

Grell, Frithjof

Resonanz als Pathosformel : Anmerkungen zur pädagogischen Semantik

In:

Thomas Laubach und Stefan Huber (Hrsg.), Braucht Demokratie Religion? : Auseinandersetzungen mit Hartmut Rosa, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 139-155. 2025. DOI: 10.20378/irb-108272

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-109895

Datum der Veröffentlichung: 28.08.2025

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Resonanz als Pathosformel

Anmerkungen zur pädagogischen Semantik

Frithjof Grell

Vorbemerkung

Bei dem Titel meines Beitrags handelt es sich um eine fast wörtliche Übertragung des Buches *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik* des Tübinger Erziehungswissenschaftlers Markus Rieger-Ladich, wobei ich lediglich das Wort *Mündigkeit* durch das Wort *Resonanz* ersetzt habe. Die erziehungswissenschaftliche Pädagogik, so Rieger-Ladich, täte gut daran, sich mehr für ihre Sprache, ihre Leitbegriffe und deren Verwendung in ihren Sprachspielen zu interessieren - wenn sie sich nicht immer wieder auf den selbst angerührten Leim gehen und - in Anlehnung an das berühmte Diktum Ludwig Wittgensteins - den ‚Verhexungen‘ des (erziehungswissenschaftlichen) Verstandes durch die Mittel der (pädagogischen) Sprache entgehen will.¹

„Weil jede Disziplin ihre spezifische Ordnung des Wissens dadurch ausprägt, dass sie im Laufe ihrer Ausdifferenzierung charakteristische Schlüsselbegriffe, insbesondere Leitbegriffe und Muster der Begriffsverwendung ausbildet, müssen implizite Weichenstellungen der Kommunikation innerhalb der Disziplin in den Blick genommen werden. Weil über dominante Leitbegriffe die Perspektiven und Fragestellungen erst erzeugt, die Gegenstände

¹ Das Originalzitat findet sich in Kap. 109 der *Philosophischen Untersuchungen*: „Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache.“ (Wittgenstein 2017, 81)

konstituiert und die Formen der Bearbeitung bereitgestellt werden, verdienen diese Mechanismen eine besondere Aufmerksamkeit im Prozess der Selbstbeobachtung der diskursiven Praxis.“ (Rieger-Ladich 2002, 16)

Rieger-Ladich hat sich den Begriff der *Mündigkeit* vorgenommen. Im Lichte der kritischen Analyse der Mechanismen seiner Verwendung entpuppt sich die pädagogische Rede - um nicht zu sagen Gerede - von *Mündigkeit* als das was es ist: als eine mehr oder minder hohle, moralisch aufgeladene *Pathosformel*, die Eindeutigkeit und Einmütigkeit suggeriert, aber eher dazu geeignet ist - und dazu *dient* -, die notorisch schwer zu greifende Vielschichtigkeit und Ambiguität pädagogischer Sachverhalte und Aufgaben zu verdecken und zu überspielen, statt aufzuklären und zu erhellen.

Die von Rieger-Ladich herausgearbeiteten beiden typischen Kennzeichen *pädagogischer* Semantiken – der „eigentümliche Zwang, Eindeutigkeit herzustellen, wo sie theoretisch nicht zu gewinnen ist, und binäre Unterscheidungen zu etablieren, wo komplexere soziale Verhältnisse existieren“ (Rieger-Ladich 2002, 71) - lässt sich nun, wie ich meine, am Begriff der *Resonanz* und der daraus abgeleiteten sogenannten *Resonanzpädagogik* gut, und sogar besonders gut studieren - wobei ich im Unterschied zu den fast 500 Seiten umfassenden und weit ausgreifenden systematischen *Beobachtungen* Rieger-Ladichs lediglich einige *Anmerkungen* zu bieten habe.

Das Phänomen ‚Resonanzpädagogik‘

Man kann sich die Resonanzpädagogik als eine mehr oder minder geschlossene, aber offenbar stetig wachsende Kommunikationsgemeinschaft vorstellen, die sich mithilfe von sprachlichen Codes, graphischen Zeichen und symbolhaften Darstellungen verständigt, die samt und sonders von Hartmut Rosa erfunden worden sind, ein bisschen so, wie in der Waldorfpädagogik, deren Anhänger man häufig auch schon daran erkennt, dass sie sogar so sprechen wie Rudolf Steiner - wie der Resonanzgedanke in der Anthroposophie und Waldorfpädagogik überhaupt auf besonders fruchtbaren Boden zu fallen scheint (vgl. Hübner/Weiss 2020;

Sommer 2021). Wenn man, wiederum mit Blick auf die Waldorfschule, von einer ‚versteinerten‘ Pädagogik gesprochen hat, so könnte man in Bezug auf die Resonanzpädagogik durchaus von einer Pädagogik durch eine, nämlich Rosa(s) Brille sprechen.

Fast alle bisher erschienenen resonanzpädagogischen Bücher und Materialien wurden im und vom Beltz Verlag veröffentlicht (vgl. Rosa/Endres 2016; Rosa/Buhren/Endres 2018; Endres 2020; Endres/Gleich/Rosa 2019 u.a.). Schon rein äußerlich (lay-)outen sich die Bände als von Hartmut Rosa inspiriert. Das Buchcover ist einheitlich gestaltet, nur die Farben variieren: Sie zeigen zwei konzentrische, sich gegenseitig durchdringende Kreise, die das Phänomen der Resonanz als ein wechselseitiges Beziehungsgeschehen illustrieren sollen.



Abb. 1: Buchcover aus der resonanzpädagogischen Reihe des Beltz Verlages

Einige dieser Bücher enthalten zudem ein Glossar, in dem Rosas häufig auffällig technikaffine Wortprägungen, wie z.B. *Indifferenzmodus*, *Repulsionsmodus*, *Resonanzachsen* usw. erläutert und gleichsam mit resonanzpädagogischem Leben erfüllt werden. In dem namengebenden und in seinem gesprächsförmig-dialogischen Zuschnitt zugleich stilprägenden Band *Resonanzpädagogik* liest sich das etwa so:

„Resonanzdraht

Wenn sich eine Resonanzbeziehung einstellt oder ausbildet, beginnt der ‚Draht‘ zu glühen, die Augen leuchten. Dabei kommt es zu einer starken Wechselwirkung. Etwas ergreift uns und bewegt uns, wir haben einen Kontakt zu diesem anderen. Da bildet sich ein Draht zwischen Subjekt und Welt, der glühen und manchmal auch reisen kann.“ (Rosa/Endres 2016, 126)

Gemessen an ihrem Selbstverständnis als grundlegend ‚neuem pädagogischen Denkmuster‘ (Endres) wurde (und wird) die Resonanzpädagogik

von Seiten der universitären Erziehungswissenschaft vergleichsweise wenig beachtet. Und wenn doch, waren die Reaktionen durchweg kritisch bis ablehnend (vgl. etwa Grundmann 2017; Twardella 2016) - und sie sind es bis heute (dafür steht nicht zuletzt der vorliegende Beitrag). Das von Rosa und Endres herausgegebene Buch *Resonanzpädagogik*, so urteilte etwa Matthias Grundmann in einer Besprechung, enthalte zwar „viele bemerkenswerte Hinweise darauf, wie eine ‚gute‘ Pädagogik aussehen sollte“ sowie „eine Fülle reformpädagogischer Aussagen und Erkenntnisse“. Diese seien zwar durchaus „wertvoll“, aber eben keineswegs neu: „Neu ist lediglich die Begrifflichkeit und die wird verkürzt und ohne sachdienliche Begründung als etwas Neues eingeführt.“ (Grundmann 2017, 97) Alles in allem könne man aus dem Buch nur wenig lernen. Stattdessen werde man „wieder einmal auf eine feuilletonistische Art und Weise daran erinnert, dass Bildung mehr ist als Leistungserbringung und bloßer Erwerb von Fähigkeiten. Ob es sich als Anregung für (schul-)pädagogische Praxis eignet, weiß ich nicht. Als eine wissenschaftliche Lektüre ist es nicht geeignet.“ (Grundmann 2017, 98)

Abgesehen von der eigentümlichen Begrifflichkeit hat Rosa der Erziehungswissenschaft theoretisch und praktisch in der Tat wenig wirklich Neues, Aufregendes oder Substanzielles zu bieten. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive handelt es sich schlicht um eine Art Beziehungsdidaktik, wie man sie etwa in der Didaktik des sozialpädagogischen Unterrichts in jedem besseren Lehrbuch findet (vgl. Lauer 2017, 64-73; Brozio 1995).

Den offenbaren Mangel an pädagogischer Originalität und (fach-)didaktischer Substanz zeigt auf ihre Art auch die Dissertation *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone* des Jenaer Erziehungswissenschaftlers Jens Beljan – ganz entgegen ihrer eigentlichen Absicht, wie man hinzufügen muss. (vgl. Beljan 2019) Als engagierter Verfechter der Resonanzpädagogik führt Beljan zwar eine eindrucksvolle Reihe von Kronzeugen auf, um deren noble Abstammung zu demonstrieren, angefangen von Meister Eckhart, über Herder, Humboldt und Schleiermacher, Otto Friedrich Bollnow und John Dewey, bis hin zu Wolfgang Klafki und Andreas Gruschka. Aber Beljans Gang durch die Ahnengalerie des resonanzpädagogischen Gedankens hat durchaus seine strategischen Tücken: Es drängt sich nämlich unwillkürlich die Frage auf, warum man

sich Rosas merkwürdige Wörter ‚anverwandeln‘ (Rosa) sollte, wenn das sinngemäß Gleiche von Leuten vom Fach schon längst gedacht und fachsprachlich adäquat beschrieben worden ist.

Genau das ist es dann auch, was Michael Winkler, seines Zeichens Professor für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität und originärer Erziehungswissenschaftler von Rang, an dem pädagogischen Hype um seinen Jenaer Kollegen aus der Soziologie so stört und offenbar geradezu ärgert:

„Ich verstehe schlicht nicht [so Winkler in einem als Buch veröffentlichten Zwiegespräch mit seinem (Winklers!) Schüler und Mitarbeiter Beljan, d.V.] warum die Pädagogen sich auf das Angebot Rosas so einlassen, wie sie es dann in weiten Bereichen tun, allzumal – es tut mir leid das sagen zu müssen – im Bereich der Schule.“ (Beljan/Winkler 2019, 89)

An Winklers Vermutung, dass Rosas bemerkenswerte (schul-)pädagogische Resonanz vielleicht gar nicht so viel mit diesem selbst, sondern mehr mit den Frustrationen zu tun haben könnte, die sich in weiten Teilen der Lehrerschaft über die Entwicklung der Schule in den letzten zwanzig Jahren angestaut haben, ist sicher einiges dran. Die Wirkung der Resonanzpädagogik, besonders ‚im Bereich der Schule‘, hat aber wohl nicht nur mit Rosas (nur allzu berechtigter) Kritik an der ‚PISA-Schule‘ zu tun (wie ich sie der Kürze halber nennen möchte), sondern, so meine Vermutung, eben auch sehr viel mit Rosas pädagogischer Sprache: Rosas Sprache ist selbst *pädagogisch*. Und als solche wirkt sie, wie fast immer, nicht nur durch das, *was* sie sagt, sondern vor allem auch dadurch, *wie* sie es sagt. Rosas schneidende Kritik an der bloß noch an sogenannten ‚Kompetenzen‘, weniger vornehm ausgedrückt: an messbaren Outcomes interessierten ‚PISA Schule‘, kommt bei Lehrern und Lehrerinnen besonders gut an, weil sie, wie Rosas Soziologie und Kritik der Beschleunigungsgesellschaft überhaupt, stark in der ‚Leiblichkeit‘ und im körperlichen Erleben verankert ist und leidgeprüften Lehrerinnen und Lehrern buchstäblich aus dem Herzen und zu ihren Herzen spricht: Rosas Kritik an der ‚PISA-Schule‘ kann jeder und jede nur zu gut nachfühlen, der und die diese Schulen von innen kennt und ihre teils desaströsen Wirkungen auf Kollegien und Schülerschaft buchstäblich am eigenen Leibe erfahren hat, jedenfalls sehr viel besser, als die zwar alarmierenden, aber auch ‚kalten‘ Mitteilungen der empirischen Bildungsforschung. Deren Reputation bei

Lehrerinnen und Lehrern sollte man nicht zuletzt aufgrund ihrer zweifelhaften Rolle bei der Durchsetzung der ‚PISA-Schule‘ ohnehin nicht allzu hoch veranschlagen.

Rosas Resonanzformel entfaltet wohl auch aus dem Grund in Teilen der Lehrerschaft eine so starke Anziehungskraft, weil Lehrerinnen und Lehrer wie sonst nur noch wenige Berufe vom wechselseitigen Zuhören und Antworten, wenn man es denn so ausdrücken will: von Resonanz und Resonanzen, leben. Und das gilt nicht nur für die Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern, sondern auch für ihr Verhältnis (oder eben Nicht-Verhältnis) zu der für ihre Begleitung, Beratung und Orientierung eigentlich zuständigen ‚Betreuungswissenschaft‘, die universitäre und wissenschaftliche Schulpädagogik. Lehrer und Lehrerinnen verstehen sehr gut, was Rosa als die Grunderfahrung des entfremdeten modernen Menschen beschreibt, nämlich wie das ist, wenn einem niemand richtig zuhört, wenn man keine Antworten bekommt – und auch das: wie das ist, wenn man selbst nicht mehr antworten kann, nicht, weil man gerade ‚keine Antwort parat hat‘, sondern weil man selbst nicht mehr weiß, was das Ganze überhaupt soll, weil man an seinem Beruf, an sich selbst und der Welt verzweifelt.

Die Sprache der Resonanz

Wie viele Theorien, die auf eine Veränderung von Einstellungen und Haltungen ihrer Adressaten abzielen, ist auch Rosas Sprache von starken Gegensätzen geprägt. Als solche, als eine typische Reformsprache, ist sie Teil einer politischen Semantik, d.h. sie operiert mit Codes, die binär und oppositionell strukturiert ist. Das Muster ist im Grunde immer dasselbe: Das Gute steht gegen das Böse, Freund gegen Feind, oder auch ‚Freiheit‘ gegen ‚Sozialismus‘, um ein Beispiel aus der jüngeren Zeitgeschichte zu wählen, mit dem es die CDU im Bundestagswahlkampf 1976 immerhin auf einen Stimmenanteil von 48,6 Prozent brachte. Gerade auch die Pädagogik scheint für derartig polare Codierungen besonders geeignet und besonders empfänglich zu sein.

Der Züricher Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers hat diese typisch binäre Struktur pädagogischer Reformsprachen am Beispiel der so genannten ‚Reformpädagogik‘ des frühen 20. Jahrhunderts im Detail herausgearbeitet und die dabei wirksamen rhetorischen Mechanismen freigelegt:

„Man kann sich der suggestiven Sprache der Reformdiskussion vor 1914 nur schwer entziehen. Sie beherrscht noch heute die Semantik der Reform, so dass die verführerische Kraft der Zustimmung groß ist; ‚Neu‘ steht gegen ‚alt‘, ‚Zukunft‘ gegen ‚Vergangenheit‘, ‚Fortschritt‘ gegen ‚Rückschritt‘, ohne dass zwischen beiden Polen eine Vermittlung möglich wäre.“ (Oelkers 1989, 12)

Während sich die Verhältnisse in Wirklichkeit und bei Licht besehen – wie immer – weitaus verwickelter, komplexer und komplizierter darstellen, soll die Sprache suggerieren, dass eine Entscheidung notwendig ist, die moralisch getragen werden muss.

„Wer für die Reform der Schule eintritt, muss sich gegen die alte Pädagogik und die Institutionen der Vergangenheit wenden, wenn er die Zukunft gestalten will. Man kann nicht auf beiden Seiten stehen.“ (Oelkers 1989, 12)

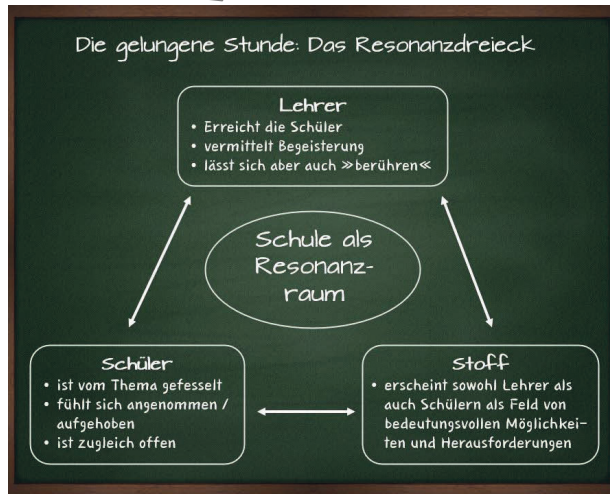
Dabei fällt auf, dass Rosas esoterische, d.h. nach innen, an die Disziplin gerichtete Soziologie, weitaus mehr Schattierungen und Zwischentöne enthält als seine eher exoterische, nach außen an die Profession gerichtete Pädagogik. Während das zentrale Begriffspaar *Resonanz* und *Entfremdung* in der *Soziologie der Weltbeziehungen* auf 47 eng bedruckten Seiten als eine ziemlich komplizierte und einigermaßen schwierige Beziehung beschrieben wird (vgl. Rosa 2023b, 281-328), ist in der *Resonanzpädagogik* von solchen Feinheiten und Differenzierungen keine Spur mehr zu finden: *Kompetenzpädagogik* und *Resonanzpädagogik* sind hier „zwei ganz verschiedene Dinge“ (Rosa/ Endres 2016, 7), ebenso wie die Formen von Unterricht, die aus den gegensätzlich verstandenen Orientierungen hervorgehen und schlicht als ‚misslingende‘ bzw. ‚gelingende Unterrichtsstunde‘ codiert und graphisch ‚veranschaulicht‘ werden.



Entfremdungsdreieck. Der Unterricht wird zum Kampf, es kommt nichts zurück. Es steigen Widerwille und Erschöpfung. Die Resonanzachsen (= Doppelpfeile) sind stumm, blockiert (nach Rosa, H. [2016]: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp, S. 409)



Abb. 2: Die ‚misslungene‘ und die ‚gelungene‘ Unterrichtsstunde (Rosa/Endres 2016, 45 bzw. 46; von Rosa/Endres übernommen aus dem Kapitel Schule als Resonanzraum der Soziologie der Weltbeziehung aus dem Jahr 2016 (Rosa 2023b, 409 bzw. 411), dort allerdings ohne den tafelförmigen Hintergrund. Der Eindruck eines strikten Gegensatzes, der keine Schattierungen



Resonanzdreieck. Es »knistert« im Klassenraum, die Aufmerksamkeit ist ohne Anstrengung fokussiert. Die Resonanzachsen »vibriert«. (nach: Rosa, H. [2016]: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp, S. 411)

zwischen einem mehr oder weniger gelungenen bzw. misslungenen Unterricht kennt oder zulässt, wird auch durch die Art der graphischen Darstellung noch zusätzlich verstärkt und unterstrichen.

Besonders augenfällig wird die oppositionell-binäre Struktur des Begriffs-paars *Kompetenzpädagogik* und *Resonanzpädagogik* an der Beschreibung des sogenannten *Resonanzdreiecks*, gewissermaßen das Herzstück des resonanzpädagogischen und *aus diesem Grund* gelingenden Unterrichts (in der Graphik oben rechts).

„Resonanzdreieck

Das Resonanzdreieck beschreibt eine gelingende Unterrichtsstunde oder -situation und ist als solche dem Entfremdungsdreieck entgegengesetzt. Beim Resonanzdreieck sind die drei Resonanzachsen konstitutiv offen; das bedeutet, Lehrer und Schüler vermögen sich wechselseitig zu erreichen und zu motivieren. Beide haben ein Interesse am Unterrichtsstoff und sind in der Lage, sich diesen nicht nur anzueignen, sondern anzuverwandeln.“ (Endres/Rosa 2016, 126)

Wie man sieht, beschreibt das Resonanzdreieck einen Unterricht, der in allem, aber wirklich *allem* und in *jeder* Hinsicht jenem Unterricht ‚entgegengesetzt‘ ist, den viele Lehrkräfte in ihren Schulen tagtäglich erleben – und erleiden. Das ist nicht einfach ein anderer oder gar irgendein anderer, auch nicht lediglich ein besserer, das ist vielmehr ein *ganz anderer* Unterricht.

Die Sehnsucht nach der ‚ganz anderen‘ Schule, die Sehnsucht nach dem *ganz anderen* Unterricht -: die ‚Sehnsucht nach dem ganz Anderen‘, das wäre dann allerdings ein originär *religiöses* und *theologisches* Motiv, und – mit Max Horkheimer (vgl. Horkheimer 1970; dazu Nagl-Docekal 2020, 659-688) – vielleicht sogar das religiöse und theologische Grundmotiv schlechthin.² Und das wäre nicht weiter überraschend: Denn bei – und wie ich vermute – auch für Hartmut Rosa hat letzten Endes alles ‚irgendwie‘ mit Religion zu tun, was ja nicht erst und nicht nur mir aufgefallen ist (vgl. etwa Huizing 2019). Das gilt wohl nicht nur für Rosas

² Als „Sehnsucht nach dem ganz anderen“ identifizierte Horkheimer nach dem 2. Weltkrieg die Befindlichkeit einer Welt, die aus den Trümmern und Verlusten des großen Krieges neu zu leben versuchte, aber sich angesichts der unübersehbaren Massen von Toten kaum mehr traute, das Wort Gott in den Mund zu nehmen. Und doch allein Gott kann es sein, der all den vielen namenlosen Toten ihr Recht auf Leben zurückgeben kann. Es ist schon bemerkenswert, dass Rosa, seinem Selbstverständnis nach legitimer Erbe einer ‚optimistisch‘ gewendeten kritischen Theorie (vgl. etwa Rosa 2023b, 739ff.; kritisch dazu M. Brumlik 2016) diesen so zentralen religionssoziologischen Text aus dem Umkreis der kritischen Theorie konsequent negiert, wie Rosa für ihn selbst wichtige Autoren offenbar schon einmal gerne verschweigt. (vgl. Huizing 2019, 129 Fn 7)

Vorstellungen von *Demokratie* und deren vermeintlich unverzichtbaren Religionsbedarf (vgl. Rosa 2023a), sondern ganz allgemein auch für Rosas *Soziologie der Weltbeziehung*, in der Religion noch vor Natur, Kunst und Geschichte auf dem ersten Platz der als vertikal rubrizierten ‚Weltbeziehungen‘ rangiert (vgl. Rosa 2023b, 435-453). Und diese religiöse Grundierung gilt ganz sicher für Rosas Beschreibungen von Schule und Unterricht: Gerade auch Rosas *pädagogische* Sprache ist durchzogen von heimlichen theologischen Implikationen und christlich-religiösen Motiven, die besonders in Rosas resonanzpädagogischem Konstrukt der ‚gelungenen Unterrichtsstunde‘ sogar recht offen zu Tage treten. Um es zugespitzt zu formulieren: Rosas ‚gelungene Unterrichtsstunde‘ erinnert in zentralen Aspekten eher an einen (möglicherweise) gelungenen Gottesdienst als an Schule und Unterricht, der ja ohnehin weit mehr umfasst als eine oder auch eine Abfolge von wie auch immer als ‚gelungen‘ zu bezeichnenden Einzelstunden.

Dafür nur einige markante Indizien: Da ist *erstens* die Stilisierung und Überhöhung der im resonanzpädagogischen Verständnis ‚gelungenen Unterrichtsstunde‘ zu einer Anders- und Gegenwelt, die sich als eine Art schulisches Paradies vorzustellen, geradezu aufdrängt. Auch in dieser quasireligiösen Überhöhung des Unterrichtsgeschehens zeigt sich wiederum eine gewisse strukturelle Ähnlichkeit zu der Anziehungskraft, die die ‚pädagogischen Gegenwelten‘ (Ulrich 2012, 241f.) der Waldorfschulen auf ihre Anhänger, darunter viele von der ‚Staatsschule‘ enttäuschte Lehrkräfte und Eltern, auszuüben scheinen. Da ist *zweitens* die trinitarisch-christologische Auslegung des altbekannten didaktischen Dreiecks, die verkennt, dass es sich bei dem Verhältnis von Lehrer, Schüler und Sache gerade nicht um eine Art ‚Drei-Einheit‘ handelt, wie sie nach Ansicht Rosas im Moment der pädagogischen Resonanz erfahren wird, sondern um ein sehr viel komplexeres Beziehungsgefüge strukturell ungleicher, ungleichartiger und ungleichwertiger Faktoren. So sollten Lehrer und Lehrerinnen etwa immer darauf bedacht sein, dass die Aufmerksamkeit der Schüler immer der *Sache* und eben nicht *ihnen*, der Person des *Lehrers*, zu gelten hat (vgl. dazu etwa Gruschka 2014, 37ff.). Da ist *drittens* die an das Geschehen der Eucharistie erinnernde Beschreibung von Bildungsprozessen als ein Schüler und Lehrer gemeinsam in der Tiefe der Person ergreifender Vorgang der Wandlung, die im Prozess des Angesprochen-

Werdens vom anderen als ein von außen momenthaft in den Unterricht einbrechendes Ereignis erfahren wird. Und da ist *viertens* das im Thema der Unverfügbarkeit aufscheinende Gnadenmotiv, das Rosa zu betonen nicht müde wird (vgl. Rosa 2023b, 59f, 314ff, 475-478) und ihm offenbar so wichtig ist, dass er dem Thema sogar ein eigenes Buch gewidmet hat (vgl. Rosa 2020). Resonanz ereigne sich demnach als „klingende, unberechenbare Beziehung mit einer nicht-verfügbaren Welt (...)“ (Rosa 2020, Klappentext) und sei als solche der Machbarkeit und Verfügungsgewalt der Lehrkräfte grundsätzlich entzogen.

Resonanz, das ist und will mehr und anderes sein, als ein neuer pädagogischer Leitbegriff, der Lehrerinnen und Lehrern dabei helfen kann, ihre Arbeit besser zu verstehen und zu organisieren. Gerade in den Ohren der engagiertesten und am stärksten motivierten und häufig aus diesem Grund am meisten frustrierten Lehrerinnen und Lehrern klingt die emphatisch vorgetragenen Pathosformel der Resonanz wohl wie eine Verheißung – ein Versprechen auf Erlösung vom irdischen Jammertal der PISA-Schule und dem tief gefühlten Bedürfnis, alles *ganz anders* machen zu wollen, ohne das Kreuz der Verantwortung für das Misslingen ihres Unterrichts selbst übernehmen und tragen zu müssen. Dieses zentrale Entlastungs- und Erlösungsmotiv deutet auch Winkler an, wenn er schreibt, ein wesentliches Moment der Attraktivität der Resonanzpädagogik könnte in der Vermittlung und Entwicklung des Gefühls bestehen, „etwas auszurichten, ohne jedoch direkt wirksam werden zu können“. (Beljan/Winkler 2019, 26) und ich würde hinzufügen: nicht direkt wirksam werden zu sollen und zu müssen.

Bei der Resonanzpädagogik handelt es sich also nicht lediglich um eine Übersetzung pädagogischer Begriffe in die Sprache der Resonanz (wie Winkler und andere kritische Beobachter meinen). So einfach ist es nicht. Wie bereits angemerkt und auch von anderen Beobachtern bemerkt wurde, hat Rosa eine bemerkenswerte Vorliebe für Metaphern, die aus der Welt der Technik stammen (vgl. Görlich 2017, 271-290). Das ist erstaunlich, denn Pädagoginnen und Pädagogen haben in der Regel eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Abneigung gegen Technik und

bevorzugen eine eher warme Sprache und anheimelnde Wörter.³ Das Geheimnis von Rosas (pädagogischer) „Metapherntechnik“ (Görlich) scheint mir vielmehr darin zu bestehen, dass sie theologische Denkfiguren und christlich-religiöse Motive in eine technikaffine, d.h. für moderne Menschen verständliche Sprache übersetzt, die gleichwohl nicht in kalter Technologie aufgeht, sondern, indem sie Momente der Transzendenz in sich aufnimmt, auch meta-physische Bedürfnisse anzusprechen - Rosa würde wohl sagen ‚anzurufen‘ - und offenbar auch zu stillen vermag. Nur nebenbei und *fünftens*: auch das Motiv des ‚angerufen Werdens‘ und sein Pendant der ‚Anrufbarkeit‘ kann seine biblische Abstammung kaum verbergen – und will das auch gar nicht. Als solche ist sie eine Sprache für moderne Menschen und moderne Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf der einen Seite nichts mehr dabei denken, sich im Spiegel ihrer Maschinen wahrzunehmen (Meyer-Drawe 2007) und so zu beschreiben, als ob sie selbst Computer wären, die sich mal wieder ‚updaten‘ müssen, die wieder mal etwas ‚nicht auf dem Schirm haben‘, und, wenn es ganz schlimm kommt, ‚abstürzen‘ - : aber auf der anderen Seite genau das nicht sein wollen: zu ‚Lehrkräften‘ umfunktionierte Unterrichtsmaschinen, sondern Menschen auf der Suche nach Anerkennung, Wertschätzung sowie beruflichen und existenziellen Sinnerfahrungen, die noch über ihr berufliches und privates Dasein hinausgehen.

Resonanz als ‚Lösung‘ und Symptom

Vielleicht liegt gerade hier, in ihrer religiösen Grundierung, der positive Sinn und die Bedeutung der Resonanzpädagogik und zugleich die verborgene Ursache ihrer Wirkung, gerade ‚in Teilen der Schulpädagogik‘: dass sie auf sehr viel tiefer gehende Belastungsstörungen, Sicherheitsbedürfnisse und Sinndefizite von Lehrkräften aufmerksam macht, von der

³ Beispielhaft dafür stehen Aussprüche wie etwa der Klassiker aus dem unerschöpflichen Repertoire küchenpädagogischer Plattitüden: ‚Kinder sind keine Fässer, sondern Feuer, die entzündet werden sollen‘. Für bare Münze genommen ist das eine so unpassend wie das andere; der Umstand, dass sich Pädagogen und Pädagoginnen für das Feuer entscheiden, scheint schlicht daran zu liegen, dass es *wärmer* ist. Erst dann kommt die polare Codierung Passivität-Aktivität ins Spiel, wobei ja auch das Entzündet werden, ein aus Sicht des Kindes passives Geschehen darstellt.

die empirische Bildungs- und Schulforschung mit ihrer fast neurotisch zu nennenden Fixierung auf das Zählbare und Messbare nicht die geringste Ahnung hat - geschweige denn eine fachwissenschaftlich befriedigende Antwort zu geben im Stande ist. Man kann wohl sagen: Die Resonanzpädagogik ist die Antwort auf das Verstummen der Schulpädagogik angesichts der beruflichen Sinnkrisen vieler Lehrerinnen und Lehrer.

Wenn diese Deutung stimmt – und ich bin einigermaßen sicher, dass sie stimmt – dann läge in dem gleichsam metaphysischen Überschuss, mit dem Rosa die Sinnkrise zu füllen und Sicherheitsbedürfnisse zu stillen verspricht, zugleich die Grenze der Resonanzpädagogik, zumindest dann, wenn man es als Aufgabe von Erziehungswissenschaft versteht, sich nüchtern und mit klarem Blick mit den unvermeidlich komplexen Verhältnissen und widersprüchlichen Anforderungen zu befassen, die schulisches Lehren und Lernen in modernen Bildungssystemen nun einmal mit sich bringt, auch wenn man das noch so gerne anders sehen oder haben würde.

Rosa hat eine ausgesprochen freundliche, auf Versöhnung und Ausgleich bedachte Theorie geschrieben (vgl. Kirchhoff 2017, 195-212; Witte 2017, 291-310). Und das ist gewiss richtig und wichtig, zumal in einem gesellschaftlich aufgeheizten Klima, in dem eine wachsende Zahl von Menschen in ihren Mitmenschen entweder bloß noch sich selbst oder Feinde zu sehen vermögen. In einer kritischen Perspektive wäre in der Resonanzpädagogik allerdings weniger die von Rosa versprochene „Lösung“ (Rosa 2023b, 13)⁴ aller Probleme der modernen Schule, sondern vielmehr als deren Produkt zu begreifen: als ein Symptom für das Verdrängen der vielen sehr großen und Ausweichen vor den sehr vielen kleinen Problemen und Herausforderungen der Schule in eine von Rosa sogar selbst als ‚romantisch‘ (Rosa 2023b, 599-614; vgl. Taylor 2017, 249-270) bezeichnete schulischen Gegenwelt, in der nicht nur alle Unzumutbarkeiten, sondern auch alle pädagogischen und sozialen Antinomien moderner Schulen im magischen Ereignis der Resonanz aufgehoben sind, in dem plötzlich alles licht und einfach wird, in dem es vor positiver Spannung nur so ‚knistert‘,

⁴ So lautet der programmatische Eröffnungssatz der *Soziologie der Weltbeziehung*: „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.“ (Rosa 2023b, 13)

in dem Schülerinnen und Schüler ihren Lehrerinnen und Lehrern ‚begeistert‘ und ‚mit leuchtenden Augen‘ zuhören – und ihnen vielleicht sogar ein wenig zu Füßen liegen, so wie es Wolfgang Endres, Jens Beljahn und viele andere Hartmut Rosa gegenüber tatsächlich ein bisschen zu tun scheinen, Rosa, der, einem Zauberkünstler gleich, „Scherben in die Luft werfen kann und am Ende steht eine Vase auf dem Tisch“ (Rosa/Endres 2016, 78).

Das Zitat ist keineswegs polemisch gemeint, sondern stammt von einer namentlich nicht genannten Lehrerin, die damit den starken Eindruck beschreibt, den Hartmut Rosa als Person und Dozent bei ihr hinterlassen hat. Hartmut Rosa und Wolfgang Endres hat die Beschreibung offenbar so gut gefallen, dass sie es ihrem Buch *Resonanzpädagogik* als Motto leitmotivisch vorangestellt haben. Möglicherweise war ihnen dabei gar nicht bewusst, welche tiefe Wahrheit sie damit über die Sprache der Resonanz und das Geheimnis ihrer pädagogischen Wirkung ausgesprochen haben.

Schlussbemerkung

In die Sprache der Erziehungswissenschaft haben Rosas merkwürdige pädagogische Wörter bisher keinen Eingang gefunden. Der von dem eingangs zitierten Markus Rieger-Ladich (mit-)herausgegebene Band *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (vgl. Feldmann/Rieger-Ladich/Voß/Wortmann 2022) enthält zwar eine ganze Reihe neuer Begriffe, so beispielsweise ‚Digitalisierung‘, ‚kulturelle Aneignung‘, ‚Privileg‘, ‚Scheitern‘ und ‚Verletzlichkeit‘. Der Eintrag ‚Resonanz‘ fehlt dagegen – ob zu Recht oder zu Unrecht sei vorerst einmal dahingestellt.⁵ Einstweilen bleibt nur zu hoffen, dass sich z.B.

⁵ Zeitgleich zur Abfassung des vorliegenden Beitrages ist der von Karl Heinz Dammer und Anne Kirschner herausgegebene Band mit dem programmatischen Titel *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe* (2023) erschienen. Neben *Individualisierung*, *Selbststeuerung*, *Kompetenz*, *Geschlechtergerechtes Sprechen – Gender-Neusprech*, *Achtbarkeit*, *Vielfalt*, *Resilienz*, *Nachhaltigkeit*, *Evidenz* hat (richtigerweise) auch *Resonanz* Eingang in den Reigen zweifelhafter Leitvokabeln der aktuellen pädagogischen Sprache gefunden (Kirschner 2023). Kirschner legt den Akzent ihrer Untersuchung auf die

die vielen, nur notdürftig auf ihren ebenso anspruchsvollen wie anstrengenden Lehrberuf vorbereiteten Seiten- und Quereinsteiger auf der verzweifelten Suche nach pädagogischer Orientierung und Handlungssicherheit nicht allzu sehr von der Sprache der Resonanz ‚verzaubern‘ lassen: Das berufliche Scheitern, so steht zu befürchten, wäre so gut wie vorprogrammiert, oder - das Wortspiel drängt sich leider auf - fast so sicher wie das Amen in der Kirche.

Literatur

- Beljan, Jens (²2019), Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung, Weinheim/Basel.
- Beljan, Jens / Winkler, Michael (2019), Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz, Weinheim/Basel.
- Bismarck, Kristina / Ortwin, Beisbart (Hg.) (2020), Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen. Mit einem Vorwort von Hartmut Rosa, Weinheim/Basel.
- Brozio, Peter (1995), Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie, Würzburg.
- Brumlik, Micha (2016), Resonanz oder: Das Ende der kritischen Theorie, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Ausgabe Mai, 120–123.
- Endres, Wolfgang / Gleich, Michael / Rosa, Hartmut (2019), 75 Bildkarten Resonanzpädagogik, Weinheim/Basel.
- Dammer, Karl-Heinz / Kirschner, Anne. (Hg.) (2023), Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe, Stuttgart.
- Endres, Wolfgang (2020), Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster. Mit Beiträgen von J. Bauer, M. Brohm-Badry, Knüpfen, H. Rosa, Weinheim/Basel.

Funktion von Metaphern für das Sprechen über Pädagogik, die zumal dann lohnt, wenn, wie in der Resonanzpädagogik, ein physikalischer Begriff nicht nur zur Beschreibung, sondern mehr noch zur normativen Orientierung pädagogischer Beziehungen dienen soll. Kirschner zeigt sehr überzeugend, dass die vermeintliche Prägnanz der Resonanzvokabel mit starken Verkürzungen und Vereinseitigungen des stets sich durch Widersprüche lavierenden Erziehungsgeschäfts erkaufte wird. In ihrem (sprach-)kritischen Zugriff trifft sich der Beitrag von Kirschner (und der übrigen Beiträge des Bandes) mit den Intentionen des Verfassers.

- Feldmann, Melina/ Rieger-Ladich, Markus/ Voß, Charlotta/ Wortmann Kai (Hg.) (2022), Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, Weinheim.
- Görlich, Christoph (2017), Welt-Bilder und Weltmodelle. Resonanz als Metapher-technik und Technikmetapher, in: Peters, Christian Helge / Schulz, Peter (Hg.), Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld, 271-290.
- Grundmann, Matthias (2017), Rezension von Hartmut Rosa und Wolfgang Endres. *Resonanzpädagogik Wenn es im Lehrerzimmer knistert*, in: ZSE 37. Jg. Nr. 1, 97f.
- Gruschka, Andreas (2014), Lehren. Stuttgart.
- Hanusa, Barbara (2021), Sind wir fertig mit der Reformpädagogik? Resonanzpädagogik – ein reformpädagogischer Entwurf der Gegenwart, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum, Nr. 3, 15-22.
- Horkheimer, Max (1970), Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Ein Interview mit Kommentar von Helmut Gumnior, Hamburg.
- Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hg.) (2020), Resonanz und Lebensqualität. Weltbeziehungen in Zeiten der Digitalisierung. Pädagogische Perspektiven. Mit einem Geleitwort von Hartmut Rosa. Leverkusen-Opladen.
- Huizing, Klaas (2019), Rosa(s) Resonanzkunst, in: Wils, Jean-Pierre (Hg.), Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa, Baden-Baden, 127–138.
- Kirchhoff, Christine (2017), Erfahrung trifft auf Resonanz. Ein Kommentar zu Hartmut Rosas Resonanztheorie aus der Perspektive der kritischen Theorie Adornos, in: Peters, Christian Helge /Schulz, Peter (Hg.), Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld, 195–212.
- Kirschner, Anne (2023), Resonanz. „Nicht gelb! Gelb ist so eine pissige Farbe“. Unterricht zwischen Resonanz und Dissonanz, in: Dammer, Karl-Heinz / Kirschner, Anne (Hg.) (2023), Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe. Stuttgart, 124–142.
- Lauer, Christian (2017), Beziehungsdidaktik, in: Jaszus, Rainer / Küls, Holger (Hg.), Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr- und Lernprozessgestaltung im Unterricht, Hamburg, 64–73.
- Leonhard, Silke (2021), Resonanzorientierte Religionsdidaktik mit Herz, Kopf, Hand und Fuß, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum, Nr. 3, 22–27.
- Meyer-Drawe, Käte (²2007), Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München.

- Nagl-Docekal, Herta (2020), Nach einer erneuten Lektüre: Max Horkheimer, *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen*, in: DZPhil 68, Nr. 5, 659–688.
- Oelkers, Jürgen (1989), Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim und München.
- Rieger-Ladich, Markus (2002), Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz.
- Rosa, Hartmut (2020), Unverfügbarkeit. Mehr Welt!, Salzburg.
- Rosa, Hartmut (⁹2023a), Demokratie braucht Religion. Mit einem Nachwort von Gregor Gysi, München.
- Rosa, Hartmut (⁷2023b), Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Frankfurt am Main.
- Rosa, Hartmut / Buhren, Claus G. / Endres, Wolfgang (2018), Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung, Weinheim/Basel.
- Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang (²2016) (Hg.). Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim/Basel.
- Sommer, Wilfried (2021), Resonanzfiguren des verkörperten Selbst. Essays zu anthropologischen Perspektiven der Waldorfpädagogik, Weinheim.
- Taylor, Charles (2017), Resonanz und die Romantik, in: Peters, Christian Helge / Schulz, Peter (Hg.), Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld, 249–270.
- Twardella, Johannes (2016), Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (Hg.), Resonanzpädagogik, in: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 15 (2016), 5.
- Ulrich, Heiner (2012), Rudolf Steiner. Leben und Werk. München.
- Witte, Sonja (2017), In Liebe gebor(g)en: Heilsversprechen der Resonanz als Symptom für das Unbehagen an der Kultur. Psychoanalytisch-kulturtheoretische Anmerkungen zu Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehungen, in: Peters, Christian Helge / Schulz, Peter (Hg.), Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld, 291–310.
- Wittgenstein, Ludwig (⁸2017), Philosophische Untersuchungen. Auf der Grundlage der Kritisch-genetischen Edition neu hg. von Joachim Schulte. Mit einem Nachwort des Herausgebers, Frankfurt am Main.