



Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Ansprechen. Antworten. Anders werden.

Dimensionen der „Resonanzoaase“ in der schulischen Kulturellen Bildung – von der Metapher zur Transformation

von **Claudia Cerachowitz, Johanna Tewes**

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter

- Resonanztheorie
- Schule
- Musikpädagogik
- Kunstpädagogik
- Unterrichtsentwicklung
- Transformation
- Didaktik
- Vermittlung
- Irritationen
- Selbstwirksamkeit
- Antwortgeschehen

Abstract

Der Beitrag untersucht die Metapher der „Resonanzoaase“ im Kontext schulischer Kultureller Bildung und fragt, ob und wie sie über eine bloß wohlfühlorientierte oder entschleunigende Vorstellung hinaus transformatorisches Potenzial entfalten kann. Aufbauend auf Hartmut Rosas Resonanztheorie und deren pädagogischer Weiterentwicklung wird gezeigt, dass Resonanzbeziehungen in Schule nicht instrumentell herstellbar, wohl aber mit/durch Kunst und künstlerisch-ästhetische Prozesse begünstigt und angestoßen werden können. Kulturelle Bildung wird dabei als zentrales Feld resonanter Weltbeziehungen verstanden, das Irritation, Affizierung und Selbstwirksamkeit ermöglicht. Der Text diskutiert Modelle resonanzaffiner Vermittlung sowie kunst- und musikpädagogische Erweiterungen und entwickelt daraus Überlegungen für eine „resonanzorientierte Kulturschule“. Diese versteht sich als Ort transformatorischer Bildung, an dem

sowohl leiblich-sinnliche als auch kritisch-reflexive Erfahrungsprozesse als Basis einer umfassenden Schulentwicklung wirksam werden. Zudem wird dazu angeregt, die in dem Beitrag skizzierten Potenziale einer „resonanzaffinen“ Kulturellen Bildung um eine medientheoretische Perspektive zu erweitern.

Von der Resonanz-oase zur Resonanzpraxis

Die Idee zu unserem Beitrag entstand im Rahmen des Calls zur Kubi-online Jahrestagung 2025. Hier wurde unter dem Motto: „Kulturelle Bildung – eine Resonanz-oase?“ dazu aufgerufen, die Resonanztheorie und das damit verbundene pädagogische Modell Hartmut Rosas hinsichtlich ihrer Potenziale und Anknüpfungspunkte wie auch ihrer Grenzen und Reibungspunkte für die Kulturelle Bildung zu befragen. Im Gespräch darüber konnten wir zunächst auf der Grundlage unserer gemeinsamen Erfahrungen sehr gut an den Call anschließen, denn wir waren bzw. sind beide über mehrere Jahre als Musik- bzw. Kunstlehrerin an einem Hamburger Gymnasium tätig, das sich die Resonanztheorie Hartmut Rosas als einen zentralen Orientierungspunkt für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgesucht hatte. Diese aus der schulischen Praxis kommende Perspektive weiterführend zu verbinden mit musik- und kunstpädagogischen Diskursen zum Thema, erschien uns lohnend.

Hierbei riefen wir uns zunächst stark an der Ästhetik der für die Jahrestagung gewählten Metapher der Resonanz-oase. Ausgehend von der Auffassung, dass Metaphern in der Sprache zwischen Begriff, anschaulicher Vorstellung und Denken zu verorten sind und eine erkenntnistheoretische Funktion haben (Huss 2019:7-8), fragten wir uns, wie diese Oasen-Metapher in Bezug auf die Ziele und Praxen der Kulturellen Bildung in Verbindung mit der Vorstellung von Resonanzbeziehungen „zu verstehen“ sein könnte. Laut dem Etymologischen Wörterbuch des Deutschen wird mit Oase ein „fruchtbares Gebiet mit Wasserstelle in der Wüste“ (Pfeifer et al./DWDS) bezeichnet. Ein metaphorischer Gebrauch findet sich seit der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts für „erfreuliche Ausnahme von sonst unangenehmen Erscheinungen, Lichtblick, Zuflucht“ (ebd.). Hier schwingen weitere Assoziationen wie Freizeitoase, Steueroase oder Wellness-Oase mit. Das sind alles Orte, an denen man sich von unliebsamen Alltagsbelastungen erholen kann.

Soll die Kulturelle Bildung hier äquivalent zu Rosas Resonanztheorie verstanden werden als ein Ort, an dem über die Zugänge der Künste zahlreiche Resonanzachsen angesprochen werden und der damit zu einem Zufluchtsort gegen die von Rosa diagnostizierten Beschleunigungs- und Entfremdungstendenzen der Gegenwart werden kann? Dies mag legitimatorisch plausibel erscheinen, da Rosas Resonanztheorie u.a. als Orientierungspunkt für ein gelingendes Leben gelesen werden kann (Rosa 2013). Dadurch ergeben sich Überschneidungen zu Zielen der Kulturellen Bildung, deren Praktiken sich nach Hildegard Bockhorst (2013/2012) u.a. an der Lebenskunst als Lernziel orientieren und hierbei das Individuum konsequent in den Mittelpunkt stellen. In dieser Form kultureller Bildungsarbeit dienen die Künste als Mittel, um Menschen bei der bewussten Gestaltung und Weiterentwicklung ihres persönlichen Selbst- und Weltverhältnisses zu unterstützen. Durch diesen Prozess können Individuen Selbstbestimmung erlangen und ihre eigene Handlungsfähigkeit stärken (ebd.).

Dies führte uns zu der Frage: Ist Kulturelle Bildung per se resonant, wie die Metapher „Resonanz-oase“ suggeriert? Und wie lassen sich gelingende Resonanzbeziehungen im schulischen Kontext erkennen oder herstellen? Um dies zu klären, wird nachfolgend zunächst skizziert, welche Rolle Bildung besonders im Anwendungsfeld Schule als einer zentralen Resonanzachse in Rosas Theorie und der darauf basierenden „Resonanzpädagogik“ (Rosa/Endres 2016, Beljan 2017) spielt. Daran anschließend erfolgt ein Abgleich auf der Folie kunst- und musikpädagogischer Perspektiven zu einem an den Künsten ausgerichteten Resonanzbegriff. Hierbei steht im Fokus, *wie* die Eigenheiten von Resonanzbeziehungen in unterschiedlichen kunst- und musikpädagogischen Konzepten konturiert und unter Bezugnahme auf weitere Theorien ausdifferenziert und anschlussfähig gemacht werden.

Bildungsgeschehen als Prozess zwischen Resonanz und Entfremdung

Nach Hartmut Rosa ist Bildung eine Prozessform, in der sich die „Anverwandlung von Dingen, das Zumsprechen bringen der Materialitäten“ (2016:393) in zentraler Weise vollzieht. Bildung in einem resonanztheoretischen Sinne zielt dabei „weder auf Selbst- noch auf Weltbildung als solche, sondern auf Weltbeziehungsbildung: Worauf es ankommt, ist nicht die individualistisch-atomistische Selbstverfeinerung und auch nicht die desengagierte Weltbeherrschung, sondern die Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen“ (ebd.:408).

Die Schule spielt als Resonanzraum eine entscheidende Rolle, denn laut Rosa werden „die Weltbeziehungen eines Menschen ganz wesentlich in der und durch die Schule geformt“ (ebd.:402). In Orientierung am Modell des Didaktischen Dreiecks nach Werner Jank und Hilbert Meyer (2002:55) beschreibt Rosa die Schule als Raum, der durch die in einem Dreieck aufgespannten Beziehungsweisen (Achsen) zwischen Lehrenden, Lernenden und dem „Stoff“ entweder zu einem Resonanzraum im Sinne eines gelingenden Unterrichts oder zu einer Entfremdungszone werden kann (ebd.:408f.).

Weltbeziehungsbildung im resonanztheoretischen Sinn entsteht dort, wo Lernende einem Gegenstand aus eigenem Interesse begegnen, sich im Umgang mit ihm als wirksam erleben und dabei eine wechselseitige Resonanz zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht. Die Begeisterung der Lehrenden wirkt dabei laut Rosa als „erste Stimmgabel“, die die Resonanzbereitschaft der Schüler*innen anregt und den Lernstoff lebendig werden lässt (ebd.:412f.). Im Resonanzdreieck bleiben alle drei Achsen zwischen Lehrenden, Lernenden und dem „Stoff“ grundsätzlich offen. Dadurch können sich Lehrende und Schüler*innen gegenseitig ansprechen und motivieren. Beide begegnen dem Lerngegenstand mit Interesse und eignen ihn sich nicht nur an, sondern verwandeln sich in der Auseinandersetzung mit ihm selbst (Rosa/Endres 2016:126). Ein Anverwandeln meint in diesem Kontext, „sich einen Weltausschnitt, einen Stoff so anzueignen, dass man sich selbst dabei verwandelt. Das Subjekt be- und verarbeitet den Stoff und verändert dabei sich selbst ebenso wie den bearbeiteten Weltausschnitt“ (ebd.).

Von der Oasen-Metapher zur „heilsamen Brandstiftung“

Gerade in Verbindung mit der Oasen-Metapher lassen sich Rosas Ausführungen aus lehr-lerntheoretischer Perspektive leicht missverstehen. Dann nämlich, wenn kulturelle Bildungsangebote in der Schule verkürzt gedacht werden als eine Wohlfühl-Öase, in der leuchtende Kinderaugen, ein harmonisches Mit- oder Aufeinander-Einschwingen oder ein Gefühl der Zufriedenheit nach einem irgendwie gearteten und ästhetisch normierten gestalterischen Tun bereits unreflektiert als Indizien dafür gedeutet werden, dass sich über ein solches Antwortgeschehen vollautomatisch die „Förderung von Wahrnehmung, Kreativität und Fantasie“ (Kämpf-Jansen 2000:84) und damit Formen sinnstiftender Erkenntnisprozesse garantieren ließen. Hier ergeben sich auch Analogien zum „Sparkling Eye Syndrom“, das Carmen Mörsch als Phänomen bei Kunstvermittler*innen beschrieben hat, die ihre Abwehr gegen Theorie, Reflexivität oder Kritik in Bezug auf die eigene pädagogische Arbeit damit begründen, dass „strahlende Kinderaugen“ (2012:65) ausreichend seien, um zu belegen, dass die eigene Vermittlungspraxis „sinnvoll und richtig“ (ebd.) sei. Mit einer solchen Haltung muss sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden wenig riskiert werden, da – oberflächlich betrachtet – Resonanzmomente erzeugt werden, ohne dass Widerständiges im Spiel ist.

Vor diesem Hintergrund ist mehr als fraglich, ob sich die Kulturelle Bildung mit dem metaphorischen Status, eine Resonanz-Öase sein zu wollen, zufriedengeben kann. Rosa selbst verwendet die Metapher der Öase in einem Kontext, den er als nicht ausreichend identifiziert, um „unser In-der-Welt-sein“ (2024:25) zu verändern. Er bedient sich anderer Metaphern, um gehaltvolle Resonanzbeziehungen zu beschreiben. So spricht er von einem vibrierenden Draht zwischen Subjekt und Welt (Rosa 2013) oder davon, dass bei gelungenen Resonanzbeziehungen der Funke überspringt und „es im Klassenzimmer knistert“ (Rosa/Endres

2016).

In ähnlicher Weise hat auch die Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe die Rolle der Lehrenden in ihren Ausführungen zum „Lernen als Erfahrung“ als Brandstifter skizziert. Sie schreibt:

„Wenn Lernen aber nicht nur als Anpassung und Informationsverarbeitung betrachtet wird, sondern als eine Erfahrung, in welcher der Lernende nicht lediglich sein Vorwissen verbessert, sondern aufs Spiel setzt, um eine andere Sicht der Dinge zu gewinnen, dann bedarf es der Intervention eines anderen, der dem Lernenden gleichsam den Rückweg in das Vertraute und Gewohnte versperrt. Lutz Koch spricht in diesem Zusammenhang von einer ‘heilsamen Brandstiftung’ (2012:29).“ (Meyer-Drawe 2013:92)

Lernen wird folglich als ein Prozess verstanden, der von einem inneren Begehren nach Erkenntnis getragen wird. Interesse, so betont Meyer-Drawe, entspringt einem Gefühl, das „entzündet“ werden muss – ein Brennen, das den Weg zu neuem Wissen eröffnet, auch ohne das Ziel zu kennen. Lehrende fördern diesen Prozess, indem sie Verunsicherung zulassen, Irritation ermöglichen und die Empfindsamkeit für das Rätselhafte wachhalten: „Bevor das Wissen für sich sprechen kann, muss anderes für es sprechen“ (ebd.:93).

Liest man die Ausführungen Meyer-Drawes zum Lernen als Prozess der Erkenntnis als eine Form gelungener Resonanzbeziehung, ist besonders mit Blick auf die Kulturelle Bildung ergänzend anzumerken, dass sich diese Prozesse des (Selber-)Sprechens und zum Sprechen Bringens nicht nur über kognitive Verständniswege ereignen können. Vielmehr werden sie auch leiblich erfahren und erfahrbar, indem Menschen, so findet sich bei Beljan, nicht nur geistig, sondern auch körperlich berührt und bewegt werden. Lernen in Resonanzbeziehungen entsteht, wenn Empfindungen wie Neugier, Freude, Überraschung, aber auch Verunsicherung spürbar werden. Resonanzpädagogik richtet sich daher nicht allein auf kognitives Wissen, sondern ebenso auf das leiblich-sinnliche Erleben der Welt (Beljan 2017:28).

Hier lassen sich Bezüge zur Kunstpädagogik herstellen, denn auch Kerstin Hallman konzipiert Resonanz auf der Grundlage eines phänomenologisch fundierten Verständnisses als prozessuales und leiblich fundiertes Geschehen der Wahrnehmung. Sie betont, dass hierbei Momente der aktiven Aneignung und Momente der Passivität im Sinne einer Widerfahrnis oder „*Anrührung* durch etwas, durch anderes“ (Hallmann 2017:82,84-85) verschränkt sind. Mit Blick auf ästhetische Bildungsprozesse verweist sie darauf, dass diese so anzulegen sind, dass sie vielfältige Wahrnehmungs- und Erkenntnisdimensionen fördern, um einem normierten Lernen im Sinne angepasster Interpretationen und vorgefertigter (visueller) Repräsentationsmuster entgegenzuwirken (ebd.:86). Vor diesem Hintergrund wurde der Resonanzbegriff im kunstpädagogischen Diskurs besonders deshalb stark gemacht, weil er u.a. das Ereignishafte, Unverfügbare, Nicht-Messbare und Zweckfreie in Bezug auf Kunsterfahrung in den Blick nimmt und damit einer durch Kompetenzorientierung verengten Sichtweise auf Bildungsprozesse in der Kunstvermittlung entgegenwirkt (Maset/Hallmann 2017).

An Hallmanns Ausführungen wird zugleich deutlich, dass Rosas Resonanzdreieck mit Blick auf den „Stoff“ etwas zu kurz greift, besonders wenn es sich dabei um „die Kunst“ handelt, mit der oder durch die im Sinne des Resonanzdreiecks etwas gemacht wird.

So betont die Musikpädagogin Irena Müller-Brozovic in Bezug auf das „Wesen von Resonanzbeziehungen“, die sich durch/in musikspezifische(n) Interaktionen ereignen, besonders den Aspekt eines relationalen und affizierenden Antwortgeschehens, das sie als responsives Verhältnis von synchronen Beziehungsverhältnissen abgrenzt und als Assemblage beschreibt (2023:296). Eine „resonanzaffine Musikvermittlung“ verortet sie vor diesem Hintergrund im Kontext unterschiedlicher gesellschaftlicher Praktiken, die in Rückbezug auf Gilles Deleuze und Félix Guattari rhizomartig als „musikalische Assemblage“ verflochten sind (ebd.). Diese vielgestaltigen, heterogenen und eigendynamischen musikspezifischen Interaktionen weisen, so Müller-Brozovic weiter, „keine Hierarchien auf, sondern sind hybrid und durchlässig. Es handelt sich um Kombinationen und Mixturen unterschiedlicher Stränge und

Schichten, in denen sich Unerwartetes ereignen kann.” (ebd.)

Hierbei geht Müller-Brozovic in Rückbezug auf die Kunstpädagogin Eva Sturm davon aus, dass ein resonanzaffines Antwortgeschehen in Vermittlungskontexten „von Kunst aus” (Sturm 2011) angestoßen wird, sodass „die Rezipient*innen von Kunst gepackt und affiziert werden” (Müller-Brozovic 2023:296). Dieser mitreißende Prozess entzieht sich steuernder Kontrolle und wird bei Sturm als Transformation beschrieben, denn „man ›wird‹ mit/durch Kunst” (Sturm 2011, S. 46), da dieser Vorgang nach einer Antwort verlangt bzw. eine „Re-Aktion” provoziert (Müller-Brozovic 2023:296).

Auch Jens Beljan, der Rosas Überlegungen in einen erziehungswissenschaftlichen Kontext überführt hat, verweist darauf, dass sich die Gestaltung von Resonanzbeziehungen, etwa durch künstlerisch-ästhetische Gestaltungsprozesse oder die produktive oder rezeptive Auseinandersetzung mit Kunst und Musik nicht pädagogisch steuern lassen: „Weil Resonanzbeziehungen keine instrumentellen Beziehungen sind, lassen sie sich auch nicht instrumentell herstellen oder kontrollieren: Resonanz ist unverfügbar“ (2017:127).

Zugleich bedarf es, so findet sich bei Sturm weiter, in Bezug auf museale oder schulische Vermittlungssituationen, in denen über eine direkte oder indirekte Konfrontation mit künstlerischen Arbeiten die „potentielle Bildung von »Fluchtlinien« von Kunst aus erhofft wird” (2005:24), „...einer bestimmten Zeit und eines bestimmten (sozialen) Raumes, in dem relativ angstfrei gesprochen, gehandelt, gemacht werden kann, in dem der/die jeweils Sich-Artikulierende von dem sprechen, darauf zeigen kann, was ihn/sie *bewegt, angeht, trifft*” (ebd.).

Resonanz im Kontext transformatorischer Bildung

Anschließend an die bisherigen Ausführungen ist zu fragen, wie sich Resonanzbeziehungen in kulturellen Bildungskontexten gestalten lassen, wenn davon ausgegangen werden muss, dass sich Resonanzbeziehungen und daran geknüpfte Bildungsprozesse aufgrund ihrer Unverfügbarkeit nicht gezielt planen oder steuern lassen. Dazu ist zunächst zu klären, was die Kennzeichen einer resonanten Kulturellen Bildung wären. Und welche Bedingungen bestehen müssen, um diese zu ermöglichen.

Das Modell der „resonanzaffinen Musikvermittlung” (Müller-Brozovic 2023) bietet Leitlinien, anhand derer sich Konzeptionen von Projekten Kultureller Bildung prüfen lassen im Blick auf ihr Potenzial, die Teilnehmer*innen im Sinne der Resonanztheorie von Rosa zu berühren, gegebenenfalls sogar eine „Anverwandlung” zu bewirken.

Im Zentrum des Modells stehen „resonante Musikbeziehungen”, die Irene Müller-Brozovic in vier Varianten differenziert: Eine „resonante Beziehung” *zu* Musik, *mit* Musik, *in* Musik sowie *durch* Musik (ebd.:21). Die „definierenden Merkmale” von Resonanz, auf die in einer zweiten Ebene alle Varianten der Musikbeziehung hin zu prüfen sind, spiegeln Rosas Theorie: Es sind hier Affizierung, Selbstwirksamkeit, Unverfügbarkeit und Transformation (ebd.:304). In einer dritten Ebene kreisen Begriffe, anhand derer die Projektinhalte geschärft werden können. Diese „begünstigenden Impulse” stellen so Leitlinien dar, die eine „resonanzaffine” Konzeption anregen und fokussieren können, nämlich die Spielidee, das Spielkonzept, die Zeitlichkeit, die Körperlichkeit, die Räumlichkeit und ihr Grad an Risiko (ebd.:305). Diese drei Ebenen einer „resonanzaffinen Musikvermittlung” fußen auf fünf Grundprinzipien, die hier nur stichwortartig genannt seien: 1. Mediopassivität, Medioordination und Mediokonjunktivität, 2. Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit, 3. Wahrnehmbarkeit und Erreichbarkeit, 4. Kollaboration und 5. Diskriminierungssensibilität. Ihr Modell stellt Müller-Brozovic an einigen Beispielen aus dem Bereich der Musikvermittlung überzeugend dar. Im Weiteren wäre es sehr ergiebig für die konzeptionelle Weiterentwicklung über die Musikvermittlung hinaus, dieses Modell auf seine Passung hin an einer Reihe von Projekten aus anderen Sparten der Kulturellen Bildung zu prüfen, um herauszuarbeiten, ob sich aus der Übertragung heraus ein Modell der „resonanzaffinen Kulturellen Bildung” ableiten lässt.

Übertragen auf das Anwendungsfeld Schule zieht dies Überlegungen nach sich, welche transformatorische Perspektive Kulturelle Bildung, basierend auf resonanzpädagogischen Leitlinien, entwickeln könnte.

So ist Rosas Resonanztheorie der Versuch, dem „modernen Modus dynamischer Stabilisierung“ (Rosa 2016:25), der zu Entfremdungserfahrungen des Menschen führt, eine Alternative entgegenzusetzen, nämlich die Möglichkeit einer Veränderung des Weltverhältnisses aufzuzeigen. Rosa schreibt: „*Eine andere Art des In-der-Welt-seins ist möglich*, aber sie wird sich nur als das Ergebnis einer simultanen und konzentrierten politischen, ökonomischen und kulturellen Revolution realisieren lassen.“ (ebd.:56, Hervorhebung i. O.). Diese Aussage verdeutlicht, dass sich eine an der Resonanztheorie orientierte Kulturelle Bildung nicht mit dem Status einer „Oase“ zufriedengeben kann. Am Beispiel der Slow Food-Bewegung illustriert Rosa, dass sich unser Weltverhältnis nicht allein dadurch verändert, dass wir am Samstagabend *langsam* kochen, alle anderen Tage aber im Modus der Steigerung leben (Rosa 2024:25). Gerade auch die Institution Schule, die vielfach einen Ort der Entfremdung darstellt, hat nach Rosa hier die besondere Aufgabe, den Schüler*innen Erfahrungen resonanter Weltverhältnisse zu ermöglichen: „Im Überwinden dieser Mauer der Empfindungslosigkeit, im sensiblen Reagieren auf andere Menschen, auf den Stoff einer Unterrichtsstunde und im erneuten Sich-Öffnen besteht die wahre pädagogische Herausforderung“ (ebd.:51).

In Bezug auf Musik formuliert Rosa die These, dass sie eine „ganz spezifische Form der Weltbeziehung“ (2016:161) herstellen könne. Dabei differenziert er zwischen den Künste-Domänen und stellt dar, dass das Verhältnis der Hörenden zu Klang ein anderes sei als dasjenige des Sehenden einem gesehenen Objekt gegenüber. Im Musik-Erleben sieht er quasi die Überschneidung von Selbst und Welt, „indem es sie gleichsam in reine Beziehung verwandelt: Musik sind die Rhythmen, Klänge, Melodien und Töne *zwischen* selbst und Welt (...)“ (ebd.:162). So könne Musik unterschiedlichste Arten von Beziehungen ausdrücken oder bewirken.

Jens Beljan erweitert diesen Gedanken Rosas zur Musik wiederum und unterstreicht deutlich das Potenzial der Künste insgesamt, das sie aus der Vielfalt ihrer Facetten heraus und im Kontext von Schule haben, um resonante Bildungserfahrungen zu ermöglichen: „Insbesondere im aktiven künstlerischen Schaffen sind affektive, symbolische, materielle, soziale und kognitive Elemente miteinander verwoben“ (2017:285).

An dieser Stelle spiegeln sich die Merkmale und Kategorien einer „resonanzaffinen Musikvermittlung“. Die Differenzierung der „resonanten Beziehungen“ von Müller-Brozovic (2023:21) hier aufgreifend, wäre folglich das Potenzial der Kulturellen Bildung weiterzuentwickeln: Transformation *zu* Kultureller Bildung, *mit* Kultureller Bildung, *in* Kultureller Bildung und *durch* Kulturelle Bildung.

Kulturelle Bildung als transformatorische Kraft

Eine Orientierung, in welcher Perspektive der Begriff „Transformation“ zu verstehen ist, eröffnet eine mögliche Antwort auf diese Frage. Dabei stehen wir im Spannungsfeld zweier Auslegungen des Begriffs „Transformation“ im Kontext von Bildung.

Ein transformatorisches Bildungsverständnis sieht nach Hans-Christoph Koller (2018) Irritation, Fremdheit und Widerspruch, die eine Infragestellung des Selbst- und Weltverhältnisses bewirken, als zentrale Bedingungen für tiefgreifende Bildungsprozesse an. Diese ereignen sich immer dann, „wenn Menschen mit Erfahrungen konfrontiert werden, für deren etablierte Formen ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (Koller 2022:11).

Diesen Gedanken auf fachdidaktischer Ebene weiterführend, geht der Sammelband „Irritation als Chance“ (Bähr et al. 2019) der These nach, dass die Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen Momente der Irritation und der Fremderfahrung als Ermöglichungsbedingungen auch in den Fachdidaktiken braucht, damit Lernende über sich hinauswachsen, neue Erfahrungen machen und durchmachen und zu einem tiefen Verstehen des Gegenstandes gelangen. Dieses Moment wird als subjektiv bedeutsam erfahren und beschreibt

die damit einhergehende beunruhigende Wirkung als etwas, das unserem eigenen Willen vorausseilt (ebd.:5-6). Transformatorische Bildung ermöglichende Prozesse werden dabei verstanden als Inszenierung von Irritation, deren Möglichkeiten in der „Durchbrechung institutioneller Routinen, im Verlangsamten schneller Deutungsprozesse, in der Konfrontation mit Ungelöstem, Unfertigem, Widersprüchlichem, Konfrontation mit radikal Neuem, aber auch im Zeigen von bereits Bekanntem in Verfremdung liegen“ (ebd. 2019:9) könnten.

Julia Lipkina und Douglas Yacek dagegen stellen die Fokussierung Kollers auf krisenhafte Erfahrungen in Frage und sehen diese vielmehr als „nur einen möglichen Anlass von Bildung“ (2023:1111). Zudem weisen sie darauf hin, dass wesentlich im Prozess der Bildung immer auch eine Entwicklung und Konstituierung eines Selbst- und Weltverhältnisses gesehen werden muss. In Kollers Fokussierung aber gerade die Identitätsentwicklung aus dem Blick, die sie als Basis eines Konzeptes der Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sehen (ebd.). Auch Beljan konzipiert Bildung „als eine prozesshafte und dynamische Dialektik zwischen Entfremdung und Resonanz“ (2017:36).

Im Kontext von Kultureller Bildung und Schule ist eine „Transformation“ unseres Erachtens, den Ausführungen Julia Lipkinas und Douglas Yaceks folgend, durch eine Vielzahl anregender – bestärkender und irritierender – Impulse zu initiieren.

In Orientierung an Rosas Resonanztheorie wird die Notwendigkeit beider Arten von Bildungsanlässen deutlich: „Resonanzerfahrungen können daher aus Entfremdungserfahrungen nur und erst dann entstehen, wenn die existentielle Grundierung des Weltverhältnisses zumindest ein Moment der Tiefenresonanz kennt und so etwas wie *dispositionale Resonanz* zulässt. Eine resonanzsensible Grundhaltung ist die Bedingung dafür, auch dem ganz fremden und zunächst völlig Unverstehbaren und Irritierenden nicht in der verdinglichenden Haltung des Ablehnens, Zurückweisens oder gar Vernichtenwollens entgegenzutreten, sondern mit der Bereitschaft zur Öffnung und zur eigenen Verwandlung“ (Rosa 2016:325). Rosas Auseinandersetzung mit Charles Taylor fortsetzend zeigt Lipkina auf, wie Bildung immer beide Pole umfasse, somit „positive Erfahrung negative Momente mit einschließen, und umgekehrt negative Erfahrungen stets vor einem Horizont des Positiven erfolgen“ (Lipkina 2021:113).

Kulturelle Bildung und Schule – ein Transformationsdreieck

Wie aufgezeigt weisen Rosa und Beljan den Künsten im Rahmen der Resonanztheorie ein besonderes Potenzial zu, Beziehungen auszudrücken bzw. herzustellen und dadurch das „In-der-Welt-sein“ zu verändern. Daraus lässt sich ableiten, dass Kulturelle Bildung auch und gerade in der Schule, einem wesentlichen Bildungs- und Sozialisationsort für Kinder und Jugendliche, als „transformatorische Kraft“ zu sehen ist, und zwar weit über den Status einer Oase hinaus. Die Begegnung mit Kunst, das künstlerische Schaffen und die sich in den Künsten entfaltenden Phänomene des Widerständigen, Ambigen, Unsicheren, Zweckfreien können Resonanzerfahrungen anbahnen, sie quasi aufschließen und dadurch vielgestaltige ästhetische und „ver-rückte“ Weltbeziehungs- und Sinnangebote machen. Wenn dieses Potenzial ernst genommen würde, wäre es als besonderes Element der Unterrichtsentwicklung zu sehen. Wichtig ist dabei, die transformatorischen Möglichkeiten über die künstlerischen Fächer hinaus in allen Fächern der Schule zu erkunden und zu entwickeln. In dieser Perspektive wäre eine „resonanzorientierte Kulturschule“ ein wesentliches Ziel der Schulentwicklung insgesamt. Die Orientierung an der Resonanztheorie Rosas wäre als Erweiterung der Definition der „Kulturschule“ zu verstehen: „Eine Kulturschule [...] ist eine Schule mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil. Ein ausgewiesenes kulturelles Profil zeichnet sich dadurch aus, dass das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen der Schule zur Anwendung kommt“ (Fuchs/Braun 2015:14). Eine „transformatorische Bildung in der Kulturschule“ wäre also zwingend fächerübergreifend und durchzöge das Lernen in der ganzen Schule. In Orientierung am „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (Rolff 2016:20) beträfe dies alle drei Bereiche der Schulentwicklung, neben der Unterrichtsentwicklung also auch die Organisationsentwicklung wie ebenso die Personalentwicklung.

Kulturelle Bildung als Schlüssel zu Resonanzerfahrungen ist in diesem Sinne in steter Wechselbeziehung zu diesen drei Bereichen der Schulentwicklung zu sehen, bildlich gesehen im Zentrum eines solchen „transformatorischen Dreiecks“ stehend.

Zentrale Fähigkeit in allen drei Ankerpunkten dieses „transformativen Dreiecks“ solch einer Kulturschule – Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung – ist eine Art „Resonanzkompetenz“. Sie ist als Basis und Zielpunkt auf allen Ebenen zu sehen und meint sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen. Jens Beljan führt dazu aus, dass es seitens der Lehrkräfte um eine „pädagogische Haltung“ geht, die durch zwei Aspekte gekennzeichnet ist: die „Resonanzverantwortung“ sowie die „Entfremdungstoleranz“ (2017:179). Die geforderte Haltung zielt darauf ab, Schüler*innen Resonanzerfahrungen zu ermöglichen. Beljan weist darauf hin, dass es „nicht der erbrachte Erfolg oder die Leistung an sich [ist]“, die motivierend wirkt, sondern die damit verbundene Resonanzerfahrung: "Eine solche gemeinsame Freude kann nur in kooperativen und solidarischen, nicht in wettbewerbs- und konkurrenzorientierten Lerngemeinschaften erfolgen (...)" (ebd.:242).

Es geht im Kern also darum, eine in Anlehnung an Müller-Brozovic (2023) als „resonanzaffin“ zu formulierende Haltung zu entwickeln, aus der heraus im Sinne Rosas die Transformation von „Aneignung“ zu „Anverwandlung“ ermöglicht wird. „Kompetenz“ und „Resonanz“ stellen in dieser Perspektive keinen Gegensatz dar, sondern sind vielmehr als zwei Seiten gelingenden Lernens miteinander verbunden. Diese „Resonanzkompetenz“ ist als Haltung somit nicht nur Basis des pädagogischen Handelns, sondern ebenso ein Bildungsziel für die Schüler*innen. Die Zielperspektive ist gerahmt durch die Begriffe der Affizierbarkeit, der Entfremdungstoleranz und der ästhetischen Responsivität. Ermöglicht wird dies vor allem durch künstlerische Zugänge und Methoden der Kulturellen Bildung.

Herausforderungen stellen in dieser Entwicklungsperspektive die vielfach noch streng voneinander abgegrenzten Fachdomänen bzw. Fachdidaktiken dar. Es ist zu vermuten, dass sowohl ein Erfahrungs- als auch ein Wissensdefizit im Kontext der Resonanztheorie, vor allem aber auch hinsichtlich künstlerischer Methoden und ihrer Anwendbarkeit in „nicht-künstlerischen“ Fächern besteht. Eine „Didaktik der Kulturellen Bildung“, wie sie von Britta Klopsch und Elisa Adams (2024) vorgelegt wurde, bietet dafür hilfreiche und klar systematisierte Leitlinien für die Unterrichts- und Schulentwicklung, um diese Defizite abzubauen. Dass sie ihr Modell einer „kulturell-ästhetischen Didaktik“ als eine eklektische verstehen (ebd.: 110), bietet eine potenzialreiche Basis, die so unterschiedlichen Fachdidaktiken einander aufzuschließen und sich gemeinsam hin zu etwas Neuem entwickeln zu können. Als Grundlage gehen sie von einem didaktischen Dreieck (nach Braun & Schorn 2013) aus, das sie in seinen Eckpunkten „Lernende“, „Lehrende“ und „Inhalte“ weiten. Die Erkenntnisse der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edvard L. Deci und Richard M. Ryan (1993) sehen sie als wesentliche Elemente an, um Lehr-Lernprozesse zu planen und fügen die Aspekte „Erleben von Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit“ in einer zweiten Ebene als Orientierungspunkte hinzu. Hierauf entwickeln sie ihr sehr variables „Rahmenkonzept der kulturell-ästhetischen Didaktik“, das „in mehreren Spannungsfeldern angeordnet [ist], die für die jeweilige Lehr-Lernsituation ausgehandelt werden müssen“ (Klopsch/Adams:103 ff). Diese acht Spannungsfelder spiegeln in ihren jeweiligen Polen die besonderen Herausforderungen künstlerisch-ästhetischen Lernens und Lehrens.

Zu untersuchen wäre im Weiteren, in welcher Weise dieses „Rahmenkonzept der kulturell-ästhetischen Didaktik“ und die oben als Bildungsziel postulierte „Resonanzkompetenz“ miteinander verbunden werden können, sich bestenfalls einander zuarbeiten.

Die postdigitale Dimension – Resonanz in Netzwerken

Für die hier aufgeworfenen Fragestellungen sowie die Weiterentwicklung hin zu einem Modell einer „resonanzaffinen“ Kulturellen Bildung bieten die Untersuchungen zur „Expressiven Bildung“ von Jens Beljan (2025) weitere wichtige Impulse, anhand derer Praxisbeispiele zu untersuchen wären. Er geht davon

aus, dass Expression unabdingbar ist, um „bildende Wechselwirkungen zwischen Selbst und Welt“ (ebd.:122) zu ermöglichen. Ein Ziel wäre somit, herauszuarbeiten, wie bzw. mit welchen Methoden der Kulturellen Bildung die Expressivität als wesentliches Element von Bildungsprozessen stärker angeregt werden kann.

Das „starke“ Subjekt in der Krise

Darüber hinaus ist in Bezug auf die bisherigen Überlegungen problematisierend anzumerken, dass kulturelle Bildungsansprüche sehr stark an die Zielsetzung geknüpft werden, Subjekte durch Kulturelle Bildung zu stärken und ihnen zu „Freiheit, Selbstbestimmung, Autonomie oder Würde“ (Fuchs 2016:8) zu verhelfen. Ästhetische Praxis wird hierbei als Medium verstanden, in dem ein starkes Subjekt als souveräne Instanz gerade in Zeiten transformatorischer Umbrüche seine Widerständigkeit entwickeln und die Krisen der Gesellschaft verarbeiten kann (Dartsch 2023). Dieses auf Theorien der Aufklärung basierende „Ästhetische Subjekt“ steht den ästhetischen Objekten in einem produzierenden und rezipierenden Dialog gegenüber, der ästhetische Erfahrungen ermöglicht, die zu einer „Ästhetischen Erziehung des Menschen“ (Schiller) führen (Meyer 2024). Der Kunst- und Medienpädagoge Torsten Meyer hat darauf hingewiesen, dass eben diese „Subjekt/Objekt-Dichotomie“ aufgrund ihrer Unterkomplexität aus Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie sowie weiterer relationalistischer Theorieansätze ebenfalls in eine Krise geraten ist (ebd.): So entzieht sich in digital vernetzten Gesellschaften ein großer Teil der Lebenswirklichkeit der Kontrolle des*der Einzelnen. Die Interaktionen zwischen Daten und Dingen folgen hochkomplexen, algorithmischen Prozessen, die menschlicher Nachvollziehbarkeit weitgehend entzogen sind. Damit verliert das Subjekt seine vermeintliche Souveränität, denn laut Meyer gibt es „keine solide Basis, keine zentrale Perspektive, keinen vernünftigen Standpunkt, keinen Ort der Empathie, von dem aus die Komplexität der Welt auf ein erträgliches Maß reduziert werden könnte“ (ebd.).

Resonanz als relationale Perspektiven auf Kulturelle Bildung

Auch Rosas Resonanztheorie beschreibt Weltbeziehungen, wie eingangs am Beispiel des Resonanzdreiecks erläutert, primär als Antwortgeschehen zwischen Subjekt und Welt – damit bleibt sie einer humanistischen Grundfigur verpflichtet, die das handelnde, empfindende Individuum in den Mittelpunkt stellt. Manuel Zahn kritisiert vor diesem Hintergrund aus kunst- und medienökologischer Perspektive diese anthropozentrische Engführung und betont stattdessen, dass Resonanz nicht nur zwischen Menschen, sondern auch zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen (Materialien, Technologien, Dingen, Datenströmen, Tieren etc.) wirke. Resonanz wird bei Zahn als ökologisch verteilte, energetische und technologische Beziehungsweise verstanden, die das Subjekt selbst als „Dividuum“ – also geteilt, relational und prozesshaft – begreift (Zahn 2017:96). Auf dieser Basis schlägt er eine bildungstheoretische Perspektive vor, in der Wahrnehmung und Gestaltung als distributive, medienvermittelte Prozesse verstanden werden – jenseits des klassischen, autonomen Subjektbegriffs:

„(Kunst-)Pädagogisch gesehen verliert die Individualisierung als Ausrichtung des Arbeitens ihre prominente Stellung. Sie gerät sogar in Verdacht, Fehleinschätzungen der tatsächlichen Bedingungen und komplexen Interdependenzen der pädagogischen Praxis zur Folge zu haben. Die Aufmerksamkeit wird stattdessen stärker auf die (materiellen, körperlichen, sozialen, medientechnologischen) Milieus, in denen sich bildende Prozesse vollziehen, zu richten sein.“ (Zahn 2017:100f.)

Diese Relationalisierung des Subjekts schließt an Torsten Meyers „fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung“ (Meyer 2015) an. Hier fordert er u.a. in Orientierung an einem stark erweiterten Kunstbegriff, dass in der Kulturellen Bildung die Bedingungen, Probleme und Phänomene digital-vernetzter Lebenswelten sowie aktuelle Darstellungstechnologien und deren ästhetische Praktiken als Lernfelder anerkannt werden (ebd.). Vor diesem Hintergrund erscheinen Rosas kritische Überlegungen zur monomodalen Weltbeziehung über digitale Bildschirme (Rosa 2016:155-158) einerseits als berechtigte Kritik an der Reduktion leiblicher

Erfahrungsvielfalt, dürfen aber nicht aus einer Verlustperspektive zu deren Ausschluss im Kontext kultureller Bildungspraxen führen.

Fazit

Abschließend lässt sich mit Blick auf die in diesem Artikel aufgeworfenen Fragen sagen, dass Kulturelle Bildung sich nicht in der Vorstellung einer „Resonanzoase“ erschöpfen sollte. Wird Resonanz lediglich als harmonisches Antwortgeschehen verstanden, verliert sie ihr transformatorisches Potenzial. Erst in der Spannung zwischen Resonanz und Entfremdung, zwischen Affizierung und Irritation lassen sich Lernsettings gestalten, die komplexe Bildungsprozesse wahrscheinlich werden lassen. Schule kann dabei zu einem Resonanzraum werden, wenn sie möglichst vielfältige wahrnehmungs- und erkenntnisbasierte Lern- und Begegnungsformen eröffnet, die Unvorhergesehenes, Ereignishaftes und Zweckfreies zulassen, Neugier anstiften und künstlerisch-ästhetische Praktiken fächerübergreifend als Anlass zur Weltbeziehungsbildung begreifen, zulassen und verhandelbar machen.

Kulturelle Bildung trägt in diesem Sinne zur Ausbildung einer Resonanzkompetenz bei – einer Haltung der Ansprechbarkeit, Entfremdungstoleranz und ästhetischen Responsivität. Sie befähigt Lernende wie Lehrende, sich einerseits berühren zu lassen und andererseits Resonanzbeziehungen aktiv zu gestalten. Vor dem Hintergrund digital-vernetzter Lebenswelten ist zudem zu berücksichtigen, dass Resonanzbeziehungen auch technologisch vermittelt und in netzwerkförmige, relationale Strukturen eingebettet sind. Eine resonanzorientierte Kulturschule der Zukunft muss diese Dimensionen produktiv und kritisch-reflexiv einbeziehen und ihre Projekte und Themen an den komplexen Fragen der Gegenwart ausrichten.

Verwendete Literatur

- **Bähr, Ingrid et al. (2019):** Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dies. (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken (3-39). Wiesbaden: Springer.
- **Beljan, Jens (2017):** Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- **Beljan, Jens. (2019):** Die Transformationsresistenz der Moderne – Ansätze einer expressivistischen Bildungstheorie im Werk von Charles Taylor. In: Balzer, Nicole/Beljan, Jens/Drerup, Johannes (Hrsg.): Charles Taylor – Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie (59-80). Paderborn: Mentis.
- **Beljan, Jens (2025):** Expressive Bildung. Über Ausdruck. Entfremdung und die Fähigkeit zu lernen. Weinheim: Beltz Juventa
- **Beljan, Jens / Winkler, Michael (2019):** Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz.
- **Bockhorst, Hildegard (2013/2012):** „Lernziel Lebenskunst“ in der Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/lernziel-lebenskunst-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 10.11.2025).
- **Dartsch, Michael (2022):** Kulturelle Bildung und Transformation. Diagnosen, Probleme und Perspektiven im Rückblick auf die kubi-online Jahrestagung 2022. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-transformation-diagnosen-probleme-perspektiven-rueckblick-kubi-online> (letzter Zugriff am 10.11.2025).
- **Fuchs, Max (2015):** Zur Einführung. Die Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung. In: Fuchs, Max / Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, Bd.1: Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- **Fuchs, Max (2016):** Das starke Subjekt. Lebensführung, Widerständigkeit und ästhetische Praxis. München: kopaed.
- **Hallmann, Kerstin (2017):** Zwischen Performanz und Resonanz. Potenziale einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens. In: Hallmann, Kerstin / Maset, Pierangelo (Hrsg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz (79-89). Bielefeld: Transcript.
- **Hallmann, Kerstin / Maset, Pierangelo (Hrsg.) (2017):** Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld: transcript.
- **Huss, Till Julian (2019):** Ästhetik der Metapher. Philosophische und kunstwissenschaftliche Grundlagen visueller Metaphorik. Bielefeld: transcript.
- **Jank, Werner / Meyer, Hilbert (2002):** Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- **Kämpf-Jansen, Helga (2002):** Ästhetische Forschung. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule, Köln: Salon, S. 83-114.
- **Klopsch, Britta / Adams, Elisa (2024):** Didaktik der Kulturschule. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- **Koch, Lutz (2012):** Allgemeine Theorie des Lehrens. Ein Abriss. In: [Norbert Ricken/Roland Reichenbach/Hans-Christoph Koller](#) (Hrsg.): Philosophie des Lehrens (15–30). Paderborn: Brill | Schöningh.
- **Koller, Hans-Christoph (2012):** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer
- **Koller, Hans-Christoph (2022):** Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler.
- **Lipkina, Julia (2021):** Bildung und Transformation ‘anders denken’. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 1, S. 102-119.
https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28759/pdf/ZfPaed_2021_1_Lipkina_Bildung_und_Transformation.pdf (letzter Zugriff am 02.11.2025).
- **Lipkina, Julia / Yacek, Douglas (2023):** Unterrichtsliche Transformationsforschung – Formen bildsamer Erfahrung im schulischen Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26/2023, S. 1105–1127. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01168-6> (letzter Zugriff am 10.10.2025).
- **Meyer-Drawe, Käte (2013):** Lernen braucht Lehren. In: Peter Fauser / Wolfgang Beutel / Jürgen John (Hrsg.): Pädagogische Reform. Anspruch - Geschichte - Aktualität (89-97). Seelze: Friedrichs Verlag.?
- **Meyer, Torsten (2024):** Imaginäre Aktanten und das Subjekt (in) der Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/imaginaere-aktanten-subjekt-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 10.10.2025).
- **Meyer, Torsten (2015):** What’s Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 10.10.2025).
- **Mörsch, Carmen (2012):** Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating. In: Jaschke, Beatrice / Sternfeld, Nora (Hrsg.): Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. (Ausstellungstheorie & Praxis, Bd. 5) (55-77). Wien: Turia + Kant.
- **Müller-Brosovi?, Irene (2024):** Das Konzert als Resonanzraum. Resonanzaffine Musikvermittlung durch intensives Erleben und Involviertsein. Bielefeld: transcript.
- **Pfeifer Wolfgang et al. / DWDS (1993):** Oase. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Oase> (letzter Zugriff am 13.11.2025).
- **Rolff, Hans-Günther (2016):** Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven (3. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz
- **Rosa, Hartmut (2013):** Was ist das gute Leben? Alles hängt davon ab, ob es zwischen der Welt und uns einen Draht gibt, der vibriert. In: ZEIT Nr. 25/2013, https://verlag.zeit.de/content/uploads/2018/10/FdZ_Was-ist-das-gute-Leben_von-Hartmut-Rosa.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2025).

- **Rosa, Hartmut (2016):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- **Rosa, Hartmut / Buhren, Claus / Endres, Wolfgang (2018):** Resonanzpädagogik und Schulleitung – Neue Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- **Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang (2016):** Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- **Rosa, Hartmut (2023):** When Monsters Roar And Angels Sing. Eine kleine Soziologie des Heavy Metal. Stuttgart: Kohlhammer
- **Rosa, Hartmut (2024):** Beschleunigen wir die Resonanz. Bildung und Erziehung im Anthropozän. Berlin: Suhrkamp.
- **Sturm, Eva (2011):** Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- **Sturm, Eva (2005):** Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus«. In: Kunstpädagogische Positionen 7, Hamburg: Hamburg University Press.
- **Zahn, Manuel (2017):** Resonanz. Medienökologische Perspektiven der Kunstpädagogik. In: Hallmann, Kerstin / Maset, Pierangelo (Hrsg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz (91-103). Bielefeld: transcript.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Claudia Cerachowitz , Johanna Tewes (2026): Ansprechen. Antworten. Anders werden. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/ansprechen-antworten-anders-werden>

(letzter Zugriff am 11.03.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>