

Dimensionen einer resonanzorientierten Didaktik.

**Grundständige Überlegungen des Erasmus+-Verbundprojektes
*ResoLut – an resonanzpädagogischen Lernumgebungen teilhaben.***

*Zusammengestellt von Dr. Nicole Bachor-Pfeff (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) und
Christoph Schneider (Ludwig-Maximilians-Universität München / Pädagogische Hochschule
Karlsruhe).*

Inhalt

Hinführung	2
1. Offenheit und Unverfügbarkeit	3
2. Antwortbeziehung – Unterricht als Beziehungsraum etablieren	4
3. Widerstand gegen die Verdinglichung	5
4. Selbstwirksamkeit und Transformation fokussieren	5
5. Multiperspektivität befördern	5
6. Resonanzerfahrungen (auch) in einer Kultur der Digitalität	7
7. Formung von Weltbeziehungen im Horizont der Frage nach gelingendem Leben	7
8. Synthese: Resonanzpädagogik stellt den Menschen und die Beziehung ins Zentrum	8
Literatur	9

Hinführung

Der Jenaer Soziologe Hartmut Rosa entwickelt in seinem Werk *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2016) ein soziologisches Konzept, um die tiefgreifenden Veränderungen der menschlichen Beziehung zur Welt in der Spätmoderne zu verstehen. Ausgehend von seiner 2005 erschienenen Habilitationsschrift *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne* legt Rosa die theoretischen Grundlagen für sein Resonanzkonzept, das als Antwort auf die zunehmende Entfremdung des modernen Menschen verstanden werden kann:

„Dass Resonanzbeziehungen genau das sind, wonach menschliche Subjekte sich sehnen (und was motivational letztlich sogar das Programm der Reichweitenvergrößerung antreibt), ist der systematische Grund dafür, weshalb ich Resonanz nicht nur als einen deskriptiven Modus der (primären) Weltbeziehung beschreibe, sondern auch als normatives Kriterium verwenden möchte. Menschliche Weltbeziehungen – und daher: menschliches Leben – gelingen dann, so lautet meine normative Grundthese, wenn die Ausbildung sozialer bzw. horizontaler (zu anderen Menschen), diagonalen bzw. materieller (zu den Dingen) und schließlich vertikaler Resonanzachsen (zur Welt bzw. zu einer letzten Wirklichkeit als einer Ganzheit) gelingt. Gesellschaftskritik wird auf dieser Grundlage dann zu einer systematischen Kritik der Resonanzverhältnisse.“ (Rosa 2019, S. 20)

2

Rosa ist wichtig, dass Resonanz nicht mit Kohärenz gleichzusetzen ist, sondern auch Dissonanz beinhaltet: Da es für Erstere konstitutiv ist, dass ein Weltausschnitt „mit eigener Stimme spricht“ (Rosa 2016, S. 317), müssen sich dabei notwendigerweise auch Widersprüche, Reibungen – sprich: Dissonanzen – ereignen (vgl. Rosa 2025: 316f.). Diese können der im Resonanzgeschehen stattfindenden „Anverwandlung“ von Weltausschnitten sogar dienlich sein. Denn: „Dissonanzen sind zentral [...], man darf und muss sich wechselseitig irritieren können“ (Rosa & Endres 2016, S. 50). Resonanzbeziehungen sind folglich auch nicht mit einem Echo zu verwechseln, denn Letzteres beschreibt (schon im physikalischen Sinne) lediglich einen linearen Wiederhall, Resonanz hingegen speist sich aus einer Selbstkonstitution des Subjekts im Angesicht einer gegenüberliegenden Instanz und einer eine Verbindung etablierenden Antwort dieser. Das konkrete „In-der-Welt-Sein“ eines Subjekts wird durch

dieses In-Beziehung-Treten transformiert, zeitgleich passiert mit der gegenüberliegenden Instanz dasselbe (vgl. Rosa 2016, S. 285f.) Resonanz lässt sich daher als eine Trias aus *Affizierung* (dem Berührt-werden durch ein Gegenüber), *Emotion* (eine Verbindung etablierende Antwort auf die Affizierung) und sich beidseitig ereignender *Transformation* (vgl. Rosa 2019, S. 19) beschreiben.

Dabei beschreibt Hartmut Rosa drei Resonanzachsen: die **horizontale** als Beziehung zu anderen, z.B. zwischen Lehrkraft und Lernenden; die **diagonale** als Beziehung zu den Dingen, z.B. zu Schulstoff oder bestimmten Tätigkeiten; die **vertikale** als Beziehung zur Welt im Sinne von möglichen Resonanzsphären wie Religion, Natur, Kunst, Geschichte. Zugleich aktivierte Resonanzachsen in allen drei Dimensionen zeigt er am Beispiel des Chorsingens: „Es erzeugt leiblich-physische Resonanzen im Raum, etabliert horizontale Resonanzen zwischen den Singenden und ist als ästhetische Praxis vertikal verankert. Aber auch beim Tanzen und beim gemeinsamen Musizieren entstehen solche Interferenzen und wechselseitigen Verstärkungen.“ (Rosa 2016, S. 496) Unterricht muss also ein Klima schaffen, in dem sich lebendiges Lernen entfalten kann. Dies umfasst physische, zeitliche und soziale Faktoren. Im Folgenden werden Dimensionen formuliert, die grundlegende Bedingungen für einen resonanzorientierten Unterricht darstellen.

1. Offenheit und Unverfügbarkeit

„Resonanz enthält einen Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit.“ (Rosa & Endres 2016, S. 8). Resonanz ist spontan und momenthaft, sie lässt sich nicht erzwingen (vgl. Rosa 2019, S. 19). Lernprozesse sollten deshalb Muße und Freiräume dafür bieten, anstelle der Kontrolle, Bewertung, oder der Vorstellung von dem einen „richtigen Wissen“ zu unterliegen. Lernprozesse müssen über die Verfügbarkeit der Techniken und des Vermögens hinausgehen, sowohl auf der produktiven als auch auf der rezeptiven Seite (vgl. Rosa 2016, S. 475f.). Das Risiko, zu scheitern „durch zu große Offenheit oder Rigidität des vermögenden Subjekts oder durch eine zu enge Bestimmtheit oder zu vage Unbestimmtheit des (kreativen) Impul-

ses“ (ebd., S. 478), muss akzeptiert sein. Dabei entstehen auch Widerspruch und Dissonanzen (vgl. Rosa & Endres 2016, S. 50), Unterricht braucht folglich Vertrauen in Unterrichtsinhalte, z.B. (literarische) Texte.

2. Antwortbeziehung – Unterricht als Beziehungsraum etablieren

„Antwortverhältnisse sind der Kern dessen, was ich als Resonanzbeziehungen verstehe.“ (ebd., S. 23). Es besteht die Gefahr, dass Resonanz mit sentimentaler Rührung oder sensueller Überwältigung verwechselt oder sogar in Gänze simuliert wird. Ersteres „ergibt sich, [...] wenn Subjekte letztlich nur auf sich selbst, auf die eigene Ergriffenheit reagieren, so dass das Moment existentiellen Angesprochen-Seins gerade fehlt, während Resonanzsimulation insbesondere dort auftritt, wo der unbedingte und kollektiv verstärkte Wille, ergriffen zu sein [...] eine Echokammer erzeugt, welche das Ausbleiben von Verflüssigung und transformativer Anverwandlung überdeckt.“ (Rosa 2016, S. 479). Resonanz lässt sich indes nicht kontrolliert herstellen, garantieren oder erzwingen, weder Technik noch Willen führen zwangsläufig zum Erfolg: „Bildung bedeutet nicht, Welt zu beherrschen, sondern die Beziehung zur Welt zu verändern.“ (Rosa & Endres 2016, S. 44). Unterricht braucht daher Momente der transformativen Erschütterung und Verflüssigung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses, des Berührt-, Bewegt- und Ergriffenwerdens aller beteiligten Akteure (vgl. Rosa 2016, S. 479; 481; 483). Unterricht und die ihn gestaltende Lehrperson muss dafür zum einen auf die persönlichen Erfahrungen, Erkenntnisse und Weltdeutungen der Lernenden eingehen und an diesen anknüpfen. Zum anderen ist besonderes Augenmerk auf die zu nutzenden Sozialformen zu legen, denn die Relevanz der Beziehung zwischen den Schüler:innen ist für die Etablierung von Resonanz auf der horizontalen Achse laut Rosa noch wichtiger als die zwischen Schüler:innen und Lehrperson (vgl. ebd., S. 404f.). Zu berücksichtigen sind dabei auch (vermeintlich) hintergründige mögliche Resonanzachsen bzw. auch das Fehlen dieser, maßgeblich die innerhalb der Familie (vgl. ebd., S. 341-344) und die der Peer-Group bzw. in Freundschaften (vgl. ebd., S. 353-356).

3. Widerstand gegen die Verdinglichung

Im Gegensatz zur beschleunigten, technokratischen Gesellschaft muss schulischer Unterricht ein Ort sein, der eine empathieresistente, verdinglichende Haltung ablehnt. Es soll Verwundbarkeit (beim Sich-affizieren-lassen) und Responsivität (beim Antworten) gefördert werden (vgl. ebd., S. 472; 497). Resonanzorientierter Unterricht widersetzt sich einem reinen Effizienzdenken und schafft Freiräume für zweckfreie Begegnung und lebendige Weltbeziehung auf Basis der eben erwähnten Modi. Die Schule darf kein Ort sein, an dem systematisch eingeübt wird, gegenüber dem Lernstoff, der Natur oder anderen stumm zu bleiben (vgl. ebd., S. 472).

4. Selbstwirksamkeit und Transformation fokussieren

Lernende müssen sich als gestaltende Subjekte erleben können, die mit je eigener Stimme wirksame Antworten geben. In einem „Werk“ wird der „kollektiv erfahrenen Weltbeziehung Gestalt verliehen, es materialisiert eine kollektive, je aktuelle Form der Welterfahrung.“ (ebd., S. 494). Dies ist das Gegenteil von Entfremdung, bei der die eigene Stimme verstummt. Resonanz beinhaltet immer ein Moment, in dem das Subjekt auf eine Weise mit der Welt in Beziehung tritt, die es neu gestaltet und verändert, im Gegensatz zu einer stumm bleibenden, rein instrumentellen Aneignung, bei der das Subjekt die Welt nur aktivisch-produktivistisch bearbeitet (siehe oben). Die tiefgreifendste Form der Transformation ist die, die gar eine Aufforderung zur Lebensänderung enthält (vgl. bspw. ebd., S. 326).

5

5. Multiperspektivität befördern

Da auf den – vermeintlich selben – Weltausschnitt ganz verschiedene Blickwinkel herrschen, muss Multiperspektivität zuzulassen und zu schulen (vgl. Bismarck & Beisbart 2020, S. 25f.) eine zentrale Grundlage resonanzorientierten Unterrichts sein. Drei zentrale Achsen (vgl. im Folgenden ebd., S. 19-21) sind dabei didaktisch in den Blick zu nehmen:

Um mit den im Unterricht verhandelten Weltausschnitten in Beziehung treten zu können, müssen sie möglichst ganzheitlich wahrgenommen werden. Dieses **Wahrnehmen** ist je nach

Weltausschnitt über eine didaktisch reflektierte methodische **Gestaltung** zu prozessieren (gewissermaßen als perspektivierendes Probehandeln), um überhaupt eine Weltbeziehung erwirken zu können. Innerhalb der Lernumgebung braucht es Gelegenheiten, die eigene Wahrnehmung mitzuteilen. Sprachlichen Prozessen als Möglichkeit hierzu ist folglich ein hohes Potenzial beizumessen, über die **Mit-Teilung** einen Resonanzraum zu konstituieren (vgl. ebd., S. 19f.; 25-28; Anselm & Werani 2020, S. 77-80). Kommunikation im Klassenzimmer scheint somit eine Gelingensbedingung für das Erwirken von Multiperspektivität zu sein, insbesondere wenn sie durch geschicktes Fragen wechselwirksame Aushandlungen rund um Weltausschnitte und hierdurch Resonanzprozesse zu konstituieren in der Lage ist (vgl. Anselm & Werani 2020, S. 84f.). Besonders Lehrende sind im Sinne der Vorbildfunktion angehalten, ihren Kommunikationsstil zu reflektieren (vgl. ebd., S. 80f.), denn „Lehrerinnen und Lehrer haben einen entscheidenden Einfluss auf die gegenseitige Wahrnehmung.“ (ebd., S. 83)

Um in solchem Unterricht eine Transformation der Weltbeziehung auf den oben bestimmten Achsen erwirken zu können, muss die Gestaltung dieses Raumes darüber hinaus – das stellt Rosa explizit heraus – heterogenitätssensibel sein, insbesondere hinsichtlich sozialstruktureller Differenzen (vgl. Rosa 2016, S. 417–419). Andernfalls bleiben beispielsweise Schüler:innen ohne gewisse bildungstechnische, kulturelle und/oder soziale Privilegien „wesentliche Resonanzachsen versperrt“ (ebd., S. 417) und es kommt zu einer dispositionalen Entfremdung von schulisch vermittelten Weltausschnitten (vgl. ebd., S. 417–419). Resonanzorientierter Unterricht hat des Weiteren dahingehend multiperspektivisch zu sein, indem er in seiner Gestaltung auch das Zum-Schwingen-bringen der lehrer:innenbezogenen Resonanzachsen in den Blick nimmt (vgl. ebd., S. 407f.). Denn: eine gelingende resonanzorientierte Unterrichtsgestaltung setzt voraus, „dass der Lehrer davon überzeugt ist, seinen Schülern etwas zu sagen zu haben und von diesen auch gehört werden zu wollen.“ (ebd., S. 413) Dies verdeutlicht nochmals die zentrale Rolle der Lehrperson, sie trägt die Verantwortung für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und somit auch dafür, dass „die Welt zu jedem Kind auf eine eigene und je andere Weise zu sprechen beginnt“ (ebd., S. 414; 416), denn Resonanzen sind „nicht in uniformierter und generalisierter Form zu wecken [...]“ (ebd.)

6. Resonanzerfahrungen (auch) in einer Kultur der Digitalität

Laut Rosa findet der Wunsch des Menschen nach steter „Weltreichweitenvergrößerung“ (Rosa 2018, S. 17) und Verfügbarmachung dieser Welt seinen (zumindest vorläufigen) Zielpunkt in der Digitalität, maßgeblich im Smartphone, das zu einer „unerhörte[n] Explosion unserer Weltreichweite“ (ebd., S. 19) führt. Dieser Bewegung fehlt jedoch das für Resonanz unabkömmliche Moment der Unverfügbarkeit, auch wenn sich digitale Medien bzw. digitale Technik zumindest potenziell durchaus als Resonanzachsen eignen (vgl. Rosa 2016, S. 159). Rosa argumentiert nämlich, dass diese lediglich „resonanzsensibel“ (Rosa 2019, S. 201) eingesetzt werden können, Sensibilität an sich jedoch vermissen lassen. Es kommt also auf die jeweilige Nutzung an: „Die Chancen liegen in einer reflektierten und die sozialen und menschliche Bezüge aufnehmenden und beachtenden Nutzung der digitalen Technik“ (vgl. Maurer 2019, S. 175), die auch vom Inhalt des Digitalen mit determiniert wird (vgl. ebd., S. 172).

Bei Klaus Zierer (2017, S. 611) lässt sich ein illustrierendes Beispiel für die „falsche“, sprich nicht resonanzorientierte und in diesem Fall sogar überflüssige Nutzung digitaler Tools im Unterricht finden: *„Dass sich Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule Nachrichten auf dem Tablet hin- und herschicken, ist toll anzusehen. Es macht aber nur Sinn, wenn das nicht im Klassenzimmer passiert, sondern an Orten, an denen keine mündliche Kommunikation möglich ist. Denn passiert es im Klassenzimmer, ersetzt das Digitale das Menschliche.“*

7

7. Formung von Weltbeziehungen im Horizont der Frage nach gelingendem Leben

Schon 2006 formulierte Rosa, dass die Institution Schule und somit auch der in ihr stattfindende Unterricht durchaus Verantwortung für die Lebensführung der Schüler:innen zu tragen hätten, dabei aber keine „substantielle[n] Elemente richtiger Lebensführung“ (Rosa 2006, S. 395) bzw. eines gelingenden Lebens vorschreiben dürfen oder sollten (vgl. Beljan 2025, S. 90). Die von ihm auch angesichts gesellschaftlicher Steigerungs- und Stabilisierungslogiken konstatierte „ethische Privatisierung“ (Rosa 2016, S. 42), die zu einem Fokus auf die eigene Ressourcenausstattung führt (vgl. ebd., S. 44-46), lehnt er jedoch zumindest partiell ab (vgl. ebd., S. 52; 57f.). Stattdessen argumentiert er, dass sich gelingendes Leben

in der „Etablierung und Erhaltung stabiler Resonanzachsen“ (ebd., S. 59) realisiert, was jedoch nicht zwingend bedeutet, dass es nicht auch zu Störungen, Begegnungen mit Unvertrautem und Fremdem kommen darf (vgl. ebd.).

Unterricht, der sich auf Basis einer Resonanzorientierung der eingangs beschriebenen Aufgabe annehmen will, kann dies neben der Art, wie in ihr soziale Interaktion betrieben wird (vgl. Beljan 2025, S. 95) insbesondere über die Auswahl von Unterrichtsgegenständen realisieren (Anselm 2012, S. 407; Anselm 2017, S. 10f.): Wenn Lernende durch diese herausgefordert werden, eigene moralische Werthaltungen, auch im Austausch miteinander, zu hinterfragen (vgl. ebd.) – freilich ohne dass ihnen durch Lehrpersonen einfach Werte aufoktroziert werden (vgl. Anselm 2012, S. 409) – kann die gegen- aber auch innerseitige Anverwandlung durch Aushandlungsprozesse zu derartigen Weltausschnitten einen Beitrag zu ethischer Bildung und wertorientiertem Lernen leisten.

8. Synthese: Resonanzpädagogik stellt den Menschen und die Beziehung ins Zentrum

Aus den bis hier dargelegten Dimensionen einer resonanzorientierten Unterrichtsgestaltung wird ersichtlich, dass vor allem auf einen veränderten Beziehungsmodus im Unterricht abzielen ist, der zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen, Lehrpersonen und Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsgegenständen und Schüler:innen angebahnt werden muss. Die dem Resonanzbegriff inne liegende Dimension der Unverfügbarkeit verdient für eine Unterrichtsgestaltung, die auf Resonanzerleben abzielen soll, daher besondere Aufmerksamkeit. Rosa beschreibt, dass dieses „unaufhebbare[...] Moment“ (Rosa 2016, S. 295) für alle Resonanzerfahrungen konstitutiv ist (siehe oben). Es lohnt sich, um dies in die (fach)didaktisch fundierte Gestaltung von resonanzorientiertem Unterricht zu integrieren, den Blickwinkel der allgemeinen Pädagogik einzubeziehen. Dieser integriert mit dem Fokus auf die Bildung des Menschen auf Basis und in seiner Umwelt bereits ein Moment der Unverfügbarkeit – anders als didaktische Überlegungen, die die Unverfügbarkeit zumeist entweder voll-

ständig ignorieren oder nur pragmatisieren. Folgerichtig kann bzw. muss sogar als übergeordnete Dimension für eine resonanzorientierte Unterrichtsgestaltung angeführt werden:

Resonanzpädagogik¹ stellt den Menschen und die Beziehung in den Mittelpunkt.

Dies bedeutet weder, dass die Unverfügbarkeit von Resonanz in einer überbordenden Unterrichtsplanung resultieren muss, noch, dass überhaupt keine Planung mehr stattfinden sollte. Eher ist davon auszugehen, dass – auch da gewisse Determinanten des formalen Lehrens und Lernens nicht wegzudiskutieren sind (z.B. auch die von Rosa kritisierte Kompetenzorientierung) – die Zielsetzung eines resonanzpädagogischen Unterrichts unter Umständen sogar einem nicht explizit resonanzorientierten ähnlich bleibt. Die pädagogische Haltung im Unterricht und der didaktische Weg zum Lehr-Lernkontext ändern sich jedoch maßgeblich, wenn „eine Verflüssigung der Weltbeziehung“ (ebd., S. 318) auch auf diesen beiden Ebenen stattfindet. Es geraten dann notwendigerweise Unterrichtsgegenstände und Sozialformen in den Blick, die ein möglichst breites Feld an Perspektiven und somit Beziehungsangeboten bieten, zeitgleich aber eine individuelle und kreative (Ausdrucks)Komponente nicht außer Acht lassen.

Literatur

Anselm, Sabine (2012): Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 59(4). Göttingen: v&r unipress. S. 401-415.

Anselm, Sabine (2017): Werteerziehung mit Literatur. In: Ethik & Unterricht 3(28). S. 9-12.

Anselm, Sabine & Werani, Anke (2020): Kommunikation und Resonanz – Über die Macht der Worte im Klassenzimmer. In: Kristina Bismarck & Ortwin Beisbart (Hrsg.): Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen. Mit einem Nachwort von Hartmut Rosa. Weinheim/Basel: Beltz. S. 74-86.

¹ Bezogen wird sich hier auf die Konzeption von Rosa & Endres (2016).

Beljan, Jens (2025): "Leben lernen" - Artikulation, Zeit und Resonanz. In: Bettina Hollstein & Jörg Oberthür (Hrsg.): Resonanz und Kritik. Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen. Berlin: suhrkamp. S. 89-105.

Bismarck, Kristina & Beisbart, Ortwin (2020): Deutsch unterrichten – resonanzbasiert. In: Dies. (Hrsg.): Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 12-37.

Maurer, Alfons (2019): Das Resonanzkonzept und die Altenhilfe. Zum Einsatz digitaler Technik in der Pflege. In: Jean-Pierre Wils (Hrsg.): Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa. Baden-Baden: Nomos. S. 165-178.

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2006): Schule und Lebensführung – Versuch über die Herausbildung von Mustern der Lebenspraxis. In: Friedemann Maurer, Rainer-Olaf Schultze & Theo Stammen (Hrsg.): Kulturhermeneutik und kritische Rationalität. Festschrift für Hans-Otto Mühleisen. München: Kunstverlag Josef Fink. S. 395-411.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2018): Unverfügbarkeit. Aus der Reihe "Unruhe bewahren". Wien/Salzburg: Residenz Verlag.

Rosa, Hartmut & Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim/Basel: Beltz.

Rosa, Hartmut (2019): Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In: Jean-Pierre Wils (Hrsg.): Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa. Baden-Baden: Nomos. S. 11-30.

Zierer, Klaus (2017): Lernen 4.0. Pädagogik vor der Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.