

Literaturdidaktik der Resonanz

Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas ,Soziologie der Weltbeziehung‘

Johannes Odendahl

Entfremdung [wird] immer dann und dort überwunden, wo Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von anderen oder anderem berührt werden, dass sie aber auch selbst die Fähigkeit haben, andere(s) zu berühren [...]. (Rosa 2016, 306)

Eine andere Art des In-der-Welt-Seins ist möglich, aber sie wird sich nur als das Ergebnis einer simultanen und konzertierten politischen, ökonomischen und kulturellen Revolution realisieren lassen. (Ebd., 56)

1. Einleitung

Dass die Deutsch- und Literaturdidaktik Grenzgänge zur Soziologie unternimmt, um von dorthin theoretische Impulse zu erhalten, ist nichts Neues. Namentlich die Empirische Sozialforschung hat in den vergangenen zwanzig Jahren das Methodenrepertoire der deutschdidaktischen Forschung entschieden bereichert und im Zuge der empirischen Wende die ganze Disziplin regelrecht umgekrempelt. Methodologisch konnte und kann die Deutschdidaktik von diesem Wissenstransfer nur profitieren; Probleme ergeben sich dort, wo die neugewonnene Expertise bezüglich des Forschungsdesigns einen Mangel an Reflexion fachlicher Zielsetzungen zu kaschieren hilft, ja begünstigt. Es wird dann zwar einwandfrei und auf höchstem methodologischen Niveau geforscht; die Frage nach dem Warum und Wozu dieses Forschens wird dabei aber oft gar nicht mehr gestellt, genauer: Sie gilt ohnehin immer schon als beantwortet. Die Zielrichtung deutschdidaktischer Forschung lautet dann bündig und zweifelsfrei: Verbesserung des schulischen Deutschunterrichts.

In einem bemerkenswerten Debattenbeitrag zur von ihm mitherausgegebenen Zeitschrift ‚Didaktik Deutsch‘ hat zuletzt Thorsten Pohl diese einseitige Ausrichtung am Optimierungsparadigma als Teil einer vielfältigen „Verengungsbewegung“ (Pohl 2018,

22) innerhalb der Forschungsdisziplin kritisiert. Er warnt vor der „Gefahr, dass wir reine Zulieferer und Kooperationspartner pädagogisch-psychologischer Wirkungsforschung werden“ (ebd., 27), und fordert nachdrücklich, „auch Forschung [zu] betreiben oder zu[zul]assen, die sich nicht von vornherein und gänzlich einem Zweck-Mittel- oder Optimierungsdiktat verschreibt“ (ebd., 26; Hervorh. i. O.). Pohl argumentiert im Wesentlichen mit der Eigenlogik des Fachs: Dieses habe sprach- und literaturbezogene Lehr- und Lernprozesse zu seinem Gegenstand, und um solche grundlegend untersuchen zu können, dürfe der Fokus nicht auf den institutionellen Deutschunterricht und das Lehrerhandeln¹ beschränkt werden – zumal die normative Forderung nach einer Optimierung des Deutschunterrichts epistemisch ganz ohne Wert sei.

Pohls Unbehagen angesichts eines „Zweck-Mittel- oder Optimierungsdiktat[s]“, dem eine Forschungsdisziplin, geradezu auf Fausts Spuren wandelnd, sich „gänzlich [...] verschreibt“ (ebd.), könnte über bloß fachspezifische Bedenken hinausweisen und auch darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei diesem offenbar eben um ein *Diktat* handelt – das heißt, um eine Setzung, die nicht nur nichts mit der fachlichen Logik der Deutschdidaktik zu tun hat, sondern die sich aus wirkmächtigen gesellschaftlichen Strömungen herschreibt, welche die deutschdidaktische Forschungslogik unterschwellig determinieren. Dass nämlich beispielsweise der Deutschunterricht immer besser und effizienter werden soll, und zwar nachweislich und im internationalen Maßstab; dass die Kompetenzen ganzer Schülerpopulationen messbar zu wachsen haben; dass die Schulbildung überhaupt auf Kompetenzen, also auf zukunftsbezogene kognitive Ressourcen, abhebt und von den jeweiligen Inhalten der unterrichtlichen Beschäftigung immer schon absieht: Dies alles sind offenkundig fachfremde Setzungen, die auf gesellschaftspolitische Grundtendenzen zurückzuführen und insofern zuallererst als soziale Phänomene zu reflektieren sind.

Dazu erscheint aber der Blick über den fachdidaktischen Horizont hinaus unerlässlich. Heranzuziehen wäre vor allem die Allgemeine Soziologie (und einmal nicht die Empirische Sozialforschung mit ihrem Methodenrepertoire). Als besonders einschlägig für die hier aufgeworfenen Fragen nach Wirkmächtigen der Effizienzsteigerung und des Optimierungsparadigmas können die Arbeiten des Jenaer Soziologen Hartmut Rosa gelten – namentlich seine unter dem Titel ‚Resonanz‘ publizierte, äußerst ambitionierte ‚Soziologie der Weltbeziehung‘ (Rosa 2016). Vor dem Hintergrund von Rosas Konzept, das interaktiven *Resonanzen*² den Vorrang gegenüber jeder entfremdenden Steigerungslogik einräumt, könnte eine grundsätzlich anders angelegte Deutsch- und Literaturdidaktik erste Konturen gewinnen – vielleicht sogar mit dem Potenzial, nach der kompetenzorientierten und der empirischen eine ‚resonante‘ Wende zu initiieren.

¹ Bei Komposita wie ‚Lehrerhandeln‘ oder ‚Lernerseitig‘ erlaube ich mir im Folgenden, das generische Maskulinum zu benutzen. An anderer Stelle wechsele ich aus stilistischen und sprachökonomischen Gründen gelegentlich zwischen femininen und maskulinen Formen ab (‚die Rezipientin‘ – ‚der Leser‘).

² Rosa entwickelt eine Art eigene Terminologie, deren zentrale Begriffe im Folgenden kursiv angeführt werden.

2. Zu Rosas Konzept der *Resonanz*

Hartmut Rosas nahezu achthundert Seiten starkes Werk ‚Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung‘ (2016) kann an dieser Stelle nicht annähernd angemessen oder gar erschöpfend vorgestellt werden, zumal es zu dessen besserem Verständnis ratsam erscheint, zunächst auch noch seine 2005 erschienene Habilitationsschrift mit dem Titel ‚Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne‘ durchzuarbeiten, in der wichtige theoretische Grundlagen für Rosas Resonanzkonzept gelegt werden. Im vorliegenden Zusammenhang wird es genügen müssen, einige Grundzüge dieses Konzepts knapp zu skizzieren, vor allem insofern sie für eine ‚Literaturdidaktik der Resonanz‘ Bedeutung gewinnen können. Dabei werde ich mich insbesondere auf die zentralen definitorischen Passagen der Monografie zum Begriff der *Resonanz* (Rosa 2016, 281-298) sowie zu dessen begrifflichem Korrelat, der *Entfremdung* (ebd., 299-316), beziehen.³

Rosa legt dezidiert eine *Soziologie der Weltbeziehung* vor. Das heißt, er beschreibt die soziale Welt nicht nur aus der Außenperspektive eines Beobachters, sondern immer auch ‚von innen‘ heraus, nämlich aus dem Blickwinkel des Subjekts. Relevant sind für ihn die Beziehungen zwischen einem Individuum und einem von diesem erfahrenen *Weltausschnitt* – bestehend etwa aus Mitmenschen und anderen Lebewesen, aus kulturellen Artefakten, aus der Natur, aus künstlerischen Hervorbringungen oder spirituellen Wirkmächten. Die Weltbeziehung des spätmodernen Menschen, darauf laufen Rosas Analysen hinaus, muss aber als fundamental gestört gelten. Verantwortlich dafür ist⁴ ein Prozess, der schon mit Ausgang des Mittelalters und mit dem Aufbruch in die aufgeklärte Moderne angesetzt hat: die technologische und soziale *Beschleunigung*. Hat diese über weite Strecken dem Menschen geholfen, an Autonomie und an physischer wie geistiger Bewegungsfreiheit zu gewinnen, so sind in der jüngeren Zeit – von Rosa die *Spätmoderne* genannt – zunehmend Effekte eines dialektischen Umschlags zu beobachten. Der Beschleunigungs-, Steigerungs- und Rationalisierungsfuror frisst sozusagen seine Kinder, das heißt: Um die systemischen Anforderungen einer sich nur noch *dynamisch stabilisierenden* Gesellschaft (Rosa 2016, 671ff.) zu erfüllen, müssen die Individuen mit ständig zunehmendem Tempo agieren und reagieren. Anschaulich spricht Rosa vom Phänomen der „rutschenden Abhänge“ (Rosa 2005, 190), auf denen man sich immer schneller bewegen muss, um wenigstens seine Position zu halten. Einher mit dieser sozialen Beschleunigung geht aber ein umfassender Welt- und Beziehungsverlust: Während der Einzelne mangels gegenwärtiger zeitlicher Spielräume gehalten ist, sich zumindest möglichst viele potenzielle Ressourcen für die Zukunft zu sichern – finanziell, technologisch, materiell, in Form körperlicher Fitness, sozialer Netzwerke und kognitiver Kompetenzen –, gerät ihm eine präsent erfahrene Welt allmählich aus dem Blick. Ein Beziehungsverlust findet

³ Wer sich vergleichsweise zügig in Rosas Gedankenwelt einlesen will, sollte zu dessen Essay ‚Unverfügbarkeit‘ (2018) greifen.

⁴ Im weiteren Verlauf dieses Kapitels referiere ich durchweg Positionen Rosas; wegen des Umfangs der Ausführungen bediene ich mich dabei der Einfachheit halber des Indikativs.

statt, Entfremdung zwischen Subjekt und Welt greift um sich. Die verfügbare Umwelt wird zur Reichweitenvergrößerung zunehmend instrumentalisiert – und eben dadurch fremd und stumm. Unter der entfremdeten Beziehungslosigkeit, unter dem Schweigen der Welt leiden aber zuletzt die Individuen: Depression und Burnout als extreme Formen des Weltverlusts durch Verstummen werden häufiger (Rosa 2016, 316).

Gegen Verstummen und Entfremdung setzt Rosa nun das Konzept der *Resonanz*: So, wie eine schwingende Stimmgabel durch ein geeignetes Medium hindurch eine Stimmgabel gleicher Frequenz zum Mitschwingen anregen oder auch einen Holztisch als Resonanzkörper zum volltönenden Resonieren bringen kann, so kann sich zwischen Subjekt und begegnender Welt eine *Resonanzbeziehung* etablieren. Kennzeichnend ist dabei das Moment der wechselseitigen Berührung und des Berührtwerdens, das Ineinander von aktivem ‚Mit-eigener-Stimme-Sprechen‘ (und dabei ‚Anklang-Finden‘) und pathischem Zuhören und ‚Zum-Widerklang-Bringen‘ des Aufgenommenen. Resonanzbeziehungen können sich laut Rosa zwischen Mensch und Mensch einstellen, aber auch zwischen einem Subjekt und verschiedensten als *resonant* erfahrenen *Weltausschnitten*: der durchwanderten Natur, der produktiv anverwandelten Arbeit, Werken der Kunst, spirituellen oder religiösen Antwortinstanzen. Zentral ist in jedem Fall das Moment der *Unverfügbarkeit*: Beziehungsresonanzen können nicht berechnet, geplant oder erzwungen werden. Das unterscheidet sie etwa vom bloß mechanischen Echo, bei dem nur einer redet, ohne dass dabei die Eigenfrequenz des Gegenübers zum Schwingen angeregt würde. Das Selbst und das Andere sprechen vielmehr mit je eigener Stimme; freilich *verflüssigen* sich in der wechselseitigen Berührung Identitäten, die Resonanzbeziehung lässt die Resonanzpartner nicht unverändert zurück. Insofern spricht Rosa auch von der Begegnung als einer wechselseitigen *Anverwandlung*, nicht unilateralen Verfügbarmachung.

Entschieden verwahrt sich Rosa gegen den Argwohn, sein Resonanzkonzept laufe auf ein blauäugiges Projekt allgemeiner Dauerharmonie und gefühlsseligen Einander-Liebhabens hinaus. Resonanz könne niemals ein Dauerzustand sein, überhaupt erfülle der Abgrenzungsmechanismus der *Entfremdung* eine wichtige Funktion – kulturell in den prinzipiell auch begrüßenswerten Fortschritten der Weltaneignung und Reichweitenvergrößerung, individuell-biografisch beispielsweise in den Ablösungsbewegungen der Pubertät. Rosa will Resonanz nicht mit Konsonanz verwechselt wissen: Gerade auch der produktive, manchmal sogar heftige Streit könne ein wichtiges Moment in einer grundsätzlich auf Resonanz angelegten Beziehung darstellen (Rosa 2016, 320).

Rosas Konzept zielt auf nichts weniger als eine „Soziologie des guten Lebens“ (ebd., 37) ab und hat insofern nicht nur deskriptiven, sondern auch normativen Charakter. Zwar können Resonanzen nicht geplant und verfügbar gemacht werden; doch haben Subjekte, die stabile *Resonanzachsen* in verschiedensten Richtungen etablieren (in belastbaren zwischenmenschlichen Beziehungen, im Offenhalten von *Resonanzräumen* in Arbeit, Natur, Kunst oder Religion) größere Chancen auf „ein gelingendes Leben“ (ebd., 16). Dass aber die Schaffung von tendenziell resonanzfähigen Weltverhältnissen kein pri-

vates Projekt sein kann, sondern von einer grundlegenden Umgestaltung, ja „Revolution“ (ebd., 56) sozialer Wirkungsmechanismen der Spätmoderne abhängt. Daran lässt Rosa, wie auch aus dem eingangs als Motto angeführten Zitat hervorgeht, keinen Zweifel.

3. Fragen an Rosas *Resonanz*konzept

Hartmut Rosas hier zur Rede stehende Monografie hat nicht nur den erwähnten einschüchternden Umfang von fast achthundert Seiten; die Ausführungen beeindrucken zudem durch die Weite des dem Autor zur Verfügung stehenden fachlichen und überfachlichen Horizonts. Auch ergeht es einem Leser, einer Leserin nicht selten so, dass ein möglicherweise aufkommender Einspruch gegen das Gesagte vom Verfasser längst mitbedacht ist und an anderer Stelle klug und facettenreich diskutiert wird. Dennoch kann es an dieser Stelle nicht ausbleiben, einzelne strittig oder unklar erscheinende Aspekte zu hinterfragen und möglicherweise zu modifizieren, um Rosas Resonanzkonzept anschließend in Hinblick auf eine (literatur-)didaktische Wendung weiterdenken zu können.

3.1. Zur physikalischen Grundlegung des zentralen Begriffs

Rosa legt Wert darauf, dass es sich bei seinem soziologisch gewendeten Resonanzbegriff um mehr als eine bloße Metapher handelt (Rosa 2016, 281). Das Resonanzphänomen im akustisch-physikalischen Bereich, so Rosa, sei substantziell mit dem psychosozialen Geschehen verwandt: Wenn man etwa davon spreche, dass zwei Gesprächspartner sich aufeinander ‚einschwingen‘, stelle das mehr als eine bloße Analogie zu den beiden einander in ihrer Eigenfrequenz anregenden Stimmgabeln dar.

Als Kernmoment lässt sich dabei die Idee isolieren, dass sich die beiden Entitäten der Beziehung [...] wechselseitig so berühren, dass sie als *aufeinander antwortend*, zugleich aber auch *mit eigener Stimme sprechend*, also als „zurück-tönend“ begriffen werden können. Resonanz ist daher [...] strikt zu unterscheiden von Formen der kausalistischen oder instrumentalistischen („linearen“) Wechselwirkung [...], in der die Berührung als erzwungene Beeinflussung eine starre, genau vorhersagbare Wirkung erzeugt. (Rosa 2016, 285; Hervorh. i. O.)

Eben das Letztere ist aber bei den beiden einander anregenden Stimmgabeln der Fall: Das akustische Phänomen vollzieht sich streng kausal und ist mit Sicherheit vorhersehbar. Schlägt man eine Stimmgabel an und positioniert sie dann auf dem Korpus eines Flügels, wird dieser mitschwingen – das ist ein durchaus ‚verfügbarer‘, kalkulierbarer und sicher replizierbarer Effekt. Die ‚Eigengestimmtheit‘ des Flügels reicht durchaus nicht so weit, dass er irgendeine Wahl hätte, sein Mitschwingen einmal ausnahms- und eigensinnigerweise zu unterlassen – es handelt sich eben doch um ein mechanisches Geschehen. Das für das soziologische Resonanzkonzept zentrale Moment der Unverfüg-

barkeit und Autonomie lässt sich wohl nur dort postulieren, wo ein empfindendes Bewusstsein im Spiel ist. Überhaupt dürfte man von einer Begegnung oder auch Berührung im emphatischen Sinne nur dann sprechen können, wenn mindestens eine Seite mit Bewusstsein und Empfindungsfähigkeit begabt ist.

Dass es sich bei Rosas Resonanzbegriff letztlich wohl doch um eine metaphorische Entlehnung handelt, tut der Sache aber keinen Abbruch. Der Begriff scheint dennoch überaus glücklich gewählt und das angezielte Phänomen vielleicht besser zu treffen als beispielsweise der Terminus ‚Responsivität‘ im Sinne Waldenfels'. Auf etwas oder jemanden zu antworten impliziert einen bewussten Vorsatz; *Resonanz* hingegen ist gerade in dieser Hinsicht durchaus unverfügbar. Dass mich etwas anspricht und eine ‚Saite in mir zum Klingen bringt‘, ist kein willkürlich gesteuerter Vorgang, sondern ein (glückhaftes) Geschehen; allenfalls kann ich mich gegen Resonanzen im Vorfeld abschotten oder sie intentional dämpfen. Die entscheidende Leistung des Resonanzbegriffs – sei er auch metaphorisch entlehnt – scheint mir aber vor allem darin zu bestehen, dass er eine aktive und eine pathische (wiederum in Waldenfels' Sinne) Haltung integriert. Die Schwingung kann von A auf B übergehen und umgekehrt; das wechselseitige Resonanzgeschehen setzt die ‚Schwingungsfähigkeit‘ beider Pole voraus. Resonant sein heißt: sprechen *und* zuhören.

3.2. Zur schwierigen Unterscheidung von *Resonanz* und *Konsonanz*

Wie bereits oben angesprochen, verwahrt sich Rosa gegen den Verdacht, sein Resonanzkonzept könne auf ein Plädoyer für Dauerharmonie und eitel Sonnenschein hinauslaufen. „*Resonanz* [...] darf nicht mit *Konsonanz* verwechselt werden, sie enthält, ja sie erfordert Dissonanzen im Sinne von *Widerspruch*“ (Rosa 2016, 743; Hervorh. i. O.). So einsichtig in Hinblick auf ein soziales Beziehungsgeschehen dieser Satz sein mag – streng akustisch-musikalisch genommen ist er geradezu widersinnig. Resonanz soll *Dissonanzen enthalten, ja erfordern*? Zwei Stimmgabeln resonieren genau dann miteinander, wenn ihre Grundfrequenzen identisch sind oder im Verhältnis ganzzahliger Vielfacher zueinander stehen. Am stärksten ist die Resonanz bei einer Identität der Frequenzen sowie, graduell abnehmend, bei niedrigzahligen Vielfachen. In diesen Fällen sind die Klänge per definitionem konsonant. Zwei Klaviersaiten, im Intervall einer kleinen Sekunde oder eines Tritonus gestimmt, regen einander hingegen keineswegs zum Mitschwingen an. Dissonanz schließt hier Resonanz aus. Zwar fallen das Resonanz- und das Konsonanzphänomen nicht vollständig zusammen – die Unterscheidung von Konsonanz und Dissonanz hängt auch von der musikalischen Sozialisation der Rezipientin, dem historischen Stand der Musiksprache sowie dem kompositorischen Kontext ab und lässt sich nicht aus Schwingungsverhältnissen allein ableiten –, sie sind aber doch viel enger aneinander gekoppelt, als Rosa zugestehen möchte. Das zeigt sich übrigens auch im analogen Bereich des psychosozialen Geschehens, auf welchen er ja abzielt: Emphatische Resonanz-

lebnisse, man kann es drehen, wie man will, haben eben doch vor allem mit Übereinstimmung und Harmonie zu tun.

Selbstverständlich gibt es für Rosa gute Gründe, auch die Dissonanz im Sinne der konstruktiven Auseinandersetzung und des selbstbewussten Widerspruchs in sein Resonanzkonzept einzubinden. Alles andere würde ja auf soziologischen Kitsch hinauslaufen und könnte nicht dem Anspruch genügen, ein tragfähiges Modell für ein *gelingendes Leben* vorzulegen. Es erscheint also nur konsequent, wenn er betont,

dass irritierender und erschütternder Widerspruch Element einer Resonanzbeziehung sein kann und nicht mit verletzender oder feindlicher Repulsion verwechselt werden darf (ebd., 327).

Und doch liegt gerade diese Verwechslung oft sehr nahe. Widerspruch und Streit gehören zur Resonanzsphäre – Verletzung, Feindschaft und *Repulsion*⁵ nicht? Es ist das ja doch eine haarfeine Grenze; gerade unter sensiblen Interagierenden wird es kaum möglich sein, in einem substanziellen Konflikt Verletzungen und das Gefühl von Zurückweisung zu vermeiden. Und wenn Rosa mit Blick auf soziale Entfremdungserfahrungen sagt, das Subjekt werde dabei „nicht berührt, sondern verletzt“ (ebd., 292), wird man fragen wollen, ob nicht überhaupt jede physische oder psychische Verletzung das Moment der Berührung impliziert. *Resonant sein* heißt eben auch: verletzbar sein, angreifbar sein, sich leidvollen Erfahrungen öffnen. Ob dies überhaupt eine wünschenswerte Disposition darstellt oder ob die Entfremdung nicht zuletzt der bequemere Daseinsmodus sein könnte, darüber wird unten noch zu sprechen sein.

Nun ist es nicht so, dass sich Rosa nicht ausgiebig mit der heiklen „Dialektik von Resonanz und Entfremdung“ (ebd., 316) auseinandersetzen würde (s. auch 743-747), und vielleicht muss es hinsichtlich entsprechender Fragen sein Bewenden damit haben, auf deren unentwirrbar dialektische Struktur hinzuweisen. Dennoch sei es erlaubt, hier am Leitfaden des musikalisch- psychologischen Phänomens von Konsonanz und Dissonanz einige diesbezügliche Überlegungen anzuführen.

Dissonanz ist, wie gesehen, nicht Resonanz, sie ist Reibung und Nichtübereinstimmung. Im musikalischen Zusammenhang erhält die Dissonanz diese Semantik aber aus der Erwartung und dem Wunsch des Hörers, dass sie sich in eine Konsonanz auflösen möge. Sie gehört zum Resonanzgeschehen insofern, als sie als zeitweilig verweigerte, vorenthaltene Konsonanz – und das heißt auch: Resonanz – begriffen wird. Der Wunsch nach und die Erwartung von Resonanz verleihen der Dissonanz im Spielfeld des tonalen Geschehens ihren spezifischen Sinn – was übrigens nicht heißt, dass nicht gerade die Dissonanz besonders genossen werden kann, nämlich als ästhetisch gebanntes Leiden. Dass die Dissonanz im Spielraum der tonalen Musiksprache Teil eines sinngebenden Resonanzgeschehens ist, wird auch deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, was außerhalb dieses Spielraums liegt. In einer Mozart-Sonate kann es konsonante und dissonante

⁵ Repellere (lat.): zurückstoßen, abprallen lassen, vertreiben, fernhalten, zurückweisen.

Klänge geben, *tertium non datur*. Das bedeutet aber nicht, dass bei der Aufführung einer Mozart-Sonate nicht eine Unzahl fremder und unzugehöriger klanglicher Ereignisse denkbar wären: falsche oder verstimmte Töne, Störgeräusche, Lärm von außen, der bis zum Abbruch des Spiels führen kann. All diese Störimpulse gehören nicht zum semantischen Kontext des Resonanzgeschehens und wären insofern auch als ‚Dissonanz‘ nicht zutreffend bezeichnet.

Die Analogie zur Resonanz im psychosozialen Sinn liegt auf der Hand: So wie Konsonanz und Dissonanz relativ aufeinander bezogen sind und ein Spielfeld musikalischer Semantik im Zeichen eines übergeordneten Resonanzgeschehens eröffnen, so gehören Übereinstimmung und Dissens zum produktiven Beziehungsgeschehen. Ohne dass sich a priori eine Grenze angeben ließe, ist es jedoch möglich, dass die Auseinandersetzung zu hart, zu verletzend und schmerzhaft wird und dadurch den Spielraum des sozialen Resonanzgeschehens sprengt. Die jeweilige Beurteilung, ob das geschehen ist, hängt maßgeblich von der Interpretation der Interagierenden ab und ist somit eine Frage des sozialen Deutungsrahmens und des individuellen Empfindens. Wird jedenfalls der Spielraum durchbrochen, zerbricht auch – zumindest übergangsweise – die Resonanzbeziehung. Entsprechendes gilt für das Phänomen der Entfremdung durch Gleichgültigkeit und *Repulsion*: Subjektiv erlebt wird auch hier das Scheitern von Beziehung, in diesem Fall aufgrund des unterbleibenden Versuchs, eine solche überhaupt herzustellen. Das damit einhergehende wechselseitige Verstummen (und Ertauben) von Subjekt und nicht mehr erreichter ‚Welt‘ kann also als ein – freiwilliges oder gewaltsam erzwungenes – Heraustreten aus dem Spielraum sozialer Resonanzbeziehungen gedeutet werden.

3.3. Zum Stellenwert und zur Funktion von Kunst und Literatur

Die Kunst zählt Rosa zu den zentralen Resonanzsphären der Moderne (Rosa 2016, 472-500). Gerade hier können sich unverfügbare Momente der Berührung und des Berührt-werdens ereignen. Da Rosa das Resonanzgeschehen prinzipiell als eine Begegnung zwischen einem Subjekt und einem *Weltausschnitt* definiert, betrachtet er auch die ästhetische Erfahrung vorrangig als ein Wechselspiel zwischen zwei Entitäten – also zwischen einem Individuum und einem wie auch immer gearteten Kunstwerk, wo nicht gar der Kunst schlechthin im „Kollektivsingular“ (ebd., 473). Sich von einem Gemälde, einer Skulptur, einem Gedicht oder Film, einem Musikstück zwischen Klassik und Heavy Metal berühren zu lassen, wird so zu „einer Erfahrung [...], in der man von einer fremden Kraft auf eine autoritative Weise angesprochen und durch diese Begegnung verwandelt wird“ (ebd., 479). Dem wird so sein; es wirkt aber doch ein wenig in den Nebel gesprochen. Wesentlich greif- und auch fruchtbarer erscheinen mir Rosas Ausführungen zum Wesen und zur Funktion der Kunst dort, wo er in einem vergleichsweise knappen Exkurs einmal nicht die Resonanzbeziehung zwischen Kunstwerk und Rezipientin, sondern die im

Kunstwerk *dargestellten* Resonanzbeziehungen in den Fokus rückt (ebd., 483). Diesen Weg verfolgen auch meine im Folgenden skizzenhaft angeführten Überlegungen:

Wenn ich beobachte, dass eine angeschlagene Stimmgabel eine zweite zum Mitschwingen anregt, werde ich Zeuge eines Resonanzgeschehens. Ich sehe und konstatiere Resonanz, ich fühle sie aber auch – schließlich regen die Stimmgabeln mein Trommelfell zu entsprechenden Schwingungen an. Diese Dopplung von Beobachtung und Teilhabe scheint aber zentral für das ästhetische Erleben zu sein. Höre ich mit Aufmerksamkeit und Verständnis einen vierstimmigen Bach-Choral, werde ich eines vielfältigen Resonanz- und Beziehungsgeschehens inne. Die einzelnen Stimmen konsonieren und dissonieren, sie entzweien und reiben sich und finden an anderer Stelle wieder zusammen. Wie aus der Forschung zum Phänomen der Spiegelneurone bekannt ist, nimmt eine musikalisch versierte Hörerin die Einzelstimmen wahr, indem sie sie gewissermaßen innerlich mitsingt (Koelsch/Fritz 2007, 135). Das Resonanzgeschehen der Stimmen untereinander wird also perzipiert und im Modus des Als-ob spiel- und modellhaft mitvollzogen. Beim Verfolgen der Bühnenaufführung eines Dramas oder beim Lesen eines Romans ergeben sich verwandte Phänomene: Das auf der (imaginären) Bühne dargestellte, vielfältige Beziehungsgeschehen zwischen den Figuren – diese schmieden Pakte und Intrigen, befreunden, verlieben und bekämpfen sich – wird vom Zuschauer registriert und zugleich mit Empathie nachvollzogen, aber im Modus des Spiels und fiktiven Scheins.

Eine wichtige Leistung der Kunst besteht so betrachtet darin, uns das soziale Resonanz- und Beziehungsgeschehen, welches unsere Lebenswelt durchweg prägt, modellhaft vor Augen und Ohren zu führen. So erlaubt sie den Zuschauern, aus der Verstrickung in Resonanz-, Konflikt- und Entfremdungsverhältnisse momentweise herauszutreten, zugleich aber ebendiese Verhältnisse in einem geschützten Spielraum nachzuempfinden – und zwar in der Summe verschiedenster Perspektiven, nicht wie sonst gebunden an die eigene Sichtweise. Da es sich beim Gesehenen und Nachempfundenen um Spiel und Unernst handelt (gerade auch, wo es tragisch zugeht), kann die sonst so bedrängende Realität des Beziehungsgeschehens einmal in den Status des Spiels und Unernstes gehoben werden. Aufgehoben werden so Lust und Leiden. Dadurch erfüllt die Kunst eine wichtige Funktion, die als kathartisch bezeichnet werden kann.

3.4. Zu den ‚Kosten‘ der Resonanz

„Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung“ (Rosa 2016, 13), so lautet der erste Satz von Rosas großer Monografie. Mit diesem Einstieg knüpft der Autor unmittelbar an seine oben erwähnte Habilitationsschrift mit dem Titel ‚Beschleunigung‘ an. Hatte sein seinerzeitiges Fazit noch ausgesprochen verhalten geklungen, was Ausstiegsmöglichkeiten aus der sich selbst verstärkenden sozialen Beschleunigungsspirale angeht (Rosa 2005, 479-490), ist elf Jahre später also mit dem Resonanzkonzept „vielleicht die Lösung“ gefunden. Rosa beeilt sich aber zu versichern,

dass damit keineswegs eine simple „Entschleunigung“ (ebd.) gemeint sei. Was möchte er durch diesen Hinweis, den er kaum näher erläutert, ausschließen? Offenbar den Gedanken, seine *Soziologie der Weltbeziehung* könnte einen fortschritts- und technologiefeindlichen, kulturkritisch-rückwärtsgewandten Charakter haben. Sein Resonanzkonzept, so gibt er auf diese Weise zu verstehen, will nicht hinter etwas Erreichtes zurück; es kommt vielmehr positiv zum Gegebenen hinzu, es gibt einen neuen, befruchtenden Impuls.

Fraglos ist es klug und angemessen, das Resonanzprojekt in dieser Weise zu lancieren. Der von Rosa analysierte Wachstums-, Beschleunigungs- und Fortschrittsmechanismus bestimmt als Postulat auch dasjenige, was im sozialen Diskurs Aussicht hat, wahr- und vor allem ernst genommen zu werden. Mehr Resonanz, Empathie und zwischenmenschliche Begegnung zu fordern, das geht und wird gerne gehört (schließlich trifft es in entfremdeten sozialen Verhältnissen ein virulentes Bedürfnis); aber dezidiert die vorgebliche Notwendigkeit von permanentem (Wirtschafts-)Wachstum und (technologischem) Fortschritt infrage zu stellen, das ist ganz etwas anderes, das verstößt geradezu gegen ein spätmodernes Denkverbot. Selbst die von der UN formulierten Ziele für nachhaltige Entwicklung – scheinbar ja ein ausgesprochen ‚resonanzsensibles‘ Projekt – sind eben Entwicklungsziele und somit dem Wachstums-, Prosperitäts- und Fortschrittsgedanken verpflichtet. Außerhalb dieses verdinglichenden Denkrahmens scheinen heute keine Positionen mehr kommunizierbar zu sein.

So muss also auch Rosa das fortschrittsskeptische Fundament seines Gedankengebäudes kaschieren. Oder müsste er nicht? Meines Erachtens wäre es wichtig, ganz unmissverständlich darauf hinzuweisen, dass gelebte Resonanz *etwas kostet*.

Wenn ich ganz schnell in die Arbeit oder zum Flughafen muss, darf ich mich nicht vom Kind berühren lassen, das etwas von mir will, oder vom Obdachlosen. Auch nicht von schöner Musik oder dem Sonnenuntergang. Ich muss stur mein Ziel verfolgen. Diese Art der Schließung brauchen wir auch in Konkurrenzverhältnissen, da müssen wir uns durchsetzen. (Rosa 2019)

Das heißt aber auch: Sich an einem resonanten Lebensmodus zu versuchen, bedeutet, andere, durchaus sehr wichtige und essenzielle Zielsetzungen aufgeben zu müssen. Sich dem Beschleunigungs-, Wachstums-, Fortschritts- und „Optimierungsdiktat“ im Sinne Pohls zu entziehen, heißt in letzter Konsequenz: den Fortschritt und das (Wirtschafts-)Wachstum zu sabotieren. Und das ist keine Kleinigkeit; man wird mit Sanktionen zu rechnen haben (etwa hinsichtlich sozialer Vernetzung oder des beruflichen Fortkommens). Wer dem Fortschritt in die Speichen zu greifen gedenkt, muss üble Verletzungen einkalkulieren.

Damit wäre ein zweiter, verwandter Punkt berührt, den Rosa meiner Einschätzung nach nicht mit der notwendigen Schonungslosigkeit verdeutlicht. „Dispositionale Resonanz ist eine Haltung, die Verletzbarkeit bewusst in Kauf nimmt“ (Rosa 2016, 744). Die wird aber nicht jeder in Kauf nehmen wollen. Es hat ja doch seinen Grund und sein Gutes, wenn *spätmoderne* Subjekte sich in tendenziell distanzierenden und entfremdeten

Weltverhältnissen zurechtfinden. Eine resonante, sensible und empfindsame Haltung einzuüben, heißt auch, sich verletzbarer zu machen und sich potenziellem Leiden zu öffnen, eigenem und fremdem. Es ist die Frage, welche Popularität eine solche Haltung überhaupt gewinnen kann; zumal, solange die Möglichkeit besteht, sich durch ein geradezu schlafwandlerisches Mittun in einem sich beschleunigenden Arbeitsprozess, durch das permanente Reizfeuer von Belohnungs- und Steuerungsimpulsen in sozialen Medien, durch einen historisch unvergleichlich hohen Lebensstandard in ökonomischer wie medizinischer Hinsicht, durch ein wachsendes und in wachsendem Maße erfülltes Sicherheits- und Kontrollbedürfnis schadlos zu halten. Achterbahnfahren macht ja auch Spaß, und im Grunde kann einem dabei nichts passieren, sollte einem auch Hören und Sehen vergehen. Noch einmal: Die Frage ist, wie populär der Gedanke eigentlich werden kann, gegenseitige Berührung und Begegnung zum Preis größerer Leidenstiefe gegen eine relativ sichere Abgeschirmtheit mit umtriebiger Kurzweil einzutauschen. Es ist die Frage, wie wir leben wollen: resonant, leidvoll, leidenschaftlich – oder stumm, abgeschirmt und wohlunterhalten.

4. Konturen einer Literaturdidaktik der Resonanz

Dass Rosas auf Resonanz und Begegnung angelegtes Konzept zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Allgemeine Didaktik bzw. Pädagogik bietet, braucht kaum eigens betont zu werden. Der Autor selbst geht, seinem geradezu enzyklopädischen Anspruch folgend, auf Implikationen seines Ansatzes für Schule und Unterricht ein (Rosa 2016, 402-420). Auch gibt es, sozusagen als pädagogisches Seitenstück des ‚Resonanz‘-Bandes, eine Sammlung unterrichtsbezogener Überlegungen in Gesprächsform (Rosa/Endres 2016).

Explizit in Richtung eines *resonanzpädagogischen Deutschunterrichts* weitergedacht wurde Hartmut Rosas Konzept im Rahmen eines von Kristina Bismarck und Ortwin Beisbart 2020 herausgegebenen Sammelbands. Dessen Einzelbeiträge illustrieren Zugänge zu einem entsprechend ausgerichteten Deutschunterricht, während der Basisartikel speziell das Moment der bedeutsamen, wechselseitigen Beziehung zu den Lerngegenständen fokussiert und dabei auch allgemeindidaktisch argumentiert. In vielerlei Hinsicht trifft sich Bismarcks und Beisbarts Entwurf mit dem hier skizzierten Konzept einer resonanten Literaturdidaktik; ausführlicher als dort habe ich zunächst Rosas soziologisches Theorem in den Fokus gerückt und auch kritisch hinterfragt. Im Folgenden möchte ich vor allem gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen eines von *Resonanz* bzw. *Entfremdung* geprägten Deutsch- und Literaturunterrichts in den Blick nehmen. Denn in Abwandlung eines berühmten Diktums Adornos ließe sich vielleicht sagen: Es gibt keinen resonanten Unterricht in einer nichtresonanten Gesellschaft.

4.1. Allgemeindidaktische Implikationen

Eine *resonante* Didaktik wird fraglos darauf hinarbeiten wollen, dass

Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von anderen oder anderem berührt werden, dass sie aber auch selbst die Fähigkeit haben, andere(s) zu berühren (Rosa 2016, 306).

Sie wird auf bereichernde Begegnungen zwischen den zu bildenden Individuen und der von diesen *anverwandelten* Welt in vielfältigster Gestalt setzen. Die von Hartmut Rosa und Wolfgang Endres in einem fingierten Gespräch entworfene *Resonanzpädagogik* (Rosa/Endres 2016) ist durchweg von diesem Gedanken bestimmt. So wird die Überwindung von Grenzen – in Rosas Diktion: „eine Verflüssigung des Weltverhältnisses“ (ebd., 108) – zum pädagogischen Programm. In einer „Schule als Resonanzraum“ (ebd., 35) ist das didaktische Dreieck zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Unterrichtsgegenstand von gegenseitiger Berührung, Beziehung und *Anverwandlung* geprägt (ebd., 46). Einem so gearteten Unterricht gelingt es, „die Dinge zum Singen, zum Sprechen zu bringen, die vorher stumm waren“ (ebd., 51), wie Rosa nicht ohne ein gewisses Pathos betont. Ein misslingender Unterricht hingegen ist, so Rosa im Gespräch mit Endres, von allseitiger Entfremdung gekennzeichnet; das didaktische Dreieck wird hier geradewegs zu einem „Entfremdungsdreieck“ (ebd., 45), in welchem alle Beziehungen (namentlich auch die zum Unterrichtsgegenstand) „auf stumm geschaltet sind“ (ebd., 44).

Dies alles klingt nicht wenig idealisierend, ja romantisierend. Wege aus einer „Schule als Entfremdungszone“ (ebd., 45) hat offenbar zunächst vor allem die Lehrperson zu weisen, die „als erste Stimmgabel den Ton angeben und die Achsen zum Stoff hin erst einmal zum Klingen und zum Schwingen bringen“ (ebd., 51) soll. Anders als in Rosas großen soziologischen Studien scheint in dem Bändchen zur *Resonanzpädagogik* die dominante Rolle einer Gesellschaft, die vor allem auf *Beschleunigung* und *Entfremdung* ausgerichtet ist, tendenziell ausgeblendet zu werden. Kritisch betrachtet Rosa im Gespräch mit Endres allerdings immer wieder die Kompetenzorientierung als schulpolitische Setzung. Zwar stellt er den Wert individuell erworbener Kompetenzen nicht in Abrede; grundsätzlich postuliert er aber eine gewisse Frontstellung zwischen Kompetenz und Resonanz:

Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügbar-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe. Resonanz dagegen meint das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache. Natürlich können mir Kompetenzen in diesem Prozess helfen, aber was dabei herauskommt, steht nicht von Anfang an fest. 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. (Ebd., 78)

So weist Rosa den Kompetenzbegriff und die Kompetenzorientierung tendenziell einer Sphäre der *Entfremdung*, Verdinglichung und Abgrenzung zu, während *Resonanz* das Prin-

zip der Verflüssigung verhärteter Positionen und der Überwindung von Grenzen meint. Wenn es der Schule darum zu tun ist, das Individuum mit Kompetenzen im Sinne kognitiver Werkzeuge zur allfälligen Problemlösung auszurüsten, so kann das jedenfalls als Paradebeispiel für Rosas Diagnose gelten, dass der Mensch der *Spätmoderne* vor allem damit befasst ist, sich Ressourcen und Optionen für die Zukunft zu sichern, da ihm die Gegenwart keinen Spielraum für sinnstiftende Tätigkeiten und Erfahrungen mehr lässt (Rosa 2005, 220f.). Zudem entspricht der Gedanke einer Messung lernerseitiger Kompetenzen zum Zweck ihrer planmäßigen Steigerung, und zwar im Querschnitt ganzer Schülerpopulationen, aufs Genaueste dem *spätmodernen* Bedürfnis, alle nur erdenklichen Ressourcen sowohl quantitativ verfügbar zu machen als auch der allgemeinen Wachstumslogik zu unterwerfen. Ein resonanzdidaktisches Projekt der „Überwindung der Steigerungslogik“ (Rosa 2016, 722f.) dürfte daher gerade im Bildungsbereich auf erhebliche gesellschaftspolitische Vorbehalte stoßen.

4.2. Postulate für die Deutschdidaktik

Resonanzfähig zu sein heißt in Rosas Bildlichkeit und Diktion, *erste und zweite Stimmgabel sein zu können* (Rosa 2016, 414f.), das heißt, einerseits mit Resonanzwirkung sprechen und sich artikulieren zu können, andererseits sich auf empathisches Zuhören zu verstehen. Damit sind zugleich zentrale Bereiche des Deutschunterrichts berührt, eben das Sprechen und Zuhören mit ihren schriftgebundenen Derivaten, dem Schreiben und Lesen. So wird die Beförderung einer „Resonanzfähigkeit der Subjekte“ (Rosa 2016, 728) von einem allgemeinen Erziehungsziel unmittelbar zu einem Kernanliegen des Deutschunterrichts. Auch das scheint auf den ersten Blick selbstverständlich, ja geradezu profan zu sein; gelten doch die Kategorien *Sprechen und Zuhören* sowie *Lesen* und *Schreiben* allgemein als grundlegende Lern- und Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Und doch wird die Frage erlaubt sein, ob die Bildungsinstitutionen einer spätmodernen Gesellschaft wirklich vorrangig auf die individuelle Fähigkeit abzielen, sich authentisch artikulieren und mit Einfühlung zuhören zu können.

Zuhören in einem resonanten Sinne fängt eigentlich bei der Aufmerksamkeit für die ‚innere Stimme‘, für die eigene Stimmung und Gestimmtheit, an. Die beiden Postulate von Ruth Cohns Themenzentrierter Interaktion (TZI) lauten „Sei dein eigener Chairman“ (Cohn 1997, 121) und „Störungen haben Vorrang“ (ebd., 122). Beide laufen auf die Forderung an den Einzelnen hinaus, zunächst mit wachem Sinn die eigene Befindlichkeit – und damit gerade auch ‚Störungen‘, nämlich Verstimmungen, Unwohlsein, Verletzungen und Verhärtungen – wahrzunehmen; und entsprechend dann auch Bedürfnisse, Stimmungen und Verstimmungen der anderen Interakteure. Vor diesem Hintergrund empfiehlt Cohn, „authentisch und selektiv“ (ebd., 125) zu kommunizieren: *selektiv* mit Rücksicht auf die Befindlichkeit der anderen, *authentisch* mit Blick auf das eigene Wünschen und Wollen. Wichtig an dieser exemplarisch resonanten Konzeption von

Sprechen und Zuhören ist der Umstand, dass hier die ‚Störung Vorrang‘ hat und der präzise wahrgenommene Affekt führt. Das heißt, es werden keineswegs Setzungen und Anforderungen von außen – im Bildungsbereich etwa Kompetenzerwartungen oder curriculare Leitlinien – als unhintergebar akzeptiert; die Leitfrage für die Interakteure der TZI lautet nicht: ‚Was soll ich, und wie schaffe ich es, mich zu dem Gesollten zu motivieren?‘, sondern ‚Wie geht es mir bzw. uns mit dem Gesollten? Wenn wir uns damit nicht wohlfühlen: Was können wir ändern – und zwar nötigenfalls am gesellschaftlichen Soll?‘ (s. dazu ausführlicher Odendahl 2018, 143ff.).

Resonant sprechen und zuhören können impliziert also immer auch eine gesellschaftspolitische Dimension. Eine Schule des Sich-Artikulierens und Einander-Wahrnehmens ist zugleich eine, die auf Emanzipation und Mündigkeit abzielt. In einem entfremdeten Bildungssystem hingegen soll nicht die ‚Störung‘ ‚Vorrang haben‘, sondern die störungsfreie Umsetzung von Kompetenzvorgaben und Leistungserwartungen. Kennzeichnend für die mündlichen und schriftlichen Produkte, die zum Kompetenznachweis vorgelegt werden, ist dann, dass sie in den seltensten Fällen ‚sprechen‘ oder ‚etwas zu sagen haben‘. Die Klassen- und Seminararbeiten, etwa im Fach Deutsch oder im Rahmen der Deutschlehrausbildung, sind oft genug gänzlich ‚stumme‘ Produkte, durch die sich kein authentisches Empfinden und Wollen mit Aussicht auf Resonanz artikuliert; mehr als das entfremdete Soll zu erfüllen, wird mit diesen Arbeiten eben nicht intendiert. Entsprechend ‚störungsfrei‘ wird in Klassenzimmern und Seminarräumen häufig gearbeitet: Die Teilnehmenden greifen Steuerungsimpulse auf und setzen sie reibungslos um, ohne dass im emphatischen Sinne von einer Kultur des Einander-Zuhörens und Miteinander-Sprechens (inklusive artikulierter ‚Dissonanzen‘) die Rede sein könnte. Erheblich erschwert wird die Entwicklung einer solchen Kultur zumal infolge des zunehmenden Aufbrechens des sozialen Kommunikationsraums durch permanent intermittierende technische Medien.

Mit dem an Ruth Cohns TZI orientierten Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (etwa Härle/Steinbrenner 2003) liegt längst ein deutsch- und literaturdidaktisch relevantes Modell zur Entwicklung einer resonanten Gesprächskultur vor. Auch Konzeptionen des handlungs- und produktionsorientierten Deutsch- und Literaturunterrichts verheißen – solange dieser nicht zu einer kopflosen Geschäftigkeit herabsinkt – nach wie vor große Chancen für die Ausbildung individueller Artikulationsfähigkeiten durch künstlerische Formen des Sich-Äußerns.

4.3. Zur Unverfügbarkeit des literarischen Lernens

Wie oben (Kapitel 3.3.) ausgeführt, stellen Kunst und Literatur mehr als nur *Resonanzsphären* unter anderen dar; sie bilden vielmehr denjenigen kulturellen Bereich aus, in dem das omnipräsente soziale Resonanz- und Beziehungsgeschehen einmal aus der Distanz betrachtet, im fiktiven Modus des Als-ob nachvollzogen und so spielerisch transzendiert

werden kann. Auf der (imaginären oder gegenständlichen) Bühne der Literatur wird das Diktat der pragmatischen Zwänge und Verwicklungen durchbrochen, indem es versinnbildlicht wird: Die Figuren müssen und wollen fortwährend etwas, wie eben soziale Individuen stets etwas müssen und wollen; die Zuschauer aber dürfen sich, endlich einmal, zurücklehnen und gewissermaßen sich selber in ihren *resonanten* oder *repulsiven* Verwicklungen betrachten.

Damit erfüllt die Literatur eine zentrale kulturelle Funktion: Sie gestattet ihren Rezipienten, zeitweilig aufzutauchen aus dem Strudel der Antriebe und Notwendigkeiten. So wirkt sie auf radikale Weise entschleunigend – und wirkt zugleich, indem sie Empathie und wache Einfühlung erfordert, Verdinglichungs- und Entfremdungstendenzen entgegen. Es ist nur ein folgerichtiger Gedanke, dass auch die Schule als Bildungsinstitution Spielräume für diese entlastende, eminent resonante Wirkung von Kunst und Literatur offenhalten sollte. Diese müssen aber *als Spielräume* offengehalten, sie dürfen nicht als Ressource bewirtschaftet werden; keinesfalls darf die schulische Beschäftigung mit Kunst und Literatur gleich wieder der spätmodernen Steigerungs- und Verfügbarkeitslogik verfallen. Nichts wäre kontraproduktiver, als ausgerechnet das literarische Lesen dem verdinglichenden Optimierungsdiktat zu unterwerfen. Literarisches Lernen ist nur als sich selbst verstärkendes Resonanzgeschehen denkbar – oder es verkommt zur entfremdet-pedantischen Grotteske.

Auch was diese Unverfügbarkeit des literarischen Lernens angeht, existieren längst einschlägige didaktische Überlegungen und Entwürfe. Ulf Abraham (2010, 16) und Gerhard Härle (2010, 17) führen, so wie Hartmut Rosa (2016, 476), Rilkes ‚Archaischen Torso Appolls‘ als Sinnbild einer Kunst an, die nicht auf strategischem Wege restlos ‚verarbeitet‘ werden kann, sondern die umgekehrt den Betrachter mit ihrem Eigenanspruch überwältigt. Nicola Mitterer (2016) konturiert mit Bezug auf Bernhard Waldenfels eine *responsive Literaturdidaktik*, die die Begegnung zwischen Rezipient und literarischem Text als ein unverfügbares Antwortgeschehen herausstellt. Michael Baum versteigt sich zu der paradoxen Formulierung, „Literatur soll gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann“ (Baum 2019, 258), womit er auf die Unverfügbarkeit des Ästhetischen in einem verdinglichenden Lehrbetrieb aufmerksam macht.

Obwohl diese didaktischen Konzeptionen streng von der Eigenlogik des literarischen Lesens her argumentieren, haben sie es mittlerweile schwer, sich in der Forschungsgemeinschaft nachhaltig Gehör zu verschaffen oder gar Einfluss auf die Schulpolitik zu nehmen. Denn diese zumal folgt dem Imperativ der dynamischen Steigerung. Die fach-internen literaturdidaktischen Diskussionen über Kompetenzorientierung und Taxierbarkeit des literarischen Lernens aber erhalten ihre Sprengkraft von gesellschaftspolitischen Entwicklungen her – und sollten dementsprechend auch gesellschaftspolitisch diskutiert werden.

5. Schluss

Das innovative Potenzial einer *Literaturdidaktik der Resonanz* ist nicht so sehr im binnendidaktisch-konzeptionellen oder gar methodischen Bereich zu verorten. Wie oben angesprochen existieren bereits fundierte allgemein-, deutsch- und literaturdidaktische Entwürfe, die mit Hartmut Rosas *Soziologie der Weltbeziehung* gut in Einklang zu bringen wären. Neu an einer explizit an Rosas Resonanzkonzept orientierten Literaturdidaktik ist vielmehr das Gewicht, das sie auf die gesellschaftspolitische Dimension didaktischer Theorie und Praxis legt, mit der Forderung, diese Dimension stets mitzureflektieren. Neu ist vor allem ihre Vision eines Literaturunterrichts, der einer veränderten schulischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zuarbeitet – nämlich einer, die von Resonanz und nicht vom entfremdenden Steigerungsimperativ geprägt ist.

Insofern würde es auch deutlich zu kurz greifen, hier für einen Literaturunterricht zu plädieren, der den Schülerinnen bloße Entschleunigungs- und Resonanzoasen in einem ansonsten auf Leistungssteigerung angelegten Schulbetrieb zur Verfügung stellt – auf dass sie, erholt und gestärkt, umso effizienter weiterarbeiten. Einen anderen, resonanten Literaturunterricht zu wollen, heißt nicht weniger, als eine andere, resonante Gesellschaft zu wollen. Wie oben (Kapitel 3.4.) ausgeführt, wäre es aber ganz blauäugig, vorauszusetzen, dass eine resonante Gesellschaftsform – eine also, die die Paradigmen des Fortschritts, des Wachstums und der Beschleunigung als Leitgrößen infrage stellt – ohne Weiteres allgemein gewünscht oder befürwortet wird. Resonanz, so hieß es, *kostet auch etwas*. Dass aber die Wende hin zu einer anderen, eben resonanten Lebensweise und Gesellschaftsform dringend angezeigt ist, diese Überzeugung scheint in einer nachwachsenden Generation an Rückhalt zu gewinnen, die noch vor nicht allzu langer Zeit Woche für Woche freitags den gängigen Schulbetrieb sabotiert hat, um für eine nachhaltige Zukunft zu demonstrieren.

Eine resonante Literaturdidaktik ist sich solcher gesellschaftspolitischer Kontexte bewusst. Sie ist daher durchaus auch kämpferisch ausgerichtet und schlägt nötigenfalls ‚dissonante‘ Töne im Bildungsdiskurs an – dies freilich zugunsten ihrer Leitidee der Erziehung zu einer dispositionalen Resonanz, zu welcher Literatur und Literaturunterricht ihren wichtigen Beitrag leisten können.

Literatur

- Abraham, Ulf (2010): „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-22.
- Baum, Michael (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Bismarck, Kristina / Beisbart, Ortwin (2020): „Deutsch unterrichten – resonanzbasiert“. In: Bismarck, Kristina / Beisbart, Ortwin (Hg.): *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen. Mit einem Vorwort von Hartmut Rosa*. Weinheim: Beltz, 12-37.
- Cohn, Ruth C. (1997): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* (13., erweiterte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Härle, Gerhard (2010): „Irritation und Nicht-Verstehen. Zur Hermeneutik als Provokation für die Literaturdidaktik“. In: Baum, Michael/Bönnighausen, Marion (Hg.): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-23.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2003): „„Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs“. In: *Literatur im Unterricht* 2, 139-162.
- Koelsch, Stefan / Fritz, Tom (2007): „Musik verstehen – Eine neurowissenschaftliche Perspektive“. In: Becker, Alexander (Hg.): *Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 118-143.
- Mitterer, Nicola (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Odendahl, Johannes (2018): *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang.
- Pohl, Thorsten (2018): „„Die Praxis‘ einer erwerbs- und vermittlungsbezogenen Wissenschaft – eine nachdenkliche Replik“. In: *Didaktik Deutsch* 45, 22-28.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2018): *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Rosa, Hartmut (2019): „Schneller, höher, leer“. Interview in: *Der Standard* vom 03.05.2019.
- Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Wintersteiner, Werner (2011): „Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung“. In: *Didaktik Deutsch* 30, 5-21.

