

## **Resonanz als multi-konstellatives Affizierungsverhältnis – am Beispiel von Prüfungen im Schulalltag**

*Prof. Dr. Dietmar J. Wetzel, MSH Medical School, Hamburg und Universität Basel*

### **1. Einleitung: Resonanz als Forschungsthema in Schule und Gesellschaft<sup>1</sup>**

Resonanz ist spätestens seit den neueren Arbeiten von Hartmut Rosa zu einem (durchaus streitbaren) Modethema in unserer Gesellschaft – und zugleich auch in der Schule – geworden.<sup>2</sup> Bereits wird über Vor- und Nachteile einer im Entstehen begriffenen „Resonanzpädagogik“ kontrovers nachgedacht (Rosa & Endres 2017, Beljan & Winkler 2019). Als Vorteil darf dabei gelten, dass ein unbestritten wichtiges Thema den Weg auf die Tagesordnung der interessierten Öffentlichkeit gefunden hat, denn die für Resonanzerfahrungen basale (Beziehungs-)Qualität zwischen Lehrenden und Lernenden gilt als ebenso komplex wie herausfordernd (Böss-Ostendorf & Senft 2018).<sup>3</sup> Nicht nur in der (Hoch-) Schule, sondern ebenso in einer zunehmend digital ausgerichteten und über Technik fremdgesteuerten und entfremdungsgefährdeten Gesellschaft, sind Fragen nach resonanten Verhältnissen mutmaßlich bedeutsam.

Als Nachteil wiederum könnte sich die Fokussierung auf den Begriff der Resonanz insofern erweisen, als dieser häufig mehr zu verdecken als tatsächlich empirisch zu erklären scheint (vgl. dazu Wetzel 2017). Mit anderen Worten: Resonanz, sofern einmal in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, wird an allen Ecken und Enden gesehen, herbeigezaubert und diagnostiziert – oder eben auch schmerzlich vermisst. Diese gemischte Bilanz, die mitunter für ein Unbehagen sorgt (Witte 2017), hängt meines Erachtens u. a. mit dem Fehlen einer empirischen – und damit überprüfbaren – Resonanzanalytik zusammen (vgl. dazu Wetzel 2014). Diese Lücke wird mit dem vorliegenden Text zwar nicht vollkommen geschlossen werden, zumindest wird diese aber problematisiert und mit einer dezidiert zwischen Theorie und Empirie ansetzenden Arbeit, neue Möglichkeiten der Resonanzforschung aufgezeigt. Dies geschieht genauer unter dem Rückgriff auf empirische Beispiele aus dem schulischen Kontext.

---

<sup>1</sup> Ich danke Niklaus Schefer für die Möglichkeit, an dem Unterricht als Beisitzer in teilnehmender Beobachtung ethnografische Erkundungen mit Blick auf das Thema Resonanz unternehmen zu können. Zudem danke ich ihm für konstruktiver Anmerkungen zu einer früheren Fassung dieses Aufsatzes.

<sup>2</sup> Dieses Schicksal teilen der Begriff und die Konzepte der Resonanz mit anderen wie beispielsweise Anerkennung, Achtsamkeit etc.

<sup>3</sup> Gerade das evidenzbasierte Lernen hat auf diesem Gebiet entscheidende Beiträge in den letzten Jahren geleistet (vgl. de Florio-Hansen 2014).

Hier wurden ethnographische Erkundungen unternommen, spezifische Settings arrangiert und Beobachtungen festgehalten. Als Ausgangshypothese für das Folgende dienen mir das Verständnis von „Resonanz als prozessuales Affizierungsverhältnis“ und das Einnehmen einer multidimensionalen Analyse-Perspektive.<sup>4</sup> Die Hoffnung besteht darin, dass dadurch das Erarbeiten einer empirischen Resonanzanalytik möglich wird, die nicht nur für den vorliegenden Kontext relevante Ergebnisse zu produzieren vermag, sondern ebenfalls in anderen Bereichen zur Anwendung kommen kann.<sup>5</sup> Im vorliegenden Fall dient mir die Schule als (rahmender und gerahmter) Ort, an dem Resonanzerfahrungen ermöglicht werden sollen. Dahinter steckt aber zudem ein weiteres Thema, nämlich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Resonanz und Aufklärung. Dieser Fragenkomplex möchte ich vorab kurz beleuchten.

*Schule als Resonanzraum und Resonanz als Aufklärung:* Um eine „gute Bildung“ gewährleisten zu können, muss die Schule selbst eine Resonanzfähigkeit in ihren Räumlichkeiten aufzuspannen wissen. Mit anderen Worten: Die Schule als (Bildungs-)Institution steht in der gesellschaftlichen Verantwortung, für ein produktives und atmosphärisch positives Lernumfeld für alle Beteiligten zu sorgen. Gelingt ihr dies nicht, können innerhalb der Schule in einzelnen Unterrichtseinheiten zwar dennoch „Resonanzöasen“ entstehen, allerdings werden diese eher die Ausnahme sein und auf Dauer nicht für eine umfassende und qualitativ hochstehende Bildung sorgen können. Dies als Ziel anzustreben steht im größeren Kontext eines Resonanzversprechens im Sinne der Aufklärung. Dementsprechend sollen mündige, mutige und eigenständige Schülerinnen und Schüler aus dem Schulkontext in das ‚wirkliche Leben‘ hervorgehen. Ganz im Sinne der von Horkheimer und Adorno beschriebenen *Dialektik der Aufklärung* wäre es zudem wichtig, auf das potenzielle Umschlagen der Resonanz, also deren Anfälligkeit für Missbrauch und Instrumentalisierung, hinzuweisen (vgl. dazu Wetzel 2012).

*Übersicht:* Nach einer kurzen Ein- und Hinführung zu dem Thema Resonanz als Forschungsgegenstand von Schule und Gesellschaft (Abschnitt 1), skizziere ich in einem

---

<sup>4</sup> Eine immer wiederkehrende Frage lautet: Wie lassen sich Resonanz und Responsivität unterscheiden? Beide Begriffe/ Konzepte implizieren eine intersubjektive Beziehungsqualität und stehen für eine fundamentale ‚Antwortmöglichkeit‘, ein Wiederhall etc. Resonanz scheint mir indessen der umfassendere Begriff zu sein, so dass Responsivität, gleichsam enger gefasst, als eine der Wirksamkeitskriterien, neben Reziprozität und Kongruenz, zu firmieren vermag. So gefasst, wäre Responsivität das (mögliche) Ergebnis einer vorgelagerten Resonanzbeziehung. Weitere Aufschlüsse resultieren womöglich aus dem Bereich der „Responsiven Organisationsforschung“ (Althans & Engel 2016).

<sup>5</sup> Beispielsweise im Kontext von Coaching-, Beratungs- und Supervisionsprozessen.

zweiten Schritt „Resonanz als Affizierungsverhältnis“, genauer geschieht dies aus einer interdisziplinären Forschungsperspektive (Abschnitt 2). Im dritten Teil stelle ich die wichtigsten Aspekte der Resonanzerfahrung unter Zuhilfenahme eines multidimensionalen Analysemodells vor (Abschnitt 3). Im darauffolgenden Kapitel erläutere ich die Prüfungssituation im Schulalltag als empirisches Beispiel genauer. Die in Kapitel 3 analytischen Unterscheidungen werden hier mit der Empirie konfrontiert (Abschnitt 4). Im fünften und letzten Kapitel ziehe ich ein Fazit mit einigen Schlussfolgerungen. Hier thematisiere ich vor allem kritische Kontexte der Resonanz (Abschnitt 5).

*Leitfragen:* Mich interessiert vor allem, inwiefern Resonanz und Entfremdung im Schulalltag und insbesondere im Prüfungskontext eine Rolle spielen. Zudem gilt es zu prüfen, inwiefern das Begehren und Versprechen nach Resonanz eher einem romantischen und auch (bildungs-)bürgerlichen Projekt entspringt und auch entspricht. Inwiefern verdeckt möglicherweise das Thema Resonanz die Chancengleichheit und den Abbau von Ungleichheiten im schulischen Kontext? In welchem Verhältnis stehen Resonanz und Leistung? Und schließlich: Zeigt sich womöglich ein latenter Eurozentrismus der Resonanzpädagogik? Diese und weitere Fragen werde ich im Gang der Untersuchung aufgreifen und am Ende nochmals gezielt beantworten. Doch zunächst beginne ich mit einem eher theoretischen Kapitel, in dem ich zu zeigen versuche, inwiefern aus einer interdisziplinären Forschungsperspektive heraus Resonanz als Affizierungsverhältnis begriffen werden kann.

## **2. Resonanz als Affizierungsverhältnis: eine interdisziplinäre Forschungsperspektive**

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, wichtige Forschungsansätze zum Thema Resonanz zu sichten und – falls möglich – miteinander ins Spiel zu bringen. Ich beginne mit (leib-)phänomenologischen Ansätzen (in der Weiterführung von Herrmann Schmitz) (2.1), um im darauffolgenden Abschnitt auf neuere Diskussion in der Soziologie (auf die Systemtheorie und insbesondere auf Hartmut Rosa) zum Thema Resonanz einzugehen. Diesen ergänze ich mit einem Exkurs zur „Resonanzpädagogik“ (2.2). Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit den Erträgen der „Affect Studies“, sofern sie für die Diskussion zur Thematik „Resonanz“ von Bedeutung sind (2.3). In einem Zwischenfazit erfolgt eine zusammenfassende Bewertung der

Ansätze, so dass die (theoretische) Grundlage für ein multidimensionales Analysemodell zum Thema Resonanz gelegt werden kann (2.4).

## 2.1 (Leib-)phänomenologische Ansätze

In der Forschung ist unbestritten, dass Resonanzerfahrungen ganz wesentlich auf leiblich fundierten und affektiv-emotional gesteuerten Erfahrungsprozessen basieren (Mühlhoff 2014, Miller 2015). Der Ansatzpunkt der phänomenologischen Analysen von Hermann Schmitz, der seit Jahrzehnten an einer sog. neuen Phänomenologie arbeitet, ist der Leib, genauer gesagt Leiblichkeit: „Wenn ich vom Leib spreche, denke ich nicht an den menschlichen oder tierischen Körper, den man besichtigen oder betasten kann, sondern an das, was man in dessen Gegend von sich spürt, ohne über ein ‚Sinnesorgan‘ wie Auge oder Hand zu verfügen [...].“ (Schmitz 1990: 115). In der Leibphänomenologie werden Gefühle als Atmosphären und Stimmungen konzipiert (vgl. Böhme 1995). Während Stimmungen eher das ‚eigene Empfinden‘ quasi ‚von innen her‘ erfassen, spüren wir eine bestimmte Atmosphäre im Raum, „wir partizipieren an ihr“, wie Thomas Fuchs schreibt (2000: 215). Dass Atmosphären erfahrungs-, bedeutungsinngenerierend und eben auch für Resonanz konstitutiv sind, zeigen Untersuchungen beispielsweise zum Atmosphärenmanagement in Supermärkten (Grandclément 2004). Mit der Einrichtung und der entsprechenden Musik (und der damit einhergehenden Berieselung) können die Besucher\*innen zum Konsum animiert werden. Besonders beeindruckend ist dabei der Einbezug der Räumlichkeit, der es Schmitz und seinen Interpreten erlaubt, Phänomene der ‚leiblichen Resonanz‘ und des ‚leiblichen Verstehens‘ (Gugutzer 2006) zu beschreiben. Der Sportsoziologe Robert Gugutzer hat im Anschluss an Schmitz drei „Erscheinungsformen leiblichen Verstehens“ identifiziert. 1. „Leibliches Verstehen im Sinne einer spürenden Verständigung meint eine Interaktion unter Anwesenden, die durch deren wechselseitige, spürende Wahrnehmung gesteuert wird“ (2006: 4540). In einem Gespräch beziehen wir uns nicht nur mit Sprache auf das Gegenüber, sondern ebenso mit unserem Leib. Wir richten uns am anderen aus und sind dementsprechend irritiert, falls dieser sich abwenden sollte. 2. Leibliches Verstehen als „atmosphärisches Verstehen“: dabei handelt es sich um „ein leiblich-praktisches Vermögen, Anforderungen einer gegebenen Situation vorreflexiv zu erkennen und situationsangemessen zu handeln (ebd., 4543). Beim Tanzen bewegen wir uns nicht nur im Raum, vielmehr koordinieren wir unsere Bewegungen unter Berücksichtigung der Bewegung

von anderen. 3. „Spürbare Gewissheit“: Der Leib meldet an das Bewusstsein zurück, „den Sinn der Bewegungsanweisung verstanden zu haben“ (ebd., 4544). Beispielsweise entsteht im Taiji (oder in anderen Kampfkünsten) diese Art der Rückmeldung, wenn ich eine Figur sauber ausgeführt habe. Obwohl dies nicht immer gelingt, versuche ich durch Lernen diese „spürbare Gewissheit“ zu optimieren. Diesen sozio-phänomenologischen Bestimmungen eignet im Hinblick auf die Lebensführung eine Leibzentrierung, die Resonanzerfahrungen konkret erlebbar werden lassen.

## 2.2. Resonanz in der Soziologie: Systemtheorie und Hartmut Rosa

Dass die Systemtheorie sich mit dem Resonanz-Konzept auseinandergesetzt hat, erstaunt nur auf den ersten Blick. »Der Begriff Resonanz weist darauf hin, daß Systeme nur nach Maßgabe ihrer eigenen Struktur auf Umweltereignisse reagieren können« (Luhmann 1988: 269). Soziale Systeme reagieren immer auf Kommunikationsangebote (oder ignorieren diese), und dabei geht es auch um die Frage der Fähigkeit zur Resonanz. Zwei Ausprägungen lassen sich unterscheiden: *Resonanzfähigkeit 1*: Je geringer diese ausgeprägt ist, desto unflexibler ist das System und desto weniger Antwortfähigkeit auf die Umwelt steht diesem zur Verfügung. *Resonanzfähigkeit 2*: Ganz verschiedene Systeme, ob das nun Organisationen, soziale Bewegungen, Personen oder andere Funktionssysteme sind resonieren miteinander. Marco Schmitt hat die Ideen der Systemtheorie zum Thema Resonanz aufgegriffen und weitergeführt: „Die Vereinfachung besteht im offensichtlich metaphorischen Gebrauch des Resonanzbegriffs, der es erlaubt einen komplizierten Zusammenhang von Offenheit und Geschlossenheit, Fremd- und Selbstreferenz im Bild des In-Schwingung-versetzens zusammenzufassen.“ [...] „Nur Schwingungen [...], die eine gewisse Kompatibilität mit den Eigenfrequenzen des Klangkörpers aufweisen, können ihm Töne entlocken.“ (Schmitt 2009: 182). Was bislang fehlt, so Schmitt seien „Modelle des In-Schwingung-versetzens“ (ebd., S. 183). Und die kann bislang die Systemtheorie nicht liefern.

Mit solchen Modellen kann auch Hartmut Rosa nicht aufwarten, dafür hat er mit seinen Arbeiten zu Resonanz nicht nur das soziologische Terrain neu abgesteckt. Seine Arbeiten stehen im Kontext der neueren Kritischen Theorie und besitzen mit Charles Taylor einen philosophischen Bezugspunkt, der in seiner Nachhaltigkeit für Rosas Denken und Schreiben kaum zu überschätzen ist (vgl. Rosa 2011). Allerdings vollzieht Rosa Absetzbewegungen, wie

er selbst betont: Obwohl Taylor zwischen zwei Weisen des „In-der-Welt-Seins“ unterscheidet, gelinge es ihm nicht, „die ‚resonante‘ Form der Weltbeziehung gegenüber der ‚stummen‘ als die epistemologisch, politisch und existentiell ‚richtige‘ auszuweisen“ (ebd.: 40). Das wiederum wird zum herausragenden Projekt einer „Kritik der Resonanzverhältnisse“ von Rosa: Darin entwirft er mit seinen Worten „eine systematische Soziologie der Weltbeziehung, welche die kulturellen, strukturellen und institutionellen Voraussetzungen, Bedingungen und Kontexte untersucht und bestimmt, unter denen Subjekte individuell und kollektiv die Welt als resonant oder aber als feindlich, gleichgültig oder stumm erfahren“ (Rosa 2011: 43).

In seinem kürzlich erschienenen Hauptwerk „*Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*“ (2016) wird vor allem darüber nachgedacht, ob und inwiefern Resonanz eine Antwort auf Beschleunigung, Entfremdung und Verdinglichung sein könnte. Dabei spielt die *Idee der Anverwandlung* von Welt im Unterschied zu einer einfachen Form der Aneignung eine Schlüsselrolle. So sei Resonanz eben genau „das Aufblitzen der Hoffnung auf Anverwandlung und Antwort in einer schweigenden Welt“ (ebd.: 750). Die religiöse und mitunter heilserwartende Konnotation einer solchen Aussage bleibt einem nur schwerlich verborgen.

Interessanterweise hat Rosa jüngst den Versuch unternommen, seinen Resonanz-Begriff zu ‚schärfen‘ (und sich dadurch dem Verständnis der Affect studies angenähert), und zwar indem er Resonanz als Affizierungsverhältnis versteht: „Affizierung im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung eines ‚Berührt-werdens‘ durch ein Anderes, ohne durch dieses Andere dominiert oder fremdbestimmt zu werden“. (Rosa 2017: 315) Eine empirische Vertiefung sucht Rosa seit kurzem in der „Resonanzpädagogik“. In Gesprächen mit Lehrer\*innen und Schulleiter\*innen will er das Resonanz-Konzept in Bildungsprozessen gleichsam überprüfen. Da es sich dabei nicht um empirische Arbeit im klassischen Sinn handelt, macht es meines Erachtens Sinn, sich auf die im Anschluss an Rosa entstandenen Arbeiten von Jens Beljan zu konzentrieren, um die Möglichkeiten und Grenzen einer „Resonanzpädagogik“ auszuloten.

#### *Exkurs: Resonanzpädagogik im Anschluss an Hartmut Rosa auf dem Prüfstand*

An die theoretischen Überlegungen von Hartmut Rosa zum Thema Resonanz anschließend stellt der Erziehungswissenschaftler Jens Beljan in seiner Arbeit „*Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone*“ (2017) explizit Bezüge zwischen Theorie und empirischen Befunden aus der Schul- und Unterrichtsforschung miteinander in Beziehung. Gerahmt wird sein Ansatz mit der Suche nach einer resonanzorientierten Lebenskunst, die eine ressourcenfixierte

möglichst ersetzen soll (Beljan 2018): „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.“ (2017: 36)<sup>6</sup> In der Schule soll der Leib als „antwortender Resonanzkörper“ (2017: 31) stärker berücksichtigt werden, denn Bildung vollziehe sich in „Weltbegegnungen“, die als „formierende Anwendungsprozesse“ (ebd., 135) wesentlich emotional-affektiv gesteuert sind.

Lehrer\*innen fungieren in einem solchen Verständnis als eine „Art Kompass“ (ebd., 147) und finden sich in der Rolle des „Dirigenten“ bzw. der „Dirigentin“ (223) wieder, wobei nicht nur Resonanz-, sondern auch Entfremdungserfahrungen für die Schüler\*innen bedeutsam sind, da diese nur durch das Erfahren von Widerständen und Repulsionen für Erfahrungen der Resonanz sensibel werden können und ein Leben und Lernen gleichsam nur im Modus der Resonanz sowieso nicht vorstellbar und auch kaum wünschenswert sei (ebd., 159). Pädagog\*innen müssten auch besonders aufmerksam gegenüber vorhandenen und entstehenden Atmosphären und Stimmungen sein, da diese wesentlich zum Gelingen respektive Scheitern des Lernens beitragen, so schreibt Beljan: „Bei hinreichender Resonanzachsensensibilität können Räume durch ihre Atmosphären und ihre architektonische Gestaltung in den Anwesenden Haltungen, Einstellungen und Stimmungen hervorrufen, verstärken oder dämpfen“ (ebd., 348). Das halte ich für unbedingt wichtig, allerdings sind hierzu die Forschungen noch am Anfang (vgl. dazu Abschnitt 3.3). Abschließend gehe ich auf einige kritische Punkte ein, die sich meines Erachtens bei Beljan aufdrängen.

Kaum zufällig wählt Beljan „*Die Deutsche SchülerAkademie*“ als Fallbeispiel aus. In diesem privilegierten Kontext kann Lernen und Unterricht immer schon auf intrinsisch motivierte Teilnehmer\*innen hoffen. Mit anderen Worten: Der Resonanzeffekt ist in gewisser Weise nicht nur vorgespürt, vielmehr auch instrumentalisierbar. Dass es dabei sehr wohl auch um den Aspekt der Leistungssteigerung geht, wird an einer Aussage von Volker Brandt (Leitung der Akademie) deutlich: Mit dem ‚Immer-ein-wenig-mehr‘ „verschiebt der Einzelne seine eigene Leistungsgrenze einen kleinen Tick nach oben und noch weiter nach oben. Das ist im Endeffekt das, was wir versuchen in der Akademie umzusetzen“ (zit. in Beljan 2018: 382). Das wohl

---

<sup>6</sup> Dass der Ressourcen-Begriff nicht unbedingt negativ ausgelegt werden muss, zeigt sich beispielsweise im Kontext der systemischen Therapie, wo dieser insofern positiv bei dem Vermögen und individuellen Können der Patientinnen und Patienten ansetzt. Ressourcen sind dann auch kein Gegenbegriff zu Resonanz, sondern vielmehr ein in gewisser Weise Resonanz ermöglichender Begriff.

wichtigste Thema der Bildung wird damit mehr oder weniger elegant umgangen: die soziale Ungleichheit und die mangelnde Chancengerechtigkeit aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Klassen und Milieus (Bourdieu 2018). Um die angesprochenen normativen Verengungen und Leerstellen in der Resonanzpädagogik Rosa'scher/Beljan'scher Provenienz zu beseitigen, bedarf es möglicherweise der Berücksichtigung eines weiteren Ansatzes, nämlich derjenige der sog. „Affect studies“.

### 2.3 Affect Studies

Hinter den in den 1990er Jahren entstandenen „Affect Studies“ verbergen sich heterogene Autoren, die sich häufig auf die Arbeiten von Gilles Deleuze & Félix Guattari, Brian Massumi u. a. stützen. Mit ihren – wie ich es nenne möchte – relationalen Konstellationsanalysen nehmen sie die sogenannten „Agencements“ oder Dispositive zum Ausgangspunkt. Diese Ansätze verfahren im Sinne einer konstellativen Analyse, die darin besteht, Phänomene des Aufeinandertreffens beziehungsweise der Begegnung durchaus unterschiedlicher Elemente, seien diese sprachlicher, materieller oder auch geistiger Art, erfassbar zu machen. Das räumlich-situativ bedingte Entstehen von Strukturen (etwa in Affekträumen) und deren Transformation können als immanentes Ergebnis des Zusammenspiels und eines ‚Kräftemessens‘ dieser Elemente analysiert werden. Wie bereits angedeutet, ist besonders die explizite analytisch-heuristische Unterscheidung zwischen Affizierung, Affekten und Emotionen bedeutsam. Was vor allem fehlt, ist eine eigenständige *Sozialtheorie der Affekte* (Seyfert 2011, Adloff 2012), nicht zuletzt, um die vielfältigen empirischen Phänomene besser einordnen zu können. Mit der Hilfe von ethnographischen Zugriffen und video- sowie diskursanalytischen Methoden könnte eine genuin empirische Resonanzanalytik anvisiert werden. Diese setzt auf eine Differenzierung der resonanten Subjektposition nach Geschlecht, Alter und Milieus etc. Im Unterschied zu stärker normativ orientierten Bestimmungen des gelingenden Lebens, des ‚Guten‘, zielen die damit verfolgten (post-)strukturalen Analysen auf das Erfassen der politischen, ökonomischen und sozialen Konstruktion sowie der Ausgestaltung von Subjektivierungsformen, bei denen häufig nicht nur die psychische Dimension unterschlagen wird, sondern gleichfalls die affektiven, emotionalen und resonanzrelevanten Aspekte verloren gehen.



## 2.4 Übersicht und Zwischenfazit

<b>Positionen in der Resonanzforschung</b>				
	<b>Systemtheorie</b>	<b>H. Rosa</b>	<b>T. Fuchs, R. Gugutzer</b>	<b>„Affect studies“</b>
<b>Theorie und Methode</b>	Soziologische Rekonstruktionen	Sozialphilosophische und soziologische Rekonstruktionen	Phänomenologische Analysen (neue Phänomenologie)	Relationale Konstellationsanalysen (Agencement/Dispositive)
<b>Analysedimensionen</b>	System-Umwelt-Differenzierungen	Selbst-Welt-Beziehungen/ „In-der-Welt-Sein“, Phänomenologische Responsivität	Gefühle als Affekte; Stimmungen/ Atmosphären; Räumlichkeit	Affizierung, Affekte und Emotionen („Vitalitätsaffekt“, „Affektabstimmung“)
<b>Resonanz-erfahrungen</b>	„Modelle des In-Schwingung-Versetzens“	„Responsivitätsverlust durch Beschleunigung“ (Entfremdung) „Stumme und resonante Beziehungen“	„(zwischen-) leibliche Resonanz“ „leibliches Verstehen“	Empirische Resonanzanalytik (Ethnographie, Videoanalyse) Differenzierung (Geschlecht/ Alter/Milieus...)
<b>Lebensführung und „gelingen-des Leben“</b>	System-Umwelt-Interaktionen (affirmativ und wertfrei)	Autonomie- und Freiheitsversprechen ⇔ Steigerungsregime	Phänomenologische Bestimmungen der Leibzentrierung	(Post-)strukturelle Analysen: Soziale Praktiken und Subjektivierungsimperative

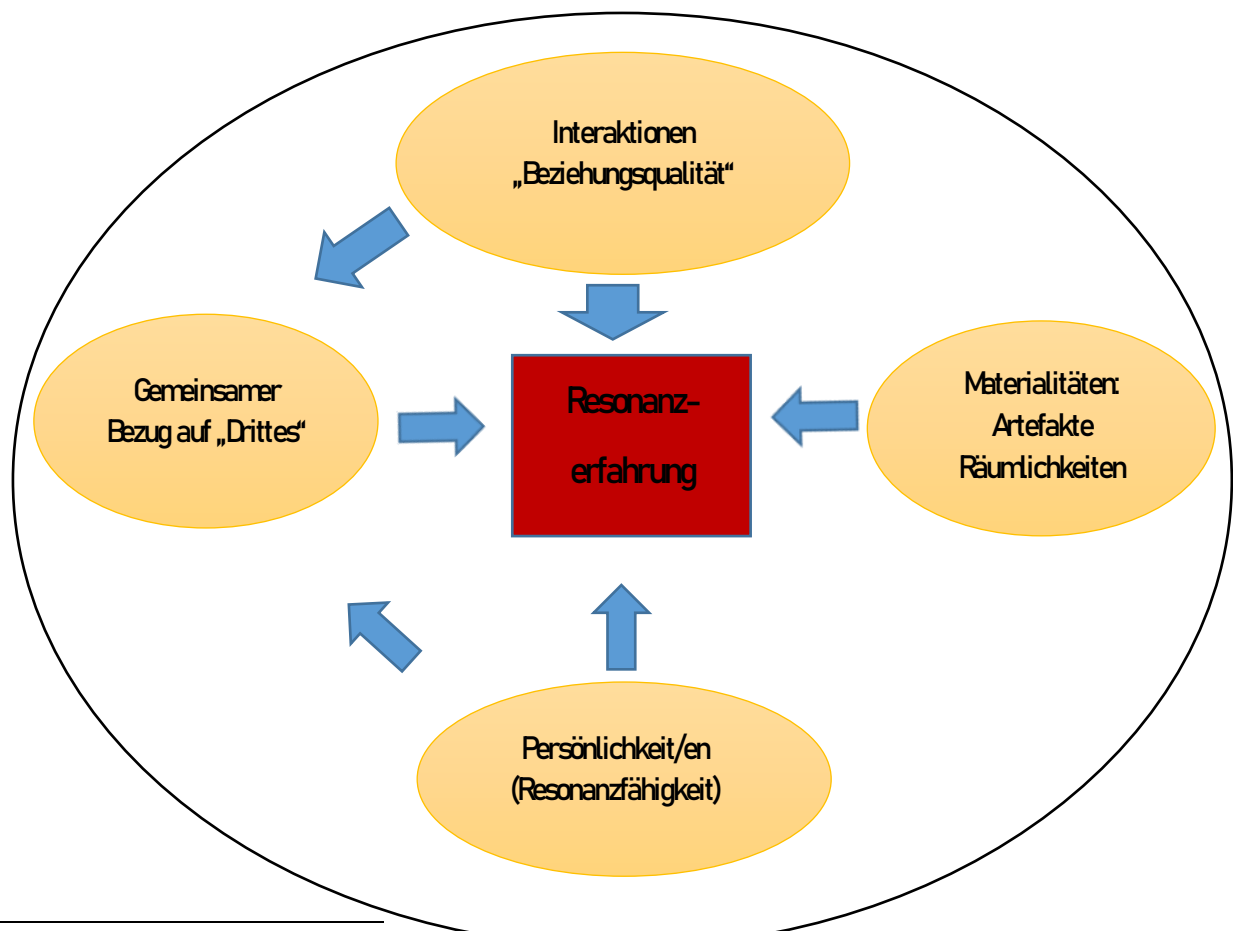
*Zwischenfazit:* In Anlehnung an die „affect studies“ können relationale Konstellationsanalysen durchgeführt werden, die Erkenntnisse aus den (leib-)phänomenologischen Analysen aufgreifen, indem sie den Fokus auf (zwischen-)leibliche Erfahrungsräume und affektive Resonanzverhältnisse legen. Mit einem solchen Vorgehen werden ein normativ aufgeladenes und ein – besonders in der Sozialphilosophie – rein phänomenologisch orientiertes Resonanzkonzept wesentlich erweitert. Das Ziel besteht in einer empirisch gesättigten Resonanzanalytik. Dazu greifen wir auf ethnografische Methoden zurück und legen besonderen Wert auf die Theorie-Empirie-Schnittstelle (vgl. dazu „Grounded Theory“). Um die Aspekte und Vielgestaltigkeit der Resonanz-erfahrung genauer aufzuschlüsseln, bedarf es eines multidimensionalen Analysemodells, welches nachfolgend detaillierter vorgestellt wird.

### 3. Aspekte der Resonanz-erfahrung: ein multidimensionales Analysemodell

Die leitenden Ausgangsfragen sind ebenso einfach wie schwierig zu beantworten: Wie entstehen überhaupt Resonanz-erfahrungen? Wie lassen sich diese beschreiben? Meine (Arbeits-)Hypothese zur Beantwortung der Fragen lautet: Es ist das Zusammenspiel aus

verschiedenen Faktoren und Dimensionen, die Resonanz Erfahrungen ermöglichen respektive verunmöglichen. Zu berücksichtigen ist die personale Perspektive der Personen, die am Resonanzgeschehen beteiligt sind (3.1). Zudem stellt sich bei dem Verständnis der „Resonanz als Affizierungsverhältnis“ die Frage nach der interaktionalen Perspektive. Was geschieht und entwickelt sich zwischen den Beteiligten? Welche Rolle spielt der gemeinsame Bezug auf etwas Drittes (ein Lernstoff, ein Themengebiet etc.) (3.2) Schließlich bedarf es einer Berücksichtigung der materiellen Umwelt. Welche Artefakte und welche Räumlichkeiten tragen zur Ausbildung von Resonanz Erfahrungen wie bei? (3.3) Umgekehrt stellt sich die Frage nach den ausbleibenden Resonanz Erfahrungen beziehungsweise nach den Fragen der Dissonanz. Dass Erfahrungen der Resonanz ausbleiben, ist vermutlich in vielen sozialen Situationen der Normalfall und weniger die Ausnahme (3.4).

### Grafik: Multidimensionales Analyse-Modell:<sup>7</sup>



<sup>7</sup> Dieses Analyse-Modell ist seinerseits gerahmt. Im vorliegenden Fall zum einen durch die Schule als institutioneller Kontext. Zum anderen durch einen je spezifischen kulturellen-historischen Hintergrund, der uns mit bestimmten Werten, Normen, Erwartungen, pädagogischen Konzepten etc. konfrontiert sein lässt (vgl. dazu im Kontext der Rosa'schen Resonanzsoziologie die Arbeit von Beljan (2017)).

### 3.1 Personale Perspektive:

#### Bedingungen der Resonanzfähigkeit und Aufbau von Resonanzkapital

Die Ausgangsthese diesbezüglich lautet: Ohne eigene (und fremde) Resonanzfähigkeit kann es kein ‚Ein-Schwingen‘ und keine befriedigende Beziehungsqualität geben. Anders gesagt: Es bedarf eines Minimums an Resonanzfähigkeit, die einen Resonanzraum aufspannen lassen und Erfahrungen der Resonanz ermöglichen. Dahinter steckt wiederum die Frage, was die jeweiligen Personen mitbringen müssen, so dass eine Resonanzbeziehung in der Sphäre des Sozialen entstehen kann. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang lautet: Inwiefern kann eine Person ‚resonanter‘ sein als eine andere?<sup>8</sup> Wir können davon ausgehen, dass Resonanzfähigkeit keine natürliche Gabe ist, sondern vielmehr wäre zu eruieren, wann und wo innerhalb der Sozialisation es zur Ausbildung einer Resonanzfähigkeit kommt – respektive wodurch diese beeinträchtigt wird?<sup>9</sup> Worin besteht die Möglichkeit des Einzelnen, Resonanzkapital zu akkumulieren?

Ein wichtiger Bezugspunkt stellt insofern die aktuelle Diskussion um Achtsamkeit dar. Der achtsame Umgang mit sich, aber auch mit anderen, will eingeübt sein.<sup>10</sup> Indem ich auf mich selbst achte, bin ich in der Lage, bewusste Resonanzerfahrungen zu machen. Gleichzeitig ‚nützt‘ dem Einzelnen seine Resonanzfähigkeit wenig, wenn er/sie nicht auf ein antwortendes Gegenüber trifft. Ob dies eine Lehrperson, eine einladende Natur oder ein religiöser Moment ist, spielt dabei keine tragende Rolle. Entscheidend scheint mir die ‚interaktionale Perspektive‘ zu sein, die ich nachfolgend genauer betrachte.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Vermutlich verbirgt sich dahinter auch die psychologische Frage nach den Persönlichkeitstypen beziehungsweise der Diskussion um die „Big Five“. Dem müsste an anderer Stelle gesondert nachgegangen werden. Allerdings dürfte dies nicht zu einer „Psychologisierung“ der Resonanz führen, da ansonsten die Gefahr bestünde, bestimmten Persönlichkeitstypen mehr oder weniger vollständig irgendeine Form von Resonanzfähigkeit abzusprechen.

<sup>9</sup> Kaum zufällig sind Selbst- und Körpertechniken in den letzten Jahren in den Fokus einer breiteren Öffentlichkeit gerückt. Eigenresonanz und zwischenleibliche Resonanz können in gewisser Weise trainiert und damit eingeübt werden. Beispiele aus dem Kontext des flottierenden Achtsamkeits- und Meditationsdiskurses sind Yoga, Tai-ji, Aikido usw.

<sup>10</sup> Hier gäbe es eine interessante Verbindung zur Diskussion um den Tugend-Begriff, beispielsweise zur Dankbarkeit als eine „responsive Tugend“: „Die Anerkennung der Bedeutsamkeit solcher responsiven Tugenden wie der Dankbarkeit kann nun wiederum dazu führen, dass unser Leben reicher wird, nicht unbedingt hinsichtlich einer quantitativen Vielfalt, sondern bezüglich einer stärkeren Konturierung der Erfahrungsinhalte in Erlebnissituationen, die ich durch ein Stellungnehmen meiner ganzen Person, mithin durch die Einnahme einer Haltung, erworben habe“ (Hähnel 2015: 245).

<sup>11</sup> Neben Bernhard Waldenfels, der eine „Philosophie des Zwischen“ im europäischen Denkkontext entwickelt hat, weise ich an dieser Stelle auf eine außereuropäische, namentlich die chinesische Tradition hin, die ein ganz eigenes „Denken

### 3.2 Interaktionale Perspektive:

#### Konstellationen und Relationalität als Ermöglichungsräume für Resonanz

Aus einer interaktionalen Perspektive geht es wesentlich um ein gegenseitiges Einstimmen oder Einschwingen.<sup>12</sup> Insofern geht es um den Zwischenraum, das „Zwischen“ (Waldenfels 2015), was bei einer Begegnung eines Ich und einem anderen emergiert. In der gegenwärtigen Lehr- und Lernforschung gilt als unumstritten, dass die Beziehungsqualität zwischen Lehrendem und Lernenden von grundlegender Bedeutung ist (vgl. EBQ-Modell u.a.). Dabei spielen Prozesse der Übertragung und Gegenübertragung, wie wir diese aus dem psychoanalytischen Setting kennen, eine bedeutsame Rolle. Aber auch Empathie scheint eine wichtige Quelle zu sein. Die Hirnforscherin Tanja Singer hat im Kontext von Empathie und Mitgefühl drei Prozesse voneinander unterschieden. 1. Emotionale Ansteckung („Ich spüre den Schmerz“), 2. Empathie („Mit-Leiden, aber keine Handlungsfähigkeit, obwohl ich sehe und spüre, dass der andere leidet“) und 3. Mitgefühl („Ich erlebe, was der andere erlebt und ich kann den anderen unterstützen und versorgen“).

Wenn sich zwei Personen aufeinander beziehen, dann geschieht dies notgedrungen durch den gemeinsamen Bezug auf etwas Drittes. Beispielsweise entzündet sich die Diskussion an einem spannenden Thema/Gegenstand. Alle Beteiligten werden von der Sache gepackt respektive affiziert. Um das Geschehen zu verstehen, müssen wir auf die häufig asymmetrisch gestalteten (Macht-)Konstellationen achten, die Resonanz ermöglichen. Welche Rolle spielen dabei Hierarchien beziehungsweise der Traum von ‚flachen Hierarchien‘? Im Unterrichtskontext besonders wichtig: Inwiefern trägt die vorhandene Positionsmacht (der Lehrperson) zum Gelingen respektive zum Misslingen von Resonanzbeziehungen bei?

### 3.3 Materielle Perspektive:

#### Artefakte und Dinge (räumliche Atmosphären)

---

des Zwischen“ vorgelegt hat (vgl. dazu Jullien 2018: 195f.). Dabei geht es weniger um das „Vermitteln“, wie es im Griechischen nahegelegt wird, sondern um das Eröffnen eines Weges, der sich zwischen zwei Entitäten aufspannt.

<sup>12</sup> Dass solche „Modelle des Schwingens“ weitgehend noch fehlen, stellt auch Marco Schmitt (2009) heraus. Beispielsweise sollten Coaching-Prozesse spätestens dann abgebrochen (oder in Frage gestellt) werden, wenn ein Mitschwingen des Coaches mit dem Coachee unmöglich erscheint.

Im Zusammenhang mit dieser Perspektive lautet die Ausgangsthese: Damit etwas im Sinne einer Resonanzerfahrung in Gang kommt, bedarf es eines spezifischen Settings, eines Arrangements. Grundlegend erscheint die Frage, wie räumliche Atmosphären entstehen. Die empirisch hinreichend gesättigte Hintergrunderfahrung ist dabei, dass der Raum, dessen Ausstattung, das Licht oder auch das Arrangement des Mobiliars die Stimmung in einem Seminarraum zu beeinflussen vermag. Als weiteres Beispiel kann zudem das ‚gemütliche Beisammensein‘ erwähnt werden, denn dieses ermöglicht Resonanzerfahrungen, etwa auf der idyllisch gelegenen und behutsam geführten Berghütte oder im Seminarraum, der sich ausnahmsweise nicht in einem lieblos eingerichteten Zweckbau befindet. Das freie Flottieren der Gedanken kann durch Artefakte, Instrumente unterbrochen werden, etwa die Uhr an der Wand oder den (mahnenden) Wecker auf dem Pult. Empirisch genauer zu erforschen wäre, worin noch genauer die Anforderungen an den „resonanzermöglichenden Raum“ oder an ein resonantes Klassenzimmer“ bestehen? (vgl. dazu Beljan 2017: 348f.)

### 3.4 Ausbleibende Resonanz und Dissonanz/en

Resonanz möchte ich als ein ‚Ermöglichungsverhältnis‘ verstehen. Allerdings gibt es keine Garantie, dass Resonanzerfahrungen tatsächlich gemacht werden. Hier stimmt nun auch der von Hartmut Rosa diagnostizierte Befund der ‚Unverfügbarkeit‘. Mit einem empirischen Fokus lässt sich exakter darüber nachdenken, was dazu beiträgt, dass Resonanzerfahrungen ausbleiben. An dieser Stelle können wir bereits einige Mutmaßungen anstellen.

- Es kann immer zu einem Nichtausbilden einer Resonanzfähigkeit kommen und das Abrufen des eigenen Resonanzkapitals ist auch nicht garantiert. Bedingt durch beispielsweise eine eigene schlechte Stimmung, verlässt die Lehrperson ihre professionelle Einstellung/ Haltung und lässt ihren Frust an den Schüler\*innen ab, was den Entfremdungsprozess der beteiligten Personen voneinander beschleunigt.
- Zur oben bereits beschriebenen Resonanzfähigkeit muss auch die Bereitschaft der Lehrenden und der Lernenden kommen, sich auf eine Begegnung überhaupt einzulassen. Eine verweigernde Haltung verhindert das Entstehen einer intersubjektiven Beziehung.
- Eine unwirtliche Umgebung, ein schlechtes Setting können Resonanzerfahrungen vielleicht nicht völlig verhindern, aber doch einschränken.

- Der Bezug auf Drittes gelingt nicht oder nur mangelhaft, Beispiel: Der Stoff langweilt, die Unterrichtsmethode ist einschläfernd, der Dozent/ die Dozentin bringt kein Engagement mit. Er/sie vermag nicht anzustecken, zu affizieren (zur mangelnden Affizierungsmacht vgl. Wetzel 2019).

#### 4. Empirisches Beispiel: Die Prüfungssituation im Schulalltag

##### 4.1 Setting und Ausgangssituation

Die Themen Resonanz und Prüfungssituationen zusammenzubringen, mag auf den ersten Blick etwas seltsam anmuten, da Prüfungen gewöhnlich mit Leistungsstress und Gefühlen der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins einhergehen. Hier fällt es deshalb auch vergleichsweise schwer, Resonanz normativ zu überhöhen und quasi als schon automatisch vorhanden zu unterstellen. Dass das Setting und das Prüfungsarrangement insgesamt bedeutsam sind, wurde in der Befragung (schriftlich und mündlich) artikuliert.<sup>13</sup> Bei den vorgestellten Ergebnissen handelt es sich um Resultate einer Online-Befragung, die im Anschluss an mündliche Prüfungen im Fach Philosophie (im Dezember 2018) durchgeführt worden ist. Besonders erwähnenswert scheint mir der Umstand, dass das Fach Philosophie im Sinne von Beljan als „Resonanzachse“ begriffen werden kann, insofern diese „jeweils spezifische Möglichkeiten [eröffnet, DJW] intrinsische Resonanz- und Antwortbeziehungen einzugehen, die nicht auf Beherrschung, Kontrolle und Nutzenmaximierung abzielen“ (Beljan 2017: 284).

##### 4.2 Der Prüfungsraum: Atmosphäre und Stimmungen

Die Ausgangsüberzeugung, die ich weiter oben ausgeführt habe (vgl. Kap. 3.3), in diesem Zusammenhang lautet: Der Prüfungsraum, das Arrangement der Tische und der Stühle spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle, damit Resonanzerfahrungen ermöglicht werden können. Allein die Teekanne auf dem Tisch der Prüfer kann, laut Aussage einer Schülerin, zu einer entspannten Atmosphäre beitragen.<sup>14</sup> Dass die Atmosphäre im Raum, aber auch die Stimmung

<sup>13</sup> Wenige Wochen nach der mündlichen Prüfung fand ein Nachgespräch mit den Prüfkandidat\*innen statt. Hier konnten einige Thesen und Mutmaßungen zur Resonanzthematik überprüft werden.

<sup>14</sup> Diese Teekanne hatte ich vorab ‚zufällig‘ auf dem Tisch abgestellt. Mein mir damals kaum bewusstes Übertragungsangebot verstehe ich in der Rückschau als Angebot zur Herstellung einer gemütlichen Atmosphäre.

eine gewichtige Rolle spielt, betont eine Mehrheit der Geprüften. Eine solche bereitzustellen, liegt wesentlich im Aufgabenbereich der Institution Schule und der prüfenden Lehrer\*innen. Gerade Prüfungssettings, die eine häufig unangenehme Situation implizieren, bedürfen auch in der materialen Ausgestaltung einer sorgfältigen Überprüfung. Stimmen die Lichtverhältnisse, ist der Raum gut gelüftet? Verleiht der Raum das Gefühl der Beengtheit oder ist genügend Platz vorhanden, um Denk- und Sprachräume zu eröffnen? Der im vorliegenden Prüfungskontext aufgespannte Resonanzraum hat aus meiner Sicht des (teilnehmenden) Beobachters diese Funktion weitestgehend gut erfüllt. Von den Prüfungskandidat\*innen wird in dieser Hinsicht keine Kritik laut.

#### 4.3 Resonanzerfahrung auf der biographisch-habituellen Ebene

Die Prüfung wurde insgesamt überwiegend als ‚resonante‘ Erfahrung beschrieben. Für die meisten war es laut Selbstauskunft eine angenehme oder gar eine sehr angenehme Situation. Dass das Fach innerhalb des Lehrbetriebs als ‚Resonanzachse‘ fungiert, trägt zum Gelingen sicherlich bei. Offensichtlich hatten die allermeisten Prüfungskandidat\*innen bereits eine Resonanzkompetenz ausgebildet und diese in der Prüfung abrufen können.<sup>15</sup> Was meine ich damit? Dazu gehört zweierlei: Zum einen die Fähigkeit, mit sich selbst in ein produktives, positives Verhältnis zu treten, also eigenleibliche Resonanz zu verspüren. Zum anderen begreife ich zwischenleibliche Resonanz als eine Fähigkeit, die ich im Umgang mit anderen Menschen entwickeln kann und muss (Sozialisation).

##### 4.3.1 Die Prüfungskandidat\*innen (Pk)

Ein allgemeines ‚Wohlwollen‘ zu spüren, ist für die meisten Pk sehr wichtig. „Man will auch zeigen, was man kann“. Obwohl dem Prüfer Autorität und Bewertungsmacht zugeschrieben werden, könne man sich dieser, so eine der Kandidatinnen, doch auch ein wenig entziehen. Und wie? Indem man der Prüfung keinen besonders hohen Stellenwert einräume und andere Dinge priorisiere. Dadurch lasse sich ein an sich asymmetrisches Machtverhältnis ein Stück

---

Offensichtlich hat dies Resonanz zu erzeugen vermocht. Dieses Angebot zum Eingehen einer Resonanzbeziehung setze ich inzwischen bewusst in Lehrkontexten ein.

<sup>15</sup> Dass Resonanzkompetenz dabei einen instrumentellen Charakter annehmen kann, problematisiert Jürgen Gunia (2012: 10).

weit ausgleichen. An solchen Aussagen zeigt sich die Bedeutsamkeit der Haltung, die eine zu prüfende Person gegenüber Prüfungen einnimmt.

#### 4.3.2 Die Prüfer\*innen

In der konkreten Prüfungssituation waren ein Prüfer und ich als Beisitzer/Protokollant zugegen. Prüfer\*innen müssen nicht nur in der Lage sein, Resonanzräume gleichsam zu eröffnen. Darüber hinaus müssen sie sowohl als resonanzfähige Personen auftreten als auch als solche wahrgenommen und empfunden werden. Bei der Online-Befragung gab ein Großteil der Befragten an, dass der Prüfer (und der Beisitzer) als dialogorientierte, ‚antwortende‘ und damit „wohlwollende“<sup>16</sup> Personen wahrgenommen worden sind. Für die Prüfpersonen ist, Angaben der Pk zufolge, der erste Eindruck der Prüfer relevant. Ob wir jemanden sympathisch finden, entscheidet sich bekanntlich binnen weniger Sekunden. Dieser erste Eindruck, der häufig einer (un- bzw. vorbewussten) Musterung des Gegenübers gleicht, setzt sich schnell fest und strukturiert das weitere Interaktionsgeschehen mit.

#### 4.4 Die beteiligten Personen: interaktiv-konstellative Ebene

Für das zwischenleibliche Resonanzgeschehen gilt allgemein: Systemisch-interaktiv induzierte Rückkopplungen auf verschiedenen Ebenen evozieren gemeinsame Resonanzerfahrungen.

- (1) Eine positive Rückkopplung kann zwischen dem Prüfer und den zu Prüfenden entstehen, wenn sich die Prüfpersonen bestätigt sehen und der Prüfer mit seinem non-verbalen Verhalten sein bewusst gezeigtes Interesse und seine Aufmerksamkeit unterstützen oder bekräftigen kann.
- (2) Durch das Prüfungsarrangement (die zu Prüfenden sitzen noch als Zuhörende in den unmittelbar davor stattfindenden Prüfungen) entsteht eine weitere Rückkopplung zwischen den Prüfpersonen. Mit dieser Maßnahme findet gleichsam ein (Stress vermindernder) Gewöhnungsprozess an die in Kürze beginnende Prüfungssituation statt.

---

<sup>16</sup> „Wohlwollend“ ist ein Attribut, welches öfters von den Befragten gebraucht worden ist.



- (3) Schließlich trägt die Tatsache, dass in den Prüfungen immer mindestens zwei Personen zusammen geprüft werden, zu einer weiteren, meistens als positiv empfundenen Rückkopplung bei, die auf Gegenseitigkeit beruht.

*Mimikresonanz* spielt in dialogisch angelegten Settings eine hervorgehobene Rolle (Eilert 2013). Dies gilt auch für die Prüfungssituation. Allerdings bedarf es einer Interpretationskompetenz, wie die Schülerinnen selbst bemerken, damit die Mimik des Prüfers richtig gedeutet wird. Das berühmte „Pokerface“ verweigert in gewisser Weise Resonanz und versucht den Prüfungskandidat\*innen möglichst ‚neutral‘ zu begegnen. Ein fleißiges Aufschreiben des Prüfers, mit logischerweise zumindest teilweise abgewandtem Blick, wird von den Geprüften als gutes Zeichen interpretiert. Dieses Niederschreiben kann allerdings auch bedeuten, dass der Prüfer ‚negative Eindrücke‘ festhält. Wichtig scheint es, dass der Prüfer (und auch der Beisitzer) immer wieder aktiv den Kontakt zu den Prüfpersonen herzustellen vermag. Nicht zu unterschätzen ist eine von den Geprüften selbst thematisierte *Inszenierungsdimension* bei der mündlichen Prüfung: „Welche Identität will man zeigen?“, so die Bemerkung eines Schülers. Damit trifft er einen wichtigen Punkt, da dieser die (potenziell) spielerische Dimension einer Prüfung verdeutlicht. Eine spannende Frage im Kontext des Prüfungssettings lautet: Kann man Resonanz vielleicht sogar erzwingen? Was ist damit gemeint? Genauer gesagt geht es um die Prüfer\*innen mitunter bekannte Strategie des ‚Vielredens‘, mit dem Ziel Kompetenz zu signalisieren und Schwächen durch übermäßiges Reden zu verdecken.<sup>17</sup>

#### 4.5 Der Bezug auf Drittes

Damit Erfahrungen der Resonanz in der Schule und insbesondere bei Prüfungen möglich werden, bedarf es des Bezugs auf Drittes, d.h., den inhaltlichen Stoff oder die Materie. Die affektive Beteiligung, sowohl der Schüler\*innen als auch von Seiten der Lehrenden scheint mir hier bedeutsam zu sein. Die intrinsische Motivation der Prüfungskandidat\*innen, eine gute Prüfung ablegen zu wollen, kann durch das Interesse am Thema geweckt und beibehalten

---

<sup>17</sup> Erfahrene Prüferinnen und Prüfer werden dieses Vielreden als Strategie bemerken und dementsprechend mit Gegenstrategien, beispielsweise Unterbrechungen oder abrupte Nachfrage etc., zu antworten versuchen.

werden (Sie haben zudem explizit die Möglichkeit, ein für sie interessantes Thema aus dem Pool der vom Prüfer vorgeschlagenen Themen auszuwählen).

#### *4.6 Fehlende Resonanz, Entfremdung und Grenzen des Konzepts*

Fehlende Resonanz oder gar Dissonanz verweisen auf eine Leerstelle im Prüfungszusammenhang, die sich mit mehreren Faktoren erklären lässt. Das ‚coole‘ Auftreten von Prüfungskandidat\*innen, so auch im vorliegenden empirischen Setting aufgetreten, kann als ein (An-)Zeichen von Entfremdung interpretiert werden. Hier trifft Beljan (mit Thomas Fuchs) einen interessanten Punkt. Demzufolge zeigt der Prüfungskandidat nicht sein inneres Erleben, sondern sucht dieses gleichsam zu verbergen, vermutlich auch, um sich so zu schützen. „Das Erscheinen kann zu einem Sich-Darstellen, zu einer Rolle werden, das leibliche ‚Sein‘ zum ‚Schein‘. Der Mensch kann seinen Ausdruck beherrschen, sich verstellen, sich aber auch in Gefühle ‚hineinsteigern‘“ (Fuchs 2000: 128). Es liegt nicht zuletzt in den Händen der Prüfenden, dieses ‚Spiel‘ zu durchschauen und dadurch die Chance zu eröffnen, doch wieder miteinander in ein Resonanzverhältnis einzutreten. Doch es gibt weitere Hindernisse: Gerade die im Schulkontext wichtigen Themen soziale Ungleichheit und ungleiche Bildungschancen können nicht einfach mit einem ‚Mehr an Resonanz‘ bekämpft werden. Strukturelle Bedingungen und ungleiche Voraussetzungen können aber zumindest sichtbar gemacht und ein Stück weit revidiert werden. Hierarchisches Gefälle und Macht insgesamt sind potenzielle Resonanzblocker: Starre Verhältnisse, autoritäres Auftreten und asymmetrische Verteilungen von Macht (beispielsweise Bewertungs- und Deutungsmacht) von Seiten der Prüfenden sind Faktoren, die Resonanzerfahrungen erschweren oder sogar unmöglich machen.

#### 4.7 Fazit zur empirischen Untersuchung

Diese vergleichsweise kleine empirische Untersuchung des Phänomens Resonanz hat gleichwohl Hinweise darauf geliefert, inwiefern Prüfungen als resonante oder umgekehrt als eher entfremdete Situation empfunden werden. Die Prüfer (und Beisitzer) spielen eine wesentliche Rolle im Hinblick darauf, ob vorhandene Resonanzfähigkeit mit Blick auf das Prüfungsergebnis eingesetzt und gewinnbringend genutzt werden konnten. Den allermeisten Prüfungskandidat\*innen ist es in dem vorliegenden Setting gelungen, ihr Potenzial abzurufen

und die Prüfung insgesamt als angenehm und resonant zu empfinden. Dies ist ein Hauptergebnis aus der empirischen Befragung und aus dem Nachgespräch. Sowohl die Interaktionskompetenz auf beiden Seiten (also Prüfer und zu Prüfende) sowie das atmosphärische Setting, welches wesentlich von der Schulräumlichkeiten vorgegeben ist, liefern einen entscheidenden Beitrag dazu, dass sich die Resonanzachse „Philosophie“ auch im Prüfungskontext entfaltet. In weiteren Untersuchungen wäre zu prüfen, inwiefern ähnlichen Schlüsse gezogen werden können beziehungsweise wo es zu abweichenden Erfahrungen kommt und was die Gründe dafür sind.

## 5 Schlussfolgerungen und Fazit: Kritische Kontexte der Resonanz

Resonanz habe ich als „multi-konstellatives Affizierungsverhältnis“ konzipiert. Unbestritten ist Resonanz gegenwärtig ein wichtiges gesellschaftliches Thema geworden, dies scheint auch vermehrt für den Bildungsbereich und insbesondere für die Schule zu gelten. Worauf ich abschließend aufmerksam machen möchte, ist die Frage, *wie* wir Resonanz thematisieren und *wie* wir dieses Phänomen einordnen und auch relativieren. Um dies zu verdeutlichen, erörtere ich einige kritische Kontexte im Umfeld der Thematik Resonanz und möchte dabei plausibilisieren, inwiefern Resonanz einer ‚Verortung‘ im Bildungsdiskurs bedarf und in welchen Bereichen ein Fokussieren auf Resonanz/Entfremdung andere – meines Erachtens mitunter bedeutsamere – Themen auszublenden droht.<sup>18</sup>

- *Jenseits von Resonanz und Entfremdung:*<sup>19</sup> Das für Rosa, Beljan u. a. dialektisch begriffene und dadurch entscheidende Zusammenspiel von Resonanz und Entfremdung bedarf einer kritischen, ent-normativierenden Kontextualisierung. Was sind die jeweiligen kulturellen-institutionellen (Rahmen-)Bedingungen, die Resonanzerfahrungen ebenso wie Entfremdungserfahrungen fördern (oder behindern)? ‚Resonante‘, ‚repulsive‘ und

---

<sup>18</sup> Resonanz und Entfremdung stehen sowohl bei Rosa als auch bei Beljan in einem komplementären, besser: dialektischen Verhältnis. Dabei wird die Notwendigkeit der sinnvollen Erfahrung von Entfremdungszuständen keineswegs geleugnet. Im Gegenteil: Erst dort, wo Entfremdungserfahrungen gemacht werden, kann Resonanz als eine mögliche Antwort zum Zug kommen.

<sup>19</sup> Dass es bei Erziehung (Schule) um eine mögliche Antwort auf (Welt-)Entfremdungserfahrungen geht, beschreibt bereits Hannah Arendt in ihrem Text „Die Krise in der Erziehung“ (2012/1958: 275): „Die Besinnung auf die Grundlagen der Erziehung muß um diesen Prozeß der Weltentfremdung wissen; sie kann sogar zugeben, daß wir hier vermutlich mit einem automatischen Prozeß konfrontiert sind, wenn sie nur nicht vergißt, daß es in der Macht menschlichen Handelns und Besinnens liegt, solche Prozesse zu unterbrechen und anzuhalten.“

‚indifferente‘ Welterfahrungen von Individuen sind im Alltag des Schulkontextes (und der Gesellschaft insgesamt) wichtige Momente des In-der-Welt-Gestellt-Seins, die einer relativierenden Einbettung bedürfen. Aus einer prozessualen Perspektive können diese unterschiedlichen Modi der Welterfahrung sich vergleichsweise rasch ablösen.

- *Die normative Forderung und die Sehnsucht nach Resonanz als elitär-romantisch-bildungsbürgerliches Projekt:* Schule im Allgemeinen und Unterricht im Besonderen sollten sich nicht nur auf das Ermöglichen von Resonanz- und Entfremdungserfahrungen konzentrieren. Anhaltende ungleiche Bildungschancen, einseitige Förderungen von Begabten und Bevorzugten (qua Bildungshintergrund im Elternhaus) müssen als zentrale Probleme einer ‚Bildungsmisere‘ begriffen werden.<sup>20</sup> Macht und Einfluss der Bildungselite und der bildungsbürgerlichen Milieus müssen in Rechnung gestellt werden, und zwar insofern, als diese ein veritables Interesse daran besitzen, sich (exklusiv) zu reproduzieren, also in gewisser Weise unter sich zu bleiben (vgl. dazu Hartmann 2007). Über Rituale der Abgrenzung und des (subtilen) Ausschlusses sollte ebenso nachgedacht werden, wie die Ermöglichung neuer Resonanzerfahrungen und deren ‚Instrumentalisierung‘. Eine solche deutet sich am Ende der Studie von Beljan an, wenn dieser schreibt: „Dies legt den Schluss nahe, dass auch das Wirtschaftssystem, sofern es leistungsmotivierte Subjekte in seinen Dienst nehmen möchte, den schulischen Bildungsprozess gerade nicht ausschließlich an einer wirtschaftlichen Logik und dem kompetitiven Erwerb von Ressourcen ausrichten darf.“ (2017: 398). Das Plädoyer für Resonanz droht somit zu einer Art Erfüllungsgehilfen für ein kapitalistisches Wirtschaftssystem zu werden.
- *Chancengleichheit und Abbau sozialer Ungleichheiten im schulischen Kontext:* Gerade soziale Ungleichheit im Bildungsbereich reproduziert sich seit langem, nicht erst seitdem die französischen Soziologen Bourdieu & Passeron in den 1970er Jahren auf diese Problematik hingewiesen haben (1971.). Wie gelingt es, benachteiligte und/oder ‚lernschwache‘ Schüler\*innen zu fördern, so dass diese nicht nur zu befriedigenden Resonanzerfahrungen kommen, sondern tatsächlich gleichwertige Chancen im

---

<sup>20</sup> Die Zunahme von Privatschulen, die vor allem für Kinder aus reichen und bildungsbürgerlichen Milieus, lukrativ erscheinen, ist ein Indikator für weitere Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die die „Bildungsmisere“ als eine begreifen lassen, die längst nicht alle Bevölkerungsschichten in gleichem Masse (be-)trifft.

konkurrenzorientierten Kapitalismus erhalten, um beispielsweise im Wettbewerb um attraktive Stellen eine reale Chance zu besitzen?

- *Resonanz im Leistungskontext:* Solange wir in einer Leistungsgesellschaft leben, wird Resonanz immer eine untergeordnete Rolle spielen. Denn, wie werden Anerkennung, Wertschätzung und Prestige in unserer Gesellschaft vergeben? Wer bekommt ein Stück vom Kuchen? Ich behaupte: Etwas zu leisten, in einem basalen Sinne des Wortes, wird stets bedeutsam bleiben, unabhängig von der jeweiligen Gesellschaftsform. Auch in alternativen Organisationen sind Mitglieder ein Stück weit über ihre – individuellen und kollektiven – Leistungen definiert. Mit anderen Worten: Nicht nur im Schulkontext, im Prinzip in allen Bereichen der Gesellschaft, sind wir dazu gezwungen, etwas zu können, Kompetenzen zu erwerben, also eine Leistung zu erbringen, die, ob wir es wollen oder nicht, immer einem Vergleich unterworfen sein wird. Selbst künstlerische Leistungen werden miteinander verglichen, buhlen um Aufmerksamkeit auf dem Kunstmarkt. Nicht Leistung an sich, sehr wohl jedoch die positive Bewertung von Leistungen ist ein knappes Gut.
  
- *Latenter Eurozentrismus der Resonanzpädagogik:* Ein interkulturell geschulter Blick in andere Bildungssysteme zeigt, wie stark sich die von der Resonanzpädagogik kritisierte Ressourcenorientierung und die Orientierung an Konkurrenz und quantifizierbaren Vergleichsstandards auf dem Vormarsch befinden. Die Resonanzpädagogik droht hierbei zu einem „very first-world-problem“ zu mutieren, da die (unbestreitbar wichtigen) Fragen der Beziehungsqualität angesichts der Bildungsrückständen und den ungleichen Zugängen zu Bildung überhaupt in vielen außereuropäischen Ländern das Thema Resonanz als marginal erscheinen lassen. Gezeigt werden müsste, stärker als dies bislang geschehen ist, inwiefern Resonanz als gesundheitsfördernder Aspekt und als Grund für eine „gute Bildung“ fungiert.

*Fazit:* Resonanzerfahrungen müssen zukünftig nicht nur im Kontext einer „Kritik der Resonanzverhältnisse“ (Rosa 2012) reflektiert werden, vielmehr bedarf es einer dekonstruktiv-konstellativen Verwendungsweise und (relativierenden) Einbettung von Resonanz in einen gesellschaftstheoretischen Zusammenhang. Ausgehend von der „affect studies“ habe ich den

Versuch unternommen zu eruieren, was die Faktoren sind, die Resonanzerfahrungen begünstigen oder andernfalls verunmöglichen. Neben der Berücksichtigung der Persönlichkeit (Habitus), der Beziehungsqualität (interaktional), dem Bezug auf Drittes (das gemeinsame Thema, die Sache) und den Materialitäten/Räumlichkeiten (Stimmungen) wird eine konstellativ-relationale Analyse notwendig, die hier als multidimensionales Analyse-Modell vorgestellt worden ist. Mit Blick auf Prüfungen im Schulalltag lässt sich festhalten: Resonanz und die Prüfungssituation stehen nicht unbedingt in einem konstruktiv-positiven Verhältnis. Und dennoch: Auch wenn sich in vielen Prüfungssituationen Resonanz in der vorliegenden Untersuchung nicht oder nur bedingt eingestellt hat, so kann doch ein Lerneffekt, etwa in Sachen Resonanzsensibilität entstehen. Umso mehr müsste dem Lehrpersonal daran gelegen sein, eine positive Resonanzsituation zu erzeugen. Das Fach Philosophie, in dessen Kontext die empirischen Forschungen zu den Prüfungen stattfanden, fungiert als „Resonanzachse“ und erscheint dadurch, vor allem im Vergleich zu anderen Fächern, privilegiert zu sein. Die noch nicht befriedigend beantwortete Frage lautet: Wie gelingt es, die Schule insgesamt, und nicht nur über das Einrichten notwendiger „Resonanzoasen“, zu einem (Resonanz-)Raum zu machen, in dem gleiche Bildungschancen, individuelle Fördermöglichkeiten und der Abbau sozialer Ungleichheiten zur Normalität des Schulalltags werden?

## 6 Literatur

Alkemeyer, Thomas (2006): »Rhythmen, Resonanzen und Missklänge. Über die Körperlichkeit der Produktion des Sozialen im Spiel«, in: Robert Gugutzer (Hg.), *Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*, Bielefeld: transcript, S. 265-295.

Althans, Birgit & Juliane Engel (Hg.) (2016): *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS.

Altmeyer, Martin (2016): *Auf der Suche nach Resonanz: Wie sich das Seelenleben in der digitalen Moderne verändert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Arendt, Hannah (2012, orig. 1958): *Die Krise in der Erziehung*, in: dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München, Berlin, Zürich: Piper, S. 255-276.

Beljan, Jens (2017): *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Beljan, Jens (2018): *Resonante Weltbeziehungen*, in: Gödde, G und J. Zirfas (Hg.): *Kritische Lebenskunst*. Wiesbaden: J.B. Metzler / Springer Verlag, S. 433-439.

- Bisky, Jens (2016): »Mehr Resonanz wagen! Hartmut Rosa entwirft eine Soziologie guten Lebens«, in: Süddeutsche Zeitung vom 28.07.2016, S. 14.
- Bloemraad, Irene/Voss, Kim/Silva, Fabiana (2014): Framing the immigrant movement as about rights, family, or economics: Which appeals resonate and for whom? IRLE Working paper, S. 112-14, online.
- Böhme, Gernot (1995): Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böss-Ostendorf, Andreas & Holger Senft (2018): Einführung in die Hochschullehre. Der Didaktik-Coach. 3. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2018): Schriften - Bd. 10: Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse, Bielefeld: transcript.
- Connolly, William E (2005): »The evangelical-capitalist resonance machine«, in: Political Theory 33, S. 869-886.
- De Florio-Hansen, Inez (2014): Lernwirksamer Unterricht: eine praxisorientierte Anleitung. Darmstadt:: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Durkheim, Émile (1981): Die elementaren Formen des religiösen Lebens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eilert, Dirk W. (2013): Mimikresonanz. Gefühle sehen. Menschen verstehen. Paderborn. Junfermann Verlag.
- Esterbauer et al. (2018): Einschätzung der Beziehungsqualität mit Hilfe des „EBQ-Instruments“ im inklusiven Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 79/18, S.18-23.
- Fuchs, Thomas (2000): Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, Thomas (2003): Non-verbale Kommunikation: Phänomenologische, entwicklungspsychologische und therapeutische Aspekte, [http://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/pdf/non\\_verbal.pdf](http://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/pdf/non_verbal.pdf) [zuletzt abgerufen am 03.08.2016]
- Grandclément, Catherine (2004): Climatiser le marché. Les contributions des marketings de l'ambiance et de l'atmosphère ». In : ethnographiques.org, Numéro 6 - novembre 2004 [en ligne]. (<http://www.ethnographiques.org/2004/Grandclement> - consulté le 08.03.2019)
- Grundmann, Reiner (2012): »Ökologische Kommunikation: Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?«, in: Oliver Jahrhaus/Armin Nassehi/Mario Grizelj/Irmhild Saake/Christian Kirchmeier/ Julian Müller (2012) (Hg.), Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Metzler, S. 167-173.
- Hähnel, Martin (2015): Das Ethos der Ethik: zur Anthropologie der Tugend. Wiesbaden: Springer.
- Hartmann, Martin (2016): »Im Resonanzhafen bekommt die Welt ein anderes Gesicht« Rezension zu Hartmut Rosas Buch Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung«, in: Frankfurter Allgemeiner Zeitung vom 05.04.2016.
- Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt am Main u. a.: Campus Verlag.

- Jullien, François (2018): Vom Sein zum Leben. Euro-chinesisches Lexikon des Denkens. Berlin: Matthes & Seitz.
- Luhmann, Niklas (1988): Ökologische Kommunikation: Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Miller, Vincent (2015): »Resonance as a social phenomenon«, in: Sociological Research Online 20, <http://www.socresonline.org.uk/20/2/9.html> DOI: 10.5153/sro.3557 [zuletzt abgerufen am 03.08.2016]
- Mühlhoff, Rainer (2014): »Affective resonance and social interaction«, in: Phenomenology and the Cognitive Sciences 13, S. 1-19.
- Rosa, Hartmut (2011): »Is there anybody out there? Stumme und resonante Weltbeziehungen – Charles Taylors monomanischer Analysefokus«, in: Michael Kühnlein/Matthias Lutz-Bachmann (Hg.), Unerfüllte Moderne? Neue Perspektiven auf das Werk von Charles Taylor, Berlin: Suhrkamp, S. 15-43.
- Rosa, Hartmut (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung: Umriss einer neuen Gesellschaftskritik, Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmitz, Hermann (1990): Der unerschöpfliche Gegenstand. Bonn.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung, Berlin: Suhrkamp.
- Wetzels, Dietmar J. (2012) (Hg.): Perspektiven der Aufklärung. Zwischen Mythos und Realität. München: Fink-Verlag.
- Wetzels, Dietmar J (2014a): Polyamouröse Beziehungen als gelingende Lebensform? Resonanz- und anerkennungsanalytische Reflexionen (Working Paper 08/2014 der DFG-KollegforscherInnengruppe Postwachstumsgesellschaften, FSU Jena), [http://www.kolleg-postwachstum.de/sozswgmedia/dokumente/WorkingPaper/wp8\\_2014.pdf](http://www.kolleg-postwachstum.de/sozswgmedia/dokumente/WorkingPaper/wp8_2014.pdf) [zuletzt abgerufen am 03.08.2016]
- Wetzels, Dietmar J (2014b): Auf der Suche nach Resonanz und Anerkennung: Eine ethnografische Analyse moderner Subjektivierungsverhältnisse im Fitnessstudio (Working Paper 06/2014 der DFG-KollegforscherInnengruppe Postwachstumsgesellschaften, FSU Jena), [http://www.kolleg-postwachstum.de/sozswgmedia/dokumente/WorkingPaper/wp6\\_2014.pdf](http://www.kolleg-postwachstum.de/sozswgmedia/dokumente/WorkingPaper/wp6_2014.pdf) [zuletzt abgerufen am 03.08.2016]
- Wetzels, Dietmar J. (2014c): »Freundschaft und mediale Vermittlung. Resonanzbeziehungen im Kontext gelingender Lebensführung«, in: Kornelia Hahn, (Hg.), E-Motion in Medienkulturen, Wiesbaden: Springer VS, S. 109-123.
- Wetzels, Dietmar J. (2017): Resonanz in der Soziologie. Positionen, Kritik und Forschungsdesiderata, in: Breyer, Thimo et al (Hg.), Resonanz, Rhythmus und Synchronisierung: Erscheinungsformen und Effekte, Bielefeld: Transcript 2017, 47-64.
- Wetzels, Dietmar J. (2019): Metamorphosen der Macht. Soziologische Erkundungen des Alltags. Norderstedt: BoD.