

Peter Schmitz¹ & Petra Weiss²

Resonanz und Hochschuldidaktik – Schnittpunkte und Synergien

Zusammenfassung

Ausgehend von der Resonanztheorie stellt der Beitrag Möglichkeiten vor, wie Resonanz als grundlegender Faktor der Hochschullehre wirken kann. Hierfür bietet sich der Ansatz des nachhaltigen Lernens, insbesondere die Lernzieltaxonomie, als konzeptioneller Hintergrund an, um Resonanzerfahrungen auf verschiedenen Ebenen des Lernens in der Hochschule zu ermöglichen. Erste Ideen zur konkreten Umsetzung wurden im Rahmen eines Kurzworkshops mit Hochschullehrenden gesammelt.

Schlüsselwörter

Resonanz, nachhaltiges Lernen, Lernziele, Taxonomie nachhaltigen Lernens, Hochschuldidaktik

1 Corresponding Author; Musikpädagoge, freiberuflich (Soest/Winterthur); peschm164@posteo.de; ORCID 0009-0000-8643-7892

2 Pädagogische Hochschule Zürich; petra.weiss@phzh.ch; ORCID 0009-0006-4348-3155

Resonance and academic development – Intersections and synergies

Abstract

Based on resonance theory, this paper presents possible ways in which resonance can function as a fundamental factor in university teaching. The approach of significant learning, and in particular the taxonomy of learning goals, provides a suitable conceptual background for enabling resonance experiences at different levels of learning in higher education. Initial ideas for concrete implementation were gathered in a short workshop with university teachers.

Keywords

resonance, significant learning, learning goals, taxonomy of significant learning, academic development

1 Die resonanztheoretische Neufokussierung der Hochschuldidaktik

Warum fällt es Lehrenden in einem Kurs schwer, Inhalte zu vermitteln, während in einem anderen ein intensiver Austausch entsteht? Solche Fragen behandeln H. Rosa (2016) und L. Dee Fink (2013) aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln – sie kommen interessanterweise auf ähnliche Ergebnisse und Schlussfolgerungen.

Ziel dieses Beitrags ist, die Ansätze mit Fokus auf Hochschullehre aufeinander zu beziehen. Neben Ideen zur praktischen Umsetzung greifen wir auch philosophisch-(hochschul-)politische Implikationen auf. Dazu wird der in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik wenig verbreitete Ansatz von Fink (2013; vgl. Bach et al., 2016) vorgestellt, der das *Constructive Alignment* (Biggs et al., 2022) zum *Integrated Course Design* weiterentwickelt und differenziertere Möglichkeiten der Lernzielfindung bietet.

1.1 Mediopassives³ Antwortverhalten statt aggressivem Weltverhältnis

Sowohl die Resonanztheorie (Rosa, 2016) als auch die Resonanzpädagogik (Rosa & Endres, 2016) streben eine Neuausrichtung der individuellen und gesellschaftlichen Weltbeziehung an, die wegführt vom spätkapitalistischen Konzept der dynamischen Stabilisierung. Dies ist verknüpft mit stetiger Leistungssteigerung und Ressourcenverbrauch (Rosa, 2016, S. 673f.), auch im Sozialsystem (Reckwitz & Rosa, 2021, S. 202), und zwingt uns „in ein Aggressionsverhältnis zur Welt und [...] zu uns selbst“ (Rosa, 2019, S. 41). Resonanz fokussiert dagegen auf die Qualität unserer Weltbeziehungen (Rosa, 2019, S. 39) und fordert ein offenes, hierarchiefreies, medio-

3 Die Begriffe mediopassiv und medioaktiv beschreiben einen Handlungsmodus, „der exakt zwischen aktiv und passiv zu verorten ist und doch zugleich ein Drittes bezeichnet“ (Rosa, 2019, S. 46).

passives Interagieren mit anderen und der Umwelt, sodass wir uns als Wesen begegnen, die einander etwas zu sagen haben, sich vom „Anderen“ berühren lassen und selbstwirksam antworten können, wodurch sich alle Beteiligte verwandeln (Rosa, 2019, S. 50). Mediopassive Interaktion ist somit ein resonantes Antwortverhältnis.

Die Resonanzpädagogik (Rosa & Endres, 2016) bezieht sich auf die Schule; viele Ideen lassen sich auf die Hochschule übertragen, wo sich die Ansätze von Rosa und Fink treffen. Zunächst wird die Resonanztheorie unter pädagogischen Gesichtspunkten dargestellt, bevor wir den Ansatz von Fink (2013) damit verknüpfen.

1.2 Resonanzparameter

Die drei unmittelbar beeinflussbaren Gelingens-Parameter (s. Abb. 1) **Berührung**, **Selbstwirksamkeit** und **Anverwandlung** bauen die Resonanzbeziehung auf.

- **Berührung:** Nur wenn sich Lehrende und Lernende gegenseitig respektieren, von der Unterrichtssituation angenommen und vom Thema angesprochen fühlen, öffnen sich Kommunikationskanäle und es kann ein von wechselseitigem Interesse geprägter Interaktionsraum entstehen.
- **Selbstwirksamkeit:** Alle Teilnehmenden sollten den Lernprozess mitgestalten und Einfluss auf die Inhalte nehmen. Erst wenn Lernende ihre Fähigkeiten und Ideen einbringen können, agieren sie selbstwirksam.
- **Anverwandlung:** Studierende sollten den Stoff aktiv in ihren Lebenszusammenhang integrieren, sodass sie in ihren Weltbezügen neuen „Sinn“ erkennen. Durch diese Wechselseitigkeit verändert sich nicht nur ihr Wissen, wie bei der Transformation, sondern auch der Stoff selbst (Rosa, 2019, S. 45).

Die nicht unmittelbar beeinflussbaren Parameter **Unverfügbarkeit** und **Kontextbedingungen** wirken übergreifend in jeder Phase der Resonanzbildung (s. Abb. 1).

- **Unverfügbarkeit:** Resonanz ist nicht erzwingbar, da Individuum und Umwelt als geschlossene Systeme mit eigener Stimme sprechen (Rosa, 2016, S. 298), sodass „die Antwort auch ausbleiben“ kann (Rosa, 2016, S. 295). Dies erschwert

die Planung resonanter Lernerfahrungen. Aber gerade unverfügbare Momente und kleine unerwartete Begegnungen geben dem pädagogischen Handeln einen eigenen Reiz (Rosa, 2022, S. 64) und fordern Improvisation (vgl. Thomann & Honegger, 2021). Rosa (2022, S. 64) bezeichnet dies als „Halbverfügbarkeit“, da zwischen geplanter Lehrhandlung und spontaner Reaktion ein Zwischenraum entsteht.



Abb. 1: Gelingens-Parameter für Resonanz (eigene Darstellung)

- **Kontextbedingungen:** Trotz bester Randbedingungen lässt sich Resonanz in der Lehre nicht erzwingen. Durch Gestaltung von Lernsituationen, die eine resonante Stimmung (z. B. Entspannung) fördern, versucht man dennoch, günstige Bedingungen zu schaffen (vgl. Wils, 2019). Diese Resonanzen zweiter Ordnung (vgl.

Schmitz, 2023) sind jedoch nicht tiefgreifend und beeinflussen unsere Weltbeziehungen nur kurzfristig. Dagegen stehen die seltenen Momente umfassenden „Aufgehobenseins“ (Rosa, 2016, S. 198), die uns als Resonanzen erster Ordnung plötzlich und unerwartet begegnen. Der Unterrichtsraum kann ein Resonanzraum zweiter Ordnung sein, in dem man sich geborgen fühlt oder den man mit Abwehr betritt (Rosa & Endres, 2016, S. 36). In beiden Fällen entsteht eine Antwortbeziehung zum Raum: „Resonanz ist kein Gefühlszustand, sondern ein Beziehungsmodus“ (Rosa, 2016, S. 288). Resonanz tritt sowohl in positiven als auch in krisenhaften Situationen auf und beschreibt, „inwieweit die Welt [...] wirklich antwortet“ (Rosa, 2016, S. 289).

1.3 Resonanzachsen

Entlang verschiedener Ausschnitte der Lebenswelt können sich Resonanzachsen in drei Richtungen entwickeln (Rosa, 2016, S. 331ff.; s. Abb. 2).

- Die **horizontale Achse** beschreibt soziale Beziehungen. Inwieweit berühren das Individuum andere Menschen; wo entsteht zwischen ihnen ein Antwortverhältnis?
- Die **diagonale Achse** bildet die Beziehungen zur materiellen Umwelt ab, etwa zu Konsumgütern oder Institutionen wie Schule und ihren Lerninhalten.
- Die Beziehung zu Kunst, Religion, Natur und dem Leben als Ganzem wird mit der **vertikalen Resonanzachse** abgebildet.
- Die vierte Dimension, die Rosa nicht als eigene Resonanzachse anspricht, ist die **Selbstresonanz** (vgl. Forrer Kasteel et al., 2023), symbolisiert als Kreis um die Person (s. Abb. 2). Sie wirkt auf alle drei Resonanzachsen, die die Lebenswelt der Person bilden. Die positive, antwortende Grundeinstellung zur Umwelt nennt Rosa (2016, S. 325) „dispositionale Resonanz“.

Resonanzräume entstehen bei der Verbindung mehrerer Resonanzachsen (s. Abb. 2). Hochschulen regen als reale Räume, Treffpunkte und Orte der Bildung alle drei Resonanzachsen an.

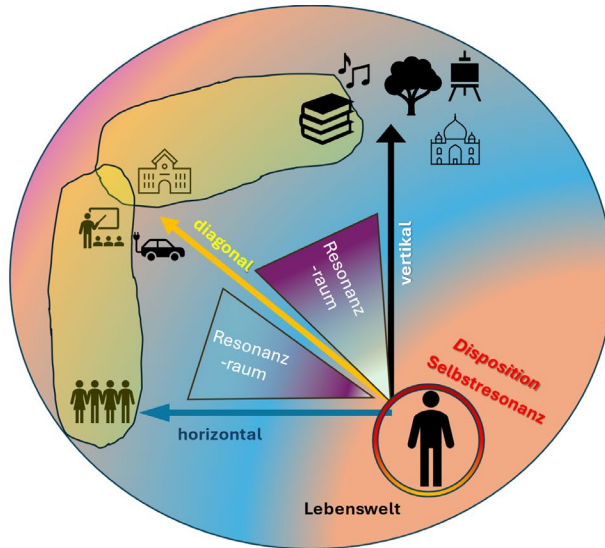


Abb. 2: Gelingens-Parameter für Resonanz (eigene Darstellung)

1.4 Das didaktische Dreieck zur Resonanz in der Hochschullehre

Beim Lernen werden mehrere Resonanzachsen angesprochen. Schwingen sie, entsteht ein gelingender Lernprozess. Das didaktische Dreieck zur Resonanz in der Hochschullehre (s. Abb. 3) ist eine Modifikation der Darstellungen von Rosa (2016, S. 409 und S. 411), wobei der Stoff oberhalb der pädagogischen Akteur:innen steht. Es ähnelt dem klassischen didaktischen Dreieck (vgl. Böss-Ostendorf & Senft, 2018) und bezieht sich auf die Resonanzachsen. Lernende und Lehrende bilden die horizontale Achse. Der Stoff ist der Eckpunkt der beiden Diagonalachsen, die die Beziehungen zum Lerninhalt darstellen. Werte und Bildungshintergründe, verbunden mit dem Stoff und der Interaktion, müssten auf einer vertikalen Achse dargestellt werden, die hier fehlt.

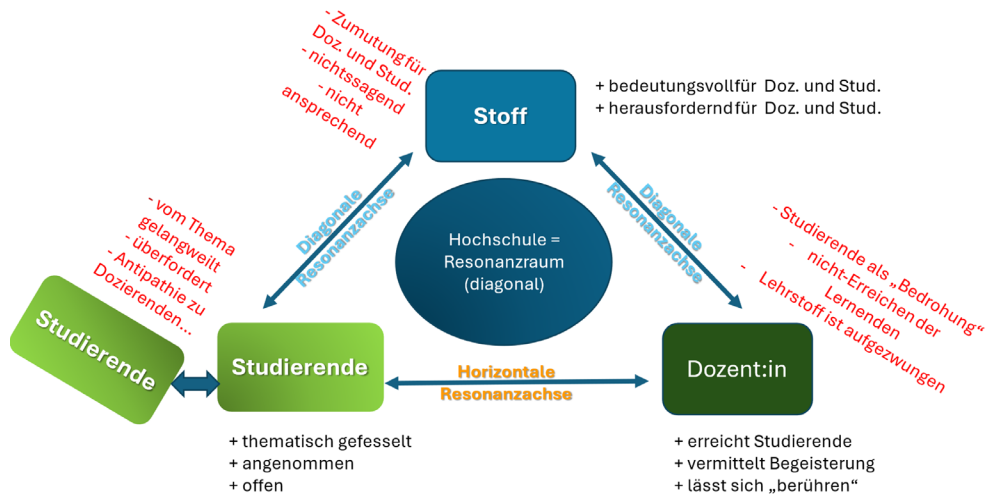


Abb. 3: Didaktisches Dreieck zur Resonanz (schwarz) und Entfremdung (rot) in der Hochschullehre (in Anlehnung an Rosa & Endres, 2016, S. 45f.)

Die horizontale Resonanzachse (Rosa, 2016, S. 341ff.) kann als Zentrum von Kommunikationsprozessen zwischen Lernenden und Dozierenden betrachtet werden. In der Hochschullehre sind Interesse (Selbstresonanz) und Vorwissen (Diagonale) der Studierenden relevant, da hier, anders als in der Schule, Selbstständigkeit und intrinsische Motivation vorausgesetzt werden können.

2 Aktivierung von Resonanzachsen in der Hochschullehre

Mit seinem Konzept des bedeutsamen bzw. nachhaltigen⁴ Lernens bietet Fink (2013) Hochschullehrenden Werkzeuge für eine resonanzaffine Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Durch die Verbindung seiner um affektive Aspekte erweiterten Lernzieldimensionen mit Resonanzachsen werden diverse Facetten der Lebenswelten von Lernenden angesprochen.

2.1 Positive Einstellung zum lebenslangen Lernen als Grundlage reichhaltigen Lebens

Fink (2013) entwickelt seinen Ansatz aufgrund langjähriger Erfahrung als Hochschuldozent und -didaktiker. Im Zentrum steht, wie Wissen nachhaltig erworben wird und über die nächste Prüfung hinaus Bestand hat. Damit verbunden sind Werte, Selbstbilder und Kompetenzen der Studierenden, die gefestigt werden sollen und auf ein von Bildung geprägtes weltoffenes Menschenbild zielen. Sein Konzept ermöglicht es Dozierenden, ihre Vorbereitung, ihr Lehrhandeln sowie Lern- und Prüfungssettings auf ein kompetenzorientiertes didaktisches Gesamtkonzept umzustellen.

2.2 Mehrdimensionale Lehr-Lernzielfindung

Lernzieltaxonomien sind Instrumente zur Lehrplanung und Evaluation. Kognitive Taxonomien wie die von Bloom et al. (1956) sind beliebt, da sie durch ihre hierarchische Gliederung in den sechs Ebenen Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung Übersichtlichkeit vermitteln. Auch Lernergebnisse werden vergleichbar. Sie zielen auf die Gestaltung von Prüfungen, für die Lernende durch Training vorbereitet werden.

4 Fink (2013) bezieht sich mit „significant learning“ auf langanhaltendes Lernen. Wir verwenden gemäß der deutschen Adaptation (Fink, 2003) nachhaltiges Lernen.

Resonanzpädagogisch ist diese Outputorientierung kritikwürdig. Die einseitige Betonung kognitiver Lernziele verengt das methodische Handeln, da „zeitraubende“ Suchverfahren der Lernenden als unzureichend gelten. Vor dem Hintergrund kompetenzorientierter *Future Skills*⁵ kritisiert Erpenbeck (2020) eine Lehrhaltung, die sich nur auf kognitive Wissensziele konzentriert. Kompetenzen wie kreativer und selbstorganisierter Umgang mit praxisnahen Problemen werden vernachlässigt. Fehler werden in einer traditionellen, rein kognitiv ausgerichteten Lernkultur negativ bewertet bzw. als Scheitern angesehen und möglichst vermieden. Die Resonanzpädagogik lässt dagegen Fehler zu (Rosa & Endres, 2016, S. 79f.) und favorisiert ein prozesshaftes „In-Beziehung-Treten mit einer Sache“, wodurch Lehr-Lernsituationen „einen Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit“ (Rosa & Endres, 2016, S. 78) erhalten. Kompetenzerwerb dient hier der Qualitätssteigerung resonanter Momente. Lehrende und Lernende verlassen den „distanzierten Modus der Stoffbeherrschung“ (Rosa & Endres, 2016, S. 79) und sind bereit, Wege auszuprobieren, deren Ausgang ungewiss ist (Rosa & Endres, 2016, S. 81). Ein solcher Unterricht weckt neue, kreative Potenziale.

Taxonomien, die affektive, soziale und psychomotorische Lernziele adressieren (z. B. Krathwohl et al., 1964), werden selten in der Hochschullehre eingesetzt und gelten für ihre Entwickler nur als erster Schritt in ein „noch weitgehend unerforschtes Gebiet“ (Lemke, 1981, S. 139). Fink (2013, S. 31ff.) berücksichtigt in seiner *Taxonomy of Significant Learning* auch affektive und soziale Lernziele und bildet ein umfassendes Spektrum ab. Er betont die Notwendigkeit von Zielen wie Lernen zu lernen, Führungs- und interpersonelle Fähigkeiten, Ethik, Kommunikationsfähigkeiten, Charakter, Toleranz und Anpassungsfähigkeit.

⁵ Ehlers (2020) beschreibt *Future Skills* als Neuorientierung der Lehre auf praktische Anforderungen des (akademischen) Berufslebens. In Zeiten der Digitalisierung und Globalisierung ist Wissen überall und jederzeit erlern- und abrufbar; die sozialen und technischen Bezugswelten der (arbeitenden) Menschen werden komplexer. Daher verstehen *Future Skills* Fachwissen nur als Basis für den Erwerb von Kompetenzen wie Kreativität und reflektiertes Handeln in unvorhersehbaren, komplexen Situationen.

2.3 Bildung und nachhaltiges Lernen

Resonanzpädagogik und nachhaltiges Lernen verfolgen einen Bildungsbegriff, der Lernende auf ihre Stellung in und zur Welt sowie ihren Platz im Leben vorbereitet. Sie sollen ein tiefes Verständnis und Interesse für ihre Umwelt, die behandelten Themen sowie für ihre Mitmenschen gewinnen. Das geht über die Aneignung von Wissen und spezialisierten Kompetenzen hinaus; es geht darum, „die Beziehung zur Welt zu verändern“ (Rosa & Endres, 2016, S. 44). Nachhaltiges und bedeutsames Lernen endet nicht mit der Abschlussklausur, sondern zielt auf eine umfassende Menschenbildung, die zu neuen Einsichten und Einstellungen beiträgt. Fachwissen wird in gesellschaftliche Zusammenhänge gesetzt, und es werden ein selbstverantwortlicher Umgang mit der eigenen Arbeit und lebenslanges Lernen eingeübt: „[...] significant learning is learning that makes a difference in how people live – and the kind of life they are capable of living“ (Fink, 2013, S. 7).

Im traditionellen Unterricht vermeiden Dozierende Lernumwege und offene Lösungsmöglichkeiten. Das Wettbewerbsprinzip, dem sich nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende unterordnen, dominiert. Kognitive Lernzieltaxonomien untermauern dies, indem sie Evaluationsmethoden bereitstellen, die diesen Wettbewerbsdruck quantifizieren (Rosa & Endres, 2016, S. 83). Selbst wenn Lernende in einem optimalen Resonanzraum auf Prüfungen vorbereitet werden, das Resonanzdreieck des gelingenden Unterrichts schwingt und es im Seminarraum „knistert“ (Rosa & Endres, 2016, S.16), verstummen in der Abschlussprüfung oft die Resonanzachsen. Dies kann zu Versagensängsten führen. Die Resonanztheorie kritisiert dieses spät-kapitalistische System der ständigen Optimierung in der Bildung und schlägt einen kulturellen Paradigmenwechsel vor, bei dem die Qualität die Reichweite der Weltbeziehung als Beurteilungskriterium ablöst (Rosa, 2016, S. 725).

2.4 Lehrveranstaltungsplanung als Aktivierung von Resonanzachsen

Resonanzerfahrungen basieren auf Antwortverhalten, das sich durch Berührung und Selbstwirksamkeit entfaltet und in nachhaltiger Anverwandlung niederschlägt. Auch Finks Dimensionen (2013) zielen auf grundlegende und anhaltende Veränderungen der Lernenden, die neben Fachwissen Einstellungen und Werte einbeziehen. Diese emotionale Verknüpfung mit dem Lerninhalt ist eine resonante Affektion, wie sie auch die Bildungskonzeption der *Future Skills* anstrebt: „[...] ohne emotionale Labilisierung – Berührung, Dissonanz, Irritation – gibt es kein nachhaltiges Lernen.“ (Erpenbeck, 2020, S. 68).

Finks (2013) sechs Lernzieldimensionen sprechen Veränderungen im kognitiven und affektiven Bereich an und erfassen auch personale Kompetenzen. Im Gegensatz zur Bloom'schen Taxonomie sind sie nicht hierarchisch und „verstärken sich gegenseitig“ (Frank et al., 2019, S. 84).

Die Gestaltung von Lernsettings unter Berücksichtigung des nachhaltigen Lernens und der Resonanzpädagogik bietet Studierenden ein vielfältiges Handwerkszeug und Hintergrundwissen für den Berufsalltag. Den methodischen Kern bildet praxisnahes Projektlernen. Abbildung 4 unterteilt auf der linken Seite die Dimensionen in affektive und kognitive Lernbereiche. Die rechte Seite veranschaulicht, wo sie sich im Modell der Resonanzachsen wiederfinden.

Die **horizontale Resonanzachse** beschreibt zwischenmenschliche Beziehungen. Entsprechend drückt die *Menschliche Dimension* die Resonanzmöglichkeit auf sozialer Ebene aus und bezieht auch die Selbstresonanz ein (vgl. Forrer Kasteel et al., 2023).

Ein interessiertes und offenes Auftreten der Dozierenden ist der erste Schritt, Resonanzfäden zu den Studierenden auszuwerfen. Austausch und Interaktion zwischen den Lernbeteiligten sollten durch interaktive Methoden (Gruppenarbeit, Think-Pair-Share usw.) ermöglicht werden. Soziale Kompetenzen erhalten Lernende auch in der

Zusammenarbeit mit Studierenden aus verschiedenen Kulturbereichen (Fink, 2013, S. 52).

Die **diagonale Resonanzachse** beschreibt das Verhältnis des Menschen zu Gegenständen, zu Institutionen wie Hochschule oder Inhalten. So formen *Fachwissen* und *Anwendung* unser resonantes Verhältnis zur dinglichen Welt. Selbstwirksames Auseinandersetzen mit berührenden Inhalten führt zu Anverwandlung, und das Wissen wird nachhaltig im Langzeitgedächtnis verfügbar. „Das ermöglicht es uns, reale und ausgedachte Alternativen zu unseren Handlungen zu finden.“ (Buzsáki, 2023, S. 41).

Dozierende sollten verschiedene Methoden, Medien und didaktische Aufbereitungen zur Beschäftigung mit Inhalten bereithalten, um Kommunikationsbrücken (vgl. Schmitz, 2020) zu den Studierenden zu bauen, denn jede:r lernt anders, hat andere Interessen und Vorerfahrungen, die Sinnfelder⁶ bilden, die in der didaktischen Erschließung des Themengebiets mitbedacht werden sollten (vgl. Schmitz, 2014). Studierende sollten daraus für sie passende Varianten wählen können, um sich in Themen zu vertiefen. Durch diese selbstwirksame Auseinandersetzung berührt sie der Lerngegenstand und wird anverwandbar. Dies unterstützt das Verständnis für die dem Wissen zugrundeliegende konzeptuelle Struktur (Fink, 2013, S. 43).

⁶ Sinnfelder bilden in der Philosophie der Neuen Sachlichkeit Rahmungen, durch die wir die Weltausschnitte wahrnehmen (Gabriel, 2013, S. 237).

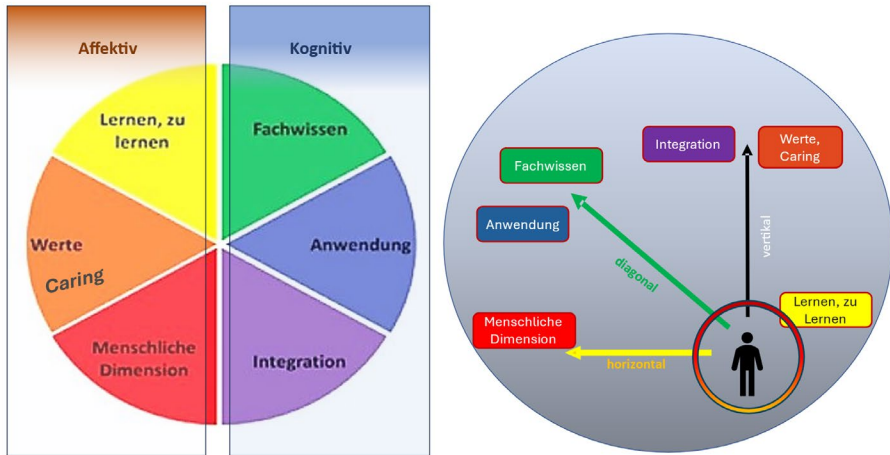


Abb. 4: Zuordnung der Lernzieldimensionen (Fink, 2013, S. 35) (links) zu Resonanzachsen (rechts) (eigene Darstellung)

Auf der **vertikalen Resonanzachse** schwingen unsere Beziehungen zur Religion, Natur, Kunst oder Geschichte. Die Dimension *Integration* drückt dieses Verhältnis des Stoffs zur Welt aus. Auch technische und theoretische Inhalte haben Bezüge zur Ideenwelt und bestimmen Lebenswelten. „[...] I would like to note three major kinds of connections that many educators have emphasized: interdisciplinary learning, learning communities, and connecting academic work with other areas of life.“ (Fink, 2013, S. 48f.).

Übergeordnete Bedeutungen der Inhalte sollten in der Lehrvorbereitung mitgedacht werden, etwa: Wie verändert die Relativität von Zeit und Raum unser Verhältnis zur Vergänglichkeit? Wie beeinflussen Algorithmen in der Welt des Big Data die Idee des freien Individuums?

Auch *Lernen zu lernen* und *Caring*⁷ beziehen sich auf unser Verhältnis zur Welt und zielen darauf, eine professionelle und menschliche Rolle im Leben und in der Arbeit einzunehmen, indem man die Anforderungen des zukünftigen Berufsfelds versteht und wertschätzt. Dies fördert eine Einstellung zum Lernen als lebenslange Tätigkeit und aktiviert die Selbstresonanz, da sich Studierende zu „gebildeten“ Menschen entwickeln, die ihre Fähigkeiten für gesellschaftliche Belange einsetzen. „When students care about something, they then have the energy they need for learning more about it and making it a part of their lives.“ (Fink, 2013, S. 36).

Dozierende sollten die vertikale Resonanzachse im Blick haben, da Inhalte übergeordnete Dimensionen besitzen und Werte vermitteln, die in einer Lehrveranstaltung angesprochen werden können. Diese abstrakten Sinnfelder sollten mit speziellen Materialien oder Verweisen vorbereitet werden. Auch Studierenden und Wissenschaftler:innen stellt sich die Frage, welche politische und gesellschaftliche Relevanz ihre Forschungen haben und inwieweit sie öffentlich Stellung nehmen sollten.

2.5 Nachhaltiges Lernen als Anverwandlung und Affektion

„Resonanz enthält ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit, das sie von Kompetenz unterscheidet. Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung von Welt: ich verwandle mich dabei auch selbst“ (Rosa & Endres, 2016, S. 78). Anverwandlung umfasst eine veränderte Selbst- und Fremdwahrnehmung, also ein Bewusstwerden der eigenen Transformation im und durch das Lernen und ähnelt der *Menschlichen Dimension*: „When we learn about our self, we might learn something that helps us understand who we are at the present time; this kind of learning changes or informs our self-image“ (Fink, 2013, S. 51). Lernen trägt zur Selbsterfahrung bei und man gewinnt Zutrauen hinsichtlich des Lösens neuer, komplexer Aufgaben.

⁷ In der deutschen Adaption (Fink, 2003) wird *Caring* mit „Werte“ übersetzt; dies gibt für uns jedoch die Bedeutung dieser Dimension nicht genau wieder. Daher verwenden wir den originalen Begriff *Caring*.

Sowohl Rosa als auch Fink begreifen Lernen als ganzheitlichen Prozess, bei dem man von den Inhalten auf der diagonalen Resonanzachse berührt wird, was Fink (2013, S. 55) als *Caring* anspricht: „[...] students have developed certain feelings associated with a particular subject or learning experiences [...], and when students care, they have a different affective response.“ Hierfür sollten Studierende möglichst früh in den Prozess der Gestaltung von Lehre einbezogen werden, etwa bei der Festlegung von Zielen, der Gestaltung von Lernaktivitäten und Feedback sowie der Reflexion der Lehr-Lernstrategien: „[...] it is necessary to treat students as subjects who are essential partners in the process.“ (Fink, 2013, S. 162). Dozierende müssen etwas von ihrer Kontrollfunktion abgeben. Ziel der Resonanzpädagogik ist, dass beide Seiten als Partner:innen in ein mediopassives Setting (vgl. Rosa, 2019) eintreten, damit alle Resonanzachsen zum Schwingen gebracht werden.

3 Ideen für resonant-nachhaltiges Lernen

Im Rahmen eines Kurzworkshops zum Thema *Resonanz in der Hochschuldidaktik*⁸ formulierten die Teilnehmenden Ideen, wie die Resonanzpädagogik ihre Lehre beeinflussen kann. Methodisch erfolgte dies in einem Zweischritt. Zunächst berieten sich die Teilnehmenden in Kleingruppen und ordneten ihre Ergebnisse als Thesen den didaktischen Oberbegriffen *Lernziele*, *Methoden*, *Feedback* und *Rolle* zu (s. Tab. 1). Anschließend diskutierten sie die Ergebnisse im Plenum.

⁸ Der Workshop fand im März 2024 an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Rahmen des CAS Hochschuldidaktik (<https://phzh.ch/cas-hsd>) statt.

Tab. 1: Ergebnisse der Teilnehmenden

Lernziele	Feedback	Methoden	Rolle
<i>Partizipation:</i> • partizipative Entwicklung • Lernziele von Studierenden einbringen • selbstbestimmte Lernziele. <i>Motivation:</i> • die Studierenden berühren, • Sinnhaftigkeit und Kontext beachten, • weder unter- noch überfordern • bedeutungsvoll • mit Lebenswelt der Studierenden verknüpfen	<i>Haltungen:</i> • wertschätzend • Bereitschaft, Feedback zu geben und anzunehmen • Akzeptanz <i>Setting:</i> • freiwillig • auf Inputs der Studierenden eingehen • Möglichkeit, Fragen zu stellen	<i>Einsatzmöglichkeiten:</i> • interaktiv • Reflexion • Austausch • kooperative Lernformen <i>Ziele:</i> • Autonomie • Kompetenzerleben <i>Setting:</i> • Wahlmöglichkeiten • mitbestimmbar • selbstgesteuerte Auseinandersetzung • in Flow kommen	<i>Dozierende als:</i> • lernunterstützende Person • Host zur Begleitung und Mentoring von Lernprozessen • Motivator:in • begeisterte:r Expert:in • Coach

Resonante **Lernziele** berühren Studierende und Dozierende, da sie intrinsisch motivieren. Die Beteiligung der Studierenden führt dazu, dass sie an ihre Vorerfahrungen und Interessen anknüpfen und eine resonante Disposition fördern. Lernziele zu erreichen, bedeutet eine resonante Anverwandlung der Beteiligten. „Im Gegensatz dazu bedeutet reines Aneignen nur, sich etwas einzuverleiben, es unter Kontrolle zu bringen oder verfügbar zu machen“ (Rosa & Endres, 2016, S. 124). Auch Fink (2013, S. 34) beschreibt solche grundlegenden Veränderungen der Lernenden, die sich nicht nur im gefestigten Fachwissen, sondern auch in ihren Einstellungen gegenüber den Mitstudierenden, dem Fachethos und dem eigenen Lernen manifestieren: „I defined learning in terms of change. For learning to occur, there has to be some kind of change in the learner.“

Feedback bezieht sich z. B. auf ein Fachthema oder eine Methode und stärkt damit die diagonalen Resonanzachsen. Eine funktionierende horizontale Resonanzachse, auf der sich Lehrende und Lernende mit Respekt und Offenheit begegnen, ist Grundlage eines resonanten Feedbacks (Rosa & Endres, 2016, S. 67). Ein lernförderliches Feedback (*FIDeLity*-Feedback: „frequent, immediate, discriminating and done lovingly“, Fink, 2013, S. 110) gibt den Lernenden sofortige Rückschlüsse auf ihre Arbeit, um in einen *Flow*-basierten Lernprozess einzutreten (Fink, 2013, S. 172). Klare, gemeinsam entwickelte Kriterien helfen Studierenden, ihre Arbeit selbst einzuschätzen. Feedback und Benotung sollten entkoppelt sein, um eine offene Feedbackkultur zu ermöglichen. Hier treffen sich Finks Vorstellungen von interessengeleitetem Lernen mit der Resonanztheorie, die benotetes Feedback als Ausdruck der Optimierungskultur kritisiert, welche die Resonanzachsen zum Schweigen bringt: „Nicht die Reichweite, sondern die Qualität der Weltbeziehung soll zum Maßstab politischen wie individuellen Handelns werden“ (Rosa, 2016, S. 725).

Methoden zum Austausch und zur Teamarbeit stärken die horizontale Resonanzachse zwischen den Studierenden. Dadurch können sich auch auf der vertikalen und diagonalen Resonanzachse gefestigte Beziehungen zum Stoff und zur Lebenswelt ausbilden, denn „die Schwingung der horizontalen Resonanzachse ist [...] eine mächtige Antriebsquelle für das Vibrieren der materialen Achse“ (Rosa, 2016, S. 415). Indem sie eigenständig ihre Lernaktivitäten planen, erfahren sich Lernende als

selbstwirksam. In ihrer aktiven Mitarbeit erleben sie sich als kompetent und können in den Flow-Zustand gelangen (Fink, 2013, S. 170ff.).

Rollen korrespondieren mit der Selbstresonanz, also mit der resonanten Disposition. Nur wer sich für die Lernsituation öffnet, kann von den Resonanzfäden der anderen und des Stoffs erreicht werden und selbstwirksam antworten. Dozierende sollten sich zeitweise aus dem Zentrum der Lernprozessgestaltung zurückziehen und die Rolle von Lernbegleitenden einnehmen. Rosas Bild der Lehrperson als „erste Stimmgabel“ (Rosa & Endres, 2016, S. 51) und „Brückenbauer“ (Rosa & Endres, 2016, S. 94) verdeutlicht diesen Rollenwechsel. Fink (2013, S. 162) vergleicht eine Lehrperson mit einem Coach, der Trainingspläne erstellt, die von den Aktiven verstanden und umgesetzt werden müssen.

4 Fazit und Ausblick

Die Planung von Lehrveranstaltungen unter Berücksichtigung der Resonanzpädagogik und des Ansatzes des nachhaltigen Lernens bietet Lehrenden mehr Freiräume für die Gestaltung ihrer Lehre. Der Einbezug der Studierenden verteilt die Verantwortung auf alle Beteiligten. Dies stärkt das Selbstbild und die intrinsische Motivation der Studierenden, da sie dem Thema und der Lehrveranstaltung affiziert und selbstwirksam gegenüberreten. Da der Resonanzraum „Lehrveranstaltung“ von allen Beteiligten mediopassiv entwickelt wird, ist eine starre Planung ausgeschlossen. In jeder Veranstaltung wird anders gelernt und gearbeitet, das Gelingen einer Lehrveranstaltung basiert auf einem resonanten Zusammenspiel von Dozierenden und Studierenden. Dabei gelangen die Studierenden auf ihnen passenden Lernwegen und mit auf sie abgestimmten Lernzielen zu Anverwandlungen, die sich in Finks Dimensionen wiederfinden. Die so erworbenen Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen sind nachhaltig bei den Lernenden verankert und lange abrufbar. Sie nähern sich auf diese Art in vielfältiger Weise einem professionellen Fach- bzw. Berufsverständnis.

Die Verknüpfung von Resonanztheorie mit nachhaltigem Lernen kann auch auf andere Bereiche, etwa der Gestaltung der didaktischen Großform (z. B. Flipped Classroom, Projektmethode) bis hin zu ganzen Studienprogrammen (z. B. „Freiform“ an der FH Nordwestschweiz; Kunz & Hatsikas-Schröder, 2023) oder dem barrierefreien, vorwärts gerichteten Assessment und Prüfen im Hochschulkontext (vgl. Zimmermann, 2024) übertragen werden. Die dargestellten Überlegungen werden in weiteren Workshops mit Lehrenden diskutiert, um sie auf eine breitere empirische Basis zu stellen, wobei auch gesellschaftskritische Impulse des Resonanzansatzes und ihre pädagogischen Implikationen thematisiert werden.

Literaturverzeichnis

- Bach, D. J., Weiss, P., Inkelas, K. K., & Riewerts, K. (2016). Introducing and assessing learning-focused course design at the University of Virginia, USA and at Bielefeld University, Germany. *die hochschullehre*, 2. <https://dx.doi.org/10.3278/HSL1620W>
- Biggs, B., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*. 5. Aufl. Mc Graw Hill.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. Jossey-Bass.
- Böss-Ostendorf, A., & Senft, H. (2018). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Der Didaktik-Coach*. 3. Aufl. Budrich.
- Buzsáki, G. (2023). Wie das Gehirn die Welt konstruiert. *Spektrum der Wissenschaft*, 7, 34–41.
- Ehlers, U. (2020). Einleitung. In U.-D. Ehlers & S. A. Meertens (Hrsg.), *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis* (Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education) (S. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29427-4_1

Erpenbeck, J. F. (2020). Hochschulen der Zukunft. In U.-D. Ehlers & S. A. Meertens (Hrsg.), *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis* (Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education) (S. 65–82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29427-4_4

Fink, L. D. (2003). *Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern*. Übersetzung: Dorothe J. Bach, University of Virginia & Stefanie Haacke, Universität Bielefeld. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/literatur-links/Dee_Fink_Leitfaden.pdf

Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences, revised and updated. An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.

Forrer Kasteel, E., Girschik, K., & Hess, J. (2023). Die Hochschulbildung der Zukunft sinnstiftend gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, 18(3), 43–61. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/03>

Frank, A., Weiss, P., & Bitterer, F. (2019). Lernzielorientierte Evaluation von Lehrveranstaltungen – das Bielefelder Modell (BiLOE). In M. Fuhrmann et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung* (Nr. 70; S. 79–98). DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.

Gabriel, M. (2013). *Warum es die Welt nicht gibt*. Ullstein.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. McKay.

Kunz, R., & Hatsikas-Schröder, N. (2023). Der Prototyp „Freiform“ als curriculare Antwort auf die Herausforderungen der „future skills“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, 18(3), 137–156. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/07>

Lemke, D. (1981). *Lernzielorientierter Unterricht – revidiert*. Lang.

Reckwitz, A., & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* 2. Aufl. Suhrkamp.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.

Rosa, H. (2019). „Spirituelle Abhängigkeitserklärung“ – Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In K. Dörre et al. (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 35–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25947-1_2

Rosa, H. (2022). *Unverfügbarkeit*. 6. Aufl. Suhrkamp.

Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. 2. Aufl. Beltz.

Schmitz, P. (2014). Philosophie und Musikpädagogik. Musikwerke und ihre Sinnfelder. *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 31–37.

Schmitz, P. (2020). Kommunikationsbrücken bauen im Konzert. Kann das klassische Orchesterkonzert von Live-Performances des Rock, Pop und Jazz profitieren hinsichtlich der Gestaltung eines „Erlebnisraums ‚Konzert‘“? *Diskussion Musikpädagogik*, 86, 45–52.

Schmitz, P. (2023). Kommunikationsbrücken und Resonanz in pädagogischen Beziehungen. In Integras-Broschüre: „Weil man zu viel mit nach Hause nimmt“. *Mitarbeiterversorgung – Über den Umgang mit Emotionen. Referate der Integras-Fortbildung 2022* (S. 25–35). <https://www.integras.ch/de/publikationen>

Thomann, G., & Honegger, M. (Hrsg.). *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 10). hep.

Wils, J.-P. (2019). Heimatversprechen und Weltverstummen. In J.-P. Wils (Hrsg.), *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa* (S. 111–125). Nomos.

Zimmermann, T. (2024). *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten. Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743045A>