

Jan-Peter Koch und Adrian Niegot

Von responsiven und repulsiven Beziehungen: Resonanz – gelingendes Leben – Musikpädagogik

Der ursprünglich aus der Physik stammende Begriff *Resonanz* wird – wie das Historische Wörterbuch der Philosophie festhält – nicht nur naturwissenschaftlich verwendet: „Als Erklärungsmetapher für bestimmte Vorgänge lässt er sich allerdings zu verschiedensten Zeiten und in unterschiedlichsten Gebieten nachweisen“ (Hildebrandt 1992, Sp. 916). So greift auch Hartmut Rosa in seiner *Soziologie der Weltbeziehung* (so der Untertitel) diesen Begriff als Titel auf und eröffnet mit: „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung. Das ist die auf die kürzest mögliche Formel gebrachte Kernthese dieses Buches“ (Rosa ⁴2016, S. 13). *Resonanz* ist für Rosa ein sowohl deskriptiver als auch normativer Begriff (vgl. ebd. S. 294; S. 747) und wird als zentrales Moment nicht nur einer Soziologie der Weltbeziehung, sondern gleichzeitig einer „*Soziologie des guten Lebens*“ (ebd., S. 14, Herv. i. Orig) gedacht. Dabei bedarf *Resonanz* (im Sinne gelingenden Lebens) zweier unmittelbar miteinander verknüpfter Ebenen, wie der Autor im Anschluss an Spiegelneuronen- und Empathieforschung herausarbeitet:

„Resonanz, [...] bezeichnet ein wechselseitiges Antwortverhältnis, bei dem die Subjekte sich nicht nur *berühren lassen*, sondern ihrerseits zugleich zu berühren, das heißt handelnd *Welt zu erreichen* vermögen. Eine *Resonanzachse* existiert daher erst und nur dort, wo das Subjekt durch die Welt ‚zum Klingen‘ gebracht wird, aber umgekehrt auch Welt ‚zum Klingen‘ oder, weniger blumig formuliert: zum entgegenkommenden *Reagieren* oder *Antworten* zu bringen. Subjekte wollen Resonanzen gleichermaßen *erzeugen* wie *erfahren*“ (Rosa ⁴2016, S. 270, Herv. i. Orig.).

Weiter ist *Resonanz* für Rosa „*kein Gefühlszustand, sondern ein Beziehungsmodus*“ (ebd. S. 288, Herv. i. Orig.) und er definiert: „Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend ‚geschlossen‘ bzw. konsistent sind, um mit je eigener Stimme

zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen“ (ebd., S. 298).

1. Probleme mit dem Welt-, Praxis-, und Theorieverständnis der Resonanztheorie, oder: dissonante Resonanzen als Sinngeneratoren in musikpädagogischen Praxen

Die Kritik an Rosas Resonanztheorie entzündet sich unter anderem am Begriff der Weltbeziehung, da diesem ein Dualismus von Ich und Welt zugrunde liege, der problematisch erscheine (vgl. u. a. Gugutzer 2017, S. 73; Daniel 2017, S. 91). So teilen zum Beispiel Praxis- und Resonanztheorie durchaus den Anspruch, den Subjekt-Welt-Dualismus zu überwinden, „doch für Rosa vermittelt der Körper zwischen Subjekt und Welt, während in der Praxistheorie die Praxis vermittelt und die Basis sozialer Beziehungen darstellt. Im Gegensatz zu Rosa jedoch gelingt es der Praxistheorie den Dualismus hinter sich zu lassen, wohingegen Rosa letztlich an der Unterscheidung festhält“ (Peters 2017, S. 31). Anna Daniel (2017) nimmt zudem das Theorieverständnis Rosas kritisch in den Blick:

„Der umfassende Erklärungsanspruch und die idealtypische Zuspitzung der Resonanztheorie sind mit der Praxistheorie nicht vereinbar. Der Abstand der Resonanztheorie vom eigenen Gegenstand wird so zu groß. Sie ist zu spekulativ und suggestiv, weil ihr eine methodisch abgesicherte Empirie und ein klarer Praxisbezug fehlen. Daraus resultiert für Daniel ein Folgeproblem in Rosas Zeitdiagnose, die trotz aller Verschiedenheiten auf nur einen zentralen Begriff gebracht wird und damit letztlich zu ungenau und unterkomplex bleibt. Rosas normativer Anspruch ist ebenfalls zu spekulativ, weil er eine konsequent soziologische Herangehensweise verlässt und stattdessen meint, die Kriterien des gelungenen Lebens bestimmen zu können“ (Peters 2017, S. 31).

Es stellt sich auf dieser Basis die Frage, ob Rosas gleichermaßen prozessuale wie relationale Resonanztheorie die je in den Blick zu nehmenden Prozesse und Relationen überhaupt hinreichend differenziert für musikpädagogische Belange fokussieren kann, ohne dafür systematisch zum Beispiel auf semiotische und praxis- bzw. handlungstheoretische Überlegungen zurückzugreifen. In semiotischer Perspektive etwa erscheint der Weltbeziehungs-Begriff Rosas gera-

dezu tautologisch, „da Welt in der Form von Sinn zugänglich ist“ (Rustemeyer 2013, S. 11) und Sinn – als immer schon relationales Phänomen – nur zeichenvermittelt beobachtbar wird:

„Das Verhältnis von Bestimmtem und Unbestimmtem, Wirklichem und Möglichem ist Sinn. Eine je gegenwärtige Gesamtheit des sinnhaft Unterscheidbaren ist die Welt. Zeichen bringen Welt hervor. [...] Kultur vollzieht Welt als Sinn. Welt ist gegenüber ihren Darstellungen weder vorgängig noch nachrangig“ (Rustemeyer 2012, S. 416ff.).

Eine Soziologie der Weltbeziehung ist nicht nur angewiesen auf Beobachtung, sondern, da Welt nur als zeichenhaft vermittelter Sinn zugänglich ist, auch angewiesen auf die Beobachtung semiotischer Ordnungen. Sinn, als semiotisches Resonanzphänomen, ist damit als die Gesamtheit wirklicher und möglicher Bestimmungs- bzw. Unterscheidungsleistungen zu denken und insofern auch immer schon auf der Grundlage einer primordialen Sozialität (Klaus Schaller), die auch bei Rosa eine wichtige Rolle spielt:

„Das Letztere ist möglich, weil nach meiner Konzeption Resonanz kategorial dem Subjekt vorausliegt, oder anders formuliert: Weil ich Resonanzfähigkeit für ein anthropologisches Bedürfnis und eine anthropologische Fähigkeit zugleich halte – sie kann vielleicht (individuell und/ oder strukturell) verkümmern und beschädigt werden, aber sie kann nicht gänzlich und auf allen Ebenen zum Verschwinden gebracht werden. Nur weil und insofern Menschen resonanzfähig sind, können sie zu Subjekten werden“ (Rosa 2017, S. 328).

Ob die von Rosa gewünschte „affirmative Revolution“ (Rosa 2017, S. 311) – musikpädagogisch deutbar als „Entsprechung zum genussvollen Sicheinlassen auf Kontingenz“ (Orgass 2017, S. 101) – hinreichend anschlussfähig sein kann an musikpädagogische Diskurse, in denen Fragen nach einem guten bzw. gelingenden Leben mit solchen nach den emanzipatorischen Hoffnungen im Umgang mit Musik verbunden werden, wäre näher zu überprüfen. Eine auf musikpädagogische relevante Praxen ‚angewendete‘, zeichentheoretische Lesart der Resonanztheorie müsste dann jedoch basieren auf differenzierten Theorien des Sinns (s. o.) sowie der Reflexion und Interaktion, des Individuums und des (Kunst-)Objekts, wie sie etwa Ste-

fan Orgass im Rahmen seiner „Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik“ (Orgass 2017, S. 95) vorgestellt hat. Der Begriff der Resonanz wäre in einer solchen Perspektive notwendig angewiesen auf einen komplexen Begriff von Reflexivität, um anschlussfähig zu sein an Fragen zur Strukturierung musikpädagogisch relevanter (Forschungs-)Praxen:

„Für die Disziplin Musikpädagogik ist indes die hochgradige, allerdings Musik und musikpädagogische Tätigkeiten einbegreifende Verdichtung der vier Zeichendimensionen nicht nur ein – wenn man so sagen möchte – ‚theoretischer Glücksfall‘, sondern auch eine theoretische Notwendigkeit: Erst ein hochgradig verdichteter Begriff der Dimension von Reflexivität vermag die – reflexionstheoretisch – zu unterscheidenden vier Klassen von Praxen zu strukturieren, die für die Disziplin konstitutiv sind: Musikalische, musikpädagogische und interdisziplinäre Praxen sowie Praxen musikpädagogischer Forschung“ (Orgass 2017, S. 103).

Werden Resonanzprozesse in zeichentheoretischer Perspektive betrachtet, kann der auch bei Rosa zentrale Begriff der „Selbst-Transformation“ (Rosa 2017, S. 315) kultursemiotisch reformuliert werden mit Blick auf das, was sich im musikpädagogischen Resonanzgeschehen „in ein sich eröffnendes Gemeinsames“ (Rosa 2017, S. 315) transformiert bzw. sich in dissonanten Resonanzen der Sinnbildung“ (Rustemeyer 2009, S. 13) ereignet:

„Zeichen entwickeln ihre sinngenerative Kraft, indem sie Verweisungskontexte aufspannen, die in ihrer Uneindeutigkeit präzise und in ihrem jeweiligen Mangel an Bedeutungserfüllung produktiv sind. Wenn [...] Kunstwerke [...] kohärente Deformationen liefern, in denen ein sinnhaftes Profil der Welt entsteht, so zielen die Begriffe des ‚kulturellen Diagramms‘ und der ‚dissonanten Resonanz‘ auf das nicht kohärente Gewebe semiotischer Verweisungen im Zusammenspiel von Zeichenformen in Sinnfeldern. Diese Nichtkohärenz ist nicht sinnlos oder fehlerhaft, keine Lücke und kein Desiderat, sondern sinngenerativ“ (Rustemeyer 2009, S. 13).

2. „Bezugnahmen auf die Kritische Theorie, die für die Musikpädagogik nicht marginal sind“, oder: Dissens als musikpädagogisch relevante „kritische Befragung der Verhältnisse“

Der Begriff des *guten Lebens* ist eines der zentralen Momente¹ der Kritischen Theorie, wie Jürgen Vogt festhält: „Festzuhalten bleibt, dass ein gutes Leben potentiell möglich ist, aber aus bestimmten Gründen verhindert wird“ (Vogt 2017, S. 336). Man solle sich aber – so Vogt weiter – immer darüber im Klaren sein, dass der emanzipatorische Aspekt kritischer Theorie folgender Grundlage bedürfe:

„Jede Variante der Kritischen Theorie lebt in praktischer Hinsicht vor allem von einem Minimalvertrauen darauf, dass die sozialen Akteure so etwas wie einen auf Leidenschaftlichkeit beruhenden Restinstinkt dafür haben, dass sie in pathologischen Verhältnissen leben, die so etwas wie ein gutes Leben strukturell verhindern“ (ebd., S. 338).

Wenn sich Rosas Resonanzüberlegungen nun im Sinne der Kritischen Theorie verstehen, können sie dann möglicherweise eine Antwort auf Vogts *Vermisstenanzeige*² sein? Vogts Diagnose lautet wie folgt:

„Die von Habermas eingeklagte Selbstreflexion der Musikpädagogik als Wissenschaft findet, wenn überhaupt, in erster Linie als Methodenstreit statt, während die verfolgten Erkenntnisinteressen offensichtlich selbst nicht mehr zu Debatte stehen: Prognose und Steuerung musikpädagogischen Handelns sowie Verständigung über subjektive Sinndeutungen dieses Handelns“ (Vogt 2012, S. 350).

Liest man hier nun Rosas *Resonanzbegriff* dagegen, scheint er als Antwort auf Vogt nicht recht kompatibel, da Rosa einerseits zwar durchaus festhält, dass „Resonanz nicht mit *Konsonanz* oder *Harmonie* verwechselt werden darf – und dass *Dissonanz* (als das Andere

¹ Auch Rosa weist darauf immer wieder hin, wenn er z. B. in *Beschleunigung und Entfremdung* schreibt: „Dabei ist meine – vor allem in der Auseinandersetzung mit den Arbeiten Charles Taylors gewonnene [...] – Überzeugung, daß menschliche Subjekte in ihren Handlungen und Entscheidungen stets von einer – bewußten und reflexiven oder impliziten und unartikulierten – Vorstellung des *guten Lebens* geleitet sind.“ (Rosa ⁵2016, S. 73, Herv. i. Orig.).

² Jürgen Vogts Aufsatz *Wo ist eigentlich die Kritische Theorie geblieben?* trägt den Untertitel *Eine Art Vermisstenanzeige*.

von Konsonanz) nicht Entfremdung bedeutet“ (Rosa 2016, S. 316f., Herv. i. Orig.); auch an anderer Stelle schreibt er – dies noch einmal unterstreichend:

„Resonanz, so habe ich dargelegt, darf nicht mit *Konsonanz* verwechselt werden, sie enthält, ja sie erfordert Dissonanzen im Sinne von *Widerspruch*“ (ebd. S. 743, Herv. i. Orig.).

Andererseits kann aber gefragt werden, ob denn *Dissens* – das Bewusst-Nicht-Resonierende, das die Gleichschwingung-Vermeidende als ein grundlegendes Konstituens Kritischer Theorie – auf der Basis von Rosas Resonanztheorie überhaupt hinreichend zur Geltung gebracht werden kann, um für solche musikpädagogische (Forschungs-)Praxen fruchtbar gemacht zu werden, die sich als Formen kritischer Kulturwissenschaften verstanden wissen wollen. Denn – so Vogt – die Kritische (musikpädagogische) Theorie soll ja gerade „dasjenige innerhalb der Wissenschaften zur Geltung bringen, was Foucault als den Wunsch, ‚nicht dermaßen regiert zu werden‘ oder Ricœur als ‚Hermeneutik des Verdachts‘ bezeichnet hat“ (Vogt 2012, S. 354).

Wenn Sinn in einer auf ästhetische Praxen der Kunst bezogenen semiotischen Perspektive „aus der Inkongruenz [entspringt]“ (Rustemeyer 2008, S. 81) – aus dem, was Adorno das Nicht-Identische nennt –, so kann *Dissens* hier einerseits als *Norm* (der Kritik), andererseits auch als *Form* (des Unterscheidens) aufgefasst werden, d. h. als etwas, das Unterscheidungen beobachtbar werden lässt bzw. – zeichentheoretisch genauer – den Unterschied von Unterschied und Unterscheidung diskursiv macht. So entfalten zum Beispiel Begriffe, etwa solche, mit denen man sich im Feld der Sprache der Musik nähert, „ihre semiotischen Qualitäten gerade in der reflektierten Differenz zu anderen Zeichenordnungen“ (Rustemeyer 2008, S. 92). Begriffe benennen in dieser dissonierenden Sichtweise weniger, als dass sie intervenieren und dasjenige umformen, wozu sie Bedeutungsrelationen herstellen und dadurch auf Nicht-Kongruenz verweisen. *Dissens* weist daher erstens – verstanden als „reflektierte Differenz zu anderen Zeichenordnungen“ (Rustemeyer 2008, S. 92) – als Form auf solche Nicht-Kongruenzen hin und zweitens als Norm auf eine „kritische Befragung gegebener Verhältnisse“ (Butler 2011, S. 47), wie Judith Butler das Unternehmen der Kritik beschreibt. Wer-

den die Kriterien für eine Kritik im Sinne Butlers erst durch die Praxis des kritischen Prozesses selbst erzeugt, so sind sie stets auf Neue zu überprüfen. Gehörte Dissens – eben wegen des Bezugs zum Nicht-Identischen der Kunst – in dieser Perspektive per se zur disziplinären Grundausstattung musikpädagogischen Handelns als Form- und Normreflexion, so könnte deutlicher werden, dass etwaige zentralperspektivische (mitunter auch tendenziell monokausale) Vorstellungen von der „Rolle des Menschen als desjenigen, der denkend, handelnd und wertend der Welt gegenübertritt, [...] der Einsicht in die Funktion kultureller Register des Unterscheidens, Klassifizierens, Benennens und Rechnens“ (Rustemeyer 2012, S. 420) weichen müsste. Diesem Ansinnen wohnt durchaus ein pädagogisch-emanzipatorischer Impetus inne, denn „Offenheit, Mehrdeutigkeit, Intransparenz, Anonymität, Vielfalt und Perspektivität der modernen Kultur zwingen Praktiken des Regierens, Wirtschaftens, Kommunizierens oder Lernens, mit dem Unplanbaren zu rechnen“ (Rustemeyer 2012, S. 420). Musikpädagogisch geleitete Kulturreflexion im Modus des Dissenses bliebe in dieser Lesart nicht nur „eine unendliche Aufgabe, die stets von endlichen, situativen, zeitlichen, lokalen und sozialen Gegebenheiten ihren Anfang nimmt“ (Rustemeyer 2008, S. 94), sondern griffe vermutlich auch stärker, als es allein auf der Basis der Resonanztheorie Rosas möglich ist, „in semiotische Ordnungen ein, interessiert sich für Dissonanzen, verschiebt die Register der Zeichen und beobachtet die Konstellationen ihres Auftretens in Feldern mit historisch gewachsenen Zeitrhythmen, sozialen Erwartungen, dominanten Symbolordnungen und kulturellen Plausibilitätsmustern“ (ebd.).

Musikpädagogisches Handeln – das sich zwar in Konsonanz mit Rosa für Resonanzprozesse interessiert, aber, dissonanter als Rosa, eine „Verständigung über subjektive Sinndeutungen“ (Vogt) stärker über sinngenerative Nicht-Kohärenzen (Rustemeyer) fokussiert – kann insofern als ein Beitrag dazu verstanden werden, sich Formen von Herrschaft mit je eigenen (künstlerisch-pädagogischen) Mitteln zu widersetzen, denn „Dissens [steht] in einem wichtigen Verhältnis zu den Formen des Wissens, die die Formen der Regierungsmacht durchziehen“ (Butler 2011, S. 47). Dabei kann es – mit Käthe Meyer-Drawe – „nicht um ein abschließendes Urteil [gehen], sondern

darum, Ambivalenzen und damit Antworten, nach denen nicht gefragt wurde, zu bewahren“ (Meyer-Drawe 2015, S. 126). Darauf, dass ein kritischer Ansatz in der Musikpädagogik auf konzeptioneller Ebene nicht in Konsonanz (hier: mit der Resonanztheorie Rosas) aufgehen sollte, sondern – vorsichtiger, aber gerade deswegen vielleicht ambitionierter – produktive dissonante Resonanzen im Sinne des von Meyer-Drawe favorisierten Bewahrens von Ambivalenzen anvisieren sollte, hat bereits Jürgen Vogt hingewiesen:

„Es kann daher schon von der Sache her gar keine ‚Kritische Musikpädagogik‘ als didaktische Konzeption geben, sondern vorsichtig gesagt, Bezugnahmen auf die Kritische Theorie, die für die Musikpädagogik nicht marginal sind“ (Vogt 2012, S. 338).

Literatur

Butler, Judith (2011): Kritik, Disziplinarität, Dissens, Zürich: Diaphanes.

Daniel, Anna (2017): Resonanz in der Praxis – eine praxistheoretische Betrachtung, in: Christian Helge Peters; Peter Schulz (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld: transcript, S. 87-103.

Hildebrandt, Helmut (1992): Resonanz, in: Joachim Ritter; Karlfried Gründer (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie (Bd. VIII), Basel: Schwabe & Co, Sp. 916-920.

Gugutzer, Robert (2017): Resonante Leiber, stumme Körper? Hartmut Rosas Resonanztheorie aus Sicht der verkörperten Soziologie, in: Christian Helge Peters; Peter Schulz (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld: transcript, S. 69-85.

Meyer-Drawe, Käte (2015): Klaus Schaller (1925-2015) und der Logos von Gemeinsamkeit, in: Topologik. Rivista Internazionale di Scienza Filosofica, Pedagogica e Sociale 18/15, S. 125-131.

Peters, Christian Helge (2017): Zur Einleitung, in: Christian Helge Peters; Peter Schulz (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut

Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld: transcript, S. 29-32.

Orgass, Stefan (2017): Zum wissenschaftlichen Status des Forschenden Lernens von Musiklehrenden – und zum Verhältnis von Fallstudien und Falltypologien, in: Krause-Benz, Martina (Hg.): Willkommen in der Wissenschaft: Das Mannheimer Musikpädagogische Modell (M3). Ergebnisse – Reflexionen Perspektiven, Hildesheim: Olms, S. 93-129.

Rosa, Hartmut (⁴2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (⁵2016): Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit, Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2017): Für eine affirmative Revolution. Eine Antwort auf meine Kritiker_innen, in: Christian Helge Peters; Peter Schulz (Hg.): Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld: transcript, S. 311-329.

Rustemeyer, Dirk (2008). Philosophie als Kulturreflexion, in: Dirk Baecker; Matthias Kettner; Dirk Rustemeyer (Hg.): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion, Bielefeld: transcript, S. 69-95.

Rustemeyer, Dirk (2009). Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Rustemeyer, Dirk (2012). Zeichen, in: Ralf Konersmann (Hg.): Handbuch Kulturphilosophie, Metzler: Stuttgart, Weimar, S. 416-421.

Rustemeyer, Dirk (2013). Darstellung. Philosophie des Kinos, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Vogt, Jürgen (2017): Versuch über Kritische Musikpädagogik, in: Alexander Cvetko; Christian Rolle (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft, Münster: Waxmann, S. 329-347.

Vogt, Jürgen (2012): Wo ist eigentlich die Kritische Theorie geblieben? – Eine Art Vermisstenanzeige, in: Jens Knigge, Jens; Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen, Essen: Die blaue Eule, S. 345-358.