

Segregierte Schulen – Schulen mit besonderen Herausforderungen?

Bibliografie:

Matthias Rürup:

Ist Resonanzpädagogik das neue, große Ding?

Eine Art Buchreihenbesprechung (Rezension).

journal für lehrerInnenbildung, 21 (4), 100-107.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-rez>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2021

Ist Resonanzpädagogik das neue, große Ding? Eine Art Buchreihenbesprechung (Rezension)

Sechs Bücher und zwei Boxen mit Impuls- und Bildkarten, allesamt seit 2016 erschienen im Beltz-Verlag, sind es inzwischen, die insbesondere der schulischen Praxis eine neue Pädagogik, die Resonanzpädagogik, nahe zu bringen versuchen (siehe Literatur). Schon diese reichhaltige Produktpalette und hohe Produktivität fordert zu Aufmerksamkeit und Auseinandersetzung auf. Womöglich ist die Resonanzpädagogik ja relevant, das nächste wichtige (heiße) Ding nach Bildungsstandards und Kompetenzorientierung (von denen sie sich kritisch abgrenzt) oder zumindest eine mögliche konzeptuell tragfähige Alternative?

Im folgenden Beitrag soll das Konzept der Resonanzpädagogik vor allem auch in seiner Fundierung in Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehungen zuerst einmal vorgestellt werden – aus der Perspektive eines konstruktiv-kritischen Lesers, keines Vertreters dieses Ansatzes. Im Anschluss erfolgt eine abwägende Einordnung und Bewertung mit Blick auf Gestaltungsfragen von Schule und Unterricht. Und schließlich soll hier gefragt und diskutiert werden, was die Resonanzpädagogik spezifisch zum Thema der pädagogischen Arbeit an Schulen in herausfordernden Lagen beizutragen hat. Etwas Wichtiges, Anderes oder überhaupt Neues?

Im Zentrum der Resonanzpädagogik steht – wenig überraschend – der Begriff bzw. die Vorstellung von Resonanz als einer besonderen Qualität des In-Beziehung-Tretens und In-Beziehung-Seins von Menschen. Hartmut Rosa unterscheidet in seiner Soziologie der Weltbeziehungen (2016), die konzeptuell hinter der Resonanzpädagogik steht, drei sogenannte Resonanzachsen (horizontal zu Menschen, diagonal zu Sachen, vertikal zu den großen Fragen, Themen bzw. Eindrücken des Guten, Schönen, Erhabenen und Wahren), in denen ein Mensch mehr oder weniger stabil-gefestigt-belastbare Beziehungen zur Welt aufgebaut haben kann. Resonanz bezeichnet dabei den Modus einer ganzheitlich-gelingenden Weltbeziehung: sich aufeinander oder auf etwas einzulassen, aufeinander zu antworten, sich gegenseitig zu berühren und zu bewegen, verwoben zu sein, zusammenzuklingen ... im Gegensatz zu den zwei möglichen anderen Modi repulsiver (feindlich-zurückweisender) oder indifferenter (neutral-instrumentell-versachlichter) Beziehungen. Rosas Soziologie der Weltbeziehung positioniert sich hier – bewusst und reflektiert – als eine normative Anthropologie.

In resonanten Beziehungen zu sein, das wird als eigentlicher, von den menschlichen Anlagen und Bedürfnissen her am meisten gewünschter, benötigter und vermisst Modus hervorgehoben – auch wenn die anderen Modi durchaus in bestimmten Kontexten, als Normalität und Gegenhorizonte, gegenüber denen Resonanz erst als besonders und wertvoll hervortritt, ihre Berechtigung und Bedeutung hätten. Nicht alle Beziehungen des Menschen können und sollten nach Rosas Entwurf resonant sein; nur mangeln darf es nicht daran, sowohl situativ (als Erfahrung von Resonanzdrähten) als auch als stabile Erwartungshaltung des Einzelnen (als bestehende Resonanzachse).

Genau einen solchen Mangel an Resonanz systematisch hervorzurufen oder auch zu steigern ist dabei aber der diagnostische Vorwurf, den Rosa der heutigen westlich geprägten Gesellschaft macht, die er als Spätmoderne bezeichnet. Die hier – soziologisch – identifizierten Probleme sind prinzipiell nicht neu: Letztlich steht die Krise des Individuums im Mittelpunkt, das sich in und durch die Moderne mit gleichen Rechten versehen und freigelassen von gesellschaftlichen Vorgaben und Traditionen einerseits zwar zunehmend selbst bestimmen und verantworten kann, sich andererseits aber auch zunehmend selbst bestimmen bzw. selbst verantworten muss – in Auseinandersetzung mit trotzdem bestehenden, sich dynamisch wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen, über die der Zugang zu privilegierten sozialen Positionen, um die die Individuen grundsätzlich miteinander konkurrieren, gewährt oder verweigert wird. Moderne Menschen seien so aber nicht nur (zunehmend) überfordert von dieser individualisierten Verantwortung und fühlten sich allein gelassen und entfremdet. In der fortgeschrittenen Moderne stoßen zudem bisherige gesellschaftliche Problembearbeitungsangebote bzw. Problemverschleierungen an ihre Grenzen. Dies gelte zuvorderst für den Ressourcenverbrauch westlicher Gesellschaften und damit das Versprechen, durch (wirtschaftlichen) Wachstum, Besitz und Konsum das gesuchte Glück, den anstreben Wohlstand erreichen zu können. Aber noch mehr gelte das für die moderne Idee und Haltung, alles – die Natur, andere Menschen, die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Überzeugungen – grundsätzlich als Ressource (als verfügbare Mittel für beliebige, eigene Zwecke) zu betrachten. Denn dies befördere eine negative Haupttendenz spätmoderner Weltbeziehungen: Kontakte und Erlebnisse neigten dazu, sich instrumentell zu verkürzen und dabei den konsumierenden Einzelnen zunehmend vergleichültigt-enttäuscht und indifferent zurückzulas-

sen, trotz oder gerade auch wegen des gesteigerten oder prinzipiell verfügbaren Besitzes, der das eigentlich Gesuchte nicht bietet. Der Mensch würde inmitten des technologischen und wirtschaftlichen Fortschritts der Moderne den Kontakt zu sich selbst, seinen Wurzeln, zu allem und jedem anderen verlieren und (modern sensibilisiert-reflektiert, in Empathie geschult) diesen Verlust zugleich immer stärker empfinden ... eine – und dazu bekennt sich Rosa immer wieder auch als mögliche Zukunftsperspektive der kommenden gesellschaftlichen Neuordnung – im Kern romantische Denkfigur und Haltung, sich im Kontrast zum eigenen städtisch-industriellen-kultivierten Sein umso stärker nach der Natur, dem handwerklich Einfachen, Spontan-Authentischen zu sehnen.

Insbesondere auch bezogen auf Schule und Bildung verweist Rosa hier illustrierend auf eine grundsätzliche Fehlentwicklung: Was noch bei Humboldt oder Schiller als lebendig-intensive – anverwandelt – Begegnung mit Sachen, als ganzheitlich-allseitig-ergebnisoffene Entwicklung der Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit einer mannigfaltigen Welt entworfen worden sei, habe sich inzwischen auf Kompetenzen (der Befähigungen angesichts konkreter Problemstellungen angemessen zu handeln), Standards oder letztlich Abschlüsse und Zertifikate reduziert, die Heranwachsende erwerben müssten, um das Risiko zu vermeiden, dass sich ihre Lebenspläne nicht – zielgerichtet-umweglos – verwirklichen lassen. Auch Bildung würde heute im Kern nur noch als Ressource, als Besitz oder Kapital behandelt, über das jemand verfüge oder an der es bestimmten Personen, Gruppen, Schichten mangle, so dass diese besondere sozialstaatlich-schulische Aufmerksamkeit und Unterstützung durch Nachteilsausgleiche und Trainings benötigten. Dass Bildung aber eben auch mehr sei und mehr sein könne als Mittel zum Zweck, ein Selbstzweck oder schlicht ein eigener besonderer Erlebens-, Begegnungs- und Berührungsraum, würde so – allen Sonntagsreden und Traditionsverweisen zum Trotz – zunehmend verdrängt und verschüttet.

Gegenüber diesen grundlagentheoretischen und gesellschaftskritischen Analysen, die sich vor allem bei Rosa (2016) oder in den erziehungswissenschaftlichen Adaptionen von Beljan (2017) bzw. Beljan und Winkler (2019) ausgeführt finden, ist das Angebot der Resonanzpädagogik, für das Wolfgang Endres als wiederkehrender (Mit-)Herausgeber steht, wesentlich pragmatisch-konstruktiver und vor allem unterrichtsbezogener. Resonanzpädagogik steht hier für die These

und den Anspruch, dass es im Klassenzimmer knistert oder knistern könne, sich zwischen Lehrkräften und Schüler*innen Resonanzdrähte der gemeinsamen Verständigung zu einer Sache aufspannen, dass sich bei den Schüler*innen Resonanzfenster öffnen, d. h. die Sinne, die Gedanken zu öffnen, die Augen zu leuchten beginnen – insbesondere auch im Deutschunterricht, wie ein erster fachdidaktisch orientierter Sammelband zeigt (Bismarck & Beisbart, 2020). Bildung, Schule und Unterricht als Anverwandlung! Als Ideal von gelingenden Lehr-Lern-Situationen ist das sowohl reformpädagogisch als auch mit Blick auf Kriterien des guten – kompetenzorientierten – Unterrichts keineswegs neu oder überraschend; Anschlüsse an ähnliche Befunde und Ansätze der Hirn- oder Resilienzforschung oder der Positiven Psychologie sind naheliegend und werden von Wolfgang Endres, im 2020er Band der Reihe, auch aufgezeigt. Während diese Bezüge aber eher assoziativ-beliebig und austauschbar erscheinen, ist dies beim psychologischen Konstrukt der Selbstwirksamkeit, das auf Albert Bandura zurückgeht, anders. Sich als selbstwirksam zu empfinden, d. h. davon überzeugt zu sein, durch eigenes Handeln etwas Relevantes bewirken zu können (handlungsfähig und handlungsmächtig zu sein), wird schon in Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehungen als gesellschaftlich einerseits notwendig-eingeforderte, andererseits auch als gefährdet-begrenzte Erwartungshaltung der Individuen hervorgehoben. Resonanzpädagogisch leitet sich daraus die Forderung ab, die Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit müsse bei den Heranwachsenden gefördert werden – durch einen Unterricht der zur Eigenaktivität, zum Experiment, zur eigenen Lösungssuche und eigenen Auseinandersetzung mit anderen Lösungen einlade. Als mangelhaft und zu überwinden herausgestellt wird im Gegenzug eine schulische Normalität formalistisch-bürokratisch-hierarchisch überformter pädagogischer Beziehungen, in denen sich Lehrkräfte und Schüler*innen entweder feindlich-abwehrend, misstrauisch oder maskiert-gleichgültig gegenüberstehen, sich nicht erreichen; wo der Unterrichtsstoff nur Stoff ist, langweilig, tot, die Unterrichtsgestaltung stereotyp lehrer*innenzentriert, stupide auf die eine richtige, prüfungsrelevante Aufgabenbearbeitung ausgerichtet. Insbesondere in dieser hier vorgelegten vereinfacht-atmosphärischen Zusammenfassung zeigt sich die Perspektive der Resonanzpädagogik als keineswegs neu oder zumindest als hochgradig anschlussfähig an reformpädagogische Entwürfe und Kritiken der alten Schule oder auch ironischerweise an die aktu-

ellen Kriterienlisten eines guten kompetenzorientierten Unterrichts, die ja (Stichwort: Hattie) ebenfalls den – durch die Lehrkräfte bewusst gestalteten – pädagogischen Beziehungen der Achtung, Achtsamkeit und Begegnung eine hohe Bedeutung zumessen. Neu an der Resonanzpädagogik ist vor allem das begriffliche – oder metaphorische – Angebot (von Modi und Achsen der Weltbeziehung, zu Resonanzfenstern bis Resonanzachsen) und das damit einhergehende Versprechen einer im neuesten soziologischen Forschungsstand fundierten Systematik. Oder die phänomenologische – u. a. auf Merleau-Ponty zurückgreifende – Betonung, dass es gerade beim pädagogischen Begegnen mit Sachen (Kenntnissen, Problemlösungen), neben der aktiven oder passiven Aneignung von Etwas, noch weitere Auseinandersetzungsformen gäbe, bei denen die klaren Grenzen von Lehrenden und Lernenden, von Lernobjekt (der Sache) und Lernsubjekt, von Lernen und Leben unscharf, fließend und dynamisch würden. Gerade beim Lernen ginge es um ein Anverwandeln, nicht nur ein Aufnehmen oder Aneignen von Wissen (wie ein Objekt, eine Ressource, einen Besitz); um die Akzeptanz und Freude an Unverfügbarkeit – der selbstverständlichen Unvorhersehbarkeit, dessen was mit sich, dem Anderen, der Sache, dem großen Ganzen passiert, wenn man sich auf ‚echte‘ Begegnungen und ergebnisoffene Prozesse des Lernens, der Bildung einlässt.

Diese kritische Entgegensetzung von einer vereinseitigend-begrenzten Perspektive der Ressourcenorientierung, wenn es um Schule und Bildung geht (in die dann neben Kompetenz und Bildungsstandards auch aktuelle wissenschaftliche als auch politische Diskussionen zu Chancengerechtigkeit einbezogen sind, in denen vor allem der Besitz oder der Mangel an ‚Bildungsnähe‘, ‚Kapitalien‘, Privilegien thematisiert wird) und einer vergessenen-wichtigen Perspektive einer Resonanzorientierung, ist dann auch bezogen auf die Frage des schulischen Umgangs mit herausfordernder Lagen, die dieses Themenheft leitet, relevant. Zwar steht diese Thematik bisher nicht besonders im Fokus der Darlegungen Hartmut Rosas; *eine* einschlägige Passage gibt es aber. In dieser schlägt Rosa für die bisherigen – z. B. durch Bourdieu und andere ausgearbeitete Diagnose der diskriminierenden bzw. deprivilegierenden habituellen Strukturmerkmale von Schule als Mittelstandsinstitution – eine resonanzsoziologische Reformulierung vor:

„Besonderes Gewicht scheint mir dabei die Erkenntnis zu haben, dass die hartnäckige Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ihre zentrale Wurzel darin hat, dass die Schulen und Bildungsinstitutionen für privilegierte Bevölkerungsgruppen gleichsam als Resonanzverstärker fungieren, welche Resonanzfähigkeiten dadurch erhöhen, dass sie bildungsrelevante Weltausschnitte für die Subjekte *zum Sprechen bringen*, während sie für die sogenannten *Bildungsverlierer* nur Entfremdungszonen sind. Dies führt im Ergebnis zu einer höchst ungleichen Verteilung beziehungsweise Ausprägung dispositionaler Resonanz und dispositionaler Entfremdung. Dispositionale Resonanz als Ergebnis des Bildungsprozesses erweist sich dabei nicht nur als kardinale Voraussetzung für den Erwerb von Ressourcen, insbesondere von kulturellem und sozialem Kapital und sogar von Körperkapital, sondern bildet auch das zentrale Kriterium für die Bestimmung von Lebensqualität. Eine Kritik der Resonanzverhältnisse muss daher die ungleiche Verteilung der Resonanzchancen in zweierlei Hinsicht in den Blick nehmen: erstens als *Ursache* für die Aufrechterhaltung und Reproduktion von Ungleichheit und zweitens als kritikwürdige *Folge* sozialer Ungleichheit.“ (Rosa, 2016, S. 753-754)

Offensichtlich ist diese Problemdiagnose – außer der Einfügung von Begriffen der Resonanz – nicht besonders neu – sie reproduziert geradezu die bisherigen Diagnosen der soziologischen Ungleichheitsforschung. Mit dieser Einfügung eröffnet sich aber unterschwellig eine tendenziell andere Handlungsperspektive. Statt ‚nur‘ die geringere Repräsentanz nicht-bürgerlich-bildungsnaher (majoritär-privilegierter) Lebenswelten und Lebensperspektiven zu beklagen oder einer pragmatisch-opportunistischen Perspektive der Hinführung benachteiligt-deprivilgierter Schüler*innen an die ‚herrschenden‘ Verhältnisse und Erwartungen zuzuneigen, die im von Rosa problematisierten Paradigma der Ressourcen-Orientierung gefangen bleibt, wird hier auch eine Alternative eines eigenständigen und eigenwertigen Raums pädagogischer Begegnungen ansatzweise sichtbar. Die Frage ist nun nicht mehr allein, wie „Bildungsferne“ ausgeglichen oder als institutionell zugeschriebenes Stigma aufgehoben wird, sondern im Kern pädagogisch, was unterschiedliche Schüler*innen benötigen (an Themen- und Aufgabenstellungen, Arbeitsformen), um mit den in Schule verhandelten Sachen und miteinander *unabhängig* von je nach sozialen Hintergründen unterschiedlichen dispositionalen Ausprägungen in Resonanz zu kommen. Sicherlich verbleiben diese Ableitung und ihre schulorganisatorisch, schulpolitisch und schulsystemischen Konsequenzen eher im Vagen; als Kompromiss- und Konsensformel in gesellschaftlich

aufgeheizten Debatten scheint die Perspektive der Resonanz doch zumindest erfrischend unverbraucht und lagerübergreifend anschlussfähig: Sowohl der hohe Wert traditioneller Bildungsgüter scheint bewahrungsfähig (als besondere – resonante – Qualität der kanonischen Werke, neben anderen – neu zu findenden, neu entstehenden – Werken mit ebenfalls hohem Resonanzpotenzial), aber auch so konträr-plurale Perspektiven wie Reformpädagogik, Kompetenzorientierung, Identitätspolitik/Empowerment könnten sich unter dem Leitbild der Selbstwirksamkeit als Zentralkompetenz moderner Menschen, die durch resonante Lernumgebungen erhalten und gefördert werde, vielleicht zusammenfinden. Wenn man die Resonanzpädagogik – und ihre Publikationen – auch als Akteur der Schulreform betrachtet, positioniert sie sich durchaus geschickt und strategisch-klug als mittig-offen-verschwommen anschlussfähig an vieles. Ob z. B. nun Noten und Prüfungen, weil resonanzschädigend, als schulische Praxen überwunden gehören, bleibt auch nach mehrmaligen Lesen der entsprechenden Textpassage ambivalent-unklar (vgl. Rosa & Endres, 2016, S. 82). Zugleich ist die sich breit für unterschiedliche Ideen, Impulse, Personen und Ansätze öffnende Ausrichtung der Resonanzpädagogik natürlich auch als Konsequenz der bisherigen Publikationsstrategie einzuordnen. Abgesehen von der Soziologie der Weltbeziehungen Hartmut Rosas (2016), der erziehungswissenschaftlichen Dissertation Jens Beljans (2017, zweite Auflage 2019) und dem fachdidaktischen Sammelband von Kristina Bismarck und Ortwin Beisbart (2020) handelt es sich bei den Büchern zur Resonanzpädagogik durchgängig um Gesprächsprotokolle. Jeweils zwei bis drei sich freundlich gesinnte Personen (eine davon zumeist Wolfgang Endres) lassen sich bei einem interessiert-konzentrierten Austausch darüber begleiten, wie die von Hartmut Rosa entworfenen Begriffe und Perspektiven an die eigenen Vorstellungen z. B. zur Schulentwicklung anschließen könnten (vgl. Rosa, Buhren & Endres, 2018). Daraus entsteht zwangsläufig kein geschlossenes Programm – insbesondere da sich auch Hartmut Rosa in diesen Gesprächen immer wieder offen für Differenzierungen und Ergänzungen zeigt –, sondern ein anregender Raum für Phantasien, wie und wohin sich Schule und Unterricht in einem kooperativen Netzwerk positiv zukunftsöffnender Personen und Initiativen entwickeln könnten. Im besten Sinne wird so eine Gelegenheit für Resonanz bei den Leser*innen geschaffen, die nicht einfach ein Konzept übernehmen sollen, sondern dieses – in Auseinandersetzung mit seinen zentralen

Impulsen – selbst erst hervorbringen und sich ihm anverwandeln können. Damit verweigert sich die Resonanzpädagogik gewissermaßen aber auch der kritisch-distanzierten, letztlich wissenschaftlichen Prüfung. Wer sich durch die Bücher, Gespräche, Bilder und Denksprüche der Reihe in Schwingung bringen lässt, ist eben schon Teil der Bewegung. Und für diejenigen, denen eine solches Einlassen schwerfällt, bei denen nichts in Resonanz tritt, ist dieses Mitmach-Angebot dann eben (im Moment oder auf Dauer) nicht das richtige.

Literatur

- Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung* (1 Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa
- Beljan, J. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Bismarck, K. & Beisbart, O. (Hrsg.). (2020). *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Endres, W., Gleich, M. & Rosa, H. (2019). *75 Bildkarten Resonanzpädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Endres, W. (Hrsg.). (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Endres, W., Gleich, M. & Rosa, H. (2020). *Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik mit 16-seitigem Booklet*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, E. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Rosa, H., Buhren, C. G. & Endres, W. (2018). *Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Matthias Rürup, wiss. Mitarbeiter
am Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.

ruerup@uni-wuppertal.de