



Leseprobe aus Beljan und Winkler, Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand,

ISBN 978-3-407-25815-1

© 2019 Beltz in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25815-1)

isbn=978-3-407-25815-1

Vorwort

»DA MUSST DU TIERISCH AUFPASSEN...«

Diesen Satz habe ich von Michael Winkler oft gehört – als Student in seinen Seminaren und später als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildung und Kultur; insbesondere aber bei meiner Auseinandersetzung mit der Resonanzpädagogik. »Da musst du tierisch aufpassen ...« Dieser Satz ist eine Aufforderung gründlich zu recherchieren, kritisch zu reflektieren und nicht bei dem Offensichtlichen stehen zu bleiben. Es ist aber auch eine Anstiftung zur Unangepasstheit, sich quer zum Gewohnten zu stellen und wenn nötig, gegen den Strom zu schwimmen. Schließlich ist dieser Satz auch eine Warnung, die Michael Winkler meist nie ohne ein herausforderndes und schelmisches Lächeln von sich gab: »Da musst du tierisch aufpassen ... denn dafür kannst du ordentlich eins auf die Mütze bekommen.«

Wir haben uns entschieden diesen Satz als Anlass zu nehmen, um unser Gespräch über die Resonanzpädagogik fortzuführen. Nicht zuletzt kommt in dem zitierten Ausspruch die zwiegespaltene Haltung Michael Winklers gegenüber dem Ansatz zum Ausdruck. Ich hingegen war von dem Resonanzkonzept schnell überzeugt, spätestens als Hartmut Rosa, bei dem ich von 2008–2010 studentischer Mitarbeiter war, es zum ersten Mal vor Studierenden und Mitarbeitern in einer Vorlesung präsentierte. Nach mehreren Jahren der Forschungsarbeit zu den pädagogischen Ausläufern der Resonanztheorie bin ich selbst zu einem ihrer Verfechter in Theorie und Praxis geworden.

Michael Winkler hat meine Forschung als ein entscheidender Gesprächspartner von Anfang an mit Faszination für die Sache begleitet. Dennoch konnte ich ihn niemals ganz von dem Ansatz überzeugen. In diesem Buch führen wir unser Gespräch fort. Wir reden über Zweifel und Hoffnungen an der Resonanzpädagogik. Dabei erkunden wir das Wesen von Resonanz- und Entfremdungserfahrungen, thematisieren das Verhältnis zwischen Leistung und Resonanz im Bildungssystem, diskutieren über die Autonomie der Pädagogik und ihre Verortung gegenüber anderen Disziplinen, aber auch, was das spezifisch Neue an der Resonanzpädagogik ist. Ebenso interessiert uns, wie man Weltbeziehungen in der Schule erforschen kann, warum die Erziehungswissenschaft die Frage nach dem guten Leben stellen muss, weshalb wir kollektive Bildungsergebnisse brauchen, was die Resonanzpädagogik zur politischen Bildung beitragen kann, welchen Zusammenhang es zwischen politischer Hysterie und Entfremdung gibt, warum Resonanzhäfen und Stille in der Schule so wichtig sind und schließlich, welche zeitdiagnostischen Implikationen in der Resonanzpädagogik stecken.

Wir laden Sie herzlich ein, diesem dialogischen Streifzug zu folgen und die Resonanzpädagogik gemeinsam mit uns auf den Prüfstand zu stellen.

Jena im November 2018,
Jens Beljan (und Michael Winkler)

1. Weggabelungen

Grundlagen und Einflüsse

Michael Winkler (MW): Jens, du hast viel Zeit damit verbracht, die von Hartmut Rosa entworfene Resonanzpädagogik¹ in einen erziehungswissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Kontext zu überführen. Ich gestehe vorab, dass mich das gleich dreifach irritiert hat. Zum einen bin ich ja immer skeptisch gegenüber allen konzeptionellen Neuerfindungen und Importen. Meist verbergen sich hinter den vermeintlich tollen Entdeckungen nur ein Mangel an ordentlicher Lektüre und eine Art akademischer Profilierungszwang; wer heute etwas werden will, muss ja möglichst einen fremdsprachigen oder naturwissenschaftlichen Begriff einführen. In der Regel entdeckt man doch alten Wein in neuen Schläuchen. Nur kann der sogar schmecken. Das hat mich zweitens bei deiner Arbeit verblüfft. Sie fügt sich durchaus in die Tradition des pädagogischen Denkens. Das nun wiederum macht die dritte Irritation aus. Offensichtlich berührt das Konzept eine sehr alte, aber doch wichtige, wenn nicht entscheidende Intuition von Pädagoginnen und Pädagogen, die sich oft nur metaphorisch ausdrücken lässt. Die für gelingende Pädagogik entscheidende Kooperation der Beteiligten vollzieht sich offensichtlich in einer schwer zu beschreibenden Art und Weise des Miteinanders; das Resonanzkonzept, wie du es beschreibst, rückt dem näher, bringt – die schräge Pointe muss sein – bei uns etwas zum Klingen.

Jedenfalls hast du den Ansatz nicht nur geprüft, sondern auch weiterentwickelt. Worum geht es also in deiner Untersuchung?

Jens Beljan (JB): Am Anfang meines Buches² steht die Frage, ob wir die Schule zu einem besseren Ort des Lernens und Lehrens machen können. In dieser Frage steckt zweierlei: *erstens* die Annahme, mit der Schule stimme etwas nicht, *zweitens* die Frage, anhand welcher Maßstäbe wir überhaupt bestimmen, was eine Schule zu einer guten bzw. zu einer schlechten Schule macht. In Hinsicht auf die Frage nach den Maßstäben ist mir bei meinen Recherchen aufgefallen, dass Schulqualität heute oft daran be-

-
- 1 Rosa, H./Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim/Basel: Beltz.
 - 2 Beljan, J. (2017): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

messen wird, wie effektiv eine Schule die Ressource »Bildung« produziert³, d.h. wie sehr sie das Wissen, Können und die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern vermehrt. Man kann diesen Maßstab als den *Ressourcenmaßstab* bezeichnen. Es gibt andere Maßstäbe, etwa den der Persönlichkeitsentwicklung, der ästhetischen Bildung oder der demokratischen Erziehung. Ich glaube aber, dass der Ressourcenmaßstab, der Bildung als eine Kapitalform ansieht, heute dominant ist. Mit »dominant« will ich nicht behaupten, dass die effektivere Produktion von Bildungskapital immer und überall der oberste Richtwert schulischer Entscheidungen und Vorgänge ist. Aber egal was wir in der Schulleitung, als Lehrende und Pädagogen tun und woran wir uns dabei orientieren, wir müssen unsere pädagogischen, erzieherischen und unterrichtlichen Entscheidungen mit der Produktionsfunktion der Schule abstimmen und vor dieser rechtfertigen. Umgekehrt ist das nicht der Fall oder es ist sehr viel weniger nötig: Wenn wir die Effektivität und Effizienz der Bildungsproduktion, den Outcome, steigern wollen, kann das unabhängig von der Persönlichkeitsbildung, der ästhetischen Bildung oder politischen Erziehung erfolgen. Maßnahmen, die in diese Richtung gehen, sind heute sehr viel weniger rechtfertigungspflichtig.

Zugleich habe ich mir angesehen, was mit der Schule nicht stimmen könnte. In der Fachliteratur, im Feuilleton aber auch in Alltagsgesprächen, sind immer wieder die gleichen Klagen zu vernehmen: Ganz vorne steht die Klage, Schulerfolg hängt nicht von der Leistung, sondern vom sozioökonomischen Status des Elternhauses ab. Die Schule basiert und produziert soziale Ungleichheiten. Kritisiert wird aber auch, dass es in der Institution Schule zu Motivationsverlust und dadurch zu Leistungsdefiziten komme, dass Schule dazu tendiere, bei Lehrenden Erschöpfung und Burnout hervorzurufen, sich zu sehr auf die Ausbildung des Geistes konzentriere und die Körperlichkeit von Lernprozessen vergesse. Der damit einhergehende Verlust der Sinnlichkeit beim Lernen und Lehren könne zu einer empfindlichen Einschränkung des Erfahrungsreichtums junger Menschen führen. Außerdem gibt es eine große Sorge über einen Werteverfall, insbesondere dahingehend, dass befürchtet wird, die nachwachsende Generation werde nicht zu denjenigen Staatsbürgern erzogen, die eine Demokratie benötigt, um lebendig zur bleiben. Ganz tief scheint auch die Angst zu sitzen, Lernen und Lehren nehme unter den gegebenen Bedingungen so oberflächliche Formen an, dass es die sozialen, persönlichen und sogar die ökonomischen Lebensbedingungen der Moderne untergraben könne. Das alles führt zu einem Unbehagen an der Schule; selbstverständlich nicht überall, aber in der Tendenz deutlich spürbar.

3 Mit »Ressourcen« sind Mittel gemeint, die der Bewältigung individueller Lebensaufgaben oder gesellschaftlicher Problemlagen dienen, wobei es sich gleichermaßen um materielle, kulturelle, soziale, physische, personale und salutogenetische Ressourcen handeln kann. Zentrales Merkmal von Ressourcen, wie ich den Begriff verwende, ist deren instrumenteller Charakter; vgl. die Beiträge in: Knecht, A./Schubert, F.-Chr. (Hrsg.) (2012): Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung, Stuttgart: Kohlhammer.

MW: Kannst du dieses Unbehagen an der Schule genauer beschreiben?

JB: Es lag nahe danach zu fragen, ob es nicht einen engen Zusammenhang gibt zwischen der Dominanz des Ressourcenmaßstabes und dem Unbehagen an der Schule. Man kann das am Beispiel der Motivation erläutern: Ein System, das darauf gepolt ist, seine Leistung zu steigern, hat ganz schnell das Problem, dass es Menschen braucht, die diese Leistung erbringen. Nun könnte man die Lehrenden, die Schulleitungen, die Schülerinnen und Schüler darum bitten, sich mehr anzustrengen. Wenn es dazu aber keine guten Gründe gibt, wird man mit dieser Bitte nicht sehr weit kommen. Zum Glück gibt es gute Gründe, denn es gibt viel zu verlieren, den Wohlstand des Landes zum Beispiel und individuelle Lebenschancen. Um zu prüfen, ob sich wirklich alle mehr anstrengen, ob der Produktionsprozess den gewünschten Output erzeugt, installiert man ein kleinteiliges Evaluationssystem. Es werden Kontrollinstanzen geschaffen, die prüfen und überwachen, ob die Leistungssteigerung tatsächlich erfolgt. Das führt wiederum zu Konkurrenzsituationen, weil Evaluationen dazu tendieren Gewinner und Verlierer voneinander zu unterscheiden. Was ich hier sehr zugespitzt dargestellt habe, läuft auf die These hinaus, dass ein ressourcenfixiertes Bildungssystem sehr stark dazu tendiert, den nötigen Leistungswillen und die Motivation durch extrinsische Anreize zu erzeugen. Wenn wir von außen oder durch äußere Anreize motiviert werden zu handeln, dann hat das sehr wenig mit uns als Personen zu tun. Hierin sehe ich einen Grund des Unbehagens.

Auch die anderen Probleme klingen dabei mit an. Wenn man einen sozialen Beruf wie das Lehren und Unterrichten einem Produktionsparadigma unterwirft, dann übersieht man schnell die soziale Komponente; dass der Erfolg von sozialen Berufen davon abhängt, ob es gelingt, tragende Beziehungen zu knüpfen. Wer sich anderen Menschen nur deshalb zuwendet, weil er muss, oder weil er die Beziehung als Mittel zu einem anderen Zweck instrumentalisiert, wird bei der Beziehungsarbeit sehr wahrscheinlich scheitern. Die Anforderung so zu denken, steht in starker Spannung zu den tatsächlichen sozialen Erfordernissen und zu den Momenten, in denen soziale Beziehungen auch etwas zurückgeben; diese Spannung ist Teil des Unbehagens. Ich glaube, dass diese Spannung oft so groß ist, dass ihre Bewältigung enorme Energien verbraucht: Nicht zufällig sind die Burnout-Raten bei Lehrenden so hoch.

MW: Wie ist es um die anderen Aspekte bestellt, die du erwähnt hast: die soziale Gerechtigkeit, das Verhältnis zum eigenen Körper und den Werten der Gesellschaft?

JB: Auch das Problem der sozialen Ungleichheit lässt sich wiederum nicht gänzlich als ein Ressourcenproblem verstehen. 1970 hat John Lennon das Lied *Working Class Hero* veröffentlicht, das gut verdeutlicht, was »Weltbeziehungsungleichheit« bedeuten kann. Soziale Ungleichheit besteht für John Lennon nicht nur in der unterschiedlichen Ausstattung mit Ressourcen, sondern in einer Art Lebens-, Welt- und Selbstgefühl. So heißt es in besagtem Lied:

*As soon as you're born they make you feel small
By giving you no time instead of it all
Till the pain is so big you feel nothing at all
A working class hero is something to be
They hurt you at home and they hit you at school*

Ungleichheit manifestiert sich hier nicht nur in der materiellen, sondern in der symbolischen, sozialen und insbesondere in der affektiv-emotionalen Dimension: in dem geschlagenen, wertlosen, kleinen, getriebenen Menschen, der nicht mehr in der Lage ist, etwas zu empfinden. Was Lennon hier besingt, weisen Studien immer wieder nach: Kindern aus benachteiligten Elternhäusern fehlt es an Anerkennung und Wertschätzung von Familienmitgliedern und Freunden.⁴ Statten wir Menschen mit mehr Ressourcen aus, ist das ganz sicher entlastend und schon deshalb außerordentlich wichtig, es ändert aber nur wenig an dem seit Jahrzehnten beobachteten Phänomen, dass Kinder und Jugendliche bei gleicher Leistung signifikant schlechtere Schulnoten erhalten, wenn die Beurteiler wissen, dass sie aus einem benachteiligten Elternhaus kommen.⁵ Deshalb hat etwa die Verteilung von Bildungsgutscheinen in Amerika auch nicht zum Abbau von sozialer Ungleichheit geführt. Resonanzpädagogisch müssen wir benachteiligten Schülerinnen und Schülern zugleich eine andere Weltbeziehung ermöglichen.

Innerhalb des Ressourcenansatzes hat auch unser Körper keine sehr gute Stellung. Auch der Körper wird nämlich zu einer Ressource, zu einem bloßen Mittel um Leistung zu erbringen. Unruhe, Ablenkung, Desinteresse, Lustlosigkeit, Widerwillen, Ohnmacht, Isolation, Angst, Stress, depressive Gefühle oder das Erleben von Sinn- und Bedeutungslosigkeit werden nicht als intrinsische Anreize für Veränderungen wahrgenommen, sondern als Störquellen aufgefasst, die die Bewältigung der Stofffülle und den reibungslosen Ablauf des Unterrichts bedrohen. Aus ganzheitlicher Bildung, die auch eine leibliche Sensibilisierung umfasst, wird kognitives Lernen. Der Lernfortschritt lässt sich im kognitiven Bereich sehr viel besser erfassen, abfragen und prüfen. Wenn wir uns aber vornehmlich auf den kognitiven Outcome konzentrieren, wissen wir noch nichts über den Prozess selbst. Bildung bemisst sich dann nicht mehr daran, wie tief wir kulturelle Erfahrungen verarbeiten und anhand welcher Maßstäbe wir sie reflektieren, entscheidend wird die Reproduktion des Wissens.⁶

4 Deppe, U. (2013): Schulische Anerkennungsverhältnisse zwischen 13-Jährigen, ihren Eltern und Freunden und die Konstruktion von Bildungsungleichheit. Ein exemplarischer Fallvergleich, in: Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./u. a. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 153–164.

5 Mühlhausen, U./Wegner, W. (2015): Erfolgreicher Unterricht?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in unterrichtliches Handeln, 5. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 251–272.

6 Diese Sorge kommt oft dort zum Ausdruck, wo von einem *teaching and learning to the test* gesprochen wird; vgl. Van Ackeren, I./Klemm, K. (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 164.

Aber auch Werte, die eine Gesellschaft jungen Menschen anerkennen muss um ihr friedliches Fortbestehen zu sichern, geraten ins Hintertreffen. Wenn wir Ressourcen haben und diese gekonnt einsetzen, dann führt dies zu mehr Leistung. Aber sowohl eine Ressource als auch Leistung sind nur instrumentelle Werte, d.h. sie dienen als Mittel, um andere Werte zu verwirklichen. Sie sind dementsprechend inhaltsleer. Was der Einzelne mit seinem Bildungskapital macht, ist seine Sache. Aber genau diese anderen Werte, etwa soziale Verantwortung, Empathie, Gerechtigkeit, Selbstbestimmung, Zufriedenheit oder Sinn und Bedeutung können dadurch an Gewicht verlieren. In der Profitorientierung der Bildungssysteme westlichen Zuschnitts sieht Martha Nussbaum deshalb eine der größten Gefahren für das demokratische Zusammenleben der Menschen.⁷

MW: Viele Menschen würden dir möglicherweise widersprechen. Kannst du deine Kritik an der Schule noch verdeutlichen?

JB: Ich habe die Probleme hier sehr zugespitzt dargestellt. Ich argumentiere, dass diese Probleme entstehen würden und tatsächlich auch mehr oder weniger ausgeprägt vorhanden sind, wenn der Ressourcenmaßstab das einzige legitime Bewertungskriterium einer guten Schule wäre. Selbstverständlich ist die Realität sehr viel bunter und komplexer, aber ich glaube, dass wir die Auswirkungen der Ressourcenfixierung im Bildungsbereich alle spüren. Wenn man der Argumentation jedenfalls im Ansatz zustimmen kann – dass wir im Bildungsbereich heute sehr stark dazu gedrängt werden, die Probleme der Schule primär als Ressourcenproblem anzusehen – und wenn es richtig ist, dass die Dominanz des Ressourcenansatzes die oben beschriebenen Probleme nicht gänzlich aus sich heraus entschärfen oder entspannen kann, dann stellt sich die Frage, ob wir Schulqualität möglicherweise viel zu oft an einem falschen – oder besser: zu engen Maßstab bemessen. Möglicherweise brauchen wir ein anderes und ergänzendes Kriterium, um Schulentwicklungsmaßnahmen und Bildungsreformen zu begründen. Dieses andere Kriterium kann man gewinnen, wenn man den Sachverhalt aus einer bildungstheoretischen Grundannahme heraus betrachtet, die auch der Resonanzpädagogik zu Grunde liegt. Die Annahme lautet: *Bildung ist keine Ressource, sondern eine Weltbeziehung.*⁸

7 Nussbaum, M. (2012): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht, Überlingen: Tiberia Press.

8 Die Bildungstheorie aber auch die pädagogische Lerntheorie beziehen sich seit Wilhelm von Humboldt auf diese Idee; vgl. Marotzki, W. (1990): Einführung in die strukturelle Bildungstheorie, Weinheim: Deutscher Studien Verlag; Koller, H.-Chr. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer; Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart: Kohlhammer.

MW: Dass Bildung eine Weltbeziehung und keine Ressource ist, haben die Bildungsphilosophien schon immer betont, unlängst hat, zumindest indirekt, Isolde Charim wieder darauf hingewiesen. Ich komme später noch einmal auf ihr Buch. Du führst aber nun ein vorgeblich neues Kriterium ein, das der Resonanz. Was ist damit gemeint?

JB: Die Resonanzpädagogik setzt nicht bei der Steigerung des Outcomes an. Sie will darauf aufmerksam machen, dass für den Erwerb von Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten, für das Aneignen von Ressourcen sowie für das Entstehen von Leistungsbereitschaft durch intrinsische Motivation, aber auch für Gerechtigkeitserleben, für unseren Energiehaushalt sowie für unser körperliches, seelisches und geistiges Wohlbefinden die Qualität von Interaktionsbeziehungen entscheidend ist. Ich glaube, dass wir der *Qualität der Weltbeziehungen* zu wenig Aufmerksamkeit schenken.

Es gibt nämlich, wie Rosa⁹ gezeigt hat, grundverschiedene Weisen wie Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrende *in die Schulwelt gestellt* und *auf die Schulwelt bezogen* sein können. Die Grundintuition der Resonanzpädagogik lautet: Von der Qualität der Weltbeziehung hängt ab, ob Bildung und Schule gelingen oder misslingen.

Wenn Weltbeziehungen gelingen, dann entsteht zwischen den Beziehungs- und Interaktionspartnern eine spezifische Wechselwirkung: die der *Resonanz*. Resonanz kann ganz allgemein als ein Weltverhältnis beschrieben werden, bei dem man die Welt (andere Menschen, Dinge, Räume, Materialien und Bildungsstoffe) als *antwortend* erfährt. In Resonanzbeziehungen machen wir die Erfahrung, dass es da draußen aber auch in uns Dinge gibt, die uns ansprechen, uns herausfordern, infrage stellen – kurz: die uns berühren und uns bewegen. Durch erlebte Resonanz wächst nicht nur unser intrinsisches Interesse an Menschen, Weltausschnitten und Bildungsstoffen. Indem wir zugleich erleben, andere erreichen, berühren und bewegen zu können, machen wir auch Selbstwirksamkeitserfahrungen. In einem solchen Antwortgeschehen lassen sich die Beziehungspartner und Interaktionspole nicht aufeinander ein, um den jeweils anderen zu beherrschen und zu kontrollieren, sondern sie öffnen sich für die Impulse und die Stimme des Gegenübers. Das ist es, was Rosa meint, wenn er davon spricht, dass Resonanz einen *Moment der Unverfügbarkeit* enthält.¹⁰ Resonanz kann in unserem Inneren und in unserem Weltbezug etwas in Bewegung bringen, die Sicht auf bestimmte Dinge kann sich verändern, eine neue Perspektive kann sich eröffnen, wodurch sich unser Erfahrungsspektrum erweitert. Durch die *transformatorische Kraft* ist Resonanz ein zentraler Bestandteil von Bildungsprozessen. Wenn im Klassenraum plötzlich etwas ins Rollen kommt, die Klasse ganz leise wird und lauscht oder sich eine lebhaft Diskussion entspinnt, dann werden solche Resonanzmomente im Unterricht greifbar.

9 Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp.

10 Zu den vier Elementen von Resonanz siehe Rosa, H./Buhren, C. G./Endres, W. (2018): Resonanzpädagogik und Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung, Weinheim/Basel: Beltz, S. 47–48.

MW: Resonanz ist aber nicht der einzige Modus, in dem Menschen mit Welt in Beziehung treten können. Welche anderen Modi gibt es?

JB: Neben Resonanz gibt es ein weiteres Weltverhältnis. Beide unterscheiden sich kategorial voneinander; und »kategorial« heißt hier, dass sie sich ums Ganze voneinander unterscheiden. Dieses andere Weltverhältnis kann als *Repulsion* bezeichnet werden. In repulsiven Weltbeziehungen stehen sich Subjekt und Welt nicht offen gegenüber, sondern feindlich. Selbst und Welt lösen zwar jeweils etwas aus, die Berührung ist aber in diesem Fall nicht positiv, sondern negativ. Bei Repulsion stoßen sich Selbst und Welt wechselseitig ab, sie verschließen sich voreinander, was etwa als Abwehr, Kälte oder Härte zum Ausdruck kommen kann. Repulsive Weltverhältnisse können etwa durch wechselseitige Missachtungen, Verletzungen oder Beschämungen entstehen, durch die sich Lernende und Lehrende aus Angst und Schutz sowohl voreinander als auch vor den Aufgaben und dem Unterrichtsstoff verschließen oder aktiv zur Wehr setzen. Der Klassenraum kann zur Feindeszone werden und der Unterricht zum Kampf, weil man ständig gegen Widerstände, Störungen und Provokationen vorgehen muss. Es kommt zu Streit unter den Mitschülern und auch für sie kann es sich wie ein Kampf anfühlen die Aufmerksamkeit beim Thema zu behalten.

Ein dritter Weltbeziehungsmodus lässt sich als *Indifferenz* bezeichnen. Während es bei Resonanz zu positiven Berührungen, bei Repulsion zu negativen kommt, bleibt in indifferenten Weltverhältnissen die Berührung zwischen Selbst und Welt aus. In solchen Momenten machen Menschen die Erfahrung einer stummen und schweigenden Welt. Indifferenz meint eine »Beziehung der Beziehungslosigkeit«¹¹. In indifferenten und gleichgültigen Beziehungen kommt es zu einem Kontaktverlust: Bildungsstoff, Schüler und Lehrerin erleben sich wechselseitig als nichtssagend. Die Anwesenden können mitunter noch im Unterricht funktionieren, von Außenstehenden kann das sogar als Harmonie wahrgenommen werden, aber das Geschehen im Klassenzimmer, auf dem Schulhof oder in der Sporthalle erfolgt nur noch mechanisch; es gibt *keine Reibungen* mehr, es geht die Anwesenden *nichts an*.

MW: Resonanz, Repulsion und Indifferenz sind also die drei Grundmodi, die du im Ausgang von Rosa für deine Analyse der Schulweltbeziehungen herangezogen hast. Böse Zungen könnten nun behaupten, diese Phänomene seien trivial. Nicht nur in der Schule, sondern im Leben allgemein, machen wir doch andauernd die Erfahrung, dass uns manche Dinge ansprechen, andere abstoßen und wieder andere kalt lassen.

JB: Natürlich gehören Erfahrungen der resonanten Erwidern, der stummen Indifferenz und der abwehrenden Repulsion momenthaft zum Schulalltag wie auch sonst

11 Jaeggi, R. (2005): Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems, Frankfurt/M./New York: Campus, S. 18.

zum Leben dazu. Bildungs- und Lernprozesse, die ohne solche Phasen des stummen und routinemäßigen Übens oder ohne Konfrontation, Abwehr und Rebellion auskommen, sind kaum vorstellbar. Niemand kann dauerhaft in Resonanzbeziehungen leben. Andreas Gruschka behauptet sogar, dass wir die Fähigkeit zu kaltem Verhalten brauchen, weil es uns emotional und psychisch überfordern würde, in einer Welt voller Leid stets in anteilnehmenden und Anteilnahme erzeugenden Beziehungen zu stehen.¹²

Die entscheidende Frage aber lautet: Was geschieht, wenn wir uns an Orten und in Umwelten aufhalten oder mit Menschen und Dingen umgeben, in und mit denen Repulsion und Indifferenz ein Dauerzustand ist? Wenn Menschen das Gefühl entwickeln, die Dinge um sie herum, der Unterrichtsstoff, die Kollegen, die Klasse, die Lehrer und Lehrerinnen über einen längeren Zeitraum und trotz aller Anstrengung nicht zum Sprechen und zum Antworten bringen zu können, entwickeln sie ein Gefühl der Entfremdung. Schulbereiche, in denen das Resonantmachen von Welt, in denen Anverwandlung nicht mehr möglich ist, können als »Entfremdungszonen« bezeichnet werden. Entfremdungszonen sind leblose oder tote Bereiche. Lernende und Lehrende können dabei den Eindruck haben, die Schule habe nichts mit ihrem oder dem wirklichen Leben zu tun; sie können das unbestimmte Gefühl haben, dass das richtige Leben außerhalb der Schulmauern stattfindet. Die Anwesenden in Entfremdungszonen sind zwar an diese Zonen *gebunden*, sie sind aber nicht mit ihnen *verbunden*. Der Verlust der Bindung kann zu Desintegration, Exklusion, Segregation und Desynchronisation führen.

Die Resonanzpädagogik fragt nun zum einen nach dem Wesen bildender Resonanzräume und Entfremdungszonen. Was unterscheidet Resonanz von anderen Formen der Wechselwirkung, etwa von Harmonie, von Begeisterung, von Empathie, aber auch von bereits bekannten pädagogischen Konzepten, die in der Empirie untersucht werden, etwa Adaptivität, kognitive Aktivierung, Klassenklima. Der Forschungsansatz fragt aber auch nach den Voraussetzungen von Resonanz. Welche Umgangsformen, Haltungen und Einstellungen, welche Praktiken, Rituale und institutionellen Settings machen Resonanz wahrscheinlicher? Kann Resonanz gesteuert werden? Welche personalen, sozialen, didaktischen, aber auch räumlichen und zeitlichen Bedingungen müssten erfüllt sein, damit sich resonante Wechselwirkungen einstellen können?

MW: Mit »Beziehung« ist also nicht nur der Bereich des Zwischenmenschlichen gemeint, es geht nicht nur um soziale Beziehungen in der Schule. Die Resonanzpädagogik zielt auf ein umfassenderes Konzept, nämlich das der Weltbeziehung, das sie für den Unterricht fruchtbar machen möchte?

12 Gruschka, A. (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung, Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 262.

JB: Wir haben es hier am ehesten mit einer Art Beziehungsdidaktik zu tun, die mehr meint als die Lehrer-Schüler-Beziehung, indem auch die Beziehungen zu den Dingen, zu Bildungsstoffen, Materialien, zu Räumen und zur Zeit, aber auch zur Kunst, zur Natur und zu den lebensweltlichen und spirituellen Sinnsystemen – kurz: zu allem, womit Menschen in Beziehung treten können, resonanzpädagogisch interpretiert werden können. Gelingt die Beziehungsdidaktik, kann aus Entfremdung Resonanz werden. Es kommt zu einem Prozess, der als »Anverwandlung« bezeichnet wird. Anders als Aneignung, die darauf abzielt, die Gestaltungsmacht von Subjekten zu vergrößern, betont Resonanz die »Unverfügbarkeit« der Sozialbeziehung und des Sachbezuges.¹³ Der Lernende macht sich den Schulstoff nicht zu eigen, er assimiliert ihn nicht einfach, ebenso wenig wie er ihn vollständig beherrscht und kontrolliert; er bringt ihn zum »Klingen«, wobei das Fremde, das nicht Angeeignete bestehen bleibt. Anverwandlung ist ein wechselseitiger Prozess. Das war auch Klafkis Grundgedanke, wenn er von Momenten schreibt, in denen wir uns nicht nur eine Sache erschließen, sondern die Sache uns gleichsam auch für sich aufschließt.¹⁴ Wichtig ist, dass die Unverfügbarkeit gleichzeitig der Grund ist, warum es auch in Resonanzräumen immer wieder zu Entfremdung kommen kann: Das einmal Erschlossene kann sich plötzlich wieder verschließen und ich selber kann mich plötzlich wieder als verschlossen erleben, etwa wenn mich der Lehrer mit neuen und unbekannten Themen konfrontiert. Wenn man erkunden will, was eine Schule gelingen oder misslingen lässt, dann darf Entfremdung nicht einfach als Anzeichen des Misslingens verteufelt werden. Entfremdungsphasen gehören zum Bildungsprozess dazu. Kritikwürdig ist der Befund erst dann, wenn Entfremdung strukturell und dauerhaft erzeugt wird; wenn die Dynamik aus Entfremdung und Resonanz zum Erliegen kommt und wenn Anverwandlung nicht mehr stattfindet oder unmöglich ist. Erst dann entstehen Entfremdungszonen.

Nun, da wir mit einigen konzeptionellen und begrifflichen Instrumenten der Resonanzpädagogik ausgestattet sind, können wir noch einmal die Brücke zum Unbehagen an der Schule schlagen. Der Ressourcenansatz führt zu dem oben beschriebenen Unbehagen, weil er diesen Differenzen und Dynamiken in den Schulweltbeziehungen neutral gegenübersteht. Was der Ressourcenansatz in den Blick nimmt, ist lediglich der Output, nicht aber der inhaltliche Prozess selbst. Weil er dazu oft darauf hinausläuft, den Bildungsprozess verwaltungstechnisch kontrollierbarer und beherrschbarer zu machen, erzeugt er nahezu automatisch *stumme Weltbeziehungen*. Wenn wir die Schule zu einem besseren Ort des Lernens und Lehrens machen wollen, dann dürfen wir uns nicht allein auf die Steigerung der Lernleistung versteifen, wir müssen die Resonanzfähigkeit der Schule intensivieren.

13 Dieser Unterschied wird auch hervorgehoben von Müller-Scholl, U. (2016): Aneignung oder Resonanz. Zum normativen Hintergrund zweier Neudeutungen des Entfremdungstheorems, in: Latenz. Journal für Philosophie und Gesellschaft, Arbeit und Technik, Kunst und Kultur 1, S. 257–268.

14 Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 43–44.