



Jens Beljan

Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone

Eine neue Perspektive auf Bildung

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Jens Bejan

Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone

Jens Beljan

Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone

Eine neue Perspektive auf Bildung

2., durchgesehene Auflage

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Jens Beljan, Jg. 1982, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Resonanzpädagogik, Bildungsphilosophie sowie Schulpädagogik und Schulentwicklung. Er ist Mitherausgeber des Pädagogik- und Psychologie-Bandes der Kritischen Gesamtausgabe Friedrich Schleiermachers.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3671-8 Print
ISBN 978-3-7799-4670-0 E-Book (PDF)

2., durchgesehene Auflage 2019

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Vorwort von Hartmut Rosa

Die Frage nach dem Kern und der „Natur“ des Bildungsprozesses ist nicht nur für Bildungs- und Erziehungswissenschaftler, sondern zugleich auch für Philosophen, Soziologen, Politologen und sogar Psychologen; kurz: für alle Geistes-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften von größter Bedeutung, denn sie steht im Zentrum jeder Analyse des Verhältnisses von Subjekt und Welt, oder von Individuum und Gesellschaft. Im Prozess der Bildung, soviel zumindest scheint unstrittig, werden Subjekt und Welt zueinander gebracht – doch Natur und Verlauf dieses Vermittlungsprozesses und infolgedessen auch Ziele und Qualitätsmaßstäbe für entsprechende Bildungspolitiken und pädagogische Programme sind seit jeher zutiefst umstritten. Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass sich im Zuge eines globalen, intensivierten Bildungswettbewerbs immer stärker ein Bildungsverständnis ausbreitet, das die Lehrenden zu „Anbietern“, die Lernenden zu „Klienten“ und das vermittelte Wissen zum „Produkt“ werden lässt, wobei Bildung als Kompetenzvermittlung zur Ressourcensteigerung konzeptualisiert wird und sich dann an in Begriffen der Leistung messbaren Ergebnissen quantifizieren lassen soll, liefert Jens Beljan in seinem Buch einen fulminanten und umfassenden, historisch informierten und empirisch gesättigten Gegenentwurf, der Bildungsprozesse als „Resonanzgeschehen“ re-konzeptualisiert, als dessen Ergebnis die gelungene „Anverwandlung“ von Weltausschnitten bzw. kulturellen Sinnprovinzen verstanden werden kann. Bildung, so lautet seine Ausgangsintuition, muss als Bestandteil eines gelingenden Lebens begriffen werden und darf deshalb nicht einfach auf eine Ressource im sozioökonomischen Wettbewerb reduziert werden. Darüber, so lautet Beljans Zielsetzung, lässt sich nicht nur ein alternativer Maßstab mit durchaus belastbaren Indikatoren für die Qualität von Bildungsinstitutionen gewinnen, sondern damit lässt sich auch ein neues Konzept pädagogischen Handelns, eine Konzeption von Resonanzpädagogik, formulieren. Beljans ambitionierte Zielsetzung besteht darin, die historischen und bildungsphilosophischen Voraussetzungen, die kategorialen Grundlagen und die didaktischen Prinzipien einer solchen Resonanzpädagogik empirienahe herauszuarbeiten. Dabei geht er zu Recht davon aus, dass resonanzpädagogisches Handeln und Denken per se nichts grundlegend Neues ist, sondern an viele Traditionslinien und praktische kulturelle Erfahrungen anschlussfähig ist, in jenem Klima der „resonanzfeindlichen“, ressourcen- und (dienst-)leistungsfixierten Bildungspolitik jedoch neu auf den Begriff zu bringen bleibt.

Im Ergebnis ist Beljan eine höchst bemerkenswerte und beeindruckende Untersuchung gelungen, die den wissenschaftlichen Diskurs, aber auch die

politische Debatte um die Zukunft des Bildungsgeschehens in gleich vierfacher Hinsicht entscheidend voranzubringen vermag: Zum Ersten handelt es sich um die erste größere Studie zur empirischen, sachbezogenen Überprüfung und ‚Anwendung‘ der Resonanztheorie. Was in der soziologischen Theorie bisher lediglich als abstraktes Kategoriengerüst dient, wird hier exemplarisch an einem sozialen Feld untersucht und als Analyseraster eingesetzt. Dabei zeigt sich, dass jene Theorie sich in der Tat zur Formulierung einer innovativen Resonanzpädagogik eignet, mithin also zur Erhellung konkreter sozialer Verhältnisse beitragen kann.

Zweitens stellt das vorgelegte Buch aber zugleich einen bedeutsamen Beitrag zur Bildungstheorie und -geschichte dar. Mithilfe des kategorialen Grundgerüsts der Resonanztheorie entwickelt Beljan einen plausiblen und kohärenten neuen Begriff von Bildung, der sowohl an die Theoriesgeschichte wie an aktuelle Lehr- und Lerntheorien anschlussfähig ist und neues Licht auf das Bildungsgeschehen als „Weltanverwandlung“ zu werfen vermag.

Zum Dritten ist Beljan damit in der Tat der kohärente und umfassende Entwurf einer „Resonanzpädagogik“ geglückt, der sich in eine konsistente pädagogische und didaktische Konzeption übersetzen lässt bzw. diese bereits in sich birgt und dabei innovative und überprüfbare Kriterien für gelingende Schul- und Unterrichtsgestaltung an die Hand gibt. Aus diesem Grund stellt Beljans Arbeit, viertens, schließlich auch eine gewichtige bildungspolitische Intervention dar, weil sie sowohl die Ziele des Bildungssystems als auch die Qualitätskriterien für Schule und Unterricht neu zu bestimmen und zu gewichten vermag.

Selbstredend lassen sich gegenüber einer Studie, die mit einem derart weitgesteckten Anspruch antritt, immer auch kritische Nachfragen formulieren. So bleibt die Frage nach der Veränderung des Bildungsbegriffs im Verlauf der Moderne eigentümlich ausgeklammert, und auch die Bestimmung des *Verhältnisses* der von Beljan unterschiedenen affektiv-emotionalen, evaluativ-werthaften und kognitiv-gewussten Aspekte des Bildungsprozesses bleibt notgedrungen noch diffus. Anlass zu weiteren Diskussionen wird darüber hinaus gewiss auch die Frage nach dem Verhältnis von Resonanz- und Leistungsorientierung geben. Wird hier die Spannung oder der Widerspruch zwischen den beiden Orientierungen überbetont, gerät leicht der Umstand aus dem Blick, dass innovative und kreative Leistungen erst dort möglich sind und werden, wo die Resonanzachsen „in Schwingung“ sind. Umgekehrt kann natürlich der Wunsch oder auch der Anspruch, Leistung zu erbringen, wenigstens gelegentlich auch einen Anstoß zur Entdeckung oder Etablierung von Resonanzachsen liefern. Das hat insofern politische Konsequenzen, als sich mit diesem letzteren Argument die beiden Orientierungen nicht gegeneinander ausspielen lassen.

Allein, diese Art von Einwänden lässt sich bei jeder Studie von Gewicht formulieren, sie können und sollen gewiss nicht darüber hinwegtäuschen, dass

Jens Beljan mit seinem Buch ein gewichtiger Beitrag zur Bildungstheorie und zur Schulpädagogik gelungen ist, an dem die zukünftige Debatte nicht wird vorbeigehen können.

Inhalt

Vorwort von Hartmut Rosa	5
Einleitung	
Schule und das gute Leben – Bildung: Ressource oder Resonanz	11
Teil I: Vom Schweigen der Schulwelt und der Sehnsucht nach Resonanzpädagogik	
1 Die Trennung von Leben und Lernen. Zeugnisse aus Literatur, Musik und Film	42
2 Bildung als Antwort auf das Verstummen von Selbst und Welt. Geistesgeschichtliche Wurzeln bildender Weltbeziehungen	52
2.1 Bildung durch Berührung mit Gott: Die Geburt des Bildungsbegriffs (Meister Eckhart)	54
2.2 Das Problem bildender Weltbeziehungen: Die Ausgangslage in Aufklärung und Romantik	55
2.3 Schule vom Meer: Der Mensch als Resonanzwesen (J. G. Herder)	63
2.4 Bildung als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt: Bildende Weltbeziehungen (W. v. Humboldt)	71
2.5 Die vier bildenden Weltsphären: Ausströmende und aufnehmende Selbst-Welt-Beziehungen (F. Schleiermacher)	79
2.6 Bildung als affektiver Weltbezug: Weltbegegnung und pädagogische Atmosphäre (O. F. Bollnow)	90
2.7 Bildung als praktischer Weltbezug: Schule und Weltisolation (J. Dewey)	99
2.8 Bildung als wertender Weltbezug: Schule und Kälteproduktion (A. Gruschka)	104
Teil II: Resonanz und Entfremdung als Kriterien für Unterrichtsqualität	
1 Gelingender und misslingender Unterricht. Das Indifferenz-, Repulsions- und Resonanzdreieck	112
2 Resonanz und Entfremdung. Die Anverwandlung von Selbst und Welt	121
2.1 Bildung durch Resonanz: Formierende Anverwandlung	123
2.2 Bildung durch Entfremdung: Transformierende Anverwandlung	142

Teil III: Lernen und Lehren in Resonanzbeziehungen

1	Die Lehrperson	162
1.1	Lehrmotivation: Das Glück der Lehrenden	163
1.2	Pädagogisches Ethos: Resonanzverantwortung und Entfremdungstoleranz	168
1.3	Lehren als Selbst-Welt-Vermittlung: Die Lehrperson als doppelte Stimmgabel	172
1.4	Die Angst der Lehrenden: Stress, Gewalt, Mobbing, Burnout	181
1.5	Schulische Resonanzhäfen I: Das Kollegium	190
1.6	Lehrerhandeln: Takt und Ton im Unterricht	194
2	Die Schüler	223
2.1	Schülermotivation: Das Glück der Lernenden	224
2.2	Schulerfolg: Soziale Herkunft und Resonanzfähigkeit	232
2.3	Die Angst der Lernenden: Gewalt, Ausgrenzung, Schulversagen	236
2.4	Schulische Resonanzhäfen II: Familie und Freundschaften	250
3	Die Sache	264
3.1	Der Zweck von Bildung: Gebrauchswert, Weltstanz und Weltnähe	266
3.2	Fächer als Resonanzachsen: Kunst, Geschichte, Sport, Naturwissenschaft, Philosophie	270

Teil IV: Leib, Raum, Zeit – Kernaspekte schulischer Weltbeziehungen

1	Der Leib als lernender Resonanzkörper. Bildung durch Selbstausdruck und Welteindruck	290
1.1	Atem- und Ernährungsschule: Schulluft und Schulesen	295
1.2	Ergriffen und Gehalten: Hand und Haltung in der Schule	302
1.3	Gesehen und gehört werden: Blick und Stimme als Resonanzinitiatoren	321
2	Schulische Resonanzräume. Resonanzkatalysatoren und Entfremdungskompressoren	332
3	Lernen und Lehren als zeitlicher Weltbezug. Rhythmische Oszillationen	342
4	Resonanzoasen in der deutschen Bildungslandschaft. Fallbeispiel: Die „Deutsche SchülerAkademie“	350
	Schlussbemerkung: Die Resonanzsignatur der Schule – was können wir tun?	375
	Danksagung	383
	Literatur	384

Einleitung

Schule und das gute Leben – Bildung: Ressource oder Resonanz?

Können wir die Schule zu einem besseren Ort des Lernens und Lehrens machen? Das ist die Ausgangsfrage dieses Buches. Gegenwärtig wird die Qualität einer Schule oder eines Bildungssystems in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen vor allem anhand von *Leistung* gemessen. Nach dieser Ansicht ist eine Schule dann eine gute Schule, wenn sie effektiv und effizient zur Vermehrung der Ressource Bildung beiträgt: Für spätmoderne Gesellschaften, die in einem internationalen Wettbewerb um Güter miteinander konkurrieren, ist die Vermehrung von Bildung von zentraler Bedeutung. In einer Wissens- und Informationsgesellschaft wie der unsrigen hängen das Wohlergehen der Nation sowie das gute Leben des Einzelnen unter anderem davon ab, ob wir über genügend Bildungsressourcen verfügen. Besser qualifizierte Arbeitskräfte und innovative Forscher sichern den Wohlstand und den Reichtum des Landes, während mehr Bildung für den Einzelnen bessere Zukunftschancen, ein höheres Einkommen, einen attraktiveren Arbeitsplatz, mehr Gesundheit, mehr Sicherheit und mehr Anerkennung bedeutet und somit wiederum dessen Ressourcenlage verbessert. Bildung trägt somit nicht nur zur Vermehrung des ökonomischen Kapitals eines Landes oder eines Individuums bei, sondern vermehrt auch das soziale Kapital (Bildung bringt Vorteile für das soziale Beziehungsnetz) sowie das symbolische Kapital (durch Bildung erlangen wir Anerkennung, Prestige und Macht). Und es ist vor allem ein kulturelles Kapital (Bildung vermehrt Wissen und Fähigkeiten, die zur Vermehrung der anderen Kapitalsorten eingesetzt werden können). Dementsprechend war dasjenige Kriterium, das so gut wie allen Schulreformen der letzten Jahrzehnte als gemeinsamer Nenner zugrunde lag, die Steigerung der *Effektivität* (mehr Ressourcen zu produzieren) und der *Effizienz* (bei weniger und gezielterem Ressourcenverbrauch).¹ Dieses Verständnis von Bildung speist das Bestreben, Lern- und Lehrprozesse als quantifizierbare Leistungen messbar zu machen, wie es beispielsweise das Ziel des PISA-Tests ist.

1 Vgl. Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren! Ein Plädoyer für guten Unterricht, S. 8; Böttcher, Wolfgang/Dicke, Jan N./Ziegler, Holger (2009): „Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis“, in: Dies. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis, S. 7–22.

Gegen diese Tendenz werde ich argumentieren, dass die quantifizierbare Leistungsmessung, die auf dem Ressourcenansatz basiert, allein kein guter Maßstab ist, um die Qualität eines Bildungssystems und insbesondere einer Schule zu beurteilen. Mehr noch, ich werde versuchen zu zeigen, warum Bildung zu misslingen droht, wenn sie einzig als eine Ressource verstanden und in den Praktiken des Lernens und Lehrens einseitig als solche behandelt wird. Meine Einsicht speist sich aus der Überzeugung, dass Bildung keine Ressource ist, sondern eine *Weltbeziehung*. In Bildungsprozessen, so lautet die These, gehen Lernende spezifische Weltbeziehungen ein, die Resonanzverfahren ermöglichen. Je ausschließlicher eine Bildungsinstitution auf die Produktion von quantifizierbaren Lernleistungen fixiert ist, desto eher können jene Resonanzen, die mit Bildung einhergehen, aus dem Blick geraten. Wie ich in diesem Buch andeuten werde, kann die Blockade bildender Resonanzverfahren nicht nur die Entwicklung und das Wachstum einzelner Individuen hemmen, sondern auch das Wohlergehen und das friedliche Zusammenleben einer Gesellschaft bedrohen.

Was mit bildenden Weltbeziehungen und Resonanz gemeint ist, soll zunächst an einem fiktiven Beispiel illustriert werden:

Annika hat eine Freistunde und sitzt in einem Café. Ihr befreundeter Klassenkamerad Norbert, der ebenfalls in dem Café sitzt, bemerkt sie und setzt sich zu ihr an den Tisch. Sofort beginnt Norbert ihr von dem Konzert zu erzählen, das er am Vorabend besucht hat. Er sagt, er habe dort ein Lied gehört, das er Annika unbedingt vorspielen müsse. Er legt sein Smartphone auf den Tisch, schließt die Lautsprecher an und drückt auf „Play“.

Nachdem Norbert das Lied angestellt hat, sieht Annika, wie seine Augen aufleuchten. Begeisterung steigt in ihm auf: Norbert greift den Takt auf und beginnt auf seinem Stuhl mit zu wippen. Die Melodie scheint ihn zu berühren, zu ergreifen und zu bewegen.

Als Norbert Annika schließlich einen erwartungsvollen Blick zuwirft, bemerkt Annika, dass sie Norberts Begeisterung für das Lied nicht nachvollziehen kann. Zwar möchte sie gerne die Freude über das Lied mit Norbert teilen, tatsächlich aber lässt sie das Musikstück vollkommen kalt. Die Musik berührt sie nicht, und so sehr sie sich auch bemüht, der Melodie und dem Rhythmus etwas abzugewinnen, es gelingt ihr nicht. Sie findet keinen Zugang. Das Lied sagt ihr sogar so wenig, dass sie nicht einmal behaupten kann, es gefiele ihr nicht. Diese Musik bringt rein gar nichts in ihr zum Klingen. Langsam wird Annika die Situation unangenehm, als plötzlich ihre Mitschülerin Susanne am Tisch auftaucht und entnervt ruft: „Macht diesen Mist aus! Das ist ja nicht auszuhalten.“

Dass die Anwesenden nicht darum kämpfen, ihre Ressourcen zu vermehren und bessere Noten, höhere Abschlüsse, mehr Wissen oder mehr Kompetenzen

zu erwerben, ist offenkundig. Im Mittelpunkt steht vielmehr ein Beziehungsgeschehen. Dieses Beziehungsgeschehen zeichnet sich durch drei verschiedene Erfahrungen mit ein und demselben Musikstück aus. Norbert, Annika und Susanne *reagieren* oder *antworten* innerlich jeweils grundverschieden auf die Musik. Das Lied vermag die drei Hörer auf jeweils kategorial unterschiedliche Weise *anzusprechen* und *anzurühren*. Die Idee, der ich im Anschluss an Hartmut Rosa folge, lautet, dass diese drei Reaktions-, Antwort- oder Erfahrungsweisen innerhalb einer allgemeinen Theorie der Weltbeziehungen reformuliert werden können.² Wie Rosa gehe ich davon aus, dass es kategorial unterschiedliche Weisen gibt, wie Menschen in die Welt gestellt sind und auf die Welt bezogen sein können. Norberts, Annikas und Susannes Reaktionen lassen sich demnach als Indizien für allgemeinere Welthaltungen und Weltverhältnisse interpretieren.

Augenscheinlich hatte das Lied in Norbert etwas zum Klingen gebracht. Norbert fühlte sich von dem Lied angesprochen und berührt. Das Lied hatte in ihm nachgehallt, und es versetzte ihn auch beim erneuten Hören in einen Zustand des (leiblichen) Mitschwingens und Vibrierens. Im Gegensatz zu Annika und Susanne befand sich Norbert mit dem Lied in einer Resonanzbeziehung. Norberts Weltbeziehung zeichnet sich durch *Resonanz* aus.

Annika konnte die Resonanzerfahrung von Norbert nicht teilen, obwohl sie dies vielleicht gerne getan hätte. Die Musik berührte sie nicht. Sie konnte keine Beziehung zur Musik aufbauen. Das Lied brachte nichts in ihr zum Klingen bzw. zum Antworten. Ihre Beziehung zum Lied war durch Gleichgültigkeit und *Indifferenz* gekennzeichnet.

Susanne hingegen war von der Musik berührt – allerdings negativ. Sie fühlte sich abgestoßen und wies das Lied ihrerseits zurück („Mach es aus!“). Susannes

2 Diese Grundlage hat Hartmut Rosa vorgelegt in Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*; Rosa, Hartmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*; Rosa, Hartmut (2011): „Is There Anybody Out There? Stumme und resonante Weltbeziehungen als monomanischer Analysefokus im Werk Charles Taylors“, in: Kühnlein, M./Lutz-Bachmann, M. (Hrsg.): *Unerfüllte Moderne? Neue Perspektiven auf das Werk von Charles Taylor*, S. 15–43; Rosa, Hartmut (2009): „Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik“, in: Jaeggi, R./Wesche T. (Hrsg.): *Was ist Kritik?*, S. 23–54. Ebenso die unveröffentlichte Vorarbeit Beljan, Jens/Rosa, Hartmut (unveröffentlicht): „Resonanz: Ein konzeptioneller Vorschlag für die Analyse von Weltbeziehungen“. Vgl. auch: Beljan, Jens (2017): „Schöpferischer Funkenflug oder leere Betriebsamkeit. Muße, Begeisterung, Langeweile und Aktionismus in der resonanzpädagogischen Forschung“, in: *Lernende Schule 77*, sowie Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Für praktische Impulse zur Resonanzpädagogik* vgl.: Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang/Beljan, Jens (2017): *Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik*.

Weltbezug kann als feindlich, abweisend oder repulsiv beschrieben werden. Ihr Weltbeziehungsmodus ist durch *Repulsion* gekennzeichnet.

Resonanz, Indifferenz und Repulsion können somit als drei idealtypische Weltbeziehungsmodi voneinander unterschieden werden. Der Vorschlag lautet nun, dass nicht allein Effektivität und Effizienz, sondern dieser *Unterschied in den Weltbeziehungen* eine zuverlässigere Auskunft über die Qualität einer Schule liefern kann; und zwar deshalb, weil das Effektivitäts- und Effizienzdenken, das mit der Ressourcenfixierung im Bildungssystem einhergeht, vornehmlich stumme und repulsive Weltbeziehungen produziert, die keinen oder nur wenig Raum für Resonanzen lassen. Dementsprechend möchte ich im Verlauf der folgenden Kapitel die Überzeugung plausibel machen, dass Bildung nur dort gelingen kann, wo sie mit resonanten Selbst- und Weltbeziehungen einhergeht. Im Gegensatz zum Erlernen einer effektiven, effizienten und stummen Stoffbeherrschung ermöglichen vibrierende und vitale Resonanzräume Anverwandlung durch schöpferische Begegnungen und responsive Interaktionen zwischen Lehrern, Schülern, Dingen, Räumen und Sinnprovinzen. Das Ermöglichen von Resonanzen folgt allerdings einer anderen Logik als das Beherrschen eines Stoffes, und es wird oft erst dort möglich, wo Lernende und Lehrende von dem Druck zur Optimierung, Effizienzsteigerung und linearen Ressourcenvermehrung entlastet sind, d. h. wo sie sich nicht instrumentell, sondern intrinsisch mit einem Stoffgebiet auseinandersetzen.

Resonanz steht dabei für eine gelingende Form der Weltbeziehung, in denen es zu intrinsischen Weltberührungen kommt. Hingegen können repulsive und indifferente Weltbeziehungen als misslingend, defizitär oder *entfremdet* bezeichnet werden, weil die Beziehung oder der Kontakt zwischen Selbst und Welt gestört ist. Bildung misslingt immer dann und überall dort, wo die Schule zu einer *Entfremdungszone* wird. Dies ist dann der Fall, wenn sich Lehrer, Schüler und Unterrichtsstoff dauerhaft repulsiv, feindlich und abweisend gegenüberstehen, aber auch dann, wenn die sozialen, symbolischen und materialen Weltbereiche der Schule geistig und leiblich nicht zu berühren, zu bewegen und anzusprechen vermögen, also gleichsam als nichtssagend, stumm, schweigend und indifferent erfahren werden.

Vor diesem Hintergrund kann deutlich werden, inwiefern eine einseitige Fixierung auf Bildung als eine Ressource den Bildungsvorgang dämpft und sogar blockiert. Wenn wir die Welt *da draußen*, aber auch die Welt *in uns* als eine Ressource auffassen und behandeln, so liegt die Intention unserer Welthaltung nicht primär darin, die Welt zum Antworten zu bringen und sich mit ihr auszutauschen, sondern darin, sie zu beherrschen und zu kontrollieren. In der beherrschenden und kontrollierenden Weltbeziehung begegnen wir der Welt (einem Lied, einem historischen Ereignis, den Lehrenden, den Mitschülern usw.) als einem leblosen Ding, einem toten Objekt, das unseren Zielen und Zwecken unterworfen wird und gerade dadurch nicht mehr mit einer *eigenen*

Stimme zu antworten und uns zu berühren vermag. Wird Bildung vornehmlich als eine Ressource verstanden und als eine solche behandelt, wird nahezu automatisch die instrumentelle Form der Weltaneignung, das Stoffbeherrschen präferiert und prämiert. Bildende, auf Resonanzen basierende Lernbeziehungen, die auf intrinsischem Interesse an historischen Ereignissen, Kunstwerken, Personen, Wissensgebieten usw. basieren, verlieren dann gegenüber einer stummen Wissensbeherrschung an Bedeutung oder werden rechtfertigungspflichtig. Es kann dann schnell in den Hintergrund treten, dass eine Schule als Resonanzraum andere Denk- und Handlungsansätze benötigt.

Um diesen bisher noch schemenhaften Thesen mehr Kontur zu verleihen, kann zunächst danach gefragt werden, was geschehen müsste, um Annika einen Zugang zu Norberts Lied zu eröffnen. Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen würde die Beziehung zwischen der Hörerin und dem Lied nicht stumm, indifferent und nichtssagend sein bzw. zu feindlicher Abwehr und repulsiver Zurückweisung führen, sondern buchstäblich eine *wechselseitige Öffnung* zwischen Subjekt und Sache provozieren? Zunächst könnte Annika versuchen, das Musikstück dadurch zum Klingen und Antworten zu bringen, dass sie Wissen darüber ansammelt: So könnte sie die Tonart bestimmen, den Rhythmus analysieren, den Text auswendig lernen, sie könnte sich das Lied unzählige Male anhören, die Entstehungsgeschichte nachverfolgen und sich mit der Biografie des Komponisten und Interpreten beschäftigen. Dies kann helfen Annika einen Zugang zum Musikstück zu eröffnen, muss aber nicht. Es kann ebenso dazu führen, dass Annika der Musik noch überdrüssiger wird: Es könnte sein, dass Annika nur widerwillig oder gelangweilt bei der Sache ist. So könnte schließlich auch der letzte Funke ihres Interesses erlöschen. Offensichtlich basiert Resonanz auf etwas anderem als der bloßen Aneignung von Wissen und Können. Resonante und somit bildende Weltbeziehungen können nicht allein durch die Vermehrung des Wissens entstehen. Norbert zumindest hatte einen Draht zum Lied, obwohl er all dies nicht wusste.

Nun könnte sich Annika die berechtigte Frage stellen, warum sie überhaupt einen resonanten Zugang zur Musik haben sollte. Handelt es sich nicht lediglich um ein subjektives Geschmacksurteil? Während die Frage in diesem Fall mit ja beantwortet werden kann, fällt die Antwort nicht mehr so leicht, wenn die Szene von einem Café in den Klassenraum verlegt wird. Annika ist jetzt Schülerin und trifft nicht mehr auf ihren Klassenkameraden Norbert, sondern auf ihren Lehrer Herr Büchner. Herr Büchner wiederum setzt ihr nicht irgendein Lied vor, sondern eine Ballade von Shakespeare, den Roman „Die Welle“, die Prozentrechnung, ein physikalisches Experiment oder ein historisches Ereignis. Auch hier kann Annika lernen, den Roman zu analysieren und zu interpretieren, sie kann lernen, wie man die Matheformel richtig anwendet, und sie kann lernen, die Daten und die einzelnen Stationen des historischen Ereignisses wiederzugeben. Sie kann all dies lernen, ohne in irgendeiner Weise von dem

Stoff berührt zu sein, ohne einen Bezug zu diesen Inhalten zu entwickeln, ohne dass es zu Resonanzmomenten kommt, durch die ihr der Stoff mehr sagen könnte, als dass er ein Mittel ist, um die nächste Prüfung zu bestehen. Mehr noch: Annika könnte all dies lernen mit einem Gefühl der Leere und Gleichgültigkeit (Indifferenz) oder des Hasses, des Widerwillens und des Abscheus (Repulsion), das sie in Bezug auf ihr Lernen empfindet. Bildung aber, kann nicht dort stattfinden, wo sich Selbst und Welt wechselseitig voneinander verschließen, verhärten oder sich gleichgültig und nichtssagend gegenüberstehen. Bildungsprozesse bedürfen einer wechselseitigen Öffnung von Selbst und Welt.

Fragt man Menschen nach lebensgeschichtlich bedeutsamen Bildungserfahrungen, so bestätigen diese oft nachdrücklich die These, dass Bildung mit öffentlichen Resonanzen einhergeht³: Im Zentrum ihrer rückblickenden Berichte stehen oft nicht die Momente, in denen sie ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen vermehrt oder erfolgreich angewendet haben, sondern irritierende, inspirierende und bewegende Begegnungen mit Menschen, Aufgaben, Materialien und Sinnprovinzen, für die sie jemand geöffnet hat und die sich ihnen gleichsam offenbarten. Ihre Berichte handeln von jenen Gänsehautmomenten, in denen ein Lehrer oder eine Lehrerin sie für Gedichte, für Physik oder Kunst begeistern konnte, in denen Lehrende die Liebe für ihr Fach vermittelten, aber auch von Unterrichtsstunden, in denen sie in einen responsiven und wechselseitig antwortenden und „entzündenden“ Dialog mit ihren Mitschülern traten, sowie davon, dass sie die Unterrichtssache buchstäblich angesprochen hatte. Nicht selten sind solche Resonanzerfahrungen in der Schule von großer biografischer Bedeutung; indem sie ausschlaggebend für die Ausbildungs-, Berufs- oder Studienentscheidungen sind. Umgekehrt können auch Störungen in den Schulweltbeziehungen die Persönlichkeit und den Lebensweg der Betroffenen nachhaltig prägen: Wer von Lehrern und Klassenkameraden gemobbt oder aus dem Resonanzkreis der antwortenden Mitschüler ausgeschlossen wird, trägt diese Wunden meist noch Jahrzehnte später mit sich herum. Solche Erfahrungen werden sehr wahrscheinlich auch die spätere Weltbeziehung der Betroffenen prägen und einen Einfluss darauf haben, ob sie sich anderen Menschen und Weltbereichen öffnen können oder verschließen.

Noch etwas anderes wird an Annikas Versuch, das Lied zum „Singen“ zu bringen, deutlich: Ob uns Musik, Kunst, Politik, historische Ereignisse, Naturphänomene usw. anzusprechen vermögen, hängt nicht allein von dem kognitiven Weltwissen ab. Ebenso und vielleicht in noch größerem Maße definieren die affektiven und leiblichen Beziehungserfahrungen unser Verhältnis zu den Weltausschnitten. Es ist die affektiv-leibliche Dimension der Weltbeziehung,

3 Hinweise zu diesem Sachverhalt liefert Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen, S. 129.

die den Erwerb von Wissen grundiert und uns die Tatsachen und Fakten der Welt stets in einem bestimmten (antwortenden, abweisenden oder gleichgültigen) Licht erscheinen lässt. Um die Differenzen in den Schulweltbeziehungen zu analysieren, genügt es deshalb nicht, Bildung und Aneignung als einen kognitiven Prozess zu verstehen. Weltbeziehungen werden insbesondere durch ein *Welterleben* und *Weltempfinden* moduliert. Und dieses Welterleben und Weltempfinden ist eng verwoben mit dem Erleben von Atmosphären und Stimmungen im Klassenraum oder der Ausstrahlung eines Lehrers. Resonanz, Repulsion und Indifferenz sind Beziehungsqualitäten, die die einzelnen Elemente einer Situation (die Menschen, die Ereignisse, die Umwelt, die Gesprächsthemen, die Dinge und das eigene Selbst) umfassen, mehr noch: Sie erschaffen diese Dinge zum Teil erst. Durch die Beziehungsqualität wird die Situation im Ganzen in ein bestimmtes Licht getaucht. Erst in diesem Licht können manche Dinge als bedeutsam oder unbedeutsam, anziehend oder abweisend, ansprechend oder nichtssagend erfahren werden. Die Resonanzpädagogik versteht die pädagogische Beziehung nicht nur als ein dialogisches Verhältnis, sondern als ein musikalisches.

Das Erleben und Empfinden von Welt hängt nun offenkundig nicht allein von den subjektiven Veranlagungen der Lernenden und Lehrenden ab, sondern auch davon, wie die begegnende (Schul-)Welt beschaffen ist, ob sie uns einladend, bejahend, wohlwollend, warm, herzlich, mitunter auch bergend und entgegenkommend oder aber abweisend, hart, kalt, rücksichtslos und gleichgültig erscheint.

Die Krise der Schule

Gegenwärtig muss sich der Resonanzraum Schule vor allem mit dem Eindringen ökonomischer Imperative auseinandersetzen. Diese Entwicklung entspringt einer historischen Situation, in der die globalen Weltbeziehungen selbst zutiefst durch Indifferenz und Repulsion geprägt waren: dem Kalten Krieg. Am frühen Morgen des 4. Oktobers 1957 startete in Baikonur eine glänzende, fußballgroße Aluminiumkugel von der Erde aus ins Weltall. Einundzwanzig Tage lang umrundete die Kugel mit dem Namen Sputnik die Erdumlaufbahn. Auf der ganzen Welt lauschten die Menschen mit ihren Funkempfängern den piepsenden Signalen, die zum ersten Mal ein Satellit zur Erde zurücksandte. Es waren keine fulminanten Paukenschläge, sondern diese zarten Signale, die das Zeitalter der Raumfahrt einläuteten und die den Startpunkt markierten für eine der größten Veränderungen in den Bildungssystemen der westlichen Welt.

Während die Sowjetunion auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges ihr Vordringen ins All feierte, wurde der Start von Sputnik 1 in den USA als repulsive Bedrohung wahrgenommen und löste dort starke Ängste aus. Vor dem soge-

nannten „Sputnik-Schock“ war die USA der Ansicht, die am weitesten entwickelte Technologiemitmacht der Welt zu sein. Nun aber stellte sich heraus, dass die UdSSR technologisch mit den USA mithalten konnte. Die Trägerrakete des Sputniks versetzte die Sowjetunion in die Lage, nukleare Sprengköpfe in US-amerikanisches Gebiet zu befördern. Die Antwort der USA lautete bekanntermaßen „Aufrüsten“. Allerdings betraf die Aufrüstung nicht direkt das militärische Waffenarsenal, sondern das Bildungswesen. Mit dem *National Defense Education Act*, den der U.S.-Kongress unter Dwight D. Eisenhower 1958 formulierte, sollte der vermeintliche Rückstand gegenüber der Sowjetunion im militärischen, technologischen und naturwissenschaftlichen Bereich durch eine Erhöhung der „human power“ aufgeholt werden.⁴ Die gezielte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Nutzung brach liegender Begabtenressourcen sollten den entscheidenden Wettbewerbsvorteil im Kalten Krieg erbringen.

Wie ein Funke im Pulverfass befeuerte der Sputnik-Schock diejenigen, die bereits zuvor kritisiert hatten, das amerikanische Bildungssystem sei nicht effektiv und leistungsfähig genug, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. Sputnik wurde somit zum Startschuss für die Ökonomisierung der Bildung:

„In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand eine Betrachtungsweise des Bildungswesens, die Pädagogen und Bildungstheoretikern bislang völlig fremd war. Ging es in früheren Überlegungen im Kern um die ganzheitliche Bildung des Menschen im Medium der herausragenden Werke der abendländischen Kultur, so setzte sich jetzt eine ökonomische Betrachtungsweise durch. Schule und Lernen wurden als Instrumente konzipiert, um bei der heranwachsenden Generation möglichst effektiv jene Qualifikationen zu erzeugen, die für ein dynamisches Wirtschaftssystem zentral sind und die dazu beitragen, sich im internationalen Wettbewerb der Volkswirtschaften zu behaupten.“⁵

Was für die USA der Sputnik-Schock war, war für Westdeutschland der Schock über die Bildungskatastrophe, die Georg Picht in der Wochenzeitung „Christ

4 Zu den Ereignissen und den Folgen des Sputnik-Schocks für die Bildungssysteme der westlichen Welt vgl. Radtke, Frank-Olaf (2003): „Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur“, in: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*, S. 277–304, hier S. 280. Langer, Roman (2008): „Warum haben die PISA gemacht? Bericht über einen emergenten Effekt internationaler politischer Auseinandersetzungen“, in: Ders. (Hrsg.): „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung, S. 49–72, hier S. 51.

5 Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule*, S. 37.

und Welt“⁶ ausrief. Auch Picht sah in der Reform des Bildungswesens die wichtigste gesellschaftliche Aufgabe, und auch er forderte, die Schule an das globale Wettbewerbssystem anzukoppeln, um die internationale Konkurrenzfähigkeit des Landes nicht zu gefährden. Mit folgender Begründung drängte Picht 1965 auf eine Reform des Bildungswesens:

„Ein Blick auf die internationalen Vergleichszahlen hat uns darüber belehrt, welche Folgen sich daraus für die politische Stellung und die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik in einer Zeit ergeben, in der die anderen Nationen längst begriffen haben, daß die Selbstbehauptung eines Staates nicht von der Zahl der Divisionen, sondern allein von der Fähigkeit abhängt, in jenem Leistungswettbewerb nicht zurückzubleiben, der das Gesicht der heutigen Welt bestimmt.“⁷

Im Zuge des Sputnik-Schocks wurde Bildung von einer Weltbeziehung im Medium der Kultur zu einem *Humankapital* umdefiniert. Dazu wurden die Konzepte und Methoden der Wirtschaftswissenschaften auf den Bildungsbe- reich übertragen. Dies war die Geburt der Bildungsökonomie. Im Zuge der bildungsökonomischen Reformen in Deutschland wurde in den 1980er-Jahren die Organisation des Schul- und Universitätssystems von einer Input- auf eine Output-Steuerung umgestellt. Wolfgang Böttcher schreibt dazu:

„Die Reformen dienen vor allem dem Zweck, Ergebnisse pädagogischer Arbeit zu verbessern, sie zielen also – zugespitzt gesagt – auf die ‚Produktionsfunktion‘ der Systeme: eine grundlegend ökonomische Perspektive.“⁸

Ebenso heißt es in den Förderrichtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung heute:

„In einer Wissensgesellschaft werden Bildung und Forschung zu zunehmend wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen und zu zentralen Faktoren im internationalen Wettbewerb. Ein leistungsfähiges Bildungssystem ist die wesentliche Grundlage dafür, dass individuelle Zukunfts- und Arbeitschancen verbessert werden und dass die gesellschaftli-

6 Picht, Georg (1965): Die Deutsche Bildungskatastrophe. Vgl. auch Friedeburg, Ludwig v. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, S. 348; sowie Steffens, Ulrich (2009): „Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. Ihre Entwicklung im Überblick“, in: van Buer, J./Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch, S. 21–54.

7 Picht (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe, S. 19.

8 Böttcher/Dicke/Ziegler (2009): „Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis“, S. 7.

che und wirtschaftliche Entwicklung, auch im internationalen Wettbewerb, erfolgreich bleibt.“⁹

Schulische Bildungs- und Lernprozesse sind durch diese Entwicklung zu einem Kapital geworden, das kompetitiv erworben wird und das permanent optimiert werden muss, um im Wettbewerb bestehen zu können. Internationale Vergleichsstudien wie PISA (Program for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), die von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) in Auftrag gegeben wurden und die die Entwicklung europäischer Bildungsstandards vorantrieben und beeinflussten¹⁰, erstellen Rankings, die beabsichtigt oder unbeabsichtigt Verlierer und Gewinner voneinander scheiden und somit für die Schule einen Konkurrenz-, Wettbewerbs- und Optimierungsdruck erzeugen. Die Evaluationskultur ist in nahezu alle Bereiche der Schulorganisation vorgedrungen und Evaluationen dieser Art sind, wie Gert Bieste anführt

„[...] generally competitive in their outlook as there can only be one ‚number one‘. Findings from such studies are utilised by national governments to inform educational policy, often under the banner of ‚raising standards‘ or ‚keeping ahead in the global economy‘.“¹¹

Aus resonanzpädagogischer Perspektive lassen sich daraus mehrere Folgen ableiten. Zunächst kann ein leistungs- und wettbewerbsorientiertes Bildungssystem die Weltbeziehung junger Menschen belasten, indem es diese überlastet.

9 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Förderrichtlinien zur Nachwuchsförderung, www.bmbf.de/foerderungen/14166.php (abgerufen am 4. August 2015); vgl. auch Kokemohr, Rainer/Schmidt, Tim/Wulfstange, Gereon (2010): „Globalisierte Bildung im Dickicht der Kulturen? Vorbereitende Überlegungen zu einem verdeckten Problem“, in: Pazzini, K.-J./Schuller, M./Wimmer, M. (Hrsg.): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*, S. 57–81, hier S. 57 f.

10 Dass Bildung sich von einer Weltbeziehung im Medium der Kultur zu einer kompetitiven Ressource verwandelt hat, belegt die Tatsache, dass maßgeblich die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) für die europäische Bildung zuständig ist und nicht etwa, wie Peter Euler anmerkt, die UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur); vgl. Euler, Peter (2010): „Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebender Verhältnisse von Sache und Subjekt“, in: Pazzini, K.-J./Schuller, M./Wimmer, M. (Hrsg.): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*, S. 125–146, hier S. 128.

11 Bieste, Gert (2010): „Valuing what we measure or measuring what we value“, in: Böttcher, W./Dicke, N. J./Hohgrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, S. 35–46, hier S. 36.

Wie eine Gymnasialschülerin in einem Interview berichtet, hat sie den Eindruck, ihr Leben gehe an ihr vorbei, weil sie permanent damit beschäftigt sei, ihre Lebenschancen zu optimieren und ihr Bildungskapital zu vermehren:

„Oft merke ich, ich hab keine Zeit mehr für mich. Ich komme heim, esse was, bin total fertig, ausgelaugt irgendwie, mache vielleicht noch was für die Schule und setz mich dann vor den Fernseher und gehe schlafen. Das ist so mein Leben unter der Woche. [...] Ich habe das Gefühl, dass die Schule nicht mein richtiges Leben ist. Ich warte quasi nur, bis ich aus der Schule raus bin, damit mein richtiges Leben anfangen kann. Und da hab ich schon gemerkt, ok, ich kann nicht mehr. Wenn ich mit 19 Burnout kriege, wäre das nicht so toll.“¹²

Anders als die Produktion von Ressourcen lassen sich resonante Weltbegegnungen nicht linear vermehren. Wie jeder weiß, nimmt die Resonanzsensibilität, die Antwortfähigkeit und Ansprechbarkeit von Menschen in dem Maße ab, in dem ihre Erschöpfung zunimmt. Selbst- und Weltbegegnungen sind zudem zeitintensive Vorgänge: Lernende und Lehrende, die sich gezwungen sehen, stets effektiver und effizienter Wissen zu vermitteln und zu erwerben, werden kaum so viel Zeit aufbringen können, die für vertiefende Begegnungen mit Lehrenden und Mitschülern oder einer Sache notwendig sind.¹³

Hinzu kommt, dass der dominante Ressourcenansatz der Motivation schadet: Es liegt nahe, dass sich junge Menschen über ein Jahrzehnt hinweg, das sie durchschnittlich in der Schule verbringen, nicht dauerhaft positiv durch den Verweis motivieren lassen, dass ihnen der Erwerb von Wissen und Können später einmal viel für ihr Leben bringen wird („Ich warte quasi nur, bis ich aus der Schule raus bin, damit mein richtiges Leben anfangen kann“). Da die Frucht ihrer Anstrengung unbestimmt ist und in weiter Ferne liegt, kann die Schule junge Menschen oft nur dadurch zum ressourcenvermehrenden Lernen bewegen, dass sie *Angsträume* erzeugt, in denen die Schulwelt als hart, abweisend und bedrohlich (Repulsion) oder als kalt und gleichgültig (Indifferenz) erlebt wird. Schüler lernen dann buchstäblich um ihr Leben. Sie dürfen im Kampf um ihre Lebenschancen nicht abgehängt werden. Da in einem Wettbewerbssystem

12 Das Interview wurde am 13.08.2014 im Rahmen meiner wissenschaftlichen Begleitung der „Deutschen SchülerAkademie“ geführt, vgl. dazu ausführlich Kap. IV.4. Die dort geführten Interviews liegen als teiltranskribiertes Audiomaterial vor.

13 Rosa führt als Beispiel an, dass wir die Resonanz erfahrung beim Hören unseres Lieblingsliedes gerade nicht steigern können, sondern schädigen, wenn wir sie vermehren wollen: „Wer versucht, seine Lieblingsmusik immer öfter zu hören, um seine Lebensqualität zu steigern, wird bald keine Resonanz erfahrungen mit ihr mehr machen.“; Rosa (2016): Resonanz, S. 295.

nicht alle als Sieger hervorgehen können, gibt es notgedrungen Verlierer. Die Abgehängten sehen keinen Sinn mehr darin, sich weiter anzustrengen.

Verfehlt scheinen Schuldzuweisungen zu sein, etwa wenn ein Lehrer seine Schüler dafür verantwortlich macht, nicht genügend Leistungsmotivation aufzubringen. Solche Klagen sind zwar verständlich, sie würden aber nur dann vollends Sinn machen, wenn Menschen über ihre motivationalen Energien instrumentell verfügen könnten. Da Motivation aber stets auch pathisch, d.h. erleidend erlebt wird, liegt es nicht vollständig in unserer Hand, was uns interessiert und berührt oder was uns „unter die Haut“ geht und somit, was uns lockt, antreibt oder eben antriebslos werden lässt. Anstatt die Motivation dem Willen des Einzelnen zuzuschreiben, lassen sie sich als das Ergebnis von Resonanzenerfahrungen verstehen¹⁴, ebenso, wie Vermeidungsverhalten und Antriebslosigkeit als Folge von Entfremdungserlebnissen interpretiert werden können. Um Schüler und auch Lehrer zu motivieren, müsste die Schule demnach motivationserzeugende Resonanzräume öffnen.

Ebenso kann die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern belastet werden, wenn sie einseitig dem Ressourcenansatz unterworfen wird: So haben Lehrende in überwältigender Mehrheit ihren Beruf gerade nicht ergriffen, weil sie unternehmerische, wettbewerbsorientierte und somit resonanzfreie Dienstleistungsbeziehungen eingehen wollten. Wie Kapitel III.1.1¹⁵ zeigt, entspringt der Wunsch, den Lehrberuf zu ergreifen, vielmehr einem sozialen *Beziehungs- und Resonanzmotiv*: dem intrinsischen Interesse am Wachstum junger Menschen. Diesen Sachverhalt verkennt die Bildungsökonomie, wenn sie die Lehrer-Schüler-Beziehung als ein Dienstleistungsverhältnis konzipiert. Während in einer pädagogischen Beziehung eine Lehrerin anteilnehmend auf die Ansprüche und Resonanzbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler antwortet, sodass die Lernenden daran wachsen können¹⁶, ist das Dienstleistungsverhältnis des New Public Managements, bei dem der Lehrer zu einem Anbieter, der Schüler zu einem Klienten und die Sache zu einem Produkt wird, vertragsrechtlich und dadurch resonanzfrei angelegt. In einem profitorientierten Unternehmen sind Menschen schlicht anders in die Welt gestellt als in einer Schule. Wie Rosa

14 So führt Rosa an, dass die Such- und die Vermeidungsrichtung in der Lebensführung eines Menschen durch den Versuch definiert werden, „Resonanzöasen“ aufzusuchen und „Entfremdungswüsten“ zu vermeiden, vgl. ebd., S. 35: Die „Lebensführung entwickelt sich [...] aus der Suche nach jenen konstitutiven Resonanzöasen und dem komplementären Bestreben, die Wiederholung der Wüstenerfahrungen zu vermeiden.“

15 Im Folgenden werde ich die Teile eins bis vier dieses Buchs mit römischen Ziffern angeben.

16 Ich folge Max van Manens Verständnis der pädagogischen Beziehung, wie er sie beispielsweise in „The Tact of Teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness“ (2012) definiert.

schreibt, sind wir anders auf die Welt bezogen, je nachdem, ob wir uns im Klassenraum oder etwa an der Börse befinden:

„Die über Bildschirme flimmernden Kursverläufe sind der Inbegriff resonanzfreier Unbestechlichkeit – sie folgen einer ‚kalten‘, ausschließlich ökonomisch operierenden Rationalität. Bildungsprozesse scheinen dagegen dadurch gekennzeichnet, dass sie die *Begegnung*, das wechselseitige Berührt- und Begeistertwerden, aber auch die genuine Anteilnahme voraussetzen, wenn sie erfolgreich sein sollen.“¹⁷

Der Ressourcenansatz übersieht, dass es sich beim Unterrichten nicht nur um eine funktionale Dienstleistung handelt, sondern um eine Beziehungsarbeit; und diese Beziehungsarbeit basiert auf einem Resonanzgeschehen, das sich nicht unentwegt steigern, optimieren und berechnen lässt. Ein Wettbewerbssystem kann aus sich heraus nur schwer jene psychischen, physischen und moralischen Energien freisetzen, deren es bedarf, um eine intensive Beziehungsarbeit zu bewältigen.

Doch auch wenn, wie Richard Münch argumentiert¹⁸, die Umstellung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses nur formaler Natur ist und das Selbstverständnis der praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer unberührt lässt, weil diese durch die Erfahrungen im Schulalltag wissen, dass pädagogisches Handeln nicht in nutzenmaximierendem Handeln aufgeht, so kann es immer noch die Beziehung zwischen den Lehrenden und ihrer Institution empfindlich schädigen. Dadurch, dass die formal-institutionelle Struktur (profitorientiertes Dienstleistungsunternehmen) und die Aktivitätsstruktur (pädagogisches Selbstverständnis) nicht die gleiche „Sprache“ sprechen, können die Institutionen auch nicht auf die Bedürfnisse und Anliegen der Akteure antworten und responsiv aufeinander eingehen.¹⁹ Die Institution Schule und die in ihr Praktizierenden arbeiten dann eher gegeneinander und erleben sich wechselseitig als rücksichtslos, widerborstig, starr oder gleichgültig.

Zwar kann nicht geleugnet werden, dass die Ressourcenausstattung (der Input) und die Ressourcenvermehrung (der Output) einer Schule zur Schulqualität beitragen können, allerdings scheint das Gelingen von Schule und Unterricht in weitaus größerem Maße davon abzuhängen, ob die Atmosphäre im Klassenraum, auf dem Schulhof und im Lehrerkollegium durch repulsive und

17 Rosa (2016): Resonanz, S. 28 f.

18 Vgl. Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Politik unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., S. 9 f.

19 Aus institutioneller Sicht hat Richard Münch eine scharfsinnige Analyse dieses Widerspruchs geliefert; vgl. ebd., Teil I. Nach Münch führen der Widerspruch und das fehlende Passungsverhältnis zwischen effizienzorientierter Formalstruktur und pädagogisch orientierter Aktivitätsstruktur zu dysfunktionalen institutionellen Hybriden.

indifferente Beziehungsstörungen charakterisiert ist oder nicht. So lässt sich der bei Lehrerinnen und Lehrern besonders häufig auftretende Burnout als eine *Pathologie in den Weltbeziehungen* interpretieren. Burnout droht insbesondere dann, wenn sich im Kollegium und in der Schule ein Wettbewerbs- und Konkurrenzklima ausbreitet, das resonante Begegnungen dämpft und blockiert. Im Kapitel III.1.4 werde ich zeigen, wie Burnout bei Lehrern mit einem vollständigen Verstummen aller Resonanzbeziehungen und Resonanzachsen einhergeht, wobei die Betroffenen zunehmend von einer Resonanz- in eine Dienstleistungsorientierung wechseln und schließlich ihre komplette Resonanzsensibilität und Resonanzfähigkeit einbüßen. Lernen und Lehren kann etwa auch durch Mobbing verhindert werden. Das Mobbing lässt sich als eine tiefe und schmerzhaft Entfremdungserfahrung beschreiben, in der die Beziehung zu den Mitschülern feindlich und repulsiv oder aber durch soziale Isolation und Ausschluss stumm und gleichgültig wird. Entfremdung kann aber nicht nur im zwischenmenschlichen Bereich zum Ausdruck kommen, sondern auch in Bezug auf die Dinge: Was im sozialen Bereich das Mobbing ist, ist im Objektbereich der Vandalismus. Schuleigentum zu zerstören, ist der materialisierte Ausdruck dafür, dass einem die Schule egal ist oder dass sie gehasst wird. Burnout, Mobbing und Vandalismus werden dann wahrscheinlich, wenn die Schule zu einer Entfremdungszone geworden ist. Hingegen besteht der beste Schutz vor diesen Entfremdungszeichen darin, schulische Resonanzräume zu schaffen, in denen Konflikte und Störungen nicht totgeschwiegen, sondern in einem Resonanzmodus angesprochen und bearbeitet werden (dazu ausführlich Kap. III.2.3).

Jene Differenz in den motivationalen und zwischenmenschlichen Beziehungen lässt sich ebenso in dem lernenden Weltbezug identifizieren. Oben wurde angeführt, dass es einen Unterschied macht, ob wir uns Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten mit dem Ziel aneignen, Welt zu beherrschen und zu kontrollieren, oder ob wir uns Welt aneignen, indem wir sie unverwandelnd „zum Sprechen“ bringen. Dieser Unterschied kann noch einmal am Spielen eines Instrumentes verdeutlicht werden: Zwei Musiker spielen nacheinander ein und dasselbe Stück, technisch perfekt und fehlerfrei. Doch die Zuhörer machen die Erfahrung, dass sie von dem Spiel des einen Musikers zutiefst berührt waren, während das Spiel des anderen sie wenig oder gar nicht berührt hat, obwohl beide ihr Instrument kompetent beherrschten. Abermals wird deutlich: Ein Instrument zum „Klingen“ zu bringen, basiert auf etwas anderem als auf bloßer Kompetenz, im Sinne des Beherrschens. Eine Schule, deren Qualitätskriterium allein auf der Vermehrung von Kompetenzen basiert, tendiert zu beherrschenden und kontrollierenden Aneignungsformen, während sie das wirkliche Spielen übersieht.

Wenn Bildung als ein Produktionsprozess verstanden wird, dann legt dies de facto ein technisches Verständnis von Lernen und Lehren nahe. Technische

Dinge können kontrolliert werden. Wenn sich Menschen kontrollierend und beherrschend auf Weltausschnitte beziehen (auf andere Menschen, Sinnprovinzen, Materialien, Natur oder ihren eigenen Lernprozess), dann behandeln sie diese Weltausschnitte wie leblose Dinge. Sie befinden sich, mit Martin Buber gesprochen, in einer verdinglichten Ich-Es-Beziehung, nicht in einer lebendigen Ich-Du-Beziehung.²⁰ Im Sinne von Niklas Luhmann macht die Stoff beherrschende Aneignungsform die Schülerinnen und Schüler dann zu „Trivialmaschinen“²¹. Das Wissen und Können wird beherrscht, wenn es erfolgreich in einem Test angewendet wird oder wenn die richtige Antwort auf eine Frage gegeben wird:

„Trivialmaschinen sind solche, die auf einen bestimmten Input mit Hilfe einer eingebauten Funktion (der ‚Maschine‘) einen bestimmten Output produzieren. Ein anderer Input würde, sofern im Resonanzbereich der Maschine liegend, zu einem anderen Output führen. 2 mal 2 ist 4; 2 mal 3 ist 6.“²²

Luhmann verwendet den Begriff „Resonanz“ hier nicht im Sinne der Resonanzpädagogik. Es handelt sich in diesem Zitat gerade nicht um eine Resonanzbeziehung, sondern um eine mechanische Beziehung: Der Lernende antwortet nicht im Sinne von Resonanz, er reagiert lediglich wie eine Art *Echo*, indem er die richtige Antwort gibt. Ein solch technischer Vorgang basiert gerade nicht auf Anteil nehmenden Resonanzen, in denen sich zwei verschiedene Stimmen begegnen, sondern auf einer resonanz- und störungsfreien Funktionalität. In den Tests der internationalen und nationalen Vergleichsstudien, die die Bildungs- und Schulreformen entscheidend beeinflussen, wird eben jene störungsfreie Funktionalität abgefragt, geht es in ihnen doch um das richtige Beantworten von Fragen sowie um das richtige Lösen von Problemen, nicht aber darum, interessante Fragen zu stellen oder neue Perspektiven auf ein Phänomen aufzuzeigen. „Learning and teaching for the test“ wird dies in der erziehungswissenschaftlichen Literatur genannt.²³ Umgangssprachlich wird diese instrumentelle und entfremdete Form des Lernens auch als „Bulimie-Lernen“ bezeichnet. Beim Bulimie-Lernen verwandeln sich die Lernenden den Weltstoff gerade nicht sinn- und bedeutungsgenerierend an, sodass dieser Spuren in ihnen hinterlässt. Vielmehr nehmen sie das Wissen instrumentell wie einen Fremdstoff auf, wenden es nutzbringend an und scheiden es dann „unverdaut“

20 Buber, Martin (1994): Ich und Du; Buber, Martin (1994): Das dialogische Prinzip.

21 Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 77.

22 Ebd.

23 Zum Beispiel Kokemohr/Schmidt/Wulftange (2010): „Globalisierte Bildung im Dickicht der Kulturen“.

wieder aus. Auch Andreas Gruschka macht darauf aufmerksam, dass die Krise schulischer Aneignung nicht darin besteht, die falschen Methoden, Didaktiken oder Programme anzuwenden, sondern dass die schulischen Vermittlungsversuche die Lernenden nicht erreichen und berühren, weil sie „inzwischen schlicht ins Leere [zielen]. Sie kommen nicht nur anders, sondern oft überhaupt nicht an“²⁴. Ebenso führt Michael Winkler das Verstummen der Sache auf instrumentelle Lernpraktiken zurück, die gegenwärtig den Schulbetrieb dominieren. In diesen Lernpraktiken geht es nicht um prägende Weltberührungen durch die Begegnung mit einer Sache, sondern vermehrt nur noch um inhaltsleere Lernprozeduren und Lernprozesse.²⁵

Die Evaluationskultur scheint somit jene Stoff beherrschenden Aneignungsformen zu prämiieren, während sie ein anverwandelndes Lernen in Resonanzbeziehungen entwertet. Kokemohr und andere führen jedoch an, dass die globale Situation gerade nach anverwandelnden Lernformen verlangt, in denen es zu berührenden Begegnungen kommt, die die Grenzen zwischen Lernenden und Weltausschnitt verflüssigen:

„Angesichts dynamischer Kulturen und Lebenslagen, die dazu herausfordern, Wissen zu dynamisieren, Konventionen zu überschreiten, *Welt- und Selbstverhältnisse zu verflüssigen, zu modifizieren oder zu transformieren*, bieten testbezogene Wissensformen, in Lehr- und Studienplänen standardisiert, Lehrenden und Lernenden nur beschränkt Hilfe. Durch solche Standardisierung schwächen PISA- und Bologna-Reformen Sensibilität und Kreativität im Sinne verantwortlicher, nicht nur technokratisch selektiver und utilitaristisch ausgerichteter Teilnahme am gesellschaftlichen Prozess.“²⁶

Die Bedeutung nicht-instrumenteller Lern- und Lehrformen ist in einer weiteren Hinsicht bedeutsam, denn ein rein instrumentelles Lernen (Stoff auswendig lernen und kontrollieren) kann auch zu Entfremdung in der werthaft evaluativen Schulweltbeziehung führen. Diese Störungen lassen sich als Entfremdung in den Beziehungen zu den intrinsischen Zwecken von Schule und Bildung beschreiben. Der Erwerb von kompetitiven Ressourcen und Bildungskapital ist

24 Gruschka, Andreas (2001): „Bildung: unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend“, in: Zeitschrift für Pädagogik 47 (5), S. 621–639, hier S. 633.

25 Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung, S. 209: „Die Aufmerksamkeit verschiebt sich von Themen und Gegenständen, um die es inhaltlich gehen könnte, hin zu Prozeduren eines mnemotechnischen Umgangs mit ihnen, bei dem gleichsam die Festplatte immer wieder neu formatiert wird: Man muss und darf nichts mehr dauerhaft wissen und können, sondern muss lernen, es für den aktuell gegebenen Zusammenhang bei sich behalten zu können, um sich gegebenenfalls sofort wieder lösen zu können.“

26 Kokemohr/Schmidt/Wulfstange (2010): „Globalisierte Bildung im Dickicht der Kulturen“, S. 60 f. (Hervorhebung von mir, J. B.)

ein instrumenteller Wert, d.h. der Erwerb von Ressourcen, wie Bildungsabschlüssen, guten Noten, Auszeichnungen oder Zertifikaten, ist lediglich das Mittel zur Verwirklichung anderer Zwecke, nicht aber selbst schon ein Endzweck. Liegt der Zweck eines Schulsystems allein in der Produktion von Bildungskapital, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können, so führt dies dazu, dass andere wichtige Werte, wie Empathie, Kritikfähigkeit oder Gerechtigkeit usw., die sich nicht hinreichend mit dem Verweis auf ihren instrumentellen Wert begründen und rechtfertigen lassen, ins Hintertreffen geraten können. Jene nicht instrumentellen Werte lassen sich nur in dichten Interaktionen, schöpferischen Begegnungen und in responsiven Antwortbeziehungen zwischen Menschen und Dingen verwirklichen, die nicht wettbewerbs- und konkurrenzförmig, sondern solidarisch organisiert sind. Auch Martha Nussbaum registriert eine globale, Besorgnis erregende Zunahme an profitorientiertem Denken und Handeln in der schulischen und universitären Ausbildung. Durch das instrumentelle Profitdenken droht eine Krise in der Bildungsarbeit, die, so Nussbaum, verheerender sein könnte als die Finanzkrisen, weil sie all jene nicht-profitorientierten Werte, die für eine gesunde Demokratie nötig sind, verdrängt:

„Wenn sich dieser Trend fortsetzt, werden Nationen überall auf der Welt bald Generationen von nützlichen Maschinen produzieren statt allseits entwickelte Bürger, die selbstständig denken, Kritik an Traditionen üben und den Stellenwert der Leiden und Leistungen anderer Menschen begreifen können. Die Zukunft der Demokratie steht weltweit auf der Kippe.“²⁷

Da motivationale, zwischenmenschliche, lernende und evaluative Weltbegegnungen in der Schule stets in Hinsicht auf eine Unterrichtssache stattfinden, ist die sachliche Weltbeziehung ebenso zentral. Wenn Erziehungswissenschaftler und Bildungsphilosophen auf das Eigenrecht, die Würde oder den Anspruch der Sache hinweisen, so drückt sich in dieser Äußerung die Sorge vor einem *Verstummen der Sachbeziehung* im Unterricht aus (vgl. dazu Kap. III.3). Die Beziehung zur Sache oder zum Weltausschnitt wird gegenwärtig durch das Kompetenzmodell definiert. Kompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie abstrakte, formale und nahezu inhaltsleere Problemlösefähigkeiten sind. Eine Kompetenz zu erwerben heißt, eine instrumentelle Strategie zu erlernen, die beim Lösen eines Problems hilft. In dieser Eigenschaft offenbart das Kompetenzkonzept bereits seinen instrumentellen und stummen Charakter. Über ästhetische Kompetenz beispielsweise verfüge ich schon dann, wenn ich mich in einem Bewerbungsgespräch schön präsentieren kann. Wiederum geht es um

27 Nussbaum, Martha (2012): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht.

die Beherrschung eines Weltausschnittes, nicht um das Vernehmbar-Machen einer fremden Stimme, die in uns Resonanzen auslösen kann. Soziale Kompetenz lässt sich beispielsweise sowohl beim Lesen von Goethes Werther als auch beim Einrichten eines Chatrooms oder etwa beim Sport erlangen. Was diese Ansicht zu übersehen scheint, ist der Sachverhalt, dass wir im künstlerischen, computerbasierten oder sportlichen Weltbezug jeweils anders *in die Welt gestellt* und *auf die Welt bezogen sind*, sofern wir nicht nur instrumentell Weltbeziehungen mit diesen Bereichen eingehen. Eine Analyse der Differenzen in den Schulweltbeziehungen muss deshalb auch die fachspezifischen Resonanzachsen in den Blick nehmen (Kap. III.3.2).

Bildung bedeutet innerhalb des Ressourcenansatzes natürlich nicht nur, kognitives Wissen über die Welt zu erwerben, sondern auch Körperkapital zu erlangen, das sich in Ausdauer, Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit und Gesundheit ausdrückt. Wenn die Kompetenzen einen problemlösenden Weltbezug definieren, so ist der Körper jenes funktionale Werkzeug, das die Operation ausführt. Wenn Lernen allein auf der kognitiven Aneignung von Wissen basiert, gerät der Körper schnell in die Position, zu einem stummen Objekt der Optimierung zu werden: In rein kognitiven Weltbeziehungen muss das Eigenleben des Körpers, seine Begrenztheit, die von ihm ausgehenden Störungen kontrolliert und beherrscht werden. Wie John Dewey gezeigt hat, ist Lernen aber ein ebenso kognitiver wie leiblicher Vorgang.²⁸ Dewey warnt davor, dass der Körper in der Schule zum Verstummen gebracht wird, indem er allzu leicht zu einem Objekt der Disziplinierung und zum Träger eines rein geistigen Lernvorganges degradiert wird. Durch das Verstummen des Leibes im Klassenraum wird das leibliche Resonanzphänomen, das etwa in den leuchtenden Augen zum Ausdruck kommt, wenn der Funke der Begeisterung übersprungen ist, kaum ernsthaft Beachtung finden.

Da Resonanz ein leiblicher Vorgang ist, stellen sich aus resonanzpädagogischer Sicht Anverwandlungsprozesse nur dort ein, wo der Leib als *antwortender Resonanzkörper* erlebbar wird (Kap. IV.1). Resonanz in Form von Weltberührungen ist ein leiblicher Vorgang, bei dem sich Menschen nicht nur geistig, sondern auch körperlich berührt, ergriffen, bewegt oder irritiert erfahren. Für ein Lernen in Resonanzbeziehungen sind leibliche Empfindungen wie Neugier, Entdeckerfreude, Spaß, Überraschung, aber auch Verunsicherung oder Beunruhigung zentrale Elemente. Die Resonanzpädagogik befasst sich deshalb nicht nur mit dem kognitiven Weltwissen, sondern ebenso mit dem leiblichen Weltempfinden.

Weil die Ressourcenfixierung im Bildungsbereich auf rein instrumentellen und somit stummen Weltbeziehungen basiert, kann die Frage, ob und wie es

28 Vgl. dazu ausführlich Kap. I.2.7.

möglich ist, die Schule zu einem besseren Ort des Lernens und Lehrens zu machen, auch nicht innerhalb desselben Ressourcenansatzes beantwortet werden. Um Schulqualität zu erkunden, müssen die Differenzen in den Schulweltbeziehungen in den Mittelpunkt rücken. Das Problem der Schule lautet somit nicht allein Ressourcenvermehrung und Ressourcenausstattung, sondern *Entfremdung*: dem Repulsiv-Werden oder Stummbleiben der Schule. Resonanz als Gegenkonzept zu Entfremdung zielt auf ein aneignendes Weltverhältnis, in dem Lernende und Lehrende der Welt nicht nur gegenüberstehen, sondern sich mit ihr als organisch verbunden erleben und dadurch in eine dialogische, begegnende, antwortende oder resonante Wechselbeziehung eintreten können, in der sich die Grenzen zwischen Selbst und Welt verflüssigen. Erst dadurch, so lautet die These, kann sich Bildung vollziehen, kann sich, wie es Axel Kunze schreibt, der „Beziehungsreichtum“ entfalten, der zu einem neuen Selbst- und Weltverhältnis führt:

„Bildung führt den Menschen zu einem tieferen Verständnis seiner selbst, seiner Mitmenschen und Umwelt. Wer sich um Bildung bemüht, erfährt ganz neu die Bedeutung vieler Dinge für sein eigenes Ich. Sein Leben gewinnt an Lebendigkeit und Beziehungsreichtum – ein wichtiger Grund, dass Bildung nicht zuletzt als Bereicherung und als Lebensgenuss erfahren werden kann.“²⁹

Wenn es richtig ist, dass der Ressourcenansatz allein die Qualität einer Schule nicht hinreichend beleuchten kann, stellt sich sogleich die Frage, wie es ihm überhaupt gelingt, einen so großen Einfluss auf unser Bildungssystem zu erlangen. Wie ich im folgenden Abschnitt darlege, transportiert der Ressourcenansatz eine Vorstellung des guten Lebens, die durchaus an die Lebenskonzepte und Identitäten der Menschen anschlussfähig ist.³⁰

Schule und das gute Leben

Um diese These plausibel zu machen, will ich zunächst erkunden, was das Leben von Schulgängern zu einem guten Leben macht. Ist eine Definition des guten Schüler- und Lehrerlebens gefunden, kann bestimmt werden, wodurch eine Schule dieses gute Leben fördert oder verhindert. Daraus ergeben sich sogleich mehrere Schwierigkeiten: Zum einen lässt sich in einer pluralistischen

29 Kunze, Axel B. (2009): „Bildung als Freiheitsrecht – Zum Zusammenspiel von freier Persönlichkeitsentfaltung, Sicherung realer Freiheit und pädagogischer Wahlfreiheit“, in: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven, S. 143–164, hier S. 145 f.

30 Ich folge der Idee von Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität.

Gesellschaft wie der unsrigen nur sehr schwer eine allgemeinverbindliche Definition abgeben, was das Leben von Menschen zu einem guten Leben macht. Aufgrund der Pluralität von Lebenskonzepten ist die Schule dem Neutralitätsgebot verpflichtet. Das Neutralitätsgebot besagt, dass die Schule der Lebensführung und den Lebenskonzepten gegenüber neutral sein muss, dass sie beispielsweise nicht vorgibt, welche politische Partei ein Schüler wählt oder welcher Religion eine Lehrerin angehört, ob sie in einer hetero-, homo- oder transsexuellen Beziehung lebt und ob sie der Familie, dem Genuss, der Arbeit oder der Natur den höchsten Stellenwert in ihrem Leben einräumt. Andererseits kann die Schule der Frage nach dem guten Leben nicht einfach entkommen: Zum einen hat sie einen erzieherischen Auftrag, der stets auch Lebensformen „zuschneidet“. Die Schule soll Werte wie Autonomie, Solidarität, Gerechtigkeit, Leistungsbereitschaft oder Empathie vermitteln, die nicht mit jeder Lebensform kompatibel sind. Auch die Auswahl der Fächer und der Inhalte sowie die Besonderheiten des Schullebens, zum Beispiel das Verhalten in der Klassengemeinschaft, greifen in die Vorstellung ein, worauf es im Leben ankommt und worauf nicht. In diesen Hinsichten formt und definiert die Schule durchaus Lebensformen. So wenig die Schule eine enge allgemeinverbindliche Definition der richtigen Lebensform vorschreiben kann, so wenig überlässt sie es somit ausschließlich den subjektiven Vorlieben und Präferenzen der Lernenden, wie diese ihr Leben führen wollen.³¹ Aus diesem Grund kann auch das subjektive Wohlbefinden oder das persönliche Glück allein kein verbindlicher und objektiver Maßstab eines guten Schullebens sein: Auch wenn jede pädagogisch vertretbare Intervention in der Schule auf das Wohlergehen und das Wachstum von Kindern und Jugendlichen gerichtet ist, wäre ein Schulleben, in dem alle uneingeschränkt glücklich sind und sich immerzu wohlfühlen keine Garantie für Schulqualität. Zum einen kann nicht geleugnet werden, dass die Schule, etwa durch die Schulpflicht, objektive Ansprüche an die Lernenden stellt, die den momentanen Interessen und Bedürfnissen der Schüler nicht immer entsprechen und diese glücklich machen. Zugleich folge ich der Ansicht, dass Bildung auch dort stattfindet, wo Menschen auf Unsicherheiten, Widerstände, krisenhafte Rebellionen treffen und mit Anstrengung und Konflikten konfrontiert sind: Unser Weltverhältnis (unsere Denk-, Deutungs- und Lebensmuster) können durch Bildungsprozesse ins Wanken geraten und ebenso können Krisen Bildungsprozesse auslösen.³²

31 Kirsten Meyer hat überzeugend dargelegt, dass sich ein Bildungssystem an der Vorstellung von einem guten Leben orientieren muss, um nicht nur die Mittel, sondern auch die Zwecke von Bildung bestimmen zu können. Nach Meyer müssen diese Zwecke allerdings ihre Geltung über rein persönliche Präferenzen hinaus erweisen; vgl. Meyer, Kirsten (2011): *Bildung*, S. 3.

32 Diese krisenhaften Momente im Bildungsprozess hat Bollnow als „unstetige Formen der

Um weder inhaltlich eng definieren zu müssen, worin ein gutes Schülerin- und Schülerdasein besteht, und damit die Schulgänger zu bevormunden, noch die Frage nach dem guten Leben in den Bereich subjektiver Präferenzen zu verschieben und somit über keinen objektiven Maßstab für Bildungsprozesse zu verfügen, stimme ich Hartmut Rosa zu, dass wir zwar nicht inhaltlich definieren können, worin ein gutes Leben besteht, wir können sehr wohl aber etwas über die Voraussetzungen eines solchen Lebens sagen: Entsprechend den vorherigen Ausführungen trägt eine Schule dann nicht zum guten Leben der Schüler bei, wenn sie zu einer Entfremdungszone wird, in der systematisch und dauerhaft Repulsion und Indifferenz vorherrschen. Umgekehrt gelingt Schule dort, wo sie zu einem Resonanzraum wird. Diesem Ansatz liegt die Überzeugung zugrunde, dass ein menschliches Leben nicht allein durch die Verbesserung der Ressourcenlage gelingt, sondern dort, wo Menschen Resonanzbeziehungen eingehen. Ein Leben kann nicht deshalb als gut bezeichnet werden, weil der Betroffene eine Arbeit, ein hohes Einkommen, eine Familie, viele Freunde und ein Haus hat, sondern durch die Art der Beziehung zu diesen Weltaspekten, ob wir uns mit diesen Weltaspekten verbunden fühlen.

Wenn es stimmt, dass die Frage nach der Schulqualität eng verknüpft ist mit der Frage nach dem guten Leben, so muss auch dem gegenwärtig dominanten Leistungs- und Ressourcenmaßstab für Schulqualität eine Vorstellung von einem guten Leben zugrunde liegen, zu dem die Schule beiträgt. Diese Vorstellung könnte wie folgt ausformuliert lauten: Wenn ihr heute fleißig lernt, wenn ihr Kenntnisse, Kompetenzen, Wissen und Fertigkeiten erwerbt und wenn ihr einen guten Abschluss macht, dann werdet ihr später ein gutes Leben haben. Dieses Leben wird deshalb gut sein, weil ihr durch das erworbene Bildungskapital Zugang zu besseren Lebenschancen, und ein höheres Einkommen, einen besseren Arbeitsplatz, mehr Gesundheit haben werdet sowie mehr Anerkennung erlangen, und über mehr Optionen verfügen könnt. Wenn eine Schule auf dieser Grundlage Ressourcen produziert und Optionen vermehrt, trägt sie zu einem guten Leben der Schülerinnen und Schüler bei. Folgt man dieser Vorstellung, wird man also alles daran setzen, die Schule zu einem effizienteren Ort der Bildungsproduktion zu machen.

Nun lässt sich nur schwer etwas dagegen einwenden, dass Menschen über bestimmte Ressourcen und Kompetenzen verfügen müssen, um die Chance auf

Erziehung“ beschrieben; vgl. Bollow, Otto Friedrich: (2014): „Existenzphilosophie und Pädagogik“, in: Ders.: Schriften, Boelhaue, U./Kühne-Bertram, G./Lessing, H.-U./Rodi, F. (Hrsg.), Bd. 7., S. 5–132. – Gelegentlich wird eine glücksorientierte Pädagogik, die die Krise ignoriert, auch abfällig als „Kuschel-“ oder „Wohlfühlpädagogik“ bezeichnet. In dieser Bezeichnung schwingt der Vorwurf mit, eine solche Pädagogik könne der Realität von Schule und Bildung nicht gerecht werden.

ein gutes Leben zu haben. Die UNESCO³³ hat sich beispielsweise das Ziel gesetzt, allen Menschen Zugang zu einer Basisbildung zu ermöglichen. Durch Basisbildung erwerben Menschen aller Altersstufen dasjenige Bildungskapital, das sie im mindesten benötigen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen: Lesen, Rechnen, Schreiben und neuerdings auch Grundkenntnisse im Umgang mit dem Computer. Ebenso wenig lässt sich bestreiten, dass das Eingehen und Mitschwingen in bestimmten Resonanzbeziehungen ein bestimmtes Wissen und Kompetenzen erfordert (etwa beim Hören bestimmter Musik, beim Debattieren über die Stadtgestaltung oder dem Lesen eines Buches), ohne dass das Wissen und die Kompetenzen selbst schon Resonanzen garantieren können. Sogleich aber lässt sich die Frage stellen, was eine Schule so attraktiv erscheinen lässt, die sich der *steigerungsförmigen Vermehrung* von Ressourcen und Optionen verschrieben hat und ob dadurch tatsächlich ein gutes Leben ermöglicht wird.

Rosa führt an, dass diesem Optimierungs- und Vermehrungsmaßstab die einfache Annahme zugrunde liegt, über mehr Ressourcen zu verfügen, sei prinzipiell besser, als über weniger zu verfügen³⁴: Danach wäre es prinzipiell besser, noch eine Theater-AG zu besuchen, in noch einem Chor zu singen oder noch einen Informatik-Kurs zu belegen, es wäre besser, noch ein Instrument zu spielen, noch eine Fremdsprache zu beherrschen, noch ein Zertifikat zu erlangen und noch weitere Preise in der Mathe-Olympiade zu gewinnen. Zu dieser Strategie hat sich die bereits zitierte Schülerin offensichtlich gedrängt gefühlt. Dass sie sogleich fürchtet, einem Burnout zu erliegen, sowie von dem Eindruck berichtet, ihr wirkliches Leben gehe an ihr vorbei, ist ein Indiz dafür, dass die Vermehrung von Ressourcen nur sehr eingeschränkt einen Beitrag zum guten Leben von Schülerinnen und Schülern leistet. Dass dies keine Einzelerfahrung ist, zeigt das Beispiel des polnischen Schulsystems. Zwar sind polnische Schulen in der Bildungsproduktion außergewöhnlich effektiv und leistungsstark, was der Spitzenplatz bei den PISA-Tests belegt, allerdings weist eine UNICEF-Studie darauf hin, dass die Schülerschaft aufgrund des enormen Leistungsdrucks von Eltern und Lehrern sowie durch den hohen Konkurrenzdruck an extrem starken Stressbelastungen leidet, was kaum als Ausdruck eines guten Lebens verstanden werden kann. Leistungsstarke Schulsysteme können unglücklich machen.³⁵ Auch das Versprechen, die Schule trage dadurch zu einem guten Leben

33 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1997): International Standard Classification of Education (ISCED 1997), www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf (abgerufen am 4. August 2015).

34 Rosa, Hartmut (2016): Resonanz, S. 50.

35 United Nations Children's Fund (UNICEF) (2013): Leistungsstark, aber unglücklich? Internationaler Vergleich zeigt Fortschritte, aber auch geringe Lebenszufriedenheit. UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Industrieländern 2013, www.unicef.de/blob/

bei, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern ein freies und selbstbestimmtes Leben ermöglicht, scheint in solchen Verhältnissen gerade nicht umsetzbar zu sein.

Alle diese Hinweise laufen auf den Gedanken hinaus, dass nicht die Ausstattung mit Ressourcen und deren Vermehrung entscheidend für die Lebensqualität und die Zufriedenheit eines Schülers, aber auch einer Lehrerin ist, sondern die Resonanzbeziehungen. Entscheidend ist nicht allein, was wir haben und erwerben, sondern die Art und Weise, wie wir mit diesen Dingen und Weltaspekten verbunden sind. So schreibt Rosa:

„Das Leben aber gelingt [...], nicht per se dann, wenn wir reich an Ressourcen und Optionen sind, sondern, so banal, ja tautologisch dies zunächst klingen mag: *wenn wir es lieben*. Wenn wir eine geradezu libidinöse Bindung an es haben. *Es*, das sind dabei die Menschen, die Räume, die Aufgaben, die Ideen, die Dinge und Werkzeuge, die uns begegnen und mit denen wir es zu tun haben.“³⁶

Die Grundthese der Resonanztheorie ist, dass der kompetitive Ressourcenerwerb im Bildungssystem auf instrumentellen und somit stummen Weltbeziehungen basiert, während das Leben und die Schule nur dort gelingen, wo Menschen intrinsische Antwort- und Resonanzbeziehungen eingehen können.³⁷ Ein Indiz dafür liefert die bereits angeklungene Klage über die Trennung von Leben und Lernen. Schülerinnen und Schüler äußern immer wieder, die Schule habe im Grunde gar nichts mit *ihrem Leben* zu tun. So schrieb die 15-jährige Schülerin Yakamoz Karakurt in einem offenen Brief, der am 23. August 2011 in Die Zeit veröffentlicht wurde:

„Ich gehe in die 9. Klasse eines Hamburger Gymnasiums und habe ein Problem: Ich habe kein Leben mehr [...] Jeder weiß, dass die Schule nicht das Leben ist. Mein Leben aber ist die Schule, was heißt, dass da etwas falsch gelaufen sein muss.“³⁸

Die große Resonanz, die dieser Brief ausgelöst hat, ist ein Hinweis darauf, dass sich viele Schülerinnen und Schüler in diesem Leiden wiedererkannt haben. Unabhängig von der Art der Schule und auch davon, ob die Lehrpläne überfrachtet sind oder nicht, scheint der Grund für diese Trennung von Leben und Lernen aus resonanzpädagogischer Sicht darin zu liegen, dass die Weltbezie-

18782/7417138f1edd5058dce29dde29d01c8b/unicef-bericht-2013-zusammenfassung-data.pdf (abgerufen am 4. August 2015).

36 Rosa (2016): Resonanz, S. 24.

37 Ausführlich dazu die Einleitung in ebd., S. 13–69.

38 Vgl. Karakurt, Yakamoz (2011): „Mein Kopf ist voll!“, in: Die Zeit, Nr. 34.

hung in der Schule dazu tendiert, instrumenteller, nutzenmaximierender und funktionaler Natur oder kurz: stumm zu sein. Während die Welt im Klassenraum tendenziell schweigt, verblasst und farblos wird, vermag sie außerhalb der Schulmauern zu antworten und zu „singen“. Im Kapitel I.1 werde ich dieser Erfahrung weiter auf den Grund gehen.

Antwortende- oder „singende“ Resonanzbeziehungen im Klassenraum stellen sich dort ein, wo Schüler und Lehrer einen „vibrierenden“ und „libidinös aufgeladenen Draht“³⁹ zur Sache entwickeln. Ein solcher Draht zur Sache zeichnet sich nach Rosa durch *intrinsisches Interesse* (der Liebe zu einer Sache) und *Selbstwirksamkeitserwartungen* (der Erwartung, andere und anderes erreichen zu können sowie von anderen und anderem erreicht zu werden) aus. Vermutlich machen die meisten Menschen im Laufe ihrer Schulzeit die Erfahrung, dass sich zu einem oder mehreren Fächern ein solcher Draht ausbildet. Diese Fächer werden oft als Lieblingsfächer bezeichnet. Laut dem oben offengelegten Versprechen, in Bezug auf ein gutes Leben müsste der Ressourcenansatz nun behaupten, die erlebte Zufriedenheit, die Erfüllung und das Glück, das Menschen in ihrem Lieblingsfach erfahren, basiere darauf, dass sie in diesem Fach besonders erfolgreich sind und besonders gute Leistungen erbracht haben. Plausibler aber scheint die umgekehrte Ansicht zu sein: Nicht weil wir in Physik, Geschichte oder Kunst erfolgreich sind, sind diese Fächer unsere Lieblingsfächer, sondern umgekehrt, wir sind besonders gut in diesen Fächern, weil es unsere Lieblingsfächer sind, weil wir einen Draht zu diesen Fächern haben und uns für sie begeistern können.

Nun könnte man anführen, dass Resonanz und Ressourcenfixierung eben Hand in Hand einhergehen: Resonanz als Liebe zum Fach wäre dann eine Zutat und ein Instrument, um die Ressourcenproduktion anzutreiben. Dagegen spricht zum einen, dass sich die Liebe zum Fach nicht einfach instrumentell herstellen lässt. Zum anderen scheinen der leistungs- und ressourcenorientierte Ansatz sowie die resonanzpädagogische Herangehensweise jeweils verschiedenen Logiken zu folgen. So ist vorstellbar (und, wie informelle Gespräche mit Schülerinnen und Schülern belegen, durchaus auch der Fall), dass Lernende ein Fach sehr mögen, obwohl sie in diesem Fach keine hervorragenden Leistungen erbringen. Umgekehrt können Menschen über eine Begabung verfügen und ohne große Widerstände etwa in Mathe oder Chemie Spitzennoten erreichen, obwohl ihnen diese Fächer egal sind. Sehr wahrscheinlich aber werden es die Lieblingsfächer sein, die Spuren in uns hinterlassen und die junge Menschen als eine Bereicherung in ihrem (Schul-)Leben erfahren und in Erinnerung behalten. Diese Differenz und das Verhältnis beider Ansätze zu untersuchen, ist das Hauptanliegen des Buches.

39 Rosa (2016): Resonanz, S. 24, 139.

Resonanz als Alternative

Die Problemdiagnose hat sich nun herauskristallisiert: Das primäre Problem der Schule ist nicht zu geringe Effektivität und Effizienz in der Stoffbeherrschung und Stoffvermehrung, sondern es sind die indifferenten und repulsiven Weltbeziehungen und somit Entfremdung. Die Lösung der oben benannten Schulkrisen liegt demnach nicht in der steigerungsorientierten und effektiveren Aneignung von Welt, sondern darin, schulische Resonanzräume zu erschließen.

Der resonanzpädagogische Ansatz geht davon aus, dass das Gelingen von Schule weniger von den äußeren objektiven Faktoren abhängt als von der Qualität, der Atmosphäre oder dem Geist der Schule. Unterrichtstheorie und Schultheorie sind deshalb eng miteinander verwoben: Ob der Unterricht im Klassenraum gelingt, ist von der Schumatmosphäre außerhalb des Klassenraumes abhängig und umgekehrt ist das Klima einer Schule abhängig davon, was im Unterricht geschieht. Weltbeziehungen haben stets eine atmosphärische Qualität, die sich nicht allein in den physischen und materialen Eigenschaften einer Schule bemisst: Die Qualität der Weltbeziehung hängt nicht von der Schulform, dem Unterrichtsfach, den verwendeten Materialien, den didaktischen Methoden und pädagogischen Programmen ab, sondern davon, wie die Anwesenden jeweils praktisch, mental, emotional und evaluativ zur Welt der Schule *Stellung beziehen* und wie sie sich *in die Schulwelt gestellt* erleben.⁴⁰

Da die Subjekte in erster Linie mit ihrem Körper bzw. ihrem Leib in die Welt gestellt sind, kann das Weltverhältnis eines Menschen nicht, wie in der Erziehungswissenschaft üblich, als ein gedachtes und sprachlich verfasstes Weltverständnis beschrieben werden.⁴¹ Vielmehr wird die Beziehung zwischen Selbst und Welt durch ein verkörpertes, praktisch-gelebtes und existenzielles *Weltempfinden* definiert und moduliert. Beim Weltempfinden und Welterfahren spielt der Leib eine zentrale Rolle, insofern mit Leiblichkeit eine vorsprachliche und emotional-affektive Dimension gemeint ist, die im Leben der Subjekte stets mit präsent ist und die die Welthaltung als eine gespürte konstituiert.

Wenngleich deshalb die Erfahrungsweise von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrer im Mittelpunkt der Analyse von Schulweltbeziehungen steht, geht es nicht nur um die Beschreibung von subjektiven Eindrücken und Empfindungen. Die Welt tritt den erfahrenden Subjekten immer auch als eine objektive Tatsache entgegen, als eine Wirklichkeit, an der sie sich „stoßen“, mit der sie fertig werden müssen und gegen die sie nicht immer etwas ausrichten können. In diese Wirklichkeit können Subjekte zwar aktiv

40 Vgl. ebd., S. 28.

41 So z. B. Koller, Hans-Christophe (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.*

gestaltend eingreifen, gleichzeitig aber können sie niemals über alle Aspekte ihrer Selbst- und Weltbeziehung verfügen. Die Welt wird deshalb immer auch passiv als das entgegenkommende und antwortende, sich verschließende, abweisende oder gleichgültige Andere erlebt.

Dass die Welt zu antworten vermag, setzt somit eine Andersheit und Fremdheit voraus. Resonanz stellt sich nur dort ein, wo es eine Differenz zwischen Selbst und Welt gibt: Resonanz ist kein Echo, sondern ein Antwortgeschehen, bei dem beide Resonanzpole mit *eigener Stimme* sprechen. Erst die Differenz zwischen Selbst und Welt ermöglicht es Lernenden, nicht dem Eigenen und Bekannten, sondern dem Anderen und Neuen zu begegnen. Erst die Begegnung mit etwas Anderem oder Fremden, vermag Lern-, Entwicklungs- und Wachstumsprozesse anzuregen. Dieses Andere kann zu Beginn als „sperrig“, unzugänglich und repulsiv oder als nichtssagend und indifferent erscheinen. Es muss im anverwandelnden Unterricht erst zum Sprechen gebracht werden. Folglich ist Bildung nicht gleichzusetzen mit Resonanz. Bildung lässt sich vielmehr als eine prozesshafte und dynamische Dialektik zwischen Entfremdung und Resonanz beschreiben. Da Selbst-Welt-Beziehungen bedeuten, dass ein erfahrendes und erlebendes Selbst auf eine begegnende Welt trifft, kann Lernen aus resonanzpädagogischer Sicht nur als Erfahrungslernen verstanden werden. Während in Stoff beherrschenden Aneignungsformen die Welt und das Selbst immer schon gegeben sind, sich als gegebenes (lernendes) Subjekt und als gegebene zu (lernende) Welt gegenüberstehen, werden Selbst und Welt durch Erfahrungslernen im Sinne von Anverwandlung *generiert*.⁴²

Dieses Erfahrungslernen durch Selbst-Welt-Begegnungen kann nach Rosa an mehreren Schaltstellen gestört sein.⁴³ Störungen und Pathologien in den Weltbeziehungen können zum einen den *Subjekten* entspringen. Ist die leiblich-affektive oder kognitive Resonanzsensibilität und Resonanzfähigkeit der Subjekte gestört, kann sich der Betroffene für die Beziehungsangebote beispielsweise nicht öffnen und somit Resonanzbeziehungen zu den Mitschülern, den Lehrpersonen, zu den Räumen und zum Unterrichtsstoff eingehen. Nicht selten scheinen pädagogische Beziehungen an eben solchen inneren Resonanz-

42 Vgl. Rosa (2016): Resonanz, S. 61–69. Auch Waldenfels betont die Selbst und Welt generierende Wirkung von Erfahrungslernen; vgl. Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, S. 21. Nach Waldenfels sollte eine Erfahrung nicht so verstanden werden, dass ein gegebenes Subjekt die Erfahrung eines gegebenen Objektes macht. Bei einer Erfahrung kommt es nicht zum Zusammenspiel von subjektiven Akten auf der einen Seite und objektiven Daten auf der anderen. Vielmehr gehen in einer „leiblichen“ Erfahrung der Erfahrende und das Erfahrene, das „Jemand“ und das „Etwas“, aus der Erfahrung erst hervor.

43 Rosa, Hartmut (2016): Resonanz, S. 35 f.

blockaden der Beteiligten zu scheitern: Lehrende und Schüler erscheinen dann möglicherweise als verschlossen, unsicher, kühl, farblos oder auch als zurückgezogen und übermäßig schüchtern. Nicht unwesentlich für die individuellen Unterschiede in den Resonanzsensibilitäten sind die biografischen Vorerfahrungen, aber sicherlich auch physiologische Aspekte wie zum Beispiel Hormone und das jeweilige Temperament. Ebenso werden die subjektiven Resonanzeigenschaften durch die Beziehung zu den Eltern sowie zur Peergroup moduliert. Die Resonanzsensibilitäten der Subjekte entwickeln und bilden sich somit aus den jeweiligen Beziehungserfahrungen.

Zum anderen aber können Störungen in den Weltbeziehungen auch durch das *institutionelle Setting* verursacht werden. Wenn Schulen in unternehmensgleiche und resonanzfeindliche Orte transformiert werden, kann es kaum zur Ausbildung von sensiblen Resonanzbeziehungen kommen.

Doch auch wenn die Schüler und die Lehrer mit ihren spezifischen physiologischen, hormonellen, affektiven und mentalen Veranlagungen resonanzfähig und resonanzsensibel sind und auch wenn die Schule ausreichend Räume für personale Begegnungen, schöpferischen Austausch und wechselseitige Interaktionen bietet, so kann schließlich noch die Beziehung zwischen beiden, etwa zwischen Schüler und Schule, der Grund für Entfremdung sein. Hier handelt es sich um ein gestörtes *Passungsverhältnis* zwischen den Subjekten untereinander oder zwischen den Subjekten und den institutionellen Rahmen, das Resonanzen verhindert.

Nicht zuletzt haben auch *kulturelle Faktoren* Einfluss darauf, ob Lernen in resonanten, repulsiven oder indifferenten Weltbeziehungen erfolgt. Die Resonanzpädagogik, wie ich sie verstehe, widerspricht der derzeit weit verbreiteten Ansicht, dass Lernen als ein Prozess verstanden werden kann, der unabhängig von der historischen und kulturellen Situationen erfolgt; der sich also unabhängig von spezifischen Weltbildern, Selbstverständnissen und Werten etwa als ein biologischer und neurologischer Vorgang beschreiben lässt. Demgegenüber sieht die Resonanzpädagogik Lernen auch als ein kulturelles Phänomen an. Was eine Kultur unter Lernen versteht und wie sie dieses Verständnis in ihren Institutionen verankert sowie in ihren Praktiken umsetzt, hängt von dem Selbstverständnis der jeweiligen Kultur ab. Auch eine Kultur kann bildende Resonanzräume unterdrücken oder eröffnen. Schließlich hängen Welthaltungen und Weltverhältnisse auch von der *gesellschaftlichen Weltbeziehung als Ganze* ab, von den sozialen Institutionen, den Praktiken und den Ritualen, die es neben der Schule gibt und diese einbetten.⁴⁴

44 Rosa (2016): Resonanz, S. 33 f.: „In jedem Falle ist es offensichtlich, dass Weltbeziehungen und Weltverhältnisse im Ganzen immer auch und in einem erheblichen Maße kollektive soziale Verhältnisse sind; sie bilden sich in Institutionen und Praktiken heraus und

Wie Rosa deutlich macht, entgeht das Resonanzkonzept damit der Annahme, es gäbe eine essenziell oder substanziell richtige Seinsweise der Subjekte oder der Institutionen. Indem es die Beziehung zwischen beiden in den Blick nimmt, die „jene Subjekte und Objekte selbst mit hervorbringen“⁴⁵, ist Resonanz ein relationales, kein essentialistisches Konzept. Schul- und Bildungssysteme lassen sich somit in ihren Resonanz- und Entfremdungssignaturen als kulturell und historisch wandelbar beschreiben.

Weil Resonanz ein kontextsensibles und multifaktorielles Phänomen ist, kann eine Resonanzpädagogik nicht darauf hinauslaufen, eine oder mehrere richtige pädagogische Maßnahmen, Methoden oder Programme zu entwickeln. Da Resonanz in der Schule, erstens, von den beteiligten Menschen und ihren individuellen Veranlagungen abhängt und zweitens davon, wie das jeweilige Umfeld beschaffen ist, sowie drittens von der Beziehung beider Pole zueinander, kann Resonanz nur situativ eröffnet und ermöglicht, nicht aber instrumentell hergestellt bzw. produziert werden. Eine Analyse der Differenzen in den Schulweltbeziehungen ist deshalb darauf angewiesen, einige zentrale Aspekte schulischer Selbst-Welt-Beziehungen herauszugreifen und mit den Mitteln der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Theorie zu beleuchten.

Verlauf der Untersuchung

Das Ziel der Untersuchung ist es, einen alternativen resonanzpädagogischen Katalog von Indikatoren zu skizzieren, anhand dessen die Qualität einer Schule neu bewertet werden kann. Auf den folgenden Seiten erarbeite ich die Grundlage dazu. Aus dieser wird sich schließlich der Umriss einer wissenschaftlich fundierten Resonanzpädagogik abzeichnen, die nicht nur zum Weiterdenken einladen soll, sondern auch Impulse für die praktische Umsetzung diskutiert.

Um die Beziehungsqualität der zentralen Schulweltaspekte zu erkunden, werde ich in vier Schritten vorgehen. Zu Beginn soll die Idee einer Resonanzpädagogik deutlich konturiert werden. In Teil I werde ich zeigen, dass die Sorge um das Verstummen der Schulweltbeziehungen und die Sehnsucht nach einer Resonanzpädagogik in der Moderne stets präsent war. Die Sorge um Entfremdung und die Sehnsucht nach Resonanz in der Schule lässt sich zum einen in künstlerischen Werken aus der Literatur-, Musik- und Filmgeschichte nachverfolgen (I.1). Zum anderen durchzieht die Idee einer Resonanzpädagogik wie ein roter Faden die pädagogische und bildungsphilosophische Geistesgeschichte

sind in den vorherrschenden Weisen des Seins, Denkens und Handelns im Sinn dispositiver Formationen tief verankert.“

45 Ebd., S. 36.

der Moderne (I.2). In diesem Teil, der sich als Beitrag zur historischen Bildungsforschung versteht, wird Bildung als Antwort der Moderne auf eine problematisch werdende und vom Verstummen bedrohte Weltbeziehung interpretiert. Im zweiten Teil sollen diese Traditionslinien im Resonanzkonzept zusammengeführt und aktualisiert werden. Es wird sich zeigen, inwiefern Resonanz und Entfremdung als Kriterien für Unterrichtsqualität konzeptualisiert werden können (II.1). Von diesem Verständnis für resonanzpädagogische Unterrichtsqualität ausgehend werde ich sondieren, wie Lern-, Lehr- und Bildungsprozesse aus Sicht des Resonanzkonzeptes verstanden werden können. Bildung wird dabei als Anverwandlung beschrieben. Besonderes Augenmerk muss auf die Dynamik zwischen Resonanz und Entfremdung in formierenden (II.2.1) und transformierenden (II.2.2) Bildungs- und Anverwandlungsprozessen gelegt werden.

In Teil III wende ich mich dem Unterrichtsgeschehen im engeren Sinne zu. Hier werde ich die jeweiligen Resonanzpole, die Lehrperson (III.1), die Schülerin bzw. Schüler (III.2) und die Sache (III.3) im Hinblick auf ihre jeweilige Beziehung zu den anderen Polen gesondert betrachten. Kapitel III.1.6. wird im Konzept des pädagogischen Taktes und des pädagogischen Tons einige praktische Hinweise zum resonanzpädagogischen Lehrerhandeln geben.

In Teil IV sollen drei Kernaspekte der Schulweltbeziehung gesondert betrachtet werden. Im Kapitel über den leiblichen Weltbezug (IV.1) wird der Leib als lernender und lehrender Resonanzkörper interpretiert. Die räumliche Beschaffenheit des Leibes steht in enger Beziehung zum tatsächlichen Schulraum. Schulräume können sich buchstäblich als Resonanzräume erweisen, die Resonanzen und Anverwandlung katalysieren oder aber blockieren und dämpfen (IV.2). Schließlich bilden Menschen nicht nur leibliche und räumliche Weltbeziehungen aus, sondern auch zeitliche. Die Differenzen in den bildenden Weltverhältnissen lassen sich deshalb auch anhand der temporalen Schulrhythmen und der Synchronisation im Unterricht identifizieren (IV.3). Dass es sich bei der Resonanzpädagogik nicht nur um ein geistiges und theoretisches Konstrukt handelt, soll der Teil IV.4 belegen. Hier werde ich eine Resonanzoase in der deutschen Bildungslandschaft vorstellen und sogleich austesten, inwiefern sich die Qualität von Bildungsprozessen resonanzpädagogisch an einem konkreten Beispiel belegen lässt. Das Fallbeispiel ist die „Deutsche SchülerAkademie“, die ich im Jahr 2014 wissenschaftlich begleitet habe (IV.4). Erst dann können die Indikatoren für eine gelingende Schule aus resonanzpädagogischer Sicht zusammengetragen werden.

Da ich mich in diesem Buch kritisch mit der Schule auseinandersetze, indem ich die Resonanztheorie von Hartmut Rosa konstruktiv aufgreife und weiterentwickle, hat es sich als unerlässlich erwiesen, weite Teile des Resonanzkonzeptes zu rekonstruieren. An einigen Stellen (etwa in Teil II oder in Kap. IV.1) folge ich dazu bewusst der Argumentationslinie Rosas, die er in seiner

Soziologie der Weltbeziehungen vorgelegt hat⁴⁶. Aufgrund der Tatsache, dass sich Resonanz und Entfremdung in den Weltverhältnissen primär im Erleben der Subjekte manifestieren, gehe ich zu großen Teilen phänomenologisch vor. Ich folge dabei insbesondere einer Vorgehensweise, wie sie Max van Manen entwickelt hat. Darüber hinaus habe ich für die Erkenntnisse und Belege der Thesen auf eigene und fremde Ergebnisse der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen, auf quantitative Studien, qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtungen. Zudem habe ich Texte und Kunstwerke hermeneutisch interpretiert.

46 Gemeint ist Rosa (2016): Resonanz.