körperhaltungen sein, schließt aber auch die Imitation des emotionalen Ausdrucks mit ein. Dadurch kann wiederum eine korrespondierende Emotion hervorgerufen werden. Solche Prozesse treten auch in musikalischen Wahrnehmungsprozessen auf (vgl. Piotraschke, 2022: 125).

In der Theater- und Performancekunst wird Ansteckung als Ausdruck einer körperlichen, somatischen Transformation verstanden. Fischer-Lichte (2005) beschreibt Ansteckung als ein spezifisches Merkmal von ästhetischen Erfahrungen, insbesondere hinsichtlich der Performancekunst der letzten Jahrzehnte, da sie die körperliche Dimension und die Schwellenerfahrungen ästhetischer Prozesse betont. Die Zuschauenden werden in einen Zustand des Zwischen versetzt, der Destabilisierung beziehungsweise Krise intendiert. Ansteckung hebt die Körperlichkeit und die Liminalität ästhetischer Erfahrung hervor (vgl. Fischer-Lichte, 2005: 49 f.) Auch in Überlegungen zur performativen Situation des Musikmachens wird, mit Bezug auf Fischer-Lichte, von wechselseitiger Ansteckung gesprochen. Damit ist gemeint, dass die Interaktionen der Musikmachenden als Hörende und Spielende künstlerisch relevant sind und sich durch die leibliche Kopräsenz aller Beteiligten gegenseitig anstecken (vgl. Röbke, 2018: 195). Beljan und Winkler (2019) beschreiben Ansteckung als das Überspringen von

[54] Mit der Idee, „dass Musik oder musikalische Performanz zur Teilhabe an ihrem Gefühlsgehalt einlädt oder dies sogar einfordert (wie eine Person) [könnte das Reflektieren und Anwenden von] Teilhabeweisen situationsspezifisch für eigene Umgangsweisen mit anderen Menschen und Musik, [...] ein Ziel des Musikunterrichts darstellen“ (Piotraschke, 2022: 125). Obwohl es dafür keine empirischen Belege gebe, lasse sich aus Erfahrungsberichten ableiten, dass die Beziehung zur Musik ähnliche emotionale Qualitäten aufweisen könne wie zwischenmenschliche Beziehungen. Diese Perspektive biete eine alternative Begründung für den Umgang mit Musik und Gefühlen, die weniger auf evolutionäre oder funktionale Aspekte fokussiert sei, sondern darauf abziele, ein glückliches Leben zu führen. Damit bewege sich die Argumentation an der Schnittstelle zwischen Lerntheorie und Bildungstheorie (vgl. ebd.).

diffusen Resonanzerscheinungen, wie ein Funke auf die Gemeinschaft. Gleiches gilt aber auch für Momente der Entfremdung, wenn plötzlich die Atmosphäre kippt (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 71). Unverfügbarkeit als charakteristisches Merkmal von Resonanz bedeutet, dass Transformationen offen sind und die Autonomie und Einzigartigkeit Anderer respektieren (Rosa, 2020: 410). In Resonanzbeziehungen bleibt das Ergebnis unvorhersehbar (vgl. Rosa, 2021: 247). Die gegenseitige Offenheit sowie das Affizieren und Antworten führen zu einer Lebendigkeit, die den Kern der Transformation darstellt. Rosa sieht in der Unverfügbarkeit von Transformationen den „Ort der Natalität", den Hannah Arendt als grundlegende Bedingung menschlicher Existenz betrachtet. Sie ist der Ausgangspunkt für Neuanfänge, die sich aus dem offenen, resonanten Zusammenhandeln der Menschen ergeben (Rosa, 2021: 247 f.). Obwohl der Begriff Unverfügbarkeit auf Unvermögen und Einschränkung hindeuten könnte, birgt er vor allem ein großes Potenzial für Neues und Lebendiges – genau so, wie es in der Bereitschaft zur Offenheit beschrieben wurde. Durch Explorationslust und Freude am Ausprobieren mit dem Material kann immer wieder Neues entstehen, auch im bereits scheinbar Bekannten.

4.3.1.4 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung umfasst die musikalischen Fertigkeiten sowie die Fähigkeit, diese auch in Form von Gestaltungsmitteln flexibel und reflektiert einzusetzen. Damit wird deutlich, wie Selbstwirksamkeit im musikalischen Kontext sowohl auf fundierte technische Kenntnis als auch auf der Freiheit und dem Selbstvertrauen beruht, musikalische Elemente kreativ und expressiv zu nutzen. Dies impliziert zudem eine bewusste Entscheidungsfindung, die auf gesammelten Erfahrungen basiert.

a) Musikalische Fertigkeiten und Üben

Die Entwicklung und Verfeinerung musikalischer Fertigkeiten ist ein zentraler Bestandteil von musikalischer Selbstwirksamkeit. Die Kodierungen von musikalischen Fertigkeiten und Üben (90 Kodierungen, davon 38 im Videomaterial) fokussieren die eher technischen, musikalischen Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartungen, insbesondere den Prozess des Übens und das Verfeinern musikalischer Fertigkeiten. Die Aspekte des Übens und Feilens an musikalischen Fertigkeiten und am Aufbau von Gestaltungsmöglichkeiten kommen insbesondere in Explorationsphasen zum Tragen.

Der iterative Charakter des Übens zeigt sich in der ständigen Schleife aus Versuch und Irrtum, Hören und Anpassen, die wesentlich für den Aufbau musikalischer Ausdrucksfähigkeit sind. Der explorative Geist und die Lust am Ausprobieren und Üben zeigen sich in dieser in Aussagen der Teilnehmenden wie:

„[A]lso hab [ich] auch richtig experimentiert, okay, wie bewegt er sich denn, wenn ich jetzt das mache? Okay, jetzt hab ich Lust, eine andere Qualität reinzugeben, dann mach ich jetzt mal das [...]“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).

Das Explorieren schließt oft thematische Erkundungen ein, wie etwa die Arbeit mit Klangtexturen, die schließlich in freie Improvisation mündet: „Wir explorieren mit Wind, Windgeräusche und Regengeräusche [...]. Wir explorieren erst Klänge, die dann nachher erinnert / und dann erarbeiten wir die Form. Und dann gibt es die freie Improvisation, wo beides zusammenkommt“ (Leinen-Peters, 2021: M2_05_021021).

Ein stetiges Ausprobieren und Explorieren mit verschiedenen Klangtexturen und musikalischen Ideen legt also die Basis für späteres Fantasieren.[55] Dies ist ein Schlüsselaspekt der Selbstwirksamkeit im musikalischen Handeln, da es das Vertrauen und die Fähigkeit widerspiegelt, in unbekannten oder spontanen musikalischen Situationen kompetent zu handeln (Kapitel 4.3.1.2, 4.3.1.1, 4.3.1.3). Das gemeinsame Explorieren und Üben stärkt nicht nur die individuellen Fertigkeiten, sondern fördert auch den Zusammenhalt in der Gruppe und verweist damit auch auf die soziale Dimension der Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung: „[U]nd das ist ja auch das Potenzial, was so eine Gruppe hat, weil ich irgendwie was mitbekomme, was da passiert, und denke: Ach spannend, ja, stimmt, könnte ich ja auch mal ausprobieren“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).

b) Antworten-Können

Der Kode Antworten-Können bezeichnet die Fertigkeit, sich künstlerisch auszudrücken, indem die eigenen Möglichkeiten wahrgenommen und in kreative Ausdrucksformen umgesetzt werden. Dies umfasst auch die Freiheit, eigene Strukturen und Regeln zu schaffen, um die musikalische Situation mitzugestalten sowie Entscheidungen darüber zu treffen, wie auf musikalische Impulse geantwortet werden soll. Dabei erleben die Musizierenden ein Gefühl von Selbstbestimmung und Kontrolle über ihre eigene künstlerische Arbeit. Dieser Kode repräsentiert die aktive Seite der Kategorie Selbstwirksamkeitserwartungen und verdeutlicht das Wechselspiel zwischen der internen Verarbeitung sensorischer Eindrücke und deren externen, kreativen Manifestationen (106 Kodierungen, davon 59 im Videomaterial): „[E]s ist eine Entscheidungsfrage: Entscheide ich mich jetzt vielleicht mit Bewegungen und mit Geräusch zu gestalten?“ (Leinen-Peters, 2021: M2_05_021021); „[W]ir haben ja trotzdem die Freiheit [...], eben auch zu reagieren, zu agieren, dadurch, dass wir ja auch Impulse reingeben

[55] Das kontinuierliche Ausprobieren schafft auch die Voraussetzung für Improvisation. Dabei wird deutlich, dass die Fähigkeit, flexibel und kreativ auf musikalische Impulse zu reagieren, auf vorherigem Erforschen und Üben beruht: „Die Voraussetzung um zu Improvisieren ist, dass man ausprobiert hat“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).

können. Also auf das, was uns sozusagen begegnet, gebe ich ja Antwort im besten Fall“ (Leinen-Peters, 2021: M2_03_021021).

Antworten-Können setzt Entscheidungsfähigkeit und einen gewissen Spielraum für autonome Entscheidungen voraus: „Und dann habe ich die Wiederholung auch oder so, Abläufe auch wiederholt, weil ich gemerkt habe, okay, da reagiert jemand drauf“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021; M2_06_021021).

Die emotionale Dimension des Kodes Antworten-Können zeigt sich in der Fähigkeit, Emotionen wie zum Beispiel Wut zu regulieren und künstlerisch zu kanalisieren: „Ich musste auch zwei, drei Mal echt eine Art Wut oder eine Unstimmigkeit irgendwie unterdrücken, weil ich dachte so: Hä? Also mach doch auch mal mit so, du fällst hier voll raus, du folgst wohl gar nicht“ (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021). Verschiedene Formen musikalischer Antworten verdeutlichen die Vielfalt kreativer Möglichkeiten: Diese reichen vom Aufgreifen und Weiterführen von Impulsen über das Antworten auf externe Reize mit Geräuschen oder rhythmischen Elementen bis hin zum Spiel mit Lautstärke oder dem Setzen von Kontrasten: „[A]lso das auch ‚Babeba‘ (singt), also das irgendwie was Rhythmisches vielleicht auch eine Antwort sein kann oder ein ‚Wusch‘ (Stimmaktion) (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).

Abschließend lässt sich feststellen, dass das Antworten-Können eine künstlerische Präsenz und mentale Wachsamkeit erfordert, um spontan auf das Geschehen reagieren zu können: „Also man ist zwar entspannt, aber man ist schon so ‚on his toes‘, also ich kann reagieren auf [das], was passiert“ (Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).

c) Sich-anstecken-lassen-Können

Der Kode Sich-anstecken-lassen-Können[56] (67 Kodierungen, davon 48 im Videomaterial) beschreibt eine Dimension künstlerischer Interaktion, die eng mit den Kategorien Situationssensitivität und Bereitschaft zur Offenheit verbunden ist. Dieses Phänomen der Ansteckung erfordert jedoch nicht nur die Offenheit in der Haltung, sondern auch entsprechende handwerkliche Fertigkeiten, wie sie in der Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung erfasst werden. Die Fähigkeit, sich von anderen Impulsen anstecken zu lassen, setzt ein hohes Maß an Wahrnehmung und Flexibilität voraus. Dabei wird zwischen bewussten und unbewussten Entscheidungen unterschieden:

> „Und ich muss ja auch in einem Modus bestimmter Aufmerksamkeit sein, sonst kriege ich ja gar nicht mit, was ich jetzt folgen möchte eigentlich. [...] Ich habe verschiedene Möglichkeiten, es entweder zu

[56] Mischkode, gehört auch zur Kategorie Situationssensitivität und zur Kategorie Bereitschaft zur Offenheit.

> transformieren oder mimetisch irgendwie nachzumachen“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021; Interludium III).[57]

Die Entscheidungen, die es zu treffen gilt, bilden die handwerkliche Seite der Ansteckung und fallen deshalb in den Bereich der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621). Um Flexibilität in den Ausdrucksmitteln und -möglichkeiten zu erlangen, sind Souveränität und Selbstwirksamkeit erforderlich. Dies ist besonders wichtig in Kombination mit der Kategorie Abgabe von Kontrolle, wo ein gewisses Maß an Intuition in der musikalischen Handlungsfähigkeit benötigt wird: „Also ich höre einen Sound, und das löst einfach bei mir das aus, ich folge dem. Ohne, dass ich jetzt überlege, okay, aha, dem möchte ich folgen, das übersetze ich jetzt mal in Bewegung, sondern das ist vielleicht auch irgendwie cool“ (Leinen-Peters, M2_06_021021).

Diskussion

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist eine zentrale Kategorie im Kontext Mediopassiver Musikpraxis. Sie beschreibt das Vertrauen eines Individuums in seine musikalischen Fertigkeiten und die Fähigkeit, diese flexibel und kreativ einzusetzen. Selbstwirksamkeit umfasst im musikalischen Kontext sowohl technische Fertigkeiten als auch kreative Entscheidungsfreiheit. Aus psychologischer Perspektive bezieht sich das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung auf das Vertrauen einer Person, neue oder schwierige Situationen aufgrund eigener Kompetenzen zu bewältigen (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 2002: 35 ff.).[58] Dieses Vertrauen beeinflusst maßgeblich, welche Handlungen eine Person bereit ist auszuführen. Selbstwirksamkeitserwartungen werden durch persönliche Erfolge, Beobachtung und Nachahmung von Modellen, Überzeugungsarbeit und durch die Interpretation eigener Gefühle beeinflusst.

Es muss zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit, die sich auf alle Lebensbereiche bezieht, und einer bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit unterschieden werden: „Selbstwirksamkeitserwartungen [sind] domänenspezifisch und von aufgaben- und kontextspezifischer Natur“ (Bandura zitiert nach Schrott & Leinen-Peters, 2021: 62). Die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit stellt nach Bandura eine zentrale Ressource für die persönliche Entwicklung und Lernbereitschaft dar (vgl. Bandura, 2006: 146). Bandura identifiziert vier Schlüsselfaktoren, aus denen sich Überzeugungen der Selbstwirksamkeit speisen:

[57] Dieses Zitat bezieht sich auf die Spielvariante „Alle folgen“ (siehe Interludium III).

[58] In der deutschen Fachliteratur hat sich der Begriff „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ etabliert. Daneben finden sich auch weniger gebräuchliche Synonyme wie „Kompetenzerwartungen“, „Selbstwirksamkeitsglaube“, „Selbstwirksamkeitseinschätzungen“, „Selbstwirksamkeitswahrnehmung“ oder „Selbstwirksamkeitserleben“ (vgl. Bach, 2022: 15).

Erfolgserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen durch Modelllernen, verbale Ermutigung und physiologische Reaktionen (vgl. Bandura, 1997: 79 ff.).[59]

Diese Faktoren wirken zusammen, indem sie entweder das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit stärken oder schwächen. So erhöhen positive Erfahrungen die Selbstwirksamkeit, während Misserfolge sie mindern können. Die Beobachtung Anderer (soziales Modellieren) motiviert dazu, das Verhalten zu imitieren, und steigert dadurch die Selbstwirksamkeit. Ebenso tragen externes Feedback und Selbstmotivation dazu bei, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Die Interpretation körperlicher Signale wie ein erhöhter Adrenalinspiegel vor Herausforderungen beeinflusst ebenfalls die Selbstwirksamkeit. Während Angst das Selbstwirksamkeitsgefühl mindert, kann Enthusiasmus es steigern (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Abderhalden & Jüngling, 2019: 7). Schrott und Leinen-Peters (2021)[60] unterscheiden in ihrer resonanzpädagogischen[61] Studie zu inklusivem Musikunterricht zwischen individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit.[62] Die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die Überzeugung, eine bestimmte Anforderung bewältigen zu können, auch wenn sie besondere Anstrengungen erfordert. Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen hängen mit der Verflechtung sozialer Beziehungen innerhalb der jeweiligen Gruppe zusammen. In diesem Zusammenhang steht die Frage im

[59] Andreas Krapp und Richard M. Ryan (2002) setzen sich kritisch mit Banduras Selbstwirksamkeitstheorie hinsichtlich der Selbstwirksamkeit und Lernmotivation auseinander. Banduras Theorie, die im Grundansatz behavioristisch ist, wird dahingehend kritisiert, dass sie zwar empirisch die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen für die Verhaltensregulation belegt, aber andere wichtige Aspekte der Lernmotivation, wie das Erleben von Autonomie und die Identifikation mit Aufgaben, vernachlässigt. In der Motivationsforschung wird betont, dass reine kognitive Erklärungsansätze nicht ausreichten, um das komplexe Phänomen der Motivation vollständig zu erfassen. Besonders die Qualität der sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben während des Handlungsverlaufs werden in Banduras Theorie als unterbewertet angesehen. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Rolle der Autonomie. Forschungsergebnisse zeigen, dass das Erleben von Autonomie wichtige Unterschiede in der Motivation und den Handlungsergebnissen erklären kann, die von der Selbstwirksamkeit unabhängig sind (vgl. Krapp & Ryan, 2002: 54–82).

[60] Der folgende Abschnitt bezieht sich auf Schrott & Leinen-Peters (2021).

[61] Selbstwirksamkeitserfahrungen sind resonanzkonstituierend (vgl. Rosa 2016: 270).

[62] Selbstwirksamkeit als individuelle Überzeugung dominiert in der Selbstwirksamkeitstheorie, obwohl das Konzept auf kollektive Gruppen ausgeweitet wurde. Kollektive Selbstwirksamkeit wird definiert als „a group's shared belief in its conjoint capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments" (Bandura, 1997: 477). Dieses Konzept beschreibe die gemeinsame Handlungskompetenz einer Gruppe, die aus der Koordination und Kombination individueller Ressourcen entstehe, um ein gemeinsames Wirkungspotenzial zu erzeugen (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002: 41). Kollektive Selbstwirksamkeit ergebe sich nicht einfach aus der Addition individueller Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Gruppenmitglieder, sondern entstünde durch dynamische Interaktionen innerhalb der Gruppe. Beide Konzepte, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit, teilen ähnliche Ursprünge und Funktionen und werden durch vergleichbare Prozesse beeinflusst (vgl. Bandura, 1997: 478; Bach, 2022: 18 f.).

Mittelpunkt, wie kompetent ein Individuum die Gruppe einschätzt, die für die Bewältigung einer spezifischen Herausforderung relevant ist (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002: 41 f.). Pajares beschreibt sehr konsistent vier Elemente zur Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen:

> „Die Ermöglichung von Gelingenserfahrungen (mastery experiences), stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Verhaltensmodellen (vicarious experiences), Vorgänge sprachlicher Überzeugung (social persuasions) und die Wahrnehmung eigener positiver Gefühlsregungen (somatic and emotional states)“ (Pajares zitiert nach Schrott & Leinen-Peters, 2021: 62).

Selbstwirksamkeitserfahrungen bedeuten aus Resonanzperspektive, dass Musizierende sich selbst als Personen erleben, die Andere zu erreichen, zu berühren und zu bewegen vermögen, ohne über das Gegenüber zu verfügen. In der Resonanzsphäre Musik, beschreiben Pfleiderer und Rosa (2020) Selbstwirksamkeit als ein dialogisches Antwortgeschehen, das sowohl gedankliches als auch leibliches Entgegengehen umfasst (vgl. Pfleiderer & Rosa 2020: 7). Dieses Wechselspiel zeigt sich etwa in einem Blickwechsel, einem Gespräch, im Instrumentalspiel oder in der Auseinandersetzung mit einem Buch (vgl. Rosa, 2018: 40 f.; Müller-Brozović, 2023: 83). Durch Selbstwirksamkeitserfahrungen entsteht ein eigener Gestaltungsraum, der die Welt durch die Gleichzeitigkeit von innerem Berührtsein und äußerem Bewegtsein erreichbar und gestaltbar werden lässt (ebd.).

Im pädagogischen Kontext entsteht Resonanz dort, wo Lehrende, Lernende und die Sache (siehe Kapitel 6.3) einander wechselseitig affizieren und die Beteiligten Selbstwirksamkeit erleben (vgl. Beljan et al., 2019). Rosa betont, dass Selbstwirksamkeit nicht bedeute, Situationen zu beherrschen, sondern in einer Beziehung wirksam zu werden, die von wechselseitiger Affizierung geprägt ist und sich nur entfaltet, wenn keine Seite über die andere bestimmt (vgl. Rosa, 2019: 45). Daraus folgt ein Weltverhältnis, in dem die Welt weder als bloßes Gestaltungsobjekt noch als rein naturhafte Gegebenheit erscheint, sondern als etwas, dem man eigenständig und selbstwirksam antwortet. Übertragen auf musikalische Kontexte bedeutet dies, dass Selbstwirksamkeit nicht nur im Musizieren selbst liegt, sondern auch darin, zum Beispiel den Ort als Gestaltungsraum nutzen zu können, um ein Publikum zu erreichen. Dies erfordert es, dass sowohl Musikerinnen als auch das Publikum selbstwirksam agieren können, was durch ein intrinsisches Interesse und intensives Involviertsein möglich wird. Die resonanzaffine Musikvermittlung sieht zum Beispiel das Konzert als eine Situation des Koagierens und Koproduzierens. Dabei steht nicht das Erzeugen von Aufmerksamkeit im Fokus, sondern das Schaffen resonanter Musikbeziehungen (vgl. Müller-Brozović, 2023: 85 f.).

In ihrer Studie unterscheiden Schrott und Leinen-Peters hinsichtlich Selbstwirksamkeit folgende Kategorien: Gelingenserfahrungen fördern, Beobachten von Verhaltensmodellen sowie sprachliche Überzeugung und Wahrnehmung eigener positiver Gefühlsregungen. Von diesen Aspekten ist die Gelingenserfahrung das zentrale Element zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 64). Die Entwicklung von Nahzielen, die durch kleine, erreichbare Schritte definiert sind, hat dabei eine direkte motivationale Wirkung. Besonders wichtig ist hierbei das Feedback der Lehrperson, die die Lernenden aktiv unterstützt und ihnen Orientierung gibt. Dadurch können Selbstwirksamkeitserfahrungen innerhalb einer Gruppe entstehen, indem die Gruppe auf Angebote eingeht und gemeinsam handelt (Kapitel 7). Schrott und Leinen-Peters betonen, dass musikalisches Gruppenhandeln nur dann gelingen kann, wenn alle Beteiligten ihren individuellen Platz in der Gemeinschaft finden und Mitverantwortung für das gemeinsame Spiel übernehmen (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 64).

Bereits in frühester Kindheit zeigt sich die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrungen in musikalischen Interaktionen. Anne Steinbach hebt hervor, dass ein musikalischer Dialog zwischen Mutter und Kind – etwa durch das wechselseitige Imitieren von Klängen und Rhythmen – nicht nur die emotionale Bindung stärke, sondern auch erste Formen von Selbstwirksamkeit fördere. Solche Interaktionen ermöglichen es dem Kind, aktiv Einfluss auf seine Umwelt und seine Beziehungen zu nehmen, was als grundlegendes Prinzip für das Konzept der Selbstwirksamkeit angesehen werden kann (vgl. Steinbach, 2018: 231 f.).

Michael Dartsch greift in Bezug auf das künstlerische Musizieren auf verschiedene psychologische Theorien zurück, um die Motivationsfaktoren zu beleuchten, die diesem Prozess zugrunde liegen, und integriert diese Erkenntnisse in die Grundpfeiler seiner Didaktik. Aufbauend auf diesen Überlegungen ordnet er unterschiedliche Aktivitätsformen des Musizierens spezifischen Motivinhalten zu, um die zugrundeliegenden Antriebskräfte sichtbar zu machen (Tabelle 5, vgl. Dartsch, 2019: 129).

Er betont, dass Kontemplation Bedürfnisse wie Stimulation, Ruhe und den Wunsch nach Genuss erfüllen könne, während in der Exploration hauptsächlich die Neugier im Vordergrund stehe. In der Reaktion kommen Spielfreude, Leistung und Ansehen als Motivinhalte zum Tragen.

Die verschiedenen Aktivitätsformen, die das Sich-Ausdrücken mit einschließen, sind mit der Verarbeitung von Erlebtem und genussvollen Emotionen genauso verbunden wie mit dem Bedürfnis nach Kommunikation, Verbundenheit sowie dem persönlichen Wachstum und Selbstverwirklichung. Wenn es um Präsentationen vor Anderen geht, kann künstlerischer Ausdruck auch eine gewisse Macht über das Publikum entfalten. Die Prozesse der Rekonstruktion,

Tabelle 5: Aktivitätsformen und Motivinhalte der Didaktik künstlerischen Musizierens

Aktivitätsformen	**Motivinhalte**
Kontemplation	Stimulation, Ruhe, Genuss
Exploration	Neugier
Reaktion	Spielfreude, Leistung / Erfolg, Ansehen
Komposition, Improvisation, Interpretation, Transformation, Assoziation	Verarbeitung, Lust, Kommunikation, Bezogenheit, Ansehen, Selbstverwirklichung, Macht
Rekonstruktion, Integration, Reproduktion	Interesse, Lust, Zugehörigkeit, Ansehen, Leistung / Erfolg

Integration und Reproduktion sprechen sowohl das Interesse an Emotionen und dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit an als auch die Motive von Anerkennung und Leistung beziehungsweise Erfolg. Daher kann man davon ausgehen, dass ein Unterricht in künstlerischem Musizieren, wie er hier beschrieben wird, grundlegende menschliche Bedürfnisse und Motive anspricht und auf diesen aufbauen kann (vgl. Dartsch, 2019: 126).

Die Zieldimensionen des künstlerischen Musizierens nach Klaus Grawes neuropsychologischem Modell erfüllen zentrale menschliche Bedürfnisse wie soziale Bindung, Orientierung, Kontrolle, Selbstwertsteigerung, Lustgewinn und Unlustvermeidung.[63] Jede Aktivitätsform fördert spezifische Aspekte der menschlichen Entwicklung wie etwa die Wahrnehmung sinnlicher Freuden, die Kontrolle durch zunehmende Fähigkeiten auf einem Instrument, die Wertschätzung der eigenen Individualität durch Kreativität und die Bindung an die soziale Umwelt durch kulturelles Verständnis und persönliche Kommunikation.

[63] Es wird in der psychologischen Literatur davon ausgegangen, dass zentrale Grundbedürfnisse das menschliche Verhalten steuern, das darauf abziele, diese entweder auf gesunde oder auf pathologische Weise zu befriedigen. Dieses Verhalten könne durch motivationale Schemata bestimmt sein, die annäherungs- oder vermeidungsorientiert seien und aus kortikalen oder limbischen Prozessen stammen (vgl. Dahlitz, 2013). Zwischen Motiven und Zielen könnten Konflikte entstehen, sogenannte Inkongruenzen. Diese träten etwa auf der Ebene unbewusster Motive (untere und mittlere limbische Ebene), wie beim Spannungsverhältnis zwischen dem Streben nach Bindung und nach Selbstständigkeit, oder zwischen unbewussten Motiven und bewussten Zielen (untere / mittlere vs. obere limbische und kognitive Ebene) auf. Ein Beispiel hierfür wäre die Unzufriedenheit mit einem Beruf aus materiellen Gründen, während gleichzeitig ein unerfüllter Jugendtraum nachwirke. Solche Inkongruenzen könnten zu erhöhter seelischer Belastung führen (vgl. Roth & Strüber, 2020: 147 ff.).

Dartsch hebt hervor, dass diese Prozesse nicht nur die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse unterstützten, sondern auch das Lernen durch Interaktion mit der Welt (vgl. Dartsch, 2019: 130). Das Ausprobieren und Erkunden von musikalischem Material oder Instrumenten trägt sowohl zur technischen Beherrschung als auch zur Erweiterung der künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten bei. Die Auseinandersetzung mit neuen musikalischen Ideen und die Interaktion mit dem Material fördern ein tiefes Verständnis und eine hohe Flexibilität, die es ermöglichen, in spontanen musikalischen Situationen kompetent zu reagieren.

Dabei sind auch mimetische Prozesse von Bedeutung. Durch Beobachten, Abschauen (Lernen am Modell) und Übertragen wird das eigene Gestaltungsrepertoire genährt und sukzessive erweitert. Mimetisches Lernen gehört zu den wichtigsten Lernformen. Mimetisches Lernen bezeichnet hierbei nicht bloßes Imitieren, sondern

> „einen Prozess, in dem in der mimetischen Bezugnahme auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt. Mimetisches Lernen ist produktiv; es ist körperbezogen und verbindet den Einzelnen mit der Welt und anderen Menschen; es schafft ein praktisches Wissen und ist daher für soziales, künstlerisches und praktisches Handeln konstitutiv. Mimetisches Lernen ist kulturelles Lernen und als solches von zentraler Bedeutung für Erziehung und Bildung“ (Wulf, 2014: 191).

In mimetisch vollzogenen Praxen kommt es stets auch zur Erzeugung von Neuem (vgl. Wulf, 2022: 75). Mimetische Prozesse sind multidimensional und stützen sich auf körperliche, sinnliche und performative Aspekte, die sich auch auf die Aneignung und Interaktion mit physischen Objekten und Medien beziehen, die praktisches Wissen vermitteln. Dieses Wissen ist körperlich und sensorisch verankert und befähigt Individuen, sich kulturelle Praktiken anzueignen und sich in ihrer sozialen Umwelt zurechtzufinden. Die dynamische und transformative Natur mimetischer Prozesse schafft sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zu bestehenden Praktiken, wodurch sie zur kulturellen Evolution und individuellen Entwicklung beitragen (vgl. Wulf, 2014: 196 ff.). Praktisches Wissen und soziale Handlungen, die in mimetischen Prozessen vermittelt werden, sind dabei historisch und kulturell geformt (vgl. Wulf, 2022: 75).

Üben als Teil des Explorierens dient der Festigung eigener Fertigkeiten und ermöglicht wiederum Sicherheit und Selbstwirksamkeitserwartung für das gemeinsame Musizieren. Üben lässt sich mit Mahlert als „ein in Wiederholungen erfolgendes Lernen und Vervollkommnen einer praktischen Tätigkeit“ (Mahlert, 2018: 277) definieren. Es handelt sich dabei um einen Prozess des Verfeinerns (vgl. Dartsch, 2019), der durch wiederholte, variierende Handlungen geprägt

ist, die sich immer bereits auf Vorheriges beziehen. Jede Wiederholung stellt dabei ein Novum dar (vgl. Mahlert, 2018: 277).

Entgegen der Vorstellung, dass Üben ausschließlich mechanisches Erlernen von musikalischem Handwerk ist und kognitiven Tätigkeiten gegenübergestellt wird, betont Mahlert, dass auch kognitive Tätigkeiten in das praktische Üben mit einflössen (vgl. ebd.). Ergänzend lässt sich argumentieren, dass leibliche Lernerfahrungen das Kognitive ebenfalls erweitern können. Nicole Besse hebt in ihrer Arbeit zur Musik als Kunst der Begegnung hervor, dass mit Bezug auf Hellbergs „Koordinativen Raum“ (vgl. Hellberg, 2019) im „achtsamen, [auratischen] musikalischen Handeln und Re-Agieren [...] die Musizierenden Formen der Selbstwirksamkeit erfahren“ könnten (Besse, 2022: 183). Im von Besse etablierten auratischen Raum wird „[j]ede Aktion reflektiertes Mittel zum Ausdruck von Gedanken und Gefühlen, zur Realisierung musikalischer Interaktion, aus der Intersubjektivität hervorgehen kann: Musizierende können im auratischen Raum ‚eins‘ werden mit dem Instrument und ihre Selbstwirksamkeit erleben im Handeln auf ein gemeinsames Ziel gerichtet“ (Besse, 2022: 184).

Wichtig bleibt in diesem Kontext zu betonen, dass das „Einswerden“ im musikalischen Kontext keine vollständige Verschmelzung oder Aufgehen impliziert, da Resonanz nur unter Erhalt der Differenz und der eigenen Stimme möglich ist. Rosa hebt hervor:

> „Die Ausschaltung des Anderen und die Geräuschverstärkung des Identitären aber erzeugen keine Resonanz, sie verhindern sie. Dadurch geht am Ende sogar die eigene Stimme verloren, denn totalitäre oder faschistische Gemeinschaften beruhen auf der Sehnsucht nach Fusion, nach Auflösung des Eigenen in einer Gemeinschaft. Resonanz ist dagegen ein Dialog zwischen zwei oder mehreren eigenständigen Entitäten; ein Dialog, der Widerspruch nicht nur erlaubt, sondern sogar verlangt. Sie beruht nicht auf Einklang, Harmonie und Übereinstimmung; ganz im Gegenteil. Resonanz, so habe ich dargelegt, darf nicht mit Konsonanz verwechselt werden, sie enthält, ja sie erfordert Dissonanzen im Sinne von Widerspruch. 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“ (Rosa, 2016: 743).

Um eine musikalische Resonanzbeziehung zu ermöglichen, müssen beide Entitäten der Beziehung ihre eigene Stimme, ihren Eigensinn erhalten und diesen auch äußern (vgl. Rosa, 2018: 52). Dabei sind Widerstände und die Möglichkeit

des Scheiterns essenzielle Bestandteile künstlerischer Prozesse. Diese Dynamik zeigt sich auch im Kode Antworten-Können, der die aktive Dimension der Selbstwirksamkeitserwartung verdeutlicht: Musizierende sind in der Lage, sowohl bewusst als auch intuitiv auf musikalische Stimuli zu reagieren, was ein dynamisches Wechselspiel zwischen Wahrnehmung und Antwort auf diese Wahrnehmungen erfordert. Diese Fähigkeit unterstreicht die Bedeutung der eigenen Stimme sowie des eigenen Sinns hinsichtlich der musikalischen Gestaltung. Es ist entscheidend, eigene musikalische Gedanken und Antworten zu formen, die sowohl die eigene künstlerische Vision widerspiegeln als auch auf die Beiträge Anderer eingehen.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Selbstwirksamkeitserwartung ist die Fähigkeit, sich anstecken lassen zu können (Kapitel 4.3.1.3) und auf die emergierenden Impulse der musikalischen Situation oder anderen Musizierenden zu re-agieren. Diese Fähigkeit ermöglicht es, auf die emergierenden Impulse der musikalischen Situation zu antworten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine musikalische Selbstwirksamkeitserwartung eine Kombination aus technischer Kompetenz, kreativer Autonomie und empathischer Interaktion erfordert.

4.3.1.5 Situationssensitivität

Situationssensitivität bezeichnet die Fähigkeit, sich sensibel und angemessen innerhalb einer musikalischen Situation verhalten zu können. Sie umfasst das Wahrnehmen der eigenen Rolle im musikalischen Kontext sowie die Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der Situation. Dabei rückt die musikalische und soziale Kommunikation – sei es innerhalb einer Gruppe oder im direkten Austausch mit einer Partnerin – in den Mittelpunkt. Die Kategorie zeichnet sich ebenfalls durch eine erhöhte Achtsamkeit für das musikalische Geschehen und eine Offenheit für die Impulse und Ideen Anderer aus. Diese Fähigkeit schließt das Wahrnehmen, Aufgreifen und Weiterführen solcher Impulse ein, was eine Verbindung von Sensibilität und Selbstwirksamkeit erfordert.

a) Gespür für die Gruppe beziehungsweise für die Partnerin

Der Kode Gespür für die Gruppe beziehungsweise für die Partnerin (117 Mal kodiert, davon 56 im Videomaterial) umfasst die Fokussierung auf die (musikalische) Kommunikation innerhalb der Gruppe oder mit einer Partnerin. Er betont somit die soziale Seite der Situationssensitivität. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem gegenseitigen Zuhören beim Musikmachen. Dies zeigt sich besonders in der Beschreibung, wie sich die Musikerinnen gegen Ende eines Stücks zunehmend aufeinander abgestimmt hatten und gemeinsam musizierten, was auf ein wachsendes musikalisches Miteinander hinweist:

> „Ich fand das spannend in der Führen-und-geführt-werden-Übung mit den langen Tönen, dass ich das Gefühl hatte als Führende, eigentlich mit allen zu musizieren, also obwohl ich auf die Partnerin konzentriert war, hatte ich das Gefühl, wir musizieren, wir hören aufeinander“ (Leinen-Peters, 2021: M2_01_011021).

Die sensible, individuelle Anpassung des eigenen musikalischen Handelns an das musikalische Gruppengeschehen spielt eine zentrale Rolle hinsichtlich der musikalischen Interaktion. Insbesondere in Momenten, in denen eine gemeinsame musikalische Situation beendet wird, wird häufig ein Gefühl von Sensibilität für die Gruppe beschrieben, wie folgendes Zitat exemplarisch zeigt: „Gerade, wenn wir so leiser werden und immer mehr den Stimmklang rausgenommen und, also, da hab ich mich sensibel in Kontakt gefühlt mit dem gesamten Kreis“ (M1_01_040621). In Partnerinnenspielen zeigt sich ein Wechsel der Aufmerksamkeit zwischen der Fokussierung auf das gesamte Ensemble und den individuellen musikalischen Interaktionen mit den Partnerinnen. Dieser Balanceakt verdeutlicht die Herausforderung für die Musizierenden, zwischen individueller und kollektiver Aufmerksamkeit zu wechseln, insbesondere in improvisierten oder frei strukturierten musikalischen Situationen (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621, M2_01_011021).

Humor wird als intersubjektiver, sozialer Aspekt der Situationssensitivität hervorgehoben. Er dient nicht nur der Entspannung, sondern fördert auch eine spielerische Atmosphäre, in der sich die Musizierenden frei fühlen, zu experimentieren und sich auszudrücken (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 49 f.). Humor und Witz können auch Spannungen lösen: „Da ist so eine Art Spannung in der Gruppe, wenn man sich gegenseitig so beäugt und folgt. Also ich fand es immer richtig witzig“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021). Humor fungiert hier als soziales „Schmiermittel“ (vgl. Lohmann, 2011; Leinen-Peters, 2021: M1_02_040621). Aus resonanzpädagogischer Perspektive werden Lachen und Humor zum jovial-freundschaftlichen (Kon-)Takt gezählt (vgl. Beljan, 2017).[64]

[64] Humor ist an dieser Stelle vom Lachen zu unterscheiden. In diesem Kontext wird Humor im Sinne eines sozialen Verhaltens verstanden – als ein Element zur Gestaltung sozialer und sachlicher Beziehungsachsen. Während Humor als Persönlichkeitsmerkmal (vgl. Rißland & Gruntz-Stoll, 2009) eher als Charakterstärke beschrieben werde, die zur eigenen Lebenszufriedenheit beiträgt, und als abstraktes Konstrukt auf Inkongruenztheorien basiert und schwer messbar ist, liegt hier der Fokus auf Humor als soziale Praxis (vgl. Stachelscheid, 2018). Lachen hingegen gehört – ebenso wie Weinen – zu möglichen Resonanzausdrücken (vgl. Rosa, 2016: 134 ff.). Mit Rückgriff auf Plessner schreibt Rosa dem Lachen dabei eine eher kognitive und intellektuelle Verarbeitung zu, während Weinen als emotionale Reaktion auf eine seelische Berührung verstanden werde (vgl. ebd.: 135). Zugleich könne Lachen auch Ausdruck absoluter Entfremdung oder Verzweiflung sein – etwa in Form eines resonanzfreien, zynischen oder verlegenen Lachens (vgl. Rosa, 2016: 253).

Die Musizierenden zeigen zudem ein tiefes Verständnis für die emotionale und kontextuelle Dimension ihrer musikalischen Interaktionen. Dies deutet darauf hin, dass neben dem gemeinsamen Musikmachen eine intensive, oft nonverbale und emotionale Kommunikation stattfindet. Dies kann manchmal auch als Herausforderung empfunden werden: „Also ich finde es dann dadurch so anstrengend, wenn man die Antennen so ausgefahren hat, die ganze Zeit“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021). Die Fähigkeit, sich auf die Impulse Anderer einzulassen und diese in das eigene Musizieren zu integrieren, schafft die Voraussetzung für eine dynamische, responsive Beziehung, die auch Loslassen individueller Kontrolle zugunsten eines gemeinsamen musikalischen Erlebens ermöglicht.

b) Selbstaufmerksamkeit

Der Kode Selbstaufmerksamkeit (73 Mal kodiert, davon 35 Mal im Videomaterial) beinhaltet Momente, in denen Individuen ihre eigene Wahrnehmung reflektieren oder diese selbst zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machen. Besonders interessant für die vorliegende Untersuchung sind die Differenzierung in innere und äußere Wahrnehmung und deren Einfluss auf die musikalische Interaktion. Die Wahrnehmung eigener Impulse wie körperlicher Bewegungen oder Sinnesreize zeigt, wie stark diese die musikalische Interaktion prägen: „Man wartet auf den Impuls, der kommt. Und der kommt, weil die Körper halt asymmetrisch sind und sich immer bewegen“ (Leinen-Peters, 2021: M2_04_021021);[65] „Einmal dieses Körperliche, also was ich mit meinen Augen wahrgenommen habe. Und dann das, was ich mit meinen Ohren wahrgenommen habe“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021).

Die Differenzierung zwischen Sinnesmodalitäten wie Hören und Sehen sowie die leibliche Dimension der Wahrnehmung unterstreichen die Komplexität der Selbstaufmerksamkeit (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621). Die Reflexion dieser Wahrnehmungsprozesse deutet auf ein tiefes Bewusstsein für die individuellen Impulse und deren Auswirkungen auf das musikalische Gesamtgefüge hin. Das Bewusstsein für die eigene musikalische Rolle innerhalb des Gesamtgefüges sowie für die eigenen musikalischen Bedürfnisse und Impulse ist entscheidend für das gesamte musikalische Miteinander (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621, M2_01_011021). Selbstaufmerksamkeit bedeutet auch, sich über das eigene musikalische Handeln bewusst zu werden. Die Kategorie Situationssensitivität ist somit eng mit der Reflexionsebene verknüpft. Ebenso umfasst sie das Bewusstsein für die eigene Mitverantwortung innerhalb der Gruppe, das zur Selbstwahrnehmung gehört: „[...] es war richtig stark. Ein

[65] Hier wird auf eine Bewegungsimprovisation Bezug genommen und darauf, wie der Körper inneren Regungen folgt.

gemeinsamer Impuls, der plötzlich, also ich / der kam eben aus mir, also ich habe ihn in mir gespürt, jetzt will ich da rein“ (Leinen-Peters, 2021: M1_01_040621).

c) Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation

Der Kode Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation (115 Kodierungen, davon 38 im Videomaterial) erfasst Momente von intensiver Achtsamkeit und Sensibilität für das musikalische Geschehen innerhalb einer Gruppe. Er zeigt, wie Musizierende das Zusammenspiel und die Entwicklungen in der musikalischen Umgebung wahrnehmen und darauf antworten. Dieser Kode bildet die Schnittstelle zwischen Selbstaufmerksamkeit und dem Gespür für die Gruppe beziehungsweise für die Partnerin und hebt die musikalische Seite der Kategorie Situationssensitivität hervor. Die Musizierenden treffen bewusste Entscheidungen, wie sie auf musikalische Impulse reagieren – sei es durch Anpassung, Kontrast oder Zurücknahme, wie zum Beispiel leise zu singen, um bestimmte Stimmen innerhalb eines Clusters hervorzuheben:

[D]as war so toll, so schön! Weil, wenn man die Augen geschlossen hat, kann man auch so im Kopf so den Kreis rumgehen und so: Boah, jetzt hör ich der Person mal mehr zu! Oah, oah, jetzt, wo will ich mich anpassen, da mach ich ein bisschen mit“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).

Das Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation wird durch Überraschungsmomente genährt, die bewusstes Antworten erfordern (Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung). Dies zeigt sich beispielsweise in der Reaktion auf plötzliche Geräusche oder Veränderungen in der Dynamik: „weil irgendjemand hat dann mitten in diesem Forte, was alle gesungen haben, hat angefangen, ein Geräusch zu machen, und dann hat sich das alles aufgelöst“ (Leinen-Peters, 2021: M1_06_190621).

Darüber hinaus spielt die emotionale Erfüllung in diesem Moment eine Rolle. Die eigene Freude und Zufriedenheit über die musikalische Interaktion werden durch bewusstes Zuhören und Antworten genährt:

> „[...] wenn man sich einen Ton aussucht, muss man sich immer entscheiden, ob man mitmacht oder was anderes, [...] hat sich richtig so ein Cluster, nicht nur Cluster, aber so richtig viel Ton entstanden [...] und allein oder zu zweit ist es schon auch schön, aber es war irgendwie cool, den Moment zu haben, wo es mehr Raum einnimmt“ (Leinen-Peters, 2021: M2_01_011021).

Diskussion

Laut Hilge Landweer (2011) zeichnen sich Situationen durch ihre Ganzheit aus, die aus einer integrierenden Bedeutsamkeit hervorgeht, welche Sachverhalte, Probleme und Bedeutungen miteinander verbindet (vgl. Landweer, 2011: 66). Um auf eine Situation antworten zu können, muss diese zunächst in ihrer Gesamtheit erfasst werden, bevor einzelne Aspekte isoliert betrachtet werden können. Bereits die Wahrnehmung der Bedeutung einer Situation führt zu einer leiblichen Involviertheit, die uns in eine emotionale Interaktion mit ihr treten lässt. Wir erkennen, ob uns eine Situation betrifft, ob sie uns persönlich anspricht oder ob sie, auch ohne direkten Bezug, eine emotionale Betroffenheit auslöst. Daraufhin passen wir unsere Emotionen und Handlungen den Anforderungen der Situation an. Ein feines Gespür ist essenziell und bildet die Kernkategorie der Situationssensitivität. Diese umfasst das Gespür für die eigene musikalische Tätigkeit und Aufmerksamkeit (Selbstaufmerksamkeit), das Gespür für die Gruppe und die Spielpartnerin (soziale Komponente des Kodes) und das Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation zwischen den Beteiligten.

Ronald Kurt (2008) beschreibt indische *Raga*-Improvisationen als ein eindrückliches Beispiel für Sensibilität in musikalischen Situationen, insbesondere in der Interaktion zwischen Musizierenden und Zuhörenden. Dabei richten die Musizierenden ihr Spiel nach dem Feedback des Publikums aus, was ein wechselseitiges Aufeinander-Eingehen ermöglicht. Zwischen Sozialem und Musikalischem kann ein Wechselverhältnis entstehen, das eine atmosphärische Verdichtung bewirkt (vgl. Kurt, 2008). Hans Joas (1996) versteht Handeln im Gegensatz zu teleologischen Modellen als situativ gebunden, hervorgehend aus einem Wechselspiel zwischen unreflektierten Gewohnheitshandlungen und unerwarteten Ereignissen, die kreative Lösungen erfordern. Die Realisierung von Handlungen wird durch die reflexive Auseinandersetzung mit den situativen Herausforderungen bestimmt. Musikalische Situationen zeichnen sich durch spezielle raum-zeitliche Konstellationen aus, die einzigartig und unwiederholbar sind. Sie werden durch eine besondere Art der Präsenz, Materialität und scheinbarer Unmittelbarkeit geprägt. Unter Bezugnahme auf Günther Anders' Studien schreibt Christoph Khittl: „Kriterium für eine musikalische Situation ist das In-der-Musik-Sein" (Khittl, 2016: 148). Damit ist sowohl aktives Musizieren, als auch das rezeptive Erfahren gemeint. Während ihrer Dauer können musikalische Situationen die gewöhnlichen Grenzen zwischen Subjekt und Objekt aufheben. Diese Situationen werden nicht nur durch die Musik selbst definiert, sondern ebenso durch die Art und Weise, wie die Teilnehmenden mit der Musik interagieren und in sie eintauchen. Das Konzept des „In-der-Musik-Seins" beinhalte sowohl das Eintauchen in die Musik als auch eine kontrollierte Distanzierung (vgl. Khittl, 2016: 149). Musikalische

Situationen können und sollen ein Ziel haben dürfen, wobei es um ein anderes „Verstehen im Nichtverstehen“ gehe, wodurch musikalische Situationen in die Offenheit ästhetischer Erfahrungen und ihre Erfahrungsmodi rückten (vgl. Khittl, 2016: 157):

> „Während also die musikalische Situation in der hier gemeinten Weise das Eintauchen in das Medium wie zugleich auch das kontrollierend-distanzierende Moment beinhaltet, gibt es die Möglichkeit, noch nicht oder nicht mehr ‚in der Musik‘ zu sein“ (Khittl, 2016: 148).

Khittl unterschiedet zwei Zentrale Phasen in Bezug auf die musikalische Situation: Die Phase der „Einfühlung“ bezeichnet das Eintauchen und Hineinfinden in die Musik (vgl. Khittl, 2016: 160 ff.). Die Phase der Ausfühlung hingegen, das Heraustreten aus der musikalischen Situation, „entwickelt die Differenzerfahrung zwischen [musikalischen] Rollen und eigener Person weiter, auch wenn nicht mehr gespielt wird. Dies verändert mitunter die Niveaus und Levels bei erneuten Spieldurchgängen. Die Teilnehmenden bleiben dabei involviert [...] im sukzessiven Übergang zurück zur sozialen Rolle“ (Khittl, 2016: 163).

Darüber hinaus beschreibt Khittl die Möglichkeit des „Aufgelöstseins-in-Musik“ (Khittl, 2016: 162), in dem das Subjekt zeitweise im musikalischen Geschehen aufgeht und sich die Trennung zwischen Musizierenden und Musik nahezu aufhebt. Aus resonanztheoretischer Perspektive ist ein solches „Aufgelöstsein“ ambivalent: Einerseits kann es das dialogische Antworten mit der eigenen Stimme erschweren und damit eine Resonanzbeziehung behindern. Andererseits können im Kontext der Momenthaftigkeit musikalischer Situationen und der Entwicklung stabiler Resonanzbeziehungen auch Phasen des Aufgehens in und Einsseins mit der Situation auftreten, ohne die Resonanzfähigkeit grundsätzlich auszuschließen. So schreibt auch Besse in ihrer Theorie des auratischen Musizierens (2022) der Musiziersituation eher eine „Mikro-Dynamik praktischer-interaktionaler-Reflexion“ zu. Die

> „Kontinuität erhält das ‚Ernstfallmusizieren‘, dem Seiltanzenden gleich, durch ein beständiges Balancieren, ein Hangeln von Augenblick zu Augenblick, von Impuls zu Impuls, Gegenwartsmoment zu Gegenwartsmoment in mehr oder weniger starken Intensitäten“ (Besse, 2022: 186).

Die Überlegungen Landweers lassen sich auf die musikalische Praxis übertragen, insbesondere in Bezug auf Mediopassivität. Die Kategorie Situationssensitivität mit den Teilkomponenten Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation kann als Disposition für einen Sinn für Angemessenheit beschrieben werden. Ausgehend von kollektiven Gefühlsinszenierungen

wie beispielsweise Hochzeiten, Beerdigungen und andere Ritualen und Festen skizziert Landweer die Notwendigkeit eines Sinns für Angemessenheit, um die Gesamtheit einer Situation zu erfassen und entsprechend handeln zu können (vgl. Landweer, 2011: 67 ff.). Der Sinn für Angemessenheit gründet sich auf einen Gemeinsinn oder *sensus communis*, der essenziell für die Entwicklung von Sitten, Moral, Recht und Ästhetik ist. Dabei verbindet dieser Sinn kognitive Fähigkeiten mit einer intuitiven Wahrnehmung, die über rein kognitive Prozesse hinausgeht. Kognitionen allein reichen nicht aus, die notwendigen feinen Abstimmungen vorzunehmen, um eine Situation in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Der Sinn für Angemessenheit wirkt oft unbewusst, kann jedoch gezielt entwickelt und kultiviert werden. Landweer fasst diesen Sinn als eine Form der Wahrnehmungsaktivität, die als funktionale Einheit während des Wahrnehmungsprozesses analytisch isoliert werden kann, wodurch ihre zentrale Rolle im situativen Handeln und Empfinden deutlich wird. „Der Sinn für Angemessenheit hat, anders als die fünf Einzelsinne, stets die Gesamtheit der Situation zum Gegenstand. Sein Tätigsein bezeichne ich als ‚leibliche Interaktion',[66] weil er darauf basiert, dass Menschen sich in einer Situation normalerweise leiblich aufeinander einspielen" (Landweer, 2011: 67). Dieser ist nicht sprachbasiert. Das Bedürfnis, Einstellungen und Gefühle zu teilen, ist genuin menschlich und kann als geteilte Intentionalität bezeichnet werden (vgl. ebd.: 68).[67] Dies bildet die Basis für gemeinsame Ziele, einschließlich der Perspektivübernahme und der Fähigkeit, auf die Erwartungen Anderer antworten zu können. Die Normativität solcher Interaktionen speist sich aus emotionaler und sozialer Dynamik. Der Sinn für Angemessenheit wird durch Sozialisation erworben und richtet sich weniger auf das Befolgen vorgegebener Normen als auf das Spezifische einer Situation. Der Sinn für Angemessenheit berücksichtigt das Unverfügbare und nicht zwangsläufig Verallgemeinerbare und ermöglicht dadurch ein situatives, intuitives Re-agieren. Dieses Verständnis erlaubt ein kreatives Antworten auf die spezifischen Anforderungen einer Situation und ist von besonderer Bedeutung in musikalischen und anderen ästhetischen Betätigungsfeldern insofern, dass überhaupt im Miteinander musiziert werden kann.

Der Sinn für Angemessenheit befähigt zudem, Brüche in der Kunst als Teil ihrer avantgardistischen Funktion wahrzunehmen und das Neue von Tradi-

[66] Leibliche Interaktion bezeichnet hier das wechselseitige Spüren und Erleben, dass die Resonanz im eigenen Befinden erspürt, wie etwa beim „Sich-Anblicken" (Landweer, 2011: 67). Im wechselseitigen Blicken kann sich sowohl Nähe als auch Distanz einstellen, vor allem aber, und das scheint der entscheidende Aspekt, wird das oder der Andere als Gegenüber wahrgenommen, in seiner Leiblichkeit und Kommunikationspartner, auf den ich antworten kann.

[67] Intentionalität muss zwischen den Agierenden geteilt werden. Die von der Zeigenden beabsichtigte Wirkung entfaltet sich erst, wenn die nonverbal gezeigten Signale von der Empfängerin entsprechend verstanden werden (vgl. Tomasello, 2009).

tionellem unterscheiden zu können (vgl. Landweer, 2011: 75). Dies erfordert zweierlei: erstens ein Bewusstsein für die

> „Wahrnehmungs- und Rezeptionsgewohnheiten des jeweiligen Publikums, an das der künstlerische Akt adressiert ist [...]: also dessen Sinn für Angemessenheit. Und es muss zweitens eine große Sensibilität für prägnante Wahrnehmungs- und Erlebensmöglichkeiten entwickelt sein, also eine Art Vision einer differenzierteren, volleren Wahrnehmung – das gilt für Musik, Film, künstlerischen Tanz und bildende Kunst gleichermaßen“ (ebd.).[68]

Die Frage danach, worauf es in einer Situation ankommt, erfordert ein solches Gespür. Diese Frage kann nicht berechnet, sondern nur responsiv beantwortet werden (vgl. Waldenfels, 2010: 35).

Der Sinn für Angemessenheit verbindet Individuen untereinander, indem sie das Gemeinsame verschiedener Perspektiven innerhalb einer Situation meist unterhalb der Bewusstseinsschwelle im leiblichen Aufeinanderbezogensein erspüren und die eigene Reaktion darauf abstimmen. Dies geschieht in Momenten der Situationssensitivität sowohl für die Gruppe beziehungsweise Partnerin als auch für die Musik (vgl. 01_011021).

Ein Kontrastbeispiel für das Fehlen musikalischer Situationssensitivität zeigt sich in folgender Schilderung: „Als wir auf den Boden gehauen haben, habe ich gedacht, ich mache jetzt mal den Rhythmus von *we will, we will rock you* und alle würden dann noch singen, aber es hat nicht funktioniert (Lachen)“ (Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021). Diese Schilderung entstammt einer musikalischen Situation im Rahmen des Improvisationsspiels „Alle Folgen“ (Tabelle 3), in der zuvor eine vorsichtige Kommunikation und musikalische Bezugnahmen stattfanden. Die durch die beschriebene Aktion eingeführte Rhythmik unterbrach diese Dynamik jedoch und wurde von den anderen Musizierenden nicht aufgegriffen – eine Antwort blieb aus.

Das soziale Gespür in der Situationssensitivität lässt sich weiter durch Hellbergs Konzept der Koordination konkretisieren: Beim Musizieren wird Koordination mit Anderen durch leibliches Spüren und inkorporiertes Bewegungswissen erreicht. Sie erfordert ein sensibles Gespür für Gemeinsamkeiten wie ein gemeinsames Tempo, eine einheitliche Spielintensität oder einen kollektiven musikalischen Ausdruck, die allen Gruppenmitgliedern zugänglich und von ihnen umsetzbar sind (vgl. Hellberg, 2019: 203; Leinen-Peters, 2021: M2_01_011021). Situationssensitivität basiert daher auf einem Spürsinn, der es ermöglicht, die musikalischen und sozialen Anforderungen einer Situation

[68] Landweer orientiert sich bei ihren Überlegungen an einem reflexiven Kunstbegriff (vgl. Lehmann, 2023) und betont, dass neue Wahrnehmungsformen nur vor dem Hintergrund des Vertrauten erkannt werden könnten (vgl. Landweer, 2011: 75).

mit vorsprachlichen Fähigkeiten zu erfassen. Julia Jung beschreibt dies als „atmosphärisches Vermögen“, also als die Fertigkeit „spürend zu handeln und damit Atmosphären wahrzunehmen und zu gestalten“ (Jung, 2019: 99).

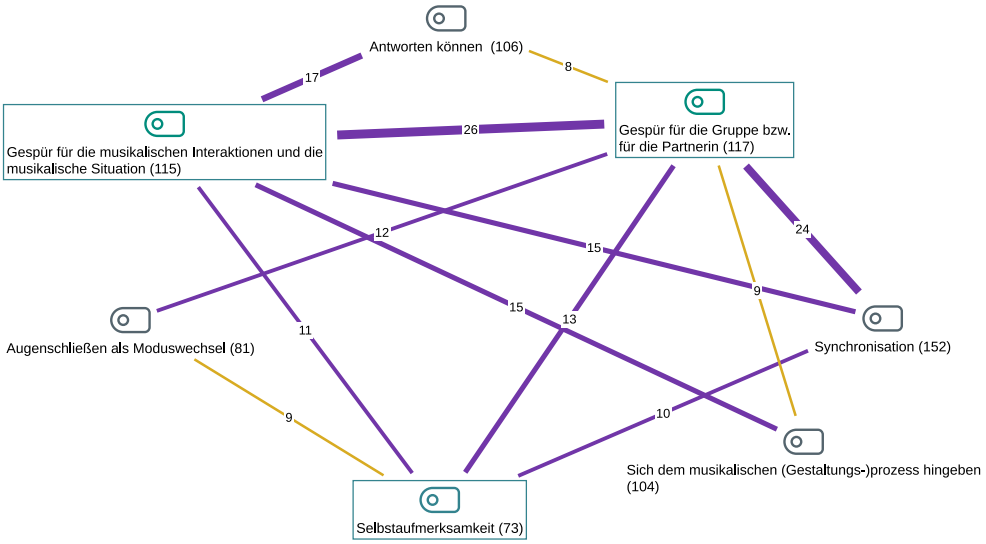


Abbildung 4: Koderelation der Kategorie Situationssensitivität

Das Koderelationsmodell der Kernkategorie Situationssensitivität (Abbildung 4) verdeutlicht die enge Verzahnung der einzelnen Kodes. Musikalisches und soziales Gespür lassen sich im Ernstfall kaum voneinander trennen. Zudem zeigt das Modell, dass der Kode Synchronisation (Kapitel 4.3.1.1) auf allen Ebenen eng mit der Situationssensitivität verknüpft ist. Ein ausgeprägtes Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation ist eine wesentliche Voraussetzung, um Kontrolle abgeben zu können. Berücksichtigt wurden alle Überschneidungen am Segment größer als 7.

Die Dicke der Striche nimmt mit steigender Überschneidung zu. Die drei Kodes der Kernkategorie Situationssensitivität wurden mit Kästchen umrandet. Die Zahlen in Klammern hinter den Kodes geben die Anzahl der vergebenen Kodierungen an.

Selbstaufmerksamkeit in der Musik beschreibt ein tiefgehendes Bewusstsein für die eigenen inneren Empfindungen und die äußeren Reaktionen während des Musizierens. Diese Form der Aufmerksamkeit – verstanden als staunendes, überrascht-irritiertes Gewahrwerden innerer Resonanzen, die durch ein als sinnvoll wahrgenommenes ästhetisches Objekt hervorgerufen werden (vgl. Dietrich et al., 2013: 119) – spielt eine zentrale Rolle in der musikalischen Interaktion. Sie ermöglicht es, das eigene musikalische Handeln zu reflektieren und sensibel

auf die Mitmusizierenden einzugehen. In der Selbstaufmerksamkeit nehmen Musizierende „[sich] selbst und den Gegenstand auf andere Weise wahr[...] als im Zustand einer pragmatischen Welt- und Selbstzuwendung. Es befindet sich in einem gleichsam geschützten, weil fiktiven Modus des ‚Als-ob'" (Dietrich et al, 2013: 29). Dieses Bewusstsein über eigene emotionale und sensorische Zustände befähigt sie, die Musik sowohl als aktiv Gestaltende als auch als empfangende Subjekte zu erleben. Dadurch können sie emotional und technisch responsiver auf die musikalischen Beiträge Anderer reagieren (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_06_021021).

Die Faktoren der Kategorie Situationssensitivität greifen in der Improvisationspraxis eng ineinander. Während die Selbstaufmerksamkeit das Bewusstsein für die eigenen inneren und äußeren Zustände schärft, ermöglicht das Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation eine aufmerksame und flexible Wahrnehmung der musikalischen Dynamiken und Interaktionen. Improvisation finde laut Gagel (2010) und Kurt (2008) immer im „Hier und Jetzt" statt und erfordere sowohl ein Gespür für die situativen Gegebenheiten als auch die Fähigkeit, spontan auf Unerwartetes antworten zu können. Die beschriebenen Haltungen von Sensibilität, Offenheit und Zugewandtheit sind dabei zentral, da sie die Grundlage für die wechselseitige Beeinflussung und das gemeinsame Gestalten schaffen (vgl. Gagel, 2010: 49). Die Wahrnehmung der Situation bestimmt, wie Musizierende sich in dieser verhalten, während die Selbstaufmerksamkeit es ihnen erlaubt, die eigenen Handlungen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Diese beiden Komponenten sind essenziell für die Mediopassive Musikpraxis, da sie aktive und passive Anteile enthalten. Kurt (2008) formuliert drei Bedingungen, die Improvisation definieren: Erstens muss man sich in einer Situation befinden. Zweitens soll in dieser Situation etwas Unerwartetes geschehen. Drittens soll die Reaktion auf das Unerwartete spontan und unmittelbar aus dem Augenblick heraus erfolgen (vgl. Kurt, 2008: 40). Diese Bedingungen verdeutlichen die Notwendigkeit einer Situationssensitivität für die Mediopassive Musikpraxis, da die Wahrnehmung einer Situation wesentlich bestimmt, wie darauf reagiert und in ihr agiert wird.

4.4 Das Modell Mediopassive Musikpraxis

Das Zitat „Ich habe oft das Gefühl, musiziert zu werden" (Leinen-Peters, 2021: M2_11_161021) fasst ein Wesensmerkmal Mediopassiver Musikpraxis treffend zusammen. Es verdeutlicht, wie in der Mediopassivität die Grenze zwischen Aktivität und Passivität momenthaft verschwindet: „Ich musiziere und werde gleichzeitig musiziert: von der Musik selbst und durch die Interaktion mit anderen." Als musizierende Person nimmt sich das Individuum weniger als aktiv gestaltend wahr, sondern vielmehr als am musikalischen Geschehen

teilhabend.[69] Dieses Phänomen bildet den Ausgangspunkt für das folgende Modell Mediopassiver Musikpraxis. Nach der detaillierten Analyse der fünf Kernkategorien eröffnet das Modell nun den Schritt vom Hineinzoomen zurück zum Überblick und bündelt die Idee der Mediopassiven Musikpraxis.

4.4.1 Interludium IV

Die Idee eines Modells bietet mir die Möglichkeit zu einer kompakten Darstellung der Schlüsselkategorie Mediopassive Musikpraxis. Die Verwendung eines Modells ermöglicht es, den Prozess zu verstehen, zu strukturieren und zugleich eine Offenheit für Weiterentwicklungen herzustellen. Modelle sind keine starren Gebilde, sondern Werkzeuge, die Raum zum Weiterdenken und für Anpassungen lassen. Sie dienen nicht der abschließenden Beantwortung aller Fragen, sondern als Grundlage, die spezifische musikalische Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Durch eine zusammenfassende Darstellung wird die Mediopassive Musikpraxis greifbarer und sowohl als theoretisches Konzept als auch in ihrer praktischen Anwendbarkeit nutzbar. Wichtig ist mir, dass sich das Modell im Dialog zwischen Theorie und Praxis stets weiterentwickeln kann, um den vielfältigen, dynamischen Anforderungen des Musizierens gerecht zu werden. Diese Offenheit verleiht dem Modellbegriff besondere Eignung, um die Rolle der mediopassiven Haltung im musikalischen Kontext zu erfassen und meine Forschungsfragen zu beantworten.

Nach Stachowiak (1973) lassen sich Modelle durch drei zentrale Merkmale charakterisieren, die auch für den Umgang von Situationen als Modell erscheinen. Als Erstens ist das Abbildungsmerkmal zu nennen, das ein Modell als ein Modell von etwas definiert. Zweitens betont das Verkürzungsmerkmal, dass Modelle nicht alle Eigenschaften des durch sie repräsentierten Originals abbilden, sondern lediglich die für die jeweiligen Nutzer relevanten Aspekte. Drittens hebt das pragmatische Merkmal die Funktion eines Modells hervor: Modelle dienen spezifischen erkennenden und / oder handelnden Subjekten in einem bestimmten Kontext und Zeitraum als Ersatz oder Vereinfachung des Originals.

Mit der Idee des Modellseins, also des Modell-Seins von und für etwas, stütze ich mich auf die Überlegungen von Bernd Mahr (2004, 2010) und Reinhard Wendler (2013). Mahr argumentiert, dass im Grunde alles – Objekte, Situationen, Ereignisse – als Modell betrachtet werden könne, wenn es entweder etwas repräsentiere oder exemplarisch für etwas stehe. Ein Modellcharakter entsteht durch die duale Funktion: Eine vereinfachte Darstellung oder ein

[69] Bei der Raga-Improvisation geht es sogar so weit, dass Musizierende sich als Material oder Medium des Raga wahrnehmen: „Be a medium“, „The raga is singing through you“ (Kurt, 2008: 29).

exemplarisches Beispiel wird erst durch die Perspektive des Betrachters zum Modell. Wendler erweitert diese Definition, indem er den Eigensinn des Materials hervorhebt (vgl. Wendler, 2013: 27 ff.). Die sinnliche Beschaffenheit eines Materials kann unerwartete Impulse freisetzen und Widerstand gegen ideale Vorstellungen leisten. Dieser fördert die kreative Auseinandersetzung, da das Material sowohl haptisch als auch konzeptionell begreifbar wird (ebd.: 20). Wendler betont zudem das situative Element der Modellbildung. Modelle sind kontextabhängig und offen für unterschiedliche Bedeutungen. Ein stets vorhandener Bedeutungsüberschuss macht sie besonders wertvoll, da dieser Raum für neue und unerwartete Einsichten schafft.

4.4.2 Darstellung des Modells Mediopassiver Musikpraxis

Mit meinem Modell Mediopassive Musikpraxis lässt sich folgende Forschungsfrage beantworten: Wie manifestiert sich das Phänomen Mediopassivität in der musikalischen Praxis? Und wie kann es als Disposition für das Musizieren verstanden werden?

Das Modell (Abbildung 5) basiert auf der Analyse der Häufigkeiten von Kategorie- und Koderelationen in den kodierten Daten. Berücksichtigt wurden dabei alle Koderelationen mit mehr als 40 Überschneidungen, das heißt entweder innerhalb desselben Segments oder in dessen unmittelbarer Nähe (maximal ein Absatz entfernt). Die Beziehungen zwischen den Kodes werden durch farbige Pfeile visualisiert: Je markanter ein Pfeil ist, desto bedeutender ist die Verbindung. Zudem habe ich eine Hierarchisierung vorgenommen, die zwischen notwendigen und hinreichenden Bedingungen für die Mediopassive Musikpraxis unterscheidet. Nur wenn alle fünf Kernkategorien momenthaft zusammenfallen, kann von Mediopassiver Musikpraxis gesprochen werden. Das Modell Mediopassive Musikpraxis verdeutlicht den Grundgedanken, dass musikalische und soziale Situationen beim Musizieren nicht als getrennte Einheiten existieren, sondern sich in ihrem Zusammenspiel und in der gemeinsamen Praxis fortwährend neu konstituieren. Dies erinnert an die Überlegungen Karen Barads, die inspiriert durch den New Materialism und die feministische Theorie ein Verständnis von Welt präsentiert, in dem alles – Menschen, Tiere und Objekte – miteinander verwoben ist (vgl. Barad, 2007). Diese Verflechtungen stellen keine Beziehungen zwischen zuvor isolierten Entitäten dar, sondern entstehen immer wieder neu durch die simultane Aktivität der beteiligten Phänomene. Dieses Verständnis hebt die Prozesshaftigkeit und die fluide Natur der musikalischen Interaktion hervor, bei der alle Elemente der Praxis miteinander verflochten sind und sich gegenseitig bedingen.

So bilden die drei Kategorien Sicherheit und Vertrauen, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Bereitschaft zur Offenheit die drei notwendigen Bedingungen für mediopassives Musizieren. Sichere Strukturen in sozialen und musikalischen

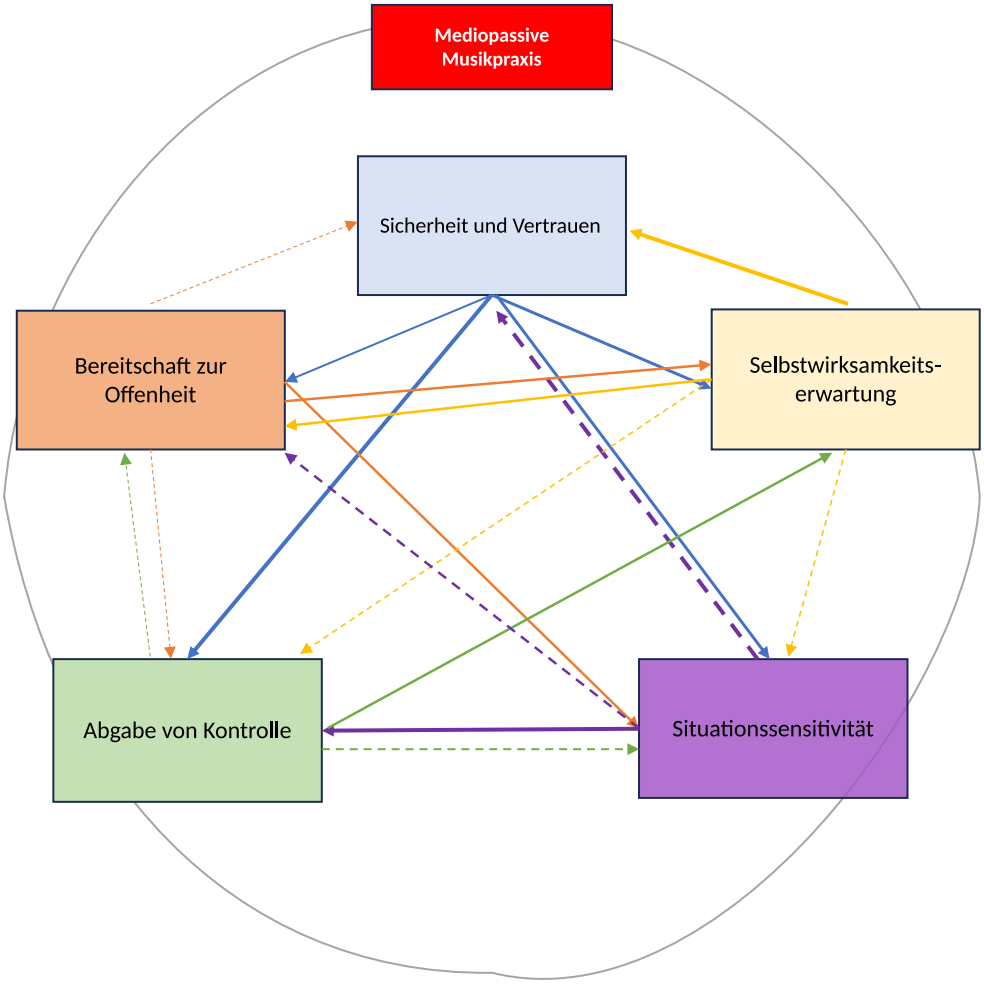


Abbildung 5: Schlüsselkategorie Mediopassive Musikpraxis

Dimensionen (wie z. B. musikalische Spielregeln) sind eine Grundvoraussetzung, damit Musizieren und zwischenmenschliche Interaktion gelingen können. Besonders die Synchronisation spielt dabei eine zentrale Rolle, da sie – wie die Auswertung zeigte – das Gefühl von Zusammenhalt und Verlässlichkeit stärkt, aber auch für das Gemeinsame im Musizieren notwendig ist. Das gemeinsame Musikmachen setzt voraus, dass sich Individuen musikalisch ausdrücken und einander zeigen können. Dafür benötigen sie Strukturen und Ankerpunkte, die ihnen Sicherheit bieten und Raum für kreatives musikalisches Handeln schaffen. Dies ist, noch einmal verstärkt, in improvisatorischen Situationen relevant, in denen Unsicherheiten und Unvorhersehbarkeiten allgegenwärtig sind. Wie

Siljamäki (2021) in ihrer Studie beschreibt, müssen in solchen Kontexten immer auch *zones of discomfort* mitgedacht werden. Wie bereits gezeigt wurde, können solche herausfordernden Momente, in denen Sicherheiten kurzzeitig fehlen, auch das Potenzial für neues musikalisches Handeln und für das Entstehen resonanter Erfahrungen eröffnen.

Die Bereitschaft, sich ansprechen und erreichen zu lassen ist eine zentrale Voraussetzung für das mediopassive Musizieren, wie die Feinauswertung der Kernkategorie zeigt. Erst durch die Bereitschaft, sich zu öffnen, hinzuhören und wahrzunehmen, was musikalisch gerade geschieht, und sich entsprechend affizieren zu lassen, kann in Kombination mit den anderen Kategorien die Qualität der Mediopassiven Musikpraxis erreicht werden. Darüber hinaus umfasst die Bereitschaft zur Offenheit im Rahmen Mediopassiver Musikpraxis – ergänzend zu Rosas Moment der Affizierung – auch Neugier und die Fähigkeit sich überraschen zu lassen (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_02_011021, M2_08_151021, M2_11_161021).

Mit Besse (2022) lässt sich dieses Verständnis noch erweitern. Sie beschreibt, dass die Voraussetzung für Intersubjektivität im Prozess aufmerksamer Begegnung ein praktisches Reflektieren aller Beteiligten sei. Dieses versteht sie als ein

> „Wechselspiel von Aufnehmen der Atmosphäre, Orientierung im Raum und einem beständigen Sich-zu-sich-Verhalten [...]. Im auratischen Musizieren zeigt sich durch Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, wechselseitiges Reagieren und Anpassen sowie durch die notwendige eigenständige Positionierung auch die Identität der Musizierenden. In der Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, die einerseits von außen beeinflusst sind und gleichzeitig mit dem Inneren abgeglichen werden wollen, wird die persönliche Ausstrahlung der Musizierenden spürbar“ (Besse, 2022: 179).

Hier wird der Bezug zur Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung deutlich, die bei Rosa das responsive Moment von Resonanzmomenten bildet. Das Antworten(-Können) im Sinne von Emotion (vgl. Rosa, 2016: 298) zeigt die aktive Seite von Resonanzmomenten. Gleichzeitig hebt die Mediopassive Musikpraxis die Seite des musikalischen Handwerks hervor, oder wie Dietrich et al. in Bezug auf ästhetische Bildung festhalten: die „Fingerfertigkeiten“ (Dietrich et al., 2013: 28). Eine praktische Auseinandersetzung mit musikalischen Gegenständen, Techniken und Materialien fördert nicht nur Fertigkeiten, sondern auch Teilhabe und Selbstwirksamkeitserwartungen. Zum Antworten-Können (Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung) gehört auch das Zeigen. Brinkmann (2023) beschreibt Zeigen als ein situatives, soziales, geteiltes, gegenseitiges Sich-

Zeigen und Antworten, das in Situationen geteilter Aufmerksamkeit entsteht (vgl. Brinkmann, 2023: 3).

Damit Musiziersituationen zu Situationen Mediopassiver Musikpraxis werden, müssen neben den notwendigen auch die hinreichenden Bedingungen der Kategorie Situationssensitivität und Abgabe von Kontrolle erfüllt werden. Diese Kategorien stehen hierarchisch unterhalb der anderen drei Kernkategorien, da sie nur unter deren Voraussetzungen entstehen können. Sicherheit und Vertrauen sind im musikalischen Geschehen unabdingbar, um Kontrolle zeitweise abgeben zu können und sich dem Geschehen bis zu einem gewissen Grad vertrauensvoll zu überlassen. Ebenso erfordert situationssensitives Antworten und Interagieren eine grundlegende Bereitschaft zur Offenheit – sowohl musikalisch als auch sozial.

Am Beispiel der Ensembleimprovisation wird dies besonders deutlich.[70] In dem Zusammenhang unterscheidet Wolfgang Rüdiger (2015) zwischen Selbstöffnung und Selbstrelativierung, die durch ein Gleichgewicht aus Zurückhaltung und Aktivität wesentliche musikalischen Qualitäten wie Durchhörbarkeit und Dichte, Stille und Fülle, Reduktion und Rasanz ermöglichten. Rüdiger beschreibt, wie eine Mischung aus Intuition und Bewusstheit dazu führen könne, dass Unvorhergesehenes nicht nur geschehe, sondern auch eine fesselnde oder transformierende Wirkung entfalte (vgl. Rüdiger, 2015: 12 f.). Die Interaktion erfordert, dass individuelle Handlungen als Reaktionen auf das musikalische Material der anderen Ensemblemitglieder erfolgen. Die Interaktionsmodi beim Improvisieren (wie Imitieren, Integrieren, Zurückhalten, Kontrastieren und Variieren) sind entscheidend, da sie den Übergang in intuitive, unbewusste und körperliche Entscheidungsprozesse ermöglichen, die für das Improvisieren zentral sind. Solche intuitiven Fähigkeiten basieren auf Praxiserfahrungen, die durch zahlreiche musikalische Situationen hinweg entwickelt werden. Martin Weber (2020) hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Hörens hervor. Die verschiedenen Formen, wie das Verfolgen des eigenen Spiels, das identifizierende Hören, das Vorweghören und das Beziehungshören[71] sind wesentlich für das Interagieren beim Improvisieren. Musikerinnen müssen in der Lage sein, sowohl ihr eigenes Spiel in Echtzeit zu verfolgen als auch das der Anderen im Raum wahrzunehmen, um eine echte Antwortbeziehung herzustellen (vgl. Weber, 2020: 142 f.).

Das Modell der Mediopassiven Musikpraxis ermöglicht es, anhand der fünf Kernkategorien die spezifische Qualität des resonanzsensiblen Musikmachens

[70] Der nachfolgende Abschnitt bezieht sich Borchert & Leinen-Peters (2022).

[71] Identifizierendes Hören beschreibt das Erkennen und Wiedererkennen von Klängen zur Anknüpfung eigenen Materials. Das Vorweghören meint das innere Antizipieren des weiteren Klangverlaufs und das Beziehungshören ein aufmerksames In-Beziehung-Setzen des eigenen Spiels zu den Klängen der anderen (vgl. Weber, 2020: 142 f.).

deskriptiv zu erfassen und fungiert damit als „Modell von etwas“. Gleichzeitig bietet der Begriff des Modells im Sinne eines „Modells für etwas“ durch die Hierarchisierung in notwendige und hinreichende Bedingungen eine Grundlage, die Mediopassive Musikpraxis als Disposition für gelingende, resonanzsensible Musiziersituationen zu verstehen. Zur dispositionellen Resonanz schreibt Rosa:

> „Mit diesem Fachbegriff versuche ich das zu beschreiben, was Religionen und Kulte zu allen Zeiten durch kollektive rituelle Praktiken hervorzurufen vermochten – oftmals unterstützt durch rhythmisches Klatschen, Stampfen und Tanzen, furchterregende Verkleidungen sowie durch Rauch, Feuer und Fackeln: die Bereitschaft und Erwartung nämlich, einer gewaltigen außeralltäglichen Macht zu begegnen, und damit die Bereitschaft und Fähigkeit, sich anrufen, berühren und verwandeln zu lassen. Solche Bereitschaft und Erwartung entstehen in aller Regel (und durch alle Epochen hindurch) nicht einfach im Alltag, sondern zu außeralltäglichen Zeiten und an außeralltäglichen Orten – zum Beispiel auf dem Wacken-Festival“ (Rosa, 2023: 109).

Rosa beschreibt dispositionale Resonanz als die Grundhaltung einer Bereitschaft, sich zur Welt hin zu öffnen, Resonanzbeziehungen zuzulassen sowie die Bedingungen zu schaffen, die ein solches Erleben ermöglichen (vgl. Rosa, 2023: 171).

In dieser Arbeit wird die Mediopassive Musikpraxis als Disposition zur Ausbildung einer resonanzsensiblen Welthaltung verstanden, die zu gelingenden musikbezogenen Selbst-Welt-Beziehungen in musikpädagogischen Lern- und Vermittlungsprozessen beitragen kann. Dieser pädagogisch-didaktische Übertrag ist Gegenstand des Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit. Zunächst wird jedoch die zweite Forschungsfrage untersucht: Welche Dimensionen der Mediopassivität werden durch die verschiedenen Resonanzachsen erkennbar? Dabei steht auch im Fokus, inwieweit diese Haltung als Disposition für gelingende musikalische Selbst-Welt-Beziehungen dienen kann.

5 Mediopassive Musikpraxis im Spiegel der Resonanzachsen

Die Resonanzachsen als Beschreibung stabiler Beziehungen zu Weltausschnitten wurden bereits im Kapitel 2.2.5 eingeführt. In diesem Kapitel sollen sie zur besseren Nachvollziehbarkeit noch einmal kurz dargestellt werden, diesmal mit einem spezifischen Fokus auf die Resonanzsphäre Musik (Kapitel 2.2.6). Darauf aufbauend werden die Resonanzachsen auf die Schlüsselkategorie angelegt, was eine detailliertere Kartografie der Mediopassiven Musikpraxis ermöglicht.

5.1 Musikspezifische Resonanzachsen

Pfleiderer und Rosa definieren (Kapitel 2.2.6) die musikspezifischen Resonanzachsen wie folgt: Die horizontale Achse beschreibt ein Aufeinander-Hören und Antworten von Musizierenden, während sich die diagonale Achse auf den Umgang mit Instrumenten und Notenmaterial bezieht. Die vertikale Achse erfasst die tiefe, existenzielle Verbundenheit mit der Welt durch Musik (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 13). Dabei sei auch auf die Abbildung 1 verwiesen, die die Achsen visuell darstellt. Nunmehr soll dies auf die musikalischen Weltbeziehungen übertragen werden: Die diagonale Achse in der Musik beschreibt die Beziehung zwischen den Musikerinnen und den musikalischen Dingen. Sie umfasst die gestaltende Auseinandersetzung mit musikalischem Material.[72] Darunter fällt die leibliche wie emotionale Interaktion mit Instrumenten, Noten, der menschlichen Stimme oder Notenmaterial. Technische Hilfsmittel wie Bleistifte, Plattenspieler, Computer, Verstärker und Lautsprecher sind dabei nicht nur Werkzeuge, sondern auch Interaktionspartner der künstlerischen Resonanzbeziehung. Die sinnliche Qualität des musikalischen Materials wird erst durch künstlerisches Handeln hervorgebracht (vgl. Dartsch, 2019). Die Instrumente und die Stimme sind in ihrer Verwendung dabei eng mit dem Körper der Musizierenden verbunden, was die Musik zu einer sehr leiblichen Erfahrung macht (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 15).

Sofern die Musizierenden über Fertigkeiten am Instrument und über Wissen verfügen, um dieses resonanzsensibel und der Situation angemessen einzusetzen, erfahren sie Selbstwirksamkeit (vgl. ebd.). Wissen und Können werden als

[72] „Material“ bezeichnet alle Stoffe, die Gegenstand der Weiterverarbeitung und Gestaltung sind: nicht nur Schallwellen, Schwingungen, sondern all das, was die sinnlich wahrnehmbare Qualität der akustischen Phänomene ausmacht (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 15).

Erfahrung durch vorheriges Handeln, aber auch als Imaginieren und Fantasieren verstanden:

> „Je nach Erfahrungen, Wissensbreite oder Expertise verfügen Musiker und Hörer über ein unterschiedliches und unterschiedlich großes Material und über unterschiedliche Selbstwirksamkeitserwartungen – sowohl individuell auf der Basis spezifischer Musikerfahrungen und Lernprozesse als auch kollektiv im Sinne bestimmter musikalischer Genrekonventionen, einer Vorstrukturierung des Materials im Sinne von Formmodellen“ (ebd.).

Auf der diagonalen Achse kann sich die Beziehung zur Musik auch als eine über das Subjekt hinausgehende Macht zeigen, wenn die musizierende Person die eigenen Fähigkeiten der Musik zur Verfügung stellt (Kategorie Abgabe von Kontrolle). Diese Erfahrungen gelten für improvisierte und nicht improvisierte Musik, für den Tanz sowie das Musikhören (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 15). In der Beziehung zum musikalischen Material bleiben stets eine gewisse Widerständigkeit und Eigensinnigkeit des Materials bestehen. Diese Widerständigkeit unterstreicht die Materialität musikalischer Objekte, die keine passiven Elemente abbilden, sondern Beziehungspartner sind.

Die horizontale Achse repräsentiert in der Musik die sozialen Beziehungen zwischen den Musizierenden untereinander (in Konzertkontexten auch zwischen den Musikerinnen und dem Publikum sowie den Zuhörenden untereinander). Bei Aufführungen von Werken[73] zeigt sich die Achse in der gemeinsamen

[73] Der Resonanzbegriff ist innerhalb der Musikpädagogik anfällig für ein verkürztes Verständnis. Das liegt nicht nur daran, dass Resonanz ein akustischer Begriff und eine musikalische Metapher ist. Rosa selbst illustriert seine Resonanztheorie oft mit musikalischen Beispielen, die eine verkürzte oder verzerrte Darstellung der Theorie bieten und durch konkrete Bilder und Erfahrungen einen stärkeren Eindruck hinterlassen als die fast 800 Seiten, in denen Rosa die Komplexität seiner Theorie darlegt. So entspricht das oft erwähnte Beispiel einer Stimmgabel, die eine zweite, gleich gestimmte Stimmgabel in Schwingung versetzt, gerade nicht einem unverfügbaren, ergebnisoffenen Resonanzverhältnis, bei dem beide Stimmen transformiert werden und doch ihre Eigenständigkeit bewahren. Entsprechend relativiert Rosa diesen Vergleich in aktuelleren Publikationen selbst und räumt ein, dass es sich beim Stimmgabelvergleich um eine Synchronresonanz und nicht um eine Responseresonanz handle (Rosa & Endres, 2020: 34). Müller-Brozović kritisiert in ihrer Dissertation (2023) den musikbezogenen Kunstbegriff von Hartmut Rosa auf mehreren Ebenen. Sie hinterfragt Rosas Beschreibung atonaler Musik, die er als „kraftlos“ und „ohne Wiederspruch“ (Müller-Brozović, 2023: 135) charakterisiert und vermutet, dass Rosas eigene indifferente Beziehung zu dieser Musik ihm weder Begeisterung noch Bedeutung ermöglicht (vgl. ebd). Zudem bemängelt sie Rosas Tendenz zur musikalischen „Nostalgie und zu romantischen Konzepten“ (ebd.) und betont, dass sich musikpädagogische Lern- und Vermittlungsprozesse – in ihrem Fall die Musikvermittlung – vielmehr auf bisher unbekannte oder sperrige Musiken konzentrieren sollten, die Widerstand und Widerspruchsmöglichkeiten böten (vgl. ebd.). Auch Rosas Beispiel einer Transformation in Form eines „Stimmungswechsels beim Anhören von Lieblingsmusik“

Intention, das Stück zum Klingen zu bringen, was ein kollektives Handeln der Musikerinnen erfordert. Bei improvisierter Musik – auf der hier der Fokus liegt – entsteht das Stück zeitgleich mit seiner Darbietung, wobei sich die Musikerinnen an gemeinsamen Spiel- und Klangkonstellationen sowie an bestimmten Modellen und stilistischen Konventionen orientieren können (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 20).

Diese Form des Musizierens basiert nicht nur auf einer gemeinsamen Klangvorstellung, sondern auch auf der Fähigkeit, auf Details sowohl im eigenen Spiel als auch im Spiel der Anderen zu hören und entsprechend darauf antworten zu können. Resonanzsensibilität bedeutet in diesem Kontext, die vorab entwickelte Klangvorstellung nicht stur weiterzuverfolgen und umzusetzen, sondern sie der jeweiligen sozialen und emotionalen Stimmung sowie den Fähigkeiten der Beteiligten und den raumklanglichen Aspekten anzupassen. Zudem umfasst diese Sensibilität die Offenheit, sich von unvorhergesehenen Interferenzen (wechselseitigen Verstärkungen) berühren zu lassen (Pfleiderer & Rosa, 2020: 20).

Dieses Feinjustieren und die Fähigkeit, sensibel zu antworten, verdeutlichen die Kategorie der Situationssensitivität, die primär auf der horizontalen Beziehungsachse liegt. Sie umfasst jedoch auch die diagonale Achse, die den Umgang mit dem musikalischen Material betrifft. Auf der Selbstachse betrifft sie die Kodes Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit insofern, als dass die Musikerinnen auch in der Lage sein müssen, angemessen zu antworten.

Eine weitere Form der Interaktion betrifft größere musikalische Entwicklungen wie allmähliche Veränderungen und Brüche in der Textur eines Musikstücks, Intensivierungen durch Lautstärke oder abrupte Wechsel der Tonart (ebd.: 21). Solche interaktiven Veränderungen sind typisch für gemeinsames Jammen. Hierbei spielt der Kode Synchronisation (Kategorie Sicherheit und Vertrauen) eine wichtige Rolle, sowohl im Hinblick auf die eigenen musikalischen Fertigkeiten (Kategorie Selbstwirksamkeitserwartungen) als auch auf die musikalische und soziale Situation insgesamt. In Konzertsituationen erweitert sich der In-

(ebd.) wirke aus musikpädagogischer Sicht fragwürdig. Für Forschende im Musikbereich sei es ein schwacher Befund, dass Musik positive Stimmung erzeugen könne, zumal somit lediglich Musikpräferenzen bestätigt würden, die Verwandlung nur positiv erfolge und sich kritisch fragen ließe, wo bei dieser Art der Transformation eine Ergebnisoffenheit, Unverfügbarkeit oder Widerspruch zu beobachten sei (vgl. Müller-Brozović, 2023: 135). Rosa führt auch keine Beispiele zeitgenössischer oder Gegenwartsmusik an, sondern verweist lediglich auf die Gefahr durch ein Resonanzspektakel und Gleichschaltung (vgl. Rosa, 2016: 370). Widersprüche und Widerstände identifiziert Rosa in Liedtexten, die Entfremdung thematisieren, oder zum Beispiel im Hard Rock. Es ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass Rosas Resonanztheorie eine soziologische Theorie ist, die von einer Person einer bestimmten Generation zu einem bestimmten Zeitpunkt geschrieben wurde und auf musikalische Beispiele aus dieser Sicht zurückgreift. Auch sein Werk über Heavy Metal und Resonanz (Rosa, 2023) lässt vermuten, dass Rosa Beispiele verwendet, mit denen er persönlich resoniert und die er zur Illustration nutzt, diese nicht jedoch als umfassende Analysen oder als feststehende Kategorien versteht.

teraktionskontext zusätzlich auf das Publikum (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 23). Beim klassischen Konzert wird durch Rituale wie Applaus, Verbeugen und stilles Zuhören, um sich ganz auf die Musik zu konzentrieren (oftmals mit dem Augenschließen verbunden), eine stabile Resonanzsphäre etabliert (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 23). Das Schließen der Augen und das augenscheinlich passive Verhalten der Zuhörenden ab dem Betreten des Konzertsaals symbolisieren einen Aspekt der Kategorie Abgabe von Kontrolle, begleitet von dem Wunsch, sich vollständig der Musik hinzugeben. Obwohl die Musikrezeption in dieser Arbeit nur eine untergeordnete Rolle spielt, werden Momente des Hörens und Zuhörens immer wieder beschrieben und sind ein wesentlicher Bestandteil musikalischer Vermittlungssituationen.

Die vertikale Achse beschreibt die tiefe, existenzielle Verbindung zur Welt, in der das Weltverhältnis als Ganzes spürbar und zugleich modulierbar wird (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 14). Dies schließt transformative Transzendenzerfahrungen und spirituelle Momente im Umgang mit Musik mit ein. Pfleiderer und Rosa argumentieren, dass die eigensinnige Qualität der Musik darin bestehe, eine spezielle Form der Weltbeziehung zu schaffen (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 25). Musik wird durch leibliche Ausübung und das hörende Mitvollziehen erfasst, als „Vergegenwärtigungen eines Sinngefüges, das sich selbst ‚meint'" (Pfleiderer & Rosa, 2020: 25 f.). Daher eignet sich Musik als beziehungsstiftendes Medium, wie beispielsweise als filmische Begleitung ohne eigenen inhaltlichen Beitrag oder kognitiven Bezug. Dadurch, dass Musik leiblich und gestisch ist (vgl. Grüny, 2014), hebt sie die Trennung zwischen Selbst und Welt ein Stück weit auf (Kapitel 2.1, 2.2.6). Dennoch ist Musik keine ausschließlich körperliche Weltbeziehung, sondern wirkt auf allen Ebenen. Somit kann sie auch zu Entfremdung führen, wenn uns unsere Lieblingsmusik plötzlich nichts mehr sagt oder gar zu einer Qual wird, weil wir vielleicht psychisch gewaltvolle Momente mit ihr verbinden. Weltbeziehungen sind immer zugleich leiblich, emotional, psychisch und kognitiv konstituiert (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 27). In seiner Auseinandersetzung mit Heavy Metal beschreibt Rosa, wie selbst dieser Musikstil durch seine archaischen Bilder und physisch intensive Ausdrucksweise die vertikale und existenzielle Achse unserer Weltbeziehung anspreche (vgl. Rosa, 2023: 90). Rosa erläutert weiter, dass Musik – ähnlich wie das Beten – eine existenzielle Erfahrung sein könne, da sie

> „von innen und außen zugleich zu kommen [scheint], sie ist in uns und wir sind in ihr; sie ist uns näher als der eigene Atem, so sahen wir schon. Sie trifft uns ins Mark und füllt doch zugleich den ganzen Raum um uns. Sie stiftet genau die vibrierende Verbindung, die wir intellektuell nicht mehr herzustellen vermögen, die wir einer naturwissenschaftlichen ebenso wie einer politischen Welterklärung nicht abgewinnen können. Und noch einmal: Existenzielle Resonanz

> in diesem Sinne bedeutet Begegnung mit einem nicht Fixierbaren, nicht theoretisch oder technisch oder sonst wie zu fassenden, zu zwingenden oder zu kontrollierenden Anderen“ (Rosa, 2023: 94).

Am Beispiel von Heavy Metal zeigt Rosa, dass die Resonanzqualität nicht allein in der Musik als Kunstwerk liege, sondern in der Art, wie Hörende sich darauf einließen:

> „Unerschrocken den Tanz auf dem existenziellen Riss auszuhalten – das scheint mir die Leistung des Heavy Metal zu sein [...]. Metal ist nicht für das distanzierte analytische Hören gemacht, sondern für das involvierte, dispositional offene, geradezu rückhaltlose – eben für das existenzielle – Hören“ (Rosa, 2023: 108).

Die Selbstbeziehungsachse als die innere Achse vibriert, wenn eine Person tief in sich selbst eintaucht und auf eigene psychische, physische oder emotionale Zustände wie Erinnerungen oder körperliche Empfindungen reagiert (vgl. Rosa, 2023: 91). Als vierte Dimension der Resonanzbeziehung bezeichnet sie eine Selbstbegegnung, die als Antwortbeziehung mit der eigenen Körperlichkeit und Psyche verstanden werden kann (vgl. Rosa, 2020a: 37). In einer resonanten Selbstbeziehung geht es nicht um Selbstoptimierung oder um eine egozentristische Beschäftigung mit sich selbst. Vielmehr bekommen die eigenen Grenzen und Schwächen eine eigene Stimme. Die resonante Selbstbeziehung beinhaltet eine kritische Selbstreflexion und eine visionäre Haltung, die Fragen wie „Was wäre, wenn?“ aufwerfen und damit neue Denk- und Gestaltungsräume eröffnen.

Musikalische Selbstbeziehungen bilden eine besondere Form von Selbstbeziehung. Diese vollzieht sich in einer Widerspruch sowie Widerstand berücksichtigenden Wechselbeziehung von körperlich-leiblichen Selbst- und Weltbeziehungen. Anders als andere Musikbeziehungen richtet sie sich nach innen, entfaltet jedoch beim Musizieren oder Musikhören ein tiefes, musikalisches Involviertsein, das ebenso intensiv sein kann wie nach außen gerichtete Resonanzbeziehungen (vgl. Müller-Brozović, 2023: 107 f.).

Grundaspekte von Resonanzerfahrungen können sich beim Musizieren gegenseitig verstärken und stehen nicht im Widerspruch zueinander. Je empfänglicher und sensibler jemand hört, desto stärker kann das Gefühl des Geführtwerdens durch die Musik erlebt werden, das paradoxerweise auch ein tiefes Erleben von Selbstwirksamkeit implizieren kann – im Sinne einer tiefen Verbundenheit und Erleben des eigenen Tuns als Teil des Geschehens (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 21).

Im Folgenden werden die musikbezogenen Resonanzachsen genutzt, um die fünf Kernkategorien Mediopassiver Musikpraxis noch einmal aus anderer Perspektive zu strukturieren. Zunächst wird die Idee der Kartografierung

erläutert, bevor exemplarisch eine mediopassive und eine nichtmediopassive Musiziersituation mit Blick auf die Resonanzachsen unterschieden werden. Anschließend erfolgt eine neue Einordnung der einzelnen Kernkategorien unter Berücksichtigung der Resonanzachsen.

5.2 Kartografierung der Mediopassiven Musikpraxis entlang der Resonanzachsen

Der Versuch, die Kernkategorien strikt einer einzelnen Resonanzachse oder einem spezifischen Punkt auf einer Achse zuzuordnen, würde zwangsläufig scheitern. Stattdessen hat sich in der kreativen Auseinandersetzung mit den beiden Bezugsfolien der Achsen und Kernkategorien das dynamische Bild einer Kartografierung als besonders fruchtbar erwiesen. Diese Kartografierung folgt keinem linearen Ordnungsprinzip, sondern gleicht eher einem myzelartigen Geflecht. Die einzelnen Kernkategorien wirken wie Gravitationszentren, die sich auf bestimmte Punkte und Bereiche konzentrieren, zugleich aber in andere Richtungen ausstrahlen, sich überlagern und wechselseitig durchdringen. Inspiration für dieses offene, prozessuale Kartierungsverfahren fand ich bei der Inklusionsforscherin Mai-Anh Boger, die diskursive Landschaften nicht entlang klassischer Ordnungssysteme, sondern als vernetzte Gefüge denkt. Statt einer genealogischen Baumstruktur schlägt sie ein Denken in Netzen vor, das sich stetig weiter verzweigt, neue Verbindungen eingeht und dabei keine zentralen Hierarchien kennt (vgl. Boger, 2019: 94 f.).[74] Das Bild des Myzels eignet sich besonders, um die interdisziplinären Wurzeln und Verflechtungen in dieser Arbeit zu fassen und Beziehungen sichtbar zu machen. Es verweist auf unterirdisch wachsende organische Verbindungen, die nicht sofort sichtbar sind, aber Räume erschließen, durchdringen und lebendig halten. Die entstehende Karte ist daher nicht überzeugend im Sinne eines geschlossenen Arguments, sondern bezeugt die Wege und Kreuzungen im Diskurs als ein kartografiertes Geflecht möglicher Sinnbezüge.

Die myzelartige Struktur ist damit anschlussfähig an die Idee Mediopassiver Musikpraxis, die auf Beziehung, Durchlässigkeit und emergentes Verstehen setzt. Die im Kapitel 5.2.2 vorgestellten Kartografierungen greifen dieses Geflecht auf, indem sie die Gravitationsfelder der fünf Kernkategorien sichtbar machen und sie mit den Ergebnissen der Schlüsselkategorie aus Kapitel 4 in Beziehung setzen. Um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen mediopassiven und nichtmediopassiven Musiziersituationen zu verdeutlichen, erfolgt zunächst eine exemplarische Gegenüberstellung.

[74] Im Unterschied dazu stützt sich Boger allerdings auf das Konzept des Rhizoms, wie es von Deleuze und Guattari entwickelt wurde. Rhizome bilden Netzwerke, in denen jeder Punkt mit jedem anderen verbunden werden kann (vgl. Boger, 2019).

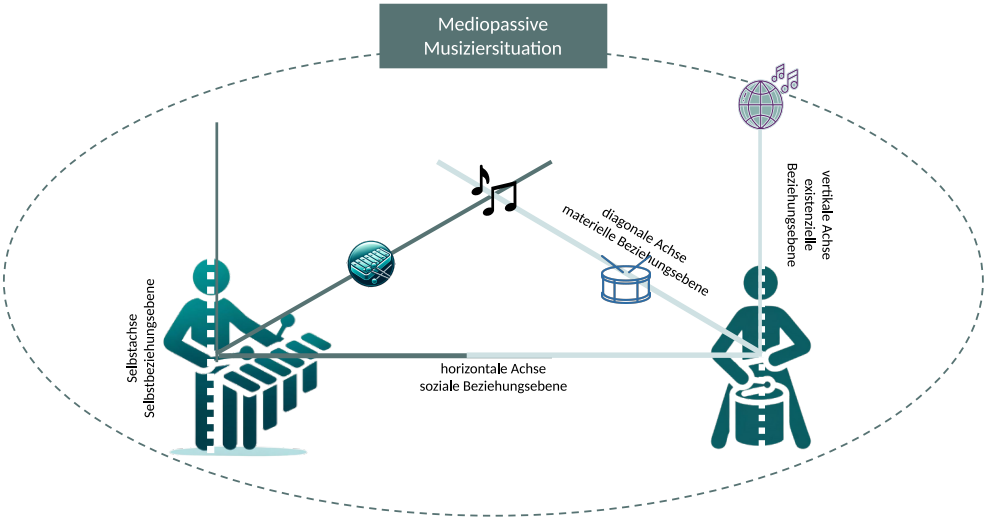


Abbildung 6: Beispiel einer mediopassiven Musiziersituation

5.2.1 Mediopassive und nichtmediopassive Musiziersituationen

In der vorliegenden Arbeit geht es um gemeinsame Gruppenmusiziersituationen. Exemplarisch wird daher in den nachfolgenden Überlegungen die musikalische Beziehung zwischen zwei Personen beschrieben, die jedoch auch auf Gruppen übertragen werden kann. In einer mediopassiven Musiziersituation (Abbildung 6) müssen die Resonanzachsen zumindest ansatzweise offen sein, das heißt, sie dürfen nicht blockiert sein. Auf der sozialen Achse sind die beiden Spielenden im mediopassiven Musizieren aufmerksam füreinander und offen für das, was die andere Person musikalisch ausdrücken möchte. Auf der diagonalen Achse sind sie achtsam für ihr Instrument und für die zwischen ihnen entstehende Musik. Sie lassen sich eventuell sogar zum Teil von dieser leiten. Im gemeinsamen mediopassiven Musizieren treffen sich die materiellen Achsen in der Beziehung zur gemeinsam hervorgebrachten Musik, auf die sie sich im gemeinsamen Spiel beziehen. Auf der Selbstachse sind die Spielenden in dem Moment für die eigene Wahrnehmung und ihr eigenes musikalisches Handeln sensibilisiert. Sie öffnen ihre Wahrnehmung für den musikalisch gemeinsam hervorgebrachten Klangraum und sind bereit, einen Teil der eigenen Handlungskontrolle zugunsten der gemeinsamen Musik für den Moment abzugeben.

Auf der existenziellen Ebene erleben die Musizierenden diese Musiziersituation als

> „existenzielle Nabelschnur [, bei der sich jeder Mensch] mit dem Seinsgrund verbunden [fühlt], und zwar auf eine angstfreie Weise:

> Durch die ontologische Sicherheit des Rhythmus und der physischen ‚Umarmung' entsteht die Bereitschaft, sich auch auf das Schwankendwerden des Untergrundes, auf das Aufscheinen der Wüstenrealität im musikalischen Geschehen einzulassen" (Rosa, 2023: 95).

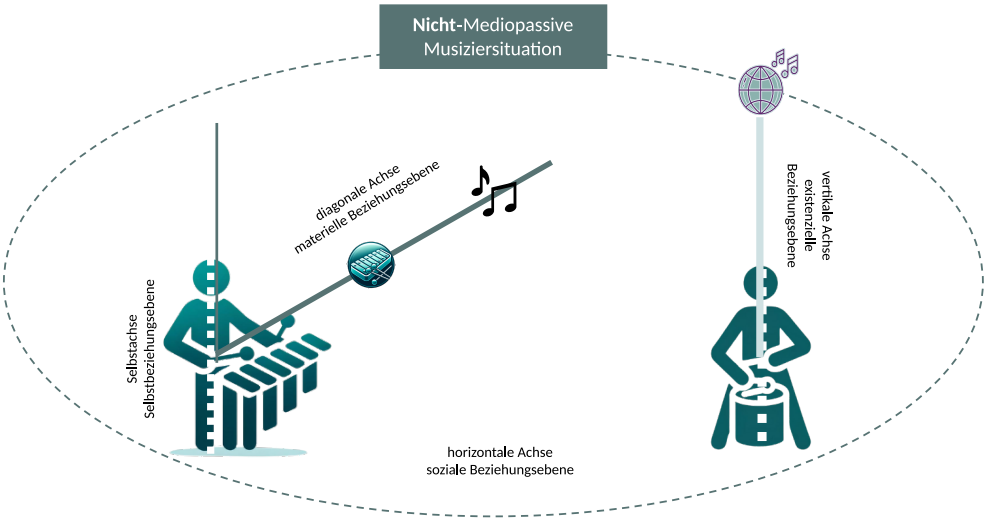


Abbildung 7: Beispiel einer nichtmediopassiven Musiziersituation

Es sei an dieser Stelle wiederholt, dass Resonanz weder eine Subjekt- noch eine Objekteigenschaft ist, sondern ein dynamisches Geschehen im Zwischenraum (vgl. Rosa, 2023: 108). Die Disposition für musikalische Resonanzerfahrungen liegt im Sich-Üben in Mediopassiver Musikpraxis.

In einer nichtmediopassiven Musiziersituation (Abbildung 7) können die beiden Beispielmusikerinnen zwar über ausgeprägte individuelle Resonanzachsen verfügen und auf diesen Ebenen auch Beziehungen erleben. Jedoch bleiben die Achsen der Individuen isoliert und berühren sich nicht. Dadurch kann keine gemeinsame Musik emergieren. Ein Beispiel dafür wäre, dass die Musikerin auf der linken Seite eine intensive Beziehung zu ihrem Instrument und den von ihr hervorgebrachten Klängen erfährt, während die Musikerin auf der rechten Seite eine starke Selbstbeziehung in ihrem musikalischen Tun erlebt. Obwohl beide Musikerinnen, akustisch betrachtet, im gleichen Klangraum agieren, entsteht kein mediopassives Musiziererleben, da erstens nicht alle Resonanzachsen aktiviert sind (die soziale Beziehungsebene fehlt) und sich zweitens die Resonanzachsen nicht zwischen den Beteiligten berühren.

Diese Situation könnte dennoch individuell als erfüllend und stimmig erlebt werden, da die Personen auf bestimmten Resonanzachsen starke Beziehungen aufgebaut haben. In der musikpädagogischen Praxis kann eine solche Situa-

tion beispielsweise in einem Explorationsspiel auftreten: Beide Musikerinnen erkunden, erforschen und üben bestimmte klangliche Phänomene auf ihren Instrumenten. Dabei sind sie ganz auf sich selbst und das eigene Instrument fokussiert, möglicherweise auch noch auf ihre Selbstwahrnehmung. Ihre „Antennen“ jedoch sind nicht auf das gerichtet, was noch im Raum geschieht. In dieser Situation fehlt die Sensitivität für die musikalische und soziale Dimension, was eine tiefergehende Interaktion verhindert.

Beim mediopassiven Musizieren ist das Zusammenspiel aller fünf Kernkategorien unerlässlich. Nur wenn diese Kategorien gleichzeitig und in ihrer Wechselwirkung zueinander präsent sind, kann von einer mediopassiven Musiziersituation gesprochen werden. Im Folgenden werden die Kernkategorien in ihrer Beziehung zu den Resonanzachsen – soziale, materielle, existenzielle und Selbstbeziehungsachsen – analysiert. Ziel ist es, die Wechselwirkungen und Verknüpfungen zwischen den Resonanzdimensionen und den Kategorien Mediopassiver Musikpraxis herauszuarbeiten.

5.2.2 Mediopassive Musikpraxis aus Perspektive der Resonanzachsen

Die im Analyseprozess herausgearbeiteten fünf Gravitationszentren Mediopassiver Musikpraxis lassen sich durch die theoretische Perspektive der Resonanzachsen nach Hartmut Rosa näher bestimmen. Jedes Gravitationszentrum wird im Folgenden einzeln betrachtet und mit Blick auf seine Bedeutung innerhalb der sozialen, horizontalen, diagonalen und vertikalen Resonanzachsen eingeordnet. Auf diese Weise wird nachvollziehbar, dass diese Dimensionen nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern ein dynamisches Geflecht bilden, das sich situativ aktualisiert und transformiert. Die Perspektive der Resonanzachsen erlaubt es somit, mediopassive Prozesse nicht nur zu beschreiben, sondern in ihrer Tiefenstruktur und pädagogischen Relevanz theoretisch einzuordnen.

5.2.2.1 Sicherheit und Vertrauen

Die Datenanalyse zeigt drei Hauptgravitationszentren der Kategorie Sicherheit und Vertrauen auf der sozialen, der materiellen und der vertikalen Achse. Diese Gravitationszentren sind dynamisch zu betrachten und breiten sich von ihren Ausgangspunkten weiter aus. Die Kategorie umfasst gemäß den Daten die musikalische Sicherheit (materielle Achse), die Gruppe als Safe Space (soziale Achse) sowie Synchronisation als starkes sowohl musikalisches als auch sozialemotionales Phänomen (Kapitel 4.3.3.1).

Die Kernkategorie bezieht sich auf jedes einzelne Subjekt, wobei die soziale Beziehung zwischen einzelnen Subjekten für diese entscheidend ist. Ergänzend zeigt die Anwendung auf die Resonanzachsen, dass Sicherheit und Vertrauen, ausgehend von der materiellen und sozialen Beziehungsebene, auch auf

die Selbstbeziehungsachse und die existenzielle Beziehungsachse ausstrahlen können. Durch die Erfahrung von Sicherheit und Vertrauen als Teil der Mediopassiven Musikpraxis kann das gemeinsame Musikmachen durch eine sich steigernde Resonanzsensibilität auch zu einer existenziellen Resonanzbeziehung werden.

Interessant ist die Verbindungslinie zwischen materieller Achse und der Kategorie Sicherheit und Vertrauen im Kontext der Mediopassiven Musikpraxis, da die materielle Achse (Kapitel 5.1) nicht nur Instrumente und Notenmaterial, sondern auch die erklingende Musik als Material begreift. Die Datenauswertung zeigt, dass musikimmanente Spielregeln und Formelemente, wie etwa Ostinati, häufig als musikalische Sicherheitsanker fungieren, zu denen innerhalb unsicherer Improvisationsphasen immer wieder zurückgekehrt werden kann (vgl. Peters, 2021: M1_03_050621). Eine Wortexploration in MAXQDA ergab, dass der Begriff „Ostinato“ (Abbildung 8) zwölfmal in Verbindung mit Synchronisation kodiert wurde, ebenso im Kontext der Kategorie Situationssensitivität. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass wiederkehrende musikalische Strukturen eine entscheidende Rolle für das Erleben von Sicherheit und Vertrauen in der musikalisch-ästhetischen Praxis spielen – sowohl entlang der materiellen Achse als auch durch die Förderung sozialer Interaktion und einer situationssensitiver Wahrnehmung.

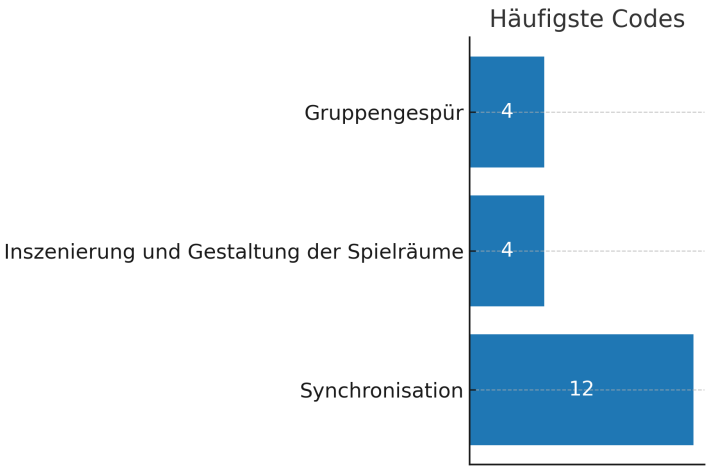


Abbildung 8: Wortexploration zum Begriff Ostinato

Beispielsweise wurde der eigene Atem als musikalische Spielregel (in diesem konkreten Fall zur Bestimmung von Tonlängen; Kapitel 4.3.1.1) als verbindendes Element wahrgenommen, das Sicherheit schafft und das gemeinsame Spiel strukturiert.

Blickt man insbesondere auf die Elementare Musikpraxis, lässt sich Carl Orff exemplarisch für den Einsatz musikalischer Strukturen als stabilisierende Grundlage heranziehen. In der Orff-Schulwerk-Tradition spielen wiederkehrende musikalische Formen eine zentrale Rolle, um Sicherheit und Vertrauen im Musizierprozess zu fördern.[75] Ostinato-, Bordun- oder Rondoformen werden dabei auch in den vorliegenden Daten als stabilisierend wahrgenommen. Solche zyklischen, sich wiederholenden Strukturen bieten nicht nur Orientierung, sondern auch eine niedrigschwellige und gemeinsame Grundlage für kollektive musikalische Prozesse (vgl. Kotzian, 2016: 11 f., 2020: 405). Auch klar definierte Spielregeln, wie etwa die Begrenzung des Klangmaterials in improvisatorischen Settings, können Vertrauen stärken und zur musikalischen Sicherheit beitragen.

Beidinger spricht in diesem Zusammenhang vom „Kontingent“ (Beidinger, 2014: 107). Die Beschränkung auf eine vorgegebene Anzahl von Klangimpulsen erhöht das Bewusstsein für jeden einzelnen Ton, weil die quantitative Größe beschränkt ist und so von jedem Einzelnen kontrolliert werden muss (vgl. ebd.). Die Erfahrung Beidingers zeigt, dass mit der Fokussierung auf quantitative Vorgaben auch qualitative Parameter – das Wann und Wie – einen differenzierten, bewussteren Umgang erfahren. Spielpraktiken wie Tutti-Solo-Wechsel fördern das individuelle Ausprobieren mit musikalischem Material, bei dem sich die Spielenden zeitweise in Richtung der Kernkategorie Abgabe von Kontrolle hinauswagen können, bei gleichzeitiger Möglichkeit des stetigen Zurückkehrens in die sicheren Strukturen.

Aus einer musikpädagogisch-lernpsychologischen Sicht betont Gruhn (2003, 2003a), dass das Arbeiten mit kleinen Patterns im Musikunterricht prozedurales Lernen unterstütze. Gerade Kindern mit geringeren Voraussetzungen wird es so ermöglicht, über Improvisation und Komposition musikalische Kompetenz aufzubauen. Wie Michael Kugler (2002: 181; 191) darlegt, warnte bereits Orff vor einer Verflachung durch mechanisches Spiel und forderte einen differenzierten Umgang mit dem Ostinato-Prinzip.

Das gemeinsame Erarbeiten und Gestalten musikalischen Materials stärkt das Verständnis für die eigenen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten und fördert somit auch die Selbstwirksamkeitserwartungen. Es entsteht ein unmittelbarer Zugang zum musikalischen Handeln. Dabei können sowohl die Strukturen des Materials (z. B. Tonumfang, Metrum, bestimmte harmonische Grundschemata) als auch die des Spiels (z. B. einer Raumpartitur oder Fokussierung auf einen einzelnen Ton) sicherheitsstiftend wirken.

[75] Carl Orffs Konzept des *Elementaren* wurde wesentlich von seinen ethnomusikologischen Forschungen beeinflusst. Es umfasst einfache Klangstrukturen wie Bordune und Ostinati und prägte die Entwicklung des Orff-Schulwerks nachhaltig. Andrea Sangiorgio beschreibt die Elementare Musik- und Tanzpädagogik aufgrund des musikethnologischen Einflusses als „applied anthropology of music“ (Sangiorgio, 2007: 11).

Eine zentrale Rolle kommt der Bedeutung des Hörens zu. Audiationsbasiertes Lernen nach Edwin Gordon und die darauf beruhenden Patternübungen (vgl. Süberkrüb, 2014: 65 f.) betonen die Bedeutung eines vielfältigen Hörvokabulars. Durch das Hören vielfältiger Tonalitäten, Metren und Instrumentalklänge entsteht ein Repertoire, das mit dem Spracherwerb vergleichbar ist (vgl. ebd.: 67). Die Fähigkeit, sich musikalische Verläufe vorzustellen – zu imaginieren und vorwegzuhören (vgl. Kaiser, 2003) –, schafft Sicherheit und Orientierung, insbesondere in Bezug auf improvisatorische Prozesse. Langfristiges Ziel ist es, das Hörvokabular (auch aus einem harmonischen und metrischen Verständnis heraus) unbewusst und bewusst abrufen zu können. Die metrische Arbeit geht hierbei vom Körper aus, sodass auch auf diesen Erfahrungsschatz zu jeder Zeit unbewusst zurückgegriffen werden kann (vgl. Süberkrüb, 2014: 70). Somit wird ein Repertoire aufgebaut, das eng mit der Kategorie Selbstwirksamkeit zusammenhängt, aber auch Sicherheit und Vertrauen im Umgang mit dem musikalischen Material enthält (Kapitel 5.2.2.2).

Musizieren im Kontext Mediopassiver Musikpraxis beinhaltet eine doppelte Anverwandlung: zum einen die des musikalischen Materials, zum anderen die des Instruments. Letztere sind nicht passiv verfügbare Objekte, sondern besitzen mitunter einen Moment der Widerständigkeit, das sich dem unmittelbaren Zugriff entzieht (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 19; Besse, 2022: 72). In Anschluss an Martin Widmeiers differenzielle Übeansätze hebt Besse hervor, dass Widerstände im Üben musikalischen Materials nicht vermieden, sondern bewusst aufgesucht werden sollten (vgl. Besse, 2022: 53), um Reibungspunkte als Ausgang für die musikalische Auseinandersetzung und Erkenntnis fruchtbar zu machen. Die unauflösliche Grenze zwischen dem Ideal der musikalischen Vorstellung und der physischen Wirklichkeit von Körper und Instrument (vgl. Besse, 2022: 72) wird zum Reflexionsraum, in dem sich Mikroprozesse des Aushandelns und Erkundens vollziehen können. Musizieren wird so zur Kunst der Begegnung, nicht der Kontrolle.

Die Art und Weise, wie Widerständigkeit im Umgang mit musikalischem Material erlebt wird, ist abhängig von der Zielgruppe musikpädagogischer Angebote: von musikalischen Vorerfahrungen, vom biografischen Zugang zur Musik, von Hörgewohnheiten sowie persönlichen Dispositionen. Bei Menschen mit wenig musikpraktischer Erfahrung, jedoch einem ausgeprägten und vielfältigen Hörrepertoire lassen sich mitunter Widerständigkeiten oder Hemmungen gegenüber dem eigenen musikalischen Tun beobachten. Diese können darauf zurückzuführen sein, dass bestimmte Klangvorstellungen bereits stark ausgeprägt sind, während praktische Erfahrung im eigenen Musizieren fehlt. In solchen Fällen kann das eigene musikalische Handeln als unzulänglich erlebt werden, da es den innerlich verankerten Klangidealen scheinbar nicht entspricht. Wiederum wird sich gehörte Musik als widerständig zeigen, die vielleicht fremd

ist und nicht in das gewohnte Hörvokabular passt. Für solche Personen kann es hilfreich sein, zunächst an bekanntes Hörmaterial anzuknüpfen und das Moment der Widerständigkeit nicht sofort auszukosten, sondern es behutsam erfahrbar zu machen. Eine differenzierte musikpädagogische, mediopassive Haltung berücksichtigt somit nicht nur das Material selbst, sondern auch die je individuelle Erfahrung und Disposition der Lernenden im Umgang mit diesem Widerstand.

5.2.2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich aus der Perspektive der Resonanzachsen hauptsächlich auf der materiellen Achse verorten. Pfleiderer & Rosa (2020) fassen die Beziehung zur Musik auch als eine gegenständliche Beziehung auf (Kapitel 2.2.5). Als Bestandteil der Mediopassiven Musikpraxis umfasst sie musikalische Fertigkeiten, das Üben, das Antworten-Können sowie den Mischkode Sich-anstecken-lassen-Können (Kategorie Situationssensitivität). Musikalische Fertigkeiten und Üben betreffen dabei den Umgang mit dem musikalischen Material, den Instrumenten und den damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen im gemeinsamen Musizieren (Kapitel 4.3.1.4).

Für die Mediopassive Musikpraxis kommt dem musikalischen Handwerk eine besondere Bedeutung zu, das Dietrich et al. auch für die ästhetische Bildung als „Fingerfertigkeiten“ bezeichnen (Dietrich et al., 2013: 28). Die praktische Beschäftigung mit Instrumenten, Techniken und musikalischen Materialien stärkt Fertigkeiten im Umgang mit ihnen und trägt zur Teilhabe und Selbstwirksamkeitserwartung bei. Michael Dartsch (2019) schlägt sechs Tugenden vor, die angelehnt an pädagogische Tugenden das künstlerische Musizieren charakterisieren. In Bezug auf die Kategorie Selbstwirksamkeitserwartungen sind insbesondere die drei nachfolgend beschriebenen Tugenden relevant, weshalb die anderen in diesem Zusammenhang vernachlässigt werden.

Die Tugend Liebe bezieht sich auf den liebevollen Umgang mit dem äußeren Material (darunter Musikstücke, Instrumente, Klänge und Motive sowie der eigene musizierende Körper; vgl. Dartsch, 2019: 78). Die Spielende möchte dem Material gerecht werden und es würdevoll behandeln, indem sie sich ihm offen, neugierig und wertschätzend zuwendet (vgl. Dartsch, 2019: 47). Die Tugend Achtsamkeit beschreibt ebenfalls die Beziehung zwischen musikalischem Material und Musikerin. Achtsamkeit bedeutet, immer wieder im Moment zu entscheiden, wie im jeweiligen Kontext mit dem Material umzugehen ist. Dartsch fokussiert hier also (nur) das äußere (musikalische) Material: Die Künstlerin ist in jeder Begegnung mit dem musikalischen Material achtsam, nimmt Nuancen wahr und würdigt diese (vgl. Dartsch, 2019: 47). Diese Art der Achtsamkeit beinhaltet Bezugspunkte zur Kategorie Situationssensitivität, die ebenfalls die Fähigkeit beschreibt, auf das Gegebene flexibel und feinfühlig zu

antworten. Die Tugend Feilen beschreibt das Ringen um Verbesserung durch Verfeinerung und Vertiefung. Feilen wird angeregt durch Kritik und Selbstkritik und kann durchaus mühsam sein, wobei der Wunsch nach Verschmelzung von Material und Subjekt der Motor des Feilens ist (vgl. ebd.). Aus Perspektive der Resonanztheorie lässt sich Feilen als ein Aushalten des Unverfügbaren verstehen. Es erfordert eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, um die nicht vollständig kontrollierbare musikalische Situation auszuhalten und sich in ihr zu entwickeln. Ausgehend vom Gravitationszentrum auf der materiellen Achse kann sich die Selbstwirksamkeitserwartung auch auf die Selbstbeziehungsebene ausweiten, sodass die Musizierende hinsichtlich ihrer Wahrnehmungen und Kontemplation in die Musik Selbstwirksamkeit erfährt. Die Wahrnehmung und Versenkung können geübt und an der Sensibilität der Sinneswahrnehmung (*aisthesis*) gefeilt werden:

> „Es könnte ein Ziel sein, die Wahrnehmung gezielt zu lenken – etwa zwischen Körper, Klang, einzelnen Personen oder dem gemeinsamen Geschehen. Diese Wahrnehmungsbewegung innerhalb des Gesamtraumes zu üben und zu verfeinern, erscheint zentral“ (Leinen-Peters, 2021: M2_11_161021).

5.2.2.3 Abgabe von Kontrolle

Mit der Resonanzachsenbrille betrachtet, lässt sich die Kategorie Abgabe von Kontrolle primär auf der Selbstbeziehungsachse verorten. Von diesem Gravitationszentrum aus strahlt sie auf die drei weiteren Achsen aus. Kontrolle abgeben kann nur die Musikerin, die über eine gefestigte Beziehung zu sich selbst, ihren musikalischen Fertigkeiten, ihrer eigenen Wahrnehmung sowie ihrem Körper und ihrem musikalischen Ausdruck verfügt. Dies setzt die drei notwendigen Bedingungen Selbstwirksamkeitserwartung, Bereitschaft zur Offenheit sowie Sicherheit und Vertrauen voraus (Kapitel 4.4).

Die Kernkategorie Abgabe von Kontrolle umfasst die Fertigkeiten des Zulassens von Eigenzeitlichkeit, Sich-Trauens und Sich-Hingebens. Dies braucht den Mut, die eigene Autonomie momenthaft zugunsten der gemeinsamen Musik loszulassen (Bedingung: Selbstwirksamkeitserwartung, Sicherheit und Vertrauen). Alle diese Dimensionen sind eng mit der Subjektivität und Persönlichkeit der einzelnen Musikerin verknüpft. Daher ist diese Kategorie besonders stark auf der Selbstachse verortet, da sie nur als bewusster Akt der Entscheidung zur Hingabe und Öffnung Früchte tragen kann. Auch das Flowkonzept, das mit der Hingabe an den musikalischen Gestaltungsprozess in Verbindung steht, setzt eine hohe Kompetenz beziehungsweise Fertigkeiten voraus – womit die Selbstwirksamkeitserwartung als Bedingung erneut sichtbar wird (Kapitel 4.3.1.2).

Wer seine Autonomie temporär zugunsten des musikalischen Geschehens abzugeben vermag, kann die gemeinsame Musiziersituation resonanzsensibler im Sinne eines Fests in ihrer Eigenzeitlichkeit erleben und Musik als eine existenzielle Selbst-Welt-Beziehung im Leben etablieren. Hierzu gehört auch ein gewisses Maß an Risikobereitschaft (vgl. Treß, 2022: 323).

Obwohl die Abgabe von Kontrolle aus der Perspektive der Resonanzachsen primär auf der individuellen Selbstbeziehungsachse verortet ist, bleibt zu betonen, dass die Mediopassive Musikpraxis im Verständnis dieser Arbeit eine Disposition zur Resonanzsensibilität im Sinne von Antwortbeziehungen meint, die konkret auf Gruppenmusizierprozesse angewendet wird. Flowzustände können daher auch in der Gruppe Teil einer Mediopassiven Musikpraxis sein, ohne dass diese Praxis notwendigerweise ein Ziel fokussiert, das über sie hinausgeht (Kapitel 4.3.1.2).

5.2.2.4 Bereitschaft zur Offenheit

Die Kategorie Bereitschaft zur Offenheit umfasst die Explorationslust sowie die Offenheit sowohl für die soziale Beziehungsebene zwischen den Musikerinnen als auch für die materielle Ebene. Sie beinhaltet die Lust am Ausprobieren, eine forschende Haltung sowie die Bereitschaft, sich zu öffnen und mit Anderen oder dem musikalischen Material in Kontakt zu treten – hinzuhören, was es oder sie „zu sagen haben“ (Kapitel 4.3.1.3). In Dartschs Didaktik künstlerischen Musizierens beschreibt die zweite Tugend die Bereitschaft zum Einlassen auf die Musik als eine wechselseitige Beziehung: „zwischen einem sich innerlich berühren lassen und dafür, dass den gespielten oder gehörten Stücken ein Eigenleben zugestanden wird, insofern sie sich nicht umstandslos den eigenen Bedürfnissen und Impulsen fügen, sondern eigenes dagegen [zu] setzen“ (Dartsch, 2019: 47). Durch die Offenheit kann eine Verwandlung des Materials und des Subjekts entstehen (vgl. ebd.), was Rosa als Transformation versteht (vgl. Rosa, 2018: 41.

Die Bereitschaft zur Offenheit umfasst zudem die Fähigkeit, sich affizieren zu lassen, also sich von der Musik oder den Mitmusizierenden berühren und bewegen zu lassen (vgl. Rosa, 2016;2018). Offenheit in der Mediopassiven Musikpraxis umfasst aber auch die Neugierde und das lustbetonte Ausprobieren.

Offenheit ist auch eines der Grundprinzipen der Elementaren Musikpädagogik/-praxis (vgl. Dartsch, 2010: 250). Sie schafft die Voraussetzung, dass Kinder „Eigenes“ einbringen können: „Orientierung an Kreativität und Offenheit schließlich schafft dem Kind die Voraussetzung für das Einbringen von ‚Eigenem‘“ (Dartsch, 2010: 251). Die Offenheit, die der Elementaren Musikpraxis innewohnt, entzieht sich aufgrund ihres grundlegenden Charakters weitgehend einer prinzipiellen Kritik. Dennoch wird sie durch kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie durch die Lehrperson begrenzt

(vgl. ebd.: 152). Offenheit bezieht sich hier sowohl auf die innere Haltung als auch auf die Gestaltung von musikalischen Situationen. In Bildungskontexten ist der Ausgang einer als Bildungssituation gedachten Veranstaltung per se offen. Offenheit in der Elementaren Musikpraxis bedeutet auch, innerhalb der Situation empfänglich und flexibel auf die Antworten der Mitspielenden zu reagieren und deren Angebote in das eigene Spiel zu integrieren (vgl. Dartsch, 2010: 253).

Die anthropologische Begründung des Menschen als spielendes Wesen, das durch Spiel und Experiment lernt, unterstützt die Bereitschaft zur Offenheit als eine notwendige Bedingung für Mediopassive Musikpraxis als Disposition gelingender Selbst-Welt-Beziehungen mit und in Musik. Spiel als ursprüngliche Möglichkeit, in eine andere Welt einzutreten, ist frei von Zwecken und Zwängen und trägt eine innere Unendlichkeit und Ambivalenz in sich. Es lässt stets mehrere Deutungen zu und bewahrt dadurch ein Moment der Unverfügbarkeit (vgl. Rosa, 2018). Gleichzeitig folgt das Spiel jedoch inneren Regeln und entfaltet sich in der Gegenwärtigkeit des Augenblicks (vgl. Dartsch, 2002: 312 f.). Damit fördert und fordert Spiel die Bereitschaft zur Offenheit.

5.2.2.5 Situationssensitivität

Die Kategorie Situationssensitivität erstreckt sich über die Achsen der sozialen und materiellen Beziehungsdimension und besitzt zugleich einen zentralen Gravitationspunkt auf der Selbstbeziehungsachse. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Kodes Selbstaufmerksamkeit, das Gespür für die Gruppe beziehungsweise Partnerin (soziale Beziehungsachse) und das Gespür für die Musik (materielle Beziehungsachse) umfasst (Kapitel 4.3.1.5). Situationssensitivität verbindet Individuen, indem sie das Gemeinsame in sozialen und musikalischen Interaktionen erspüren und die Reaktionen darauf abstimmen. Hellberg konkretisiert Situationssensitivität als Koordination, die durch leibliches Spüren und Bewegungswissen geprägt ist und somit ein gemeinsames Tempo oder eine gemeinsame Intensität oder einen gemeinsamen Ausdruck ermöglicht (vgl. Hellberg, 2019: 60). Julia Jung beschreibt dies als atmosphärisches Vermögen, das die Fähigkeit umfasst, Atmosphären wahrzunehmen und zu gestalten (vgl. Jung, 2020: 82 ff.).

Bezugnehmend auf die ausgewerteten Daten fällt auf, dass das Gespür für die Gruppe oder Partnerin und das Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation gleich häufig kodiert wurden, während die Selbstaufmerksamkeit deutlich weniger erfasst wurde (Abbildung 9). Eine Hierarchisierung der Kodes im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Mediopassive Musikpraxis erscheint an dieser Stelle jedoch spekulativ. Es liegt vielmehr nahe, dass die Selbstaufmerksamkeit schwerer zu beobachten und zu verbalisieren ist, da sie ein stärker introspektives und oft unbewusstes Phänomen darstellt.

Insgesamt verdeutlicht die Kartografierung, dass sich innerhalb der Resonanzachsen Gravitationszentren bilden, die auf den verschiedenen Achsen unterschiedlich stark ausgeprägt sind und so eine differenziertere Analyse der Beziehungsdimensionen der Mediopassiven Musikpraxis ermöglichen.

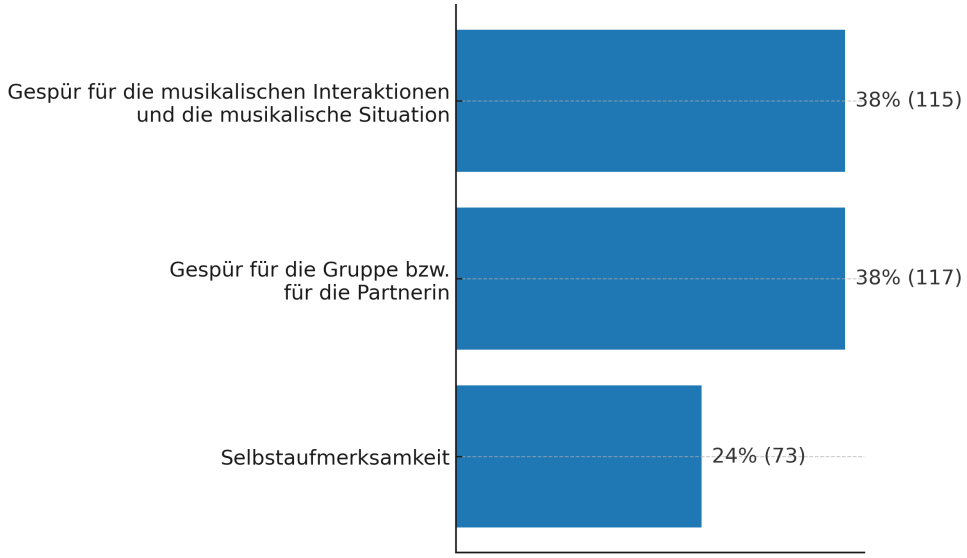


Abbildung 9: Kodehäufigkeit der Kategorie Situationssensitivität

5.3 Interludium V

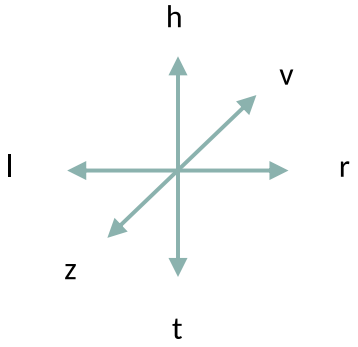


Abbildung 10: Achsensystem nach Rudolf von Laban

Hartmut Rosa führt die Resonanzachsen als gesellschaftliche Dimensionen der Weltbeziehungen ein, visualisiert sie jedoch nicht. Während der Diskussion mit Kolleginnen im Rahmen dieser Arbeit habe ich mich kritisch mit der Darstellung von Resonanzbeziehungen in einem Achsen- oder Koordinatensystem auseinandergesetzt. Dabei bin zu dem Schluss gekommen, dass die Formulierung der Beziehungsebenen als Achsen aus einer physiologischen und bewegungstheoretischen Perspektive des menschlichen Wesens durchaus einleuchtet. Zur Verwendung und Bedeutung von Modellen verweise ich zudem auf Kapitel 4.4.

Die Nutzung von Achsen zur Beschreibung von Bewegungsrichtungen und räumlicher Orientierung ist ein gängiges Prinzip, u. a. in der Mathematik oder der Medizin. In der Anatomie werden drei Achsen des menschlichen Körpers von seiner Körpermitte ausgehend beschrieben. Überträgt man diese auf Rosas Überlegungen, kann man Folgendes daraus schließen: Auf der Horizontalebene (Sagittalachse, Transversalachse) bewegen wir uns sozial auf andere Menschen zu. Es breiten sich die zwischenmenschlichen Beziehungen aus. Die longitudinale Achse entspricht der Selbstbeziehung: Wir drehen uns um uns selbst. Die existenzielle Achse geht jedoch darüber hinaus, während auf der vertikalen Achse die Beziehung zu den Dingen auf allen Ebenen verortet ist, da wir die Dinge er-greifen, um sie zu be-greifen. Diese Verbindung von Achsen zur menschlichen Körperlichkeit erinnert an die Bewegungsanalysen des Tanzpädagogen Rudolf von Laban.

In seinen Untersuchungen zu den Bewegungsqualitäten im modernen Ausdruckstanz entwickelte Laban eine eigene Notationsmöglichkeit. Er arbeitete acht Grundaktionen des Antriebs heraus, die eine Ordnung von Schwerkraft-, Zeit- und Raumkombinationen darstellen (vgl. Laban, 2003: 80). Laban ordnet diese Antriebselemente inneren und äußeren Komponenten zu. So umfasst beispielsweise das Antriebselement *plötzlich* (bezogen auf den Parameter Zeit) eine schnelle Bewegungsausführung sowie die Empfindung von Kürze oder Augenblicklichkeit (ebd.). Auch den Raum teilt Laban ein in drei erdbezogene Dimensionen aus den Richtungen hoch (h), rechts (r), vor (v) und den Gegenrichtungen tief (t), links (l), zurück (z) (Abbildung 10). Im Körper haben Menschen das Gefühl, dass diese Richtungen und Gegenrichtungen von der Mitte der persönlichen Kinesphäre, dem Schnittpunkt der drei Dimensionen, ausstrahlen (vgl. Laban, 2001: 101).

Räumlich ergibt sich ein Dimensionalkreuz, dass man in einen imaginären Kubus innerhalb des persönlichen Bewegungsraums stellen kann, in dessen Mittelpunkt Kubus und Körper zusammenfallen. Von diesem Mittelpunkt aus verlaufen zwischen den Dimensionalrichtungen schräge Linien zu den Ecken (die Diagonalrichtungen). Somit entstehen vier Raumdiagonalen (vgl. ebd.). Das Dimensionalkreuz strahlt vom Körpermittelpunkt in die Mitte

einzelner Kubusflächen aus. Die vier Raumdiagonalen verbinden hierbei die gegenüberliegenden Eckpunkte des Kubus miteinander (vgl. Laban, 2001: 102). Über diese Idee und die Antriebselemente können Wege und Qualitäten von Bewegungen im Raum beschrieben werden.

Auch diese Einteilung kann wie mein Modell als „explorativ, tastend und notwendigerweise unvollständig“ (Rosa, 2016: 332) betrachtet werden. Als Modell eignen sie sich hervorragend zur Verortung und Analyse von Resonanzbeziehungen. Dabei bezieht sich Rosa auf die Überlegungen von Maurice Merlau-Ponty, der den Mensch als immer schon „in die Welt gestellt“ beschreibt, in der sich physische, soziale, emotionale und kognitive Bedeutungen überlagern (vgl. Rosa, 2016: 83). Rosa beginnt daher mit den Füßen als „privilegiertem“ Ort der Weltbeziehungen: Sie verbinden uns mit der Schwerkraft und einem universalen Richtungssinn des menschlichen Leibes (ebd.: 84 f.). Hierbei ist mit Leib der erlebte, wahrnehmende Körper gemeint, im Unterschied zum Körper als rein physischem Objekt. Der Leib in seiner grundsätzlichen Gerichtetheit auf und in die Welt kann somit als Ausgangspunkt für die Verwendung von Achsen zur Beschreibung von Welt- und Resonanzbeziehungen gelten.

6 Resonanzpädagogik

Die Grundidee des Resonanzkonzepts war im Bildungsbereich stets präsent, wie Jens Beljan in seiner Dissertationsschrift (2017) herausarbeitet. Er formuliert die zentrale These, dass Bildung als Antwort auf das drohende Weltverstummen der Moderne verstanden werden könne. Bildungsphilosophen suchen nach Momenten gelingender Beziehungen (die sich im weitesten Sinne als resonante Verhältnisse bezeichnen lassen) in einer entfremdeten Welt. Beljan verbindet das soziologische Konzept der Resonanz mit erziehungs- und bildungsphilosophischen Perspektiven, indem er betont, dass Bildung ursprünglich nicht als Ressource, sondern als eine Form der Weltbeziehung gedacht gewesen sei (vgl. Beljan 2017: 110).[76] Entsprechend gilt auch im pädagogischen Kontext, dass es keine Unterrichtssituation geben kann, die Resonanzerfahrungen gewährleistet. Dennoch begründet Rosa in seinen Analysen eine Hoffnung auf solche Verhältnisse, die Resonanz ermöglichen (vgl. Rosa, 2018: 43).

Die Resonanzpädagogik wurde bisher hauptsächlich innerhalb der Institution Schule entwickelt und diskutiert, weshalb in diesem Kapitel zunächst Bezüge auf den schulischen Kontext dargestellt werden. Hinsichtlich einer Spezifizierung für andere pädagogische Felder wie der Elementaren Musikpädagogik besteht ein Forschungsdesiderat. Dennoch lassen sich die herausgearbeiteten Ansätze sowie der Bildungsbegriff und Lernprinzipien ebenso auf die EMP übertragen.

6.1 Resonanzräume und Entfremdungszonen in Bildungsinstitutionen

Die Weltbeziehungen junger Menschen werden maßgeblich durch die Institution Schule geprägt. Kinder und Jugendliche verbringen mindestens neun Jahre ihres Heranwachsens in dieser Einrichtung, die weit mehr ist als ein Ort der Wissensvermittlung: Schule ist ein sozialer Erfahrungsraum, der sich nicht in Inhalten erschöpft, sondern im Kern aus Beziehungserfahrungen besteht (vgl. Beljan, 2017: 172). Sie ermöglicht die reflexive Auseinandersetzung mit dem „Weltstoff“ (Rosa, 2016: 403), wie Rosa es nennt, und trägt wesentlich zur Gestaltung und Artikulation der eigenen moralischen Landkarte bei. Beljan und Winkler (2019) betonen, dass Erziehung darauf abzielen müsse, Menschen

[76] Zu prüfen bleibe nach wie vor, ob und inwiefern die Resonanzpädagogik eine tatsächliche Alternative oder doch eher eine Ergänzung zum schulpädagogischen Denken und Handeln darstelle (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 17).

eine Moral zu ermöglichen, mit der sie bewusst frei und zugleich nach Regeln entscheiden könnten, die universell in ihrer Geltung begründet werden können (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 23).

Durch die Resonanzpädagogik (Beljan, 2017) wird eine neue soziologische Sichtweise auf die Beziehungen der Lernenden untereinander sowie auf die Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsinhalte möglich. Bildung wird dabei als Welt-Beziehungs-Bildung verstanden. Diese Selbst-Weltbeziehungs-Bildung spielt sich im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinschaft sowie zwischen Welt und Subjekt(en) ab. Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Erleben von Angesprochen-Sein gelten als zentrale Voraussetzung für resonante Beziehungen (vgl. Beljan, 2017: 167 f.). Auch Bildung ist im besten Falle ein halbverfügbarer Prozess des In-Resonanz-Tretens zwischen einem lernenden Subjekt und einem Weltausschnitt. Sie ereignet sich, wenn sich dieser Weltausschnitt für das Kind öffnet und an persönlicher Bedeutung gewinnt (vgl. Rosa, 2018: 79). Rosa versteht Bildung als einen kontinuierlichen Transformationsprozess, in welchem sich das Subjekt zu einer Person mit eigener Stimme entwickelt. Fertigkeiten sind hierbei essenziell, um die Dinge zum Sprechen zu bringen, aber sie sind nicht das Hauptaugenmerk von Bildung (vgl. ebd.).[77]

Kinder sind von Natur aus Resonanzwesen. Ihre affektive Anteilnahme an der Welt, die Beljan als „sympathetische Weltbeziehung“ beschreibt, zeigt sich in ihrer intensiven Reaktion auf ihre Umwelt – sei es als Inspiration, Herausforderung oder Ablehnung. Sie sind noch viel stärker mit den Dingen und der Welt verbunden (vgl. Beljan, 2017: 176). Aus diesen Formen der Weltbeziehung bildet sich die Grundlage für Resonanzfähigkeit, die Rosa als aktive und passive, gleichermaßen leiblich vermittelte Fähigkeit beschreibt (vgl. Rosa, 2016: 269). Resonanzfähigkeit ist die Voraussetzung dafür, dass wir überhaupt Weltbeziehungen eingehen können.

Der institutionalisierte, bildende Part von Resonanzfähigkeit kommt also der Verantwortung von Schule zu. Das Ziel von Bildung ist dabei nicht die Aneignung von Wissen, sondern Anverwandlung. Im Gegensatz zur Aneignung, die darauf abzielt, das Fremde oder Andere sich nicht zu eigen zu machen, bedeutet Anverwandlung, die prinzipielle Unverfügbarkeit der Welt anzuerkennen. Sie fordert, sich auf einen Modus des Horchens und Antwortens einzulassen (Kapitel 6.1.1). Dieser Ansatz grenzt sich klar von Kontrolle und Beherrschung

[77] Dass der Kompetenzbegriff im Sinne eines Übens und Verfeinerns dem Resonanzkonzept nicht entgegensteht, wurde bereits in Kapitel 2 dargelegt und soll an dieser Stelle lediglich erinnert werden. Mit dem Begriff der Anverwandlung stellt Rosa dem auf das Verfügbarmachen ausgerichteten Kompetenzbegriff etwas gegenüber, dass das Bildungsverständnis in Richtung Qualität anreichern soll (vgl. Rosa & Endres, 2016: 78 f.). Weiter schreibt Rosa, dass Resonanz als Grundform der Bezogenheit den kognitiven Operationen und damit auch der Kompetenz vorausgehe (vgl. Rosa 2016: 235).

ab: Die Dinge bleiben unverfügbar, das Andere bleibt bestehen, aber die Beziehung verwandelt beziehungsweise transformiert sich (vgl. Beljan & Winkler, 2021: 31). In der Schule entfalten sich Weltbeziehungen durch dichte Interaktionsprozesse sowie durch Anerkennungs- und Distinktionsmechanismen. Diese Prozesse manifestieren sich in expliziten und impliziten Wertungen sowie in vielfältigen praktischen Erfahrungen. Sie prägen die Modellierung dessen, was Rosa als die „*Normale[...] Existentielle Problemdefinition* (NEP)“ bezeichnet (Rosa, 2016: 403, H. i. O.), und beeinflussen damit die Gestaltung der Selbst-Welt-Beziehungen junger Menschen. Schule wird in der Entwicklung junger Menschen zu einem Konstitutionsgrund für die Ausbildung oder Schließung sowie die Blockade von Resonanzachsen. Zentral für die Frage, ob Schule die Dispositionen und das Umfeld für eine gelungene Anverwandlung von Selbst und Welt schaffen kann, hängt auch von gesellschaftlichen Verhältnissen und dem institutionellen Setting ab (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 23).

Die Institution Schule kann für Lernende und Lehrende entweder zu einem Resonanzraum oder zu einer Entfremdungszone werden. Rosa greift dabei auf das erziehungswissenschaftliche Modell des didaktischen Dreiecks zurück (vgl. für die Musikpädagogik u. a. Jank et al., 2007). Diese Begriffe beziehen sich insbesondere auf die Beziehungen zwischen Unterrichtsgegenstand, Lehrenden und Lernenden, die im Unterrichtsgeschehen zum Tragen kommen und sich entweder in einem Resonanzdreieck (Abbildung 11) oder einem Entfremdungsdreieck manifestieren können. Rosa vertritt die These, dass Bildungsprozesse dann gelingen könnten, wenn es zur Ausbildung und Etablierung von Resonanzachsen komme (vgl. Rosa, 2016: 417).

Abbildung 11: Resonanzdreieck

Die Abbildung 11 (Schrott & Leinen-Peters, 2019: 30) zeigt das didaktische Dreieck im Kontext von Musikunterricht und formuliert Bedingungen für das Entstehen eines Resonanzdreiecks. In diesem Fall sind die Beziehungsachsen offen, „sie vibrieren", wodurch Prozesse des gegenseitigen Hörens und Antwortens sowie der Selbstwirksamkeitserfahrungen stattfinden können. Rosa geht davon aus, dass es einen Priming-Effekt gibt, das heißt, dass eine Resonanzachse im Dreieck die anderen anstecken beziehungsweise hemmen kann. Dies schreibt Rosa der Existenz einer (variablen) dispositionalen Grundgestimmtheit im Spektrum der Beziehungsmodi zu (vgl. Rosa, 2016: 414). Umgekehrt können Schule und Musikunterricht auch zur Entfremdungszone werden, wenn die Resonanzachsen im Bildungsdreieck gekappt beziehungsweise gestört sind (vgl. Rosa, 2016: 408 ff.). Bildungsprozesse können im resonanzpädagogischen Sinn dann nicht stattfinden.

Neben der Öffnung und Schließung von Resonanzachsen ist auch die strukturelle Erzeugung von dispositionaler Resonanz und dispositionaler Entfremdung ein strukturelles Problem im Bildungssystem. Das Schulsystem schafft durch seine Strukturen und Angebote für einige Kinder und Jugendliche eine dispositionale Resonanzsphäre, da eine Passung vorliegt. Für andere hingegen können dieselben Strukturen und Angebote dispositionale Entfremdung bedeuten. Im Sinne der Resonanzpädagogik besteht dispositionale Resonanz darin, dem Fremden, Neuen oder Anderen mit intrinsischem Interesse und hoher Selbstwirksamkeitserwartung zu begegnen. Dieses Andere wird „zum Sprechen gebracht", um dann darauf antworten zu können (vgl. Rosa, 2016: 418). Dispositionale Entfremdung hingegen äußert sich in der Erwartung, dass das Fremde stumm bleibt, dass es keine Bedeutung für die eigene Weltbeziehung hat und daher unbeachtlich bleibt. Diese Haltung kann durch negative Weltbeziehungserfahrungen verstärkt werden. Zur Entfremdung in Bildungsprozessen trägt mitunter auch das gesellschaftliche Streben bei, die Entwicklungsprozesse von Kindern detailliert zu kontrollieren und zu steuern. Dies geht über gesundheitliche und entwicklungspsychologische Prozesse hinaus, bis hin durch Parametrisierung und Kompetenzentwicklung durch bestimmte evidenzbasierte Erziehungs- und Bildungswissenschaft (vgl. Rosa, 2018: 78).

Das Konzept der Resonanzpädagogik als relationaler Ansatz kann keine konkreten Rezepte oder Formate für das Gelingen dynamischer Beziehungsqualitäten bieten. Ebenso gibt es keine Anleitung dafür, wie Schule in einen Resonanzraum verwandelt werden kann. Die Resonanzpädagogik kann jedoch dazu beitragen, das Eröffnen von Resonanzräumen wahrscheinlicher zu machen. Resonanzen sind in verschiedenen Unterrichtsformen und Fächern gleichermaßen möglich (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 105). Es gibt jedoch sensible Zonen, Bereiche oder Räume, welche die Beziehungen besonders stark beeinflussen. Einige sind solche Zonen und Momente, in denen die Beziehung auf der Kippe

in Richtung Repulsion steht, oder auch jene, in denen es gelingt, die Resonanzen zu reaktivieren. Beljan nennt diese sensiblen Momente „Beziehungsfenster“ (Beljan & Winkler, 2019: 106). Diese Momente, in denen sich das „Fenster zur Welt“ ein Stück mehr öffnet, bilden in Summe den Resonanzkosmos der einzelnen Schule (ebd.). Im Zentrum steht die Beziehung, also der oft präreflexive Austausch darüber, wie Menschen zueinander und zu den Dingen stehen. Der Leib bildet hierbei das resonante Medium, durch das die Beziehungen erlebbar und spürbar werden.[78]

6.1.1 Resonanzpädagogik in der geisteswissenschaftlichen Bildungstradition

Die komplette Nachzeichnung der geisteswissenschaftlichen Wurzeln des Bildungsgedankens in Bezug auf resonante Weltbeziehungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Stattdessen stütze ich mich auf die Darstellung von Beljan (2017), der die historischen Grundlagen der Resonanzpädagogik ausführlich aufgearbeitet hat. Er zeigt, dass der Gedanke resonanter Weltbeziehungen bereits seit Humboldt im Bildungsbereich präsent ist. Bildung wurde in diesem Zusammenhang als Möglichkeit begriffen, dem Verstummen von Weltbeziehungen entgegenzuwirken (vgl. Beljan, 2017: 38). Bereits Johann Gottfried Herder und Wilhelm von Humboldt integrierten diese Vorstellung in ihre Bildungsphilosophien. Herder verstand Bildung im 18. Jahrhundert als eine Form der Weltbegegnung und -berührung, die die „inneren Saiten“ des Menschen zum Klingen bringen und deren Verarbeitungsprozess fördern sollte. Jegliches kognitive Arbeiten ohne Bezug zum Weltstoff erschien ihm tot und leer (vgl. Beljan, 2017: 71). Die Lehrperson fungierte in diesem Verständnis als Resonanzpol, um Unterrichtsstoffe lebendig zu machen und die Schülerinnen und Schüler zu berühren (vgl. Beljan, 2017: 76).

Humboldt wiederum sah Bildung als wechselseitiges Berühren zwischen Ich und Welt, das über den Schulkontext hinausgeht. Er erkannte die Entfremdungsgefahr in toten Aneignungen und betonte die Notwendigkeit lebendiger Beziehungen zur Welt. Bildung zielte für ihn auf Resonanzfähigkeit und Anverwandlung von Welt (vgl. Beljan, 2017: 84). Zudem forderte er, dass Bildung sowohl eine affektiv-sinnliche als auch eine kognitiv-reflexive Komponente umfassen müsse (vgl. Beljan, 2017: 80).

[78] Hier bezieht sich Beljan u. a. auf leibphänomenologische Ansätze, wie dem von Thomas Fuchs. Fuchs beschreibt zwischenleibliche Resonanz als das Aufnehmen und Aussenden der Schwingungen anderer Körper. Er unterscheidet zwischen komplementärer Resonanz, bei der eine Ausdrucksgeste fortgesetzt wird, und mimetischer Resonanz, die eine Nachahmungstendenz beinhaltet. Die komplementäre Resonanz entspricht in ihrer oft negativ empfundenen Beschreibung der Repulsion (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 107; Fuchs, 2000: 246).

Auch John Dewey griff diesen Gedanken auf, wenngleich in einem pragmatistischen Rahmen. Für ihn lag ein zentrales Problem der Moderne in der Trennung von Geist und Leib sowie von Denken und Fühlen, da diese Spaltung zu verstummenden Weltbeziehungen führte. Er betonte, dass Weltberührungen und Resonanzen Voraussetzungen für Welt- und Selbsterkenntnis sind. Entwicklung entsteht nach Dewey durch die Dynamik in den Weltbeziehungen: Menschen streben nach einem Gleichgewicht, das durch Perturbationen immer wieder neu austariert werden muss. Er sah eine ursprüngliche Verbundenheit mit der Welt als Grundlage, die deutlich macht, dass die Welt einen Sinn hat und uns etwas angeht (vgl. Beljan, 2017: 108).

Erfahrungen zu machen versteht Dewey als einen aktiven und zugleich passiven Prozess. Das aktive Element umfasst das Ausprobieren und Handeln, während das passive Element das Erleiden oder Hinnehmen der Wirkungen dieser Handlungen beschreibt. Durch dieses Wechselspiel, bei dem die Veränderung, die aus dem Handeln hervorgeht, auf das Subjekt zurückwirkt, wird Sinn erzeugt und Lernen möglich. In diesem Zusammenhang schreibt Dewey:

> „[Wenn] wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück [...]. Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, um so größer ist ihr Wert. Bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar“ (Dewey, 1930: 217).

Der Schule kommt die Aufgabe zu, die Bedeutungen von Erfahrungen zu erweitern, indem sie Perspektivwechsel ermöglicht und Inhalte sowie Erfahrungen miteinander verknüpft: „Die Unterrichtsvorgänge schließen sich zu einem einheitlichen Ganzen zusammen in dem Grade, in dem sie sich um die Erzeugung guter Denkgewohnheiten gruppieren“ (Dewey, 1930: 254).

6.2 Bildungsbegriff und -ziel der Resonanzpädagogik

Als formale Bildungsinstanz haben Institutionen wie die Schule einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Resonanzsensibilität. In der deutschen Bildungstradition wird Bildung vor allem als Selbstbildung verstanden, als die möglichst harmonische Entwicklung der gesamten Person. Dies steht im Kontrast zur ökonomistisch-instrumentalistischen Verengung von Bildung auf Ausbildung, die lediglich auf Stoffaneignung und Weltbeherrschung abzielt. Resonanzpädagogik jedoch zielt weder auf reine Selbst- noch auf Weltbildung ab, sondern – durch das Primat der Beziehung – auf Selbst-Welt-Beziehungsbildung, die die Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen fördert (vgl. Rosa, 2016: 408).

Weltbeziehung ist nach Rosa ein zentraler Begriff der Bildung (Rosa & Endres, 2016: 127). Bildung als Selbst-Welt-Beziehungsbildung beschreibt einen Prozess der Anverwandlung:

> „Anverwandlung meint, mir einen Stoff so anzueignen, dass ich mich dabei auch selbst verwandle. Das heißt, indem ich den Stoff bearbeite und für mich verändere, werde ich auch selbst ein anderer. Im Gegensatz zu diesem Anverwandeln verleibe ich mir beim Aneignen einen Stoff lediglich ein, bringe ihn unter Kontrolle, mache ihn mir verfügbar“ (Rosa, 2020b: 122).

Der Ansatz der Resonanzpädagogik zielt also darauf ab, Anverwandlung zu initiieren und zu ermöglichen. Es steht hierbei, ähnlich wie bei der Dialektik zwischen Entfremdung und Resonanz, nicht die Idee im Vordergrund, alles resonant werden zu lassen. Bildungsprozesse können nämlich auch die momenthafte Entfremdung von Weltbezügen zum Ausgangspunkt haben (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 104).

Ein zentraler Aspekt von Resonanzpädagogik ist, dass die Selbst-Welt-Begegnung immer leiblich ist. Die Welt tritt durch leibliche Resonanzen in das Subjekt ein und wird von diesem ebenso als leibliche Resonanz in die Welt hineingetragen. Rosa argumentiert, dass sich die Grenzen zwischen Selbst und Welt in diesen Momenten kurzzeitig verflüssigten (vgl. Rosa, 2016: 326). Was genau an diesen Schaltstellen passiert, kann jedoch auch die Resonanzpädagogik nicht abschließend klären (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 36).

Bildung als Anverwandlungsprozess ist nach Beljan durch folgende Prinzipien gekennzeichnet: Anverwandlung erkennt die prinzipielle Unverfügbarkeit an. Bildungsprozesse sind prinzipiell unverfügbar, was auch in Resonanzräumen zu Entfremdungssituationen führen kann (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 16; Schrott & Leinen-Peters, 2021: 73). Anverwandlung ist ein wechselseitiger Prozess: Sowohl das Subjekt als auch die Welt transformieren sich im Bildungsprozess. Beljan greift hier Klafkis Gedanken auf, dass sich die Sache beim Erschließen auch das Subjekt aufschließe (vgl. Klafki, 1963: 43 f.).

Anverwandlung setzt Differenz voraus: Resonanzprozesse tilgen nicht die Differenz zwischen Mensch und Welt, sondern akzeptieren die Unverfügbarkeit und das Eigenleben der Beziehungs- und Interaktionspartnerinnen (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 110 f.). „Das Nicht-Eigene bleibt bestehen, aber die Beziehung zwischen beiden verwandelt beziehungsweise transformiert sich“ (Beljan & Winkler, 2019: 31). Anverwandlung meint Hören und Antworten statt Beherrschen und Kontrollieren. Bildungsprozesse in diesem Sinne sind keine dominierenden Akte der Weltaneignung, sondern dialogische Beziehungen, die auf gegenseitiges Wahrnehmen und Reagieren abzielen (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 31; Kapitel 2.2.2).

Im resonanzpädagogischen Ansatz geht es darum, Grenzen zu öffnen, Verbundenheit zu schaffen und Gemeinschaft zu stärken, während die Individualität des Einzelnen gewahrt und gestärkt wird (vgl. Schrott & Peters, 2019: 30). Der eigene Standpunkt löst sich dabei nicht auf, es findet keine Verschmelzung statt: „Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend geschlossen, beziehungsweise konsistent sind, um mit je einer eigenen Stimme zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen“ (Rosa, 2016: 298). Der Kern des Bildungsprozesses besteht nach Rosa darin, dass Menschen lernen, sich zu Lebens- und Handlungssphären (der Welt) zu verhalten und zu positionieren (vgl. Rosa, 2016: 404).

Perspektivübernahme und -wechsel hält Rosa für eine der wichtigsten Fertigkeiten im Bildungsprozess. Er betont, dass Resonanzfähigkeit darin bestehe, die Welt durch die Augen Anderer wahrnehmen zu können, zum Beispiel durch die Perspektive von Kindern oder anderer Kulturen. Dies verändert nicht nur das Sehen und Hören, sondern auch das Fühlen. Diese Haltung kann trainiert und eingeübt werden (vgl. Rosa, 2020a: 30).[79]

Im Bildungs- und Unterrichtskontext formen und verändern sich Beziehungsstrukturen zwischen Selbst und Welt anhand von Gegenständen (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 27, 36; Kapitel 8). Der Begriff der Beziehung wird weit gefasst und bezeichnet wechselseitige *response*-Beziehungen auf verschiedenen Ebenen – sowohl sachlich als auch zwischenmenschlich. Was die Resonanzpädagogik von anderen Bildungstheorien unterscheidet, ist ihr Fokus: Sie setzt nicht primär beim Subjekt oder bei der Welt an, sondern rückt die Beziehung selbst in den Mittelpunkt. Anstelle einer Konzentration auf einzelne Komponenten wie Schülerinnen, Lehrpersonen, Bildungsstoffe oder Unterrichtsmaterialien betont sie die Bedeutung der Beziehungsqualität. Pädagogische Maßnahmen wirken demnach vor allem durch die spezifischen Beziehungserfahrungen, die sie zwischen Menschen, Bildungsstoffen und vermittelten Weltausschnitten ermöglichen. „Resonanzpädagogik [...] strebt danach Weltbeziehungsbildung zu verstärken und anzustoßen“ (Beljan & Winkler, 2019: 37). Ein weiterer Begriff, der für die Resonanzpädagogik wichtig ist, ist die Bildsamkeit: Damit bezeichnen Beljan und Winkler im Anschluss an Johann Friedrich Herbart die grundlegende Fertigkeit von Menschen, sich bilden und entwickeln zu können. Diese muss immer vorausgesetzt werden, in ihrer konkreten Gestalt aber erst entdeckt und durch Zeigehandlungen geformt werden (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 23). Resonanzpädagogisch betrachtet bedeutet Bildsamkeit die Offenheit und Neugier auf die Welt sowie ein intrinsisches Interesse, sich von der Welt

[79] Ein ähnliches Ziel verfolgen Christopher Wallbaum und Christian Rolle (vgl. Wallbaum, 1998; Rolle & Wallbaum, 2008) musikdidaktisch mit ihren Untersuchungen, sich durch Perspektivübernahme und forschendes Lernen eine Weile, ethnografisch in eine „fremde Musikpraxis“ möglichst tief hineinzubegeben.

berühren zu lassen und auf diese zu antworten. Dabei steht sie begrifflich im Spannungsfeld zwischen passiver Aufnahme und aktiver Selbsttätigkeit: Bildsamkeit betont resonanzpädagogisch eher die passive Seite als dasjenige, was uns in einem offenen Zustand aus der Welt entgegenkommt, was wir von der Welt erfahren (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 49; Beljan, 2017: 139). Die aktive Seite, so Beljan in Bezug auf Herbart, sei die Selbsttätigkeit (vgl. Herbart, 1835/1984: 29 f.) oder, resonanzpädagogisch betrachtet, die Selbstwirksamkeit (vgl. ebd). Somit wird deutlich, dass die Resonanzpädagogik die Korelation aus Hören und Antworten in den Fokus nimmt:

> „Umso mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen ich mache, umso ‚bildsamer' bin ich. Weder über den Grad an Selbsttätigkeit, noch über die Tiefe der Bildsamkeit lässt sich letztendlich aber verfügen. Wir sind in beiden Fällen stets auf die Resonanz des jeweiligen Weltausschnittes angewiesen und diese liegt niemals ganz in unserer Hand" (Beljan & Winkler, 2019: 49).

Bildung ist demnach nur dort möglich, wo Bildsamkeit und Selbsttätigkeit in Beziehung stehen (vgl. Beljan, 2017: 139). Die Resonanzpädagogik fokussiert sich auf die Dynamik zwischen Hören und Antworten, Affizierung und Selbstwirksamkeit und integriert dabei die beiden Pole Aktivität und Passivität.[80] Diese Wechselwirkung verändert den Zustand der Beteiligten und ermöglicht es ihnen, neue Handlungsdispositionen zu entwickeln. Die Resonanzpädagogik eröffnet damit die Möglichkeit, die Dimensionen des Aktiv-Passiven nicht nur theoretisch zu betrachten, sondern auch in den Handlungsprozess aufzunehmen. Damit wird die unvermeidliche Offenheit (Unverfügbarkeit) pädagogischer Bildungsprozesse anerkannt und konsequent als grundlegendes Prinzip akzeptiert (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 47).

6.2.1 Bildung im Spannungsfeld von Resonanz und Entfremdung

Selbst-Welt-Beziehungen sind im resonanzpädagogischen Sinne bidirektional: Einerseits öffnen sich Menschen für Lernerfahrungen, wenn sie erleben, dass

[80] Auch Michael Winkler, der die Resonanztheorie kritisch beurteilt, erkennt in der Wechselbeziehung von Affizierung und Selbstwirksamkeit einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik. Diese Beziehung bewirke eine Transformation aller Beteiligten und bleibe zugleich der Unverfügbarkeit unterworfen. Die Resonanzpädagogik vollziehe „einen radikalen, methodischen wie gegenständlichen Wechsel in der Denkform gegenüber großen Teilen des aktuellen erziehungsbeziehungsweise bildungswissenschaftlichen Denkens [...]. Sie erlaubt pädagogisch und bildungstheoretisch zu argumentieren und tritt energisch für die unvermeidliche Offenheit aller pädagogisch organisierten Bildungsprozesse ein" (Winkler & Beljan 2019, 47). Kritikerinnen übersehen oft, dass Affizierung und Selbstwirksamkeit im Wechselverhältnis stehen und Anverwandlung eine „eigentätige Transformation des Selbst" ist (Rosa, 2017: 318 f.).

sie durch ihr Lernen selbsttätig etwas in der Welt bewirken können. Andererseits führen Menschen aktive Lernerfahrungen herbei, indem sie von einem Weltausschnitt affiziert oder inspiriert werden. Dieser Prozess stärkt wiederum Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Beljan, 2017: 139). Im Umgang mit Musik können Schülerinnen sowie Lehrpersonen ein lebendiges, interaktives Resonanzverhältnis auf sozialer sowie sachlicher Ebene etablieren. Schrott und Leinen-Peters (2021) haben hierfür Kategorien im inklusiven Kontext des Musikunterrichts identifiziert.

Es ist wichtig zu betonen, dass Unterricht stets im Spannungsfeld zwischen resonanten, indifferenten und repulsiven Beziehungen stattfindet. Diese Dynamik und Dialektik zwischen Entfremdung und Resonanz charakterisiert Bildungs- und Lernprozesse (vgl. Beljan, 2017; Schrott, 2020: 44). Misslingende Entfremdungsmomente der Selbst- und Weltbeziehung dürfen folglich bildungstheoretisch nicht einfach als das Gegenteil, sondern auch als Ermöglichungsvoraussetzung von Resonanzmomenten betrachtet werden. Um die analytische Kraft der Resonanztheorie in Unterrichtsinteraktionen zu erfassen, müssen auch die beiden komplementären Formen der Weltbeziehung (Indifferenz und Repulsion) in die Untersuchung von Resonanz in Bildungsmomenten einbezogen werden (vgl. Schrott, 2020: 197).

Resonanz lässt sich nicht instrumentell erzeugen. Sie kann gesucht, provoziert, aufgegriffen oder beschworen werden, aber sobald sie erzwungen wird, zerstört dies die Grundlage für eine Resonanzerfahrung (vgl. Beljan, 2017: 137). Für resonante Lernerfahrungen ist es entscheidend, dass sowohl die Mitglieder einer Lerngemeinschaft als auch die Lerngegenstände ausreichend offen und zugleich geschlossen sind, das heißt, sie müssen über eine Eigenfrequenz verfügen (Beljan, 2017: 133). Ein Übermaß an Offenheit verhindert Resonanzverhältnisse und führt mitunter zu sogenannten Echobeziehungen, in denen keine Antwort mehr möglich ist. Resonanz als Antwortgeschehen setzt voraus, dass die Beteiligten durch Differenz und einen Moment der Fremdheit voneinander geschieden sind, was sie dazu befähigt, mit einer eigenen Stimme zu antworten (ebd.: 134).[81]

Selbst-Welt-Beziehungs-Bildung als Prozess der Anverwandlung setzt das Mitspracherecht von Lernenden, Lehrenden und dem Gegenstand voraus. Eine wechselseitige Anverwandlung entsteht, wenn in der Interaktion zwischen den Resonanzpolen im Resonanzdreieck neue Perspektiven, Expressionen, Artikulationen, Ideen und Verständnisse hervorgebracht werden (vgl. Beljan, 2017: 135). In diesem Sinne beschreibt Hannah Arendt mit dem Begriff der Natalität die

[81] Resonanzbeziehungen sind abzugrenzen von Belohnungsbeziehungen, diese stehen in einer Kausalbeziehung und können Resonanzbeziehungen in indifferente Entfremdungsbeziehungen verwandeln (vgl. Beljan, 2017: 135 f.).

menschliche Fähigkeit, etwas Neues hervorzubringen, etwas neu zu beginnen und immer wieder neu anzufangen (vgl. Arendt, 2020: 215 ff.).[82]

Bildung durch Resonanzprozesse versteht Beljan als einen formierenden Anverwandlungsprozess, aus welchem Selbst und Welt gleichermaßen hervorgehen und sich einander anverwandeln (vgl. Beljan, 2017: 135). Dabei spielen schwache und starke Wertungen (Kapitel 2) eine Rolle, da Subjekte immer auch durch Sollens-Vorstellungen und Glaubenssätze mit der Welt in Beziehung treten (vgl. Beljan, 2017: 143). In der Resonanzpädagogik sollen starke Wertungen für das Subjekt stets als Anspruch, Forderung oder Ruf empfunden werden.

Bildung kann, wie beschrieben, nur als dynamisches Geschehen verstanden werden, das sowohl auf Resonanz als auch auf Entfremdung angewiesen ist (vgl. Beljan, 2017: 152, 156; Rosa, 2016: 323). Reibungsflächen und Irritationen in Form von repulsiven Erfahrungen mit der Welt sind dabei unvermeidlich für Resonanzerfahrungen und die Ausbildung tragfähiger Resonanzbeziehungen. Die Begegnung mit Neuem oder Fremdem wird oft durch Lehrpersonen initiiert und setzt Vertrauen voraus. Um Vertrauen aufzubauen, braucht es die Erfahrung von Tiefenresonanz innerhalb der Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung (vgl. Beljan, 2017: 162). Hier spielt ebenfalls die Selbstwirksamkeitserfahrung eine wichtige Rolle.[83] Die Lehrperson agiert in diesem Prozess als eine Art Kompass, der Orientierung bietet.

Das Transformationsmoment in Bildungsprozessen wird in der Resonanzpädagogik als die Wandlung des Selbst-Welt-Verhältnisses verstanden, als ein relationales Konzept. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Bedürfnisse, Begabungen, Neigungen und Talente in verschiedenen Kontexten dynamisch wandeln können (vgl. ebd.: 166).

In Kapitel 2 wurde Musik als Resonanzsphäre bereits ausführlich beleuchtet. Ein zentraler Aspekt für die Vermittlung von Musik ist allerdings, dass Musik im Gegensatz zu anderen ästhetischen Kunstformen nicht einfach gegeben ist, sondern gezeigt werden muss. Dies setzt einen wahrnehmenden Mitbeziehungsweise Nachvollzug voraus.

Sowohl Dewey als auch Grüny betonen, dass Kunstwerke Ergebnisse einer Erfahrung sind und sich somit vom rein physischen Gegenstand unterscheiden, der nur potenziell ein Werk darstellt. Musikalisches Geschehen als Erfahrungsmoment erfordert einen spezifischen Nachvollzug, über den Rezipientinnen nicht frei verfügen können, dem sie aber auch nicht einfach ausgeliefert sind

[82] Dieses ist abzugrenzen von dem Kreativitätsdispositiv, wie Malte Sachsse (2020) es beschreibt.

[83] Resonanz und Anverwandlung sind gegenüber Konzepten von Autonomie, Authentizität und Identität nicht statisch, sondern als ein relationales Konzept zu verstehen (vgl. Beljan, 2017: 166).

(vgl. Grüny, 2014: 78). Dieser mimetische Nachvollzug ist ein immer wieder erneuertes Sich-Einlassen darauf, den Formen des Kunstwerks nachzuspüren. Dabei wird Spielraum für Interpretationen gelassen, da es nicht um die bloße Reproduktion eines objektiv Vorliegenden geht.

In der Musikpädagogik spielte der Bildungsbegriff laut Jürgen Vogt nach 1945 zunächst kaum eine Rolle. Stattdessen dominierten kognitivistische und psychomotorische Lernziele, die später durch den Kompetenzbegriff mit dem Ziel der empirischen Operationalisierbarkeit ersetzt wurden (vgl. Vogt, 2018: 178 f.). Erst mit Konzepten ästhetischer Erfahrung in den 1980er und 1990er Jahren erlebte der Bildungsbegriff im Sinne von Bildung durch Erfahrung eine Renaissance. Der didaktische Gewinn dieser Gleichsetzung von Bildung und Erfahrung wird jedoch nur sichtbar, wenn sich musikalisch-ästhetische Erfahrungen plausibel in die konkreten Ziele des Musikunterrichts übersetzen lassen (vgl. Vogt, 2018: 179).

Vogt schlägt vor, immer dann von musikalischer Bildung zu sprechen, wenn „die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen angesichts musikbezogener Situationen und Problematiken sich als unzureichend oder zumindest als diskussionswürdig erweisen und verändert werden müssen“ (Vogt, 2018: 181). Musikalische Bildung zielt somit auf eine Auseinandersetzung mit spezifischen Problemstellungen ab, die das Selbst-Welt-Verhältnis transformieren – ein Vorgang, der sich jedoch nicht vollständig planen lässt. Somit bleibt Bildung ein Begriff, der irritierend, aber notwendig für den Diskurs ist, da man ihn als Werkzeug für das Beschreiben der Verhältnisse von Erfahrung, Transformation und Lernen benötigt.

Stefan Orgass bietet einen an die Resonanzpädagogik anschlussfähigen Begriff musikalischer Bildung:

> „Musikalische Bildung vollzieht sich in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung [...] sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Zuweisung von Bedeutsamkeit(en) in (zwischenleiblichen) musikalischen und musikbezogenen Interaktionen“ (Orgass, 2007: 118).

Orgass verleiht der relationalen und situativen Ebene hohe Bedeutung, die gestaltet werden müssen (vgl. ebd.: 713). In seiner Musikdidaktik fordert er die aktive Teilhabe der Lernenden an Entscheidungen und Themenfindungen, wodurch Unterricht zu einem gemeinschaftlichen Prozess werde. Diese Perspektive ist insofern anschlussfähig an die Idee der Resonanzverantwortung von Lehrpersonen als Resonanzinitiatorinnen und -katalysatoren sowie an die starke Beziehungsorientierung und situative Aushandlung zwischen den Beteiligten. Die Resonanzpädagogik unterstreicht die Bedeutung der Wechselwirkungen

zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Lernstoff. Durch eine situative und relationale Herangehensweise werden Bildungserfahrungen ermöglicht, die die Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses fördern und eine tiefgreifende, nachhaltige Bildungswirkung entfalten (vgl. Rosa, 2016: 408).

6.2.2 Lernen und Musiklernen im Kontext der Resonanzpädagogik

Der Bildungsbegriff der Resonanzpädagogik ist eng mit dem Begriff des Lernens verbunden. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen dabei insbesondere musikalische Bildung und musikbezogenes Lernen im Kontext von Gruppenunterrichten. Es wird nicht der Anspruch erhoben, den wissenschaftlichen Diskurs zum Lernbegriff umfassend darzustellen (vgl. Faulstich, 2014: 10). Vielmehr geht es darum, eine sinnstiftende Arbeitsgrundlage für die Mediopassive Musikpraxis zu schaffen.

In der Theoriegeschichte werde, wie Peter Faulstich (2014) feststellt, häufig keine klare Unterscheidung zwischen Bildung und Lernen vorgenommen. Während der Bildungsbegriff in seinen theoretischen Varianten differenziert diskutiert wurde, bleibt der Lernbegriff oft unzureichend beleuchtet. Die theoretische Klärung der Differenz und möglichen Synthese dieser beiden Begriffe ist jedoch zentral (vgl. Faulstich, 2014: 26), insbesondere im Hinblick auf Prozesse der Selbst-Welt-Verständigung. Der subjektwissenschaftliche Lernbegriff bietet durch die Einbindung von Teilhabe einen empirischen Zugang zur subjektiven Perspektive. Damit berücksichtigt er das Individuum als aktiv Beteiligtes im Lernprozess. Damit wird er anschlussfähig an eine resonanzpädagogische Perspektive, die Lernen als Selbst-Welt-Beziehung begreift. Peter Faulstich betont, dass der Lernbegriff deutlich älter sei als der Bildungsbegriff, der in seiner klassischen, idealistischen Ausprägung mit der Moderne, insbesondere mit der Herausformung kapitalistischer Strukturen zusammenhänge. Er kritisiert ein harmonisch-integrationistisches Bildungsverständnis als „Krönung der Menschheitsentwicklung“ (Faulstich, 2014: 27) und bezeichnet es als unsinnig. Stattdessen setzt er „gegen einen harmonisch-integrationistischen Bildungsbegriff eine konflikthafte, interessenbezogene, widerständige Auseinandersetzung zwischen Selbst, Welt und Anderen in ihrer formationsspezifischen Konkretion verschiedener Handlungsfähigkeit“ (ebd.).

Lernen kann als ein Erkenntnisprozess im Spannungsfeld von Erfahren und Begreifen verstanden werden. Es umfasst die Auseinandersetzung mit Neuem, das in Form von Irritationen oder Widersprüchen auftritt sowie die Bereitschaft, dieses Neue zuzulassen, es durch Reflexion in die eigenen Denk- und Handlungsmuster zu integrieren und diese zu erweitern. Lernen ist damit mehr als ein kognitiver Vorgang (vgl. Faulstich, 2014: 7 f.; Dartsch, 2020: 243). Traditionelle Lerntheorien, wie etwa behavioristische, konstruktivistische oder kognitivistische Theoriemodelle, fassen Lernen als psychischen, selbsttätigen

Prozess der Anpassung an Wissen und Fertigkeiten auf (vgl. Brinkmann, 2020: 1). Dabei bleibt die Beziehung zwischen Subjekt und Inhalt von der pädagogischen Psychologie häufig unbeachtet. Sie reduziert den Lernprozess auf die Aneignung im Subjekt (vgl. Beljan, 2017: 130). Da Lernen nicht direkt beobachtbar ist, wird es häufig retrospektiv über Leistungen erfasst. Viele Theorien sind dadurch teleologisch geprägt: Lernen erscheint als zielgerichteter Stufengang. Demgegenüber versteht die phänomenologische Erziehungswissenschaft Lernen als erfahrungsbezogenen, leiblichen, sozialen und kulturellen Prozess, der auch negative Erfahrungen einschließt (vgl. Brinkmann, 2020: 2 f.). Lernen durch Erfahrung und als Erfahrung ist kein kontinuierlich-kumulativer Prozess, sondern ein diskontinuierlicher, der auch das Umlernen oder Umüben und die Transformation einschließt (vgl. Brinkmann, 2020: 3). Es ist ein intra- und interleiblicher Prozess, bei dem sich Lernende im Selbst verkörpern und sich eine Form geben. Gleichzeitig ist es ein sozialer und zwischenleiblicher Vorgang, der auf gesellschaftliche Normen und Strukturen fußt (vgl. Brinkmann, 2020: 4). Darüber hinaus ist Lernen weder selbstverständlich noch einfach. Es ist stets auch mit Scheitern und der Konfrontation des Nichtkönnens verbunden. Diese Negativität ist jedoch nicht als etwas Schlechtes zu bewerten (vgl. Brinkmann, 2020: 6). Aus resonanzpädagogischer Sicht ist gerade die Erfahrung des Nichtkönnens – als ein Moment der Entfremdung – ein zentraler Impuls für Bildung. Resonanzpädagogik versteht Lernen als eine Beziehung zwischen dem erlebenden Selbst und einer antwortenden Welt (vgl. Beljan, 2017: 130). Lernen in Resonanzbeziehungen transformiert das Selbst-Welt-Verhältnis im Gegensatz zu einem leeren Lernen, das keine Veränderung bewirkt (vgl. Beljan, 2017: 131). Voraussetzung für bildendes Lernen definiert Beljan in der Weise, dass die Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses nur durch resonante Weltbeziehungen stattfinden könne. Resonante Weltverhältnisse werden somit zur Bildungs- und Lernvoraussetzung (ebd.). In diesem Kontext verortet die Resonanzpädagogik Lernen nicht allein im Subjekt und grenzt sich zugleich von einem Verständnis von Lernen und Lehren als Sozialisationsprozess der „Einschreibung“ ab[84] (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 68):

> „Ein Lernen in Resonanzbeziehungen vollzieht sich dort, wo wir mit Weltbereichen in Beziehung treten und wo Weltbereiche mit uns in Beziehung treten, wo wir also wechselseitig Welt erschließen und gleichsam von Welt erschlossen werden, wie Klafki das formuliert hat. Wir lernen uns dadurch bestimmten Weltbereichen gegenüber kategorial zu positionieren“ (Beljan & Winkler, 2019: 68).

[84] Denn in Bildungsprozessen setzen sich Menschen reflexiv mit ihrem Weltverhältnis auseinander, in der Sozialisation wird diese primär von außen geformt (vgl. Beljan, 2017: 169).

Jede Erfahrung ist bereits von Vorstellungen durchzogen und bewegt sich im „Begriffsdickicht“ aus Empfinden, Wahrnehmen und Erfahren (vgl. Faulstich, 2014: 37). Sie kann sowohl eine innere als auch eine äußere Aufmerksamkeitsrichtung haben. Der Begriff Erfahrung hat zudem eine doppelte Bedeutung: Einerseits markiert er die Einzelerfahrungen, die den Ausgangspunkt unseres Wissens bilden. Andererseits verweist er auf eine Struktur der Rückbezüglichkeit, die den Zuwachscharakter von Erfahrungen beschreibt – etwa wenn wir Erfahrungen in einem bestimmten Bereich haben (vgl. ebd.: 44). Ein zentraler Begriff der phänomenologischen Lerntheorie ist die Widerfahrnis, die Einwirkung der Welt auf uns. Wahrnehmungen werden dann zu Erfahrungen und Lernanstößen, wenn sie in die bisherigen Bedeutungen integriert werden können. Andernfalls entstehen Lernwiderstände. Allerdings fehlt eine genaue Bestimmung, wie neue Erfahrungen entstehen und ein Widerfahrnis eintritt (vgl. Faulstich, 2014: 45).

Musikalisches Lernen beschreibt Gruhn (2018) als die Wahrnehmung und Verarbeitung rein musikalischer Sachverhalte. Dies bezeichnet eine umfassende praktische Fertigkeit, die mit dem Erlernen von Sprache vergleichbar ist, also mit der Fähigkeit, sich mittels sprachlicher beziehungsweise musikalischer Strukturen auszudrücken, zu kommunizieren und diese zu verstehen.

Das genuin musikalische Lernen betrifft hierbei nur einen kleinen Bereich musikalischen Lernens, der sich auf musikalische Phänomene und Strukturen selbst bezieht. Da Musik als Gegenstand wie dargelegt ein nur teilverfügbares Grenzphänomen darstellt, umfasst musikalisches Lernen weit mehr als das bloße Erlernen technischer Fertigkeiten: Es integriert Wahrnehmung, Bewegung, Vorstellungsbildung, Imagination und Emotion (vgl. Dartsch, 2020: 244 ff.). Damit wird musikalisches Lernen zu einem ganzheitlichen Geschehen, das kognitive, körperliche und affektive Dimensionen miteinander verknüpft und als ein leiblich-sinnliches und kognitives Sich-mit-der-Welt-Auseinandersetzen verstanden werden kann (vgl. ebd.; Gruhn, 2018: 22).

Gruhn betrachtet musikalisches Lernen ebenfalls aus subjektzentrierter Perspektive. Es ist nicht von außen steuerbar, sondern geht auf eigene Anstrengung und Motivation zurück (vgl. Gruhn, 2018: 16). Lernen wird nach diesem Verständnis als Prozess der Bedeutungsgenerierung begriffen, der maßgeblich durch neuronale und meist unbewusst ablaufende Vorgänge gesteuert wird. Infolgedessen entzieht sich sinnvolles Lernen zumindest teilweise der direkten Verfügbarkeit und Steuerung durch Lehrende (ebd.). Musikalisches Lernen vollzieht sich über die elementaren Vorgänge des Erwerbs von Wissen und Können hinaus in einem Bereich, der mit künstlerischen Formen und ästhetischen Erfahrungen zu tun hat, die sich nicht hinreichend mit kognitiven, neurobiologischen, lerntheoretischen oder wahrnehmungspsychologischen Strukturen beschreiben lassen. In diesem Kontext hebt Gruhn das Spiel als zentrales

Prinzip hervor: Das Musikmachen als „inneres Spiel mit Tönen und Rhythmen“ (Gruhn, 2018: 25) ist ein intensives, regelgeleitetes Tun, das zielgerichtet sein kann, aber zweckfrei bleibt. Für Gruhn ist dies keine vorbereitende oder kindliche Lernform, sondern eine eigenständige, hochwirksame Weise musikalischer Anverwandlung (Kapitel 4.3.1.2). Spielen meint auch das Erproben und Erkunden eigener Möglichkeiten und kann dabei sowohl aus Lernprozessen hervorgehen als auch umgekehrt in diese überleiten.

Im Zusammenhang mit dem Spiel und dem Musikhören bezieht sich Gruhn auf Edwin E. Gordon, der in seiner Music Learning Theory mit dem audiationsbasierten Lernen das innere Hören und musikalische Verstehen – auch ohne real hörbaren Klang – beschreibt und konzeptualisiert (vgl. Gordon, 2012; Süberkrüb, 2020: 343). Audiationsprozesse aktivieren dabei kognitive Fähigkeiten wie Klangvorstellung, musikalisch-syntaktisches Denken und mentale Durchführung musikalischer Abläufe. In der EMP steht die vorbereitende Audiation im Fokus, die bereits im frühen Kindesalter (idealerweise bis 6 Jahre) informell angelegt wird (vgl. Süberkrüb, 2020: 344). Ich beziehe mich hier auf die Darstellung von Almuth Süberkrüb (2020), die Gordons Konzept in den Kontext der EMP stellt. Die vorbereitende Audiation ist geprägt durch das Begleiten kindlicher Reaktionen (z. B. spontane Bewegung, vokale Äußerungen) auf Musik ohne direkte Korrektur (ebd.: 345). In diesem Lernprozess kommt den Prinzipien Bindung und Resonanz eine hohe Relevanz zu. Gordon unterscheidet mehrere Bereiche der vorbereitenden Audiation. Sie beginnt mit der Akkulturation, bei der zunächst angebotene Klänge absorbiert und zufällig beantwortet werden (vgl. Süberkrüb, 2020: 347). Dieses anfängliche Reagieren kann durch gezieltes musikalisches Antworten in einen musikalischen Kontext gestellt werden, was die Entwicklung hin zu absichtsvollerem Musizieren unterstützt. Darauf folgen die Phasen der Imitation, der bewussten Koordination und schließlich der musikalischen Selbstbeobachtung. Kernaspekte und Grundprinzipien audiationsbasierten Musiklernens sind das Lernen von Details im größeren Kontext, die Vielfalt des den Lernenden angebotenen musikalischen Materials sowie grundlegende Lernprinzipien wie Unterscheidungsfähigkeit, Inferenzbildung und die Verknüpfung von Musik mit Bewegung (vgl. Süberkrüb, 2020: 345).

Musikalisches Lernen ist eng mit dem Üben verbunden. Im Sinne Anselm Ernsts ist Üben eine natürliche Form des Lernens – ein Gefüge aus Erproben, Beobachten, Selbstnachahmen und Verfeinern (vgl. Ernst, 2006: 98). Auch Ulrich Mahlert betont für den Instrumental-/Gesangsunterricht, dass Üben ein „in Wiederholungen erfolgendes Lernen und Vervollkommnen einer praktischen Tätigkeit“ sei, wobei identische Wiederholungen faktisch unmöglich seien – und Üben damit immer auch Variation bedeute (vgl. Mahlert, 2018: 277). In der EMP ist Üben primär im Unterricht selbst verortet. Dort erfolgt es angeleitet, eingebettet in explorative Phasen und orientiert an künstlerischer Ausdrucksent-

wicklung (vgl. Dartsch, 2020: 600 f.). Hier wird Üben als ein Prozess des Feilens und der künstlerischen Verfeinerung verstanden, eingebettet in explorative Zugänge zum musikalischen Material und zum eigenen Körper (vgl. Dartsch, 2019: 78). Charakteristisch sind dabei sich wiederholende Elemente, die jedoch stets mit Variationen einhergehen und so die Wahrnehmung für klangliche und gestalterische Details schärfen. Diese Form des Übens als spielerisches, experimentelles Explorieren ist ein zentrales Merkmal der Unterrichtsgestaltung in der EMP (vgl. Dartsch, 2020: 600). Da sich die vorliegende Arbeit auf den elementaren Musikunterricht bezieht, liegt ihr Fokus auch auf diesem Bereich. Elementares Musiklernen wird als eine Verbindung von Musik, Tanz, Bewegung und Sprache verstanden, die auf die Freilegung des Grundsätzlichen abzielt (vgl. Ribke, 1995: 35). Anne Steinbach (2018) ergänzt, dass elementares Musiklernen ein grundlegendes, nichtspezialisiertes und voraussetzungsoffenes Lernen mit Körper, Stimme, Instrumenten und Materialien bezeichne. Dieses erfolgt in der Kunstform Musik und mit künstlerischen Mitteln, kann jedoch auch mit anderen Ausdrucksformen verbunden stattfinden. Es ist jedem Menschen zugänglich, basiert auf dessen individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten und muss nicht zwingend intentional sein (vgl. Steinbach, 2018: 317). Die Ziele und Inhalte des elementaren Musiklernens orientieren sich an den elementaren Prinzipien und Zieldimensionen, die Grunderfahrungen mit Musik ermöglichen (Kapitel 8). Elementares Musiklernen und Musikpraxis finden in der Regel in Gruppen statt und fördern dadurch sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche musikalische Erfahrungen.[85]

Musikalisches Lernen und Üben, wie es hier skizziert wurde, entsteht in mediopassiven Musizierprozessen dann, wenn es gelingt, zwischen Gestaltung und Hingabe zu balancieren. Besonders deutlich wird dies in den Kernkategorien Selbstwirksamkeitserwartungen (Kapitel 4.3.1.4) sowie Sicherheit und Vertrauen (Kapitel 4.3.1.1). Selbstwirksamkeitserwartung bildet dabei die Grundlage. Sie umfasst zum einen die Fähigkeit, musikalisch antworten zu können, und zum anderen das entsprechende musikalische Handwerk, um in einer Situation der Kontrollabgabe gestalten und reagieren zu können. So wird das Musizieren nicht zu einem bloßen Spiel der Kontingenz, sondern ermöglicht ein resonanzsensibles Antworten im Sinne einer dialogischen Beziehung zwischen Subjekt und musikalischem Material (vgl. Rosa, 2018: 40 f.). In den Daten zeigte sich dies im explorativen Umgang mit Klangmaterialien, im improvisatorischen Gestalten

[85] Es gibt musikalische Gruppenformate wie die Community Music, die sich von Begriffen wie Lernen – insbesondere vom formalisierten, schulischen Lernen abgrenzen. Dennoch wird Community Music im Bereich der Musikpädagogik und / oder der Sozialen Arbeit verortet. In der Konstellation von Gruppe und gemeinsamen musikalischen Prozessen liegt jedoch ein hohes Potenzial für informelles und exploratives Musiklernen. Musikalische Ziele können dabei nicht ausgeschlossen werden, sie sind aber grundsätzlich nachrangig (vgl. Kertz-Welzel, 2018: 369 f.).

und im Sich-anstecken-Lassen durch musikalische Impulse Anderer. Üben wird in diesem Zusammenhang nicht als reines Wiederholen verstanden, sondern als ein rekursives, reflexives Verfahren, das das Verfeinern und Variieren von musikalischen Ausdrucksweisen ermöglicht.

Ein routiniertes Erfahrungsrepertoire ist dabei keineswegs widersprüchlich zur Unverfügbarkeit und Offenheit der Mediopassiven Musikpraxis, sondern Teil der Voraussetzung: Wer musikalische Gestaltungsmöglichkeiten explorativ erfahren hat, z. B. durch Variationen eines Tons in Artikulation oder Rhythmus, wird eher bereit sein, Kontrolle abzugeben und sich auf das gemeinsame, unverfügbare Klanggeschehen einzulassen. Ohne diese Vorerfahrungen dominiert hingegen häufig das Streben nach Orientierung (z. B. durch die „richtige“ Tonhöhe), wodurch tieferes Eintauchen erschwert wird. Gerade in diesem Spannungsfeld aus Abgabe von Kontrolle, Sicherheit und Vertrauen sowie Selbstwirksamkeitserwartung gewinnt das Üben an Bedeutung, und zwar als eine suchende, erfahrungsgeleitete Tätigkeit. Im Unterrichtskontext der EMP findet dies meist in Phasen des Explorierens statt (Kapitel 9.1.2; vgl. Dartsch, 2020: 600 f., 2019: 78).

Diese Perspektiven auf musikalisches Lernen verdeutlichen, dass Bildung und Lernen zwar eng miteinander verknüpft sind, zugleich aber komplexe und theoretisch schwer vollständig zu fassende Konzepte bleiben. Dennoch sind sie für die Beschreibung musikalischer Lern- und Vermittlungsprozesse als Arbeitsbegriffe unerlässlich. Für das musikalische Lernen existieren unterschiedliche Positionen: So wirkt etwa Gruhns stark auf das Individuum zentrierte Sichtweise zunächst wenig kompatibel mit der Resonanzpädagogik, da sie nicht die Beziehung fokussiert. Dagegen erscheint die pragmatische Auffassung von Lernen durch und mit Erfahrungen anschlussfähiger. Sie nimmt das sich verändernde Selbst-Welt-Verhältnis in den Blick sowie die transformierende Wirkung von Entfremdungserfahrungen. Das wesentliche Merkmal der Resonanzpädagogik bleibt in der Dialektik aus Entfremdung und Resonanz zu verorten, und zwar als ein formierender und transformierender Prozess, der das Primat der Beziehung zwischen Mensch, Musik und Material fokussiert.

Musizieren im Rahmen von Lernprozessen kann erst auf der Grundlage genuinen Musiklernens, also des Erlernens von immanent musikalischer Kompetenz (Erkenntnisfähigkeit) und Performanz (Darstellungsfähigkeit) anstelle verbalen Wissens über Musik erfolgen. Musik als Form der ästhetischen Erfahrung muss man am eigenen Leib erfahren. Doch die existenzielle musikalische Erfahrung (vgl. Bugiel, 2021) kann nicht mit einem elementaren Lernbegriff abgedeckt werden. Das Künstlerische im Prozess des Musiklernens stellt einen überschießenden Mehrwert dar, der den Boden elementaren Lernens voraussetzt, diesen aber übersteigt und nicht mit ihm in eins zu setzen ist. Künstlerische Erfahrung und genuin musikalisches Lernen bleiben daher aufeinander angewie-

sen, sind aber im theoretischen Zugriff konzeptionell zu trennen (vgl. Gruhn, 2018: 40).

6.3 Kriterien für gelingende Lern- und Vermittlungsprozesse aus resonanzpädagogischer Perspektive

Vor diesem Hintergrund werden folgend zentrale Kriterien für gelingende Unterrichtssituationen aus resonanzpädagogischer Perspektive erörtert, die in den Kapiteln 7 und 8 didaktisch vertieft und im Hinblick auf ihre Bedeutung für eine Mediopassive Musikpraxis reflektiert werden.

Ebene der Rahmenbedingungen

Räume und Resonanzhäfen:[86] Resonanz entfaltet sich in einem schwingungsfähigen Medium (vgl. Rosa, 2016: 285; Besse, 2022: 74). Auch Lern- und Bildungsprozesse ereignen sich in solchen Räumen, die einen sicheren Hafen bieten müssen:

> „Alle Pädagogik beginnt eigentlich mit der Bereitstellung von Orten [...]. Abgesehen davon, dass solche Orte eine elementare Schutzfunktion haben, die unabdingbar ist, um die Unsicherheiten abzufedern, die jeder Aneignungs- und Vermittlungsprozess, die jedes Lernen birgt“ (Beljan & Winkler, 2019: 72).

Beljan beschreibt Räume als wichtige Akteure in Bildungssituationen, die soziale, biografische, historische oder fachliche Resonanzen beeinflussen und selbst als starke Resonanzachsen wirksam werden können (vgl. Beljan, 2017: 357).

Ein Ziel der Resonanzpädagogik ist es, Schülerinnen zu befähigen, solch einen gemeinsamen Raum zu erzeugen, indem sie die Bildungsinhalte als etwas Bedeutsames erfahren (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 17). Dabei ist eine Balance zwischen Geschlossenheit und Offenheit der Räume von zentraler Bedeutung, vergleichbar mit dem Korpus einer Gitarre, der Resonanz durch ein schwingungsfähiges Material ermöglicht, das diese auch nach außen lässt. Allerdings sind laut Beljan und Winkler anders als bei der Gitarre „menschliche Resonanz- und Bildungsräume, einmal installiert, nicht statisch und fest. Entwicklung und Wandel macht es notwendig die Feinjustierung von Resonanzräumen als Prozess zu verstehen und aufmerksam zu bleiben“ (Beljan & Winkler, 2019: 42).[87]

[86] Zum Thema Raum und Interaktion siehe auch das Konzept des Koordinativen Raums von Bianca Hellberg (2019).

[87] Wenn der Raum nach außen hin hermeneutisch abgeriegelt wird, sprechen Rosa und Beljan von Resonanzsimulation (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 48; Rosa, 2016: 319; 321).

Kollektive Resonanzräume unterscheiden sich von individuellen Resonanzbeziehungen. Da Unterricht in der Regel auch in Gruppen stattfindet, spielen kollektive Erfahrungen eine wesentliche Rolle (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 71; Schrott & Leinen-Peters, 2021: 61 ff.). Bestimmte Resonanzräume bezeichnet Rosa auch als „Resonanzhäfen" (Rosa, 2016: 341 ff.) in denen die Batterien wieder aufgeladen werden, damit die Individuen resonanzfähig bleiben können. Es sind Orte, an denen verhärtete oder verstummte Achsen wieder schwingungsfähig werden – das kann auch ein gutes Gespräch mit einer Kollegin sein (vgl. ebd.: 76).

Der institutionelle Rahmen kann Resonanzprozesse beeinflussen und diese beispielsweise durch zu chaotische Strukturen verhindern (vgl. Beljan, 2017: 134). Resonanzräume und -häfen bilden die wesentlichen Hintergrundbedingungen für ein resonantes Bildungsgeschehen. Dies umfasst sowohl die konkrete Raumgestaltung, wie etwa die Sitzordnung, als auch die Schaffung einer passenden Atmosphäre und eine durchdachte zeitliche Strukturierung des Unterrichts (vgl. Rosa, 2020b: 122).

Auch das Musizieren benötigt schwingungsfähige Umgebungen, da Musik sich nur in Raum und Zeit entfalten kann (vgl. Besse, 2022: 88). Ebenso setzt die Vermittlung von Musik auf räumliche Bedingungen, wie Irena Müller-Brozović (2023) hinsichtlich der Konzerte als Resonanzräume untersucht. Der musikspezifische Raum ist dynamisch und muss sich aufgrund dieser Raumzeitlichkeit (vgl. Grüny, 2014: 227 ff.)[88] immer wieder erneuern (vgl. Besse, 2022: 37).

Resonanzachsen: Rosa verwendet den Begriff, wie in Kapitel 2.2.5. und Kapitel 5 gezeigt wurde, um die individuellen Beziehungen von Menschen zur Welt zu präzisieren. Diese Achsen werden von Menschen individuell ausgebildet und ermöglichen das In-Beziehung-Treten mit der Welt.

Im schulischen Kontext stellen Schulfächer objektiv fixierte und kulturell gesicherte Resonanzachsen dar, zu denen sich die Schülerinnen anverwandelnd verhalten und denen gegenüber sie lernen müssen, sich zu positionieren (vgl. Rosa, 2016: 408; 749; Beljan, 2017: 141; Beljan & Winkler, 2019: 31, 59, 119). Der Kontakt zu einer oder mehrerer solcher Achsen gilt folglich als Bestandteil guten Lebens. Schule wirkt darauf modulierend ein, indem sie die Selbst-Welt-

Resonanzsimulationen können zwar in echte Resonanzerfahrungen übergehen, stellen für sich genommen jedoch noch keine dar. Hellberg (2019) meint einen nichtgegenständlichen, leiblich-atmosphärischen Raum, welcher sich zwischen den Musizierenden aufspannt, in dem die achtsame Zuwendung der Akteure zueinander möglich und koordinative Interaktion begünstigt wird. „Dieser Blickwinkel eröffnet den Blick auf etwas Unbestimmtes, das im Sinne emergenter Strukturen als neues, gemeinsam im Akt des Musizierens sinnlich erfahrbares Produkt entsteht" (Besse, 2022: 47).

[88] „Raum ragt ins Innerste der Musik hinein. Weder Resonanz noch Geste und Rhythmus lassen sich raumlos denken" (Grüny, 2014: 227).

Beziehungen junger Menschen durch Begegnung mit diesen Achsen prägt(vgl. Beljan, 2017: 142).

Für eine resonanzfördernde Bildungsarbeit ist es jedoch ebenso entscheidend, die eigenen Resonanzachsen und die im Kosmos Schule relevanten Beziehungsachsen (Lehrpersonen – Lernende – Inhalte) zu fokussieren. Für die Selbstachse bedeutet dies im schulischen Kontext, dass sich Lehrpersonen und Lernende jeweils selbst in einem resonanten Modus begegnen. Dieser beinhaltet auch ein Erkennen und Akzeptieren der eigenen Grenzen und Schwächen (vgl. Rosa, 2020a: 37).

Atmosphäre[89] *und Ansteckung (Priming-Effekte):* Resonanzachsen können sich gegenseitig hemmen oder aktivieren. Dies lässt sich auf eine variable dispositionale Grundgestimmtheit innerhalb der Beziehungsmodi zurückzuführen (vgl. Rosa, 2016: 414). Dieser Effekt, den Rosa als „Priming-Effekt" (Rosa, 2016: 414) bezeichnet, beinhaltet auch das Prinzip der (emotionalen) Ansteckung (vgl. Brohm-Badry, 2020: 106). In ihrer Untersuchung zur resonanzaffinen Musikvermittlung beleuchtet Irena Müller-Brozović (2023) musikalische Ansteckung und die Beziehungen in Livekonzerten, die einem geteilten *Inter-Esse*[90] „im Sinne von aufmerksamem Dabeisein" (Müller-Brozović, 2023: 25) entsprechen. Mit Rückgriff auf Fischer-Lichtes Theorie des Performativen (Fischer-Lichte, 2004) beschreibt sie, dass das Ästhetische in performativen Aufführungen mit einer Ansteckung beginne und sich in einem wechselseitigen Prozess aller Anwesenden entwickle, der sich allerdings – der Resonanzbeziehung sehr ähnlich als ephemeres, alle Beteiligten und alles Beteiligte transformierend – nicht planen oder kontrollieren lasse:

> „Beziehungen in Musik meinen eine intensive Wahrnehmung und ein Agieren mit Aspekten von performativen Aufführungen, also mit der Körperlichkeit, Räumlichkeit, Materialität und Zeitlichkeit von musikalischen Ereignissen, die die Anwesenden co-kreieren" (Müller-Brozović, 2023: 260).

Lern- und Vermittlungsebene

Anerkennung und Anteilnahme: Anerkennung ist eine Grundvoraussetzung für Resonanzbeziehungen (vgl. Rosa, 2016: 334; Beljan, 2017: 167 f.; Schrott &

[89] Julia Jung entwickelt in ihrer musikpädagogischen Dissertation (2020) ein Konzept des atmosphärischen Vermögens in Unterrichtszusammenhängen. Ein positives Gestimmtsein von Lehrenden wirke sich, so Jung, unmittelbar auf die Lernenden aus. Stimmungen bildeten die individuelle Grundgefasstheit und könnten durch viele verschiedene Gegenstände hervorgerufen werden, Atmosphären hingegen würden (hier bezieht sich Jung auf Gernot Böhme (2013)) gestaltet.

[90] Die Schreibung *Inter-Esse* verweist auf den lateinischen Ursprung *interesse* („dazwischen sein, Anteil nehmen"), abgeleitet von *inter-* („zwischen") und *esse* („sein") (vgl. Pfeifer et al., 1993).

Leinen-Peters, 2021: 50 ff.; Müller-Brozović, 2023). Sie unterscheidet sich jedoch von Resonanzprozessen, da um Anerkennung gestritten und diese auch bewusst vergeben und entzogen werden kann. Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (2006) hat Anerkennung als ausgewiesenes Bildungsziel im pädagogischen Diskurs um Schule und Unterricht verankert. Hier wird intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen betont (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 51).

Für den musikpädagogischen Diskurs zeigt Vogt (2012), wie Musikunterricht Anerkennungskämpfe und anerkennende Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden thematisieren kann. Gelingende Bildungsprozesse erfordern jedoch auch „Begegnung, das wechselseitige Berührt- und Begeistertwerden, aber auch die genuine Anteilnahme“ (Rosa 2016: 28 f.). Im Gegensatz zur einseitigen Empathie erfordert Resonanz eine wechselseitig empathische Anteilnahme (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 44).[91] Der Aspekt der Anteilnahme ist zwar insbesondere in musiktherapeutischen, aber auch für musikpädagogische Beziehungen von Bedeutung. Besse (2022) hebt hervor, dass künstlerische Prozesse kognitive, affektive und soziale Aspekte miteinander verschränkten und Anteilnahme benötigten, um zu gelingen:

> „Gehen wir davon aus, dass musikalische Ereignisse ein Angebot zur Anteilnahme eröffnen, so bedarf es zunächst nur einer entsprechend offenen Haltung der Musizierenden. Wer sich auf einen ganzheitlichen Dialog mit der Musik einlässt, öffnet sich für Gefühle, die dadurch ausgelöst werden können. Vorausgesetzt, sie fasst die klanglichen Ereignisse als Musik auf, darf eine Hörerin resp. Musizierende erwarten, dass es eine bereichernde, bewegende Interaktion werden mag. Sie riskiert aber auch, dass die Musik in ihr und ihrem Gegenüber unvorhersehbare Emotionen weckt und die musikalisch Interagierenden Assoziationen aussetzt, die ihnen behagen oder die sie lieber vermeiden würden“ (Besse, 2022: 129).

Selbstwirksamkeit: Selbstwirksamkeitserwartung wurde in Kapitel 4 als eine Kernkategorie Mediopassiver Musikpraxis herausgearbeitet. Im Kontext der Resonanztheorie hängt Selbstwirksamkeit eng mit Affizierung zusammen. Rosa beschreibt diese Beziehung als Balance zwischen Berührtwerden und eigenem Handeln:

> „Affizierung im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung eines ‚Berührtwerdens‘ durch ein Anderes, ohne durch dieses Andere dominiert

[91] Bildungs- und Lernprozesse bräuchten allerdings auch Phasen des routinemäßigen Übens ohne Konfrontation und Rebellion. Niemand könne dauerhaft in Resonanzbeziehungen leben, dies würde die Menschen schlichtweg überfordern (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 15).

> oder fremdbestimmt zu werden. Selbstwirksamkeit im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung, dieses Andere zu berühren oder zu erreichen, ohne über es zu verfügen oder es zu beherrschen“ (Rosa, 2019: 45).

Selbstwirksamkeit stellt eine aktive Antwort auf das Berührtsein dar und ist häufig durch leibliche Reaktionen wie Gänsehaut oder einen Schauer über den Rücken spürbar (vgl. Rosa, 2018: 39; Pfleiderer & Rosa, 2020: 7). Selbstwirksamkeitserfahrungen in Kombination mit intrinsischen Interessen führen laut Rosa zu libidinösen Weltbeziehungen (vgl. Rosa 2016: 24, 279). Diese Verbindung ist auch für Lernprozesse von Bedeutung. Resonanzpädagogisch betrachtet bedeutet Selbstwirksamkeit auch die Erfahrung einer herbeigeführten Weltantwort und hängt somit eng mit der Bildsamkeit zusammen (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 49). Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen bedeuten, dass eine Schülerin sich selbst als jemanden wahrnimmt, die Andere zu erreichen und zu berühren vermag. Im Unterricht entstehen Resonanzen genau an den Punkten, an denen Lehrende, Lernende und die Sache sich wechselseitig affizieren und die Handelnden Selbstwirksamkeitserfahrungen machen (Beljan & Winkler, 2019: 49, 74).

In der Psychologie wird Selbstwirksamkeit als die Selbsteinschätzung verstanden, schwierige Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Bandura, 2006; Rosa, 2016: 270 ff.). Selbstwirksamkeitserwartungen sind domänenspezifisch und von aufgaben- und kontextspezifischer Natur. Nach Bandura stellt die Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit eine zentrale Fähigkeit für die persönliche Entwicklung und Lernbereitschaft dar.

Aus resonanzpädagogischer Perspektive sind Selbstwirksamkeitserwartungen eng mit der Etablierung sachlicher Resonanzachsen verknüpft, die wiederum in engem Zusammenhang mit sozialen Beziehungen stehen. Positive individuelle wie kollektive Selbstwirksamkeitserfahrungen tragen entscheidend zur Ausbildung von Resonanzachsen bei (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 62 ff.). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich dabei auf die individuelle Einschätzung der Gruppe hinsichtlich ihrer Fähigkeit, eine gemeinsame Herausforderung zu (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002: 41).

Zugleich ist Selbstwirksamkeit stets in Machtprozesse eingebettet und erfordert daher Sensibilität und Verantwortungsbewusstsein der Beteiligten. Hier kommt die ethische Komponente von Resonanzpädagogik ins Spiel (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 78 f; Kapitel 6.2.1.). Die Differenz und die Autonomie des Gegenübers müssen stets respektiert werden. Hartmut Rosa formuliert dies folgendermaßen:

> „[...] and this is why I aim for an ethics of resonance which inherently implies a care ethics very much in the sense of Emmanuel Levinas.

> This is an ethics that tries to let the other be, to preserve its voice, but nevertheless seeks to reach out and touch it and let it transform itself: The resonant subject does not try to transform the other, but it might try to open routes for self-transformation for the other. In this sense, the autonomy of the other is always respected: It is a consequence of accepted inaccessibility. I believe this sense of care for the other even extends beyond subjects: When we are in resonance with nature, or a piece of art, for example, we try to preserve it carefully: We will not step on rare flowers or touch a painting just to get a cool selfie for Instagram. However, this ethics of care and resonance does not stem from critical reflection, but from a resonant disposition towards the other, from a sense of res-ponsive empathy“ (Rosa, 2020: 410 f.).

Zentral für die Resonanzpädagogik ist dementsprechend nicht die Erhöhung von Gestaltungsmacht, sondern die Intensivierung von Resonanzfähigkeit in Schule und Unterricht sowie die Sensibilisierung für Entfremdungszonen (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 31).[92]

Überzeugung für die Sache: Gelingende Bildungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass neben sozialen Beziehungen insbesondere auch die Beziehung zu Lerngegenständen (diagonale Resonanzachse) gefördert werden (vgl. Schrott & Peters, 2019: 29). Lehrpersonen spielen dabei eine zentrale Rolle als Resonanzinitiatoren, da sie die Aufgabe haben, Lernenden Inhalte (die Sache) von außen entgegenzubringen, die nicht zwingendermaßen dem direkten intrinsischen Interessengebiet der einzelnen Subjekte entspringen (vgl. Schrott & Peters, 2019: 32). Hierfür ist es wichtig, dass die Lehrpersonen selbst intrinsisch motiviert und ehrlich für die Sache begeistert sind, da diese Begeisterung auf die Lernenden überspringen und deren eigenes Engagement fördern kann (vgl. Rosa, 2020a: 32; Beljan & Winkler, 2019: 38, 42; Schrott & Peters, 2019: 29). Beljan (2017) konkretisiert diesen Zusammenhang, indem er mit dem Begriff des pädagogischen Tons die Fähigkeit von Lehrenden beschreibt, über ihre Haltung und Ausdrucksweise gelingende Beziehungen zwischen Lernenden und Unterrichtsinhalt zu stiften. Er unterscheidet hierfür neun Arten des pädagogischen Tons:

- Personaler Ton: Eine Beziehung zur Sache wird durch die Verbindung mit einer faszinierenden, interessanten oder skurrilen Persönlichkeit interessant.

[92] Das Resonanzkonzept müsse nach wie vor noch deutlicher von anderen bildungstheoretischen Konzeptionen, etwa von der Kategorialen Bildung (Klafki) oder von der Transformatorischen Bildungstheorie (Koller, 2017) abgegrenzt werden. (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 39). Dies kann leider aufgrund mangelnder Ressourcen auch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

- Motivationaler Ton: Lehrpersonen vermitteln die eigene Begeisterung für die Sache.
- Biografischer Ton: Die Sache wird mit einer interessanten Lebensgeschichte verknüpft und weckt somit das Interesse der Lernenden.
- Curricularer Ton: Die Sache wird durch fachinterne und fächerübergreifende Verknüpfungen erschlossen.
- Praxeologischer Ton: Lehrpersonen inspirieren Lernende durch einen handelnden, aktiven Umgang mit der Sache.
- Verortender Ton: Die Sache wird im Medium eines Ortes präsentiert, was eine lernförderliche Umgebung schafft (ortsbasierte Pädagogik).
- Temporaler Ton: Die Sache wird im Medium eines Ortes präsentiert und schafft dadurch eine lernförderliche Umgebung. Eine gut organisierte Zeitplanung sowie Rituale und fließende Übergänge strukturieren den Unterricht.
- Ästhetischer Ton: Lernende erfahren die Sache über sinnliche Weltberührungen und das sinnlich Erfahrbare.
- Sachkompetenter Ton: Lehrpersonen erklären fachliches Wissen so, dass Lernende damit in Kontakt kommen (vgl. Beljan, 2017: 206 ff.).

Gemeinschaft und Individuum: Resonanzerfahrungen erfordern kollektive Bildungserlebnisse (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 71). Deshalb ist es im Unterricht essenziell, neben individuellen Erfahrungen auch immer wieder kollektive Lern- und Resonanzräume zu eröffnen. In ihrer Untersuchung zu Resonanzbeziehungen in Klassenmusiziersettings fokussieren Schrott & Peters (2021) auf das Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft, das sich insbesondere in Gruppenaktivitäten und der gemeinsamen und direkten Ansprache zeigt (vgl. Schrott & Peters, 2021: 37, 57). Im didaktischen Diskurs wird häufig der Balanceakt zwischen einer Individualisierung im Sinne von Diversität und der Gruppe als Lernkollektiv thematisiert (vgl. Scheidt, 2017). Im Sinne der Resonanzpädagogik kommt der Lehrperson eine besondere Verantwortung zu. In ihrer Untersuchung differenzieren Schrott & Leinen-Peters (2021: 57) für dieses Spannungsverhältnis noch weitere Unterkategorien: Die Achtung und Wertschätzung der Diversität und Individualität der Schülerinnen muss im Unterricht stets beachtet und gefördert werden. Über verschiedene Formen kooperativen Lernens, sowie über Kommunikation und Beziehung lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen den Lernenden herstellen. Gemeinsame Lerninhalte und Lernorte bilden gemeinschaftliche Situationen, die durch emotionale und soziale Dimensionen geprägt sind und so die Entstehung von Resonanzräumen

ermöglichen (ebd.). Instrumentaler Klassenunterricht und gemeinsames Musizieren fördern das soziale Miteinander der Kinder, da durch das Interagieren in einem Klassenmusiziersetting eine gemeinsam geteilte Bedeutung des Musizierens entstehen kann. Eine zentrale Voraussetzung dafür ist *reziproke Offenheit und Scheitern als Option:* Sich affizieren zu lassen erfordert die Bereitschaft, sich zu öffnen und „anrufbar" zu sein. Dies gilt in Unterrichtskontexten für Schülerinnen genauso wie für Lehrpersonen (vgl. Rosa, 2016: 413). Diese Offenheit geht einher mit der Anerkennung der Unverfügbarkeit (vgl. Rosa, 2020a: 31). Sie birgt zugleich die Gefahr des Scheiterns in sich, da eine Lehrperson nie alle Dinge in der Hand haben kann. Entscheidend sind daher förderliche Hintergrundbedingungen (vgl. Rosa, 2020b: 121 f.). Offenheit wird zudem durch Momente des Humors und der Heiterkeit unterstützt sowie durch die Vermeidung von Verhärtungen (vgl. ebd.: 31 f.; Beljan, 2017: 98).

In diesem Kapitel wurden zentrale Prinzipien für die Gestaltung gelingender Vermittlungssituationen aus dem resonanzpädagogischen Ansatz herausgearbeitet und mit musikdidaktischen Perspektiven verknüpft. Auf dieser Grundlage sowie den Erkenntnissen aus den vorangegangenen Kapiteln werden folgend didaktische Prinzipien für die Mediopassive Musikpraxis entwickelt, um sie systematisch für die EMP nutzbar zu machen.

6.4 Resonanzpädagogisches Ethos – Die Haltung von Lehrpersonen

Der Haltungsbegriff wurde im Kapitel 3 in Bezug zur Mediopassivität erörtert und dort als eine Eigenschaft beschrieben, die sich in Beziehungen zeigt. Dabei wurden eine dynamische und eine stabile Komponente von Haltungen identifiziert, die das Üben einer Haltung durch Erfahrungen und praktische Reflexion ermöglichen, was wiederum für Lern- und Vermittlungsprozesse von Bedeutung ist.

Hartmut Rosa hebt in seinen Überlegungen zur Pädagogik die zentrale Rolle der Lehrperson in der Initiierung resonanter Bildungsprozesse hervor. Diese kann auch als Reibungsfläche in diesem Prozess fungieren, was in den dominierenden pädagogisch-didaktischen Diskussionen der letzten Dekaden oft vernachlässigt wurde. Der Fokus lag zuletzt auf der Funktion einer professionellen Moderatorin und Mediatorin von möglichst autonomen Lernprozessen der Schülerinnen. Rosa fordert hingegen, dass Lehrpersonen nicht nur Lernprozesse begleiten und fördern sollen, sondern aktiv in die Gestaltung resonanter Beziehungen einzubinden (vgl. Rosa, 2016: 414; Beljan & Winkler, 2019: 108 f.).

In Bezug auf die Haltungsfrage und die Verantwortung von Lehrpersonen bezieht sich Beljan in der Resonanzpädagogik auf das Konzept des pädagogischen Ethos. Die Resonanzsensibilität von Lehrpersonen ist eng mit deren Haltungen verbunden, die Beljan als Ausdruck einer Welthaltung versteht. Die

Welthaltung gibt Auskunft darüber, wie Menschen zu den Dingen stehen – einschließlich ihrer Körperhaltung und leiblicher Gesten (vgl. Beljan, 2017: 179). So lässt sich nach Beljan beispielsweise an der Körperhaltung von Lehrpersonen ablesen, ob sie ihren Unterricht auf vitalen Resonanzachsen aufbauen.

Mit Haltung im Sinne des Ethos bezieht sich Beljan vor allem auf die normative Seite[93] einer inneren Haltung. Er grenzt sich dabei bewusst von Diskursen zur pädagogischen Professionalität[94] ab, da diese seiner Ansicht nach häufig den Beziehungsaspekt unter technischen Erfordernisse subsumieren. Das Ethoskonzept hingegen betont die pädagogische Beziehung als eigenständige Dimension, unabhängig von rein methodisch-technischen Anforderungen (vgl. Beljan, 2017: 179; Beljan & Winkler, 2019: 57). Das pädagogische Ethos thematisiert die Weltbeziehungen und hebt die ganzheitliche Verknüpfung von Mensch und Sache hervor. Norbert Meder formuliert dies treffend, indem er Ethos als das Medium bezeichnet, in welchem „ein Mensch sein ganzes Menschsein mit einer Sache verbindet“ (Meder, 2006: 171).

In Unterrichtssituationen vollziehen sich die Beziehungsebene und das Resonanzgeschehen oft im Hintergrund und prägen den sogenannten heimlichen Lehrplan[95] (vgl. Beljan, 2017: 179). Daraus ergeben sich zwei normative Ansprüche an Lehrende in der Resonanzpädagogik: zum einen die Resonanzverantwortung und zum anderen die Entfremdungstoleranz. Die Missachtung dieser Ansprüche führt unweigerlich zu Entfremdung (vgl. Beljan, 2017: 180).

Aufgrund der asymmetrischen Beziehung und der unauflösbaren Machtstrukturen im Unterricht trägt die Lehrperson eine größere Verantwortung für die Resonanzverhältnisse. Zwar können sowohl Lehrende als auch Lernende zum Misslingen von Unterricht beitragen, doch liegt die Hauptverantwortung aufgrund des Machtgefälles bei der Lehrperson (ebd.). Das resonanzpädagogische Ethos einer Lehrperson könnte daher darin bestehen, sich als „doppelte Stimmgabel“[96] zu verstehen: Einerseits kann mit ihrer eigenen Begeisterung

[93] Das Resonanzpädagogikkonzept könnte hinsichtlich seiner normativen Ausrichtung kritisiert werden. Allerdings generiere die Bildungswissenschaft und die empirisch-pädagogische Forschung allgemein Handlungs- und Steuerungswissen mit dem Ziel, Schule und Unterricht zu optimieren – ein Ansatz, der ohne normative Zielsetzung kaum möglich sei. Jede Schulreform basiere letztlich auf Vorstellungen des Guten und Richtigen und darauf, wie Bildung gestaltet sein solle (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 53). Ohne solche normativen Vorstellungen bedürfe es keiner Erziehung. Zwar gebe es Bestrebungen, normative Orientierungen zu abstrahieren und die Strukturen von Pädagogik und pädagogischem Handeln rein analytisch zu betrachten, wie etwa der Phänomenologe Wolfgang Sünkel es unternimmt. Doch bleibe es fraglich, ob eine solche Verallgemeinerung sinnvoll sei, da sie den Bezug zu grundlegenden Vorstellungen von Güte und Zielrichtung pädagogischen Handelns verlieren könnte (ebd.: 54).

[94] Für einem Überblick über den pädagogischen Professionalisierungsbegriff siehe Schwer & Solzbacher (2014).

[95] Zum Thema heimlicher Lehrplan siehe auch Zinnecker (1975).

[96] Stimmgabeln schwingen physikalisch nicht in einer Eigenfrequenz, sondern übernehmen die Frequenz einer anderen, wodurch Synchronresonanz entsteht. Dies könnte auf den ersten

und innerer Anteilnahme die Lernenden anstecken und so als Resonanzinitiatorin wirken (vgl. Beljan, 2017: 180). Andererseits wird sie zur zweiten „Stimmgabel", wenn sie aufmerksam hinhört, die Resonanzen und Interessen innerhalb der Lerngruppe aufnimmt und dies als Resonanzverstärker oder -katalysator für alle zugänglich macht (ebd.). Der entscheidende Punkt besteht darin, dass die Lehrperson stets in Vorleistung gehen muss, indem sie affektiv und kommunikativ Beziehungsangebote sowohl zur Sache als auch zu den Schülerinnen machen muss. Nur so kann sie die Aufgabe der „doppelten Stimmgabel" erfüllen (vgl. ebd.). Hier setzt ihre Verantwortung an. Da Resonanzbeziehungen immer auch Hören und Antworten erfordern, ist insbesondere die Rolle der zweiten „Stimmgabel" relevant: Auf diese Weise „bekommen sie [Lehrpersonen] ein Gespür für die Stimmung der anderen, können wahrnehmen, was da gerade in der Luft ist" (Rosa, 2020a: 35).

Die Stimmgabelmetapher zielt jedoch auf etwas Tieferes als bloße Begeisterung ab. Begeisterung kann im Interaktionsprozess auch einseitig bleiben – etwa wenn eine Seite in Ekstase verfällt, ohne dass dies von der anderen Seite geteilt wird. In solchen Fällen kann eine „Begeisterungsblase" entstehen, die sogar in destruktiven Prozessen wie Mobbing auftauchen kann. In solchen Kontexten kann sich momenthaft eine Art Resonanzsimulation einstellen, die jedoch die grundlegenden Prinzipien von Resonanz verletzt: Resonanzsimulation basiert hier auf Beherrschung und leugnet die Unverfügbarkeit, wodurch sie letztlich zu Entfremdung führt (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 42 f.).

Die zweite ethische Anforderung, die Entfremdungstoleranz, setzt ebenfalls bei der asymmetrischen Lehr-Lern-Beziehung an. Diese Asymmetrie macht Schülerinnen grundsätzlich anfälliger für entfremdende Situationen. Solche Entfremdungen können auf verschiedenen Ebenen auftreten: auf der kognitiven Ebene, wenn Inhalte keinen Anschluss finden, auf der affektiven Ebene, wenn nur geringe Anteilnahme besteht und auf der voluntativen Ebene bei fehlendem intrinsischen Interesse und Motivation. Entfremdungstoleranz ist gleichermaßen Voraussetzung für Resonanzsensibilität und darf nicht als Defizit der Lernenden verstanden werden, sondern als natürliche Reaktion auf die asymmetrische Beziehung (vgl. Beljan, 2017: 181).

Blick im Widerspruch zum Moment der Selbstwirksamkeit in der Resonanztheorie stehen. Rosa zielt jedoch nicht auf Synchronresonanz, sondern auf Responseresonanz. Die Stimmgabelmetapher greift daher zu kurz, da es ihm um Wechselwirkungen geht, wie sie beispielsweise beim gemeinsamen Musikmachen auftreten: „Ich schlage zum Beispiel ein Klavier an und eine Geige antwortet. Dann ist das vielleicht die gleiche Frequenz, was bedeutet, dass es eine Brücke geben muss, über die die beiden Stimmen oder eben viele Stimmen zueinander in eine Beziehung treten, doch die Klangfarbe ist eine andere. Man hört, dass das Klavier das Klavier ist und die Geige die Geige. Und genau das soll, so meine ich, im Resonanzraum Schule auch geschehen. Der Schüler soll auf eine Frage nicht einfach die richtige Antwort geben, sondern in seiner Antwort seine eigene Stimme in der Auseinandersetzung mit der Frage hörbar machen" (Rosa, 2020a: 34).

Die Verantwortung der Lehrperson beginnt mit dem Gespür für die Verletzbarkeit der Lernenden. Resonanzpädagoginnen zeichnen sich durch eine besondere Sensibilität für das situative Unterrichtsgeschehen aus und reagieren flexibel darauf. Sie nehmen die Lernenden in ihren Äußerungen ernst und gehen achtsam mit Entfremdungen um, um zu verhindern, dass sich Gräben vertiefen. Stattdessen schaffen sie Resonanzbrücken, die das Überwinden von Entfremdung ermöglichen. Wo Lernende nicht als verletzbare Wesen anerkannt werden, droht ein Repulsionsdreieck, das Resonanz vollständig blockiert. Wer im Klassenraum verletzt wird, erfährt den gesamten Schulkontext höchstwahrscheinlich als feindlich, hart und repulsiv (ebd.).

Das resonanzpädagogische Ethos birgt für Lehrende das gleiche Risiko der Verletzbarkeit. Indem sie in resonante Vorleistung gehen, öffnen sie sich den Beziehungsstrukturen und machen sich dadurch verletzlich. Das Entstehen eines Resonanzdreiecks hängt maßgeblich davon ab, ob die Lehrperson immer wieder bereit ist, in Vorleistung zu gehen und den Entfremdungsgraben zwischen den Schülerinnen, ihrer Person und der Sache durch kommunikative und affektive Beziehungsarbeit zu überwinden (vgl. Beljan, 2017: 182). Strukturelle Probleme wie Stress und psychische Arbeitsbelastung tragen zur Beschädigung von Resonanzbeziehungen und zur Entstehung von Angsträumen bei. Sie gelten daher neben Konkurrenz und Zeitdruck (vgl. Rosa, 2021: 248) als wesentliche „Resonanzkiller“ (vgl. Beljan, 2017: 193 ff.).

Die Lehrperson hat die Aufgabe, den Lernenden im Prozess der Selbst-Welt-Vermittlung Unterrichtsgegenstände nahezubringen. Die Unterrichtsgegenstände werden den Lernenden meist von außen vorgegeben, da sie in vielen Fällen nicht deren direktem Interessensgebiet entspringen (vgl. Beljan, 2017: 180 ff.). Lehrpersonen vermitteln somit zwischen Selbst und Welt, wofür ihnen verschiedene Unterrichtsstile zur Verfügung stehen.

Die Resonanzpädagogik verortet sich zwischen den Polen des autokratischen Lehrstils und der radikalen Orientierung am Lernenden (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 58). Beim autokratischen Lehrstil kann die Lehrperson aus resonanzpädagogischer Perspektive zwar selbst eine Beziehung zur Sache aufbauen, jedoch wird die horizontale Resonanzachse durch die Nichtbeachtung der Eigenfrequenz der Schülerinnen gedämpft. Dies kann zu Repulsionserfahrungen und Echoeffekten im Klassenraum führen (vgl. Beljan, 2017: 184). Bei einem überwiegenden Lehrstil der radikalen Orientierung am Lernenden müssen sich die Schülerinnen permanent in Eigenresonanz versetzen und werden dabei oft sich selbst überlassen (Schrott & Peters, 2019: 32).

Die Resonanzpädagogik greift die Metaphern Takt und Ton auf, um die Fähigkeit von Lehrpersonen zu beschreiben und Räume für resonante Beziehungen auf sachlicher und sozialer Ebene zu stiften. Jörg Zirfas versteht Takt

als den gelungenen Umgang mit dem Paradoxalen und Unverfügbaren in pädagogischen Beziehungen (vgl. Zirfas, 2014: 181). Er fasst zusammen:

> „Pädagogischer Takt ist die Resonanz auf die Offenheit, Dynamik, Variabilität und Unergründlichkeit des anderen [...] [und] dennoch nur die erzieherische Antwort, in der eine spezifische Verantwortung für die Schonung und Förderung des anderen – und seiner selbst – zum Ausdruck kommt“ (Zirfas, 2014: 184).

In diesem Verständnis schwingen auch die Resonanzverantwortung und Beziehung auf der Selbstachse mit.

Beljan betont auch die soziale Dimension des pädagogischen Takts und beruft sich dabei auf Max van Manen, der diesen als Tugend der Lehrperson versteht. Takt bedeutet im Sinne van Manens die Performanz verkörperten, situativen Wissens und Handelns (vgl. van Manen, 2016: 102). Pädagogischer Takt ist ein sozialer, untersubjektiver und ethischer Begriff, der nicht vollständig wissenschaftlich begründbar ist und eine eigener Logik der aktiven internationalen Nachdenklichkeit folgt. Da er erst durch sein Fehlen auffällt, muss er ex negativo beschrieben werden (vgl. ebd.: 14). Burghardt und Zirfas identifizieren Takt als ein schwer bestimmbares pädagogisches Problem. Historisch betrachtet erscheint der Begriff immer wieder als Vermittlungsprinzip und fungiert zugleich als Antinomiekonzept, das dazu beiträgt, pädagogische Widersprüche wie Homogenität und Heterogenität auszuhalten. Gleichzeitig bleibt Takt ein kreativ-responsiver Begriff, der darauf abzielt, Antworten auf kontingente, nicht planbare pädagogische Situationen zu finden (vgl. Burghardt & Zirfas, 2019: 278).

In aktuellen pädagogische Theorien fungiert Takt als praktisches *hidden concept* (vgl. Burghardt & Zirfas, 2019: 65). So setzen auch strukturorientierte Theoriegebäude wie Anerkennung, Heterogenität und Inklusion bereits einen gewissen pädagogischen Takt voraus:

> „Während Heterogenität und Takt als wesentliche Grundbegriffe für Differenzbestimmungen fungieren, zielen Takt, Anerkennung und Inklusion auf deren inhaltliche und strukturelle Bearbeitungsformen. Dabei erweist sich hinsichtlich der Anerkennung die intersubjektive Asymmetrie als Katalysator einer taktvollen sozialen Beziehung, wogegen der Inklusionsdiskurs dem pädagogischen Takt eine politisch-institutionelle Note verleiht“ (Burghardt & Zirfas, 2019: 73).

Beljan (2017) beschreibt Takt in der Resonanzpädagogik als eine Sensitivität für die sozialen Beziehungen im Unterricht, während Ton die sachliche Beziehung

betrifft. Den richtigen Ton zu treffen bedeutet, den Schülerinnen die Sachaspekte des Unterrichts auf eine Weise zugänglich zu machen, die gelingende Beziehungen zwischen Schülerinnen und Unterrichtsgegenstand stiftet. Beljan differenziert neun verschiedene Arten des pädagogischen Tons (Kapitel 6.2 und 8.3). Taktvolles Verhalten stärkt die zwischenmenschliche Beziehung und beschreibt die Art und Weise der sozialen Kontaktaufnahme zwischen Lehrperson und Schülerinnen. Soziale und sachliche Beziehungen können im Unterricht nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Sie sind in jeder unterrichtlichen Situation untrennbar miteinander verwoben. Für gelingende, resonante Beziehungen zum Unterrichtsthema ist eine positive Beziehungskultur der Schülerinnen untereinander und zur Lehrperson Voraussetzung (vgl. Schrott & Peters, 2019: 32).

Lehren lässt sich aus resonanzpädagogischer Sicht als ein Prozess verstehen, bei dem die Subjektivität der Schülerinnen mit der Objektivität der Schulwelt in Einklang gebracht wird (vgl. Beljan, 2017: 186). Dies ist allerdings nur indirekt möglich, indem die Lehrperson durch eigene Resonanz zum Unterrichtsthema und durch den Kontakt zu den Lernenden vermittelt und Berührungspunkte schafft. Synchronizität wird dann möglich, wenn die Lehrenden das resonanzpädagogische Ethos berücksichtigen und die Bruchstellen im kognitiven, emotionalen und voluntativen Weltbezug in Resonanz bringen (ebd.).

6.5 Haltung lehren – Haltung lernen

An dieser Stelle soll die Vermittlung von Haltungen im pädagogischen Kontext beleuchtet und ihre Bedeutung für die Vermittlung Mediopassiver Musikpraxis erörtert werden. „Erziehungs-, Sozialisations-, Lern- und auch Bildungsprozesse erzeugen Haltungen und werden unter dem Einfluss von Haltungen erzeugt“ (Engel et al., 2023: 9). Haltungen werden sowohl tradiert als auch transformiert und lassen sich auf der Adressatinnenseite sowie auf der Seite der Handelnden in pädagogischen Situationen beschreiben (vgl. ebd.).

In Kapitel 3 wurde Mediopassivität bereits als Welthaltung konturiert und ein Verständnis von Haltung als Hexis im Sinne Rosas (2016) etabliert. Es wurde herausgearbeitet, dass Haltungen sowohl stabile als auch dynamische Komponenten besitzen und sich durch menschliches Ver-halten zur Welt zeigen. Mit Kurbacher (2017) wurde die Möglichkeit des Sich-Übens in einer sich stetig aktualisierenden Haltung herausgearbeitet. Für den pädagogischen Kontext wird nun die Frage der Lehr- beziehungsweise Lernbarkeit von Haltung noch einmal aufgegriffen.

Im Zusammenhang mit der Resonanzpädagogik bietet sich ein Verständnis von Haltung als sich transformierende Welthaltung an, das mit dem Ethos-

begriff verbunden wird, den Beljan (2017) dezidiert für die Perspektive der Resonanzpädagogik verwendet. Der Ethosbegriff ist jedoch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht eindeutig und bewegt sich zwischen der Haltungsphilosophie und einer kompetenzorientierten Professionalisierung. Ethos wird dabei nur rekonstruktiv zugänglich.[97]

Ethos im pädagogischen Kontext: Theoretische Konzepte wie Werte, Tugenden, Kompetenzen oder Sensibilität tragen zur Klärung des Ethos bei, vernachlässigen jedoch spezifische Aspekte, sodass keine einheitliche Ethostheorie der Pädagogik existiert (vgl. Drahmann, 2020: 140). Brinkmann und Sales Rödel (2021) stellen drei Momente heraus, in denen sich Ethos zeige:

1. Ethos zeigt sich als gute und gelungene Praxis in einer Situation, in der sich die Lehrperson aufgrund von Erfahrungen und starken Wertungen positioniert.
2. Ethos manifestiert sich im situativen, ethischen Handeln im Kontext von Verantwortung für die Situation und die Anwesenden.
3. Ethos basiert auf Phronesis[98] als moralischer Entscheidungsfähigkeit und kann deshalb nicht instruktiv erlernt, aber als Entscheidungsfähigkeit geübt werden (vgl. Brinkmann & Sales Rödel, 2021: 44 ff.).

Zusammenfassend beschreiben Brinkmann und Sales Rödel Ethos als

> „gute, gelungene und gegebenenfalls widerständige Praxis [...], durch die sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Werten und professionellen Erfahrungen positioniert beziehungsweise Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt“ (Brinkmann & Sales Rödel 2021: 47).

Ethos zeigt sich somit situativ und basiert auf einer moralischen Entscheidungsfähigkeit, die nur durch praktische Übung, nicht jedoch durch Instruktion erlernt werden kann (vgl. ebd.: 53). Allerdings kann die moralische Entscheidungsfähigkeit, die sich in einem Ethos manifestiert, geübt werden. Hierfür

[97] Drahmann und Cramer (2019) geben einen Überblick über verschiedene Ansätze, die den aktuellen Forschungsstand zum Thema Ethos von Lehrpersonen markieren: So lässt sich das Ethos von Lehrpersonen als Wertorientierung im professionellen Handeln bestimmen, als praktische Haltung beziehungsweise gelebte Tugenden, als kognitive Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung, als gelebte Identität und Sensibilität im Sinne positiver Beziehungen und letztlich auch als professionsspezifischer Verhaltenskodex.

[98] *Phronesis* (griech., bei Aristoteles) wird meist als „praktische Klugheit“ übersetzt. Sie ist jedoch mehr als bloße Findigkeit, da sie immer schon eine sittliche Haltung (*hexis*) voraussetzt und zugleich mit den ethischen Tugenden verwoben ist (vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik* VI, 1141b 33; Gadamer, 1960/2010: 27).

empfehlen die Autoren reflektierende Übungen, die durch distanzierende Bewegungen eine Öffnung für andere moralische Perspektiven ermöglichten.[99]

Haltung und Mediopassivität im Musikunterricht: Mediopassive Musikpraxis als Haltung oder Disposition kann im Musikunterricht nicht instruktiv vermittelt werden. Der Fokus muss deshalb auf der Gestaltung von Räumen entsprechender Bildungsanlässe liegen, die ein Übungsfeld für die Kernkategorien Mediopassiver Musikpraxis bieten. Dies wurde in Kapitel 4 durch die Herausarbeitung der Schlüsselkategorie dargestellt. Auf diesen Ergebnissen aufbauend werden im weiteren Verlauf didaktische Überlegungen entwickelt, die Lernumgebungen schaffen, in denen individuelle Entfaltung und gemeinschaftliches Musizieren gleichermaßen gefördert werden.

6.6 Zusammenfassung

Das Kapitel beleuchtete zentrale theoretische Grundlagen zur Resonanzpädagogik und verknüpfte diese mit Begriffen von Lernen, Bildung und musikalischer Praxis. Im Sinne der Resonanzpädagogik verstehe ich Bildung als Selbst-Welt-Beziehungs-Bildung, bei der das Primat auf der Beziehung liegt. Durch Resonanz- und auch durch Entfremdungserfahrungen transformiert sich das Selbst-Welt-Verhältnis. Bildungsprozesse, die sich in einem ausreichend resonanzfreundlichen Raum vollziehen, in dem Resonanzsensibilität durch eine Orientierung am mediopassiven Musizieren gefördert wird, können das Ausbilden von stabilen Resonanzachsen fördern. Für den musikpädagogischen Kontext bedeutet dies, dass sich Bildung dort ereignen kann, wo musikalische Begegnungen und Erfahrungen die Möglichkeit bieten, neue Bedeutungen und Beziehungen zur Musik, zu sich selbst und zur musizierenden Gemeinschaft zu entwickeln. Bildung ist weder vollständig planbar noch kontrollierbar, sondern geschieht an den Schnittstellen von Resonanz und Entfremdung. Ziel musikalischer Bildung sollte das Etablieren musikalischer Lernräume sein, die mediopassives Musizieren in seinen Kernkategorien fördern, um so nachhaltige musikalische Resonanzbeziehungen zu ermöglichen.

[99] Hierzu haben die Autoren im Rahmen eines Projekts ein Übungsmanual entwickelt: Ethos im Lehrberuf: Manual zur Übung einer professionellen Haltung (ELBE-Manual). Es kann dazu beitragen, dass Lehramtsstudierende mit dem Thema Ethos in Kontakt treten und sich probeweise darin üben (vgl. Rödel et. al 2022)

7 Musikpädagogik und Resonanz

Dieses Kapitel knüpft an die Resonanzpädagogik an und schlägt den Bogen zur Musikpädagogik, indem es die Rezeption der Resonanztheorie im musikpädagogischen Diskurs skizziert. Dies ist von Bedeutung, um die Anschlussfähigkeit der bisherigen Überlegungen zu prüfen und weiterzuführen. Die Anwendung und Weiterentwicklung der Resonanzpädagogik im musikpädagogischen Kontext ist ein noch junges Forschungsfeld. Erste Ansätze einer systematischen Auseinandersetzung finden sich in der Zeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“ (2018), während weiterführende Arbeiten wie die Dissertationen von Schrott (2020) und Müller-Brozović (2023) die Resonanztheorie in spezifische musikpädagogische Kontexte übertragen. Der Tagungsband „Gelingendes Leben und Musik“ (2020) der Gesellschaft für Musikpädagogik (Niegot et al., 2020) bietet weitere Perspektiven auf das Thema. Im Folgenden werden die für diese Arbeit relevanten Positionen überblicksartig vorgestellt.

Dartsch (2019) fasst Resonanz in seiner „Didaktik des künstlerischen Musizierens“[100] als einen personenorientierten und indirekten methodischen Zugang auf (vgl. Dartsch, 2019: 137). In der Dualität des Bewegens und Bewegtwerdens sieht Dartsch die Schnittmenge zum Künstlerischen, als ein In-eins-Fallen der Verwandlung des Materials mit der eigenen Verwandlung des Subjekts. Resonanz übermittle sich dabei auf der Berührungsfläche (Beziehung) zwischen Subjekt und Objekt:

> „Der künstlerisch tätige Mensch schwingt mit den Wandlungen des Materials mit und wandelt sich dabei selbst. Diese ‚Schwingungen‘ können wieder von anderen Menschen resonierend aufgenommen werden, wenn eine Resonanzachse zu ihnen entwickelt ist“ (Dartsch, 2019: 147).

[100] Dartsch bezieht sich sowohl auf die Instrumentalpädagogik/-didaktik als auch auf die Elementare Musikpädagogik. Beide haben das künstlerische Musizieren zum Gegenstand, der Unterschied liegt in der nichtspezialisierten Form in der EMP. Für den Bereich der Instrumentalpädagogik untersucht Christine Moritz dialogische Prozesse im Instrumentalunterricht. Sie verwendet den Resonanzbegriff ohne Bezug zu Rosa „als unwillkürliche und aktuelle (also nicht aus vergangener Erfahrung erinnernde) Re-Aktionen auf musikalische oder kommunikative Ereignisse innerhalb des didaktischen Dreiecks“ (Moritz, 2007: 275). Vier Subkategorien werden klassifiziert: emotionale Resonanzphänomene (positive und negative Emotionen), geistige Resonanzphänomene (ästhetisches Verstehen, Ideen, Assoziationen, synästhetische Zuordnungen und „Aha-Erlebnisse“), leibliche Resonanzphänomene (unwillkürliche psychomotorische und sensorische Reaktionen) sowie genuin musikalische Resonanzphänomene.

Als Resonieren bezeichnet Dartsch „das Bemühen um die Ausbildung von Resonanzachsen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie um reziproke, schöpferische Interaktionen zwischen ihnen“ (ebd.). Dartsch beschreibt vier Formen des Resonierens: Selbstoffenbarung (das künstlerische Zeigen der Lehrperson), Interessensbekundung (das Zeigen von Interesse an der musikalischen Äußerung der Lernenden), Ermutigung (Überwinden von Widerständen hinsichtlich der Selbstoffenbarung der Lernenden) und Anteilnahme (Zugewandtheit und Wertschätzung der Lernendenäußerung, Feedback) (vgl. Dartsch, 2019: 147). Dartschs Methode des Resonierens kann aus der resonanzpädagogischen Perspektive kritisch betrachtet werden. Seine Beschreibungen der Formen des Resonierens lassen sich zielführender dem pädagogischen Takt und Ton von Beljan zuordnen.

Die Bemühung um das Etablieren von Resonanzachsen erscheint missverständlich und problematisch, da ein zu starkes Bemühen um Resonanz diese wie dargelegt weniger wahrscheinlich machen kann. Dennoch gelingt es Dartsch, pädagogisches Verhalten zu beschreiben, das für das Ausbilden von Resonanzsensibilität förderlich sein kann. Indem sich die Lehrperson in ihrer Tätigkeit und ihrer Reaktion selbst als antwortende Person offen zeigt, trägt sie zu Resonanzräumen bei.

Mit seinen Formen des Resonierens vernachlässigt Dartsch jedoch die grundlegende Unverfügbarkeit von Resonanzerfahrungen sowie die Entfremdungstoleranz. Entfremdungserfahrungen sollten nicht als Defizite der Lernenden betrachtet, sondern als potenzielle Ausgangspunkte für Resonanzerfahrungen anerkannt werden, da sie ein unvermeidbarer Bestandteil des Bildungsprozesses sind. Die Kritik richtet sich weniger gegen die Praktikabilität von Dartschs Ansatz als gegen die implizite Annahme, dass Resonanz als Methode plan- oder steuerbar sei. Diese Annahme steht im Widerspruch zu den zentralen Prinzipien der Resonanztheorie, die die Unverfügbarkeit von Resonanz betonen (Kapitel 2).

Schrott & Leinen-Peters (2021) untersuchen Resonanzbeziehungen im inklusiven Streicherklassenunterricht durch eine Kombination aus hochinferenten und niedriginferenten Auswertungsverfahren. Ein zentrales Ergebnis ihrer Untersuchung ist, dass das Beziehungsgeschehen auf sachlicher und sozialer Ebene eine zentrale Rolle in einer inklusiven Lernumgebung einnimmt (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 71).

Irena Müller-Brozović entwickelt in ihrem Modell resonanzaffiner Musikvermittlung Prinzipien für eine Beziehung in, mit und zur Musik über das musikalische Involviertsein in Konzertsituationen (vgl. Müller-Brozović, 2023: 56, 2024). Die Aufgabe der von ihr so bezeichneten Resonanzaffinen Musikvermittlung bestehe darin, Musikbeziehungen zu stiften und zu intensivieren. Diese Beziehungen erfolgen wechselseitig als Interaktionen und verändern alle

Beteiligten. Für die Vermittlung entwickelt Müller-Brozović eigene Prinzipien, die unterschiedliche Mixturen umfassen. Für diese verwendet sie eigene, an Rosa angelegte Begriffe:

> „Einerseits die Verhältnisse der *Mediopassivität*, was eine gleichzeitige Aktivität und Passivität meint, der *Medioordination*, was eine gleichzeitige Klarheit und Offenheit bezeichnet, und der *Mediokonjunktivität*, worin sich eine Verbindlichkeit und eine Freiheit mischen. Andererseits die Mixtur zwischen Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit, womit ein Einbezug von inneren Überzeugungen und einem Begehren gemeint ist. Die Unverfügbarkeit von Resonanz wird durch eine Wahrnehmbarkeit und Erreichbarkeit in eine Halbverfügbarkeit verwandelt“ (Müller-Brozović, 2023: 312, H. i. O.).

Die Ausrichtung von Müller-Brozović unterscheidet sich jedoch grundlegend von der Haltungsperspektive, die in dieser Arbeit vertreten wird. Während Müller-Brozović Mediopassivität als Praxis im Sinne der Mixturen begreift, wird der Begriff in dieser Arbeit als eine Haltung verstanden – eine grundlegende, dispositionale Orientierung zur Musik, zum Lernen und zur Welt (Kapitel 3 und 5). Diese Unterscheidung ist wesentlich: Resonanzaffine Musikvermittlung impliziert eine spezifische Handlungsform. Haltung, wie sie in dieser Arbeit konzipiert ist, ist hingegen kein direkt steuerbares Instrument, sondern eine übergeordnete Disposition, die sich in der Beziehung zu den Lernenden, zur Musik und zu den Kontexten zeigt. Die Haltung geht der Methode voraus und ist nicht auf sie reduzierbar. Die hier entwickelte Perspektive orientiert sich an der Bereitschaft, Bedingungen für Resonanzsensibilität zu schaffen, ohne die Entfremdungstoleranz und die Unverfügbarkeit als konstitutive Elemente zu umgehen.

Jürgen Oberschmidt kritisiert die Verwendung des Resonanzbegriffs im Sinne Rosas als ein metaphorisches Konzept, das in einem Status der Analogiebildung verbleibe. Aus seiner Sicht wird lediglich ein begrenzter Ausschnitt aus dem physikalischen Bereich der Resonanz auf das Verhältnis von Selbst und Welt übertragen, was den Begriff in seiner Übertragbarkeit einschränkt (vgl. Oberschmidt, 2019, 2020). Dadurch bleibt Resonanz vor allem als Metapher für Beziehungsqualitäten mit Reduktion auf die positive Konnotation stehen (ebd.). An dieser Stelle ist jedoch hervorzuheben, dass Hartmut Rosa den Resonanzbegriff explizit als Antwortbeziehung versteht (vgl. Rosa, 2016: 298). Rosa widerspricht in diesem Zusammenhang dem Vorwurf, Resonanz sei lediglich eine Metapher. In „Dissonanzen und Resonanz“ schreibt er: „Tatsächlich erhebe ich den Anspruch, dass Resonanz deutlich mehr als eine Metapher ist, weil sie eine Form der Beziehung bezeichnet“ (Rosa, 2017: 313).

Maximilian Piotraschke (2022) betont die Rolle individueller Gefühle bei der Anverwandlung von Musik, da diese auf intimen und etablierten Haltungen oder Dispositionen von Individuen basiere. Deshalb plädiert er dafür, Schülerinnen mit unterschiedlichen Musikformen in Kontakt zu bringen, damit Resonanzachsen aktiviert würden und aus Entfremdung Resonanz entstehen könne. Ziel eines Musikunterrichts ist es, tiefe Beziehungen zur Musik und zur eigenen Person zu etablieren, anstatt Musik nach ihrem quantitativen Kapitalwert zu bewerten.

> „Als übergeordnete Intention musikalischer Bildung könnte die Einsicht stehen, dass es nicht darum geht, bestimmte Musiken und Musikverständnisse aufgrund ihres quantitativen Kapitalwerts für sich anzunehmen, sondern qualitativ tiefe Beziehungen zu sich selbst, zu den eigenen Musiken und den Musiken anderer zu etablieren“ (Piotraschke, 2022: 175 f.).

8 Mediopassive Musikpraxis als Zieldimension musikpädagogischer Lern- und Vermittlungsprozesse in der EMP

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurde das Phänomen der Mediopassivität in der musikalischen Praxis empirisch erfasst, beschrieben und theoretisch verortet. Dabei zeigte sich, dass gemeinsames Musizieren ein vielfältiges Geflecht musikalischer Interaktionen hervorbringt. Innerhalb einer mediopassiven Haltung können sich die Beteiligten als gestaltende, handelnde Personen erfahren, ohne den Prozess oder die entstehende Musik kontrollieren zu müssen. Eine solche Haltung lässt sich mit Hartmut Rosa als Voraussetzung für gelingende musikalische Selbst-Welt-Beziehungen begreifen.

Gerade in musikalischen Improvisationssettings erweist sich eine mediopassive Disposition als zentral: Sie verlangt die Fähigkeit, sich sowohl aktiv gestaltend als auch passiv empfänglich auf den Prozess einzulassen. Gleichzeitig bietet die Improvisation einen besonders geeigneten Rahmen, um Mediopassivität als Haltung zu üben und erfahrbar zu machen. Vor diesem Hintergrund rückt dieses Kapitel die Frage in den Mittelpunkt, wie sich Mediopassive Musikpraxis als Zielperspektive in musikpädagogischen Lern- und Vermittlungsprozessen verankern lässt. Damit wird auch die dritte Forschungsfrage beantwortet: Welche didaktischen Prinzipien können aus diesen Erkenntnissen für die musikpädagogische Lehrpraxis abgeleitet werden? Lernen vollzieht sich zumeist an Gegenständen und Inhalten – entsprechend wird zunächst das Spektrum an Zielgruppen, Zieldimensionen und Inhalten der EMP beleuchtet. In diesem Rahmen wird künstlerisches Musizieren als eine zentrale Zieldimension nach Dartsch vorgestellt. Darauf aufbauend erfolgt eine Auseinandersetzung mit den didaktischen Prinzipien der EMP, die anschließend um Prinzipien erweitert werden, die sich aus der Mediopassiven Musikpraxis ableiten lassen.

Im nächsten Schritt wird ein Modell für die Gestaltung und Durchführung von Vermittlungssituationen in der EMP vorgestellt. Darauf aufbauend wird eine Matrix entwickelt, die das Modell mit der Schlüsselkategorie Mediopassive Musikpraxis verknüpft. Die Ergebnisse werden durch konkrete Beispielstunden veranschaulicht. Abschließend wird in Kapitel 8.6 ein Werkzeugkasten präsentiert, der Lehrpersonen in der EMP wie auch in der Hochschuldidaktik als praxisnahe Unterstützung für die Planung, Durchführung und Reflexion Mediopassiver Musikpraxis dient.

8.1 Zieldimensionen, Zielgruppen und Inhalte der EMP

Bevor die Zieldimensionen der EMP dargestellt werden, erfolgt zunächst eine Klärung des Verständnisses des *Elementaren* im Hinblick auf die Elementare Musikpraxis, das für diese Arbeit maßgeblich ist. In der EMP steht das Elementare[101] in der musikpädagogischen Praxis[102] für den Umgang mit Musik als Ganzes (vgl. Dartsch, 2019: 64). Es ist nicht auf bestimmte Umgangsweisen spezialisiert, sondern ermöglicht, den gesamten kulturellen Zusammenhang von Musik zu erfahren. Dieses Verständnis ist anschlussfähig an Klafkis (1964) Konzept des Elementaren. Hier bezeichnet das Elementare den gesamten Komplex eines Gegenstandsbereichs, wie er sich in einem kulturellen Kontext darstellt.

Im Sinne von Aristoteles versteht sich Praxis als selbstzweckhaftes Handeln, das auf ein gelingendes Leben abzielt und in einen sozialen Kontext eingebettet ist. Diese Praxis ist mit spezifischem Wissen oder Verständnis verbunden, das erlernt werden muss (vgl. Dartsch, 2019: 66). Anna Maria Kalcher unterscheidet zwei Hauptdimensionen des Elementaren, „die im Kontext der Musik- und Tanzpädagogik erstens künstlerisch-ästhetisch und zweitens anthropologisch ausgelegt werden können“ (Kalcher, 2019: 141). Die künstlerisch-ästhetische Dimension bezieht sich auf die basalen Erscheinungsweisen eines Phänomens und die Gestaltungskriterien, die diesem eigen sind beziehungsweise von ihm ausgehen können. Sie umfasst eine tiefgründige Ausleuchtung eines Phänomens: Welche Facetten des Phänomens lassen sich auf den verschiedenen Ebenen (musikalischen Inhaltsbereichen) erschließen?

Die anthropologische Dimension verweist auf die Verhaltensmodi, in denen der Mensch seine sensorischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Kräfte in integrativer Verbundenheit zum Ausdruck bringen kann. Das Spielerische, die Kommunikation und die Gruppe bilden hierbei alles durchdringende didaktische Größen (Kapitel 8.4.1).

[101] Wolfgang Klafki versteht das „Elementare“ als das Sach- und Sinnelementare, das sich als „didaktisch-konstruktiv hervorzubringende Gestalt“ zeige (Klafki, 2007: 152) – also als die Struktur des Gegenstands, wie sie für Lernprozesse bedeutsam wird. Zusammen mit dem „Fundamentalen“, das grundlegende menschliche Erfahrungen und Grunderlebnisse beschreibt (vgl. Klafki, 1964: 442), bilden sie zentrale Bestandteile kategorialer Bildung. Diese Erfahrungen können nicht „vermittelt“, sondern lediglich ausgelöst werden, da sie spezifischen Situationen entspringen (ebd.). Das Fundamentale verweist dabei auf die grundlegende Beziehung zwischen objektiven Sachverhalten und dem lernenden Subjekt. Diese Beziehung wird je nach Entwicklungsstand der Lernenden unterschiedlich gefasst und strukturiert (vgl. Klafki, 2007: 152).

[102] In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich im Wesentlichen auf die Fachdisziplin der Elementaren Musikpädagogik. Wie in diesem Kapitel dargelegt, lassen sich deren Ziele und Vermittlungsinhalte auch auf andere Unterrichtskontexte übertragen, die eine künstlerische Haltung im Sinne Dartschs anstreben.

Die Elementare Musikpraxis ermöglicht grundlegende musikalische Erfahrungen wie das Kennenlernen von musikalischen Parametern (Intonation, Rhythmus, Tempo, Harmonik, Artikulation, Phrasierung, Melodik, Klangfarbe, Form) oder Musizieraspekte wie Authentizität und Spielfreude. Unterschiedliche Inhaltsbereiche fokussieren bestimmte Parameter besonders, beispielsweise Form durch Bewegung (Visualisierung und körperliches Nachvollziehen) oder die Intonation und Phrasierung durch Singen. Diese elementaren Ausdrucksmittel sowie ihre natürliche Verknüpfung eröffnen Zugänge, die in der Elementaren Musikpädagogik in spezifischen Zieldimensionen musikalischer Bildung entfaltet werden.

In der EMP werden verschiedene Zieldimensionen unterschieden. Dazu gehört es u. a., Musik als Ausdrucksmedium der eigenen Stimmungen und Gefühle zu nutzen. Dies geschieht sowohl durch aktives Musizieren als auch durch bewusstes Hören. Durch die Erweiterung des Ausdrucksrepertoires können neue Facetten des eigenen Innenlebens entdeckt und ein neues Verhältnis zu sich selbst entwickelt werden. Zudem wird Musik als ein bedeutender Gegenstand der lebenslangen Selbstbildung erfahrbar gemacht. Die EMP fördert ebenfalls die Enkulturation, indem sie auf das Verständnis und die Teilhabe an kulturellen Prozessen abzielt. Darüber hinaus wird die Wahrnehmung geschult, die Vielschichtigkeit musikalischer Gestalten erkennt und kritisches Denken anregt, indem Kunst als Erfahrung von Pluralität vermittelt wird.[103]

Michael Dartsch sieht das Ziel der Elementaren Musikpraxis in einem nichtspezialisierten, künstlerischen Musizieren (vgl. Dartsch, 2019: 58). Das künstlerische Potenzial des Musizierens liege in der kontinuierlichen Verfeinerung und Vertiefung des eigenen Tuns. Ein Unterricht, der das künstlerische Musizieren als Bildungsziel verfolgt, versteht Bildung als die Entwicklung einer Beziehung zu musikbezogenen Phänomenen durch künstlerisches Tun (vgl. Dartsch, 2019: 111).

Ergänzend zu Dartschs Überlegungen sind Juliane Ribkes Zielebenen für die Elementare Musikpädagogik heranzuziehen. Ribke beschreibt drei wesentliche Zielebenen für den Unterricht der EMP: Die psychosozialen, motorischen und musikalischen Ziele (vgl. Ribke, 1995: 129). Die psychosozialen Ziele gliedert Ribke in psychologische und soziale Ziele. Psychologische Ziele betreffen die Förderung der Selbstwahrnehmung, den Aufbau von Beziehungen zur Musizierpartnerin sowie die Ausübung von Selbstkontrolle. Soziale Ziele betreffen

[103] Die „Befähigungen“ zur „Mitspielfähigkeit“ von Teilnehmenden an sozialen Praktiken beinhalten immer auch Aspekte der Anerkennung, Kritik und Macht (vgl. Alkemeyer & Buschmann, 2016: 130). Dies unterstreicht die wechselseitige Beziehung zwischen der Vermittlung und Aneignung von Mitspielfähigkeit sowie das Spannungsverhältnis zwischen dem tatsächlichen Befähigtsein und der Fremdzuschreibung durch andere. Die Anerkennung oder Aberkennung des Teilnehmerstatus durch die übrigen Teilnehmenden spielt eine zentrale Rolle.

die Entwicklung eines Gruppengefühls und die Reaktion beziehungsweise Kommunikation zueinander, während die motorischen Ziele die Entwicklung eines guten Körperbewusstseins und die Entdeckung von Bewegungsfreude umfassen. Die Teilnehmenden des Unterrichts sollen ihre motorischen Grundfunktionen ausdifferenzieren und lernen, zwischen verschiedenen Bewegungsqualitäten zu wechseln sowie Strukturen in Bewegung umzusetzen (vgl. Ribke, 1995: 138 f.). Die musikalischen Ziele beinhalten die differenzierten Handlungsmöglichkeiten im Bereich von Stimme, Instrument und Körper sowie die Differenzierung des auditiven Sinnes hinsichtlich des Lauschens, konzentrierten Hörens und Horchens (vgl. Ribke, 1995: 139 ff.).

Die Zielgruppen[104] der EMP umfassen alle Altersgruppen mit dem Ziel, ihnen einen vielfältigen und elementaren Zugang zur Musik zu ermöglichen. Die EMP versteht sich als grundlegender Musikunterricht, der eine Spezialisierung (z. B. auf ein Instrument) eröffnen kann, aber nicht zwingend darauf abzielt. Ursprünglich an öffentlichen Musikschulen angesiedelt, wurde das Spektrum der Adressatinnen kontinuierlich erweitert: von Bezugspersonen-Kind-Gruppen, musikalischer Früherziehung und Grundausbildung bis hin zu Kooperationen mit Kindertagesstätten, Grundschulen, Jugendzentren, sozialen Einrichtungen und Seniorenheimen (vgl. Verband deutscher Musikschulen, 2010), ebenso mittlerweile im Rahmen sozialer Arbeit, beruflicher Fortbildung oder persönlicher Weiterentwicklung. Die Orientierung an individuellen Entwicklungsprozessen und Vielfalt ermöglicht zudem inklusive Settings wie die Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen oder kulturell vielfältigen Gruppen (vgl. Salmon, 2020: 235 ff.).

Die Inhalte der EMP orientieren sich an grundlegenden musikalischen Umgangsweisen, wie sie in vielen Kulturen auftreten (vgl. Dartsch, 2010: 17 ff.). Diese Inhalte lassen sich in praktische Umgangsweisen wie Singen, Instrumentalspiel und Bewegung sowie in mentale Umgangsweisen einteilen. Letztere umfassen das Wahrnehmen und Erleben von Musik sowie das musikalische Denken und Symbolisieren. Darüber hinaus verknüpft die EMP Musik mit anderen Ausdrucksformen wie Sprache und zielt darauf ab, ein breites Spektrum an Grundfertigkeiten und Erfahrungen zu vermitteln.

Die Inhalte richten sich nach dem Lehrplan des Verbands deutscher Musikschulen (VdM, 2010) und wurden von Berger et al. (2007) in acht praxisorientierte Unterrichtsschwerpunkte überführt. Diese konkretisieren zentrale Inhalte für den Unterricht und orientieren sich an den Plänen allgemeinbildender Schulen.

[104] Der Fokus dieser Arbeit lag auf Zielgruppen im Grundschulalter (6–10 Jahre). Die Praxisbeispiele in Kapitel 8.7 stammen aus einem inklusiven Setting mit Teilnehmenden zwischen 6 und 18 Jahren und lassen sich kontextsensibel auf andere Zielgruppen übertragen.

Tabelle 6: Inhaltsbereiche der EMP

Inhaltsbereich	**Beschreibung**
Bewegung	Bewegung fördert die Körperkenntnis, Musikalität und Ausdrucksfähigkeit. Bewegungsaktionen können spontan oder geplant sein und tragen zur Fein- und Grobmotorik sowie zur Koordination für das Instrumentalspiel bei. Bewegung dient zudem als Medium des Forschens, Kommunizierens und Ausdrückens (vgl. Berger et al., 2011: 63 ff.).
Sprechen und Singen	Beim Sprechen und Singen sammeln die Kinder musikalische Grunderfahrungen in Bezug auf Melodieverlauf, Wiederholungen von Formteilen, Tonhöhen, Tondauern und Dynamik. Wichtig sind auch Artikulation und Intonation. Die Lehrperson muss selbst Vorbild sein und den Stimmumfang der Kinder berücksichtigen (vgl. Berger et al., 2011: 77 ff.).
Instrumente	Dieser Bereich umfasst das Spiel mit spezifischen Instrumenten, einschließlich kleinem und großem Schlagwerk, Stabspielen und elementaren Blas-, Zupf- und Streichinstrumenten. Dazu kommen auch Körperklänge. Der Schwerpunkt liegt auf der Erkundung und Nutzung der klanglichen Möglichkeiten der Instrumente (vgl. Berger et al., 2011: 83 ff.).
Improvisation	Improvisation bezeichnet das spontane Selbsterfinden in allen künstlerischen Sparten, fördert das kreative Selbstfinden und den spontanen Ausdruck (vgl. Berger et al., 2011: 99 f.).
Sinneserfahrung	Die Förderung der Sinnesempfindung trägt zur Differenzierung des ästhetischen Erlebens bei. Sinneserfahrungen beinhalten den bewussten Einsatz der kutanen, auditiven und kinästhetischen Sinne (vgl. Berger et al., 2011: 105 ff.).

Inhaltsbereiche der EMP (Fortsetzung)

Musikhören	Durch das Hören von Musik sollen Kinder eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln. Dies schließt das bewusste Hören von Klängen und Geräuschen sowie die Schulung der auditiven Wahrnehmung ein. Musikhören verbindet sich mit anderen musikalischen Aktivitäten wie Singen, Spielen und Improvisieren (vgl. Berger et al., 2011: 113 ff.).
Bausteine der Musik	Zu den musikalischen Bausteinen zählen Parameter wie Tempo, Dynamik, Tonhöhe, Rhythmus, Metrum sowie Klangfarbe und Form. Kinder sollen lernen, diese Parameter bewusst zu erkennen und anzuwenden (vgl. Berger et al., 2011: 125 ff.).
Notation	Notation umfasst das Visualisieren von Musik. Sie ist keine Voraussetzung für die EMP, und es ist kein Primärziel, dass alle Kinder am Ende ihrer EMP-Erfahrung in der Lage sind, Noten zu lesen, aber Ziel ist es, dass sie Musik auf kreative Weise zu notieren und somit verstehen lernen (vgl. Berger et al., 2011: 121 f.).

8.2 Künstlerisches Musizieren als Zieldimension und Gegenstand in der EMP

Die Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Musizieren als Zieldimension in der EMP erscheint vor dem Hintergrund der Mediopassivität als Haltung relevant, da hier eine Haltung angesprochen wird, in der sich Wahrnehmen, Gestalten und Beziehung in einem offenen, forschenden Prozess verbinden. Dartsch (2019) versteht das Künstlerische nicht als Produkt, sondern als innere Haltung gegenüber dem Material (vgl. Dartsch, 2019: 46) – ein feinsinniges, tastendes Arbeiten, das eng mit der Idee einer mediopassiven Disposition verknüpft ist. Das künstlerische Musizieren in einer nichtspezialisierten Form bildet nach Dartsch (2019) eine zentrale Zieldimension des Musikunterrichts in der EMP, bei der Musik und Bewegung, Stimme und Instrument gleichwertig nebeneinanderstehen.[105] Es geht dabei nicht nur um das bloße Ausführen musikalischer Tätigkeiten, sondern um ein Zusammenspiel von Tun, Wahrnehmen und Nachdenken, also um ein aktives Gestalten musikalischer Prozesse, das im

[105] Dartsch bezieht das künstlerische Musizieren gleichermaßen auf die Instrumental- und Gesangspädagogik wie auf die EMP.

Musizieren praktische, kognitive und ästhetische Dimensionen umfasst. Diese elementare künstlerische Praxis wird als ein körperlich-sinnliches Musizieren mit dem eigenen Leib verstanden – im Gegensatz zur spezialisierten, instrumentengebundenen Praxis im Instrumentalunterricht (vgl. Dartsch, 2019: 58).

Ein Unterricht, der künstlerisches Musizieren als Bildungsziel verfolgt, zielt auf die Entwicklung einer individuellen Beziehung zu musikbezogenen Phänomenen – sowohl der eigenen Person als auch in der Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material und dem sozialen Umfeld (vgl. Dartsch, 2019: 111). Den Begriff des Künstlerischen entwickelt Dartsch ausgehend von Deweys kunstphilosophischer Position. Dewey verstehe Kunst nicht als gesonderte Sphäre, sondern als eine verfeinerte Form von Alltagserfahrung. Ausdruck entstehe durch die „tiefgreifende und vollständige Durchdringung der Materialien des Erlebens und des Handelns“ (Dewey zitiert nach Dartsch, 2019: 45). Kunst wird so zu einer Praxis, die an der Berührungsfläche von Subjekt und Objekt geschieht – dort, wo äußeres Material (etwa musikalische Motive) und inneres Erleben (Empfindungen, Vorstellungen, Erinnerungen) sich gegenseitig beeinflussen und verwandeln (vgl. Dartsch, 2019: 46). Aufbauend darauf erörtert Dartsch die Grundbedingungen künstlerischer Praxis in Anlehnung an Lambert Wiesing als Wahrnehmung, Gestaltung und Beziehung. Diese drei Aspekte bilden die Grundlage dafür, dass Kunst entstehen kann.

Dartsch hebt das künstlerische Potenzial jeglichen Musizierens hervor und löst dieses damit aus dem Sonderbereich Kunst heraus. Entscheidend sind dabei die Orientierung und die Haltung der Musizierenden in Bezug auf die Verfeinerung und Vertiefung ihres Tuns sowie das Streben nach Vertiefung und Verfeinerung des Hörens. Die grundsätzliche Fähigkeit zum künstlerischen Ausdruck beziehungsweise zur künstlerischen Gestaltung ist prinzipiell in jedem Menschen verankert. Dartsch betont, dass im künstlerischen Handeln durch liebevolle Zuwendung auch Resonanzmomente entstehen könnten. Allerdings kann beispielsweise ein Handwerker, der sein Material liebevoll behandelt (vgl. Dartsch, 2019: 46), sich zwar in einer Art künstlerischer Praxis bewegen und eine resonante Beziehung zum Material entwickeln, befindet sich dabei jedoch nicht notwendigerweise in einem Resonanzmoment. Im Zentrum steht eine Musikpraxis, die durch eine besondere, nämlich künstlerische Einstellung geprägt ist. Diese künstlerische Haltung fokussiert ein Ausbalancieren rein innerlichen (auf Emotionen fokussiertes) und rein äußeren (auf z. B. Technik fokussiertes) Musizierens (vgl. Dartsch, 2019: 48). Zur Charakterisierung dieser künstlerischen Haltung formuliert Dartsch sechs Tugenden, die im Unterricht erworben werden können. Neben dem Verfeinern sind dies (in Anlehnung an pädagogische Tugenden) die „Liebe zum Material, Achtsamkeit, Streben nach Verschmelzung, das offene sich Einlassen auf Musik und die Offenheit für Kritik und

Selbstkritik“ (ebd.)[106] Weil das Künstlerische bei Dartsch in der Bezogenheit von Subjekt und Objekt verortet ist, sind subjektive Transformationsprozesse untrennbar mit der Transformation des Materials verbunden. Daraus resultiert laut Dartsch die begründete Hoffnung, dass man dem Material das anmerken kann, was die gestaltende Person bewegt hat (vgl. Dartsch, 2019: 50).

Hier lässt sich ein Bezug zu Hartmut Rosas Gedanken einer resonanten Weltbeziehung herstellen. Beim künstlerischen Musizieren steht die spezifische Beziehung zwischen Subjekt und Welt (z. B. musikalisches oder außermusikalisches Material) im Vordergrund. Diese basiert auf einem Wahrnehmen (Sich-affizieren-Lassen) und einem gegenseitigen Gestalten (Antworten im Sinne von Selbstwirksamkeit) und führt zur reziproken Transformation der Beziehungspartnerinnen. „Im künstlerischen Tun darf man [...] daher von Resonanz ausgehen: der künstlerisch tätige Mensch schwingt mit den Wandlungen des Materials mit und wandelt sich dabei selbst. Diese ‚Schwingungen‘ können wieder von anderen Menschen resonierend aufgenommen werden, wenn eine Resonanzachse zu ihnen entwickelt ist“ (Dartsch, 2019: 147).

Künstlerisches Musizieren gelingt nicht von selbst, sondern muss erlernt und kann gelehrt werden. Sein Gelingen hängt von notwendigen Voraussetzungen ab (vgl. Dartsch, 2019: 73), die es wert sind, thematisiert und in spezifischen Zielen, Lernprozessen und Inhalten berücksichtigt zu werden (ebd.). Dartsch schlägt drei Zielebenen vor, die für künstlerisches Musizieren wesentlich sind. Diese betreffen verschiedene Aktivitätsformen, die an konkrete Unterrichtsthemen geknüpft sind, und beziehen sich auf angestrebte Reaktionen der Lernenden auf das Material und die Musik. Sie umfassen Tätigkeiten wie Wahrnehmen, Ausprobieren, Fantasieren und Nachvollziehen, durch die gewisse Einstellungen zum Material und Umgangsweisen mit diesem hervorgerufen werden können (vgl. Dartsch, 2019: 90). Reaktionsziele rufen bestenfalls Antworten hervor, die weitere Prozesse auslösen. Sie lassen sich in vier Ziele unterschieden: Wahrnehmen zielt darauf, eine differenzierte auditive Wahrnehmung als Grundlage

[106] Dartsch versteht unter „Liebe“ einen sorgsamen Umgang mit dem Material (sei es das Musikstück oder das Instrument) und beim Hören ein neugieriges, offenes Zuwenden. Die Tugend umfasse auch das Schaffen eines passenden (Zeit-)Rahmens. „Achtsamkeit“ bezeichne eine wache, aufmerksame Haltung im Umgang mit dem Material, die Gewöhnung vermeide und verlange, im Moment jeweils neu zu entscheiden, wie zu handeln sei. Das „Streben nach Verschmelzung“ knüpfe an Dewey an und meine das Ziel, Subjekt und Material in Einklang zu bringen; dieses Streben verstehe Dartsch als Motor künstlerischen Handelns. Das „Einlassen auf Musik“ bedeute Offenheit für eine wechselseitige Beziehung, die sowohl das innere Berührtwerden zulasse als auch das Eigenleben der Musik anerkenne. „Offenheit für Kritik und Selbstkritik“ hebe die Bedeutung der Reflexion hervor – sowohl durch eigene Selbstprüfung als auch durch Rückmeldungen von außen –, um das eigene Tun weiterzuentwickeln. Schließlich stehe das „Feilen“ für das Ringen um Verfeinerung und Vertiefung, das aus Kritik und Selbstkritik hervorgehe und von dem Wunsch getragen werde, eine Verschmelzung mit dem Material zu erreichen (vgl. Dartsch, 2019: 47 f.).

für Verfeinerungsprozesse im künstlerischen Musizieren zu entwickeln. Eine bewusste Wahrnehmung ermöglicht es, Klänge mit einer inneren Idealvorstellung abzugleichen, wodurch der Prozess des klanglichen Verfeinerns angeregt wird (vgl. Dartsch, 2019: 76).

Ausprobieren bezeichnet das offene, suchende Erkunden klanglicher Möglichkeiten ohne Anspruch auf ein endgültiges Ergebnis, denn das Verfeinern kennt kein Ende. Die Unverfügbarkeit des Ergebnisses und das Streben nach der Idealvorstellung machen den Reiz des Musizierens aus. Dartsch betont, dass vieles an der Musik nicht endgültig fassbar sei (vgl. Dartsch, 2019: 77).

Fantasieren[107] steht für das kreative Entwickeln von Idealvorstellungen aus der inneren Beteiligung der musizierenden Person heraus. Dieser kreative Akt wird von bisherigen Erfahrungen genährt, die oft im Prozess des Ausprobierens gesammelt wurden. Fantasieren und Ausprobieren sind eng miteinander verwoben und verlaufen häufig parallel. Das Fantasieren bildet die Grundlage für musikalische Innovation und persönlichen Ausdruck (vgl. Dartsch, 2019: 79).

Nachvollziehen beschreibt das Verstehen und Reflektieren von Musik, um Idealvorstellungen zu entwickeln. Deshalb wird dieses Ziel nachfolgend auch als Mit- und Nachvollziehen bezeichnet. Während das Fantasieren den subjektiven Beitrag betont, liegt beim Nachvollziehen der Fokus auf dem Objektaspekt. Dieser Prozess schafft ein Antwortverhältnis zwischen Subjekt und Objekt, in dem das Objekt – sei es ein Musikstück oder ein klangliches Phänomen – als dialogischer Partner, als „Du“ erlebt wird. Aus dieser Beziehung kann Neues hervorgehen, das die Musizierenden und die musikalische Situation gleichermaßen transformiert (vgl. Dartsch, 2019: 80 f.). Die Reaktionsziele sind auf weiterführende Prozesse angelegt. Sie führen zu Prozesszielen, die in Dispositionszielen aufgehen, welche langfristige Gewinne für die Dispositionen der Lernenden fokussieren. So wird zum Beispiel idealerweise durch das Reaktionsziel Wahrnehmen die Reaktion der Kontemplation hervorgerufen, welche Voraussetzung für das Prozessziel der Erfahrungsbildung (verstanden als nachhaltige Erfahrung) (vgl. Dartsch, 2019: 82) sowie das Dispositionsziel Wachsen der Sensibilität ist. „Auf spezifischer Wahrnehmung basierte Erfahrungen können in die Disposition der Sensibilität münden [...]. Diese Sensibilität ist nie vollkommen und kann kontinuierlich wachsen“ (Dartsch, 2019: 83).

Durch das Ausprobieren erweitert sich das musikalische Können, wodurch eine Differenzierung des Erlebens- und Verhaltensspektrums gefördert wird. Dies betrifft motorische, kognitive und emotionale Muster und eröffnet neue Ausdrucks- und Interpretationsmöglichkeiten (vgl. Dartsch, 2019: 83 f.). Fantasieren führt zu Sinngestaltung, wobei eine Berührung zwischen Akteurin

[107] Fantasieren ist als kreativer und gestalterischer Prozess zu verstehen und unterscheidet sich grundlegend von der pathologischen Bedeutung des Begriffs, die in anderen Kontexten für unrealistische oder krankhafte Vorstellungen verwendet wird (DWDS, 2024).

und Material notwendig ist. Bedeutungen emergieren in Prozessen der Wahrnehmung und ergeben spezifischen, persönlichen Sinn (Sinngestaltung und Originalität) (vgl. Dartsch, 2019: 86). Über das Nachvollziehen wird der Prozess der Kulturaneignung ausgelöst. Dies bedeutet eine intensive Beziehung zu kulturellen Sinnmustern und eine Weitung des Horizonts, der als innere Landkarte beschrieben wird (vgl. Dartsch, 2019: 88 f.). Diese Zielebenen und -prozesse sind darauf ausgelegt, die Lernenden in ihrem künstlerischen Ausdruck und ihrer Musizierpraxis zu fördern und langfristig zu bereichern. Tabelle 7 fasst die verschiedenen Zielebenen noch einmal zusammen.

Tabelle 7: Zielebenen künstlerischen Musizierens

Ebene	**Reaktionsziele**	**Prozessziele**	**Übergeordnete Veränderungsprozesse**	**Dispositionsziele**
Material	Wahrnehmen	Erfahrungsbildung	Lernen	Sensibilität
	Ausprobieren	Differenzierung	Entwicklung	Erlebens- und Verhaltensspektrum
Künstlerische und kulturelle Zusammenhänge	Fantasieren	Sinngestaltung	Individuation	Originalität
	Nachvollziehen	Kulturaneignung	Enkulturation	Horizont

Bestimmte Einstellungen, die künstlerisches Musizieren begünstigen wie Sich-Versenken, Erforschen und Interagieren, Sich-Ausdrücken, Sich-Annähern sollen durch passende Aktivitätsformen wie Kontemplation, Exploration, Komposition und Rekonstruktion erlernt und gelehrt werden (vgl. Dartsch 2019: 94). Die Ziele sind Inhalten und Methoden vorgeordnet, Inhalte wiederum den Methoden (ebd.: 93). Inhaltlich wird der Unterricht durch Aktivitätsformen, Fokus und Themen geprägt. So kann zum Beispiel in der Aktivitätsform Kontemplation, die dem Reaktionsziel Wahrnehmen entspricht, die Einstellung des Sich-Versenkens geübt werden. Durch die Methode des Inszenierens kann der Fokus in dieser Aktivitätsform gelenkt und die angestrebte Einstellung idealerweise hervorgerufen werden (vgl. Dartsch, 2019: 153).

Ein praktisches Beispiel für die Umsetzung im Unterricht der elementaren Musikpraxis wäre ein auditives Wahrnehmungsspiel, das die Aktivitätsform Kontemplation mit der Methode des Inszenierens kombiniert. Die Lehrperson eröffnet den Unterricht, indem sie die Kinder nonverbal in einen Sitzkreis führt und mit großer Geste beginnt, die eigenen Ohren zu massieren (Inszenieren).

Sie fordert die Kinder auf, dies mitzumachen, um auf ein gemeinsames Hören vorbereitet zu sein (Inszenieren). Anschließend bittet sie die Kinder, ihre Augen zu schließen, mit der Aufgabe, diese erst wieder zu öffnen, wenn der Klang nicht mehr zu hören ist (Reaktionsziel: Wahrnehmen; angestrebte Einstellung: Sich-Versenken). Die Lehrperson spielt die Triangel, und die Kinder folgen dem Klang. Im Anschluss wird die Sequenz mit geöffneten Augen wiederholt und der Klang durch Gesten in der Luft mitvollzogen. In einer weiteren Wiederholung spielen die Kinder nacheinander die Triangel. Die Weitergabe erfolgt, wenn der Klang nicht mehr zu hören ist (Reaktionsziel: Wahrnehmen; angestrebte Einstellung: Sich-Versenken).

8.3 Unterrichtsgegenstände als Dispositionen

Da in dieser Arbeit mediopassives Musizieren als Disposition für gelingende musikalische Selbst-Welt-Beziehungen aufgefasst wird, bietet es sich vor dem Hintergrund der Vermittlungsfrage an, Wolfgang Sünkels phänomenologische Betrachtung von Unterrichtsgegenständen als Disposition zu betrachten. Sünkel definiert Unterrichtsgegenstände[108] als objektivierte Handlungsdispositionen, die Lernende sich im Hinblick auf ihre eigenen Fähigkeiten anverwandeln[109] müssen. Durch die Anverwandlungsarbeit werden diese in subjektive Dispositionen verwandelt (vgl. Sünkel, 1996: 81). Sünkel stellt die These auf, dass die Probleme, die es im Unterricht zu lösen gelte, ein Objektives seien, das dem realen Handeln vorausgehe. Dieses Problem begrenzt gleichzeitig die Willkür und Kontingenz des realen Handelns und bindet es an eine Gesetzmäßigkeit, die außerhalb des handelnden Subjektes liegt und unabhängig von seinem Wissen und Wollen existiert (Sünkel, 1996: 28). Dieses Objektive als eine objektivierte Tätigkeitsdisposition bildet den Unterrichtsgegenstand.

Ein Gegenstand wird bei Sünkel, ähnlich wie bei Klafki, erst dann zum Unterrichtsgegenstand, wenn er als situative Position in eine Unterrichtssituation eingeht, und umgekehrt: All das, was im Unterricht in diese situative Position kommt, kann theoretisch als Gegenstand betrachtet werden. Die Frage, was ein Unterrichtsgegenstand ist, lässt sich nur auf theoretischer Ebene

[108] Bereits seit dem Humboldt'schen Bildungsbegriff wird der „Gegenstand“ (in diesem Falle die Welt) als Interaktionspartner oder Gegenüber im Bildungsprozess verstanden (vgl. Humboldt, 2017: 9 ff.). Im Bildungswissenschaftlichen Kontext besteht weitestgehend Konsens darüber, dass Bildung stets in Auseinandersetzung mit etwas geschieht. Der Unterrichtsgegenstand wird dementsprechend als „etwas, das unterrichtet wird“ definiert (DWDS, 2024). Auch in der Kulturellen Bildung wird der Gegenstand als eigenständiges Gegenüber des sich Bildenden gefasst (Liebau & Jebe, 2016: 1). Sünkel (1996) verwendet den Begriff zudem für zu erwerbende Tätigkeitsdispositionen und Seel (2003) betont seine Rolle für die bildenden Aspekte ästhetischer Erfahrungen.

[109] Sünkel verwendet konsequent den Begriff Aneignung. Vorliegend wird jedoch von Anverwandlung gesprochen.

klären. Ein Unterrichtsgegenstand ist letztlich das, was sich die Schülerinnen im Unterricht anverwandeln, und zwar anhand der Probleme, die es handelnd zu lösen gilt. Sünkels Modell stimmt in vielerlei Hinsicht mit Klafkis Ideen überein, insbesondere dahingehend, dass Gegenstände erst durch den Schritt der Problematisierung zu aneignungstauglichen, Unterrichtsthemen werden.

Musikalische Lernziele lassen sich auch als Lernzieldispositionen definieren.[110] Unterrichtsgegenstände im Verständnis Sünkels bestehen aus einzelnen, identifizierbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und Motiven, die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit notwendig sind. Diese drei Strukturmerkmale existieren als sinnvolles, vernünftiges Gefüge, das der Ordnung der wirklichen Tätigkeit entspricht. Abbildung 12 verdeutlicht den theoretischen Gedankenweg, einen Unterrichtsgegenstand in seine Strukturmomente zu zerlegen und durch Problematisierung zu einem Unterrichtsthema werden zu lassen, denn ein grundlegendes Problem besteht darin, dass der Unterrichtsgegenstand in seiner Ursprungsgestalt nicht zur Anverwandlung durch Lernen taugt. Lernen erfordert Zeit, und während die Struktur des Gegenstands ein Nebeneinander darstellt, erfolgt die Anverwandlung in einem Nacheinander. Daher muss der Unterrichtsgegenstand verändert werden: Aus der gegenständlichen Struktur müssen Verläufe und Sequenzen gebildet werden – ein Prozess, den Sünkel als Artikulation des Gegenstands bezeichnet (vgl. Sünkel, 1996: 72).

Am Ende steht die subjektivierte Struktur des Gegenstands in den Lernenden, weshalb die Artikulation keinen Strukturmoment des Gegenstands verfälschen darf. Aufgabe der Lehrenden ist es, den Gegenstand so zu strukturieren, zu zerlegen und zu problematisieren, dass er zur Erarbeitung und Auseinandersetzung anregt. Der Gegenstand wird dabei in einzelnen Aufgaben als Unterrichtsthema artikuliert (vgl. Sünkel, 1996: 73).

Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, den Unterrichtsgegenstand so zu strukturieren, zu zerlegen und zu problematisieren, dass er Lernende zur Auseinandersetzung anregt. Nach der Problematisierung wird der Gegenstand in einzelnen Aufgaben als Unterrichtsthema artikuliert. Die zu vermittelnde Disposition sei zum Beispiel das Singen von Opernarien: Eine Sängerin muss ihre Stimme also so einsetzen können, dass sie über ein Sinfonieorchester hinweg hörbar bleibt – dies entspricht einer objektivierten Tätigkeitsdisposition. Ein Strukturmoment dieses Gegenstands könnte die Gestaltung des Resonanzraums sein, der sich wiederum aus einer bestimmten Kieferöffnung und Einatemtendenz ergibt:

> „Dieser wiederum lässt sich zu folgendem Unterrichtsthema problematisieren: Wie und warum können Opernsängerinnen ohne

[110] Mögliche Unterrichtsgegenstände sind also alle objektivierten Tätigkeitsdispositionen. Alle anderen können keine Unterrichtsgegenstände sein, wodurch sich gleichzeitig Unterricht von allen anderen pädagogischen Phänomenen unterscheidet (vgl. Sünkel, 1996: 69 f.).

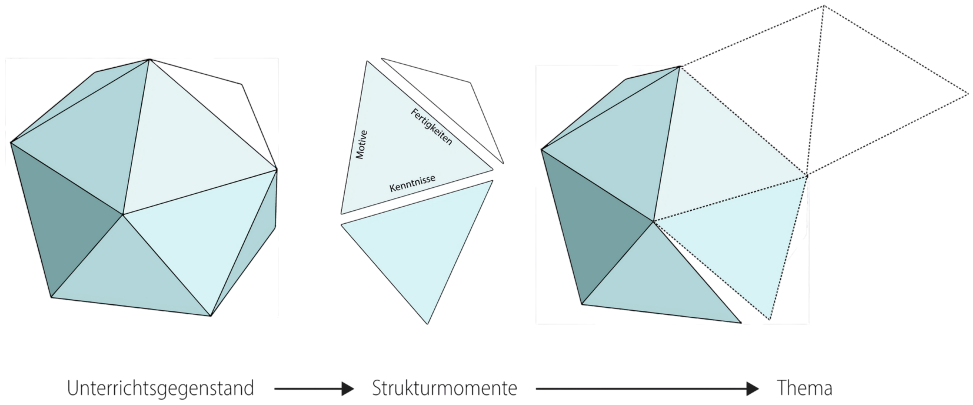


Abbildung 12: Unterrichtsgegenstand in seiner Zerlegung (eigene Darstellung)

> Mikrofon über ein Sinfonieorchester tragfähig singen? Die Aufgabe der Lernenden besteht nun darin, sich den Gegenstand im Unterricht sukzessive so anzueignen, sodass sie eine Opernarie mit Orchester tragfähig gestalten können. Die Aufgabe der Lehrenden ist nach Sünkel neben der Problematisierung die Sequentierung des Unterrichtsgegenstandes, d. h. eine zeitliche Anordnung von Aufgabenstellungen. Dies scheint allerdings vor allem für musikalisch-ästhetische Gegenstände in diesem linearen Vorgehen nicht stimmig zu sein. Eine zeitliche Anordnung des eben benannten Unterrichtsgegenstandes in eine streng aufbauende zeitliche Dimension, wie 3 Wochen Atemübungen, 3 Wochen Artikulation, 3 Wochen Text etc., erscheint wenig zielführend. Vielmehr wird die Aneignung dieses ästhetisch-musikalischen Gegenstandes durch eine zirkuläre Anordnung der Themen, in welcher einzelne Elemente wie durch eine Lupe immer wieder fokussiert werden können, ermöglicht“ (Leinen-Peters & Niggemeier, 2024: 49).

Ein anderer Unterrichtsgegenstand könnte die Disposition zur sinnvernehmenden, nachvollziehenden, interpretierenden und reflektierenden Auseinandersetzung mit Musik im digitalen Medium sein. Ein Beispielthema für den Unterricht wäre folglich: Wie und warum verändern sich Hörgewohnheiten aus mediengeschichtlicher Perspektive mit dem *digital turn*? Oder, einfacher formuliert: Was unterscheidet das Musikhören über Streamingdienste wie Spotify oder YouTube von früheren Formen des Musikkonsums, etwa mit dem Walkman oder CD-Player?

Lernende müssen sich den Gegenstand durch Anverwandlung erarbeiten, wobei objektive Dispositionen in subjektive umgewandelt werden. Neben der gegenständlichen Disposition wird dabei auch die Aneignungsdisposition aufgebaut, die sich durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Aufgaben transformiert. Diese Unterscheidung zwischen objektivierter und subjektivierter Disposition lässt sich auch mit einem musikpädagogischen Verständnis ergänzen: So beschreibt Gembris (2018) musikalische Begabung als in jedem Menschen angelegtes Potenzial, Musik emotional zu erleben, geistig zu verstehen und aktiv zu gestalten – eine Verhaltensbereitschaft, die sich durch Motivation, Übung und Lernprozesse zu Fähigkeiten ausbildet. Während Gembris hier stärker psychologisch argumentiert und den Begriff der Fähigkeit verwendet, bietet für den musikpädagogischen Diskurs der Begriff der Disposition eine Möglichkeit, die innere Verhaltensbereitschaft mit der Vermittlung objektivierter musikalischer Fähigkeiten zu verbinden. Anverwandlungsvorgänge fördern somit nicht nur Kenntnisse, sondern implizieren auch Bildungsprozesse, da sie Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses bewirken (vgl. Sünkel, 1996: 77). Die Aneignungsdisposition selbst ist nicht objektivierbar und somit kein eigener Unterrichtsgegenstand (ebd.). Es existieren allerdings Gegenstände, die dieser sehr nahestehen. Dazu zählen universelle, elementare Gegenstände, wie das Alphabet oder das dekadische Zahlensystem, die komplett mit der Aneignungsdisposition des Lernenden verschmelzen, jedoch ohne darin zu verschwinden (vgl. Sünkel, 1996: 78). Eine partielle Verschmelzung zeigt sich in Bereichen, Gruppen oder Systemen von Fähigkeiten, wie der euklidischen Geometrie oder der Notenschrift, die nicht universell. aber auch elementar sind (ebd.: 79). Eine dritte Kategorie bilden Unterrichtsgegenstände mit instrumentellem Charakter, wie Grammatiken, Sprachen oder spezifische Methoden, die sich an die Aneignungsdisposition anlagern, jedoch nicht mit ihr verschmelzen (ebd.).

Im Unterschied zu Sünkel begreift Dartsch die Handlungsdisposition als Inhalt der Vermittlung. Ziel des künstlerischen Musizierens ist die Entwicklung bestimmter Einstellungen beziehungsweise Tugenden, die durch Üben in bestimmten Zieldimensionen erworben werden können. Dieser Ansatz lässt sich in dem Aspekt, dass es um eine objektivierte Tätigkeitsdisposition geht, die sich in Strukturmomente gliedern lässt, gut in Sünkels Modell integrieren. Die Ansätze stimmen in der Idee überein, dass Lernende durch die Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand diesen in eine subjektive Tätigkeitsdisposition transformieren. Ein wesentlicher Unterschied scheint jedoch in der fehlenden Problematisierung der Strukturelemente zu Themen bei Dartsch zu liegen. So fehlt eine Konkretisierung dahingehend, durch welche Probleme Lernende sich die objektivierte Disposition zur subjektiven anverwandeln können. Dartsch geht in seinen Überlegungen verstärkt auf die Ebene der Lehrperson durch

Unterrichtsmethoden und Aktivitätsformen ein. Unklar bleibt die Aufgabe, die der Lehrperson bei Sünkel zukommt, eben den Unterrichtsgegenstand zu problematisieren.

8.4 Ein Unterrichtsmodell für Mediopassives Musizieren in der EMP

In diesem Kapitel werden die pädagogischen Prinzipien der EMP mit jenen der Mediopassiven Musikpraxis in Beziehung gesetzt und aufeinander bezogen. Mithilfe der Reaktionsziele aus Dartschs Didaktik des Künstlerischen Musizierens sowie der Aktivierungsketten nach Beidinger wird, ausgehend von Dartschs künstlerischem Ansatz und den typischen Unterrichtsphasen der EMP, ein Unterrichtsmodell entwickelt, das die Mediopassive Musikpraxis als Zieldimension didaktisch konkretisiert und für die Gestaltung musikpädagogischer Lehr-Lern-Prozesse fruchtbar macht.

8.4.1 Pädagogische Prinzipien der EMP und der Mediopassiven Musikpraxis

Tabelle 8: Pädagogische Prinzipien der EMP

Prinzip	**Beschreibung**
Spielorientiert	Die Spielorientierung eröffnet eine Vielzahl an Lernmöglichkeiten. Musik lässt sich auch als Form des Spiels begreifen.
Experimentell	Das Experimentieren trägt der menschlichen Neugier und dem Bedürfnis nach Erkundung Rechnung. Beim Experimentieren lassen sich neue und vielfältige Erfahrungen sammeln.
Kreativ	Der eigene, kreative Ausdruck soll im Umgang mit Musik fokussiert werden.
Prozessorientiert	Musikalisches Lernen ist ein kontinuierlicher, nie abgeschlossener Prozess.
Intermedial	Musik weist vielfältige Verbindungen zu anderen Ausdrucksformen und Medien auf, die in der EMP genutzt werden, z. B. Sprache, Tanz oder bildende Kunst.

Pädagogische Prinzipien der EMP (Fortsetzung)

Körperorientiert	Musizieren ist körperlich und braucht leibliche Zugänge. Körperorientierte Zugänge zu Musik verhindern einen einseitigen, kognitiven Unterricht.
Beziehungs-orientiert	EMP findet in der Gruppe statt und fokussiert durch unterschiedlichste Konstellationen auch den sozialen und kommunikativen Aspekt von Musik.
Offen	Offenheit reflektiert die Anerkennung der Vielfalt der Erfahrungen und die Notwendigkeit, musikpädagogisch flexibel auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden einzugehen.

Die pädagogischen Prinzipien der EMP basieren auf einem anthropologischen Ansatz, der den Menschen als ganzheitliches Wesen versteht, das besonders durch spielerisches und experimentelles Lernen gefördert wird. Diese Prinzipien umfassen verschiedene Ausrichtungen, die die Arbeit in der Elementaren Musikpädagogik prägen und die Entwicklung des Einzelnen in seiner Gesamtheit fördern (vgl. Dartsch, 2010: 251; Dartsch, 2010a: 22 f.).

Diese acht Prinzipien können in der Praxis unterschiedlich gewichtet werden. Die ersten vier sind musikimmanente Prinzipien, die anderen vier lassen sich aus der anthropologischen Sichtweise begründen, sollten aber ebenfalls immer in engem Bezug zur Musik stehen (vgl. Dartsch, 2010: 252 f.). Innerhalb der Unterrichtsphasen wird ein ausgewogenes Wechselspiel aus Aktivität und Entspannung angestrebt, um einen natürlichen Lernrhythmus zu unterstützen. Durch Variationen in den Spielformen, Wechsel zwischen verschiedenen Raumebenen und einen Ausgleich zwischen körperlichen und kognitiven Aktivitäten kann die Dramaturgie des Unterrichts abwechslungsreich gestaltet werden (vgl. Beidinger, 2002: 290).

Eine flexible Gestaltung der Dramaturgie schafft darüber hinaus die Möglichkeit, spontan auf Impulse der Teilnehmenden einzugehen und dabei das Gleichgewicht zwischen Vorbereitung und Improvisation zu finden (vgl. Dartsch, 2010: 253). Um dieser Offenheit in geplanten Unterrichtsprozessen Rechnung zu tragen, braucht die Lehrperson eine gute Beobachtungs- und Entscheidungsfähigkeit, damit sie Impulse aus der Gruppe aufnehmen und weiterverarbeiten kann (vgl. Schmid, 2020: 610).

Eine klare Struktur der Unterrichtsphasen bietet sowohl Sicherheit als auch Freiräume, wodurch die individuellen Bedürfnisse und Impulse der Teilnehmenden berücksichtigt und gefördert werden können (ebd.). Durch die

Beobachtung individueller Reaktionen und Impulse aus der Gruppe kann die Lehrperson zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Unterricht gewinnen und erspüren. So können eine dialogische Form von Unterricht und eine gesteigerte Partizipation gelingen (ebd.: 611).

Der in meiner Forschungsarbeit herausgearbeitete Kode Gruppengespür umfasst genau diese erforderliche Beobachtungs- und Entscheidungsfähigkeit. Er beschreibt die Fähigkeit der Lehrperson, die Bedürfnisse und Dynamiken der Gruppe zu überblicken und sensibel darauf zu antworten. Dies erfordert fast simultanes Beobachten und Handeln (vgl. Leinen-Peters, 2021: M1_05_050621).

Neben didaktischen Prinzipien lassen sich in Bezug auf die Schlüsselkategorie Mediopassive Musikpraxis weitere Prinzipien identifizieren: Ein Prinzip ist das Ermöglichen von Sicherheit. Die Erfahrung von Sicherheit, Schutz und Geborgenheit gehört zu den menschlichen Grundbedürfnissen (vgl. Ribke, 1995: 134). Damit Unterricht diese Sicherheit bietet, müssen Möglichkeiten für Gewohntes, Vorhersagbares und Kontinuität vorhanden sein oder zumindest geschaffen werden. Dies kann durch Begrüßungs- und Unterrichtsrituale[111] oder klare Gruppen- und Raumordnungen geschehen (ebd.). Auch die persönliche Ansprache der Teilnehmenden trägt wesentlich zum Vertrauensaufbau und zur Schaffung eines sicheren Rahmens bei (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 60). Verschiedene multisensorische Sensibilisierungsspiele können hier ihren Beitrag leisten. Erfahrungen von Synchronisation, Freiwilligkeit und Wertfreiheit (Kapitel 4.3.1.1) ermöglichen ebenfalls Sicherheit, etwa wenn klare Aufgabenstrukturen oder ein gemeinsamer Puls Orientierung geben (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_02_011021). Das Ermöglichen von Sicherheit und Vertrauen lässt sich mit den Prinzipien der EMP nach Dartsch in Verbindung bringen, insbesondere mit der Beziehungs- und Körperorientierung, aber auch im Rahmen von Spielen.

Lehrpersonen können jedoch auch Unsicherheit hervorrufen, etwa durch überfordernde Spielmomente. Hier ist es wichtig, darauf zu achten, dass das Empfinden der Überforderung in einer Gruppe sehr individuell ist.

Ein weiteres didaktisches Prinzip ist das Inszenieren, das eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Unterrichtseinheiten spielt. Dabei sollte die Stundendramaturgie natürliche Lernkurven mit einem Wechselspiel aus verschiedenen Aktivitäten beinhalten, die sich etwa am Erlebnisprinzip von Kontrasten orientieren kann. Das Prinzip des Inszenierens nutzt verschiedene Raumebenen, Spielformen und den Wechsel zwischen kognitiven und bewegungsorientierten

[111] Über Rituale ließe sich eine eigene Arbeit schreiben. Hier sei nur kurz angemerkt, dass Rituale regelmäßig auf ihre Sinnhaftigkeit hin überprüft werden müssen. Ebenfalls steht ein komplett durchritualisierter Unterricht dem Prinzip der Offenheit entgegen (vgl. Tiedemann, 2020: 487).

Abschnitten. Auch unterschiedliche Sozialformen und Polaritäten können mit einfließen (vgl. Schmid, 2020: 612).

Beim Inszenieren geht es ebenso um die bewusste räumliche, soziale und inhaltliche Gestaltung der Spielangebote und Spielregeln. Spielen ermöglicht das Kennenlernen des eigenen Körpers, das Üben von groß- und feinmotorischen Fertigkeiten, das Erleben von Emotionen und das Ausprobieren neuer Verhaltens- und Interaktionsarten. Dadurch werden auch das Selbstbild und die Beziehungsfähigkeit entwickelt (vgl. Sangiorgio, 2020: 531). Darüber hinaus umfasst das Spielen Fantasieren und Imaginieren, die laut Dartsch einen künstlerischen Umgang mit musikalischem Material fördern und Raum für eigenen Ausdruck bieten (vgl. Dartsch, 2019). Juliane Ribke hebt ebenfalls die Bedeutung des Fantasierens für Kinder hervor. Sie sieht es als wesentlichen Zugang, die Welt zu erfahren, und somit als unverzichtbaren Bestandteil didaktischen und pädagogischen Handelns (vgl. Ribke, 1995). Ribke und Dartsch unterstreichen, dass die Förderung des Fantasierens essenziell für die musikalische Bildung sei. Dartschs Zielebenen Wahrnehmen, Ausprobieren, Nachvollziehen, Fantasieren bieten hierbei eine hilfreiche didaktische Orientierung (Kapitel 8.2). Beim Inszenieren von Spielen ist zudem wichtig, der Freiwilligkeit gerecht zu werden. Dies beinhaltet die Möglichkeit, dass Spielangebote auch abgelehnt werden können. Auch für das Resonanzerleben kommt dem spielerischen Tun eine wichtige Rolle zu. Es trägt aufgrund seiner Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit den Reiz der Unverfügbarkeit in sich. Für Dartsch gehört das Inszenieren zu den Unterrichtsmethoden im künstlerischen Musizieren, wobei er zwischen stofforientierten und personenorientierten Methoden unterscheidet, die in ihrer Anwendung interdependent betrachtet werden müssen. Das Inszenieren zählt als stofforientierte Methode und zielt darauf ab, Situationen und Räume zu schaffen, die ästhetische Erfahrungen ermöglichen und die Sensibilisierung und Intensivierung von Wahrnehmungsprozessen fördern sollen (Dartsch, 2019: 137).[112] Dartsch versteht das Inszenieren als eine Rahmung, die Begegnungen mit einem bestimmten Unterrichtsstoff ermöglicht und eine Versenkung (Kontemplation) in den Stoff anregt. Hierbei ist die Passung des Stoffes entscheidend (vgl. Dartsch, 2019: 139). Elemente wie Ruhe, Überraschungen, Sensationen, Wahrnehmungsspiele und Themen können inszeniert werden, um den Gegenstand wirken zu lassen (Dartsch, 2019: 140). Es geht folglich darum, eine Grundlage zu schaffen, damit sich das musikalische Thema beziehungsweise Lernziel in der Stunde entfalten kann und Begegnungen

[112] Dartsch (2019: 138 f.) verweist hier auf Klaus Pranges und Gabriele Strobel-Eiseles Konzept des Arrangierens als Grundform pädagogischen Handelns, das das Gestalten einer Situation zum Lernen umfasst. Ergänzend hebt er mit Bezug auf Fritz Oser das Hineinnehmen und Hineinbitten in die Situation hervor, die für die eröffnende Unterrichtsphase von besonderer Bedeutung seien.

ermöglicht werden. Auch zur Förderung Mediopassiver Musikpraxis ist das Inszenieren ein wesentliches Prinzip, da es Aspekte wie die Gestaltung von Raumformen (die sowohl exklusive als auch inklusive Wirkungen haben können), die zeitliche Struktur, die Auswahl und Gestaltung von Spielformen (z. B. Rondo, Improvisationsspiel, Kontraste) sowie dramaturgische Überlegungen (z. B. Irritation als Erfahrungsanlass) vereint.

Dem Inszenieren steht das Prinzip des Zeigens gegenüber. Es fungiert sowohl als grundlegende menschliche Kommunikationsform als auch als umfassendes pädagogisches Prinzip in Lern- und Vermittlungsprozessen. Besonders im Musikunterricht, der die flüchtige Natur von Klängen berücksichtigen muss, erweist sich das Zeigen als entscheidende Methode. In der Untersuchung von Rora, Besse und Leinen-Peters (2022) werden verschiedene Arten des Zeigens im Musikunterricht differenziert und analysiert. Aufbauend auf den Arbeiten von Hermann J. Kaiser identifizieren sie drei Hauptmodi des Zeigens und erweitern diese durch die Dimension leiblich-gestischer Interaktionen. Kaiser verdeutlicht, dass im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern, Musikunterricht die flüchtige Natur von Musik mitberücksichtigen müsse: Klänge seien nur im Zeitverlauf erfahrbar und müssten nachvollzogen und imaginierend vorweggehört werden: „Das Ziel des musikalischen Lehrens ist es, diese Imaginationen der Schüler zu erweitern und zu vertiefen, sodass sie in der Lage sind, ein anderes Subjekt hören zu machen“ (Kaiser, 2003: 7). Dies schließt an die leiblich-gestische Dimension des Zeigens an.

Die elementarste Art des Zeigens ist das ostensive Zeigen. In diesem Modus kann das Lernthema unmittelbar präsentiert werden. Dieses Zeigen ist körperlich fundiert und oft in Übungssituationen zu finden, wie zum Beispiel beim Vorzeigen von Instrumentaltechniken oder musikalischen Gesten (vgl. Rora et al., 2022: 147). Im Gegensatz dazu wird durch das repräsentative Zeigen etwas, das nicht unmittelbar präsent ist, durch Zeichen oder Symbole vermittelt. Diese Form des Zeigens vertraut darauf, dass die Darstellung eine Vorstellung auslöst, auch wenn der Sachverhalt nicht physisch anwesend ist, zum Beispiel durch Bilder oder metaphorische Darstellungen (ebd.: 148). Das direktive Zeigen fordert auf, etwas selbst zu tun, und kann durch die Inszenierung von Gegenständen mit Aufforderungscharakter geschehen. Ergänzend dazu wird durch reaktives Zeigen der Lernprozess selbst durch die Lehrperson thematisiert. Rora et al. (2022) bemerken, dass ein um die leiblich-gestische Interaktion erweitertes Zeigen, den Blick für grundlegende Probleme im lehrenden Umgang mit Musik öffne. Die Musizierenden vollziehen beim Musikmachen nicht nur mit, sondern gestalten gleichzeitig die musikalische Situation. Sie bringen auf individuelle Weise ihr Verständnis zum Ausdruck und eröffnen dadurch das musikalische Feld.

Die Lehrperson kann durch die verschiedenen Dimensionen des Zeigens Facetten der Musik hinsichtlich eines didaktischen Fokus betonen und unmittelbar auf das Feedback der Lernenden reagieren. Dabei bleiben aber die Vielschichtigkeit und Unverfügbarkeit des musikalischen Gegenstands erhalten. Nichtgegenständliches lässt sich nur indirekt zeigen, wobei Lehrende und Lernende herausgefordert sind, das Sich-Zeigende im Zeigen zu erhalten und sinnlich zu erfassen, was sich nur selbst zeigen kann (vgl. Rora et al., 2022: 161 ff.; Besse 2022: 149 ff.).

Das Prinzip des Zeigens in der Mediopassiven Musikpraxis umfasst auch das Anreichern (Lernen am Modell) und Sensibilisieren für bestimmte musikalische und soziale Gegebenheiten innerhalb der musikalischen Situation. Dies kann durch kurze Impulse oder das Vorführen konkreter Beispiele erfolgen (vgl. Leinen-Peters, 2021: M2_07-151021).

Die Beobachtung von Rollen- und Verhaltensmodellen spielt eine zentrale Rolle beim Erlernen der Bewältigung von Herausforderungen und damit bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Schrott & Leinen-Peters, 2021: 63; Dartsch, 2010: 326). Peer-Learning-Modelle als Ergänzung zur Lehrperson sind besonders wirksam, da sie nicht nur das fachliche Verständnis vertiefen, sondern auch soziale Kompetenzen fördern und dadurch eine integrative Wirkung entfalten (z. B. durch Dirigierspiele oder Verantwortungsübernahme für die Gruppe innerhalb musikalischer Spiele) (vgl. Fernández-Barros, Duran & Viladot, 2022). Das Anreichern durch die Lehrperson umfasst u. a. geführte Explorationsphasen, in denen die Lehrperson selbst aktiv mitexploriert und interessante künstlerische Äußerungen der Teilnehmenden verstärkt und für alle zugänglich macht. Zusätzlich kann die Lehrperson die Exploration gezielt anregen oder zur gegenseitigen Inspiration einladen, zum Beispiel durch Aufforderungen wie: „Das Beobachten und Abschauen ist explizit erwünscht."

Das Prinzip des Zeigens lässt sich noch durch das Zulassen von Eigenaktivität der Teilnehmenden erweitern (vgl. Dartsch, 2010: 267 ff.). Besonders in der Mediopassiven Musikpraxis hat sich die zeitweise Transformation der Lehrperson von einer leitenden Rolle zur mitspielenden Person als bedeutsam erwiesen. Dies ermöglicht Antwortbeziehungen auf Augenhöhe und betrifft Momente, in denen die anleitende Person[113] die Führung und teilweise auch die Kontrolle zugunsten demokratischerer und echter Spielprozesse abgibt. Indem

[113] Die Begriffe Lehrperson und Anleiterin werden hier synonym verwendet und beziehen sich sowohl auf Gruppen dezidiert formaler musikalischer Bildung (z. B. Vorschulkindergruppen) als auch auf elementare Gruppenmusiziersituationen im Erwachsenenbereich. Hier würde die Verwendung des Begriffs Lehrperson weniger zutreffen als anleitende Person. Da die hier dargestellten Prinzipien und Überlegungen zur Mediopassiven Musikpraxis jedoch übergreifend sind, wird auf eine einheitliche Begriffsverwendung verzichtet. Es geht um die Person, die momenthaft die Verantwortung für die Gruppe übernimmt. Bei Erwachsenengruppen kann diese beispielsweise auch von Teilnehmenden übernommen werden.

sie mit in das Spiel eintaucht, fördert sie nicht nur die Dynamik der Gruppe, sondern unterstützt auch die Entstehung selbstregulierter Prozesse. Diese Haltung stärkt die Autonomie der Teilnehmenden und betont die dialogische Dimension des Spiels.

Ein weiteres Prinzip ist das Denken und Symbolisieren. Es zielt darauf ab, sowohl in künstlerischer als auch in theoretisch-kognitiver Hinsicht unterschiedliche Reflexionsprozesse anzuregen (vgl. Dartsch, 2010; 2021).

In meinem Forschungsprojekt haben sich sowohl künstlerische als auch kognitiv-verbalsprachliche Reflexionsmöglichkeiten für das Mediopassive Musizieren herausgestellt. Eine künstlerische Reflexion eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, sich künstlerisch und unmittelbar zu den musikalischen Ereignissen zu positionieren, etwa durch die Transformation des Materials von Klang in Bewegung oder spielerische Verarbeitungen oder Wiederholungen des Explorierten. Auf diese Weise kann das Erlebte auch nonverbal verarbeitet werden. Diese Reflexionsform erweist sich insbesondere in inklusiv gedachten Kontexten als bedeutsam. Die kognitiv-verbalsprachliche Reflexion wird durch Gespräche oder Diskussionen in verschiedenen sozialen Formationen angeregt. Sie fordert dazu auf, Erfahrungen und Gedanken zu verbalisieren und sich kritisch mit den musikalischen Inhalten auseinanderzusetzen.

Über Reflexion können die Lernenden ihr eigenes musikalisches Sprachvermögen (vgl. Dietrich et al, 2013) erweitern. Es schafft zudem Raum für „reflection-in-action“ (Buyken, 2022) durch praktisches Tun, wodurch die Musizierenden ihre Erlebnisse gemeinsam und unmittelbar reflektieren und ihre individuellen und kollektiven Lernprozesse weiterentwickeln können.

Setzt man abschließend diese didaktischen Prinzipien mit den Gelingensbedingungen von Resonanzpädagogik (Kapitel 6.3) in Beziehung, ergibt sich folgendes Bild: Die Resonanzpädagogik hebt die Bedeutung eines Resonanzraums hervor, der sich kontinuierlich an die Bedürfnisse der Lernenden anpasst (vgl. Beljan & Winkler, 2019: 42). Dieser lässt sich nicht erzwingen, aber mit der Methode der Inszenierung gestalten, sodass mediopassives Musizieren gefördert und Resonanzsensibilität individuell ausgebildet werden kann. Das Prinzip der Beziehungsorientierung, das in der EMP eine zentrale Rolle spielt, deckt sich dabei weitgehend mit dem Primat der Beziehung der Resonanzpädagogik (vgl. Beljan et al., 2019: 39). Spielorientiertes und experimentelles Lernen sind Kernprinzipien der EMP, die darauf abzielen, Neugierde zu wecken und kreative Entfaltung zu fördern (vgl. Dartsch, 2010: 251; Beljan & Winkler, 2019: 31).

Unter Berücksichtigung der vorgestellten Prinzipien ist eine flexible, aber dennoch strukturierte Planung für die praktische Umsetzung von Unterrichtssituationen notwendig. Diese muss insoweit offen sein, dass sie den Lehrenden Flexibilität gewährt. Sie muss sich an den spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppe sowie an den angestrebten Themenschwerpunkten und Zielen orientieren

(vgl. Schmid, 2020: 609). Die sinnvolle zeitliche Strukturierung in verschiedene Phasen – beispielsweise in eine Explorations-, eine Gestaltungs- und eine Reflexionsphase – ermöglicht es, die Prinzipien der Mediopassiven Musikpraxis gezielt zu integrieren und zu stärken. Die Matrix (Tabelle 10, Kapitel 8.5) verdeutlicht, wie diese Phasen mit spezifischen Prinzipien der Mediopassiven Musikpraxis verknüpft werden können, um so Resonanzsensibilität im Elementaren Musizierunterricht zu fördern.

8.4.2 Strukturierung von Lern- und Vermittlungsprozessen

Die Lern- und Vermittlungsprozesse Elementarer Musikpraxis benötigen eine Struktur, die sich nicht zuletzt durch die begrenzte zeitliche Rahmung von Unterrichten ergibt. Verschiedene Verlaufsmodelle sind seit dem frühen 20. Jahrhundert in der Musik- und Bewegungspädagogik entwickelt worden, die in der Regel einem bekannten Dreischritt folgen.

Ein Beispiel dafür sind die „Aktivierungsketten“ nach Beidinger (2002; vgl. Beidinger & Dartsch, 2020: 5). Beidinger gliedert den Unterricht in Phasen, die aufeinander aufbauen und sich gegenseitig ergänzen. Die sogenannten Aktivierungsketten gelten als mögliche Aneinanderreihung von Handlungsprinzipien, die sich an den natürlichen Lernrhythmus der Gruppe anpassen sollen. Sie sind nicht als starre Abfolgen konkreter Inhalte gedacht, sondern als flexible Gestaltungsoption des Unterrichtsverlaufs (vgl. Beidinger, 2002: 288). Beidinger unterscheidet zwei Varianten von Aktivierungsketten: erstens Exploration – Improvisation – Gestaltung / Komposition / Reproduktion sowie zweitens Reproduktion – Variation – Improvisation (Beidinger, 2002, ebd.). Einige Modelle erweitern diese Struktur durch eine zusätzliche wie beispielsweise die Sensibilisierungsphase: Sensibilisierung – Exploration – Improvisation – Gestaltung (vgl. Beidinger & Dartsch, 2020: 6). Die Übergänge zwischen den Phasen sind fließend, sodass auch die Begriffe, die die Phasen kennzeichnen, nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind (vgl. Dartsch, 2010: 256).

Nachfolgend werden diese Phasen der EMP kurz skizziert. Für die Mediopassive Musikpraxis ist es jedoch wesentlich, diese Phasen sowohl mit Michael Dartschs Reaktionszielen (Wahrnehmen, Ausprobieren, Fantasieren und Nachvollziehen) als auch mit den Kernkategorien der Mediopassiven Musikpraxis (Kapitel 4) in Beziehung zu setzen. Während die Verbindung zu Dartschs Reaktionszielen in dieses Kapitel dargestellt wird, erfolgt die Verknüpfung mit den Kernkategorien der Mediopassiven Musikpraxis im Kapitel 8.5.

Die Sensibilisierungsphase dient dazu, die Sinne für die spezifischen musikalischen Inhalte sowie für das Miteinander in der Gruppe zu öffnen. Sie bereitet die Teilnehmenden darauf vor, die musikalischen Inhalte achtsam und aufmerksam wahrzunehmen und sich im besten Falle durch Kontemplation in sie zu versenken. Gleichzeitig wird in der Sensibilisierungsphase zum musikalischen

Stundenthema hingeführt (vgl. Hamann & Forster, 2020: 87). Diese Phase kann durch Wahrnehmungsübungen wie das bewusste Lauschen auf Klänge im Raum oder durch Bewegungsübungen, die den Körper in Resonanz mit dem Thema bringen, gestaltet werden. Sie korrespondiert stark mit Dartschs Reaktionsziel Wahrnehmen, da sie die Basis für eine affizierende Erfahrung legt.

Die Explorationsphase bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, wertfrei mit neuen musikalischen Materialien, Objekten und Ideen umzugehen. Diese Erfahrungen werden in der Improvisation dann im Hinblick auf das Thema vertieft, sortiert und ausgewählt (vgl. ebd.). Diese Phase unterstützt die Teilnehmenden dabei, erste Berührungspunkte mit den Materialien zu finden und eigene Ansätze für den kreativen Umgang mit diesen zu entwickeln. Für die Mediopassive Musikpraxis ist dies eine zentrale Phase, da sie Raum für individuelles Erleben schafft und die Grundlage für Selbstwirksamkeitserwartungen legt.

In der Gestaltungsphase wird in der EMP klassischerweise ein Produkt entwickelt und strukturiert. Aber auch die gestaltete Interpretation von Liedern und Tänzen gehört zu dieser Phase. Die Reproduktion umfasst das Wiederholen einer vorgegebenen oder selbst erarbeiteten Gestaltung wie zum Beispiel kleine Eigenkompositionen der Teilnehmenden (vgl. Hamann & Forster, 2020: 88). Die Reflexionsphase bietet Raum für Verarbeitung des Erlebten.

Im Kapitel 8.2 wurde das künstlerisches Musizieren als Gegenstand der Elementaren Musikpädagogik beleuchtet. Michael Dartsch schlägt drei Zielebenen vor, deren Erfüllung künstlerisches Musizieren wahrscheinlich machen: Reaktionsziele, Prozessziele und Dispositionsziele. Die vier Reaktionsziele betreffen Reaktionen auf das Material und auf das Musikstück. Die angestrebten Reaktionen der Lernenden münden idealerweise in weiterführenden Entwicklungen, die für das künstlerische Musizieren von Bedeutung sind (vgl. Dartsch, 2019: 90). Diese Entwicklungen werden in Prozesszielen zusammengefasst, die wiederum in Dispositionszielen aufgehen (Kapitel 8.2), welche langfristige Dispositionen der Lernenden evozieren (Kapitel 8.3). Sie rufen bestenfalls Reaktionen hervor, die dann Prozesse wie Erfahrungsbildung auslösen (vgl. Dartsch, 2019: 74 ff.). Die Reaktionsziele bilden eine konkret beobachtbare Ebene, die sich als gut geeignet zur Strukturierung der Phasen Mediopassiver Musikpraxis erwiesen hat. Die Phasen sind analytisch differenzierbar und erlauben es somit, eine Reihung von Unterrichtsphasen zu erstellen, die das Ziel auf das mediopassive Musizieren und die Dimension des Künstlerischen richtet.

Für eine Unterrichtspraxis, die auf den Kerngedanken Mediopassiver Musikpraxis als Disposition gelingender Selbst-Welt-Beziehungen aufbaut, haben Leinen-Peters und Niggemeier ein Modell erarbeitet, das die Reaktionsziele Dartschs mit den Aktivierungsketten Beidingers sowie Kerngedanken der Medio-

passivität in Beziehung setzt. Im Zentrum dieses Modells steht das Fantasieren als Ziel einer Musikstunde oder Musiziereinheit.[114] Das Modell strukturiert den Unterricht in vier Phasen, deren Reihenfolge variabel ist. Insbesondere zwischen den Phasen Explorieren und Sensibilisieren ist ein dynamisches Hin- und Herpendeln möglich. Tabelle 9 (Leinen-Peters & Niggemeier, 2023) fasst die Unterrichtsphasen zusammen und ergänzt sie mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis, um die Umsetzung der Phasen im Kontext zu verdeutlichen.

Durch die Integration der verschiedenen Ansätze wird eine Schärfung EMP-spezifischer Ansätze hin zu einer Mediopassiven Musizierpraxis möglich. Anders als Dartsch fasse ich die Phase des Nachvollziehens als eine des Mit- und Nachvollzugs auf (vgl. Kaiser, 2003), weil sie auch auf musikalisches Verstehen fokussiert und dieses auch im unmittelbaren Mitvollzug geschieht.

Die Aktivitätsformen dieser Phase nach Dartsch – das Reproduzieren und Rekonstruieren – beziehen sich auf den aktiven, musizierenden Nachvollzug von musikalischen Strukturen. Sie fördern ein Verstehen, das über rein verbal-reflexive Prozesse hinausgeht und körperlich-sinnliche Dimensionen des Lernens einbezieht, wie es im Ansatz der „reflection-in-action“ (Kapitel 4.1.1.2.) beschrieben wurde. Ein Beispiel hierfür ist die Transformation eines gehörten Musikstücks in Bewegung. Hierbei können die Lernenden die gehörte Musik unmittelbar leiblich-künstlerisch reflektieren.

[114] Bei den beiden nachfolgenden Modellen handelt es sich um überarbeitete Versionen des von Leinen-Peters & Niggemeier publizierten Modells (vgl. Leinen-Peters & Niggemeier, 2023).

Tabelle 9: Unterrichtsphasen mit Beispielen

	Beschreibung	**Beispiel**
Sensibilisieren	In der Phase der Sensibilisierung richtet sich die Kontemplation auf ein spezifisches Phänomen, einen Klang oder Thema, indem die Sinnestätigkeiten bewusst gemacht werden. Ziel ist es, durch die Phase der Sensibilisierung eine differenzierte Wahrnehmung („geschärfte Antennen“) als notwendige Voraussetzung für künstlerisches Musizieren im weiten Sinne bei den Teilnehmenden zu erreichen. Die Phase der Sensibilisierung leitet häufig Musikstunden ein und bietet eine gute Vorbereitung für weitere Phasen, kann aber auch im Verlauf immer wieder auftreten.	Die Teilnehmenden werden dazu aufgefordert, die Augen zu schließen und den Weg einer sich durch den Raum bewegenden Klangquelle innerlich mitzuvollziehen.
Explorieren	In den Phasen des Explorierens stehen die Aktivitätsformen des Ausprobierens, Entdeckens und Übens im Vordergrund. Eingeführte musikalische und gegenständliche Materialien zu erforschen und musikalische Fertigkeiten zu erwerben, sind das Ziel dieser Phase.	Die Teilnehmenden erforschen verschiedene Klänge und Spielweisen mit dem Material Steine.
		Die Teilnehmenden erforschen fließende Bewegungen. Was ist fließend? Wie kann mein Körper sich fließend im Raum bewegen? Welchen Unterschied gibt es zu nicht fließenden Bewegungen?

Unterrichtsphasen mit Beispielen (Fortsetzung)

	Beschreibung	**Beispiel**
Fantasieren	In Phasen des Fantasierens stehen gestalterische Tätigkeiten im Vordergrund des Musizierens. Dazu gehören: • Improvisieren • Komponieren • Transformieren • Interpretieren Für den Unterricht ist es günstig, in der Phase des Explorierens unter Umständen benötigtes Handwerk zu thematisieren, das für das Fantasieren z. B. thematisch von Relevanz ist. Die Phase des Fantasierens steht häufig im Zentrum einer Musikstunde.	Die Teilnehmenden gestalten gemeinsam ein Lied mit Stimme, Bewegung, Instrumentalspiel. Die Instrumentalbegleitung haben sie selbstständig gewählt. Sie legen auch Gestaltungsparameter wie z. B. Dynamiken fest.
		Eine grafische Partitur wird gemeinsam interpretiert. Die Teilnehmenden können differenziert ihre Gestaltungsmittel auswählen.
		Eine Improvisation zum Thema „Gegeneinander“ wird gestaltet.
Mit- und Nachvollziehen	In dieser Phase geht es um das Mit- und Nachvollziehen musikalischer Regeln und Strukturen, das sowohl durch aktive musizierende Prozesse als auch durch Reflexion geschieht. Aktivitäten wie Rekonstruktion, Integration und Reproduktion musikalischer Strukturen ermöglichen es den Lernenden, die innere Logik und Gestalt der Musik zu erfassen. Diese Aktivitäten können sowohl reflexiv als auch musizierend umgesetzt werden.	Die Teilnehmenden lernen nach der call-and-response-Methode ein Lied. Sie nähern sich der musikalischen Form an.

Unterrichtsphasen mit Beispielen (Fortsetzung)

Beschreibung	Beispiel
	Die Teilnehmenden hören ein Musikstück mit Höraufgabe (Wie viele Teile erkennst du? Welche Gefühle löst das Musikstück in dir aus?) und tauschen sich im Anschluss über das Gehörte aus.

Abbildung 13 vereint diese Überlegungen zu einem Modell, das der Planung von Vermittlungsprozessen Mediopassiver Musikpraxis dient. Ein Modell ist natürlich immer verkürzt und auf eine bestimmte Anwendbarkeit hin ausgerichtet. Auf der unteren Ebene des Modells wurden die Lehrperson mit ihrer eigenen Haltung, den Unterrichtsmethoden sowie weitere dramaturgische und didaktische Überlegungen platziert. Die Methoden folgen dem Unterrichtsgegenstand. Auf der obersten Ebene, der Zielebene, befinden sich das vielfältige künstlerische Musizieren sowie die Mediopassive Musikpraxis als Disposition gelingender musikalischer Selbst-Welt-Beziehungen. Diese gilt es im Unterricht durch seine Gestaltung und Vorüberlegungen zu fokussieren. Auf der Unterrichtsebene sollen durch die Anordnung der Unterrichtsphasen die Kernkategorien der Mediopassiven Musikpraxis (Kapitel 4) konkret mit eingeplant werden. Diese Kategorien beeinflussen auch die Vermittlungsebene, u. a. dadurch, dass die Lehrperson eine eigene mediopassive Welthaltung anstrebt und gegebenenfalls die Unterrichtsmethoden, Inszenierungen und Interaktionsmodi entsprechend ausrichtet. Im Kapitel 8.5 werden die Phasen mit den Kernkategorien in Beziehung gesetzt. Die bunten Pfeile bezeichnen die möglichen Reihenfolgen von Unterrichtsphasen, bei denen das Fantasieren in der Regel im Zentrum der Stunde steht.

8.5 Integration Mediopassiver Musikpraxis in die EMP: Entwicklung einer Matrix

Die Integration der Mediopassiven Musikpraxis in die Elementare Musikpädagogik erfordert eine systematische Verknüpfung der fünf Kernkategorien (Kapitel 4 und 5) mit den Unterrichtsphasen. In Form einer Matrix (Tabelle 10) werden die Kernkategorien in ihren Charakteristika in das vorher entwickelte

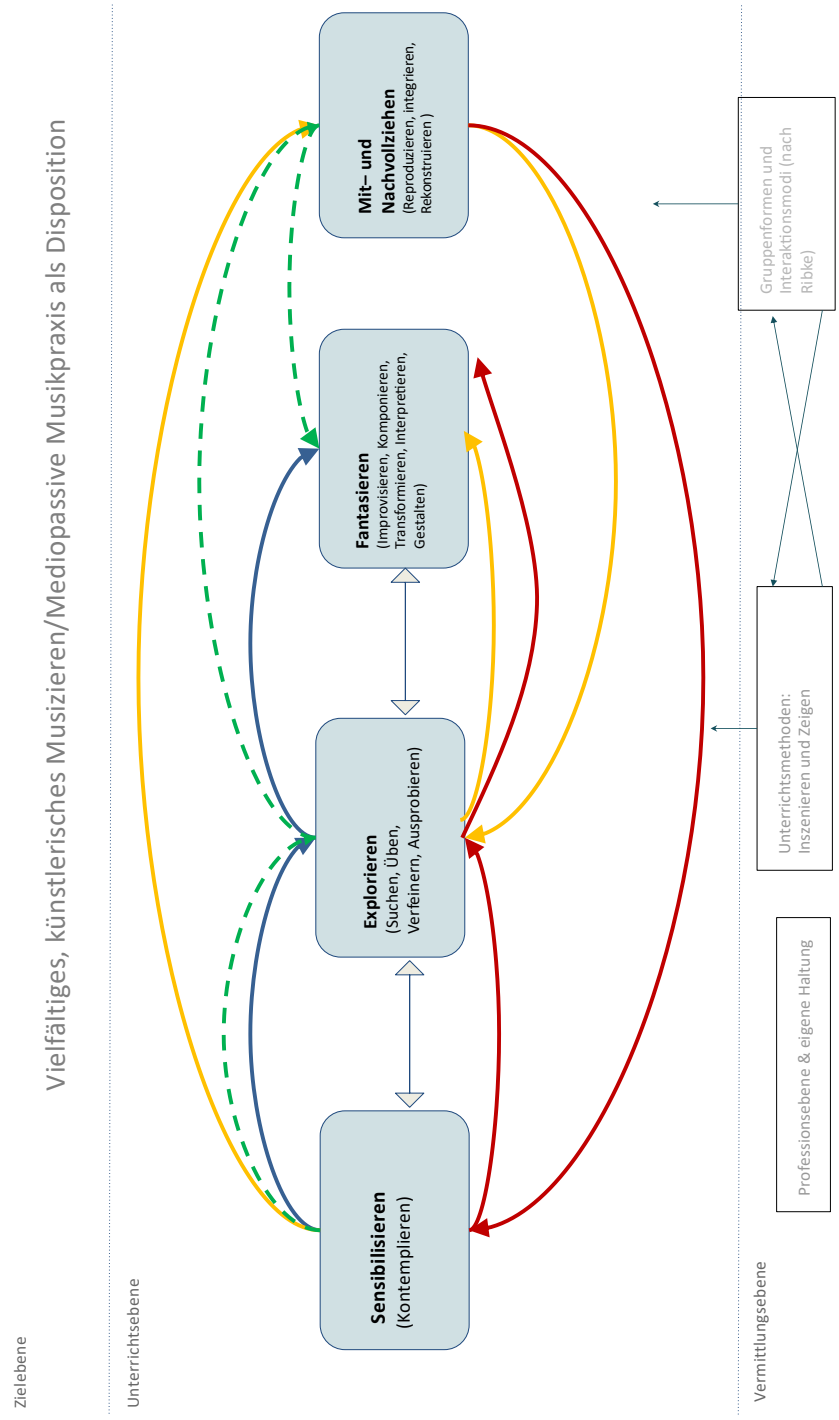


Abbildung 13: Phasenmodell Mediopassiver Musikpraxis

Phasenmodell (Abbildung 13) integriert. Dabei werden auch die didaktischen Prinzipien der EMP berücksichtigt, um eine ganzheitliche Perspektive zu ermöglichen. Prinzipiell können alle Kernkategorien in jeder Phase fokussiert werden. Zugleich zeigen sie spezifische Charakteristika, die in manchen Phasen besonders hervortreten. Diese gezielte Zuordnung, die in der Matrix farblich markiert ist, soll Lehrende dabei unterstützen, ihre Lehrpraxiseinheiten so zu strukturieren, dass die unterschiedlichen Dimensionen der Mediopassiven Musikpraxis gefördert werden können. Rosa hervorgehobene Felder markieren die Phasen, in denen eine bestimmte Kernkategorie besonders gefördert werden kann. Die Trennung der Phasen und Kategorien ist analytischer Natur geschuldet, in der praktischen Umsetzung sind die Übergänge meist fließend. Die Matrix dient als Orientierungshilfe und nicht als starres Modell, da die Dynamik der Unterrichtssituation eine flexible Handhabung erfordert. Die Bezüge der Kernkategorien seien nachfolgend noch einmal für die einzelnen Phasen skizziert, bevor die Matrix eine zusammenfassende Gesamtübersicht bietet.

Sensibilisieren

In den Sensibilisierungsphasen kann die Kategorie Sicherheit und Vertrauen besonders gut in den Mittelpunkt gestellt werden. Darüber hinaus bieten sie die Möglichkeit, die Basis für ein gemeinsames und resonanzsensibles, mediopassives Musizieren zu schaffen. Ein schützender Rahmen ermöglicht es den Teilnehmenden, sich angstfrei und bewusst auf die Gruppe, die Umgebung und den musikalischen Gegenstand einzulassen. Dies ist entscheidend, um eine Atmosphäre zu etablieren, in der „Fehler“ nicht als Scheitern, sondern als Teil eines kreativen Prozesses verstanden werden. Synchronisationserfahrungen der Gruppe spielen hierbei eine zentrale Rolle. Gezielte Aktivitäten schärfen das Bewusstsein der Lernenden für musikalische Klänge und Strukturen. Dabei werden spielerische und explorative Methoden eingesetzt, um die Lernenden zu ermutigen, sich auf neue Klangerfahrungen einzulassen und ihre Umgebung bewusst wahrzunehmen. Bereits durch die Wahrnehmung der jeweiligen Bedeutung einer Situation werden sie leiblich involviert und treten auf dieser Basis in eine emotionale Interaktion mit ihr. Ein weiterer Schwerpunkt der Sensibilisierungsphase liegt auf der Förderung von Situationssensitivität. Sensibilisierungsphasen sind besonders geeignet, um das Bewusstsein der Lernenden für Klänge sowie für musikalische und erlebnisorientierte Inhalte zu öffnen. Beispiele hierfür wären Hörrätsel oder, wie im Praxisbeispiel „Im Winterwald“, das gemeinsame Musikhören und -begleiten durch die „tanzenden Hände“ (Kapitel 8.7).

Der Lehrperson kommt in der Sensibilisierungsphase Resonanzverantwortung zu, Sicherheit und Vertrauen zu schaffen, indem sie z. B. durch klare

Strukturen, wie ein gemeinsames musikalisches Ritual oder einen „Gruppenpuls“, Synchronisationsmomente inszeniert und durch individuelle Ansprache oder Blickkontakt ein Gefühl der Geborgenheit vermittelt. Die Kategorie Bereitschaft zur Offenheit kann die Lehrperson durch vielfältige sensomotorische Angebote und anregende Materialien fokussieren. Das Schließen der Augen und ein ritualisiertes, gemeinsames Kontemplieren in ein musikalisches Phänomen können für die Abgabe von Kontrolle sensibilisieren.

Explorieren

Besonders gut lassen sich in Explorationsphasen Selbstwirksamkeitserwartungen und die Bereitschaft zur Offenheit fördern. Durch eigenständiges und / oder geleitetes Erproben und Erforschen verschiedener Instrumente, Klänge und musikalischer Ausdrucksformen entwickeln die Lernenden ein Gefühl der Kontrolle und musikalischen Kompetenz. Diese Erfahrungen stärken ihr Vertrauen in die eigenen musikalischen Fähigkeiten und fördern die Selbstwirksamkeit. Im Zentrum dieser Phasen stehen das Entdecken, Ausprobieren und Üben. Ziele sind dabei das Erforschen eingeführter Materialien sowie das Erwerben musikalischer Fertigkeiten. Das Ausprobieren kann von einem orientierungslosen „Herumprobieren“ bis hin zum systematischen Üben reichen. Die Explorationsphase ist ein offener Prozess, in dem die Teilnehmenden ermutigt werden, durch Ausprobieren ihre Fertigkeiten zu erweitern und durch gezieltes Üben, auch im Sinne des Künstlerischen, zu verfeinern.

Darüber hinaus kann die Inszenierung der Explorationsphase gezielt die Situationssensitivität fördern, indem sie die Aufmerksamkeit auf die (musikalischen) Beziehungen innerhalb der Gruppe lenkt. Hierbei spielen auch Prozesse der emotionalen Ansteckung eine Rolle, bei denen gemeinsames musikalisches Geschehen zu einem kollektiven Sog wird, der die Gruppenaktivität prägt. Beispiele hierfür können gemeinsame rhythmische Improvisationen oder das spielerische Experimentieren mit Klangfarben sein, bei denen die Lernenden ihre Wahrnehmung schärfen und aufeinander reagieren.

In der Explorationsphase kann die Lehrperson Sicherheit und Vertrauen fördern, indem sie z. B. klare, den Teilnehmenden bekannte musikalische Strukturen wie Ostinati anbietet. Offene Spielangebote ohne Fehlerdruck stärken zusätzlich das Selbstvertrauen. Selbstwirksamkeitserwartungen werden durch eine forschende Haltung und gezielte Herausforderungen wie Klangexplorationen gefördert. Fragen wie „Wie viele verschiedene Klänge kannst du auf deinem Instrument finden?“ regen eigenständiges Erforschen an.

Mit- und Nachvollziehen

Im Mit- und Nachvollziehen geht es um ein ganzheitliches Verstehen von Musik, das nicht nur intellektuelles, sondern auch leibliches und emotionales Be-greifen

umfasst. Durch Reflexionen und differenzierende Angebote können die Lernenden an ihrer Wahrnehmung und Ausdrucksform feilen. Das Musikverstehen wiederum fördert die Selbstwirksamkeitserwartung, da die Lernenden ihr eigenes Musizieren bewusster wahrnehmen und die Zusammenhänge in der Musik besser verstehen können.

Gleichzeitig öffnet diese Phase den Blick der Lernenden für neue Perspektiven (Bereitschaft zur Offenheit), indem sie ihren musikalischen Horizont erweitern. Diese Reflexionsmomente tragen dazu bei, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen und die Beziehung zwischen Lernenden und musikalischem Material zu intensivieren. Beim Mit- und Nachvollziehen kann die Lehrperson Sicherheit und Vertrauen durch klare und bewältigbare Aufgabenformate fördern, die sich an den Fähigkeiten der Lernenden orientieren: wie etwa durch das „Kanon-Häuschen“, eine Methode zum Erarbeiten eines Kanons, bei dem der ganze Kanon mitvollzogen werden kann, aber gleichzeitig die einzelnen Stimmen geübt werden.

Fantasieren

In der Phase des Fantasierens nimmt die Kategorie Abgabe von Kontrolle eine zentrale Rolle ein. Fantasieren zielt auf das künstlerische Gestalten von zuvor exploriertem Material sowie auf den individuellen, kreativen Ausdruck ab. Die bewusste Abgabe von Kontrolle kann hier zu kreativen Höhepunkten führen, indem selbstzensierende Instanzen zurücktreten und Spontaneität sowie künstlerische Intuition Raum gewinnen. Fantasieren erfordert ein hohes Maß an Wachheit und Konzentration auf das „Hier und Jetzt“. Ein weiteres wesentliches Element beim Fantasieren ist das Erleben von Eigenzeitlichkeit. Gadamer (2012) beschreibt die Eigenzeitlichkeit als eine erfüllte Zeit, in der das Begehen des Moments entscheidend ist, nicht das Ziel (vgl. Gadamer, 2012: 66). Dies widerspricht der heutigen beschleunigten und effizienzorientierten Gesellschaft und betont die Wichtigkeit des Weges und des Erlebens im kreativen Prozess.

Die Lehrperson kann durch sichere Strukturen, wie bekannte musikalische Einleitungen oder feste Startimpulse, Vertrauen schaffen und den Teilnehmenden Freiraum für kreative Entscheidungen lassen. Improvisationsaufgaben laden zur individuellen Gestaltung ein. In der Phase des Fantasierens kann die Lehrperson die Abgabe von Kontrolle durch kreative Impulse fördern, etwa indem sie Improvisationsaufgaben stellt wie: „Erfinde eine spannende Musik mit nur einem Ton!“

Tabelle 10: Matrix der Unterrichtsphasen und Kernkategorien Mediopassiver Musikpraxis

Phase / Kernkategorie	**Sensibilisieren** Ziele: Kontemplation (Sich-Versenken), Sich-Öffnen, Bündeln der Aufmerksamkeit	**Explorieren** Ziele: Ausprobieren, Suchen, Üben, Verfeinern	**Fantasieren** Ziele: Improvisieren, Komponieren, Transformieren, Interpretieren, Gestalten	**Mit- und Nachvollziehen** Ziele: Reproduzieren, Rekonstruieren, Verstehen
Sicherheit und Vertrauen	In der Sensibilisierungsphase kann die Lehrperson Sicherheit und Vertrauen ermöglichen durch: **Sichere Strukturen** • Schaffung von Synchronisationsmomenten (z. B. durch feste Rituale, gemeinsames, musikalisches Einschwingen, z. B. Gruppenpuls)	In der Explorationsphase kann die Lehrperson Sicherheit und Vertrauen ermöglichen durch: **Sichere Strukturen** • Raumformen, die Sicherheit geben, wie z. B. das Tropfenfeld, um sich unbeobachtet zu fühlen, Kreis für emotionale Verbundenheit, Wechsel aus Tutti- und Solomomenten • Musikalische Strukturen: Ostinato, Rondo,	Beim Fantasieren kann die Lehrperson Sicherheit und Vertrauen ermöglichen durch: **Sichere Strukturen** • Die Etablierung einer Kultur der Fehlerfreiheit bzw. Fehlerfreundlichkeit bei gleichzeitigem Anspruch an künstlerisches Musizieren (z. B. durch das Anknüpfen an bereits vertraute Spielweisen, -formen, Instrumente etc.)	Beim Mit- und Nachvollziehen kann die Lehrperson Sicherheit und Vertrauen ermöglichen durch: **Sichere Strukturen** • Durch klare, bewältigbare Aufgabenformate (Umfang von Aufgaben, sich steigernder Schwierigkeitsgrad, individuelles Anforderungsniveau) • Durch Differenzierungsmöglichkeiten für unterschiedliche

	Inszenierung • Gestaltung einer wertfreien, anerkennenden, einladenden Atmosphäre (Barrierefreiheit, Raumanker), ein zeitweises Schließen der Augen, um einen unbeobachteten Raum zu schaffen und die Aufmerksamkeit zu bündeln **Rückmeldung und Anreicherung** • Etablieren einer sicheren Bindung, Beziehungsangebote (durch z. B. Blickkontakt, individuelle Ansprache), Freiwilligkeit (Prinzip der Einladung)	eigener Atem als Phrasenlänge **Inszenierung** • Das Gestalten von Spielangeboten und Aufgaben, die das Vertrauen in die eigenen Fertigkeiten erhöhen (indem z. B. ein zu hohes Maß an Überforderung ausbleibt). Einen fehlerfreien/fehlerfreundlichen Explorationsraum durch offene Spiel- und Aufgabenangebote gestalten **Rückmeldung und Anreicherung** • Indem die Lehrperson Impulse der Teilenehmenden wahrnimmt, aufgreift und für alle vergrößert (Lernen am Modell). Durch Anrei-	**Rückmeldung und Anreicherung** • Respektvolle Reflexionskulturen und eine Spieleinladung, die genügend Freiraum für verschiedene Antwortmöglichkeiten lässt	Nachvollzugs-Bedürfnisse: „Kanon-Häuschen“ mit Zuhörfeld, *call and response* mit Variationen

		cherung der Ausdrucksmöglichkeiten durch die Lehrperson, z. B.: „Können wir alle gleichzeitig spielen?“, und geleitete Exploration: „Probiert ganz viele, unterschiedliche runde Bewegungen mit eurem Körper aus, was ist alles möglich?“		
Selbstwirksamkeitserwartung	In der Sensibilisierungsphase kann die Lehrperson Selbstwirksamkeitserwartung fördern durch: **Inszenieren** • Vielfältige sensomotorische Angebote • Die Ermöglichung, selbst etwas zu entdecken bzw. auszuprobieren	In der Explorationsphase kann die Lehrperson Selbstwirksamkeitserwartung fördern durch: **Haltung** • Eine eigene forschende Haltung **Inszenieren** • Begleitetes Üben von Fingerfertigkeiten, verschiedene Spielweisen, motorische Koordination mit Partnerin,	Beim Fantasieren kann die Lehrperson Selbstwirksamkeitserwartung fördern durch: **Inszenieren** • Spielangebote mit Solomomenten **Rückmeldung und Anreicherung** • Reflexionsangebote, die auch künstlerische Antwortmöglichkeiten (*reflec-*	Beim Mit- und Nachvollziehen kann die Lehrperson Selbstwirksamkeitserwartung fördern durch: **Inszenieren** • Spielangebote/Aufgaben, die vielfältige musikalische Differenzerfahrungen ermöglichen. Vielfältige und unterschiedliche Möglichkeiten des Nachvollzugs (leib-

		Klangvielfalt wahrnehmen **Rückmeldung und Anreicherung** • Durch Anreicherung und Reflexionsfragen wie: „Spielt mal so wie …“, sowie Fragen, die ein Ausprobieren initiieren: „Welche Klänge können wir finden?“, „Kannst du drei unterschiedliche Klänge finden?“	*tive-interaction*) beinhalten	lich, geistig, transformativ)
Bereitschaft zur Offenheit	In der Sensibilisierungsphase kann die Lehrperson Bereitschaft zur Offenheit fördern durch: **Inszenieren** • Vielfältige, sensomotorische Angebote sowie anregende Materialien.	In der Explorationsphase kann die Lehrperson Bereitschaft zur Offenheit fördern durch: **Inszenieren** • Vielfältiges Ausprobieren durch Variationen und kontrastierende Spielangebote. Sich	Beim Fantasieren kann die Lehrperson die Bereitschaft zur Offenheit fördern durch: **Inszenieren** • Spielideen, die mit Überraschungsfähigkeit und Unverfügbarkeit/ Kontingenz umgehen und	Beim Mit- und Nachvollziehen kann die Lehrperson die Bereitschaft zur Offenheit fördern durch: **Inszenieren** • Vielfältiges Üben und Ermöglichen von Differenzerfahrungen

	Inszenierung von Überraschungsmomenten, Staunen, Spannung: etwas unter einem Tuch verstecken, „hervorzaubern“, erscheinen lassen, Rätselcharakter von Versen – durch die Thematisierungen entsteht eine offene Situation für die Teilnehmenden • Spielregeln, die z. B. durch Augenschließen eine gewisse Spannung erzeugen, nacheinander die Teilnehmenden etwas entdecken lassen • Eine außeralltägliche Sprache in den Spielregeln verwen-	gegenseitig etwas zeigen, z. B. Lieblingsklänge, die man entdeckt hat. Wechseln zwischen Bekanntem (Sicherheit) und Neuem (Neugierde) • Immer wieder andere Aspekte von einer Sache beleuchten. Ein vielfältiges Angebot an unterschiedlichen Materialien anbieten **Haltung** • Eine eigene forschende, neugierige Haltung. Unterschiedliche Beziehungsangebote • Grenzen der Langeweile aushalten, um sie zu überschreiten	diese als Spielpartner zulassen	**Rückmeldung und Anreicherung** • Reflexion dieser Differenzerfahrungen (Umgang mit Fremdem, Unvertrauten)

	den, z. B. in Reimformen, singendes Erzählen **Haltung** • Gemeinsam Toleranz von Fremdem üben			
Abgabe von Kontrolle	In der Sensibilisierungsphase kann die Lehrperson die Abgabe von Kontrolle fördern durch: **Inszenieren** • Die Inszenierung von Festlichkeit und einer aus der Alltäglichkeit gelösten Atmosphäre (ohne Zeitdruck) • Fokussierung auf bestimmte Sinne und Kontemplation, die alltägliche Kontrolle kurzzeitig	In der Explorationsphase kann die Lehrperson die Abgabe von Kontrolle fördern durch: **Inszenieren** • Spielaufforderungen, die das Verlassen der eigenen Komfortzone ermöglichen • Spielangebote, die ein Ausprobieren verschiedener, auch ungewohnter Rollen ermöglichen. Spielprinzipien wie „Führen und Folgen“, die das sich selbst Hingeben an die musika-	Beim Fantasieren kann die Lehrperson die Abgabe von Kontrolle fördern durch: **Inszenieren** • Inszenierung und Formulierung von Spielregeln, die vielfältige musikalische Beziehungserfahrungen ermöglichen bei ausreichend Zeit und somit ein Eintauchen in den Prozess ermöglichen **Mitspielen** • Die Lehrperson wird selbst zur Mitspielerin	Beim Mit- und Nachvollziehen kann die Lehrperson die Abgabe von Kontrolle fördern durch: **Inszenieren** • Fokussierung z. B. auf den Nachvollzug über eine sich versenkende Tätigkeit, z. B. leiblichen/motorischen Nachvollzug, von bspw. der Rondoform einer Musik durch Bewegungskontraste • Die Kontemplation kann unterstützen,

	vergessen lassen (Die Punkte unter Sicherheit und Vertrauen sind notwendige Voraussetzungen)	lisch-soziale Situation fördern • Spiele die unbewusste, schnelle Entscheidungen erfordern, ohne Vorüberlegungen **Rückmeldung und Anreicherung** • Bestärkende Rückmeldungen (Gruppe/Lehrperson)	und gibt sich der musikalischen Situation hin • Diese Phase benötigt eine entsprechende Vorbereitung und Einstimmung, da sie nur dann stattfinden kann, wenn die anderen vier Kategorien zusammenwirken. Die Abgabe von Kontrolle kann in der Phase des Fantasierens also als „Schlüsselmoment“ Mediopassiver Musikpraxis erachtet werden	bestimmte selbstzensierende Instanzen zwischenzeitlich zu vergessen
Situationssensitivität	In der Sensibilisierungsphase kann die Lehrperson Situationssensitivität fördern durch: **Inszenieren** • Vielfältige Angebote zur kinästhetischen und sensorischen Schulung.	In der Explorationsphase kann die Lehrperson Situationssensitivität fördern durch: **Inszenieren** • Verschiedene Differenzerfahrungen ermöglichende Spielange-	Beim Fantasieren kann die Lehrperson Situationssensitivität fördern durch: **Rückmeldung und Anreicherung** • Reflexionsangebote, die auch künstlerische Antwortmöglichkeiten (*reflective-interaction*) beinhal-	Beim Mit- und Nachvollziehen kann die Lehrperson Situationssensitivität fördern durch: **Rückmeldung und Anreicherung** • Durch Reflexionsangebote und Anreicherung

	Sensibilisierung der Aufmerksamkeit durch Inszenierung von Wachheit • Fokussierung auf musikalische Aufmerksamkeit, z. B. durch Hörrätsel. Fokussierung der sozialen „Antennen“ durch z. B. taktile Sensibilisierung. Die Fokussierung auf die eigene Wahrnehmungstätigkeit	bote: Gruppen- und Partnerspielformen • Ratespiele, Ich-Du-Wir-Spielvariationen, Klangketten, Wiederholung und Variation, Spiele zur räumlichen Wahrnehmung, z. B. Hörwege verfolgen **Rückmeldung und Anreicherung** • Fokus auf die Hörfähigkeiten	ten, Fokus auf das Hören legen	hinsichtlich des Sprechens über Musik

8.6 Ein praktischer Werkzeugkasten für die Unterrichtsplanung

8.6.1 Vorüberlegungen – Ebene der Lehrperson

Folgend werden praktische Werkzeuge für die konkrete Unterrichtsplanung mit dem Fokus auf Mediopassive Musikpraxis vorgestellt. Grundlage für diese Planung ist die Zuwendung auf die Ebene der Lehrperson im Phasenmodell (Kapitel 8.5). Die Prinzipien und Methoden wurden bereits ausführlich behandelt. Ein zentraler Aspekt bleibt jedoch die Haltung der Lehrperson. Im Sinne Kurbachers (Kapitel 3.2) versteht sich Haltung als relational, das heißt, sie beinhaltet sowohl dynamische als auch stabilisierende Elemente. Haltung ist ein kontinuierlicher Prozess des Übens und Reflektierens von Erfahrungen, der stetig angepasst werden kann. Die Verantwortung der Lehrperson umfasst demnach die fortlaufende Überprüfung und Entwicklung ihrer eigenen Haltung. Dies schließt die aktive Übung in Mediopassiver Musikpraxis mit ein. Die Haltung der Lehrperson ist dabei als Disposition zu verstehen, die es ermöglicht, zwischen verschiedenen Handlungsweisen zu wählen und diese situativ anzuwenden (Kapitel 4 und 5).

Für die konzeptionellen Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung ist es essenziell, auf die zentralen Kriterien für das Gelingen resonanzsensiblen Unterrichts zurückzugreifen, wie sie in Kapitel 6.3 dargelegt wurden. Ein resonanzfördernder Unterricht benötigt schwingungsfähige Räume auf materieller wie sozialer Ebene. Dies bedeutet, dass der Vermittlungskontext räumlich so gestaltet sein muss, dass er sowohl anregend als auch sicherheitsgebend wirkt, um eine schwingungsfähige Atmosphäre zu ermöglichen. Anerkennung und empathische Anteilnahme sind Grundvoraussetzung für das Gelingen von Resonanzbeziehungen. Die Lehrperson muss den Lernenden Wertschätzung entgegenbringen und sie in ihren individuellen musikalischen Ressourcen fördern. Ebenso trägt die eigene Überzeugung für den Gegenstand entscheidend zur Resonanzinitiation bei. Diese innere Begeisterung überträgt sich auf die Lernenden und kann für kollektive Ansteckungen sorgen. Das Einplanen von kollektiven und individuellen Erfahrungen ist für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit wesentlich. Dabei ist es wichtig, reziproke Offenheit zu fördern und Scheitern als Option und Chance für musikalisch-kreative Prozesse zu verstehen. Eine humorvolle und entspannte Unterrichtsgestaltung kann helfen, Unsicherheiten abzubauen und somit die Chance auf eine Abgabe von Kontrolle erhöhen.

8.6.2 Unterrichtsplanung mit dem Fokus auf Mediopassiver Musikpraxis

Die Konzeption von Unterrichtsangeboten mit Fokus auf die Mediopassive Musikpraxis basiert auf dem Phasenmodell und der entwickelten Matrix. Dabei

dient ein flexibler „Konzeptionsrahmen“ als Grundlage, um Unterrichtsstunden thematisch und methodisch zu gestalten (11.3.1). Nach der Auswahl eines geeigneten Sach- oder Erlebnisthemas können die einzelnen Phasen – Sensibilisieren, Explorieren, Mit- und Nachvollziehen sowie Fantasieren – in variabler Reihenfolge kombiniert werden. Diese Flexibilität ermöglicht es, die Unterrichtsgestaltung an die Bedürfnisse der Gruppe sowie an situative Gegebenheiten anzupassen. Ein zentrales Element der Konzeption ist die Integration der Kernkategorien der Mediopassiven Musikpraxis in jede Phase des Unterrichts. Um dies zu unterstützen, kann die Matrix verwendet werden, die gezielt auf die verschiedenen Kernkategorien eingeht.

Das Phasenmodell und die Matrix fördern somit nicht nur eine systematische Unterrichtsplanung, sondern auch die dynamische Anpassung des Unterrichts an die spezifischen Anforderungen und Potenziale der Gruppe. Dies macht die Mediopassive Musikpraxis in der Elementaren Musikpädagogik zu einem vielseitigen Ansatz, der sowohl Struktur als auch kreative Freiheit bietet.

8.6.3 Reflexionsbogen für die Unterrichtsplanung und -beobachtung

Der zweite Bestandteil des Werkzeugkastens ist ein Reflexionsbogen (11.3.2), der sowohl zur Überarbeitung und Reflexion geplanter Unterrichtsstunden als auch für die Beobachtung und Reflexion der Lehrpraxis geeignet ist. Dieser Reflexionsbogen ermöglicht es, Unterrichtseinheiten anhand eines Fragenkatalogs zu analysieren und zu reflektieren, wobei der Fokus auf der Mediopassiven Musikpraxis liegt. Er basiert auf einer modifizierten Version des „Auswertungsbogens für Unterrichtsstunden in der Elementarstufe / Grundstufe.“ nach Michael Dartsch (Dartsch, 2010a: 21) und den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit in Bezug auf Mediopassive Musikpraxis. Der Bogen berücksichtigt die ästhetische Qualität, das methodisch-didaktische Vorgehen, die Partizipationsmöglichkeiten sowie die Mediopassive Musikpraxis. Der Aufbau in Anlehnung an eine fünfstufigen Likert-Skala (vgl. Döring, 2023: 271) erleichtert den Auswertungsprozess (siehe Anhang).

8.7 Praxisbeispiele

Zur Verdeutlichung, wie Mediopassive Musikpraxis in der konkreten Unterrichtspraxis fokussiert und gefördert werden kann, werden im Folgenden drei Stundenmodelle präsentiert. Diese Modelle sind tabellarisch aufbereitet und verdeutlichen die Bezüge didaktischer Überlegungen zu den anvisierten Zielen Mediopassiver Musikpraxis .

Die folgenden Praxisbeispiele stammen aus der Arbeit mit einer inklusiven Zielgruppe: dem Musikkurs „Musinc – Music inclusive“, der 2022 an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig „Felix Mendelssohn-Bartholdy“ im

Fachbereich EMTP eingerichtet wurde. Der Kurs richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren und verfolgt das Ziel, vielfältige künstlerische Erfahrungen mit Bewegung und Klang im Sinne der EMP zu ermöglichen. Diese altersgemischte Gruppe ermöglicht es den Teilnehmenden, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten gemeinsam musikalisch aktiv zu sein. Dabei werden die Teilnehmenden entsprechend ihrer Möglichkeiten in den Planungsprozess einbezogen und gefördert (vgl. Leinen-Peters & Niggemeier 2023a). Die Stundenmodelle beinhalten die musikalischen Themen, konkrete Lernziele für die Stunde und das benötigte Material. Die Unterrichtsphasen sind klar benannt und werden durch didaktische Überlegungen begleitet. Anders als bei gängigen Stundenmodellen beinhaltet die letzte Spalte den Kommentar dazu, wie und wodurch Mediopassive Musikpraxis in der jeweiligen Phase gefördert werden kann. Der Kurs ist ebenfalls ein Lehrpraxisfeld für Studierende der EMTP. Diese werden hierbei von zwei Lehrenden mentoriert.

1. Stundenbild „Alles klingt anders“

Sachthema*	**Erlebnisthema**	**Zielvorstellungen**	**Material**
Raumklänge erfahren, Exploration von Schlägeln und Klangbausteinen, metrisch gebundene Liedgestaltung	„Eine Reise ins Schlägelland“	• TN** lernen verschiedene Raumklänge kennen • TN explorieren verschiedene Spieltechniken und Klänge mit Schlägeln • TN lernen verschiedene Spielmöglichkeiten von Klangbausteinen kennen • TN erproben Soli innerhalb von Gruppenimprovisationsspielen • TN begleiten metrisch gebunden das Lied „Alles klingt anders“	• Lied („Alles klingt anders“) • Je TN zwei Schlägel • Schlägelvers, z. B. von Beidinger (2018) • Klangbausteine aus Holz und Metall

* Mit Sachthema ist das musikalische Stundenthema gemeint, das auch die musikalischen Lernziele beinhaltet.
** Hier und folgend: TN = Teilnehmenden, LP = Lehrperson.

Phase	Didaktische Überlegungen
Begrüßungs-ritual	Die Stunde beginnt gemeinsam mit einem festgelegten Ablauf. Die TN werden nacheinander von allen begrüßt.
Sensibilisieren, Nachvollziehen	Die TN werden gebeten, die Augen zu schließen und aufmerksam zu lauschen. Im Raum ertönt ein Hörrätsel durch die LP: Sie improvisiert auf unterschiedlichen Materialien mit Schlägeln. Anschließend folgt ein kurzes Gespräch über das Gehörte.
Explorieren	Die Schlägel werden im Kreis ausgeteilt und weitergegeben, bis alle zwei haben. Ein Metrum (z.B. 1 + 2 + mit dem Satz „nehmen und geben“) bietet sich hierzu an. Die Schlägel werden gemeinsam erforscht: Durch angeleitete Exploration wird mit dem Schlägel über den eigenen Körper gestreichelt, geklopft, gerieben; anschließend auch bei den Sitznachbarinnen. Die LP beobachtet die Ideen der TN und greift diese mitunter für alle auf. Mithilfe eines Schlägelverses werden die verschiedenen Spielweisen von Schlägeln exploriert. Es bietet sich an, diesen mehrfach zu wiederholen, bis alle gut mitgekommen sind. Die TN bringen ihre eigenen Ideen ein, wie man noch mit dem Schlägel spielen kann. Es bietet sich an, interessante Klänge und Techniken der TN aufzugreifen und im Plenum gemeinsam auszuprobieren. Singendes Erzählen oder Vortragen im Versmaß kann diese Explorationsphase leiten. LP: „Seht mal an, seht mal an, was Paulas Schlägel kann!“
Explorieren II	LP: „Wir wollen mit unseren Schlägeln ins Schlägelland reisen und entdecken, wie es hier so klingt.“ Das Lied „Alles klingt anders“ (Anhang) wird angestimmt und die TN nonverbal aufgefordert, in den Raum zu gehen. Bei dem Refrain „lalala“ wird im Raum ein interessanter Klang gespielt, während der Strophe wird gelaufen und ein Klang ausgesucht. Die Strophe wird gemeinsam durch eine „Schlange“ durch den Raum geführt, beim Refrain suchen sich alle individuelle Wege. Die Anführung der „Schlange“ sollte wechseln. Dieses Spiel wird einige Male wiederholt, je nachdem, wie die Aufmerksamkeit der Gruppe es zulässt. Ergänzung: Alle zeigen einander anschließend den Lieblingsraumklang. Alle versammeln sich wieder in einem Kreis. Die Schlägel werden kurzzeitig zu einem „Strauß“ eingesammelt. LP: „Die Schlägel sind von ihrer Erkundungsreise ganz müde und wollen sich kurz ausruhen.“

Sozialform	Ziele Mediopassiver Musikpraxis werden gefördert durch:
Sitzkreis mit Sitzkissen	*Sicherheit und Vertrauen* • wird durch bekanntes Ritual, die Strukturierung des Raumes durch z. B. Sitzkissen im Kreis und eine direkte, persönliche Ansprache gefördert
Sitzkreis	*Bereitschaft zur Offenheit* • durch den Rätselcharakter und die offene Aufgabe zu lauschen wird die Neugier angeregt *Abgabe von Kontrolle* • wird durch das Rätsel und das Augenschließen angebahnt
Sitzkreis	*Selbstwirksamkeitserwartung, Situationssensitivität* • Die Spielweisen von Schlägeln werden erforscht und geübt. Selbstwirksamkeit wird durch die Erweiterung des musikalischen Handwerks gefördert • Durch die Erkundung des eigenen Körpers wird der Fokus auf die eigene Wahrnehmung gelenkt • Durch die geführte Exploration kann ebenfalls die Sicherheit und das Vertrauen in die eigenen Fertigkeiten gefördert werden
„Schlange“, individuelle Raumwege	*Bereitschaft zur Offenheit, Selbstwirksamkeitserwartung, Sicherheit und Vertrauen* • durch Zugänge zu anderen Klangwelten, den Raum als Instrument, verschiedene Spielweisen, unbeobachtet ausprobieren zu können im Rahmen einer festen Form

Phase	Didaktische Überlegungen
Nachvollziehen	Die LP spielt auf hölzernen oder metallenen Klangbausteinen verschiedene Tonhöhen. Die TN vollziehen nach, was LP sagt: „Eure Hände tanzen immer so lange, wie die Töne erklingen.“ Anschließend können die Klangbausteine sortiert werden: nach Kurz- und Langklingern sowie nach Tonhöhen. Ebenfalls bietet es sich an, die Töne nachzusingen.
Explorieren III	Die Klangbausteine werden nun von den TN exploriert, zunächst ohne Schlägel. Nach einer freien Exploration bieten sich folgende Spielideen an: • alle gleichzeitig; • reihum als Klangkette; • Welche „Spielarten“ sind möglich? Anschließend werden die Klangbausteine mit Schlägel ausprobiert. Jede TN erhält diesmal einen Schlägel. Folgende Spielvarianten sind günstig: • alle zusammen, „hüpfende“ Schlägel (Etablieren eines Metrums) • Klangkette: bis der Nachbarton verklungen ist • leise Klangkette, laute Klangkette • Welche Spielweisen mit Schlägel sind möglich? (einzeln zeigen) • Rondoform aus Tutti (gebunden im Metrum) und Solo: Präsentation von Spielvarianten
Nachvollziehen, Fantasieren	Das Lied „Alles klingt anders“ wird nun noch einmal erarbeitet. Die Liedbegleitung erfolgt in Form eines Rondos. In der Strophe spielen die Teilnehmenden zunächst in der Luft und wechseln anschließend auf die Klangbausteine (KB). Im Refrain („lalala“) improvisieren sie individuell auf den Klangbausteinen und gestalten kleine musikalische Kunststücke.
Sensibilisieren, Nachvollziehen	Ein großer und ein kleiner Klangbaustein spazieren durch das Schlägelland (oder mehrere verschiedene KBs). Die TN liegen oder sitzen bequem und vollziehen nach, wie die KBs ihre Wege im Raum gestalten. Zuerst vor dem inneren Auge, dann den Weg mit den Fingern nachzeichnen.
Ritual	Abschlussritual

Sozialform	Ziele Mediopassiver Musikpraxis werden gefördert durch:
Sitzkreis	*Selbstwirksamkeitserwartung, Sicherheit und Vertrauen* • durch Üben und Verstehen von Handwerk und Ausdrucksmöglichkeiten, klare, gut verständliche Aufgabenstrukturen
„Traube“	*Selbstwirksamkeitserwartung* • durch die Erweiterung und das Üben von Handwerk *Sicherheit und Vertrauen* • durch klare, einfache Spielideen *Situaionssensitivität* • durch Förderung der Aufmerksamkeit: „Wann bin ich an der Reihe?“ „Wie lange klingt der Ton wirklich?“
Sitzkreis	*Selbstwirksamkeitserwartung* • Das Lied und seine Form sind bereits etabliert und bekannt, ebenso wie die Spielmöglichkeiten der Schlägel und Klangbausteine *Anbahnung: Abgabe von Kontrolle* • durch kleine Solomomente in der Improvisation *Situationssensitivität* • Kleine Improvisationen individuell auf den Klangbausteinen bieten die Möglichkeit des Eintauchens in die Musik und des eigenen Fantasierens
„Tropfenfeld“ im gesamten Raum (TN liegen)	*Situationssensitivität* • Aufmerksamkeitsförderung: • „Wann ist der Klang wo?“ „Welche Wege verfolgt er?“ „Wann ist es zu Ende?“ *Abgabe von Kontrolle* • durch Augenschließen
Stehkreis, Anfangskreis	*Sicherheit und Vertrauen* • durch das Ritual und Synchronisation

2. Stundenbild „Steine“

Sachthema	Erlebnisthema	Zielvorstellungen	Material
Liederarbeitung „Obwisana“ und rhythmische Begleitung des Liedes	Steine	• TN explorieren das außermusikalische Material Steine • TN festigen und erweitern koordinative Fertigkeiten • TN singen das Lied „Obwisana sana“ und begleiten dieses rhythmisch gebunden mit dem Material Steine	• für jede TN zwei Steine • Lied: „Obwisana sana“ • Reifen

Phase	Didaktische Überlegungen
Ritual	Die Stunde beginnt gemeinsam mit einem festgelegten Ablauf. Die TN werden nacheinander von allen begrüßt.
Sensibilisieren, Nachvollziehen	Das Wort „Obwisana“ wird im Kreis wie bei einer „stillen Post“ weitergegeben. Das Lied wird anschließend gemeinsame gesungen, von den TN nachvollzogen und durch rhythmisches Patschen auf den Oberschenkeln im Metrum begleitet. Daraufhin lädt die LP nonverbal ein, aufzustehen und ihr zu folgen. Auf dem Boden liegen mehrere Holzreifen in unterschiedlichen Abständen. Immer bei „Obwisana“ springen die TN in einen neuen Reifen. So verinnerlichen sie Schwerpunkte, Text und Melodieverlauf und achten zugleich aufeinander, um nicht zu früh zu springen. Zum Abschluss kommen die TN in einem neuen Kreis an und sammeln sich.
Sensibilisieren, Explorieren, Nachvollziehen, Explorieren	Die LP eröffnet die Phase mit der Aufforderung: „Schließ die Augen ganz fest zu, fühl dann zart, was bekommst du?“ Die LP verteilt nun nacheinander an die TN einen Stein in die ausgestreckte Hand. Sobald alle einen Stein haben, werden diese individuell exploriert. Folgende Fragestellungen können diesen Prozess begleiten: • „Wie fühlt er sich an – weich, rau, eckig, rund, warm, kalt?“ • „Wie riecht er?“ • „Wie klingt er – auf dem Boden oder in Kombination mit anderen Steinen?“ Darauf aufbauend werden verschiedene Spiele erprobt: • Rhythmusspiel: „Lasst uns ein gemeinsames Metrum finden und darüber kleine Rhythmen improvisieren.“ • Steine im Raum: „Auf welchen Körperstellen könnt ihr die Steine balancieren? Können sich zwei Steine begegnen und begrüßen? Wie klingen verschiedene Steinkombinationen?“ Zur Vorbereitung zur Liedgestaltung werden die Steine im Kreis weitergegeben, bis jede Person ihren eigenen wieder in der Hand hält (Ablauf im 4er-Takt: „Auf 1 den Stein auf den Boden klopfen, auf 2 hochnehmen, auf 3 vor die linke Nachbarin legen, auf 4 einen neuen Stein aufnehmen“). Abschließend werden die Steine gemeinsam in einem Kreis zur Ruhe gelegt. Danach verwandeln sich die Teilnehmenden selbst in „Steine“ oder Steinkombinationen: zunächst allein, indem sie Spannung und Entspannung ausprobieren, dann im „Stop-and-go-Spiel“ mit Signal, bei dem sich Zweier- oder Dreiergruppen zu einem gemeinsamen „Stein“ formieren.

Sozialform	Ziele Mediopassiver Musikpraxis werden gefördert durch:
Kreis	*Sicherheit und Vertrauen* • wird durch bekanntes Ritual, die Strukturierung des Raumes durch z. B. Sitzkissen im Kreis und eine direkte, persönliche Ansprache gefördert
Kreis, „Schlange“ durch Holzreifen am Boden	*Bereitschaft zur Offenheit* • Ein fremdes Wort wird geflüstert – Überraschungsmoment, Unverständnis vielleicht? Die Neugierde wird geweckt *Selbstwirksamkeitserwartung* • Das Metrum des Liedes, seine Melodie und der Text werden nachvollzogen • Anschließend werden durch das metrische Springen und die Bewegung durch die Reifen Schwerpunkte und der Text gefestigt • Ebenfalls werden die Aufmerksamkeit und ein achtsamer Umgang miteinander fokussiert
Kreis, frei im Raum	*Bereitschaft zur Offenheit, Abgabe von Kontrolle* • wird durch Augenschließen gefördert, Neugierde durch außeralltägliche Sprache, Rätselcharakter der Situation, Spannungsaufbau durch Abwarten *Selbstwirksamkeitserwartung* • Das Material Stein wird erforscht und in seinen klanglichen Eigenschaften erfasst, was den Erfahrungsraum der TN erweitert *Sicherheit und Vertrauen* • wird durch ein gemeinsames Metrum (Synchronisationserfahrung) ermöglicht, Abgabe von Kontrolle durch kleine Soli ermöglicht *Selbstwirksamkeitserwartung* • Das Material Stein wird erforscht und das Bewegungsrepertoire der TN erweitert *Abgabe von Kontrolle* • durch das spontane Reagieren (stop and go) müssen unterbewusste Entscheidungen getroffen werden *Situationssensitivität* • für die Gruppe, Partnerinnen: „Wer steht neben mir?“ aufmerksam sein für das Signal, Wie formieren wir uns, dass alle beteiligt sind, niemand verletzt wird?

Phase	Didaktische Überlegungen
Explorieren, Fantasieren	Alle TN erhalten nun zwei Steine. Die LP fragt: „Welche Spielweisen fallen euch mit zwei Steinen ein?“ Mögliche Anregungen sind: • reiben, aneinanderklopfen, auf Boden klopfen, gegen andere Steine klopfen, oder Kombination aus mehreren Spielweisen Im Anschluss werden die zuvor explorierten Spielweisen in die Liedbegleitung von „Obwisana“ eingebunden. Zunächst erfolgt dies in freiem Metrum, danach in gebundener Form, wobei das Tempo nach und nach gesteigert werden kann. Die Ideen der Teilnehmenden werden aufgegriffen und gemeinsam weiterentwickelt. Daraufhin wird das Herumreichspiel mit zwei Steinen durchgeführt, wodurch die Teilnehmenden ihre erprobten Spielweisen in einer kooperativen Form erproben können. Zum Abschluss gestalten alle gemeinsam ein großes „Steinbild“, das in unterschiedlichen Formen – etwa als Herz, Turm oder Kreis – gelegt wird und die Stunde in einer künstlerischen Rahmung abrundet.
Ritual	Abschlussritual

Sozialform	Ziele Mediopassiver Musikpraxis werden gefördert durch:
	Selbstwirksamkeitserwartung, Sicherheit und Vertrauen • Das Material ist bereits bekannt und wird nun noch angereichert, erweitert *Abgabe von Kontrolle* • Für das Lied wurde nun ausreichend exploriert und Gestaltungsmaterial erworben, die Formen sind ebenfalls klar. Die Gruppe kann nun gemeinsam an der Liedbegleitung feilen, Verschiedenes kreativ kombinieren, erweitern etc. *Situationssensitivität* • aufeinander achten, auf die musikalische Interaktion achten, genaues Hinhören, „Wie lautet die musikalische Spielregel?“
	Sicherheit und Vertrauen • durch das Ritual und Synchronisation

3. Stundenbild „Im Winterwald“

Autorin „Im Winterwald“: Lina Cassens

Sachthema	Erlebnisthema	Zielvorstellungen	Material
Musikhören und Musik anhand differenzierter Bewegungsqualitäten nachvollziehen	„Winterwald“	• TN verstehen sich als musikalisch-gestaltende, selbstwirksame Personen • TN vollziehen Musik teil- und ganzkörperlich nach • TN erweitern ihr Repertoire an Bewegungsqualitäten • TN übertragen die durch Bewegung erfahrenen musikalischen Parameter auf Instrumente • TN gestalten eine eigene „Schneemusik“	• Tonträger mit Antonio Vivaldi, L’inverno (Der Winter) aus Le quattro stagioni (Die vier Jahreszeiten), Op. 8 Nr. 4, RV 297, 3. Satz (Allegro, 3/8, f-Moll) • Papier-Schneeflocke • Schneeflockenbilder (vgl. Anhang) • vier Reifen • Instrumente des kleinen Schlagwerks • Tuch oder Decke

Phase	Didaktische Überlegungen
Ritual	Gemeinsamer Start in die Stunde mit festgelegtem Ablauf. Die TN werden nacheinander von allen begrüßt.
Sensibilisierung, Nachvollziehen	Die LP leitet die Phase ein mit den Worten: „Spitzt die Ohren ganz weit auf und lauscht aufmerksam!“ Es wird ein Zusammenschnitt aus dem 3. Satz des Winters aus Vivaldis Le quattro stagioni abgespielt. Die Lehrperson begleitet die Musik mit tanzenden Handbewegungen und gibt diese nonverbal als Dirigat vor. Im Anschluss folgt ein kurzes Gespräch mit den Fragen: „Was könnte das für Musik sein?“ „Was war zu hören?“ Zur Auflösung des Rätsels fliegt eine Papier-Schneeflocke im Kreis von TN zu TN. Die Bewegungen der Schneeflocke werden stimmlich begleitet. Danach wird die Musik erneut abgespielt – diesmal tanzen alle gemeinsam mit den Händen mit. Anschließend legt die LP drei Schneeflockenbilder in die Mitte. Aufgabe ist es, die richtige Reihenfolge der Bilder entsprechend dem Gehörten zu ordnen. Optional kann die Musik noch einmal mit dem ganzen Körper nachvollzogen werden, während die Bilder in der Mitte liegen.
Explorieren, Fantasieren (bei Station 4)	Im Raum liegen vier Reifen. In drei davon werden von der LP Bilder gelegt, der vierte bleibt leer. Anschließend kehrt die LP in den Kreis zurück, stimmt das Lied „Wir gehen heut in den Winterwald“ an und gibt den TN nonverbal das Signal, sich als „Schlange“ zu gruppieren. Im Metrum des Liedes stapfen alle gemeinsam durch den Winterwald und wandern von Reifen zu Reifen (vier Stationen). An den ersten drei Stationen wird die Bewegungsqualität der Schneeflocken ohne Musik vertieft. An der vierten Station wird gemeinsam exploriert, welche weiteren Formen von Schneewetter im Winterwald vorkommen können.

Sozialform	Ziele Mediopassiver Musikpraxis werden gefördert durch:
Kreis	*Sicherheit und Vertrauen* • durch ein bekanntes Ritual, die Strukturierung des Raumes durch z. B. Sitzkissen im Kreis und eine direkte, persönliche Ansprache
Kreis	*Bereitschaft zur Offenheit* • Ein Hörrätsel, (vielleicht) unbekannte Musik; erraten müssen, was die LP mit den Händen tut *Situationssensitivität* • Konzentration auf die Schneeflocke, die herumwandert – „wann erreicht sie mich?“ „Wie übernehme ich sie, gebe sie weiter?“ *Sicherheit und Vertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung* • Die Spielregeln sind klar und einfach, wurden schon einmal gezeigt (am Modell), Stimmexploration der tanzenden Schneeflocken, Bewegungsqualitäten unterscheiden und Erweitern bzw. Festigen des Bewegungsrepertoires
„Schlange“, „Tropfenfeld“	*Sicherheit und Vertrauen* • Die Form der „Schlange“ gibt Sicherheit und wird durch den gemeinsamen Puls (Synchronisation) unterstützt • Sie erleichtert die Fortbewegung als Gruppe, wobei die verwendeten Bilder bereits bekannt sind *Selbstwirksamkeitserwartung* • Erweiterung und Feilen am Bewegungsrepertoire, Fantasie anregen

Phase	Didaktische Überlegungen
Explorieren, Fantasieren	Unter einer weißen Schneedecke (Tuch) sind Instrumente versteckt. Jede TN tastet unter dem Tuch und wählt ein Instrument aus. Anschließend werden die Instrumente exploriert: • gemeinsames Spiel • Schneeklang im Tutti und im Solo Danach greift die LP die drei Schneebilder wieder auf und leitet ein gemeinsames Musizieren an (durch Dirigat unterstützt): • „Wie klingt eine Schneeflocke – zart und leise?“ • „Wie klingt es, wenn mehrere Schneeflocken tanzen?“ • „Wie klingt ein Schneesturm?“ • „Welche weiteren Ideen gibt es, wie es im Winterwald klingen könnte?“
Fantasieren	Es erfolgt ein Dirigierspiel: Alle TN formieren sich mit ihren Instrumenten in einem Halbkreis zum „Schneeorchester“. Die drei Bilder liegen als Inspiration vor der Dirigentin. Eine Person übernimmt das Dirigat und gestaltet ihre eigene „Schneemusik“. Anschließend wird die Rolle mehrfach gewechselt, sodass möglichst viele TN die Möglichkeit erhalten zu dirigieren. Zum Abschluss legen alle ihre Instrumente wieder gemeinsam auf der Schneedecke ab.
Nachvollziehen, Sensibilisieren, Nachvollziehen	LP: „Wir wappnen uns nochmal dafür, durch den Winterwald wieder zurückzustapfen!“ Das Lied wird erneut gesungen, diesmal mit dem Text: „Wir waren heut im Winterwald“. Singend und in der Form einer „Schlange“ geht es zurück in den Anfangskreis. Falls noch Zeit bleibt: In Zweierpaaren: In Zweierpaaren gestalten die TN eine „Schneelandschaft“, indem sie zur Musik Motive auf den Rücken der Partnerin / des Partners malen; anschließend werden die Rollen getauscht.
Ritual	Abschlussritual

Sozialform	Ziele Mediopassiver Musikpraxis werden gefördert durch:
Kreis	*Selbstwirksamkeitserwartung* • Übertragung der Bewegungsqualitäten auf Instrumente, Erweiterung des musikalischen Denkens und des Handwerks *Situationssensitivität* • Feilen an den Klangqualitäten der unterschiedlichen „Schneeklänge“, aufeinander hören, sich zurücknehmen, sich einbringen
Halbkreis (ggf. abkleben)	*Abgabe von Kontrolle* • Sich dem Gestaltungsprozess hingeben; eine Person übernimmt die Leitung, aber auch sie kann sich ihrer Inspiration und dem Klang hingeben *Situationssensitivität* • Aufmerksamkeit für das musikalische Geschehen haben: Was zeigt die dirigierende Person? Wie passen meine Klänge?
„Schlange“	*Sicherheit und Vertrauen* • Das Lied und die Form sind bereits bekannt *Bereitschaft zur Offenheit, Situationssensitivität* • Gespür für einander, taktile Erfahrung, Musik nachempfinden
	Sicherheit und Vertrauen • durch das Ritual und Synchronisation

8.8 Zusammenfassung

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stand die Entwicklung eines theoretisch fundierten, praxistauglichen Modells sowie weiterer Werkzeuge, um die Mediopassive Musikpraxis für die konkrete Unterrichtspraxis im Feld der EMP nutzbar zu machen. Dabei wurden zunächst Zieldimensionen und Prinzipien sowie das künstlerische Musizierens als ein Gegenstand der EMP skizziert. Aufbauend auf Dartschs Konzept einer künstlerischen Haltung und in Anlehnung an den phänomenologischen Ansatz Wolfgang Sünkels wurde die Disposition zur Mediopassivität als unterrichtlich vermittelbarer Gegenstand begründet. Die bestehenden Prinzipien der EMP wurden um zentrale Aspekte der Mediopassiven Musikpraxis erweitert. In diesem Spannungsfeld wurde ein phasenorientiertes Unterrichtsmodell entwickelt, das günstige Verlaufsstrukturen mit dem Fokus auf Mediopassiver Musikpraxis abbildet und so die Planung von Vermittlungsprozessen unterstützt. Eine Matrix ergänzt dieses Modell durch die systematische Verknüpfung mit den fünf Kernkategorien der Mediopassiven Musikpraxis und dient Lehrenden als Planungs- und Reflexionshilfe für die gezielte Förderung dieser Haltungen in den jeweiligen Phasen. Erprobte Praxisbeispiele und ein Reflexionsbogen konkretisieren eine direkte Anwendung in der Lehrpraxis.

9 Diskussion und Schlussfolgerungen

Im abschließenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengeführt und im Kontext der eingangs formulierten Forschungsfragen kritisch reflektiert. Es folgen eine Bewertung der Limitationen der Untersuchung sowie ein Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen und Forschungsdesiderate.

9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Folgend geht es darum, die gewonnenen Erkenntnisse aus der empirischen wie theoretischen Untersuchung erneut miteinander zu verknüpfen. Ziel ist es, die Forschungsfragen in ihrer Gesamtheit zu reflektieren und dabei die Ergebnisse mit dem musikpädagogischen Resonanzdiskurs zu verbinden. Diese Synthese erfolgt unter konsequenter Beibehaltung meines theoretischen Standpunkts, indem die Forschungsfragen erneut in den Mittelpunkt gestellt und anhand der gewonnenen Ergebnisse reflektiert werden.

Während die letzte Forschungsfrage, die sich auf didaktische Umsetzung Mediopassiver Musikpraxis fokussiert, in den Kapiteln 6–8 ausführlich behandelt wurde, liegt der Schwerpunkt hier auf der ersten und zweiten Forschungsfrage, die den theoretischen Rahmen und die empirische Analyse der Arbeit geprägt haben. Die Resonanztheorie Hartmut Rosas, die in Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurde, bildet das zentrale Bezugssystem. In Kapitel 3 wurde die Idee der Mediopassivität eingeführt, um neue Perspektiven auf musikalische Lern- und Vermittlungsprozesse hinsichtlich einer Resonanzsensibilität zu eröffnen. Die in Kapitel 4 durchgeführte empirische Untersuchung lieferte die Grundlage für die darauf aufbauenden didaktischen Überlegungen und Modellentwicklungen. Folgend wird eine Synthese der theoretischen und empirischen Ergebnisse vorgenommen, um die ersten beiden Forschungsfragen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung der Musikpädagogik und ihre Praxisrelevanz zu beantworten.

Forschungsfrage I lautete: Wie manifestiert sich das Phänomen Mediopassivität in der musikalischen Praxis? Und wie kann es als Disposition für das Musizieren verstanden werden? Die Antwort auf diese Forschungsfrage ist Gegenstand der empirischen Untersuchung dieser Arbeit und zeigt sich in dem Modell der Schlüsselkategorie Mediopassive Musikpraxis (Kapitel 4.4), und zwar als ein Netzwerk von musikalischen und sozialen Bedingungen, durch das sich eine mediopassive Haltung in der musikalischen Praxis herausbildet. Als Haltung kann Mediopassive Musikpraxis nicht isoliert betrachtet werden,

sondern entsteht als ein Resultat des komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren, die in den fünf zentralen Kernkategorien der Untersuchung verdichtet wurden. Diese Kernkategorien wurden im Verlauf der Arbeit an relevanten Stellen ausführlich diskutiert und mit dem musikpädagogischen Diskurs verknüpft.

Die Kategorien Sicherheit und Vertrauen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Bereitschaft zur Offenheit stellen die notwendigen Bedingungen dar. Sie bilden die Grundvoraussetzung dafür, dass sich Lernende erstens überhaupt auf den musikalischen Prozess einlassen können und zweitens bereit sind, resonanzsensibel musizieren zu können. Ohne ein Mindestmaß an Sicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen ist mediopassives Musizieren nicht denkbar. Allerdings führen erst die hinreichenden Bedingungen der Kategorien Situationssensitivität und Abgabe von Kontrolle zur Entstehung einer Mediopassiven Musikpraxis.

Im Folgenden werden die fünf Kernkategorien noch einmal in Bezug zur Forschungsfrage zusammengefasst.

1. Sicherheit und Vertrauen

Die Kernkategorie Sicherheit und Vertrauen vereint eine soziale und eine musikbezogene Komponente. Sicherheit und gegenseitiges Vertrauen in die Musiziersituation bilden die Grundlage, damit gemeinsam musiziert werden kann. In der Diskussion der Kategorie wurde identifiziert, dass es darum geht, einen sicheren und zugleich offenen Raum zu schaffen und diesen auch zu halten, und zwar dadurch, dass Unterschiede akzeptiert werden und die Begegnung mit etwas Unvorhersehbaren möglich wird (vgl. Mischke & Welte, 2023). In diesem Prozess liegt die Verantwortung maßgeblich bei der Lehrperson. Die Untersuchung zeigt, dass sowohl soziale als auch musikalische Synchronisation entscheidend für das Sicherheitserleben während des Musizierens sind. Der Synchronisation kommt im Zusammenhang mit der Resonanztheorie ein ambivalenter Stellenwert zu (Kapitel 4.3.1.1). Die dadurch erlebte Sicherheit und das Vertrauen bilden jedoch eine grundlegende Voraussetzung für das Erfahren von Resonanz. Zwei weitere Aspekte, die eng mit der Kernkategorie Sicherheit und Vertrauen verbunden sind, betreffen das Angstmanagement sowie die Kodes Intimität und Berührung. Angst und Sicherheit beziehungsweise Vertrauen stehen in einem klaren Gegensatz zueinander: Wer Angst empfindet, kann sich nicht gleichzeitig sicher fühlen.

2. Abgabe von Kontrolle

Die Kategorie Abgabe von Kontrolle bezieht sich auf das lustvolle Erleben, Kontrolle und selbstzensierende Mechanismen zeitweise loszulassen, um sich der emergierenden musikalischen Situation hinzugeben. Dies birgt gleichzeitig eine

Bereitschaft zum Zulassen der eigenen Verwundbarkeit und somit ein hohes Maß an Risikobereitschaft. Die Abgabe von Kontrolle ist die „Königsdisziplin“ unter den Kernkategorien Mediopassiver Musikpraxis. Sie macht die besondere Qualität der Erfahrung aus. Durch das hohe Maß an Risikobereitschaft ist sie gleichzeitig eng mit der Kategorie Sicherheit und Vertrauen verknüpft, denn wer sich komplett einer Gefahr ausgeliefert sieht, wird kein Risiko eingehen wollen. Hartmut Rosa beschreibt solche besonderen Ereignisse der Abgabe von Kontrolle als beinahe epiphanische Erlebnisse, die in musikalischen Kontexten besonders intensiv erfahrbar werden.

Als Beispiel bietet sich das eingangs erwähnte Phänomen Taylor Swift an: Biazza et. al. (2024) beschreiben ihre Konzerte nicht nur als musikalische Ereignisse, sondern als Orte kollektiver Euphorie und tiefer emotionaler Verbundenheit zwischen den Fans und der Künstlerin: „Womit man da angelangt wäre, was der Soziologe Émile Durkheim einst ‚kollektive Effervescenz‘ nannte, also kollektives Schäumen, Sprudeln, Überschäumen“ (Biazza et al., 2024). Swifts Musik und Auftreten haben zudem eine starke soziale Wirkung und fungieren als Resonanzhafen für eine ganze Generation. Ihre Musik und die autobiografischen Texte geben vielen Fans das Gefühl, verstanden zu werden, und bieten ihnen eine Plattform, persönliche Krisen zu reflektieren und zu bewältigen (ebd.).

Im Unterschied zu individuellen Flowerlebnissen, die oft als ein Zustand völligen Verschmelzens beschrieben werden, ist Mediopassivität keine Haltung des vollständigen Kontrollverlusts, sondern eine Form der spirituellen Abhängigkeitserklärung (vgl. Rosa, 2019), bei der man Teil eines größeren Ganzen ist, ohne die vollständige Kontrolle über das Geschehen zu besitzen. Risikobereitschaft und die Fähigkeit, die eigene „Komfortzone“ zu verlassen, sind entscheidende Faktoren für das Gelingen dieses Prozesses, während Schüchternheit und Angst oft kreative Prozesse hemmen (vgl. Sawyer, 2006: 312, 47). Mediopassives Musizieren setzt also ein Gleichgewicht zwischen Hingabe und Selbstwirksamkeitserwartungen voraus, um Resonanzbeziehungen zu ermöglichen.

3. Bereitschaft zur Offenheit

Die Bereitschaft zur Offenheit meint die Fähigkeit, sich neugierig auf unterschiedliche musikalische Situationen einzulassen und sich affizieren zu lassen. Dadurch können auch neue Erfahrungen und Transformationen angeregt werden. Die Bereitschaft zur Offenheit ermöglicht ein Eintauchen in den musikalischen Prozess und fördert spontane Interaktionen, ohne vom Bedürfnis nach Kontrolle bestimmt zu werden (vgl. Figueroa-Dreher, 2016: 252; Kapitel 4.3.1.2). Pfleiderer und Rosa (2020) betonen, dass eine resonanzfördernde Haltung eine Kombination aus Offenheit und der Erwartung responsiver Selbstwirksamkeit

sei. Dies erfordert das partielle Aufgeben von Kontrolle und selbstzensierenden Instanzen (vgl. Pfleiderer & Rosa, 2020: 35). Die Offenheit ist somit nicht nur notwendige Voraussetzung für Resonanzerfahrungen im Sinne der Affizierung, sondern auch für das Entstehen und Eingehen wechselseitig-responsiver Beziehungen.

4. Selbstwirksamkeitserwartung

Die Kategorie Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich sowohl auf die musikalischen Fertigkeiten als auch auf die Fähigkeit, Entscheidungen flexibel zu treffen und Gestaltungsmittel kompetent einzusetzen. Positive Erfahrungen im Musizieren stärken das Selbstwirksamkeitsgefühl, während Misserfolge es schwächen können. Vorbilder motivieren zur Nachahmung, was die Selbstwirksamkeit erhöht (soziales Modellieren). Feedback und Selbstmotivation fördern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, während körperliche Signale wie Adrenalinausschüttung sowohl Angst als auch Enthusiasmus verstärken können (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Abderhalden & Jüngling, 2019: 7).

Selbstwirksamkeitserfahrungen bedeuten aus Resonanzperspektive, dass sich Musizierende als fähig wahrnehmen, Andere zu erreichen und zu bewegen (Pfleiderer & Rosa, 2020: 7). Im musikpädagogischen Kontext erweisen sich Explorationsphasen durch das Erkunden von musikalischem Material als sinnvoll, um die künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Mimetisches Lernen, das über bloße Imitation hinausgeht, ermöglicht die Erweiterung der Weltsicht und des Verhaltens durch Bezugnahme auf Andere (Wulf, 2014: 191). Üben, verstanden als wiederholendes Lernen, festigt die eigenen Fertigkeiten und stärkt die Selbstwirksamkeit für das gemeinsame Musizieren (vgl. Mahlert, 2018: 277).

5. Situationssensitivität

Die Kategorie Situationssensitivität setzt sich aus der Selbstaufmerksamkeit sowie dem Gespür für die musikalischen Interaktionen und die musikalische Situation sowie für die Mitmusizierenden zusammen. Sie bezeichnet die Fähigkeit, sich sensibel innerhalb einer musikalischen Situation verhalten zu können. Dabei spielt der Sinn für Angemessenheit eine wichtige Rolle (vgl. Landweer, 2011). Dieser ermöglicht es, dass Individuen unterhalb der Bewusstseinsschwelle ein gemeinsames Verständnis erspüren und Reaktionen darauf abstimmen können. Durch Hellbergs Konzept der Koordination lässt sich dieser Ansatz konkretisieren, indem die leibliche Wahrnehmung und das inkorporierte Bewegungswissen beim Musikmachen in den Fokus rücken (vgl. Hellberg, 2019). Koordination erfordert ein sensibles Gespür für das Gemeinsame, das von allen Gruppenmitgliedern umgesetzt werden kann, wie beispielsweise ein gemeinsames Tempo oder ein gemeinsamer musikalischer Ausdruck. Situationssensitivität verlangt

somit einen Spürsinn, der vorsprachlich das Notwendige für die musikalische und soziale Dimension einer Situation erfassen kann. Taylor Swift scheint hierfür ein besonders ausgeprägtes Gespür zu haben, da sich das gesamte Publikum mit ihr und auch untereinander verbunden fühlt. Biazza et al. (2024) beschreiben, dass Swift ihre Fans in Konzerten zum Beispiel dazu einlade, die „Bridge“ [115]der Songs gemeinsam zu gestalten. Im musikpädagogischen Kontext lässt sich Situationssensitivität durch Reflexion und ein vielfältiges Angebot künstlerischen Ausdrucks fördern. Musikverstehen erfordert im Gegensatz zu bloßer Wahrnehmung akustischer Reize eine spezifische Aufmerksamkeit im Augenblick (Besse, 2021: 208). Besse argumentiert mit Bezug auf Grüny und Sterns Konzept der Vitalitätsaffekte, dass kommunikative Prozesse, sowohl im menschlichen Miteinander als auch im musikalischen Gestalten, einen kontinuierlichen Prozess der Unterscheidung zwischen wesentlichen und unwesentlichen Elementen, Struktur und Variation erfordere (ebd.). Grüny (2014) hebt mit Bezug auf Stern hervor, dass Menschen in ihren Interaktionen leiblich durch kommunikative Prozesse geformt würden. Innerhalb dieser Resonanzen, wie Stern sie nennt, entwickeln Menschen eine zunehmend differenzierte Fähigkeit, zwischen sich selbst und dem Anderen zu unterscheiden (vgl. Grüny, 2014: 97). Grüny sieht den Sinn in der Musik im Spannungsfeld zwischen dem Bewegtwerden durch die Musik, was meinem Verständnis nach der Affizierung bei Rosa entspricht, und der intellektuellen Auseinandersetzung, die vielleicht mit dem Ringen um das Antwortverhältnis bei Rosa verglichen werden kann. Wenn diese Dimensionen auseinanderfallen, bleibt entweder eine rein affektiv hörende Person übrig oder eine, die nur strukturell wahrnimmt – doch keine von beiden hört wirklich Musik (vgl. Grüny, 2014: 171). Dartsch (2019) beschreibt Ähnliches für die künstlerische Dimension des Musikmachens, wobei es um die Balance zwischen Emotion und Affizierung sowie dem Antwortenkönnen durch handwerkliches Können geht.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse habe ich ein Modell der Mediopassiven Musikpraxis entworfen (Kapitel 4.4), das sowohl die notwendigen Voraussetzungen für resonanzsensibles Mediopassives Musizieren aufzeigt als auch umgekehrt Anknüpfungspunkte für die musikpädagogischen Praxis beinhaltet. Selbstverständlich ist ein Modell stets als eine vereinfachte und stark verdichtete Darstellung der Ergebnisse zu verstehen. Mein Ziel war es jedoch, eine praxistaugliche und greifbare Grundlage für die Lehrpraxis und den hochschuldidaktischen Kontext zu schaffen. Durch diesen Fokus erachte ich die Weiterarbeit mit diesen Modellen als legitimiert.

[115]Der Begriff Bridge bezieht sich hier auf den musikalischen Kontext als ein Überleitungsteil eines Songs.

Forschungsfrage II: Welche Dimensionen der Mediopassivität werden durch die verschiedenen Resonanzachsen erkennbar? In Kapitel 5 wurde das von Rosa entwickelte Achsensystem, das er als Ordnungsprinzip für Resonanzerfahrungen und -beziehungen nutzt, systematisch auf die in Kapitel 4 erarbeiteten Kernkategorien der Mediopassiven Musikpraxis angewendet. Dabei zeigte sich, dass bestimmte Kernkategorien stärker auf spezifischen Resonanzachsen verortet sind, während andere genau zwischen diesen Achsen anzusiedeln sind. Diese Beobachtungen unterstützten eine Hierarchisierung der Kernkategorien in notwendige und hinreichende Bedingungen, was für die Strukturierung des Modells relevant und somit für die Planung von Unterricht hinsichtlich einer Fokussierung bestimmter Inhalte erforderlich ist. Die empirische Untersuchung zeigte, dass Mediopassivität beim Musizieren eine wichtige Rolle spielt, da sie die Bedingungen für Resonanzsensibilität markiert und somit Anhaltspunkte für die Vermittlung bietet, wie sie in Kapitel 8 weiter ausgeführt wurden.

9.2 Kritische Reflexion und Limitationen

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Versuch, das flüchtige und sich dem direkten Zugriff häufig entziehende Phänomen von Resonanzbeziehungen und -erfahrungen für die Musikpädagogik theoretisch zugänglich und praktisch nutzbar zu machen. Dieser pädagogische Zugriff wurde durch die Fokussierung auf die Förderung von Resonanzsensibilität mittels einer mediopassiven Welthaltung ermöglicht. Der Forschungsansatz bewegte sich dabei bewusst im Spannungsfeld zwischen künstlerisch-experimentellem Tun und wissenschaftlicher Reflexion – in einem Ineinander, das sich mit Barads Begriff der „Intra-Aktion“ (Barad, 2007: 141) nicht dualistisch, sondern als miteinander verwobene Erkenntnismodi beschreiben lässt.

Die Arbeit erhebt dabei keinen universalistischen Anspruch und verfolgt somit auch nicht das Ziel, auf alle musikalischen und musikpädagogischen Situationen übertragbar zu sein. Vielmehr geht es darum, Resonanzsensibilität und eine mediopassive Welthaltung als Disposition für die musikpädagogische Lehrpraxis greif- und nutzbar zu machen, damit diese durch den beziehungsweise im Unterrichtskontext gefördert werden können.

Das Forschungsinteresse basiert in seinem Ausgangspunkt auf eigenen Beobachtungen und künstlerischen Erfahrungen sowie auf der Auseinandersetzung mit Rosas Resonanztheorie, mit dem Ziel, dessen Brauchbarkeit für die musikdidaktische und musikpädagogische Praxis – insbesondere im inklusiven Kontext – zu überprüfen. Die verschiedenen Perspektiven in eine kohärente Forschungsarbeit zu integrieren, erwies sich als große Herausforderung. Einige Aspekte hätten sicherlich eine noch tiefgreifendere Behandlung verdient. Im Laufe des Forschungsprozesses stellte sich heraus, dass der persönliche

Anspruch, die inklusive Haltung in dieser Forschungsarbeit umfassend zu berücksichtigen und die Mediopassive Musikpraxis unter inklusionsorientierter Perspektive zu erforschen, den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte. Obwohl insbesondere der didaktische Teil der Arbeit (wie beispielsweise die Praxisbeispiele in Kapitel 8.7) mit Blick auf die Inklusion beziehungsweise in der inklusiven Praxis entwickelt wurde, musste die spezifische Untersuchung der Mediopassiven Musikpraxis aus inklusionstheoretischer Perspektive weitgehend ausgeklammert werden.

Ein vertiefter Zugang zur Inklusion, etwa durch den Ansatz von Mai-Anh Boger, der die Widersprüchlichkeit des Inklusionsbegriffs als mehrperspektivischen Antidiskriminierungsansatz behandelt, bleibt somit ein lohnender Ansatzpunkt für weitere Forschungsprojekte. Bogers Modell der trilemmatischen Inklusion (vgl. Boger, 2019) zeigt, dass Inklusion immer durch die spezifische Verbindung zweier der drei Basissätze Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion bestimmt wird. Das Trilemma[116] besteht, weil diese drei Konzepte unterschiedliche Ziele verfolgen, die nicht gleichzeitig vollständig verwirklicht werden können. Entscheidet man sich für zwei Ansätze, muss der dritte zwangsläufig in den Hintergrund treten, was dazu führt, dass bestimmte zentrale Intentionen in der Inklusion vernachlässigt werden (vgl. Boger, 2019).

Bezüglich der Reichweite der Forschungsergebnisse bleibt anzumerken, dass das erarbeitete Modell Mediopassiver Musikpraxis es Lehrenden ermöglicht, die Disposition und Resonanzsensibilität der Teilnehmenden beziehungsweise Lernenden in den Fokus zu nehmen und zu stärken. Unverfügbar bleibt jedoch, ob diese tatsächlich eine mediopassive Welthaltung entwickeln werden und überdauernde, resonante Selbst-Welt-Beziehungen pflegen. Dieser Prozess liegt letztlich nicht vollständig in der Hand von Lehrpersonen.

Kritikwürdig ist ebenfalls die fehlende Berücksichtigung von individuellen, subjektiven Dimensionen der Teilnehmenden im empirischen Teil (Kapitel 4). Diese Aspekte waren für die vorliegende Arbeit jedoch nachrangig, da es mir zunächst um das kollektive Erleben und die generelle Beschreibung von Mediopassivität in der musikalischen Praxis ging. Deshalb wurde auch zur Datenerhebung die Gruppendiskussion gewählt, da sie sich eignet, kollektive Perspektiven und Handlungspraxen sichtbar zu machen (vgl. Döring, 2023: 375 ff.). Zukünftige Forschungsprojekte könnten diese Dimensionen weiter beleuchten und die gewonnenen Erkenntnisse somit vertiefen.

[116] Ein Beispiel: Bei der Umsetzung von Inklusion lassen sich immer nur zwei dieser Ansätze kombinieren, während der dritte zwangsläufig vernachlässigt werden muss. So führt beispielsweise die Kombination von Empowerment und Normalisierung dazu, dass Schülerinnen zwar in bestehende Strukturen integriert und individuell gefördert werden, gleichzeitig jedoch Dekonstruktion – also das kritische Hinterfragen und Aufbrechen dieser Strukturen – ausgeschlossen wird.

Einen weiteren Anlass zu Kritik bietet die sogenannte Personalunion der Forscherin in der vorliegenden Arbeit, da sie sowohl als Teilnehmerin des künstlerischen Forschungsprozesses als auch als Forscherin und Autorin dieser Arbeit in Erscheinung tritt. Solche Doppelrollen können einerseits Vorteile haben, da sie tiefere Einblicke in Prozesse ermöglichen und eine größere Flexibilität im Forschungsablauf erlauben. Gleichzeitig bergen sie jedoch die Gefahr von Überlastungen und Rollenkonflikten, wenn zum Beispiel parallele Verantwortlichkeiten für Lehre und Forschung während der Datenerhebung und Analyse bestehen. In meiner Arbeit wurde dieser Problematik durch die freiwillige Teilnahme am Seminar in Form eines unbewerteten Wahlmoduls, die Offenlegung von Machtverhältnissen und eine kontinuierliche, kritische Reflexion begegnet. Zudem unterstützte die ständige Perspektiventriangulation, die durch das Team aus zwei Lehrpersonen entstand, die Bearbeitung dieser Herausforderung.

9.3 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit verstehe ich als Beitrag zur Grundlagenforschung im Fachbereich der Elementaren Musikpädagogik – nicht als pädagogische Handreichung. Ziel war es, ein theoretisch fundiertes Denkmodell zu entwickeln, mit dem sich bestehende Unterrichtspraktiken der EMP reflektieren und theoretisch vertiefen lassen. Einige Elemente dieser mediopassiven Praxis lassen sich bereits in bestehenden Praxisbeispielen und Stundenmodellen der EMP wiederfinden. Durch die begriffliche und theoretische Schärfung können sie jedoch gezielter kontextualisiert, weiterentwickelt und als Teil eines pädagogischen Dispositivs verstanden werden. Zugleich eröffnet das Denkmodell eine bildungstheoretische und soziologische Perspektive auf musikalische Selbst-Welt-Beziehungen, mit der sich die Praxis der EMP soziologisch legitimieren und weiterentwickeln lässt. Die Mediopassive Musikpraxis ist kein völlig neuer musikpädagogischer Ansatz, wohl aber ein neuer Blickwinkel, der bestehende Perspektiven miteinander vernetzt. Wie das Geflecht eines Myzels legt er verborgene Verbindungslinien frei und bietet damit eine neue Fokussierung für die Gestaltung musikalischer Lehr-Lern-Prozesse. Die Idee, eine mediopassive Haltung als Disposition zu einem Ziel von Unterrichtsprozessen zu machen, stellt eine neue didaktische Perspektive innerhalb der Grundlagenforschung in der EMP dar. Im Zentrum steht dabei die didaktische Perspektivierung auf eine mediopassive Haltung – verstanden als zu erlernende Disposition, die zur Gestaltung gelingender Selbst-Welt-Beziehungen beiträgt und damit selbst Ziel von Unterricht werden kann. Diese Haltung lässt sich weder in Lehrplänen noch in Stundenmodellen abbilden oder instruktiv vermitteln. Sie zeigt sich selbst im Vollzug der Handlung, der Art und Weise der Beziehungsgestaltung sowie in der Qualität des Moments. Das Phasenmodell und die Matrix dienen dabei als Planungs- und Reflexi-

onsinstrumente, um diese schwer sichtbare Ebene didaktisch zugänglich zu machen. Die mediopassive Haltung als Disposition ist nicht nur für die EMP von Bedeutung, wenngleich diese als Wiege der vorliegenden Arbeit deren Grundlage bildet. Ihre Strukturen und Prinzipien, wie etwa Intermedialität, Offenheit und Prozessorientierung (Kapitel 8.4), machen sie zu einem besonders fruchtbaren Feld. Vielmehr handelt es sich bei der mediopassiven Haltung um eine elementare pädagogische Perspektive, die jenseits outputorientierter und kompetenzgesteuerter Bildungssysteme für vielfältige musikpädagogische Kontexte relevant ist. Auch im schulischen Musikunterricht kann die Mediopassive Musikpraxis neue Impulse setzen: Sie versteht Unterricht als offenen, ästhetisch wie sozial geprägten Erfahrungsraum. Gerade in heterogenen Lerngruppen unterstützt sie eine Haltung des Zuhörens, des Mitgestaltens und der leiblich-ästhetischen Auseinandersetzung. Anstelle von Bewertungslogiken und Zielrastern rückt ein Unterrichtsverständnis in den Fokus, das Differenz, Offenheit und Unverfügbarkeit nicht als pädagogisches Defizit, sondern als bildungstheoretisch produktives Spannungsfeld begreift. Prinzipien wie leiblich vermitteltes Lernen, Partizipation und das Primat der Beziehung eröffnen hier auch für die Schulmusik neue Perspektiven. Mediopassive Musikpraxis wird so zum Erfahrungsfeld resonanzsensibler Weltbeziehungen und verleiht der EMP wie anderen musikpädagogischen Praxen einen Ansatz zur Ermöglichung von Resonanzerfahrungen. Zentral sind dabei das konsequente Zusammendenken sozialer und künstlerisch-ästhetischer Dimensionen sowie das Verstehen von Beziehung als ein „Dazwischen“ in allen Unterrichtsphasen. In den Fokus rückt die Idee, Unverfügbarkeit nicht als Mangel, sondern als Potenzial für Bildung zu begreifen. In einem Bildungssystem, das noch stark von Planbarkeit geprägt ist, bietet die mediopassive Perspektive somit einen notwendigen Gegenentwurf und formuliert einen pädagogischen Auftrag.

Obwohl das künstlerische Musizieren im Wesentlichen nicht im schulischen Kontext verortet wird, stellt sich die Frage, inwiefern Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zur Entwicklung künstlerischer Musizierpraxis beitragen kann oder sollte. Musizierprozesse gehören auch hier zu den zentralen Unterrichtselementen. Ein resonanzsensibler, künstlerischer Musikunterricht erfordert die Bereitschaft, sich auf offene Prozesse einzulassen – einschließlich der Möglichkeit des Scheiterns, des Unerwarteten und der Transformation. Eine solche Haltung basiert nicht auf vollständiger Kontrolle, sondern auf situativem Handeln, Intuition und Vertrauen in den Gruppenprozess. Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, die Schulmusik perspektivisch in den Blick zu nehmen. Die entwickelten Modelle und didaktischen Überlegungen entstammen der EMP und wurden insbesondere in inklusiven Kontexten mit Teilnehmenden im Grundschulalter erprobt und reflektiert. Doch zeigen sich Anschlussmöglichkeiten auch für den schulischen Musikunterricht, insbesondere

dann, wenn Unterricht als offener, prozessorientierter Bildungsraum verstanden wird. Der Dreischritt aus Exploration, Improvisation und Gestaltung, wie er in der EMP Anwendung findet, kann auch im schulischen Musikunterricht fruchtbar gemacht werden. Durch den inklusiven Entstehungskontext erscheint es lohnenswert, die Forschung in dieser Richtung weiter auszubauen – etwa um mögliche Leerstellen zu identifizieren und das inklusive Potenzial mediopassiver Prozesse tiefergehend zu untersuchen. Weiterführende Forschung könnte auch den Einfluss der mediopassiven Haltung auf Themen wie Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeitserwartung von Kindern im Musikunterricht in den Blick nehmen. Ein weiterer Ansatz wäre die verstärkte Untersuchung der künstlerischen Dimensionen im inklusiven Unterricht. Die bisherigen Ergebnisse legen nahe, dass hier ein großes Feld an Gestaltungschancen eröffnet wird, das weiterentwickelt werden kann. Ebenso gilt es zu prüfen, inwiefern sich das Modell in schulischen Kontexten wie auch in soziokulturellen Musikpraxen, wie etwa der Community Music, anwenden lässt. Schließlich bleibt bislang offen, wie sich individuelle Erfahrungs- und Deutungsmuster durch ein kontinuierliches Sich-Üben in Mediopassiver Musikpraxis verändern. Hier könnten weitere Untersuchungen ansetzen, um zu klären, wie sich solche Prozesse auf die Wahrnehmung, Teilhabe und individuelles Erleben musikalischer Praxis auswirken.

Damit stellt sich zum Schluss auch die Frage: Lässt sich eine in der musikalischen Praxis erfahrene und geübte mediopassive Haltung auf andere Lebensbereiche übertragen? Meine vorsichtige, aber hoffnungsvolle Antwort lautet: ja – und zwar in ihrer Form als eine Disposition, als eine im Sinne Kurbachers stabile und dynamische, im Subjekt verankerte Bereitschaft, in einer bestimmten Weise mit der Welt in Beziehung zu treten. Eine Haltung ist keine Technik und kein Kompetenzraster, sondern das, was sich im Erfahren ausbildet und somit auch im Handeln in anderen Kontexten weiterwirken kann. Wir tragen unsere Haltung stets mit uns, auch in andere Kontexte und Beziehungen hinein. Wenn Musikunterricht zur Entwicklung gelingender Selbst-Welt-Beziehungen beitragen will, muss er die transformatorische Kraft von Resonanzsensibilität ernst nehmen und fördern. Ich plädiere daher für musikpädagogische Bildungsangebote, die Resonanzsensibilität nicht nur anerkennen, sondern aktiv fördern, sodass Menschen die Möglichkeit erhalten, sich in mediopassiver Haltung zu üben und eine Disposition für ein gelingendes – auch musikalisches – Leben auszubilden. Resonanz lebt von Differenz, von Diskurs, von Zeit zum Zuhören und von echter Öffnung. Es sind die kleinen Momente wie beispielsweise die überraschende Begegnung mit einem Klang, einer Bewegung oder einem scheinbar nebensächlichen Impuls, die uns im Alltag üben lassen, mediopassiv in Beziehung zu treten. Musikpädagogische Bildungsangebote, die diesen Möglichkeitsraum öffnen, fördern nicht nur ästhetische

Erfahrung, sondern auch die Fähigkeit, bedeutsame Selbst-Welt-Verhältnisse aufzubauen. Dies setzt voraus, dass auch aus einer mediopassiven Haltung heraus unterrichtet wird. Genau hier ergibt sich eine zentrale Anschlussfrage für weitere Forschung: Wie übt sich die Lehrkraft in ihrer eigenen mediopassiven Haltung?

So kann die Mediopassive Musikpraxis nicht nur Resonanzsensibilität im Unterricht erfahrbar machen, sondern möglicherweise auch als Haltung in andere Lebensbereiche hineinwirken.

10 Literaturverzeichnis

Abderhalden, I. & Jüngling, K. (2019). *Selbstwirksamkeit Eine Orientierungshilfe für Projekt- und Programmleitende der kantonalen Aktionsprogramme zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Lebenskompetenzen. Bern und Lausanne:* Gesundheitsförderung Schweiz. https://gesundheitsfoerderung.ch/node/1306, zuletzt abgerufen am 24.09.2025

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). *Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, H. (Hg.). Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Transript* (S. 115–136). https://doi.org/10.1515/9783839424049-006

Altmann, U. (2013). *Synchronisation nonverbalen Verhaltens: Weiterentwicklung und Anwendung zeitreihenanalytischer Identifikationsverfahren.* Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19815-6

Arendt, H. (1958). *The Human Condition* (2. Aufl.). The university of chicago press.

Arendt, H. (2020). *Vita activa oder vom tätigen Leben.* Piper.

Aristoteles. (1991). *Metaphysik: Bücher VII (Z)–XIV (N)* (H. Seidl, Hg. & H. Seidl & H.Bonitz, Übers.). Felix Meiner.

Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (2015). *EC-Schlüsselbegriffe für ihre Mitglieder: Artistic Research – Künstlerische Forschung* [White Paper]. https://aec-music.eu/publication/white-paper-on-artistic-research-key-concepts-for-aec-members/, zuletzt abgerufen am 26.09.2025

Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 101). Waxmann.

Badura, J., Dubach, S., Haarmann, A., Mersch, D., Rey, A., Schenker, C., & Toro Pérez, G. (Hg.) (2015). *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch.* diaphanes.

Bandelin, S. (2017). Resonanzverlangen oder Kampf um Anerkennung? Überlegungen zum normativen Gehalt der Resonanztheorie. In C. H. Peters & C. Schulz (Hg.), *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (S. 129–144). transcript.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.

Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus.* Suhrkamp.

Beidinger, W. (2002). Vom Erlebnis zum Ergebnis. Elementare Musikpädagogik als methodenintegrierendes Konzept. In J. Ribke & M. Dartsch (Hg.), *Facetten Elementarer Musikpädagogik* (S. 279–292). Conbrio.

Beidinger, W. (2014). Improvisation braucht Imagination. In M. Steffen-Wittek & M. Dartsch (Hg.), *Improvisation: Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik* (S. 105–112). ConBrio.

Beidinger, W. & Dartsch, M. (2020). Aktivierungsketten. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* (Teil 1) (S. 5–8). Helbling.

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

Beljan, J., Rosa, H. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand: Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz.* Julius Beltz.

Berger, U., Greiner, J., Robie, B., Schilling-Sandvoß, K. & Schwabe, M. (2011). *Spiel und Klang. Die Musikalische Früherziehung mit dem Murmel.* Bosse.

Bergold, Jarg und Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, (S. 333–344.) VS Verlag für Sozialwissenschaften

Besse, N. (2022). *Musizieren als Kunst der Begegnung: Auragogik – Reflexivität und Intersubjektivität in musikalischen Bildungsprozessen* (Studien zur Musikkultur, Bd. 6). Waxmann.

Betzner-Brandt, M. (2011). *Chor kreativ. Singen ohne Noten.* Stretta.

Biazza, J., Knobloch, M. & Steinitz, D. (2024). Weltherrschaft, Taylor's Version. *Süddeutsche Zeitung.* https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/politik/taylor-swift-e568822/?reduced=true, zuletzt abgerufen am 15.09.2024.

Bismarck, K. & Beisbart, O. (Hg.) (2020). *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen.* Beltz.

Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion.* Edition assemblage.

Bödeker, T., Tepe, P. (2024).Über Konzepte der künstlerischen Forschung 6. Theorie. Mythos-Magazin. https://mythos-magazin.de/erklaerendehermeneutik/pt-tb_kuenstlerische-forschung6.pdf, zuletzt aufgerufen am 24.11.2025.

Böhm, W. & Seichter, S. (2017). Normativität. In *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.). Ferdinand Schöningh.

Böhme, G. (2013). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik* (3. Aufl.). Suhrkamp.

Bolarinwa, E. (2020). Ästhetisches Paradigma. Über die Bedeutung und Tragweite einer wissenschaftstheoretischen Verortung von künstlerischer Forschung. In A. Jacobsen (Hg.), *Musik, die Wissen schafft. Perspektiven künstlerischer Musikforschung.* Königshausen & Neumann.

Borchert, J., & Leinen-Peters, N. (2022). *Praxistag Community Music – Wissenschaftliche Dokumentation: Spielräume zwischen Musikkulturen, Interpretation und freier Gestaltung* [Online-Publikation]. Jazzhausschule Köln. https://www.jazzhausschule.de/publikationen/988-community-music-spielraeume-zwischen-musikkulturen-interpretation-und-freier-gestaltung, zuletzt abgerufen am 11.05.2024.

Borgdorff, H. (2015). Forschungstypen im Vergleich. In J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, C. Schenker & G. Toro Pérez (Hrsg.), *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch* (S. 69–76). diaphanes.

Bowling, D. L., Gahr, J., Ancochea, P. G., Hoeschele, M., Canoine, V., Fusani, L., & Fitch, W. T. (2022). *Endogenous oxytocin, cortisol, and testosterone in response to group singing.* In: Hormones and Behavior, 139: 105105. https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2021.105105 .

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92026-6

Brinkmann, M. (2020). *Lernen: Pädagogischer Schlüsselbegriff* [Preprint-Version des späteren Buchkapitels]. https://www.researchgate.net/publication/346315609_Lernen_Padagogischer_Grundbegriff, zuletzt abgerufen am 26.09.2025.

Brinkmann, M. (2023). *Erziehen als Zeigen, Sich-zeigen und Zeigen der Welt: Ergebnisse der phänomenologisch-praxeologischen Forschung.* https://www.researchgate.net/publication/368533519_Erziehen_als_Zeigen_Sich-zeigen_und_Zeigen_der_Welt_Ergebnisse_der_phanomenologisch-praxeologischen_Forschung, zuletzt abgerufen am 26.09.2025.

Brinkmann, M. & Sales Rödel, S. (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung, 21*(3), (S. 42–62). https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-03

Brohm-Badry, M. (2020). Emotionen in Wechselwirkung. In: Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht: Von der Entdeckung neuer Denkmuster, S.106–116* . Beltz.

Brumlik, M. (2016). Resonanz oder: Das Ende der kritischen Theorie. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 61(5), 120–123. https://www.

blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2016/mai/resonanz-oder-das-ende-der-kritischen-theorie

Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript.

Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Beltz.

Burzik, A. (2006). Üben im Flow. In U. Mahlert (Hg.), *Handbuch Üben: Grundlagen – Konzepte – Methoden* (S. 98–116). Breitkopf & Härtel.

Brandstätter, U. (2013). Ästhetische Erfahrung. *Kulturelle Bildung Online*. https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung, zuletzt abgerufen am 26.09.2025.

Buyken, E. (2022). Von Pilzen in Beuteln und Gummibändern: Einige fragmentierte Bemerkungen zum künstlerischen Forschen an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. *Journal for Artistic Research (JAR)*. https://doi.org/10.22501/jarnet.0058, zuletzt abgerufen am 26.09.2025.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.

Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts & Health*, 1(1), 19–34. https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen.* Klett-Cotta Verlag.

Dahlitz, M. (2013). Basic Human Needs. *The Neuropsychotherapist*. http://www.neuropsychotherapist.com/basic-human-needs/, zuletzt abgerufen am 21.06.2024.

Danuser-Zogg, E. (2002). *Musik und Bewegung: Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung.* Academia.

Dartsch, M. (2010). *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung.* Breitkopf & Härtel.

Dartsch, M. (2010a). Musikalische Bildung in der Elementarstufe / Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik. In: Verband deutscher Musikschulen (Hg.), *Bildungsplan für die Elementarstufe / Grundstufe* (S. 17–25). VdM Verlag.

Dartsch, M. (2019). *Didaktik künstlerischen Musizierens*. Breitkopf & Härtel.

Dartsch, M. (2020). Üben. In G. Stiller (Hg.), *EMTP kompakt. Elementare Musikpädagogik in Schule und Musikschule* (S. 597–598). ConBrio.

Dartsch, M. (2021). *Elementare Musikpädagogik. Zur Theorie und Praxis einer Disziplin Kultureller Bildung*. Kulturelle Bildung online. https://www.kubi-online.de/artikel/elementare-musikpaedagogik-zur-theorie-praxis-einer-disziplin-kultureller-bildung, zuletzt abfgerufen am 15.09.2024

Dartsch, M. (2024). *Was ist Kulturelle Bildung? Versuch einer thesenhaften Annäherung an einen vielschichtigen Begriff*. Kulturelle Bildung online. https://www.kubi-online.de/artikel/was-kulturelle-bildung-versuch-einer-thesenhaften-annaeherung-einen-vielschichtigen-begriff, zuletzt abgerufen am 16.06.2024.

Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann.

Dartsch, M., Meyer, C. & Stiller, B. (2020). *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* (Teil 2). Helbling.

Dewey, J. (1930). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hirt, Breslau 1930; Beltz, Weinheim 2000.

Dewey, J. (2014). *Kunst als Erfahrung* (10. Aufl.). Suhrkamp.

Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). (2024). *Unterrichtsgegenstand*. In DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. https://www.dwds.de/wb/Unterrichtsgegenstand zuletzt abgerufen am 08.01.2024.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). (2024b). *fantasieren*. In *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. https://www.dwds.de/wb/fantasieren, zuletzt abgerufen am 08.01.2024.

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2

Drahmann, M. (2020). *Ethostheorien: Perspektiven auf den Lehrerberuf*. In: Cramer, C., Oser, F. & Rothland. M (Hg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 129–143). Tübingen University Press.

Drahmann, M., & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerethos – revisited: Eine Literature Review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In Cramer, C. & Oser, F. (Hg.), *Ethos: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahmann* (S. 15–36). Beltz Juventa.

Endedijk, H. M.; Ramenzoni, V. C. O.; Cox, R. F. A.; Cillessen, A. H. N.; Bekkering, H. & Hunnius, S. (2015). Development of interpersonal coordination between peers during a drumming task. Developmental psychology 51(5), 714–721. DOI: 10.1037/a0038980.

Engel, J., Demmer, C., Fuchs, T., Jörissen, B., & Wiezorek, C. (Hg.). (2023). *Haltungen: Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung.* Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:27701

Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht*: *Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Beltz.

Europa-Universität Flensburg. (2019). *Resonanz und Mediopassiv – Die Sehnsucht nach Berührtwerden (Prof. Dr. Hartmut Rosa)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=CMmOB0Y9ZXU, zuletzt abgerufen am 26.09.2025

Ernst, Anselm. (2006) *„Didaktik des Übens“.* In: Mahlert, Ulrich (Hg.): *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden* (S. 98–116). Breitkopf & Härtel.

Faulstich, P. (2014). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion.* transcript.

Fernández-Barros, M., Durán, D., & Viladot, L. (2022). Peer tutoring in music education: A literature review. International Journal of Music Education, 40(3), 458–472. https://doi.org/10.1177/02557614221087761

Figal, G. (2009). *Verstehensfragen: Studien zur phänomenologisch-hermeneutischen Philosophie.* Mohr Siebeck.

Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen.* Suhrkamp Verlag.

Flick, U. (2011). *Triangulation.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7

Frisch, L. (2016). Improvisierte Musik und die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation | Improvised Music and the Improbability of Communication. In R. Gagel & M. Schwabe (Hg.), *Improvisation erforschen – improvisierend forschen Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation.* transcript.

Fuchs, M. (2015). *Ästhetische Erfahrungen – Hinweise für den Umgang mit einem komplexen Begriff.* Kulturelle Bildung Online. https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrungen-hinweise-den-umgang-einem-komplexen-begriff

Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie.* Klett-Cotta.

Gabrielsson, Alf (2011). *Strong experiences with music.* In Patrik N. Juslin & John Sloboda, emphHandbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications. Oxford, GB: Oxford University Press.

Gadamer, H.-G. (1960/2010). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (7., durchgesehene Aufl.). Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (1993). *Ästhetik und Poetik I: Kunst als Aussage* (Gesammelte Werke, Bd. 8). Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (2012). *Die Aktualität des Schönen.* Reclam.

Gembris, H. (2015). *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung.* Bertelsmann Stiftung.

Gembris, H. (2018). Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 235–245). Waxmann.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Aldine.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2008). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. 2008 der 2., korr. Aufl. 2005). Huber.

Gordon, E. (2012). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns. A music learning theory.* GIA Publications.

Görlich, C. (2017). Welt-Bilder und Weltmodelle: Resonanz als Metapherntechnik und Technikmetapher. In C. H. Peters & C. Schulz (Hg.), *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (S. 271–290). transcript.

Gruhn, W. (2003). *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern.* Beltz.

Gruhn, W. (2003a). *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts* (Bd. 6). Georg Olms Verlag.

Gruhn, W. (2018). Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs. In W. Gruhn & P. Röbke (Hg.). *Musik Lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen.* S. 16–42. Helbling.

Grunwald, Martin. (2017). Homo Hapticus - Warum wir ohne den Tastsinn nicht leben können? Droemer.

Grüny, C. (2014). *Kunst des Übergangs: Philosophische Konstellationen zur Musik.* Velbrück.

Hannig, D. (2024). *5 Improvisationsspiele, mit denen Sie mehr Vertrauen in Ihren Teams schaffen können.* Honestly Blog. Abgerufen am 04.12.2024 von https://www.honestly.de/blog/improvisationsspiele-vertrauen-teambuilding/

Han-Pile, B. (2011). Nietzsche and *Amor fati. European Journal of Philosophy, 19*(2), 224–261. https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2009.00380.x

Haas, G. F., & Rosa, H. (2017). Strange vibrations: Georg Friedrich Haas und Hartmut Rosa im Bunkersalon »Resonanz« [Interview]. *VAN Magazin*. https://van-magazin.de/mag/bunkersalon-georg-friedrich-haas-hartmut-rosa/?t, zuletzt abgerufen am 10. November 2024

Hamann, D. & Forster, M. (2020). Elementares Musizieren. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* (Teil 1) (S. 86–91). Helbling.

Haselbach, B. (1978). *Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule.* Klett Verlag.

Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.

Henkel, A. (2016). *Positive Dialektik: Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung*. [Rezension des Buches *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* von H. Rosa]. In: *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-82428-3 zuletzt aufgerufen am 21.11.2024.

Herbart, J. F. (1984). *Umriß pädagogischer Vorlesungen* (J. Esterhues, Hg.). Paderborn: Schöningh. (Original erschienen 1835).

Herfter, C., Spendrin, K., Heinze, F., Leicht, J. & Kinoshita, E. (2019). *Sehen, was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung.* ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 2-2019, S. 253–269. https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.03.

Holder, P. (2014). Hexis (héxis). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hg.), *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (S. 124–127). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8_25

Honneth, A. (1989). *Kritik der Macht: Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Suhrkamp.

Honneth, A. (2012). *Kampf um Anerkennung Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* Suhrkamp.

Hopf, C. (2000). *Forschungsethik und qualitative Forschung*, in: Flick, U./von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, (S. 589–600), Rowohlt.

Humboldt, W. von. (2017). *Schriften zur Bildung* (G. Lauer, Hg.). Reclam.

Jacobshagen, A. (Hg.) (2020). *Musik, die Wissen schafft. Perspektiven künstlerischer Musikforschung.* Königshausen & Neumann.

Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Suhrkamp

Jank, W. (2007). Aufbauender Musikunterricht. In W. Jank (Hg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 92–122). Cornelsen Scriptor.

Janotta, L. & Raab, J. (2020). Normativität in der qualitativen Forschung. Editorial. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *20*(2), Article 2. https://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/34848

Jeßulat, A. (2021). Arnold Jacobshagen (Hg.), *Musik, die Wissen schafft. Perspektiven künstlerischer Musikforschung, Würzburg: Königshausen & Neumann 2020* [Rezension]. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 18(1), 211–216. https://doi.org/10.31751/1117

Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Suhrkamp.

Jung, J. (2019). *Stimmungen Weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären.* Springer.

Kaegi, S. (2024). Video-Interview über Spiegelneuronen. Vimeo: https://vimeo.com/951503182, zuletzt abgerufen am 24.09.2025

Kalcher, A. M. (2019). Das Elementare und das Kreative. Perspektiven aus der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik. In A. M. Kalcher & M. Oebelsberger (Hg.), *Elementar. Künstlerisch-Pädagogische Sichtweisen* (S. 135–150). LIT Verlag.

Kaiser, H. J. (2003). Zeig es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning Årbok*, *5*, 43–62. http://www.zfkm.org/03-kaiser.pdf, zuletzt abgerufen am 10.01.2025

Kendal, B. (2024). Taylor-Swift-Konzerte in Deutschland: Die Checkliste für Fans. *RND*. https://www.rnd.de/lifestyle/taylor-swift-konzerte-in-deutschland-die-checkliste-fuer-fans-GD7G4FUG2NDSJC4TFUUBW5PTNQ.html, zuletzt abgerufen am 24.09.2025

Kertz-Welzel, A. (2018). *Community Music, oder: Die Faszination des Nicht-Lernens.* In W. Gruhn & P. Röbke (Hg.). *Musik lernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 358–379). Helbling.

Khittl, C. (2016). *Die musikalische Situation und Aspekte einer „Musikdidaktik des Ereignishaften“.* In M. Hirsch (Hg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* (S. 147–170). Waxmann.

Kirchhoff, C. (2017). Erfahrung trifft auf Resonanz: Ein Kommentar zu Hartmut Rosas Resonanztheorie aus der Perspektive der kritischen Theorie Adornos. In C. H. Peters & C. Schulz (Hg.), *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (S. 195–212). transcript.

Klafki, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Beltz

Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (3./4. Aufl.). Beltz.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.

Koelsch, S. (2017). Vom Affekt zur Emotion und von der Emotion zum Wort – neurobiologische Korrelate. In G. Gebauer, M. Holodynski, S. Koelsch & C. von Scheve (Hg.), *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über Gefühle zu sprechen* (S. 190–223). Velbrück Wissenschaft.

Koller, H.-C. (2017). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Kotzian, R. (2016). *Das Orff-Schulwerk neu entdecken. Spielstücke und Unterrichtsmodelle.* Schott.

Kotzian, R. (2020). Orff. In *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik, Teil 1. Lexikon* (S. 402–409). Helbling.

Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch – Psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)*, *48*, 54–82.

Kreutz, G. (2014). Singing and social bonding: Introduction. *Music and Medicine, 6*(2), 51–60.

Kugler, M. (2002). *Elementarer Tanz—Elementare Musik: Die Günther-Schule München 1924 bis 1944.* Schott.

Kuhl, J. (2009). Macht Musik reifer? Theoretische und methodische Aspekte der Persönlichkeitsbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.), *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* (Bd. 32) (S. 98–113).

Kurbacher, F. A. (2008). *Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität.* Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie, Essen.

Kurbacher, F. A. (2017). *Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung.* Königshausen & Neumann.

Kurbacher, F. A. & Wünscher, P. (Hg.) (2017). *Was ist Haltung? – Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse.* Königshausen & Neumann.

Kurt, R. (2008). Komposition und Improvisation als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie. In R. Kurt & K. Näumann (Hg.), *Menschliches*

Handeln als Improvisation. Sozial und musikwissenschaftliche Perspektiven. transcript.

Laban, R. von (2001). *Der moderne Ausdruckstanz* (5. Aufl.). Noetzel, Heinrichshofen-Bücher.

Laban, R. von (2003). *Die Kunst der Bewegung* (3. Aufl.). Noetzel, Heinrichshofen-Bücher.

Landweer, H. (2011). Der Sinn für Angemessenheit als Quelle von Normativität in Ethik und Ästhetik. In K. Andermann & U. Eberlein (Hg.), *Gefühle als Atmosphären: Neue Phänomenologie und philosophische Emotionstheorie* (S. 57–78). Akademie Verlag.

Lehmann, H. (2023). *Musik und Wirklichkeit: Modelle der Musikphilosophie.* Schott Music.

LEIFIphysik. (2024). *Resonanzbrücke.* In *LEIFIphysik – Mechanik: Kopplung von Schwingungen.* https://www.leifiphysik.de/mechanik/kopplung-von-schwingungen/ausblick/resonanzbruecke, zuletzt abgerufen am 13. 06. 2024

Leinen-Peters, N. (2021). Gruppendiskussionen und Videoaufzeichnungen zur mediopassiven Musikpraxis (Forschungszyklen I & II, 2021–2022) [Unveröffentlichter empirischer Datensatz].[117]

Leinen-Peters, N. & Niggemeier, H. (2023). Mediopassives Musizieren: Ein Modell für elementare Gruppenimprovisation im inklusiven Kontext?! In Kulturelle Bildung Online: https://doi.org/10.25529/x9rh-0g59.

Leinen-Peters, N., & Niggemeier, H. (2023a). Musinc – Music inclusive. In *Üben und Musizieren*, online: https://uebenundmusizieren.de/artikel/musinc-music-inclusive/, zuletzt abgerufen am 11.09.2024

Leinen-Peters, N. & Niggemeier, H. (2024). Mediopassives Musizieren als Unterrichtsgegenstand – Eine Disposition für gelingendes Leben? In J.-P. Koch & C. Rora (Hg.), *Utopie – Musik – Bildung* (S. 39–60). Shaker Verlag.

Liebau, E. & Jebe, F. (2016). *Gegenstände Kultureller Bildung. Der Blick auf die Phänomene und ästhetischen Erfahrungen.* https://doi.org/10.25529/92552.358

[117] Die in dieser Arbeit verwendeten empirischen Daten – bestehend aus Gruppendiskussionen und Videoaufzeichnungen – wurden im Rahmen einer partizipativ-künstlerischen Studie zwischen 2021 und 2022 erhoben. Aus Gründen des Datenschutzes sowie zum Schutz der teilnehmenden Personen (trotz erfolgter Anonymisierung) werden diese nicht in Gänze veröffentlicht. Die Datensätze sind jedoch eindeutig nummeriert und werden im Fließtext entsprechend referenziert. Für wissenschaftlich begründete Anfragen kann Einsicht in einzelne Materialien nach Rücksprache mit der Verfasserin gewährt werden.

Lijster, T., Celikates, R. & Rosa, H. (2019). Beyond the Echo-chamber: An Interview with Hartmut Rosa on Resonance and Alienation. *Journal for Contemporary Philosophy, 39*(1), Article 1. https://doi.org/10.21827/krisis.39.1.37365

Lohmann, G. (2011). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten* (8. Aufl.). Cornelsen.

Lühr, R. (2012). Ereignistyp und Diathesenwechsel im Indogermanischen. In *The Indo-European Verb. Proceedings of the Conference of Society for Indo-European Studies. Los Angeles 13–15 September 2010* (S. 213–224). Dr. Ludwig Reichert Verlag.

Mahlert, U. (2018). Üben aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann.

Mahr, B. (2004). Das Mögliche im Modell und die Vermeidung von Fiktion. In T. Macho, & A. Wunschel (Hg.), *science & fiction- Über Gedankenexperimente in Wissenschaft, Philosophie und Literatur* (S. 161–182).

Mahr, B. (2010).Cargo: Zum Verhältnis von Bild und Modell. In I. Reichle, S. Siegel & A. Spelten (Eds.), Visuelle Modelle (S. 17–40). Wilhelm Fink.

Matthes, E. (2018). Alle auf einer Wellenlänge: Warum Synchronisationsphänomene für Lehrpersonen so hilfreich sind. In Feyerer, E., & Prammer, W. (Hg.), *Inklusion konkret – Herausfordernd* (Bd. 5, S. 49–55). Bundeszentrum Inklusive Bildung & Sonderpädagogik.

Meder, N. (2006). Ethos und Habitus als Medien von Bildungsprozessen. In A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hg.), *Ethos. Bildung. Argumentation* (S. 161–176). Königshausen u. Neumann.

Meißner, H. (2017). Ein anderes Subjekt ist möglich: Kritische Soziologie und der Blick an den Grenzen. In C. H. Peters & C. Schulz (Hg.), *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (S. 145–158). transcript.

Menth, M. (2022). *Heilpädagogische Haltung. Denkbewegung zwischen Heilpädagogik und Philosophie*. bhp Verlag.

Mey, G., & Mruck, K. (Hg.) (2011). *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, C. (2020). Anthropologische Dimensionen. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hg.), EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik (Teil 2) (S. 161–188). Helbling.

Mischke, F. & Welte, A. (2023). *Raum geben – Raum nehmen. Momente von Selbst- und Mitbestimmung in der musikalischen Gruppenimprovisation.* In: Kulturelle Bildung online: https://doi.org/10.25529/YPHA-6R84.

Moritz, C. (2007). Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. In N. Schläbitz (Hg.), Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (S. 255–286). Die Blaue Eule. https://doi.org/10.25656/01:25126

Müller-Brozović, I. (2019). *Resonanzaffine Musikvermittlung.* Diskussion Musikpädagogik. Resonanz – Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung als Anregung für den Musikunterricht, 81(1), 4–9.

Müller-Brozović, I. (2023). *Das Konzert als Resonanzraum: Resonanzaffine Musikvermittlung durch intensives Erleben und Involviertsein.* transcript.

Neuschwander, D. (2012). Music in the Third Reich. *Musical Offerings*, *3*, 93–108. https://doi.org/10.15385/jmo.2012.3.2.3

Niegot, A., Rora, C., & Welte, A. (Hg.). (2020). *Gelingendes Leben und Musik.* Shaker Verlag.

Oberschmidt, J. (2019). Den Resonanzdraht in Schwingung versetzen. *Diskussion Musikpädagogik, 81*(1), 14–20.

Oberschmidt, J. (2020). Resonanz. Überlegungen zu Hartmut Rosas Resonanztheorie in (musik-)pädagogischer Hinsicht. *musikunterricht aktuell, 11*, 10–18.

Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik* (Bd. 6). Olms.

Oswald, M. E. (2006). Vertrauen in Personen und Organisationen. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Handbuch der Psychologie* (Bd. 3) S. 710–716). Hogrefe.

Peters, C. H. & Schulz, C. (Hg.) (2017). *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion.* transcript. https://doi.org/10.1515/9783839435656

Pfeifer, W. (1993). Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitale, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. https://www.dwds.de/wb/etymwb/Interesse, zuletzt abgerufen am 30.09.2025

Pfleiderer, M. & Rosa, H. (2020). Musik als Resonanzsphäre. *Musik & Ästhetik, 24*(95).

Piotraschke, M. (2022). *Gefühle im Musikunterricht. Eine hermeneutische Studie zur Relevanz leiblicher Affektivität für musikpädagogisches Denken und Handeln.* https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003950

Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Reckwitz, A., Rosa, H. (2021). *Moderne und Kritik*. Ein Gespräch mit Martin Bauer. In A. Reckwitz & H. Rosa: *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Suhrkamp.

Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck. (Hg.), *Grounded Theory Reader*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reis Martins, L. dos. (2020). Das grammatische Medium als interkulturelle Leitfrage des Denkens – am Beispiel Heideggers und Nishidas. *InterCultural Philosophy*, 1, Artikel 76715. https://doi.org/10.11588/icp.2020.1.76715

Ribke, J. (1995). *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept* (Bd. 3). Conbrio.

Rißland, B. & Gruntz-Stoll, J. (2009). *Das lachende Klassenzimmer. Werkstattbuch Humor*. (K. Zäschke, Hg.). Schneider Hohengehren.

Roadrunner Records. (2010). *Nightwish – Nemo [Official Video]* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=kIBdpFJyFkc, zuletzt abgerufen am 28.10.2024.

Röbke, P. (2018). Dimensionen des Künstlerischen aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann.

Rödel, S. S., Schauer, G., Christof, E., Agostini, E., Brinkmann, M., Pham Xuan, R., Schratz, M., & Schwarz, J. F. (2022). *Ethos im Lehrberuf (ELBE): Manual zur Übung einer professionellen Haltung: Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext.* Humboldt-Universität zu Berlin. https://doi.org/10.18452/24680

Rolle, C. & Wallbaum, C. (2008). Forschendes Lernen mit fremden Ohren. Wie Studierende Erfahrungen mit erfahrungsorientierter Musikdidaktik machen. *Diskussion Musikpädagogik 39*.

Rollwagen, B., & Pelz, E. (2019). Phrasierung. In M. Steffen-Wittek, D. Weise, & D. Zaiser (Hg.), Rhythmik – Musik und Bewegung: Transdisziplinäre Perspektiven (S. 281–298). transcript.

Rora, C., Besse, N. & Leinen-Peters, N. (2022). Leiblich-gestische Interaktion als Dimension des Zeigens in musikalischen Lehr-Lernsituationen. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß, A. Welte (Hg.), *Interaktion* (S. 143–165). Shaker Verlag.

Rosa, H. (2011). Entfremdung in der Spätmoderne. Umrisse einer Kritischen Theorie der sozialen Beschleunigung. In C. Koppetsch (Hg.), *Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus: Zur Transformation moderner Subjektivität* (S. 221–252). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93482-2_11

Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit.* Suhrkamp.

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

Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert. Beltz.*

Rosa, H. (2017). Für eine affirmative Revolution. Eine Antwort auf meine Kritiker_innen. In C. H. Peters & P. Schulz (Hg.), *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion.* (S. 311–330). transcript.

Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Rosa, H. (2019). „Spirituelle Abhängigkeitserklärung". Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In K. Dörre, H. Rosa & K. Becker (Hg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 35–55). Springer.

Rosa, H. (2020). *Beethoven, the Sailor, the Boy and the Nazi. A reply to my critics. Journal of Political Power, 13*(3), 397–414. https://doi.org/10.1080/2158379X.2020.1831057

Rosa, H. (2020a). *Akzeptanz der Unverfügbarkeit.* In: Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht*: *Von der Entdeckung neuer Denkmuster, (S. 30–38*). Beltz.

Rosa, H. (2020b). *Resonanz begriffen in Resonanzbegriffen.* In: Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht: Von der Entdeckung neuer Denkmuster*, (S. 120–136). Beltz.

Rosa, H. (2021). Best Account. Skizze einer systematischen Theorie der modernen Gesellschaft. In A. Reckwitz & H. Rosa: *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Suhrkamp.

Rosa, H. (2023). *When Monsters Roar and Angels Sing. Eine kleine Soziologie des Heavy Metal.* Kohlhammer.

Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert.* Beltz.

Roth, V., & Schäfer, C. (2007). Teilhabe / Partizipation (metochê, methexis). In C. Schäfer (Hg.), *Platon-Lexikon. Begriffswörterbuch zu Platon und der platonischen Tradition* (S. 277–282). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Roth, G., & Strüber, N. (2020). *Emotion, Motivation, Persönlichkeit und ihre neurobiologischen Grundlagen.* In G. Roth, A. Heinz, & H. Walter (Hrsg.), *Psychoneurowissenschaften* (S. 147–180). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59038-6_6

Rüdiger, W. (2015). *Ensemble & Improvisation: 20 Musiziervorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt.* ConBrio.

Rüdiger, W. (2015). *Ensemble & Improvisation: 20 Musiziervorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt.* ConBrio.

Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.

Salmon, S. (2020). Inklusive Gruppen (Zielgruppe). In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Teil 1: Lexikon* (S. 235–241). Helbling.

Sangiorgio, A. (2010). *Orff-Schulwerk as anthropology of music.* In Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye (Hg.), "*Orffinfo*" n.16 (pp. 6–21).

Sangiorgio, A. (2020). *Spiel.* In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* (Teil 1) (S. 530–536). Helbling.

Sawyer, K. (2015). Group Creativity: Musical Performance and Collaboration. In *The Improvisation Studies Reader.* Routledge.

Sawyer, R. K. & Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation.* Oxford University Press.

Schäffer, B. (2023): Zur Präkonfiguration von Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen durch onto-epistemologische Aufschreibesysteme. In J. Engel, T. Fuchs, C. Demmer & C. Wiezorek (Hg.): *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung.* Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 7), S. 41–60.

Schäffler, P. (2019). Im Sog der Resonanz. *Diskussion Musikpädagogik. Resonanz – Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung als Anregung für den Musikunterricht*, *81*(1), 10–13.

Schatt, P. W. (2022). Improvisation als Kunst der Performanz in musikalischen und unterrichtlichen Situationen: Künstlerische und pädagogische Perspektiven zum Unverfügbaren im Rahmen von Interaktion, Empathie und Emergenz. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sanvoß & A. Welte (Hg.), *Interaktion.* Shaker Verlag.

Schmid, W. (2019). *Von der Kraft der Berührung.* Insel

Schmid, S. A. (2020). Unterrichtsplanung / Unterrichtsdramaturgie. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* (Teil 1) (S. 609–612). Helbling.

Schöfer, W. von. (1968). *Was geht uns Noah an? Aus dem Unbewussten der Sprache.* E. Reinhardt.

Schrott, S. & Peters, N.-E. (2019). Kommt zur Sache! Eine resonanzpädagogische Perspektive auf Selbst-Weltbeziehungen inklusiv-intendierten Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 81 (1).

Schrott, S. & Leinen-Peters, N.-E. (2021). *Inklusiver Musikunterricht aus resonanzpädagogischer Perspektive: Kombination hoch und niedrig inferenter Verfahren zur Untersuchung von Qualitäten inklusiven Musikunterrichts am Beispiel eines Klassenmusizierprojekts.* bu,Press.

Schumacher, K. & Calvet, C. (2007). Entwicklungspsychologisch orientierte Kindermusiktherapie – Am Beispiel der Synchronisation als relevantes Moment. In *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Schwabe, M. (2015). Kontrollierter Kontrollverlust? – Die offene Bühne im exploratorium berlin. *improfil. Theorie und Praxis improvisierter Musik, 78.*

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:3930

Schwer, C., & Solzbacher, C. (Hg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff.* Klinkhardt.

Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur.* Suhrkamp.

Seel, M. (2002). *Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie.* Suhrkamp.

Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens.* Suhrkamp

Seel, M. (2014). *Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste.* S. Fischer.

Siebert, M. (2020). Beherztes körperliches Eingreifen und der Wert von Berührung im schulischen Kontext: Antworten aus einem Workshopangebot zu Handlungsoptionen vor, während und nach der Pandemie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 2*(6), Article 6. https://doi.org/10.4119/pflb-3906

Siljamäki, E. (2021). *Plural possibilities of improvisation in music education: An ecological perspective on choral improvisation and wellbeing.* Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7330

Springer, K. (2018). *Natalität als Grundstruktur des Daseins in der Philosophie Hannah Arendts* [Dissertation, Universität Stuttgart]. Universitätsbibliothek Stuttgart. https://doi.org/10.18419/opus-9840

Spychiger, M. (2008). Musikalisches Lernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse: Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik*, 40, S. 4–12.

Spychiger, M. (2019). Rhythmisch-musikalisches Lernen im Lichte des Konzepts der Koordination. In M. Steffen-Wittek, D. Weise & D. Zaiser (Hg.), *Rhythmik – Musik und Bewegung: Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 195–216). transcript.

Stachelscheid, K. (2018). Lernen und Lehren mit Humor. In K. Groß & A. Schumacher (Hg.), *Einblicke in die chemiedidaktische Forschung zu den Schwerpunkten individuelle Förderung und naturwissenschaftliches Arbeiten* (S. 111–126). Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.

Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie.* Springer Verlag.

Stadler Elmer, S. (2004). „*Wo man singt, da lass dich ruhig nieder…“ Erziehung und Verführung durch Lieder.* In: Schärer, K. (Hg.), Königswege, Labyrinthe, Sackgassen. Zürich: Chronos Verlag.

Steffen-Wittek, M. (2019). Und du glaubst nicht an Wunder: Rhythmik mit Jugendlichen im Jugendarrest. In M. Steffen-Wittek, D. Weise, & D. Zaiser (Hg.), Rhythmik – Musik und Bewegung: Transdisziplinäre Perspektiven (S. 331–346). transcript.

Steinbach, A. (2018). Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung –Diskurse.* Waxmann.

Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch.

Stern, D. N. (1985). *The first relationship: Infant and mother*. Harvard University Press.

Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). Wilhelm Fink.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, Psychologie-Verlag-Union.

Strübing, J. (2008). *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*. De Gruyter.

Süberkrüb, A. (2014). Tonal und metrisch gebundene Improvisation in der Elementaren Musikpraxis. In M. Steffen-Wittek & M. Dartsch, M. (Hg.), *Improvisation: Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik* (S. 65–84). ConBrio.

Süberkrüb, A. (2020). Music Learning Theory. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik* (Teil 2) (S. 343–349). Helbling.

Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Juventa Verlag.

Taylor, C. (1988). Legitimationskrise? In C. Taylor, *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus* (S. 235–294). Suhrkamp.

Taylor, C. (1994). *Quellen des Selbst*. Suhrkamp.

Tiedemann, U. (2020). Rituale. In M. Dartsch, C. Meyer & B. Stiller (Hrsg.), EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Teil 1: Lexikon (S. 484–487). Helbling.

Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Suhrkamp.

Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0

Tschacher, W., Greenwood, S., Ramakrishnan, S., Tröndle, M., Wald-Fuhrmann, M., Seibert, C., Weining, C. & Meier, D. (2023). Audience synchronies in live

concerts illustrate the embodiment of music experience. *Scientific Reports*, *13*(1), 14843. https://doi.org/10.1038/s41598-023-41960-2

van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge. ttps://doi.org/10.4324/9781315422855

Verband deutscher Musikschulen (2010). *Bildungsplan für die Elementarstufe / Grundstufe*. VdM Verlag.

Vogt, J., Heß, F., & Rolle, C. (Hg.). (2012). *Musikpädagogik und Heterogenität: Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 5). Lit.

Vogt, J. (2018). Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 177–180). Waxmann.

Waldenfels, B. (2001). Lebenswelt als Hörwelt. In K. H. Ehrenforth (Hg.), *Musik – Unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 17–32). Königshausen & Neumann.

Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrungen.* Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2017). Leibliches Musizieren. In J. P. Hiekel (Hg.), *Body sounds. Aspekte des Körperlichen in der Musik der Gegenwart* (S. 28–43). Schott.

Wallbaum, C. (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik und Bildung, 4*, 10–15.

Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Bosse.

Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Waxmann.

Wendler, R. (2013). *Das Modell. Zwischen Kunst und Wissenschaft*. Wilhelm Fink Verlag.

Wiesing, L. (2009). *Das Mich der Wahrnehmung*. Suhrkamp.

Winter, R. & Zima, P. V. (Hg.). (2007). *Kritische Theorie heute*. transcript.

Wirth, T. (2022). *Aktiv, MEDIUM, Passiv – und das Aschenbrödel „Deponens"*. https://www.swisseduc.ch/altphilo/latein/lsprache/lgrammatik/docs/A_M_P_Deponens_Wirth.pdf, zuletzt abgerufen am 22.07.2025

Witte, S. (2017). In Liebe geborgen: Heilsversprechen der Resonanz als Symptom für das Unbehagen in der Kultur. Psychoanalytisch-kulturtheoretische Anmerkungen zu Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehungen. In C. H.

Peters & C. Schulz (Hg.), *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (S. 291–310). transcript.

Wissenschaftsrat (2021). *Empfehlungen zur postgradualen Qualifikationsphase an Kunst- undMusikhochschulen* (Drs. 9029–21). Köln, April 2021. Online verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9029-21.pdf (zuletzt abgerufen am 19.09.2025).

Wolf, U. (2010). *Aristoteles: Nikomachische Ethik* (O. Höffe, Hg.; S. 83–108). Akademie Verlag.

Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen*. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. transcript.

Wulf, C. (2022). Mimesis. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hg.), *Handbuch Körpersoziologie 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 105–110). Springer Fachmedien.

Zinnecker, J. (Hg.). (1975). *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Beltz.

Zirfas, J. (2014). Pädagogischer Takt. Zehn Thesen. In J. Zirfas & G. Gödde (Hg.), *Takt und Taktlosigkeit: Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. transcript.

Zirfas, J. & Gödde, G. (2014). *Takt und Taktlosigkeit: Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. transcript.

Tabellenverzeichnis

1 Perspektiven auf Weltverhältnisse: Best Account der Moderne – schematische Übersicht 26

2 Einstiege in das Forschungssetting 83
3 Beispielvarianten zum Prinzip „Führen und Folgen“ 88
4 Kodiersystem 94
5 Aktivitätsformen und Motivinhalte der Didaktik künstlerischen Musizierens 137

6 Inhaltsbereiche der EMP 219
7 Zielebenen künstlerischen Musizierens 224
8 Pädagogische Prinzipien der EMP 229
9 Unterrichtsphasen mit Beispielen 239
10 Matrix der Unterrichtsphasen und Kernkategorien Mediopassiver Musikpraxis 246

Abbildungsverzeichnis

1 Resonanzachsen (eigene Darstellung) 38

2 Wortexploration zum Begriff Puls 115
3 Wortexploration zum Begriff Flow 123
4 Koderelation der Kategorie Situationssensitivität 148
5 Schlüsselkategorie Mediopassive Musikpraxis 152

6 Beispiel einer mediopassiven Musiziersituation 163
7 Beispiel einer nichtmediopassiven Musiziersituation 164
8 Wortexploration zum Begriff Ostinato 166
9 Kodehäufigkeit der Kategorie Situationssensitivität 173
10 Achsensystem nach Rudolf von Laban 173

11 Resonanzdreieck 179

12 Unterrichtsgegenstand in seiner Zerlegung (eigene Darstellung) 227
13 Phasenmodell Mediopassiver Musikpraxis 242

14 Schneeflockenbilder, mit freundlicher Genehmigung von Lina Cassens (2024) 315

11 Anhang

11.1 Materialien aus der empirischen Untersuchung (Kapitel 4)

11.1.1 Datenkorpus und Erhebungsdaten

	Art der Daten	Dauer	Nummerierung
Forschungszyklus I	Videoaufzeichnung	01:44:26	MV_01_040621
	Gruppendiskussion	00:37:51	M1_01_040621
	Gruppendiskussion	00:28:18	M1_02_040621
	Videoaufzeichnung	02:09:32	MV_02_050621
	Gruppendiskussion	00:19:54	M1_03_050621
	Gruppendiskussion	00:14:23	M1_04_050621
	Gruppendiskussion	00:30:35	M1_05_050621
	Videoaufzeichnung	01:29:06	MV_03_180621
	Videoaufzeichnung	02:23:11	MV_04_190621
	Gruppendiskussion	00:56:36	M1_06_190621
	Videoaufzeichnung	01:11:15	MV_05_050721
Forschungszyklus II	Videoaufzeichnung	02:43:31	MV06_011021
	Gruppendiskussion	00:20:48	M2_01_011021
	Gruppendiskussion	00:44:28	M2_02_011021
	Videoaufzeichnung	02:54:19	MV07_021021
	Gruppendiskussion	00:47:56	M2_03_021021
	Gruppendiskussion	00:19:38	M2_04_021021
	Gruppendiskussion	00:18:04	M2_05_021021
	Gruppendiskussion	00:30:03	M2_06_021021
	Gruppendiskussion	00:19:39	M2_07_151021
	Gruppendiskussion	00:31:54	M2_08_151021
	Gruppendiskussion	00:47:23	M2_09_151021
	Gruppendiskussion	00:38:31	M2_11_161021

11.1.2 Hinweis zur Datenverfügbarkeit

Die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Video- und Gruppendiskussionsdaten enthalten sensible Informationen, durch die Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmenden nicht vollständig ausgeschlossen werden können. Auch

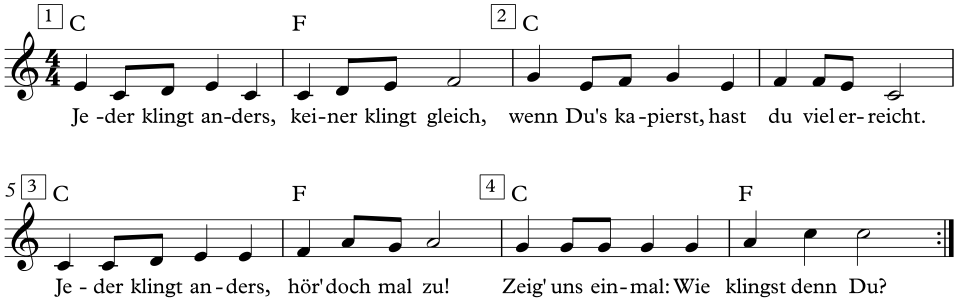
wenn eine informierte Einwilligung vorliegt und sämtliche Daten anonymisiert wurden, wird auf eine Veröffentlichung der vollständigen Transkripte und Videoaufzeichnungen aus forschungsethischen Gründen verzichtet. Eine allgemeine Zugänglichmachung ist nicht vorgesehen. Relevante Ausschnitte wurden im Text kontextualisiert dargestellt. Die vollständigen Daten können unter Einhaltung geltender Datenschutzrichtlinien und mit Zustimmung der Verfasserin auf Anfrage durch berechtigte Personen eingesehen werden.

11.2 Materialien zu den Praxisbeispielen (Kapitel 8.7)

11.2.1 Stundenbild „Alles klingt anders“

Schlägelvers

- Lutz, J. (2020). Schlägel-Spielerein. In J. Lutz, Musik erleben – Vielfalt gestalten – Inklusion ermöglichen: Anregungen für den Musikunterricht und den Grundschulalltag (S. 109). Klett Kallmeyer.
- Alles klingt anders: Lied von Nora Leinen-Peters (2022)(weitere Strophen):

Jeder klingt anders

Alles klingt anders, nichts klingt gleich
Wenn dus kapierst, hast du viel erreicht.
Alles klingt anders, so soll es sein!
Welcher Klang fällt dir jetzt ein?
Jeder tanzt anders, keiner tanzt gleich
Wenn dus kapierst, hast du viel erreicht.
Jeder tanzt anders, sieh doch mal hin
Welche Bewegung kommt dir in den Sinn?

11.2.2 Stundenbild „Steine“

- Detterbeck, M., & Gerlitz, C. (Arr.). (2016.). *Obwisana*. In ika ’mfana – Komm, lass uns singen. Chorsammlung 2-stimmig: 15 afrikanische Lieder (Helbling).

11.2.3 Stundenbild „Im Winterwald“

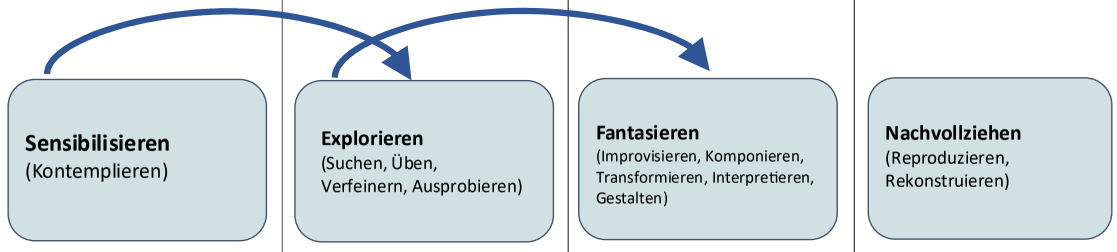
Abbildung 14: Schneeflockenbilder, mit freundlicher Genehmigung von Lina Cassens (2024)

- Antonio Vivaldi, *L’inverno* (*Der Winter*) aus *Le quattro stagioni* (*Die vier Jahreszeiten*), Op. 8 Nr. 4, RV 297, 3. Satz (Allegro, 3/8, f-Moll, Dauer: ca. 3:29 min)

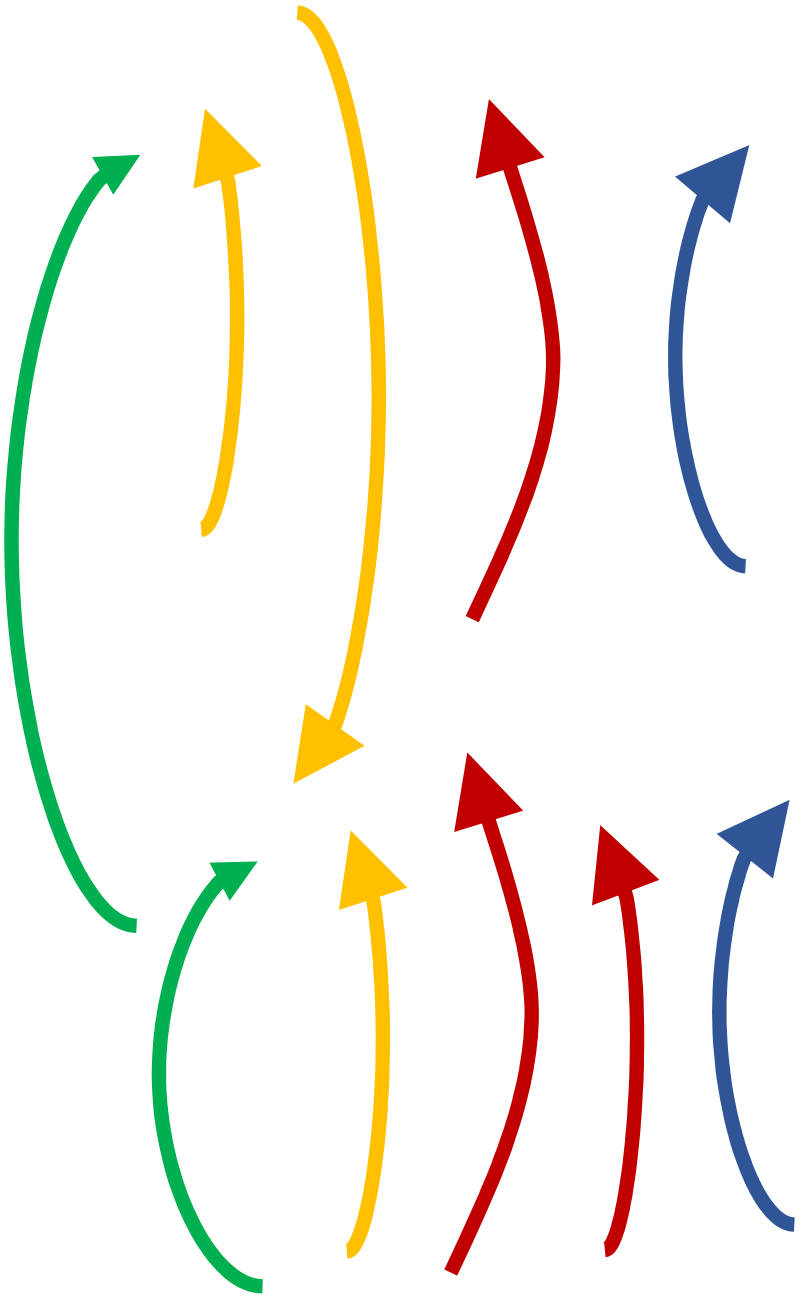
11.3 Materialien zur Unterrichtsgestaltung und Reflexion

11.3.1 Konzeptionsrahmen und Kopiervorlagen

Zielebene	**Reihenfolge der Phasen**	**Vermittlungsebene (Inhaltliche Gestaltung)**

Zielebene				
Reihenfolge der Phasen*				
Vermittlungsebene (Inhaltliche Gestaltung)				

* Beispielreihenfolge



Sensibilisieren
(Kontemplieren)
Explorieren
(Suchen, Üben, Verfeinern, Ausprobieren)
Fantasieren
(Improvisieren, Komponieren, Transformieren, Interpretieren, Gestalten)
Nachvollziehen
(Reproduzieren, Rekonstruieren)
Sensibilisieren
(Kontemplieren)
Explorieren
(Suchen, Üben, Verfeinern, Ausprobieren)
Fantasieren
(Improvisieren, Komponieren, Transformieren, Interpretieren, Gestalten)
Nachvollziehen
(Reproduzieren, Rekonstruieren)
Sensibilisieren
(Kontemplieren)
Explorieren
(Suchen, Üben, Verfeinern, Ausprobieren)
Fantasieren
(Improvisieren, Komponieren, Transformieren, Interpretieren, Gestalten)
Nachvollziehen
(Reproduzieren, Rekonstruieren)

11.3.2 Reflexionsbogen

Bewertungskriterien für Unterrichtsstunden in der EMTP unter Berücksichtigung Mediopassiver Musikpraxis

Zielkategorien	In besonderem Maße	In vollem Maße	Im Großen und Ganzen	Mit deutlichen Abstrichen	So gut wie gar nicht
1. Ästhetische Qualität					
1.1 Ist die Dramaturgie künstlerisch in ihrem Aufbau (Originalität, positive Irritation, Faszination, künstlerische Übergänge)?					
1.2 War die Lehrkraft als Vorbild für gutes und ausdrucksvolles Sprechen (darstellendes Spiel) zu erleben?					
1.3 Wiesen die Materialien die wünschenswerte ästhetische Qualität auf?					
1.4 War die Lehrkraft als Vorbild für gutes und ausdrucksvolles Instrumentalspiel zu erleben?					
1.5 War die Lehrkraft als Vorbild für gutes und ausdrucksvolles Bewegen zu erleben?					
1.6 War die Lehrkraft insgesamt als Vorbild für einen sensiblen und verständigen Umgang mit Musik zu erleben?					
2. Methodisch-didaktische Vorgehensweise					
2.1 Wird die methodisch-didaktische Vorgehensweise dem Lerngegenstand und der Gruppe (dem Entwicklungsstand und den Bedürfnissen) gerecht?					

Zielkategorien	In besonderem Maße	In vollem Maße	Im Großen und Ganzen	Mit deutlichen Abstrichen	So gut wie gar nicht
2.2 Ist eine Flexibilität in der methodisch-didaktischen Vorgehensweise erkennbar?					
2.3 Sind die Zielvorstellungen in Bezug zur Stundendramaturgie nachvollziehbar formuliert?					
2.4 Sind die Thematik und der Lerngegenstand der Zielgruppe entsprechend?					
2.5 Folgt das methodisch-didaktische Vorgehen den Prinzipien der EMTP?					
2.6 Waren die Impulse und Hilfen der Lehrkraft geeignet, Entwicklungsprozesse bei den Gruppenmitgliedern anzuregen?					
2.7 Hat die Dramaturgie der Stunde den Gruppenmitgliedern genügend Zeit für tiefgehende Erfahrungen eingeräumt?					
3. Partizipationsmöglichkeiten					
3.1 Haben die Kommunikation und Interaktion vonseiten der Lehrkraft zum Mitwirken ermutigt?					
3.2 Hat die Lehrkraft Impulse der Gruppenmitglieder sensibel registriert (Situationssensitivität)?					
3.3 Hat die Lehrkraft in der Stundengestaltung flexibel auf Impulse der Gruppenmitglieder reagiert?					
4. Mediopassive Zielkategorien					
4.1 Sicherheit und Vertrauen					

Zielkategorien	In besonderem Maße	In vollem Maße	Im Großen und Ganzen	Mit deutlichen Abstrichen	So gut wie gar nicht
4.1.1 Hat die Lehrperson einen vertrauensvollen Einstieg in die Stunde ermöglicht (z. B. durch Rituale)?					
4.1.2 Hat die Lehrperson für sichere Strukturen innerhalb der Stunde gesorgt (Synchronisationsmomente, musikalische Strukturen, Raumformen/-anker, klare, an der Gruppe orientierte Spiel- und Aufgabenangebote, Zulassen verschiedener Antworten bei Spielangeboten)?					
4.1.3 Hat die Lehrperson anerkennende, motivierende Rückmeldungen in der Stunde gegeben? Hat sie die künstlerischen Äußerungen der Teilnehmenden beachtet und aufgegriffen? Hat sie die Exploration angereichert? War sie Modell? Hat sie verbale, künstlerische Rückmeldungen gegeben?					
4.1.4 Wurde Freiwilligkeit hinsichtlich der Spielangebote mitgedacht?					
4.2 Selbstwirksamkeitserwartung					
4.2.1 Hat die Lehrperson eine eigenen forschende Haltung in der Stunde gezeigt?					
4.2.2 Hat die Lehrperson das Prinzip der Vielfältigkeit in den Spielangeboten verfolgt, wie verschiedene sensomotorische, musikalische Angebote, Wechsel in Raumformen und Aktivitätsformen?					

Zielkategorien	In besonderem Maße	In vollem Maße	Im Großen und Ganzen	Mit deutlichen Abstrichen	So gut wie gar nicht
4.2.3 Wurden Differenzierungsmöglichkeiten bzw. -erfahrungen eingebaut?					
4.2.4 Hat die Lehrperson Phasen des vielfältigen Übens und Feilens beachtet? (Wurde an konkreten musikalischen Fertigkeiten gearbeitet, z. B. durch Wiederholung und Variation, und wurde das Spiel der Teilnehmenden angereichert?)					
4.2.5. Wurde reflektiert und Rückmeldung gegeben? (Anregungen durch Peers, Gruppe? Künstlerische Antwortmöglichkeiten? z. B. durch musikalische Dialoge? . . .)					
4.3 Bereitschaft zur Offenheit					
4.3.1 Hat die Lehrperson in ihrer Inszenierungen die Bereitschaft zur Offenheit gefördert? (Überraschungsmomente, Staunen, außenalltägliche Sprache, Rätsel etc.)?					
4.3.2 Hat die Lehrperson auf ein ausgewogenes Verhältnis aus Bekanntem und Neuem geachtet?					
4.3.3 Hat die Lehrperson auch sensible Reflexionsangebote hinsichtlich des eventuell Fremden eingeplant?					
4.4 Situationssensitivität					
4.4.1 Hat die Lehrperson Angebote zur kinästhetischen und sensorischen Wahrnehmung gemacht?					
4.4.2 Wurde mit einem Wechsel der Aufmerksamkeiten gespielt?					

Zielkategorien	In besonderem Maße	In vollem Maße	Im Großen und Ganzen	Mit deutlichen Abstrichen	So gut wie gar nicht
4.4.3 Wurden die „Antennen“ der Gruppe für die Situation geschärft (musikalisch, sozial, eigene Wahrnehmung)?					
4.4.4 Wurden in den Spielen verschiedene Differenzerfahrungen inszeniert („Ich–Du–Wir“, „Führen und Folgen“, Solo / Tutti etc.)?					
4.5 Abgabe von Kontrolle					
4.5.1 Hat die Lehrperson Momente der Festlichkeit inszeniert?					
4.5.2 Hat die Lehrperson Kontemplation und Momente des „Sich-Versenkens“ eingeplant?					
4.5.3 Hat die Lehrperson Momente des „Sich-etwas-Trauens“ initiiert (z. B. kleine Solomomente, schnelle, spontane Reaktionen etc.)?					
4.5.4 War die Lehrperson Mitspielerin?					

Resonanz ist eine zentrale Dimension gelingender Selbst-Welt-Beziehungen und grundlegend für musikalisches Erleben. Viele Musizierende kennen Momente, in denen der musikalische Prozess eine eigene Dynamik gewinnt und sich die Beziehung in und zur Musik spürbar verändert. Solche Erfahrungsmomente stehen im Zentrum der Untersuchung. Analysiert wird, wie sich eine Haltung der Mediopassivität in musikalischen Lernprozessen fördern lässt, um resonanzsensible Selbst-Welt-Beziehungen nachhaltig anzubahnen. Das Modell der Mediopassiven Musikpraxis eröffnet eine resonanztheoretisch begründete Perspektive auf musikalische Lern- und Vermittlungsprozesse, insbesondere in der Elementaren Musikpraxis. Auf Grundlage von Hartmut Rosas Resonanztheorie wird Mediopassivität als Haltung im Dazwischen von Aktivität und Passivität bestimmt: eine Disposition, die Offenheit, Responsivität und die Bereitschaft zur situativen Kontrollabgabe umfasst. Mittels einer Grounded-Theory-Studie werden zentrale Bedingungen mediopassiver Momente und deren Bedeutung für musikalische Lehr-Lern-Kontexte identifiziert. Hieraus wird ein Unterrichtsmodell abgeleitet, das die Planung und Analyse resonanzsensibler Prozesse strukturiert und psychosoziale wie ästhetische Dimensionen musikalischer Praxis als verflochtene Grundlagen gelingender Beziehungserfahrungen sichtbar macht. Schließlich wird gezeigt, wie sich solche musikalischen Lernprozesse gestalten lassen und welche Rolle eine mediopassive Haltung dabei spielt.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-5991-5