

EVANGELISCHE HOCHSCHULE NÜRNBERG

Masterstudiengang
Angewandte Bildungswissenschaften
Prof. Dr. Margit Ostertag

Master-Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)

Themenzentrierte Resonanzpädagogik

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) als systematische Erweiterung der
Resonanzpädagogik

Felix Oberst

Fachsemester: 6. Semester, Wintersemester 2022/23
Erstgutachterin: Prof. Dr. Margit Ostertag
Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Bayer
E-Mail: felix.oberst@posteo.de

Nürnberg, den 27.12.2022

Jeder sinnvolle Satz setzt eine zukünftige Welt voraus. Solange wir miteinander Sprechen ist die
Geschichte nicht zu Ende
– Harald Welzer

Hab keine Angst Mama
Unser neues Haus hat viele Räume
Es ist nur ein bisschen kleiner
Dafür schöner, wir bauen es aus Hoffnung und Träumen
– Keine Angst – Oehl

Und dieses Leben sei es auch noch so kurz,
beinhaltet den Zweifel und das Glück, das Wissen und das Unwissen
– Christoph Schlingensief

Es geht nicht darum, dem Leben mehr Tage zu geben, sondern den Tagen mehr Leben
– Cicely Saunders

ABSTRACT

Die vorliegende Masterarbeit unternimmt einen ersten umfassenden Versuch, die Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Resonanzpädagogik systematisch zu verbinden. Die Resonanzpädagogik fußt auf der soziologischen Resonanztheorie von Hartmut Rosa. Bereits Bayer und Ostertag (2019, 2022a) haben die inhaltliche Verwandtschaft und erste Verbindungslinien der beiden Ansätze nach Ruth C. Cohn (TZI) und Rosa (Resonanz) herausgestellt. Die TZI zeigt sich in der vorliegenden Arbeit als geeignete systematische Erweiterung der Resonanzpädagogik. Dabei wird deutlich, dass die Ansätze nicht nur inhaltlich gleiche Anliegen verfolgen, sondern auch strukturell verwandte Alternativen vorschlagen. Die TZI kann dabei helfen, das Anliegen der Resonanzpädagogik systematisch anzuwenden. Aus der Synthese der beiden zeichnen sich in dieser Arbeit Konturen einer Themenzentrierten Resonanzpädagogik ab.

Inhalt

Verzeichnis der Abbildungen.....	v
Verzeichnis der Abkürzungen.....	v
1 Einleitung – Resonanz und TZI im Dialog.....	1
2 Blickpunkt Resonanztheorie.....	3
2.1 Analyse – Beschleunigung und dynamische Stabilisierung der modernen Gesellschaft.....	5
2.2 Positive Dialektik – Entfremdung und Resonanz.....	9
2.2.1 <i>Entfremdung – Die Beziehung der Beziehungslosigkeit.....</i>	9
2.2.2 <i>Resonanz – Die Beziehung des Hörens und Antwortens.....</i>	11
2.2.2.1 Resonanzkriterien.....	12
2.2.2.2 Resonanzachsen.....	15
2.3 Die Kritik der Resonanzverhältnisse – Gesellschaft im Spiegel der Unverfügbarkeit.....	18
2.4 Resonanzpädagogik – Angewandte Resonanztheorie.....	22
2.4.1 <i>Grundlegung - Bildung als Prozess der Anverwandlung.....</i>	22
2.4.2 <i>Resonanz und Kompetenz – Bildung in einer beschleunigten Welt.....</i>	25
2.4.3 <i>Resonanz und soziale Ungleichheit – Resonanzungleichheit in der Schule.....</i>	28
2.4.4 <i>Resonanz im Unterricht – Das Resonanzdreieck und das Entfremdungsdreieck.....</i>	30
3 Blickpunkt Themenzentrierte Interaktion.....	34
3.1 Für ein humanes Zusammenleben – Die Axiome der TZI.....	36
3.1.1 <i>Autonomie und Bezogenheit – Das anthropologische Axiom.....</i>	37
3.1.2 <i>Würde und Wertschätzung – Das ethische Axiom.....</i>	42
3.1.3 <i>Beziehung und Macht – Das politische Axiom.....</i>	45
3.2 Ethisches Handeln im Spiegel der TZI – Die Postulate der TZI.....	47
3.2.1 <i>Selbstwirksamkeit und Mitverantwortung leben – Das Postulat der Chairperson.....</i>	48
3.2.2 <i>Mit Störungen umgehen – Das Störungspostulat.....</i>	50
3.3 Das Dreieck umkreisen – Das Vier-Faktoren-Modell der TZI.....	53
3.3.1 <i>Der Faktor ES und die Beziehung zur Sache.....</i>	54
3.3.2 <i>ICH und der Subjektbezug.....</i>	55
3.3.3 <i>WIR und die Beziehung zum ICH.....</i>	55
3.3.4 <i>Der GLOBE und die Beziehung zur Welt.....</i>	56
3.4 Anteilnehmen und leiten – Die Methodik der TZI.....	57
3.4.1 <i>Dynamische Balance – Der Stabilisierungsmodus der TZI.....</i>	58
3.4.2 <i>Leiten mit Themen.....</i>	59
3.4.3 <i>Partizipierendes Leiten.....</i>	60
3.4.4 <i>Leiten mit Struktur, Vertrauen und Prozess.....</i>	63
3.5 Verständigung und lebendiges Lernen – Das Bildungsverständnis der TZI.....	64
4 Implikationen für eine Themenzentrierte Resonanzpädagogik.....	68
4.1 TZI in Resonanz und Dissonanz.....	68
4.1.1 <i>Resonanz und der Einspruch der Dinge – Bildung in einer lebendigen Welt.....</i>	72
4.1.2 <i>Die Axiome im Spiegel der Resonanz.....</i>	74
4.1.2.1 <i>Resonanz und die Kritik der Autonomie – Resonanzfähigkeit als anthropologische Anlage.....</i>	75
4.1.2.2 <i>Leben bedingt Resonanz – Dispositionale Resonanz als ethische Grundhaltung.....</i>	76
4.1.2.3 <i>Resonanz und Macht – Die politische Dimension der Resonanz.....</i>	79
4.1.3 <i>Die Postulate im Spiegel der Resonanz.....</i>	81
4.1.3.1 <i>Die Resonanzerwartung der Chairperson.....</i>	81
4.1.3.2 <i>Die Störung, ein Weg zur transformativen Resonanz.....</i>	83

4.2	Aufräumen im Dreieck ringsherum – Das Vier-Faktoren-Modell der Resonanz.....	85
4.3	Resonanz und Anteilnahme – Die TZI-Leitung im Spiegel der Resonanz.....	87
4.3.1	<i>Resonant Leiten – Mediopassive Anteilnahme und Verständigung.....</i>	88
4.3.2	<i>Adaptive Balance – Der Stabilisierungsmodus der Resonanz.....</i>	89
4.3.3	<i>Leiten mit responsiven Themen – Ein responsives Element der Strukturierung.....</i>	91
4.3.4	<i>Leiten mit Resonanz und responsiver Struktur – Eine strukturelle Alternative.....</i>	93
5	Fazit und Ausblick.....	96
6	Literaturverzeichnis.....	98

Verzeichnis der Abbildungen

Illustration 1:	Das Indifferenzdreieck nach Beljan (2019: 115).....	31
Illustration 2:	Das Repulsionsdreieck nach Beljan (2019: 117).....	32
Illustration 3:	Das Resonanzdreieck nach Rosa (2019a: 411).....	33
Illustration 4:	Das Vier-Faktoren-Modell.....	54
Illustration 5:	Die Achsen im Vier-Faktoren-Modell nach Ostertag und Bayer (2022b: 77).....	86
Illustration 6:	Das Schattendreieck nach Stollberg (1982: 40).....	94
Illustration 7:	Leiten in der Dialektik von Resonanz und Entfremdung modifizierte Darstellung nach Stollberg (1982).....	95

Verzeichnis der Abkürzungen

RCI	Ruth Cohn Institut
TCI	Theme-centered Interaction, englisch für → TZI
TZI	Themenzentrierte Interaktion

1 Einleitung – Resonanz und TZI im Dialog

Als pädagogisches Konzept ist die Resonanzpädagogik noch erweiterungsfähig. Dafür lassen sich im Konkreten zwei Erklärungen finden. Zum einen ist das Modell – auch im Vergleich zur TZI – ein recht junges und blickt daher auf eine noch entsprechend kurze Rezeptionsgeschichte zurück. Zum anderen entfalten Endres und Rosa (2016) das Modell in einem Dialog, in dem Rosa auf Fragen von Endres eingeht. Die beiden geben Eckpunkte und praktische Ansätze für eine Resonanzpädagogik. Was das Lesen lebendig macht, kommt dem Aufbau einer pädagogischen Systematik weniger entgegen. Die wissenschaftlichen Grundlagen des Modells sind dabei tiefgreifend und breit fundiert.

Zwar befindet sich auch die bildungstheoretische Fundierung und Diskussion der TZI, wie Ostertag mehrfach (2015, 2020a, 2022b) beschreibt, noch in den Anfängen. Doch bietet die TZI ein konsistentes didaktisches Fundament. Damit steht Pädagog:innen ein Handlungswissen für die praktische Verwirklichung ihrer Anliegen zur Verfügung. Mittelpunkt der TZI ist das lebendige Lernen. Nur implizit sind allerdings die Fragen nach dem *Warum* und *Wozu* beantwortet: Was ist der gute Grund, TZI anzuwenden und wozu kann sie dienen? Ostertag sieht diese Fragen in *Bildung* begründet. Sie plädiert daher für eine bildungstheoretische Begründung der TZI.

Die Resonanzpädagogik hingegen weist schon bildungstheoretische Grundlagen vor. Hartmut Rosa (2019a) setzt sich in seiner Resonanztheorie explizit mit Bildung auseinander. Die Frage nach dem *Grund* und *Ziel* gelungener Pädagogik kann damit entsprechend gehaltvoll beantwortet werden. Mit dem Begriff der *Anverwandlung* beschreibt die Resonanztheorie überdies, wie sich gelungene Bildung vollziehen kann. Für die Verwirklichung von Anverwandlung in pädagogischen Kontexten fehlt allerdings ein konsistentes didaktisches Modell. Das *Vier-Faktoren-Modell* der TZI tritt dagegen deutlich differenzierter auf als das didaktische *Resonanzdreieck* der Resonanzpädagogik. Im Resonanzdreieck werden sozialen Rahmenbedingungen nicht explizit genannt. Die TZI betont hingegen die Kenntnis gesellschaftlicher Kontexte als unverzichtbar.

Weder die TZI noch die Resonanzpädagogik lassen den Rückschluss zu, dass ein gelingendes Leben zielstrebig erreicht werden könnte. Letztlich, so Rosa, seien Bildungsprozesse stets nur *halbverfügbar*. Immerhin weisen beide Ansätze gute Anhaltspunkte dafür vor, auf welchen Wegen eine dienliche Grundlage dafür evoziert werden könnte. Die Betrachtung der beiden Modelle gibt Anlass, über eine Verbindung der beiden nachzudenken. So weisen Bayer und Ostertag (2019, Ostertag/Bayer 2022b) auf eine Verwandtschaft der Ansätze hin und begründen erste Verbindungslinien. Demnach könnte die Resonanztheorie ein soziologisches Fundament für die TZI bieten und die TZI wiederum ein geeigneter Ansatz für die Gestaltung von Resonanzräumen sein.

Inwiefern kann die Themenzentrierte Interaktion zur systematischen Erweiterung der Resonanzpädagogik beitragen? So lautet die Frage, zu deren Beantwortung die vorliegende

Masterarbeit erste Ansätze aufzeigt. Die TZI könnte der Resonanzpädagogik eine systematische Erweiterung verleihen und so zur bewussten Anwendung der Anliegen der Resonanzpädagogik behelfen, so die hier vertretene These. Die Synthese der beiden könnte daher als Themenzentrierte Resonanzpädagogik bezeichnet werden.

Die Arbeit ist in drei Hauptteile gegliedert. Im ersten Schritt geht der Blick auf die Resonanztheorie nach Hartmut Rosa (Kapitel 2). Nach einem groben Überblick über das Anliegen und Ausrichtung der Theorie, wird Rosas Gesellschaftsanalyse dargestellt. Daraufhin werden die Kernbegriffe der Resonanztheorie, *Entfremdung* und ihr positiver Gegenentwurf die *Resonanz* näher erläutert. Daraus entfaltet sich die Kritik der gesellschaftlichen Resonanzverhältnisse. Die Resonanzpädagogik (Punkt 2.4) tritt unmittelbar in die Fußstapfen der Resonanztheorie. Als kleine Schwester der Theorie ist sie praktisch ausgerichtet und versucht das theoretische Anliegen ins Leben zu überführen.

Im Kapitel 3 richtet sich der Scheinwerfer auf die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Einblicke in das Leben von Ruth C. Cohn führen durch die geschichtlichen Hintergründe der TZI. Nach dieser Orientierung rollen sich nach und nach die systematischen Elemente der TZI aus. Aus dem Menschen- und Weltbild leiten sich die Methoden des Modells ab.

Im dritten Hauptteil (Kapitel 4) wird eine Verbindung der TZI und der Resonanzpädagogik konturiert. In der Synergie der beiden Ansätze zeichnet sich das Profil einer Themenzentrierten Resonanzpädagogik ab, welche die Fachexpertise der Resonanz mit der Handlungssicherheit der TZI verknüpft. Die Unterteilung bleibt an vielen Stellen nicht unbedingt trennscharf, da die Bereiche konzeptionell eng zusammenhängen. Sie zeigt eher unterschiedliche Aufmerksamkeitstendenzen auf.

2 Blickpunkt Resonanztheorie

Die folgenden Seiten nähern sich der Resonanztheorie mit kritischer Würdigung und nehmen ihre Begrifflichkeiten näher unter die Lupe, um eine Grundlage für die weiteren Überlegungen zu schaffen.

Hartmut Rosa ist Professor für Allgemeine und Theoretische Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Der 1956 Geborene leitet das Max-Weber-Kolleg in Erfurt. Der Träger des Erich-Fromm-Preises und des Paul-Watzlawick-Ehrenrings ist im Leitungsteam der Deutschen SchülerAkademie pädagogisch tätig. Die Resonanztheorie ist vor allem auch durch seine Teilnahme am DFG-Kolleg „Postwachstumsgesellschaften“ beeinflusst, das er mit in Leben gerufen hat. In der Danksagung seines Buches »Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung« (2019a) wird deutlich, wie sehr seine Forschung im Zeichen des Dialogs und der Kooperation steht.

Als eine der vielleicht zwei großen Theorien der (Post-)Moderne in der deutschsprachigen Soziologie steht die Resonanztheorie neben dem Ansatz von Andreas Reckwitz »Gesellschaft der Singularitäten« (2017), die beide fast zeitgleich veröffentlicht wurden. Die Resonanztheorie scheint in Fachkreisen trotz – oder vielleicht gerade wegen – ihrer Neuheit auf Resonanzen und Dissonanzen zu stoßen (vgl. Peters/Schulz 2017b, Reckwitz/Rosa 2021, Wils 2019). Stellenweise werden Erweiterungen angedacht (Ostertag 2022b, Ellinger/Kleinhenz 2022, Beljan 2019). Auch in (weitestgehend) pädagogisch praxisorientierten Ansätzen scheint der Resonanzansatz auf verwandtschaftliches Interesse zu treffen (Ostertag/Bayer 2022a, Bismarck/Beisbart/Rosa 2020, Fichtner/Schimkat 2019, Schwarz 2021, Wienberg 2019).

Allein aus drei ausgewählten Buchtiteln wird schon der rote Faden, den Hartmut Rosa gedanklich verfolgt, ablesbar: In seiner Habilitationsschrift »Beschleunigung« (2014a) legt er eine Gesellschaftsanalyse in puncto Zeit dar und untersucht »die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne«. Anschließend lotet er in der ‚Vorstudie‘ (Rosa 2016: 11) mit dem Titel »Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung« (2016) die Möglichkeiten aus, mit soziologischen Mitteln eine Alternative zur Wachstumsgesellschaft zu erforschen. Er zeichnet hierbei »Umriss einer neuen Gesellschaftskritik«. Doch bleibt der Soziologe nicht bei der Kritik allein stehen. Mit der »Resonanz« (2019a) entfaltet er schließlich eine neue Gesellschaftstheorie: »Eine Soziologie der Weltbeziehung«. In Tradition der Kritischen Theorie spannt Rosa (ebd.: 316 ff.) eine *Dialektik von Entfremdung und Resonanz* auf. Rosa kumuliert hierbei seine Überlegungen aus vorangegangenen Büchern und begeht mit der *Resonanztheorie* den Versuch einer soziologischen Gesamtheorie oder Metatheorie.

Rosas Werk ist durchzogen von einem „weitreichenden Versuch, die Soziologie mit der sehr alten Frage nach dem guten Leben zu versöhnen“ (Bayer/Ostertag 2019: 144).¹ Um nicht vorschnell darüber zu urteilen, was nun das gute Leben ausmacht, verfolgt Rosa (2014a: 7) zuerst das Anliegen „der

¹ Rosa (2019a: 18, 38) zeigt auf, dass die Frage des guten Lebens in der Moderne privatisiert wurde. Im Zuge der Differenzierung der Soziologie von der Psychologie entstand mit der normativen Enthaltsamkeit auch ein Tabu jener Frage verbunden war. Damit spiegelte die Soziologie diese soziale Exklusion selbst. (ebd.: 37 ff.)

Identifizierung der sozialen Voraussetzungen und Bedingungen eines solchen Lebens“. Er beabsichtigt also simpel ausgedrückt „über das gelingende Leben mehr zu sagen, als dass es sich gut anfühlt“ (Rosa 2019a: 19 Herv. i. O.). Als existenzielle Voraussetzung versteht der Sozialwissenschaftler nun das Verhältnis von Menschen zueinander, zu sich selbst und zur Welt. Der Begriff *Welt* inkludiert dabei die soziale, subjektive und objektive Welt. (ebd.: 69)

Rosa betont, dass Subjekt und Welt grundlegend und konstituierend auf einander bezogen sind. Beide entstehen erst aus und durch ihre wechselseitige Beziehung. Subjekte stehen der Welt nicht gegenüber, sondern sind ein verwobener Teil von ihr. Sie finden sich *in* einer Welt wieder – immer schon. (ebd.: 62 f.) Damit stellt sich Rosa (2019b: 15) in eine jüngere Denktradition, die relationale Ontologien² entwerfen, also ein Weltbild, das von einer grundlegenden Bezogenheit von Welt und Subjekt ausgeht.

Die Ausgangsfrage ist zuallererst eine deskriptive. Sie versucht erst zu verstehen, wie (spät-) moderne Menschen ‚*in-die-Welt-gestellt*‘ sind und wie sie die Welt erfahren, bevor er Bewertungskriterien für das gelingende Leben entwickelt.³ (vgl. Reckwitz/Rosa 2021: 293) Neu ist dabei, dass Rosas Blick auf die *Qualität der Beziehung* gerichtet ist. Der Soziologe identifiziert die Resonanz als Grundlage eines gelingenden Lebens. Die Resonanztheorie ist daher bewusst *normativ* ausgerichtet. (Rosa 2019a: 52 ff., ebd.: 294) Rosa (ebd.: 19 Herv. i. O.) fasst seine Auffassung folgendermaßen zusammen:

Meine These ist, dass es im Leben auf die Qualität der *Weltbeziehungen* ankommt, das heißt auf die Art und Weise, in der wir als Subjekte Welt erfahren und in der wir zur Welt Stellung nehmen.

Anthropologisch gründet Rosa die Resonanz auf Körperlichkeit, beziehungsweise Leiblichkeit. Der Soziologe bezieht sich hierbei stark auf den Philosophen Charles Taylor (ebd.: 83 ff.). Laut Taylor sind Weltbeziehungen mithin stoffliche, materiale (greifbare) Verhältnisse (vgl. Rosa 2017: 327 ff.). Schon allein durch das Atmen stehen Menschen in einer basalen Austauschbeziehung mit der Welt (Rosa 2019a: 92 ff.). Der Soziologe bringt damit die Materie bzw. die Materialität (zurück) in die *Kritische Theorie* und vollzieht einen *material turn* (Henkel 2016). Die Resonanztheorie wird daher auch unter dem Zeichen eines New Materialism diskutiert (Henkel et al. 2018, Hoppe 2017).

Rosa geht in seinen Untersuchungen phänomenologisch vor (vgl. Höffe 2008: Sp. Phänomenologische E). Wenn er aus der Ich-Perspektive schreibt, geht er durchaus von seinen eigenen menschlichen Erfahrungen aus. Er sucht dabei empirisch gestützt nach dem Allgemeinen in individuellen Erfahrungen (vgl. Reckwitz/Rosa 2021: 295). Ungewohnt für einen Soziologen scheint auch, wie klar sich Hartmut Rosa normativ positioniert: „Im Prinzip solidarisiere ich mich mit der ersten Person, mit ihrer Sichtweise, was ich in der festen Überzeugung tue, dass Theorie grundsätzlich

² Eine Ontologie versucht, das Weltbild einer Theorie zu beschreiben. Die Ontologie gibt eine Antwort auf die Fragen „Was ist die Welt? Wer ist ein Subjekt?“ (vgl. Rosa 2019a: 61).

³ Rosa und Reckwitz (2021: 291f.) kritisieren, dass die Autoren der Frankfurter Schule implizit urteilen und in ihren Schriften eigene Wertevorstellungen voraussetzen würden. So habe etwa Habermas von vornherein eine Vorstellung davon, was eben einen guten und einen schlechten Diskurs ausmache.

aus einem kritischen Impuls heraus entsteht, nämlich aus dem Gefühl, *hier stimmt etwas nicht, hier läuft etwas schief*“ (ebd.: 294 Herv. i. O.). Martin Hartmann (2021: 117) hätte sich diesbezüglich offenbar eine deutlichere ethische Positionierung des Soziologen auf die Frage nach „der Verantwortung für die Gestaltung der Welt“ gewünscht.

2.1 Analyse – Beschleunigung und dynamische Stabilisierung der modernen Gesellschaft

Im ersten Schritt unternimmt Rosa eine ausführliche gesellschaftliche Zeitanalyse. Rosa geht davon aus, dass die soziale Welt immer auch in einen Prozess inbegriffen ist und sich dynamisch entwickelt. Die Verfasstheit einer Gesellschaft lasse sich eben dadurch erklären, wie sie in Bewegung ist.⁴ Es mag also naheliegen, die *Zeit* als Schlüsselkategorie der Gesellschaftsanalyse heranzuziehen. (Rosa 2014a: 19) Der Soziologe diagnostiziert, dass moderne Gesellschaften durch *dynamische Stabilisierung* geprägt sind, das heißt, sie sich selbst in und durch andauernde Beschleunigung am Laufen halten. Mit der Beschleunigung als *dynamisches Prinzip* bringt Rosa den Begriff der sozialen kinetischen Energie in die Sozialwissenschaften, mit dem sich nun gesellschaftliche Veränderungen erklären lassen (Reckwitz/Rosa 2021: 257, i. V. m. Rosa 2014a: 176). Mithilfe des Prinzips der sozialen Beschleunigung lassen sich „Aufschlüsse über unterschiedliche Ausprägungen von Modernität in verschiedenen Gesellschaften“ (Poorsafir 2019: 363) gewinnen. Hassan Poorsafir kommt in seiner historisch-soziologischen »Fallstudie zum Iran« (2019) zu dem Schluss, „dass diese Theorie [der Beschleunigung] hinreichende analytische Mittel und Konzepte besitzt, umfangreiche soziologische Untersuchungen auch von nicht-westlichen Gesellschaften vorzunehmen“ (ebd.: 363). In diesem Zuge schlägt Poorsafir vor, die Einordnung von Gesellschaften anhand der Kategorien ‚nicht-entwickelt‘ und ‚entwickelt‘ aufzugeben. Stattdessen lassen sich nun „die verschiedenen Gesellschaften als sich in jeweils unterschiedlicher Weise beschleunigende Gesellschaften verstehen“ (ebd.: 366). Die Beschleunigungsanalyse zeigt die Verfasstheit der modernen Gesellschaft anhand ihres Zeitverhältnisses auf. Rosas Zeitdiagnose ist daher nicht mit einer Geschichtsphilosophie zu verwechseln (vgl. Becker-Schmidt 2021: 5).

Die soziale Beschleunigung fächert Rosa analytisch und empirisch nun in drei Dimensionen auf: Die *technische Beschleunigung*, die *Beschleunigung des sozialen Wandels* und die *Beschleunigung des Lebenstempos*. (Rosa 2014a: 161ff.) Alle Dimensionen sind in einem Beschleunigungszirkel⁵ wirkungsvoll verwoben. Sie verstärken und stabilisieren sich gegenseitig als ein Feedback-System⁶. Weiteren Antrieb erhält diese Schleife von äußeren Faktoren bzw. Motoren. (ebd.: 243 ff.) Jeder dieser Dimensionen ordnet Rosa dabei je „einen spezifischen Motor zu, eine Verbindung, die er später zugunsten zweier, nur lose mit den Dimensionen verknüpfter Motoren, aufgeben wird“ (Peters/Schulz

⁴ Vielleicht würde sich Norbert Elias darüber freuen, der Soziologen:innen auffordert: „Veränderungen [...] aus Veränderungen zu erklären, Bewegungen aus Bewegungen, nicht aus einer ‚Ur-Sache‘, die sozusagen einen Anfang bildet und sich nicht bewegt“ (Elias 2014: 195).

⁵ Rosa betitelt den beschriebenen Beschleunigungszirkel mit einem Begriff mit Zungenbrecher-Potenzial: »Akzelerationszirkel«.

⁶ Rosa schöpft mit seinem Beschleunigungskonzept stark aus der Systemtheorie nach Luhmann (vgl. Henkel 2017).

2017a: 11). Hier wird schon deutlich, dass es sich bei Rosas *Beschleunigung* um ein komplexes gesellschaftliches Phänomen handelt, das im Folgenden nur in Konturen abgezeichnet werden kann.

Rosa fasst seine Definition moderner Gesellschaften folgendermaßen:

Eine Gesellschaft ist modern, wenn sie sich nur dynamisch stabilisieren kann, d. h. wenn sie systematisch auf Wachstum, Innovation und Beschleunigung angewiesen ist, um ihre strukturelle Reproduktion zu gewährleisten und den sozioökonomischen und institutionellen Status quo aufrecht zu erhalten. (Rosa 2019c: 1353 Herv. i. O.)

Technische Beschleunigung versteht sich nach Rosa als intentionale, zielgerichtete Geschwindigkeitssteigerung. Offenkundig am wirksamsten zeige sich diese bei Prozessen in den Bereichen des Transports, der Kommunikation und der Produktion. (Rosa 2014a: 124 ff.) Eine ähnliche Analyse findet sich bei Erich Fromm (2021: 170): „Alle unsere Maschinen sind auf Geschwindigkeit hin konstruiert; Auto und Flugzeug bringen uns schnell zu unserem Bestimmungsort – je schneller umso besser“. Die Intention dahinter scheint zu sein, Raum verfügbarer zu machen. So lassen Flugreisen im Vergleich zu Schiffsreisen, den Raum (den Ozean zwischen Erdteilen) kleiner wirken. Auch mithilfe digitaler Kommunikationsmittel verbreiten Menschen innerhalb von Sekunden Informationen so weit, dass fast von überall auf der Erde auf sie zugegriffen werden kann. (Rosa 2014b: 15 ff.) Unter der Motorhaube steckt hier das kapitalistische Wirtschaftssystem. Die Wirksamkeit des Motors der technischen Beschleunigung beobachtet der Soziologe vorrangig durch Konkurrenz, denn das ökonomische Konkurrenzsystem, zwingt Menschen gewissermaßen zur ständigen Steigerung. (Rosa 2014a: 257 ff.) Technische Beschleunigung vollzieht sich so „in der Gesellschaft“ (ebd.: 133 Herv. i. O.). Eine Ergänzung könnte auch durch Dickel (2019) in Betracht gezogen werden, dass sich mit der technischen Beschleunigung „die Gesellschaft in einer unabschließbaren Vorläufigkeit einrichtet“ (ebd.: 142). Als Affirmation dieser gesellschaftlichen Prototypisierung wird jedes Problem „so artikuliert, dass es potentiell durch technologische Entwürfe bearbeitbar ist“ (ebd.), gleich „wenn die Invention noch gar nicht abgeschlossen und ausgereift ist – ja noch nicht mal richtig erdacht oder verbalisiert worden ist“ (ebd.: 84).

Die *Beschleunigung des sozialen Wandels* identifiziert Rosa daran, dass die Rate, mit der Veränderungen vorkommen, selbst ansteige. Der Wandel der Gesellschaft vollzieht sich in immer kürzeren Abständen. Der Soziologe (2014a: 133 Herv. i. O.) spricht deshalb von „einer Beschleunigung der Gesellschaft“. Sie manifestiert sich allem voran darin, dass das subjektive Erleben von *Gegenwart* schrumpft⁷. In der Gegenwart decken sich Erfahrungsraum und Erwartungshorizont. Die Gegenwart ist ein Moment (ein Zeitraum), in dem Menschen keine Veränderung wahrnehmen. Sie erfahren die (soziale) Welt als gleichbleibend. Die gegenwärtige Erfahrung deckt sich dann mit der Erwartung an die Erfahrung. Innerhalb dieser Zeiträume finden Menschen Orientierung für ihr Handeln, „weil ein bestimmtes Maß an Erwartungssicherheit besteht“ (ebd.: 131). Eben diese Zeiträume nehmen Menschen aufgrund des oben genannten Phänomens als immer kurzer wahr. (ebd.:

⁷ Das Konzept der „Gegenwartsschrumpfung“ leiht Rosa von Hermann Lübbe (1992), das im Rahmen dieser nur verkürzt und unscharf dargestellt wird, weil es im Kontext der vorliegenden Arbeit zweitrangig ist.

131 f.) Auf die gesellschaftliche Ebene übertragen analysiert Rosa dieses Phänomen in Hinblick auf das Verhältnis von Generationenabfolge und Erwartungshorizont. Die (spät-)moderne Gesellschaft ist nun dadurch gekennzeichnet, dass sich die sozialen Kontexte und Bedingungen beschleunigt wandeln. Damit einher geht der Wandel des Selbstbildes von Subjekten. Modern ist eine Gesellschaft dann, wenn sich Wandel innerhalb der einer Generationenabfolge vollzieht, also (*intergenerational*) von einer zur nächsten Generation. Auch die Vorstellung des autonomen Selbst, der beständigen Identität und der Kernfamilie sind Korrelate von sozialem Wandel. In der Spät- oder Postmoderne beschleunigt sich sozialer Wandel so sehr, dass er noch in der gleichen Generation (*intragenerational*) vonstattengeht.

Rosa beobachtet eine Verdichtung soziokultureller Innovationen, die in der Folge nur noch sehr schwierig zu überblicken ist. In der Folge lassen sich oben genannte gesellschaftliche Konzepte nicht mehr (allein gültig) aufrechterhalten. Der Eindruck, dass sich tatsächlich Strukturen wandeln, weicht dem einer chaotischen Unbestimmtheit (ebd.: 178). (ebd.: 176 ff.) In der Spätmoderne besitzen Subjekte schließlich keine konstante, sondern vielmehr eine situative Identität. Wo früher Berufe vererbt wurden und die berufliche ‚Wahl‘ eine einmalige Sache war, scheinen nun der Jobwechsel der Standard zu sein. (Rosa 2014b: 352 ff.)

Was treibt die Beschleunigung des sozialen Wandels an? Auch hier benennt Rosa einen zugehörigen Motor. Mit dem sozialen Wandel geht die funktionale Differenzierung der Gesellschaft einher. Das bedeutet kurz gesagt, dass Gesellschaft immer kleinteiliger in Teilbereiche aufgegliedert bzw. spezialisiert wird. Das lässt sich auch im Wissenschaftsbetrieb beobachten. So gibt es nicht mehr nur einfach Virolog:innen, sondern Spezialist:innen, die sich ausschließlich mit einer Art von Viren beschäftigen. Diese Ausdifferenzierung erwirkt hohe Komplexität. So gut wie niemand kann bald mehr alles Wissen der Menschheit überblicken. Wenn sich nun gesellschaftliche Wertvorstellungen im gleichen Maße differenzieren, scheint es unmöglich, mit dem rasanten Wandel schrittzuhalten. (Rosa 2014a: 295 f.) „Was in einem geographischen oder sozialen Raum schon gilt, hat in einem anderen bereits seine Gültigkeit verloren, was hier schon realisiert ist, steht dort noch am Horizont der Zukunft“, beschreibt Rosa (ebd.: 130) diese Pluralisierung der Gegenwart. Gleichzeitig haben Menschen das grundlegende Bedürfnis, sich in der sozialen Welt orientieren zu können, um dann ihre Handlungen darauf abzustimmen. In der Folge versuchen sie, die Komplexität der sozialen Welt zu reduzieren und begreifbar zu machen. Sie benötigen für die Verarbeitung der Eindrücke Zeit, das zu verarbeiten. Die Möglichkeit der Komplexitätsreduzierung liegt also immer erst in der Zukunft. In der Gegenwart wandelt sich die Welt jedoch schon wieder. Diese Verschiebung dynamisiert die sozialen Systeme. Weil die Subjekte diese aufgeschobenen Möglichkeiten einholen wollen, macht sich eine Unruhe breit, die eine Dynamisierung mit sich bringt, denn der soziale Wandel wird so zusätzlich angetrieben und zunehmend beschleunigt. (ebd.: 295 f.)

Die dritte Dimension, die *Beschleunigung des Lebenstempos*, teilt Rosa in zwei Bereiche auf. Der objektive messbare Bereich ist die „Verkürzung oder Verdichtung von Handlungsepisoden“ (ebd.: 198 f.). Es gilt die Prämisse, noch mehr zu tun, noch mehr zu erleben in immer kürzerer Zeit (Rosa 2014b: 28). Im zweiten Bereich, im subjektiven Erleben der Menschen, beobachtet der Phänomenologe „Empfindungen der Zeitnot, des Zeitdrucks und des stressförmigen Beschleunigungszwangs“ (Rosa 2014a: 136). Den Hauptmotor beider Seiten sieht Rosa in der Säkularisierung moderner Gesellschaften. Moderne Subjekte scheinen in ihren Leben vor einer schier unfassbaren Fülle an Möglichkeiten zu stehen. Mit dieser Optionenvermehrung steigt allerdings auch der Druck, mehr Möglichkeiten zu realisieren, denn diese Möglichkeiten versprechen das Glück. Dieses Versprechen erweist sich allerdings als ein falsches und Mit der Säkularisierung hat sich die Verheißung der guten Lebens vom Jenseits ins Diesseits verschoben. Die Realisierung der eigenen Bedürfnisse ist modernen Menschen lebenslang in die eigenen Hände gelegt, „dass das *gute* Leben das *erfüllte* Leben sei“ (ebd.: 290 Herv. i. O.). Nicht mehr Gott möge die Menschen dieser Verheißung nahebringen, sondern das Geld (ebd.: 285). Diese *Steigerungslogik* manifestiert sich in Form einer *Ressourcenfokussierung*. „Die Zeit scheint als Ressource wahrgenommen zu werden, die wie Öl konsumiert wird und die daher immer knapper und teurer wird“ (Rosa 2014b: 26). Es scheint also eine aussichtsreiche Strategie zu sein, Zeit zu sparen und schneller zu sein, damit sich umso mehr Möglichkeiten in diesem Leben realisieren lassen (Rosa 2014a: 291). „Die eingesparte Zeit ist im Eimer“, resümiert Rosa in einem Interview mit der »Wirtschaftswoche« (2014). Möglich, dass Erich Fromm sich hier angeschlossen hätte: „Der moderne Mensch meint, er würde etwas verlieren – nämlich Zeit –, wenn er nicht alles schnell erledigt; und dann weiß er nicht, was er mit der Zeit anfangen soll – und er schlägt sie tot“ (Fromm 2021: 171). Auch scheint es fast so, als habe Michael Ende mit Momo eine belletristische Analogie dazu geschrieben. Würde Momo Hartmut Rosa im Amphitheater ihr offenes Ohr schenken, würden die beiden sich wahrscheinlich auf diesen Satz einigen: „*Je mehr Zeit wir sparen, desto weniger haben wir*“. (vgl. BV 2020, Uhle 2017, Wöckel 2012)

Wir können hier zusammenfassen: „Die Beschleunigung von Prozessen und Ereignissen ist ein Grundprinzip der modernen Gesellschaft“ (Rosa 2014a: 15). Rosa malt das Bild eines Menschen, der auf einer Rolltreppe entgegen der Fahrtrichtung läuft und „*auf dem Laufenden bleiben*“ (ebd.: 14) muss, um seine Position zu halten. (ebd.) Stehen zubleiben, bedeute umzufallen oder die Bewegung Rolltreppe abwärts in Kauf zu nehmen. Rosa resümiert: „*Die Erfahrung von Modernisierung ist die Erfahrung der Beschleunigung*“ (ebd.: 51).

2.2 Positive Dialektik – Entfremdung und Resonanz

Rosa die Frage nach dem guten Leben neu. Die Qualität der Weltbeziehungen ist der Maßstab für ein gelingendes Leben. Die These hinter Rosas Forschung lautet:

Meine These ist, dass es im Leben auf die Qualität der *Weltbeziehungen* ankommt, das heißt auf die Art und Weise, in der wir als Subjekte Welt erfahren und in der wir zur Welt Stellung nehmen; auf die Qualität der *Weltaneignung*. (Rosa 2019a: 19 Herv. i. O.)

Eingangs war die Rede davon, dass Rosa *Beziehung* in den Fokus seiner Resonanztheorie stellt. So ist die Art und Weise, wie Menschen mit einander und mit der Welt in Beziehung treten, grundlegend dafür, wie sie die Welt und sich selbst erfahren. Rosa geht es also darum, wie Beziehungen beschaffen sind und nicht darum, wie viele Menschen haben. Gelingendes Leben entsteht in und durch Beziehung zu Menschen und zur Mitwelt. Rosa untersucht weiter, wie sich die soziale Beschleunigung auf die Welt- und Selbstbeziehung auswirkt. Die Dynamik der sozialen Welt befördert dabei eine bestimmte Art von Selbst- und Weltbezug.

Als Vertreter der Kritischen Theorie entspannt Rosa seine Resonanztheorie mithilfe eines dialektischen Denkens. Er nimmt also seine anfängliche Behauptung, die Qualität jeder Weltbeziehung sei von ihrem Modus abhängig, von zwei gegensätzlichen Seiten unter die Lupe, um schließlich aus ihrer Verbindung eine neue Erkenntnis zu gewinnen (Höffe 2008: Sp. Methoden der Ethik, Dialektik). In Rosas Schreiben sind die beiden Perspektiven die der Entfremdung und der Resonanz. Resonanz und Entfremdung sind nicht einfach separate Gegensätze, sie sind *Gegenteile* eines Gesamtbezugs. Sie sind unterscheidbare Erfahrungen einer grundlegenden Bezogenheit von Mensch und Welt. So schreibt Rosa mit feiner Betonung: „*Resonanz ist das Andere der Entfremdung*“ (Rosa 2019a: 306 Herv. i. O.) Resonanz und Entfremdung gehören sich gegenseitig an; in dativischer Bedeutung. „Resonanzbeziehungen markieren nicht einfach nur das Gelingende, dem das Falsche der Entfremdung gegenüber gestellt werden könnte“ (ebd.: 315). Resonanz und Entfremdung stehen korrelativ zueinander. Daher ist das Verhältnis der beiden Beziehungsmodi nicht oppositionell, sondern dialektisch. Entfremdungsaspekte sind sogar als konstitutiv für die Ermöglichungsbedingungen von Resonanz zu betrachten. (ebd.: 298) Resonanz dient Rosa auch als positiver Begriff einer Revolution der individuellen und kollektiven Weltbeziehung (vgl. ebd.: 79). Die Soziologin Anna Henkel (2016) bezeichnet die Resonanztheorie daher auch als *positive Dialektik*; eine Rezension, die seither viel und diskursiv zitiert wurde (vgl. Block 2017, Hoppe 2017, Neuhann/Kaczynski 2016, Rosa 2017).

2.2.1 Entfremdung – Die Beziehung der Beziehungslosigkeit

Der Begriff der ›Entfremdung‹ wurde sozialphilosophisch viel vielfach Beachtung geschenkt und es scheint fast so, als wäre die Schale ausgelöffelt (Rosa 2019a: 299). Rosa bleibt dennoch dieser sozialtheoretischen Tradition treu und strebt eine Wiederbelebung der *Entfremdung* an (vgl. Dahms

2019: 45 f.); vermutlich nicht zuletzt, um der Resonanztheorie Konturen zu verleihen. Der Soziologe strebt eine Neubestimmung des Begriffs der Entfremdung an. (vgl. Rosa 2019a: 299 ff.) Rosa knüpft schließlich am Ansatz von Rahel Jaeggi an. Die Philosophin versteht Entfremdung als *Beziehung der Beziehungslosigkeit* (ebd.: 305). Die Philosophin setzt Entfremdung dabei in eine *zweiseitige Relation*. Entfremdung beschreitet einen *Beziehungsmodus*, „in dem man zwar Beziehungen [...] hat, in dem diese [Beziehungen] einem aber gleichgültig, bedeutungslos oder sogar zuwider geworden sind“ (ebd.). Menschen kommen sich dann selbst fremd vor. Die Welt erscheint nichtssagend und bedrohlich. Ihre Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt wird ihrer Lebendigkeit beraubt. Die Welt wird in dieser Bewegung *verdinglicht*. Entfremdungserfahrungen sind daher solche, in denen Menschen die Welt als stumm und tot erfahren (Rosa 2014b: 122, Rosa 2019a: 307). Rosa schlägt daher vor,

Entfremdung als einen Modus der Weltbeziehung zu bestimmen, in dem die (subjektive, objektive und/oder soziale) Welt dem Subjekt gleichgültig gegenüberzustehen scheint (*Indifferenz*) oder sogar feindlich entgegentritt (*Repulsion*). Entfremdung bezeichnet damit eine Form der Welterfahrung, in der das Subjekt den eigenen Körper, die eigenen Gefühle, die dingliche und natürliche Umwelt oder aber die sozialen Interaktionskontexte als äußerlich, unverbunden und nichtresponsiv beziehungsweise als *stumm* erfährt. (ebd.: 306 Herv. i. O.)

Andreas Spechtl, Sänger der Gruppe ›Ja, Panik‹, singt darüber in ganz ähnlicher Weise (2011):

Atomisierte Einsamkeiten im Westen, Osten, Süden, Norden / Bis zum Rand voll mit Strategien
rennst du als Fremder durch die Welt / Und, dass du nichts dagegen tust, / Ist eine dieser
Strategien

Der Titel des Songs »DMD KIU LIDT« lautet ausgeschrieben: „Die Manifestation des Kapitalismus in unserem Leben ist die Traurigkeit“. Er scheint gefühlsmäßig auszudrücken, was Rosa sachlich diagnostiziert. Der Entfremdungsbegriff lässt eine Unterscheidung von Depression und Traurigkeit zu. Traurigkeit und Weinen können durchaus Ausdruck einer emotionalen Berührung sein. Menschen fühlen sich traurig und weinen, weil sie etwas bewegt. Daher können solche Erfahrungen auch positiv empfunden werden. Manifestiert sich im Leben allerdings Indifferenz und Repulsion dauerhaft, verhärtet sich das eigene Verhältnis zur Welt. Depression kennzeichnet eine *versteinerte* Weltbeziehung. Ein kultureller *rasender Stillstand* wäre das kollektive Pendant. Zwar scheint die Welt ringsherum in rasantem Wandel begriffen, sie vermag aber nicht zu berühren. Es *bewegt* nichts mehr. Menschen fühlen sich dann von der Welt abgetrennt und unverbunden. (Rosa 2019a: 309) Spechtl textet weiter:

Was ist mit dir / Mit deinem Ich, bekommt es nicht überall Risse? / Doch das ist gut so, denn du bist nichts, außer tausend von Versionen / Du bist wie, wann und wo in welcher Stimmung, welcher Kulisse / Wenn du unvermutet losheulst, kannst du spüren, dass was nicht stimmt / Doch zieh' nicht die falschen Schlüsse / Mach' dir erstmal keine Sorgen, denn nicht du bist in der Krise, sondern die Form, die man dir aufzwingt (Ja, Panik 2011)

Rosa und Spechtl kommen beide darauf, dass Entfremdungserfahrungen auf eine bestimmte Sozialformation zurückzuführen sind. Rosa stellt die Auswirkungen der sozialen Beschleunigung auf das soziale Leben heraus:

Die soziale Beschleunigung produziert neue Zeit- und Raumerfahrungen, neue soziale Interaktionsmuster und neue Formen der Subjektivität, und in der Folge transformiert sie die Art und Weise, in der Menschen in die Welt gestellt oder geworfen sind – und die Art und Weise, in der sie sich in der Welt bewegen und orientieren. (Rosa 2014b: 66 Herv. i. O.)

Die Art und Weise, mit der Menschen in die Zeit gestellt sind, beeinflusst, wie Menschen in die Welt gestellt sind. Ihr Verhältnis zur Zeit verändert also auch ihr Weltverhältnis. (Rosa 2016: 14) „Das hohe Tempo des sozialen Lebens [...] führt also tendenziell zur Entfremdung – zum Fremdwerden des Raumes, der Dinge und Orte, der Menschen und Verhältnisse“ (Rosa 2020b: 257). Menschen in modernen Gesellschaften nehmen sich demnach eher so war, als seien sie in die Welt geworfen worden. Die Welt nehmen sie nicht als Mitwelt wahr, sondern als eine Umwelt. Die Welt steht ihnen dann wie eine Fremde entgegen. Sie fühlen sich wie Fremde in einer fremden Welt. Das Gefühl des ständigen Zeitdrucks lässt sich empirisch gut nachvollziehen. Oben war schon die Rede davon, dass Menschen in der beschleunigten Gesellschaft tendenziell mehr tun in weniger Zeit⁸. Paradox dabei scheint jedoch, dass sie fast nie Zeit finden, das zu tun, was sie eigentlich wollen. Sie entfremden sich in der Folge von ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen (Rosa 2014a: 213–235)

2.2.2 Resonanz – Die Beziehung des Hörens und Antwortens

Der Begriff ›Resonanz‹ wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet und unterschiedlich definiert. Geläufig mag Resonanz vor allem als mechanisches Phänomen aus dem Feld der Physik sein. Hier beschreibt der Begriff die Verstärkung einer Oszillation. Demnach hat jedes Objekt eine eigene Resonanzfrequenz. Wird es in dieser Frequenz durch eine externe Bewegung oder Welle stimuliert, dann tritt es in Resonanz beziehungsweise wird es in Resonanz versetzt. In der Akustik bezeichnet Resonanz demzufolge die Fähigkeit, einen Klang in Schwingung zu behalten, wie etwa im Resonanzkorporus eines Musikinstruments. (vgl. Breyer et al. 2017: 10, Rosa 2019a: 282)

Als akustische Metapher findet sich der Begriff in der Sozialphilosophie wieder. Laut Wetzels (2017: 48) ist der Begriff von dort in die Soziologie gewandert. Resonanz findet sich etwa bei Niklas Luhmann wieder. Bei ihm bezeichnet Resonanz die Reaktion eines sozialen Systems auf Kommunikationsangebote dessen Umwelt. Der Begriff hat bei Luhmann die selektive Funktion eine Differenz zwischen System und Umwelt zu definieren. Die Verwendung bleibe dabei allerdings eine funktional-technische (ebd.: 50 ff.). Der Resonanzbegriff selbst sei hier jedoch diffus. Allein die Bezeichnung der Resonanz als ein *Antworten* auf die Umwelt deutet schon auf ein relationales Element hin. Gut 20 Jahre später⁹ differenziert Rosa (2019a: 285) den Begriff der Resonanz als einen radikal relationalen.

⁸ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Wetzels (vgl. 2019: 118 f.) Beobachtung, dass mehr Handlungen in weniger Zeit auch mehr Fehler mit sich bringen, Fehler, die nach dem Matra der Effizienz wieder ausgegübelt werden sollen und sich so noch mehr Zeitdruck ergibt.

⁹ Eine ebenfalls jüngste (leib-)phänomenologische Beschäftigung mit Resonanz findet sich – unabhängig von Rosa – im Paper von Vincent Miller (2015) »Resonance as a social phenomenon«. Wetzels (2017: 56 ff.) jeweils halbseitige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen soziologischen Resonanzansätzen finalisiert sich in seiner eigenen Arbeit. Beider Ansätze können im Rahmen dieser Arbeit lediglich benannt bleiben.

In Rosas Theorie stellt sich Resonanz als eine spezifische Art und Weise des In-Beziehung-Tretens von Mensch und Welt dar. Subjekt und Welt „sind immer schon das Ergebnis vorrangiger Beziehungsverhältnisse oder Relationen“ (ebd.: 289). Sie entstehen erst aus ihrer Beziehung. Die Art des Bezogenseins, beeinflusst dann in ganz basaler Weise, wie und was sie *sind*. *Resonanz* bezeichnet nun eben so einen Modus des In-der-Welt-Seins (ebd.: 285). Rosa nennt den Resonanzmodus daher auch eine Beziehung des wechselseitigen Hörens und Antwortens. Der Soziologe behilft sich zur Veranschaulichung mit dem Bild der akustisch-physikalischen Resonanz: Eine Stimmgabel sendet in einem charakteristischen Frequenzbereich Schwingungen ab, die als Klang wahrgenommen wird. Doch kann sich eine Stimmgabel nicht von allein in Resonanz versetzen. Damit Resonanz entstehen kann, braucht es neben der Schwingungsfähigkeit der Stimmgabel eine externe Stimulation. Sie muss also von außen angeschlagen werden, um zu antworten. (ebd.: 281 ff.)

2.2.2.1 Resonanzkriterien

Auf den sozialen Kontext übertragen, lassen sich nach Rosa (2019d: 37 ff.) vier qualitative Momente der Resonanzbeziehung bestimmen: *Affizierung*, *Selbstwirksamkeit*, *Anverwandlung* und *Unverfügbarkeit*.

a) Resonanz geschieht nun durch die doppelseitige Bewegung der *Affizierung*. Subjekte treten also dann in Resonanz, wenn sie durch ein Gegenüber berührt werden (Af←fizierung). Resonanzerfahrungen werden daher oft als Gänsehautmomente oder bewegende Erfahrungen beschrieben. Der Pfeil soll eine Bewegung der Berührung darstellen. (Rosa 2019b: 18)

b) Im Weiteren enthalten Resonanzbeziehungen genuin die Erfahrung und Erwartung von *Selbstwirksamkeit*, damit Subjekte überhaupt andere Subjekte und Objekte erreichen können und um selbst mit eigener Stimme aktiv antworten können. (ebd.) Resonanz ist daher auch von einer Echo-Beziehung zu unterscheiden, der die eigene Varianz und Stimme fehlt: „Im Echo wiederhüllt nur das je Eigene, nicht das Antwortende“ (Rosa 2019a: 286). Dabei ist Resonanzerleben ein aktives und passives zugleich und lässt sich dennoch nicht allein mit den Worten ‚aktiv‘ und ‚passiv‘ beschreiben. Rosa experimentiert daher mit einer Wiederbelebung des *Mediopassiv*. Das *Mediopassiv* ist eine Mischform, die genau zwischen den genera verbi Aktiv und Passiv zu verorten ist und zugleich eine dritte grammatikalische Form bezeichnet (Rosa 2019e: 46). Beim *Mediopassiv* „geht es um eine Beteiligung ohne Souveränität“ (ebd.). Musikhören ist ein gutes Beispiel für ein mediopassives Erlebnis. Was der/die Interpret:innen wiedergibt, lässt sich beim hören nicht beeinflussen. In diesem Sinne ist Hören ein passives Erlebnis. Hören ist aber dennoch als bewusstes Zuhören eine aktive Handlung. (Rosa 2021: 244, Philosophie Magazin 2019) Im schönsten Falle kann Musik Menschen berühren. Sie reagieren dann in resonanter Weise auf die Berührung mit *Emotion*. Der Gefühlsausdruck (E→motion) beschreibt eine Bewegung auf die Musik als ein Gegenüber zu. Resonanzbeziehungen sind sodann mediopassives, selbstwirksames Bezogensein. (Rosa 2019d: 40)

Wo die Männer der Frankfurter Schule ihre Gesellschaftskritik um den Begriff der Autonomie stellten, baut Rosa seine „Kritische Theorie der Weltbeziehung“ (Tenorth 2020: 597) auf Resonanz. Peters und Schulz (2017a: 15) beobachten diesbezüglich eine begriffliche Entwicklung. So ist Rosas Konzeption eines gelungenen Lebens im Beschleunigungsbuch (2014a) noch am Autonomieideal orientiert. (vgl. auch Rosa 2016: 10) Rosa verabschiedet sich später von einem Dualismus der Autonomie und Entfremdung. Die normativen Kategorien *Autonomie*, *Verständigung* und *Anerkennung* bleiben jedoch weiterhin Momente einer resonanten Weltbeziehung; setzt doch Resonanz ein aktives Entgegenkommen und entgegenkommendes Antworten voraus. Die Fähigkeit, eine eigene Antwort zu geben, braucht selbstverständlich ein gewisses Maß an Selbstbestimmung. In Rosas *Kritischer Theorie* ist die Autonomie aber eben nicht mehr der Gegensatz von Entfremdung. (ebd.) „In seiner elementaren Fundierung bündeln sich im Konzept der Resonanz all jene anthropologischen Grundanliegen als resonanzsuchendes Streben nach Selbstwirksamkeit“, fasst Dahms (2019: 47) zusammen.

Die ersten beiden Momente machen deutlich, dass in der Resonanzbeziehung eine doppelseitige Dynamik des Erreichens und Erreichtwerdens am Werk ist, in der sich Subjekte *tätig* und *gemeint* mit der Welt verbunden fühlen. Die Pfeile [bei E→motion und Af←fizierung] sollen dabei die Idee des Mediopassiv als zweiseitige Bewegung symbolisieren, das deren Mitte Lebendigkeit, Energie und Neues entsteht (Rosa 2021: 245 f.)

c) Als Drittes zeichnet sich Resonanz über *Anverwandlung* aus (Rosa 2019d: 21 f.). Dass Menschen die Welt als ein lebendiges Gegenüber erfahren, liegt daran, was die wechselseitige Berührung mit ihnen macht. Resonanz *verwandelt* sie und die Welt. Diese Lebendigkeit beruht auf einer konstitutiv doppelseitigen Transformation. Resonanzbeziehungen sind zum Dritten also dadurch gekennzeichnet, dass sich mit und in ihnen Subjekte und begehende Welt verändern“ (ebd.: 42).

Anverwandlung im Modus der Resonanz meint Verflüssigung von Weltverhältnissen und Beziehungen, nicht deren Fixierung; sie meint die Möglichkeit des Neu- und Anderswerdens von Subjekt und Welt und damit auch: die Möglichkeit genuiner Begegnung mit Anderen und Fremden. (Rosa 2019a: 326)

Rosa fasst die Bedeutung der drei Begrifflichkeiten so zusammen: „Ohne die Trias aus Af→fizierung (im Sinne der Berührung durch ein Anderes), E→motion (als Antwort, durch die eine Verbindung entsteht) und anverwandelnder Transformation bleibt die Aneignung eine *Beziehung der Beziehungslosigkeit*“ (Rosa 2019b: 19, selbes in Rosa 2019d: 42 Herv. i. O.). Beteiligte erleben eine resonante mithin mediopassive (und medioaktive) Beziehung in der Art, „dass sie sich als Wesen begegnen, die einander *etwas zu sagen haben*, die sich vom ‚Anderen‘ *berühren lassen* und ihm oder ihr selbstwirksam zu *antworten* vermögen, und zwar so, dass sich beide bzw. alle dabei (auf ein Gemeinsames hin) *verwandeln*“ (Rosa 2019e: 50 Herv. i. O.). Aus dem notwendigen Zusammenspiel der drei Momente wird deutlich, dass Resonanz sowohl eine gewisse Offenheit für Berührendes und Veränderung und gleichzeitig eine gewisse Geschlossenheit bzw. Eigenheit braucht, um selbstwirksam zu antworten (Rosa 2019d: 42). Um wieder musikalisch zu sprechen: Der Korpus einer Gitarre oder Geige braucht Schallöffnungen (Schalllöcher). Klang kann erst durch die Schwingfähigkeit der Saiten

und des Holzes entstehen. Die Saiten müssen beim Anschlagen oder Streichen einen Widerstand bieten, sonst gäbe es keine Antwort auf die Berührung. Nach Rosa in Verbindung mit Weber (WuG: 13–25) wäre dann entscheidend, dass eine (soziale) Beziehung nach einer angebbaren Art *geschlossen* und *offen* ist, um den genannten Qualitätsmomenten der Resonanz zu entsprechen. Bisher lässt sich Resonanz nun folgendermaßen definieren:

Resonanz ist eine durch Af←fizierung und E→motion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekte und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. (Rosa 2019a: 298 Sonderzeichen i. O.)

d) Mit dem Begriff der *Unverfügbarkeit* differenziert Rosa den Begriff der *Weltaneignung*, den er eingangs im Resonanzbuch verwendet: „Meine These ist, dass es im Leben auf die Qualität der *Weltbeziehungen* ankommt [...]; auf die Qualität der *Weltaneignung*“ (ebd.: 19 Herv. i. O.). Mit den bisherigen Erkenntnissen lässt sich sagen: Weltaneignung im Modus der Resonanz ist Weltanverwandlung. Die reine Aneignung von Weltausschnitten identifiziert Rosa (2019d: 42) als eine Form des Verfügbarmachens von Welt und somit als eine Quelle der Entfremdung. Nicht zuletzt ist der Modus der Aneignung über kritisch-postkoloniale Positionen als *kulturelle Aneignung* in die Kritik geraten (vgl. Balzer 2022). Die Appropriationslogik ist schließlich auch die des Kapitalismus (Rosa 2021: 228). Rosa hat der »Unverfügbarkeit« (2019d) ein eigenes Buch gewidmet. Der Unverfügbarkeit als viertes genuines Merkmal der Resonanz rechnet der Soziologe vielleicht die wichtigste, weil umfassendste, Bedeutung zu. Weil Resonanz konstitutiv *unverfügbar* ist, ist sie auch konsequent *ergebnisoffen*. Sie kann weder erzwungen noch garantiert verhindert werden. Es lässt sich also nicht vorhersagen, ob und wann sich Resonanz ereignet. (ebd.: 44) Im Gegenteil scheint sich Resonanz sogar zu entziehen, gerade wenn die Erwartung besonders hoch ist, wie am Weihnachtsabend oder beim Versuch einzuschlafen (ebd.: 43). „*Dinge, über die wir vollständig, das heißt in allen vier Dimensionen verfügen, verlieren ihre Resonanzqualität*“ (ebd.: 52 Herv. i. O.). Umgekehrt ist es durchaus möglich, dass Resonanz in ganz unerwarteten und unwahrscheinlichen Momenten aufkommt, die sonst eigentlich von Entfremdung geprägt sind. „Konstitutiv unverfügbar ist Resonanz aber noch in einem zweiten, wichtigeren Sinne“ (ebd.: 44) nämlich in ihren transformieren Effekten. Es ist vorhersehbar noch kontrollierbar, in welcher Tiefe und auf welche Art jene Veränderung vor sich geht. Anverwandlung ist daher unverfügbar und ihr Ergebnis offen. (ebd.) „Nicht das *Verfügen* über Dinge, sondern das in Resonanz Treten mit ihnen, sie durch eigenes Vermögen – *Selbstwirksamkeit* – zu einer Antwort zu bringen und auf diese Antwort wiederum einzugehen, ist der Grundmodus menschlichen lebendigen Daseins“ (ebd.: 38 Herv. i. O.).

Rosas Argumentation erinnert stark an Erich Fromm. Er unterscheidet zwischen den Modi *Haben* oder *Sein* als „zwei grundverschiedene Formen menschlichen Erlebens“ (Fromm 2020: 30 Herv. i. O.). Eine Andeutung findet sich dazu bei Ostertag und Bayer (2022b: 64): „Das von Rosa erörterte Verfügungsbestreben hat Ähnlichkeit mit dem von Fromm beschriebenen Konzept des Habens,

Resonanzerfahrungen hingegen ereignen sich im Lebensmodus des Seins“. Mathijs Peters (2016) hat die Anverwandtschaft der Ansätze von Fromm und Rosa dezidiert herausgearbeitet. Gemein ist beiden Ansätzen die starke Bezugnahme auf den philosophischen Marx¹⁰, dessen Menschenbild seinerseits von körperlichem Erleben und Verbundensein spricht. (Rosa 2019d: 26 f., Fromm 1980) Fromm wie Rosa machen Autonomie nicht zum zentralen Punkt ihrer Kritischen Theorie, sondern begreifen sie als *ein* Merkmal des gelingenden Lebens. Auch bei Fromm lässt sich beobachten, dass die Autonomie nicht der zentrale normative Maßstab des Seins darstellt, ja sogar hinderlich dafür sein kann. Auch nach Fromm kann Resonanz als dialektischen Begriff verstanden werden: „[Resonance] should be understood as a combination of *embeddedness* and *autonomy*; of *connection* and *individuality*; and of *rootedness* and *spontaneity*“¹¹ (Peters 2016: 12 Herv. i. O.).

2.2.2.2 Resonanzachsen

In Anbetracht der vorangegangenen Differenzierung kann Resonanz nun als ein spezifischer Modus der Weltbeziehung begriffen werden, der sich als ein besonderes In-Beziehung-Treten zwischen Subjekt und Welt kennzeichnet (Rosa 2019a: 331). Bisher war dabei häufig von *sozialen* Beziehungen die Rede. Soziale Beziehung bezeichnet eine Relation zwischen Menschen. Dabei können sich Resonanzbeziehungen zu allen möglichen Weltausschnitten ereignen. Die Beziehungen zu bestimmten Weltausschnitten beschreibt Rosa als Resonanzachsen. Rosa verbildlicht dieses wechselseitigen Antwortverhältnisse zwischen Subjekt und Weltausschnitten als *vibrierenden Draht* (ebd.: 279). Die oben differenzierten Qualitäten treten dabei als „Bedingungen für die Etablierung von stabilen Resonanzachsen“ (ebd.: 295 f.) in Kraft. Rosa unterscheidet nun drei Arten von Resonanzachsen: die soziale *horizontale*, die materiale *diagonale* und die existenzielle¹² *vertikale Resonanzachse*. (ebd.: 339 f.)

Die *horizontale Achse* beschreibt der Soziologe als konkrete Begegnung *zwischen* Menschen. Darunter fallen die sozialen Beziehungen, in denen sich Menschen gegenseitig berühren und berührt werden. Die Bezogenen verwandeln sich in dieser Resonanzbeziehung. Besonderes Augenmerk legt Rosa hier auf Beziehungen zu den *Resonanzsphären Politik, Freundschaften* und *Familie*. In modernen Gesellschaften herrscht der Wettbewerb etwa um Anerkennung, Macht, Privilegien und Status. Über diesen dominanten Allokationsmodus werden Beziehungen kompetitiv vergeben und verteilt. Es scheint also nachvollziehbar, dass es oft schwerfällt, Resonanzflächen zu erkennen. Rosa spricht dabei von *Familie* als *Resonanzhafen* und setzt damit die elementare Bedeutung dieses Weltausschnitts für die Sozialisation in Szene. Familie bietet für ihre Mitglieder einen schützenden Innenraum gegenüber der feindlich anmutenden Sphäre der Öffentlichkeit an. Anerkennung, wie sie in der Kritischen Theorie beworben wird, stellt jedoch noch keine Resonanz zwischen Menschen ein.

¹⁰ Wer möchte, kann Rosa einen weberianischen Neomarxisten nennen. (Reckwitz/Rosa 2021: 310)

¹¹ Deutsche Übersetzung F.O.: „[Resonanz] sollte als eine Kombination aus *Eingebundensein* und *Autonomie*, aus *Verbundenheit* und *Individualität* sowie aus *Verwurzelung* und *Spontaneität* verstanden werden“

¹² Rosa (2021: 249) nennt die vertikale Achse später auch *existenziale* Resonanzachse.

Das spiegelt sich im alltäglichen Sprachgebrauch: „Ich gebe Anerkennung“ oder „ich bekomme Anerkennung“. Das bedeutet, dass Anerkennung über eine einseitige Bewegung vermittelt wird und keine Qualität beschreibt, die unmittelbar zwischen Subjekten zu verorten ist, so wie die Resonanz. (ebd.: 341 ff.)

Eine weitere wichtige soziale Achse ist Freundschaft. „Zwei Menschen sind Freunde, wenn zwischen ihnen ein Resonanzdraht (aus Sympathie und Vertrauen) vibriert“ (ebd.: 353 Herv. i. O.), beschreibt Rosa diesen Idealtypus. Freundschaften kommt wegen ihrer biographischen Dimension eine konzeptionell wichtige Bedeutung zu. Sie sind für Kinder oft ein erstes Fenster in die Welt da draußen. Solche Beziehungen können auch dann halten, wenn es in anderen Bereichen, wie in der Familie, schlecht läuft. Das Verzeihen, als die Möglichkeit anfangen zu können, macht die höchst bedeutsame Kraft dieser Resonanzsphären aus. (ebd.: 353 ff.)

Als dritte hebt Rosa die Politik als Resonanzzone hervor. Nach Rosa kippen politische Systeme, wenn die Resonanz in ihnen verstummt. Politisches Handeln vollzieht sich dann nicht mehr als Antworthandeln auf kollektive Willensbildung, sondern als Reagieren auf scheinbare Alternativlosigkeit. Entfremdung zeigt sich dabei als Politikverdrossenheit, wenn Bürger:innen den Eindruck haben, ihre Stimme bleibe unerhört. Es scheint überraschend, dass Rosa ausgerichtet die Politik in horizontaler und nicht in vertikaler Relation zum Subjekt sieht. Im Alltag wird Politik doch häufig als Top-Down-Verfahren wahrgenommen, in dem sich Bürger:innen eher ohnmächtig fühlen. Ist Politik allerdings eine Resonanzsphäre, wird sie zum Ausdruck einer *produktiven Vielstimmigkeit*. (ebd.: 362 ff.) Die politische Resonanz spricht auch einen der vielleicht heikelsten Momente in der Resonanztheorie an. Der umstrittene Punkt, ob Resonanz nicht auch schlechte Wirkung haben könne wie im Nationalsozialismus (vgl. Landweer 2019: 61 ff.), scheint Rosa selbst nachdenklich zu stimmen (vgl. Reckwitz/Rosa 2021: 299 f.). Rosa identifiziert die damalige politische Begeisterung als Resonanzpathologie. Was damals vor sich ging gleicht eher eine Echobeziehung. In dieser Art von Beziehung fehlt der resonante Widerspruch als Ausdruck der Unverfügbarkeit. Resonanz hingegen ist nach Rosa kein Gefühl der Euphorie. Im Beziehungsmodus der Resonanz spielt das Dagegen-Sprechen eine tragende Rolle eben und vor allem in Demokratien. (Rosa 2019f: 194 f.)

In der *Diagonalen* stehen Subjekte in Beziehung mit materialen Dingen und Objekten. Hier steht die Anverwandlung von Dingen in Form eines Zum-Sprechen-Bringen der Materialitäten im Fokus. So kann über *Arbeit* als aktive Beschäftigung mit Material und Themen eine Resonanzachse zu denselben hergestellt werden. Dinge zu gestalten und zu verändern bringt die Erfahrung handelnder Selbstwirksamkeit und Anverwandlung mit sich, die rückwirkend auch das resonierende Subjekt transformiert. (Rosa 2019a: 393 ff.) Auch im *Resonanzraum Schule* begegnen Menschen *Stoff*, der Weltausschnitte behandelt, worauf sich ein Resonanzprozess einstellen kann, der grundlegend für die Bildung persönlichen Weltbeziehung ist (ebd.: 402 ff.). (Siehe dazu ausführlicher im Kapitel 2.4.) *Sport* und *Konsum* versteht Rosa als Versuche, sich selbst zu spüren. Auch diese Objektbeziehungen

zum eigenen Körper und zu Dingen sind demnach Antwortbeziehungen. Die Resonanz beruht nicht auf dem bloßen Warenkonsum von Dingen, vielmehr setzt sie eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit ihnen voraus. (ebd.: 420 ff.) Die Dinge haben ein Eigenleben und sind in ihrer Eigenheit unverfügbar. Rosa (2016: 33) veranschaulicht das mit Rilkes Gedicht „Die Dinge singen hör‘ ich so gern“. Mit Rückbezug auf die Soziologin Lindemann entwickelt Rosa ein Weltbild, in dem *Dinge* sprechen können. Die Dinge sprechen in ihrer eigenen Sprache, die im Resonanzmodus hörbar ist. Resonanzbeziehungen mit Objekten sind dann keine rein anthropologische Frage mehr, sondern eine ontologische, reflektiert Rosa (2017: 323). Sich dafür gänzlich von anthropologischen Annahmen abzuwenden, ist allerdings nicht notwendig, so Block (2017: 6), da weder die Dinge noch die Menschen als *gegebene* vorauszusetzen sind. Wer Rosas Soziologie der Weltbeziehung Glauben schenken mag, kann sich dem anschließen. Dinge und Wesen werden erst als Pole ihrer Beziehung zu dem, was sie sind.

Auf den *vertikalen Resonanzachsen* erleben sich Menschen in Beziehung zur Welt als Ganzes. Mit der Beziehung zu *Religion, Natur, Kunst* und *Geschichte* betten Menschen ihre Identität in größere Zusammenhänge ein. In dieser existenziellen Beziehung „erhält gewissermaßen die Welt selbst eine Stimme“ (Rosa 2019a: 331). Es geht um die Begegnung mit dem Universum als Ganzes, um die *anverwandende Weltbeziehung* zwischen Mensch und der Welt. Im Sinne der Resonanz kommt es zu einer wechselseitigen Berührung. In der *Tat* kommt das Universum Menschen entgegen und affiziert (berührt) sie. Selbstwirksamkeitserfahrungen rühren dabei interessanterweise nicht von aktiven Handlungen her, sondern von einer inneren Bewegung. Im Kern kann Religiosität als „Idee einer *entgegenkommenden antwortenden Welt*“ (ebd.: 438 f. Herv. i. O.) als Ur- und Grundform des Daseins verstanden werden. Religiosität deutet dann darauf hin, dass Menschen von Grund auf auf Resonanz ausgerichtet sind, weil sie durch Resonanz geschaffen sind. „Ob am ‚Grund der Welt‘ die Resonanz des Universums steht“ (ebd.: 450), wie die Religionsphilosophen Martin Buber und Friedrich Schleiermacher glauben, überlässt auch Rosa der Spekulation¹³.

Gefährlich in Gewalt umschlagen kann spirituelle Affizierung allerdings dann, wenn Selbstwirksamkeit mit Verfügbarmachen, Beherrschung und Kontrolle verwechselt würde (ebd.: 452). *Natur, Kunst* und *Geschichte* behandelt der Soziologe als resonanzfunktionale Äquivalente der Moderne zur *Religion*. „Sie alle drei können modernen Subjekten als umfassende Entitäten begegnen, die mit einer eigenen Stimme sprechen und existenzielle Anforderungen an uns zu stellen vermögen“ (ebd.: 453). Menschen wännen *die Natur, die Kunst* und *die Geschichte* vermutlich immer schon als selbstwirksame Gegenüber, denen sie mit kulturellen Praktiken antworten. Das dominante Naturverhältnis der Moderne zeigt sich wiederum in der Ressourcenfixierung. In diesem technisch-ökonomischen Verhältnis wird die Natur als *Ressource* behandelt, über die es zu verfügen gilt. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist etwa davon die Rede, einen Berg zu bezwingen, die menschliche

¹³ Hier sei auch der These Raum gelassen, dass Rosa sich vielleicht gerade in eher spekulativen Thesen auf Buber und ähnliche Ansätze bezieht (vgl. Künkler 2021: 252).

Natur zu zügeln und sie zu beherrschen. In Beziehung zur Natur erleben Menschen aber eben auch die Grenzen ihrer Autonomie. Die Naturkräfte ziehen die Grenzen der menschlichen Gestaltungskraft. (ebd.: 453 ff.) Die Natur tritt Menschen dann als erhabenes Gegenüber entgegen, die zu einer (oder vielleicht sogar der) zentralen Resonanzsphäre werden kann. Vielleicht weit mehr noch scheinen Menschen mit *Kunst* auf die prinzipielle Unverfügbarkeit der Resonanz zu antworten. Das zeigt sich auf der produktiven wie auf der rezeptiven Seite der Kunst. Kunstschaffen geht über das Können von Technik hinaus. Die Inspiration lässt sich nicht erzwingen. Auch ob Menschen von Kunst tief berührt und in den Bann genommen werden, lässt sich nicht steuern. (ebd.: 472 ff.) Mit dem Blick auf die *Geschichte* stellt Rosa die zeitliche Dimension von Resonanz heraus. Die Geschichte wird demnach in der Moderne „als eine umfassende Macht konzeptualisiert, welche die Welt als ganze durchwirkt“ (ebd.: 501). Über diesen *historischen Resonanzdraht* gelangen Menschen in der Gegenwart in den Dialog mit der eigenen Vergangenheit und Zukunft. „*Wer man ist*, bestimmt sich immer auch dadurch, wie man es geworden ist, *was man war* und *hätte sein können* und *was man sein wird* und *sein möchte*“ (ebd.: 225). Gerade diese *Differenzerfahrung* bringt und daher in Berührung mit einer Existenzmöglichkeit. Individuelle Biographien sind von der Kollektivgeschichte getragen. Ein gelingendes Leben hängt denn nach Rosa von der responsiven Anverwandlung der Geschichte ab. (ebd.: 513) Menschen, die aus ihrem Leben erzählen, sprechen fast immer von Resonanzerfahrungen als Wendepunkte, die sie und damit ihr Leben verändert haben (Rosa 2019d: 51).

Kritische Leser:innen stellen sich vielleicht die Frage, ob die Resonanzachsen nicht etwas willkürlich und zufällig anmuten. Die Resonanzachsen entsprechen je „in ihrem Primärbezug den funktional differenzierten Handlungssphären moderner Gesellschaften“ (Neuhann/Kaczynski 2016: 45). Willkürlich ist die Auswahl also nicht. Sie ist allerdings auch nicht alternativlos und kann mit dem gesellschaftlichen Kontext auch variieren. „Resonanzachsen sind daher stets als historisch spezifische und damit als variable Phänomene zu verstehen und zu interpretieren“ (Rosa 2017: 322).

2.3 Die Kritik der Resonanzverhältnisse – Gesellschaft im Spiegel der Unverfügbarkeit

Der rote Faden der Resonanztheorie beginnt bei der Gesellschaftsanalyse, die besagt, dass moderne Gesellschaften sich selbst durch Beschleunigung dynamisch stabilisieren. Erfahbar ist das in Form von Entfremdung als Beziehung der Beziehungslosigkeit. Den Gegenentwurf des gelingenden Lebens stellt Rosa mit der Resonanz vor, die als Beziehung des wechselseitigen Hörens und Antwortens erlebbar ist. Nach Rosa erschließt sich die menschliche Daseinsform (also menschliches Leben) über den jeweiligen Weltbeziehungsmodus. Eine *Kritik der Resonanzverhältnisse* kann dann als „die elementarste und zugleich umfassendste Form der Gesellschaftskritik“ (Rosa 2019a: 70) bezeichnet werden. Dabei wird die Resonanz zum Schlüsselbegriff sozialtheoretischer Reflexionen (Rosa 2019b). So schreibt denn Rosa:

Dass Resonanzbeziehungen genau das sind, wonach menschliche Subjekte sich sehnen (und was motivational letztlich sogar das Programm der Reichweitenvergrößerung antreibt), ist der systematische Grund dafür, weshalb ich Resonanz nicht nur als einen deskriptiven Modus der

(primären) Weltbeziehung beschreibe, sondern auch als normatives Kriterium verwenden möchte.
(ebd.: 20 Herv. i. O.)

Die Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse ist seit jeher in die Soziologie eingeschrieben. Entzündeten sich doch die frühen soziologischen Debatten in Zeiten der Aufklärung Mitte des 19. Jahrhunderts. Soziale Umwälzungen, die grundlegend in die Lebens- und Arbeitswelten eingriffen, warfen soziale Fragen auf, die auf Antworten drängten. Seit der Etablierung als eigenständige Disziplin pendeln Ansätze der Soziologie das Verhältnis von Wertfreiheit und Kritik aus. (vgl. Becker-Schmidt 2021)

Rosa sucht vor allem den Anschluss an die Vertreter der frühen Frankfurter Schule (Peters/Schulz 2017a: 23). Ein Resonanzverständnis, das sehr nahe an Rosa zu sein scheint, findet sich bei Fromm (vgl. Peters 2016). In den Fußstapfen der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule ist es nicht mehr weit zu Karl Marx. Mit jenem Marx beginne die gedankliche Tradition in der die *Soziologie der Weltbeziehung* steht, so Rosa (2019a: 540). Rosa (2017: 312 f.) lehnt es jedoch ab, eine rein negative Kritik abzuliefern. Die Resonanztheorie wächst daher über die klassische Kritische Theorie hinaus. (Rosa 2019a: 15)

Nicht ohne Schmach bleibt diese normative Neuverortung der Kritischen Theorie bei Michael Brumlik (2016), der gleich »Das Ende der Kritischen Theorie« eingeläutet sieht. Rosa veräußere „die Schroftheit und Klarsicht der Kritischen Theorie, ihre unversöhnliche Haltung gegenüber den Verhältnissen“ (ebd.) zugunsten einer romantischen Verklärung. Er bringe die Kritische Theorie „um ihr Bestes, um ihre [...] kalt auf die Gesellschaft schauende Unversöhnlichkeit“ (ebd.). Rosa (2017: 312) geht selbst auf die Kritik der „ansonsten sehr wohlwollenden Besprechung“ ein. Der Soziologe sieht die Aufgabe der Kritischen Theorie darin, „das Bewusstsein für und die Hoffnung auf die Möglichkeit eines anderen In-der-Weltseins“ (ebd.) aufrecht zuhalten. Sich mit der Unversöhnlichkeit zu begnügen, reiche dafür schlicht nicht aus, widerspricht Rosa. Die pessimistische Spielart der Kritischen Theorie, die Brumlik preist, verhärte die kritisierten Verhältnisse nur, „weil alles, was wir versuchen, was wir hoffen und an was wir anzuknüpfen vermöchten, ohnehin schon von den herrschenden Kräften verdorben und daher wertlos und verloren sei“ (ebd.). Hier könnte sich Harald Welzer (Welzer 2021: 20) anschließen: „Jeder sinnvolle Satz setzt eine zukünftige Welt voraus“. Wofür und für wen schreiben Menschen überhaupt, wenn sie davon ausgehen, dass es keine Hoffnung für eine gute Zukunft gäbe? Rosa wolle „fruchtbare Erklärungsmöglichkeiten für den gesellschaftlichen Wandel zur Verfügung stellen“, so Christian Ludwig (2019: 797). Dafür braucht es „auch einen Erklärungsansatz dazu, wie etablierte soziale Strukturen und Prozesse sozialen Wandels sich als soziale Schemata in jene Weisen der Weltbeziehung übersetzen lassen“ (Dahms 2019: 51).

Eine Kritik der Resonanzverhältnisse richtet sich [...] auf die Frage, ob und in welchem Maße [...] eine soziale Formation oder ein institutionelles oder kulturelles Arrangement die Herausbildung und Sicherung von Resonanzachsen ermöglicht und fördert oder hemmt, verhindert oder blockiert. (Rosa 2019a: 297)

Wenn Beschleunigung nun das Problem ist, welche Lösung gibt es dann? Dieser Frage stellt sich Rosa gleich von der ersten Seite seines Resonanzbuchs (2019a) an. Wie sich das menschliche Weltverhältnis entwickelt, ist gleichsam Folge und Ursache gesellschaftlicher Entwicklungen. (ebd.: 14) Das heißt: Weil die Welt so oft fremd und kalt erleben, streben Menschen danach, alles erreichbar, nutzbar, beherrschbar und sichtbar zu machen. Diese Logik folgt dem kapitalistischen Glücksversprechen, dass *mehr Besitz* auch *mehr Glück* bedeute. Immer wieder läuft die Bemühung ins Leere: Die Welt entzieht sich und es machen sich abermals Entfremdungserfahrungen breit. (Rosa 2019d: 21 ff.) Also: Wieso „fallen wir immer wieder alle, alle darauf rein“ (Ja, Panik 2011)? Eine Erklärung findet Rosa im Glücksversprechen der Moderne. Das Streben nach Selbstverwirklichung und -optimierung korreliert mit der kapitalistischen Steigerungslogik. „Selbstoptimierung erweist sich auch und möglicherweise vor allem als Versuch einer permanenten Anpassung an Umstände, die man nicht zu verantworten hat, für deren Wirkung man aber dennoch verantwortlich gemacht wird“, sagt Duttweiler (2016) in Anschluss an Rosa. Die Verheißung eines erfüllten Lebens habe dazu verleitet, zu hoffen, der Weg zur Erfüllung führe über die Vergrößerung der eigenen Weltreichweite. „›Die Menschen‹, sagte der kleine Prinz, ›werfen sich in die Schnellzüge, aber sie wissen nicht mehr, was sie suchen. Sie bewegen sich, aber sie drehen sich im Kreis...‹“ (Saint-Exupéry 2016: 117). Die Verheißung der Weltreichweitenverößerung kann damit als kulturelles Korrelat der dynamischen Stabilisierung erlebt werden. „*Handle jederzeit so, dass deine Weltreichweite größer wird*“ (Rosa 2019d: 17 Herv. i. O.), wird so zum wirkmächtigen Kategorischen Imperativ moderner Lebensführung. (ebd.: 16 ff.)

Das bedeutet mit Rückbezug auf den Soziologen Ulrich Beck, dass sich Menschen in modernen Gesellschaften gezwungen sehen, nicht ihre Beziehung ins Zentrum der eigenen Lebensführung und -planung zustellen, sondern sich selbst (Rosa 2016: 228). Die einstige Hoffnung, dass es den Nachkommen einmal besser gehe als der gegenwärtigen Generation, scheint ins Gegenteil umzukippen, in die Angst, dass es ihnen einmal schlechter gehen könnte. Das sind die Folgen einer Risikogesellschaft, wie sie Beck aufzeigt. Die schier unhaltbare Eskalation lässt sich nun mit Rosas Prinzip dynamischen Stabilisierung verstehen. (Beck/Rosa 2014: 473)

Die Digitalität des Sozialen scheint dies weiter zuzuspitzen. Zwar habe sich die *Anzahl* der sozialen Kontakte im Vergleich zu früheren Generationen massiv erhöht, die *Art und Weise* der Kontakte habe sich aber gleichzeitig geändert. Das Knüpfen von Sozialkontakten folgt nun eher dem Zweck, ein möglichst großes Netzwerk zu bilden, um die eigne Reichweite zu erhöhen. Die einzelnen sozialen Beziehungen sind allerdings von Kurzlebigkeit. (Rosa 2020b: 246) Digitalisierungsprozesse erfassen und transformieren alle Aspekte der Lebenswelt und damit sämtliche Achsen der Weltbeziehung (Rosa 2020a: 10). Algorithmen können unlängst als eine umfassend kulturformende Wirkmacht betrachtet werden (Seyfert/Roberge 2017). Der unmittelbare Bezug zur eigenen Körperlichkeit (Leiblichkeit), scheint dabei in bedrohlicher Weise abhanden zugehen (Nickel-Schwäbisch/Bayer 2021, Welzer 2019: 161). Im Modus der Weltreichweitenverößerung suchen Menschen unablässig nach Möglichkeiten,

immer tiefere wissenschaftliche Erkenntnisse zu erlangen. Mit Hilfe technischer, wissenschaftlicher und ökonomischer Mittel versuchen sie, sich die Welt verfügbar zu machen; sie territorial und sozial, stofflich und geistig erreichbar und beherrschbar zu machen. Dabei scheint die Welt jedoch nicht zu antworten, sondern allmählich zurückzuweichen. Sie scheint zu verstummen und kalt zu werden. Wissenschaftlich viel diskutierte Krisen wie die ‚Ökokrise‘ (auf der Makroebene), die ‚Krise von Demokratie und Sorgearbeit‘ und die ‚Finanzkrise‘ (zwischen und innerhalb der Mesoebene) sowie die ‚globale Burnout-Krise‘ (auf der Mikroebene) stellen für Rosa Symptome einer pathologischen Resonanzkrise der modernen Gesellschaft dar, die zu eben jenen Weltausschnitten gestörte Resonanzachsen aufweist (Rosa 2019c: 1358 ff.). So drängt sich die Frage nach dem gelingenden Leben zunehmend – durchaus existenziell – auf (Rosa 2019a: 13 ff.). „Wir sollten unsere Suchstrategie ändern“, folgert Rosa (2020b: 247). Die Angst und die ‚tragische‘ Dynamik der Moderne stehen kurz gesagt am Grund dessen, was Menschen in die Entfremdung treibt (ebd.).

Die *Unverfügbarkeit* ist damit der Siedepunkt, an dem die systematische Reichweitenvergrößerung mit der Sehnsucht und der Möglichkeit, in Resonanz mit Welt zu sein in Konflikt gerät (Rosa 2019b: 20). Durch das Verfügbarmachen entzieht sich die eigenartige Lebendigkeit der Weltausschnitte. Dem entgegen erscheinen die Bezugspunkte der Welt als Aggressionspunkte. (Rosa 2019d: 11 ff.) Gleichwohl erleben Menschen auch Momente, in denen sie sich wohlfühlen und sie ahnen, dass die Welt ihnen antwortet. In diesen Momenten ist Resonanz erfahrbar. (ebd.: 38 ff.) In einer positiv-realistischen Kritik der Resonanzverhältnisse gilt es zu hinterfragen, welche gesellschaftlichen Bedingungen für die Ausbildung stabiler Resonanzachsen fruchtbar sind. Ein anderer Stabilisierungsmodus in Verbindung mit dem Konzept der Resonanz scheint eine naheliegende Lösung zu sein (Reckwitz/Rosa 2021: 225). Es bedarf zweier grundlegender Paradigmenwechsel. Einmal müsste die dynamische Stabilisierung *strukturell* durch einen Modus *adaptiver Stabilisierung* ersetzt werden. Den dynamischen Charakter sieht Rosa nicht als das eigentliche Problem des modernen Stabilisierungsmodus. Das Problem liegt im Selbstzweck des eskalatorischen Innovationszwangs. Der Unterschied im adaptiven Modus besteht darin, dass Innovationen Reaktionen auf veränderte Umweltbedingungen sind (wie z.B. ökologische Krisen und Katastrophen oder andere Gefährdungslagen). Eine Gesellschaft kann wachsen, sollte es dann aber nicht müssen, um sich selbst zu erhalten. (Rosa 2019c: 1364 f.) Die systematische Reichweitenvergrößerung sollte *kulturell* gegen einen Entwurf vom gelingenden Leben eingetauscht werden, der auf Resonanz beruht (ebd.: 1352 f.).¹⁴

¹⁴ Die Vergrößerung der eigenen Reichweite kann auch liebevolle Züge annehmen, etwa wenn ein Kind Fahrradfahren lernt. Insofern können solche Momente ja durchaus auch wichtige Selbstwirksamkeitserfahrung sein. (Rosa 2019d: 17)

2.4 Resonanzpädagogik – Angewandte Resonanztheorie

Nun nähert sich die Frage, inwiefern auf Grundlage der Resonanztheorie an einer praktischen Lösung gearbeitet werden kann und Resonanzräume geöffnet werden können. Dass Rosa selbst daran interessiert zu sein scheint, wie nun sein Ansatz im Leben zur Anwendung kommen kann, wird durch seine Anteilnahme in pädagogischen Diskursen deutlich (Kretschmer 2019). Er deutet an, dass dieses pädagogische Interesse in der Resonanz selbst begründet ist: „Eine resonante Beziehungsform schließt gewissermaßen den Aspekt der *Fürsorge* mit ein“ (Rosa 2019e: 48 Herv. i. O.).

In einer ersten Veröffentlichung lotet Rosa im Dialog mit dem Pädagogen Wolfgang Endres erste pädagogische Implikationen der Resonanztheorie aus. In ihrem Buch »Resonanzpädagogik« (2016) sprechen sie darüber, was aus Perspektive der Resonanz geschieht, »wenn es im Klassenzimmer knistert«. Wie der Untertitel schon ahnen lässt, konzentrieren sich die beiden Interviewpartner auf Pädagogik im Kontext Schule. Rosa und Endres entwerfen dabei Ansätze einer pädagogischen Systematik. Eine Ausdifferenzierung der Resonanzpädagogik zur allgemeinen Anwendung steht allerdings noch aus und muss bisher deduktiv abgeleitet werden (vgl. Wienberg/Beißner/Redmer 2022: 4). In der Buchreihe zur »Resonanzpädagogik«, die Rosa und Endres „hemdsärmelig begonnen haben“ (Rosa 2019g: 116), wurde der Ansatz in den folgenden Jahren vor allem im Hinblick auf Schule und Bildung ausgearbeitet (Endres 2020, Bismarck et al. 2020, Rosa/Buhren/Endres 2018). In dezidiert Weise hebt Jens Beljan (2019) den Ansatz „auf eine neue fachliche Ebene“ (Rosa 2019g: 116). Auch der ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiter von Rosa entwickelt seine Ansätze nach dem Prinzip der dialogischen Resonanz fort. Im Streitgespräch mit seinem ehemaligen Professor Michael Winkler stellt er die Resonanzpädagogik auf den Prüfstand (Beljan/Winkler 2019).

Vorab sei schon einschränkend gesagt, dass es keine Methode geben kann, mit der sich Resonanz gewährleisten lässt. Wohl gibt Rosas Analyse begründete Hoffnung, dass sich Verhältnisse schaffen lassen, die Resonanz möglich machen. (Rosa 2019d: 43)

2.4.1 Grundlegung - Bildung als Prozess der Anverwandlung

Dass die Idee einer Resonanzpädagogik nicht neu erfunden, sondern auf Wurzeln der Bildungstheorie zurückgeht, zeigt Beljan (2019: 52 ff.) in seiner historischen Untersuchung. Beljan bettet den Ansatz damit in die Erkenntnisse der pädagogischen Tradition seit Meister Eckert, Herder, Humbolt, Schleiermacher, dann weiter mit vertieftem Blick auf den Resonanzraum Schule seit Bollnow, Dewey und Gruschka, ein. Mit *Bildung* war ursprünglich keine Ressource gemeint, sondern eine Weltbeziehung, folgert Beljan (ebd.: 110). Als Konvergenz zieht sich durch, dass *Bildung* als Möglichkeit betrachtet wurde, dem Verstummen von Selbst- und Weltbeziehungen, also einer drohenden Resonanzkrise entgegenzuwirken. So wird deutlich, dass die Resonanz genuin pädagogische Zusammenhänge beschreibt, die bereits mit eigenen Begriffen in anderen Konzepten ähnlich beschrieben wurden. (Bogner 2019, Beljan/Winkler 2019: 19) Macht die Resonanzpädagogik

dann überhaupt etwas Neues? Beljan (ebd.: 38) beantwortet diese Frage im Gespräch mit Winkler damit, dass die Resonanzpädagogik durchaus mit dem Thema der Weltbeziehung ein Gebiet anspricht, das bereits vorher in der Bildungswissenschaft bearbeitet wurde. Andere Ansätze setzen an den Polen der Weltbeziehung an, also entweder am sich bildenden Subjekt oder der Welt, die sozialisiert und erzieht. Die Resonanzpädagogik nimmt hingegen den Entstehungspunkt der beiden Resonanzpole zum Anlass ihrer Theorie und Praxis: der bildenden Resonanzbeziehung.

Bildung versteht Rosa demnach als *Weltbeziehungsbildung*. Weltbeziehung ist nach Rosa ein Grundbegriff „nicht nur der Resonanztheorie, sondern des Bildungsgeschehens überhaupt“ (Rosa/Endres 2016: 127). Über den Anverwandlungsprozess entwickeln Menschen Sensibilität für Resonanz und gewinnen Vertrauen, sodass sie in Resonanz mit der Welt treten können (vgl. ebd.: 18, 22). Rosa (2019f: 202) spricht daher auch lieber vom gelingenden als vom guten Leben, weil *gelingen* einen Prozess abzeichnet. Dem Begriff der Kompetenz als reine Aneignung von Welt in einem Modus des Verfügbarmachens stellt Rosa den der Anverwandlung gegenüber. Es geht dabei nicht darum, Kompetenz und Quantität komplett zu streichen, sondern darum, das Bildungsverständnis mit einem Bewusstsein für Qualität anzureichern. So möchte Rosa Noten gar nicht aus den Schulen verbannen. Sie sollten nur nicht der Zweck von Bildung sein. (vgl. Rosa/Endres 2016: 78 f.) Die Frage ist also: „Was geschieht mit im Bildungsprozess?“. *Anverwandlung* scheint Rosas Antwort zu sein:

Anverwandlung bedeutet, sich einer Sache so zu eigen zu machen, dass sie mir nicht nur gehört, sondern sie mich existenziell berührt oder tendenziell sogar verändert. Es genügt nicht, die Dinge zu erwerben, zu beherrschen, mit ihnen umzugehen. Erst wenn ich sie zum Sprechen bringe, kann ich sie mir anverwandeln. (ebd.: 16 f.)

Bildung geschieht nach Rosa also in und durch Beziehung mit der Welt. Erst eine resonante Beziehung des Hörens und Antwortens bringt diese Qualität allerdings ins Spiel. (vgl. Rosa 2019a: 762) Diese wechselseitige Austauschbeziehung zeigt nicht zuletzt Parallelen zu Bubers dialogischem Prinzip der Ich-Du-Beziehung (vgl. Nickel-Schwäbisch 2022). Auf den „eigenwillig-charakteristischen“ (Rosa 2019a: 289) Religionsphilosophen bezieht sich Rosa an wenigen Stellen ausdrücklich. Buber unterscheidet zwischen Arten von Relationen: Die Ich-Du-Beziehung und die Ich-Es-Beziehung, die er als gänzlich unterscheidbare beschreibt. Die Ich-Es-Beziehung kann dabei als Pendant zu Rosas Entfremdung als Beziehung der Beziehungslosigkeit verstanden werden. Die Ich-Du-Beziehung hingegen zeigt als resonante Begegnung die Resonanzqualität des wechselseitigen Berührtwerdens und Berührens auf. (Künkler 2021: 252 ff.) „Bildungsprozesse scheinen [...] dadurch gekennzeichnet zu sein, dass sie die *Begegnung*, das wechselseitige Berührt- und Begeistertwerden, aber auch die genuine Anteilnahme voraussetzen, wenn sie erfolgreich sein sollen“ (Rosa 2019a: 29 Herv. i. O.). In Resonanz erleben Menschen die Weltausschnitte, mit denen sie sich auseinandersetzen, als ein lebendiges Gegenüber. Die Themenbereiche sprechen sie an. Auch Pädagog:innen und Teilnehmer:innen treten auf diese Weise in einen Dialog miteinander. Rosa (2016: 72) stellt Bildung hiermit in einen didaktischen Lehr-Lern-Kontext. Alle Beteiligten entdecken das gemeinsame Thema

zusammen. Sie lernen und lehren also gleichzeitig und gegenseitig; voneinander und füreinander. Zwar setzen Sozialisation durch Familie die ersten Grundmomente der eigenen Haltung zur Welt, erst durch Bildung kommt es allerdings zur reflexiven Auseinandersetzung mit den Weltausschnitten. Anverwandlung wird hier von aktiver Distanznahme begleitet. Durch Bildung entwickeln Menschen ihre Haltung zu bestimmten Weltausschnitten. Sie positionieren und verhalten sich zu den bezogenen Lebensbereichen anders als zuvor. (Rosa 2019a: 403 f.) Bildung als Weltbeziehungsbildung bedeutet also nicht allein, sich selbst zu bilden oder sich Wissen über die Welt anzueignen, sondern darum, Resonanzachsen zu Weltbereichen zu etablieren (ebd.: 408). Damit ist Bildung ein „essenzieller Prozess, in dem sich Weltbeziehungen entwickeln und herausbilden können“ (Rosa/Endres 2016: 18). Rosa stellt so den genuin relationalen Charakter von Bildung heraus und macht daraus einen Beziehungsbegriff (vgl. Ostertag 2018: 36).

Beljan (2019: 146, 148) konkretisiert das, indem er hervorhebt, dass Resonanz gewissermaßen eine Qualität von Bildung sei. Bildung ist demnach nicht mit Resonanz gleichzusetzen. Er beschreibt den Bildungsprozess als dynamisches Geschehen, das aus dem Zusammenspiel von Entfremdung *und* Resonanz herrührt. Der bildungstheoretische Gehalt der Resonanztheorie kommt allen voran in der Dialektik von Resonanz und Entfremdung zum Vorschein: „Bildung als Anverwandlung erfolgt durch eine dialektische Bewegung zwischen Entfremdung und Resonanz“ (ebd.: 142).

Bildung *durch* Resonanz identifiziert er als *formierende* Anverwandlung. Ausgangsgedanke ist, dass Subjekt und Welt durch ihre Beziehung entstehen. Das bedeutet nun, dass beide Pole aus dem Anverwandlungsprozess hervorgehen und sich aneinander verwandeln. Sie werden durch Resonanz formiert, also gebildet. (ebd.: 126)

Menschen stehen zu jenen Weltbereichen in entfremdeter Beziehung, mit denen sie nicht in Anverwandlung begriffen sind. Entfremdung deutet dann erst einmal auf misslingende Weltanverwandlung hin. Mit Rückgriff auf Humboldt und Hegel stellt Beljan jedoch heraus, dass Entfremdung die Voraussetzung und konstitutives Übergangsstadium einer *transformierenden* Anverwandlung darstellt. (ebd.: 147) Rosa (2019a: 323)¹⁵ beschreibt das Stumm- und Repulsiv-Werden der Welt als unvermeidlich für die „Ausbildung neuer Resonanzbeziehungen und schließlich für die Etablierung von Resonanzachsen“. So kann das Schreiben einer Masterarbeit viele Stunden entfremdetes Vor-sich-Hinschreiben bedeuten und Phasen der Entfremdung sowie der Resonanz zu einem knapp 800 Seiten starken Buch mit sich bringen, das ein Mal Freund und ein anderes Mal Feind

¹⁵ Rosa selbst bezieht sich hier auf Hegel (GW Bd. 3: Kap. VI, B). Heinz-Elmar Tenorth kritisiert in seiner (m.E. mitunter polemischen) Rezension Rosas Bezüge auf Humboldt und Hegel als selektiv. So klammere Rosa die bildungspolitische Seite von Humboldt aus, auf die ja schließlich Aspekte des deutschen Schulsystems zurückgingen, die Rosa als „Entfremdungszone“ bezeichne. Wo Tenorth (2020: 606) schreibt, das humboldtsche Bildungsideal wäre in seiner „Wechselwirkung von ‚Empfindsamkeit‘ und ‚Selbsttätigkeit‘ [...] mehr als ‚Resonanz‘“, kommt ggf. der Eindruck auf, dass das Resonanzkonzept hier möglicherweise sehr verkürzt dargestellt wird. Auch auf Hegels „Lob der positiven Seite der Entfremdung“ (ebd.) und dessen Argumentation des legitimen Zwang und Herrschaft über Schüler:innen gehe Rosa ungenügend ein (ebd.: 606 f.). An dieser Stelle sei gesagt, dass es sich bei Rosas historischen Analysen ja nicht um eine Ausführliche Hegel- und Humboldt-Rezension handelt, sondern um eine kritische Suchbewegung nach begrifflichen Traditionen, die Rosa dann eigenständig differenziert. Zu Hegel gibt es immerhin sehr unterschiedliche teils widersprechende Lesarten, wie Ina Schildbach (2021: 115) darlegt.

sein kann. Und letztlich ist auch dieser Bildungsprozess gewisser Weise ein Wettlauf mit der Zeit (vgl. Rosa 2014a: 16). Entfremdung kann Anlass und Beweggrund dazu werden mit dem Thema in ein „progressiv vertiefendes Antwortverhältnis zu treten“ (Rosa 2019d: 79).

In ihrem relationalen transformativen Element unterscheidet sich Bildung dann auch vom *Lernen*. Gegenwärtige Lerntheorien gehen vor allem auf den Behaviorismus und Kognitivismus zurück. Sie beschreiben Lernen als einen psychischen selbsttätigen Vorgang, in dem Lernende ihre Verhaltens-, Denk- und Konstruktionsmuster von der Welt modifizieren. Das geschieht dann über die Erweiterung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Die pädagogische Lernpsychologie reduziert dabei das Lernen jedoch auf einen Vorgang, der einseitig im Subjekt und dessen Kopf stattfindet. Das Verhältnis von Subjekt zum Objekt, das gelernt und angeeignet wird, bleibt dabei unverändert (Beljan 2019: 121 f.). In der Psychologie ist von Resonanz auch eher im Zusammenhang mit Empathie im Sinne eines kognitiven Verstehens fremder psychischer Vorgänge die Rede. Aus phänomenologischer Sicht (etwa mit Merleau-Ponty) zeigt sich allerdings, dass Verstehen allem voran auf zwischenleibliche Interaktionen aufbaut. Das setzt ihrerseits die Schwingungsfähigkeit der Akteur:innen voraus. (vgl. Breyer et al. 2017: 15) Es reicht folglich nicht aus, von Weltbeziehungsbildung als das Erlernen sozialer Kompetenz zu sprechen. Entscheidend ist das resonante In-Beziehung-Treten der Bildungsbeteiligten. Beim Lernen allerdings wird das Subjekt *vereinzelt* und nicht in Beziehung betrachtet: „Der heutige *Lerner* wird vor allem als selbstgesteuert, vernetzt und als einem Lernen ohne Ende ausgeliefert betrachtet. Dem selbst organisierenden Lernen werden Lehrer als *Entwicklungshelfer*, als *Prozessbegleiter*, als *Animateure*, als *Lernberater* und *Moderatoren* an die Seite gegeben. Es stellt sich ein eigentümlicher Befund ein: Lernen soll unabhängig vom Lehren begriffen werden“ (Meyer-Drawe 2012: 148 Herv. i. O.).

2.4.2 Resonanz und Kompetenz – Bildung in einer beschleunigten Welt

Auch in der soziologisch geprägten Bildungsforschung spielt der Kompetenzbegriff eine maßgebende Rolle, wobei sich im Gebrauch des Begriffs ein sehr heterogenes Bild abzeichnet. Ob damit nun eine kognitive Leistungsdisposition oder eine allgemein erlernbare (Handlungs-)Fähigkeit gemeint ist; in beiden Fällen handelt es sich um ein Maß, das dem Subjekt zugeschrieben wird. Politisch motivierter Zweck dieser Vermessung ist die „Möglichkeiten der gesellschaftlichen An- und Einpassung von Heranwachsenden zu optimieren“, so Bayer (2018: 136). (vgl. ebd.) „Diese Perspektivenverschiebung und die damit einhergehende Fokussierung von Bildungsprozessen als Kompetenzentwicklungen beinhaltet zudem eine verstärkte empirische und insbesondere empirisch-quantitative Fokussierung dieser Prozesse, was meist unter dem Begriff der *empirischen Wende der Bildungsforschung* diskutiert wird“ (Bayer/Ostertag 2022a: 86 Herv. i. O.). Die verschärfte Ausrichtung auf Kompetenzerwerb kann nach Rosa (2019d: 78 f.) als Reaktion auf die Verheißung der Moderne verstanden werden. Davon unabhängig kommt auch Christine Steiner (2018: 127) auf „das Versprechen gesellschaftlichen

Aufstiegs durch Bildung und die Hoffnung auf Sicherung des sozialen Status“. „Immer schneller, höher, weiter“ (ebd.: 111) geht es in Sachen Bildung nach Rosa (2016: 229) jedoch deshalb, weil die Beschleunigung dazu drängt, immer mehr zu lernen, sich *weiterzubilden*, um mit dem sozialen Wandel Schritt zu halten. Die Angst vor dem Verlust des Lebensstandards nur noch zusätzlich zur Steigerung bei. In dieser Dynamik steigt dann auch das Konkurrenzbewusstsein unvermeidlich an. Dementsprechend würde sich Käte Meyer-Drawe (2012: 125 Herv. i. O.) vielleicht in die Diskussion einbringen: Heute ist „der *hohtourige Lerner* zu *Turbobedingungen* Prototyp des effektiven Selbstlernalers. [...] Schnelligkeit ist zu einem unbefragten Konkurrenzprinzip geworden“. Selbst das Konzept des lebenslangen Lernens birgt in dieser Tendenz Ambivalenzen. Wienberg (2019: 41) macht darauf aufmerksam, dass das, was anfangs wie eine Verheißung schien, unter dem Innovations- und Wettbewerbsdruck der Moderne schnell zur Drohung werden kann: „Das heißt, wenn dem Lernen ausschließlich Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterliegen, kann dieses zu einem Zwangsempfingen für den Lernenden führen“. Gemäß der sozialen Beschleunigungslogik steigert sich der Wettbewerb „bis zu dem Punkt, an dem diese Erhaltung nicht länger ein Mittel zu einem autonomen Leben gemäß selbstbestimmter Ziele ist, sondern zum einzigen übergreifenden Ziel sowohl des gesellschaftlichen als auch des individuellen Lebens wird“ (Rosa 2014b: 38).

Mit Rosa kann Kompetenz und Leistung als Performanz-Ausdruck des Verfügbarkeitsmodus verstanden werden: „Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügen-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe“ (Rosa et al. 2018: 16). Dieses Verfügbarmachen trägt allerdings zu eben jener Resonanzkrise bei. Dass Rosa die Bildungstheorie an dieser Stelle mit den unterschiedlichen Modi der Weltbeziehung bereichern kann, mag dann auch Tenorth (2020: 610) einräumen. Zwar spielen Resonanzfähigkeit und Selbstwirksamkeit wichtige Rollen in Resonanzbeziehungen, doch selbst wenn diese als Kompetenzen betrachtet werden, entfalten sie erst durch das Moment der Unverfügbarkeit der Resonanz ihre Wirkung (vgl. Rosa et al. 2018: 16). „*Bildung ist keine Ressource, sondern eine Weltbeziehung*“, widerspricht Beljan im Gespräch mit Winkler (2019: 12 Herv. i. O.). Zwar mag es sein, dass Menschen in der Realität Ressourcen in Form von Kompetenzen brauchen, um einen Weltausschnitt zum Sprechen zu bringen, die Ressource allein erzeugt jedoch noch keine Resonanz (ebd.: 17).

Bildung ereignet sich nicht dort, wo eine bestimmte Kompetenz erworben wird, sondern dann, wenn ein gesellschaftlich relevanter Weltausschnitt ›zu sprechen beginnt‹. [...] Bildung ist deshalb gewiss ein Transformationsprozess, und in diesem Prozess entwickelt sich das Subjekt ›mit eigener Stimme‹ – aber diese Stimme ist unverfügbar. Kompetenzen sind dabei hilfreich und oft notwendig, um Dinge [...] zum Sprechen zu bringen, um in ein sich progressiv vertiefendes Antwortverhältnis zu treten. (Rosa 2019d: 79)

Straubenmüller (2017) diskutiert gar, ob Resonanz eine Notwendigkeit für den Kompetenzerwerb ist. Resonanz und Entfremdung „entscheiden in empfindlichem Maß mit darüber, ob eine Person sich Kompetenzen aneignen kann und will, ob sie sie zeigen kann, weil sie sich als wirksam erlebt in einer Umgebung, die ihr das zugesteht“ (ebd.: 317).

Rosa selbst zeigt sich im Gespräch mit Claus G. Buhren über Kompetenzbegriff nachdenklich: „Bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs zögere ich aber immer ein bisschen, weil er so klingt, als hinge es ausschließlich von mir und meinen Fähigkeiten ab, ob ein Prozess, ein Geschehen, eine Sache gelingt“ (Rosa et al. 2018: 16). Block und Dickel (2020) kritisieren ihrerseits die vorschnelle und übermäßige Verantwortungszuschreibung (Responsibilierung) des Subjekts in der kritischen Sozialtheorie. Sie stellen mit Donna Haraway die „Herstellung eines verantwortlichen Mit-Werdens“ (ebd.: 123) als mögliche Alternative vor. Alkemeyer (2018: 415 f.) schlägt vor, Verantwortung nicht länger als ein ‚Ding‘ zu begreifen, sondern als einen Prozess, der sich *zwischen* den Akteur:innen des Sozialen entfaltet.

Mit der Resonanztheorie kann eben dieses ontogenetische, *verantwortende* Mit-Werden als dynamisch adaptive und resonante Selbst- und Weltbeziehung verstanden werden. Wenn Bildung als eine alternative Antwort auf die Beschleunigung samt deren Nebenfolgen in Frage kommt, könnte sie in ihrer resonanten Qualität liegen; Weil sich eben durch Resonanz die Art und Weise, wie Menschen mit der Welt in Beziehung treten, bildet und verändert. In Resonanzbeziehungen gehen Menschen verantwortlicher mit anderen und mit der Welt im Allgemeinen um. So *könnte* Rosa vielleicht David Kergel (2021: 139) zustimmen, wenn der in seiner »Bildungsethik« schreibt: „In Bildungsprozessen entfaltet sich dieses solidarisch-empathische Miteinander, weswegen Bildung nicht einen Prozess der Individualisierung darstellt, sondern als Effekt prosozialer, kollaborativer Dynamiken zu lesen ist. Selbstwirksamkeitserwartungen und explorative Neugier – so die Konsequenz – werden während des Bildungsprozesses von Bildungsakteuren geteilt und sind nicht auf ein Individuum beschränkt“. Bei Bildungsprozessen kommt es hingegen, wie beschrieben, zu einer Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses (Beljan 2019: 122). Das heißt nicht nur, der einzelne Mensch verändert sich durch Bildung, sondern auch die Dinge, mit denen sie sich auseinandersetzt, verändern sich: „Denn wenn sich meine Weltbeziehung ändert, sehe ich die Dinge nicht einfach anders, sondern sie haben sich wirklich verändert“ (Endres 2020: 30). Wie und mit welchem Ausgang sich diese Veränderung vollzieht, lässt sich eben vorher nur bedingt bestimmen. Resonanz geht als *Grundform der Bezogenheit*, den kognitiven Operationen und damit auch der Kompetenz voraus (Rosa 2019a: 235).

Die Tendenz zur Erhöhung der Weltreichweite, also die schier grenzenlose Anhäufung von Ressourcen zur Verbesserung der Lebenschancen, sieht Rosa (2019a) in einem falschen Glücksversprechen der Moderne begründet. Eine einseitige Fokussierung auf die Vernunft lässt die Beziehung zur Welt instrumental werden und verstummen. Die Vernunft wird zum Instrument der Vermessung und Beherrschung der Welt. Eine Lösung könnte in Resonanz liegen, die von einer lebendigen Walzbeziehung in Form einer Antwortbeziehung spricht. Kants Regelprinzip setzt Rosa entgegen, wie wichtig Vertrauen in der Pädagogik ist. (vgl. Rosa/Endres 2016: 88 ff.) Der Blick auf Rosa wirft die Frage auf, ob soziale Bedürfnisse überhaupt wirklich dadurch erfüllt werden können, wenn nicht andere Menschen Zweck einer Beziehung sind, sondern ein bloßes Mittel. So eine

verdinglichte Beziehung spricht doch eher von Entfremdung als von Glück. Bildung setzt dann eine *Halbverfügbarkeit* der Weltausschnitte voraus (Rosa 2019d: 52).

2.4.3 Resonanz und soziale Ungleichheit – Resonanzungleichheit in der Schule

Der Blick auf das Feld der *sozialen Ungleichheit* mag in einer resonanztheoretischen Arbeit möglicherweise überraschen. Wird doch dieses soziologische Forschungsfeld traditionell mit dem Blick auf Ressourcen betrachtet. Pierre Bourdieu bezeichnet Bildung dabei als kulturelle Ressource und Distinktionsmerkmal der ‚Bildungsbürger‘. Die Orientierungspunkte der richtigen und wichtigen Bildung sind am Habitus und den Lebensentwürfen dieser bürgerlichen Mitte ausgerichtet. Das ist nicht weither, denn die Positionen mit Entscheidungsmacht über das Bildungswesen sind eben aus dieser Mitte besetzt: Lehrer:innen, Schulleitungen, Ministerien und Verwaltungen. Empirisch beobachtbar ist, dass Schüler:innen mit einer habituellen Passung der bürgerlichen Lebenswelt erfolgreicher in der Schule als Schüler:innen aus anderen sozialen Milieus. (Ellinger/Kleinhenz 2022: 14 ff.)

Als solches wird in modernen Gesellschaften soziale Ungleichheit nicht problematisiert, wenn die Entstehung der Kriterien sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft als legitim anerkannt ist (Bayer/Wohlkinger 2017: 167). Die empirische Bildungsungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft ist allerdings insofern kritisch zu betrachten, als dass Schule eine wichtige Sozialisationsinstanz gleichermaßen für alle Mitglieder der Gesellschaft ist. In der Schule werden gesellschaftliche Teilhabebedingungen und -chancen entwickelt und verteilt. (Ellinger/Kleinhenz 2022: 15) Die hieraus entstehende soziale Ungleichheitsordnung drückt sich symbolisch in klassifizierenden Semantiken wie „Assis“, „sozial schwach“ oder „bildungsfern“ etc. aus (ebd.: 37 f., Neckel/Sutterlüty 2008). Wenn eine Schülerin in einer Bildungsmaßnahme zu Berufsvorbereitung sagt: „Wir sind hier doch eh’ nur die Assis“, dann drückt sich darin ihre Ahnung der sozialen Ungleichheit aus. Aus resonanztheoretischer Sicht lässt sich verstehen, dass in modernen Gesellschaften Wettbewerb und Konkurrenz notwendige Mittel zur dynamischen Stabilisierung sind. Daher kann die ungleiche Verteilung von Resonanzchancen als Ursache und Folge ungleicher Verteilung der Resonanzachsen begriffen werden (Rosa 2019a: 752).

Rosa (ebd.: 22) allerdings kritisiert den starken Fokus der Sozialwissenschaften auf messbaren Bildungsstand, Ressourcen und sozialen Status. Die Ressourcenfixierung kann viel mehr als eine Reaktion auf die soziale Beschleunigung gelesen werden, die gleichzeitig Reproduktion dergleichen beträgt: „Die Ungleichheitsforschung hat eben hier ihren motivationalen Anker – in der Annahme, dass diejenigen Schichten mit einer besseren Ressourcenausstattung auch ein besseres Leben haben als die anderen. Insgesamt führt das zu einer Kultur, in der das ultimative Ziel der Lebensführung darin besteht, seine Ressourcenlage zu optimieren“ (ebd.: 17). Die Tatsache, dass Schule offensichtlich für Schüler:innen bestimmter sozialer Milieus zur Entfremdungszone wird, stellt einen Bias des bürgerlich

geprägten Bildungsbegriffs der Resonanztheorie dar (vgl. Wienberg 2019: 40, Ellinger/Kleinheinz 2022: 8). Rosa (2019a: 419 f.) deutet das im Übrigen selbst an. Rosa (ebd.: 753 Herv. i. O.) antwortet auf die Frage nach dem Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Resonanz folgendermaßen:

Besonderes Gewicht scheint mir dabei die Erkenntnis zu haben, dass die hartnäckige Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ihre zentrale Wurzel darin hat, dass die Schulen und Bildungsinstitutionen für privilegierte Bevölkerungsgruppen gleichsam als Resonanzverstärker fungieren, welche Resonanzfähigkeiten dadurch erhöhen, dass sie bildungsrelevante Weltausschnitte für die Subjekte *zum Sprechen bringen*, während sie für sogenannte *Bildungsverlierer* nur Entfremdungszonen sind. Dies führt im Ergebnis zu einer höchst ungleichen Verteilung dispositionaler Resonanz und dispositionaler Entfremdung.

Ellinger und Kleinheinz (2022) versuchen in einer differenzierten Untersuchung Licht ins Dunkle zu bringen. Mit dem Blick der Resonanztheorie auf die Erforschung sozialer Ungleichheit in der Schule möchten sie eine Alternative zur gängigen Ressourcenfixierung vorschlagen. Dabei schätzen sie das Risiko, mit Entfremdung in Kontakt zu kommen, bei Kindern aus sozialen Randmilieus als erhöht ein. Ellinger und Kleinheinz unterscheiden zwischen einer *primären*, *sekundären* und *tertiären Resonanzbenachteiligung*.

Im familiären Umfeld bilden sich erste Weltbeziehungen und Resonanzachsen von Kindern aus. Demzufolge kann aus vielschichtigen Gefährdungslagen in der Familie eine *primäre Resonanzgefährdung* resultieren. Es ist möglich, dass sich daraus eine *primäre Resonanzbeeinträchtigung* ausbildet. Sie hat zur Folge, dass Kinder eine indifferente bzw. repulsive Weltbeziehung entwickeln. Wachsen Kinder unter ständiger Bedrohung ihres Wohls auf, kann es hingegen zu einer *grundsätzlichen Resonanzstörung* kommen. In der Schule steigt die Wahrscheinlichkeit sekundärer und tertiärer Verstärkung der primären Effekte. (ebd.: 40 ff., 56–104) Nach Rosa setzen sich in der Schule die Bildungsbeteiligten reflexiv auf allen drei Resonanzachsen mit Weltbereichen auseinander. Schule als Ganzes nehmen Heranwachsende jedoch dann sehr viel wahrscheinlicher als vertikale Entfremdungsachse und *Entfremdungszone* wahr. Zwischen Lehrkräften und Schüler:innen erschwert die habituelle Distanz aufgrund von Milieuunterschieden eine gelingende Beziehung auf der horizontalen Achse. Lebensweltliche Abweichungen werden als Störungen wahrgenommen und sozial sanktioniert. Schüler:innen fühlen sich so nicht mit ihrer eigenen Stimme gehört. Die diagonalen Resonanzangebote der Schule entsprechen nicht den Vorerfahrungen der Schüler:innen. Als negativer Effekt auf die Lebensqualität der Betroffenen stellt sich für sie eine dispositionale entfremdete Weltbeziehung ein. Der Stoff berührt sie nicht, weil er fern ihrer Lebenswelt liegt. (ebd.: 42 ff., 107–161)

Ellinger und Kleinheinz kommen zur Schlussfolgerung, dass die gegenseitige Affizierung von Lehrkraft und Schüler:innen eine gemeinsame Deutungswelt voraussetzt. Das impliziert ein „von Verständnis getragenes, sensibles Bemühen um Weiterentwicklung der Resonanzachsen des Kindes“ (ebd.: 191). Einer wertschätzenden und akzeptierenden Haltung kommt hier große Bedeutung zu:

Wer das lernende Kind wie eine triviale Maschine zum Output führen will, unterschätzt sowohl die Bedeutung emotionaler Befindlichkeiten im schulischen Kontext als auch die Qualität der

nicht-bürgerlichen Kultur und maßgeblichen Plausibilitätsstrukturen dort. Die Haltung einer resonanzsensiblen Lehrkraft wurzelt im unbedingten Willen, das Kind zu verstehen.¹⁶ (ebd.)

Wenn von Schule als Resonanzraum die Rede ist, gilt es eben auch den tatsächlich räumlichen Aspekt von Resonanzbeziehungen zu betrachten. Schon allein im Begriff der Bildungsverlierer („katholischen Arbeitertochter vom Lande“ oder „Migrantenjunge aus der Stadt“) steckt eine deutliche räumliche Dimension (vgl. Sixt/Bayer/Müller 2018: 11, Geißler 2005). Mit Norbert Elias kann gefolgert werden, „dass die Beziehungen der Menschen und die Ungleichheiten in diesen Beziehungen einen räumlichen Ausdruck besitzen“ (Sixt et al. 2018: 12). Für die Resonanzpädagogik erschließt sich nun, dass sowohl die innere Gestaltung von Resonanzangeboten als auch die äußere Verteilung von Resonanzräumen von Bedeutung ist. Dahinter steht die Frage: Wie und wo sind Resonanzräume verteilt und für wen sind sie zugänglich?

Es zeigt sich also unter verschiedenen Gesichtspunkten, dass Resonanz kein machtfreier Raum ist. Es wird also weiter die Aufgabe sein, Macht und Herrschaft innerhalb der Resonanzverhältnisse zu analysieren und zu kritisieren; damit die Resonanzpädagogik „den Machtlosen Selbstwirksamkeit zurückzugeben“ (Rosa 2019a: 757) vermag. „Das Buch über das Verhältnis von Macht und Resonanz ist zweifellos noch zu schreiben“ (ebd.).

2.4.4 Resonanz im Unterricht – Das Resonanzdreieck und das Entfremdungsdreieck

Auch die Resonanzpädagogik nimmt nun normative Züge an, wenn es darum geht, was einen gelingenden Bildungsprozess auszeichnet. Rosa unterscheidet dabei ein gelingendes und misslingendes Bildungsgeschehen im Schulunterricht. Als entscheidendes Kriterium für Bildungserfolg führt Rosa das Gelingen der Selbst- und Weltbeziehung an (Rosa/Endres 2016: 127). So kommen im Unterricht zwei Resonanzachsen zum Tragen. Die horizontale soziale Achse spannt sich zwischen Lehrperson und Schüler:innen auf. Eine Besonderheit der Beziehung liegt dabei darin, dass die Beteiligten auf einen bestimmten Zweck ausgerichtet handeln. Hier kommt mit der horizontalen Achse die Beziehung der Beteiligten zur Sache bzw. zum Material ins Spiel. Aus der horizontalen Achse zwischen Lehrperson und Schüler:innen und den zwei diagonalen Achsen zwischen Person und Sache ergibt sich ein didaktisches Dreieck, das je nach Qualität der Beziehungen ein *Resonanzdreieck* oder *Entfremdungsdreieck* bildet. (Rosa 2019a: 408 ff., Rosa/Endres 2016: 45 f.)

Beljan rekonstruiert aus dem Entfremdungsdreieck das *Indifferenz-* und das *Repulsionsdreieck* (siehe Illustration 1 und Illustration 2), die unterschiedliche Ausprägungen der Entfremdung beschreiben. Der Mehrwert dieser Erweiterung zeigt sich laut Beljan so: „Dadurch lassen sich die zirkulären, sich wechselseitig verstärkenden Dynamiken im Unterricht detaillierter darstellen“ (Beljan 2019: 114). Indifferenz meint eben die Beziehung der Beziehungslosigkeit: Die Lehrkraft und Schüler:in haben sich nichts zu sagen und erreichen sich nicht. Im Repulsionsdreieck hingegen besteht

¹⁶ Der Ausdruck ‚triviale Maschine‘ geht auf Heinz von Foerster (1988) zurück. Die triviale Maschine ist ein Modell, das einem determinierten Ursache-Wirkungszusammenhang funktioniert. „Der Mensch ist keine ‚triviale Maschine‘“, betont auch die Humanistin Bürmann (1997: 17).

eine feindliche Beziehung, die von der Frustration der Resonanzbedürfnisse belastet ist. Beide Unterrichtssituationen haben entsprechend der Entfremdung nach Rosa den Verlust der Selbstwirksamkeitserfahrung bzw. -erwartung und auch des intrinsischen Interesses gemein. Die Gefahr des Burn-outs und Schulversagens steigt dann drastisch an. In der Indifferenz finden die Beteiligten den Unterricht langweilig, denn sie fühlen sich nicht wahrgenommen und können dem Stoff nichts abgewinnen. Das Geschehen berührt sie nicht. Der Unterricht bleibt daher auch frei von Widerspruch und Widerstand. Im »Glossar der Resonanzbegriffe« (Rosa et al. 2018: 125) wird der Modus der Indifferenz wie folgt definiert:

Der Indifferenzmodus beschreibt die Beziehung eines Subjekts zu einer Sache oder zu einem Menschen in Form von Gleichgültigkeit. Wenn jemand zum Beispiel das Gefühl zum Ausdruck bringt, dass ihm eine Sache gar nichts sagt oder eine Person nichts bedeutet, befindet er sich diesen gegenüber im Indifferenzmodus.

Ein indifferentes Unterrichtsgeschehen stellt Beljan im unten abgebildeten didaktischen Dreieck dar:

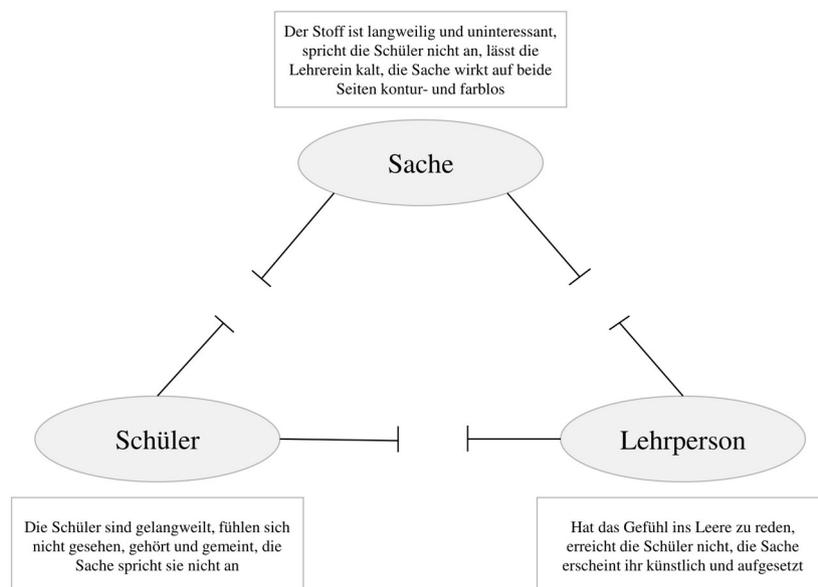


Illustration 1: Das Indifferenzdreieck nach Beljan (2019: 115)

Im Repulsionszirkel (von Repulsion → Ab- oder Zurückstoßung) kann es verstärkt zu Störungen kommen, die als feindliche Übergriffe wahrgenommen werden. Das ungleiche Machtgefälle wirkt sich dann in repressiven Mitteln der Lehrkraft (Verweis, schlechte Noten etc.) aus. Diese dritte Art der Weltbeziehungsmodi lässt sich so definieren:

Im Repulsionsmodus rechnen wir mit feindlichem Widerstand und gehen unsererseits auf Ablehnung und Verschließung. Wir haben dort das Gefühl, die Welt, andere Menschen oder auch Naturdinge begegnen uns feindlich, und wir selbst müssen kämpfen. Repulsion bezeichnet ein Weltverhältnis, das auf wechselseitiger Zurückweisung, auf Widerstand und auf Feindschaft beruht. (ebd.: 125 f.)

Ein repulsives Unterrichtsgeschehen stellt Beljan anhand des folgenden didaktischen Dreiecks dar:

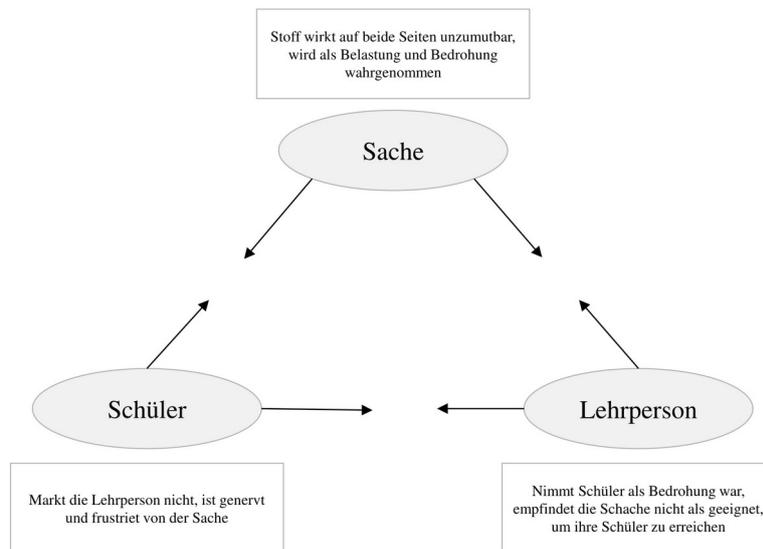


Illustration 2: Das Repulsionsdreieck nach Beljan (2019: 117)

Die unterschiedlichen Entfremdungsmomente können in der Praxis auch abwechselnd auftreten (Beljan 2019: 114 ff.). Es ist nicht weithin zu schließen, dass in jenen Situationen Unterricht weder angenehm noch als gelingende Bildung bezeichnet werden können.

Anders sieht es im resonanten Unterricht aus. Im Resonanzraum Schule vibrieren die Resonanzachsen zwischen Sache, Schüler:in und Lehrer:in. So bildet sich ein Dreieck aus Resonanzachsen: *Das Resonanzdreieck* (Siehe Illustration 3). Der Stoff erscheint der Lehrperson und den Schüler:innen „als Feld von bedeutungsvollen Möglichkeiten und Herausforderungen“ (Rosa/Endres 2016: 46). Diese intrinsische Begeisterung wird vor allem durch die Beziehung zwischen den Beteiligten entfacht. Den Anstoß dazu gibt die Lehrperson. Ihre Begeisterung für den Stoff bringt ihn auch für die Schüler:innen zum Sprechen. Den angestoßenen Anverwandlungsprozess im Unterricht beschreibt Rosa (ebd.: 43 f.) so:

Der Lehrer entwickelt mehr und mehr ein wirkliches Interesse an seinen Schülern und darüber hinaus auch an dem Stoff, an der Idee, sich möglicherweise gemeinsam Welt zu erschließen. Und das genau sagt die Resonanztheorie: Dort, wo Resonanzen in Gang kommen, findet ein wechselseitiger Antwort- und damit Verwandlungsprozess statt. Im Ergebnis sind die Schüler hinterher andere als am Anfang und der Lehrer hat sich ebenso verändert.

Resonanzbeziehungen im Unterricht hängen also auch mit einer resonanzsensiblen Haltung zusammen, die von Selbstwirksamkeitserwartung geprägt ist. Die Lehrperson traut sich zu, dass sie ihre Schüler:innen erreichen kann, dass sie etwas Wichtiges zu sagen hat. Sie lässt sich aber auch ebenfalls von den Schüler:innen berühren. (vgl. ebd.: 46 f.) Rosa nennt diese Haltung eine *dispositionale Resonanz*. Die Schüler:innen fühlen sich dadurch angenommen und öffnen sich ihrerseits für das Thema des Unterrichts.

Dispositionale Resonanz ist eine positive Grundhaltung eines Subjektes gegenüber der Welt. Das heißt, das Subjekt ist bereit, sich auf Resonanzbeziehungen einzulassen, der Welt mit Offenheit und einem Zutrauen zu begegnen und dafür nötige Verletzlichkeit in Kauf zu nehmen. (ebd.: 124 f.)

Was sich für manche bisher wie ein Kuschelkonzept lesen mag, bekommt Kontur, wenn Rosa sagt: „Dissonanzen sind zentral für dieses Dreieck“ (ebd.: 49). Widerspruch, Irritation und Widerstand sind essenziell für Resonanzbeziehungen. Resonanz wird nicht durch Übereinstimmung in Gang gesetzt, sondern durch Differenz. Ohne jeden Widerspruch der Beteiligten wäre Resonanz eine Echobeziehung und keine Antwortbeziehung. Irritation als ein Moment des Bewusstwerdens kann so zum Auslöser für Resonanz werden. Es kann also nicht Ziel eines resonanzsensiblen Unterrichts sein, dass die Schüler:innen brav zu allem „Ja“ sagen, was vorgegeben wird. In einem lebendigen Bildungsprozess muss die Stimme der Menschen zur Entfaltung kommen. (ebd.: 21 f., 31 f.)

Ein didaktisches Dreieck der Resonanz im Unterricht bildet Rosa folgendermaßen ab:

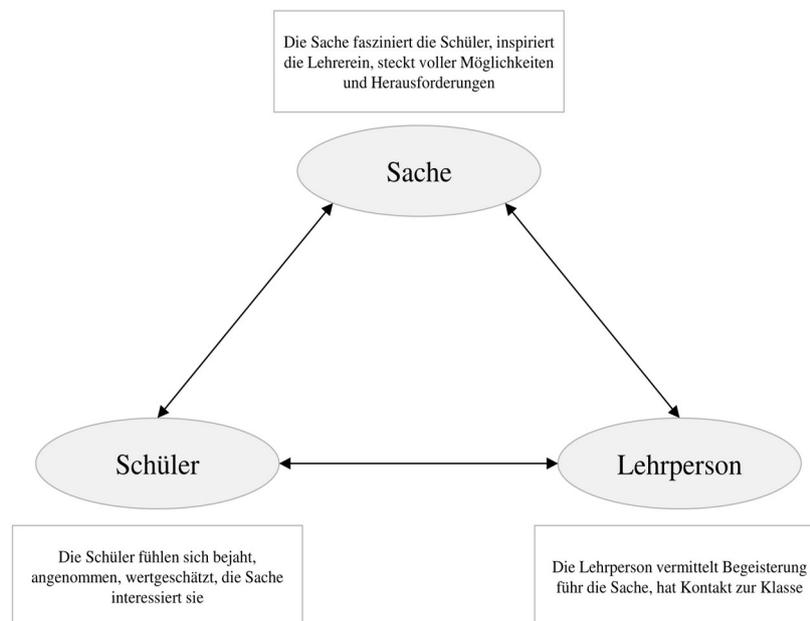


Illustration 3: Das Resonanzdreieck nach Rosa (2019a: 411)

Rosa (ebd.: 20 f.) sieht die Aufgabe, bei der Entwicklung der Resonanzpädagogik „Bildungsprozesse zu überdenken, Resonanzachsen besser zu verstehen und zur Orientierung einen Resonanzkompass zu entwickeln“ (ebd.: 20). Das kann durchaus auch als Aufforderung zur empirischen Erforschung von Resonanz in menschlichen Beziehungen gelesen werden. Eine reflexive Weiterentwicklung der empirischen Bildungsforschung vor dem Hintergrund eines resonanz-dispositionalen Bildungsbegriffs erscheint dabei als ein komplexes und gleichsam gesellschaftlich bedeutendes Unterfangen (vgl. Bayer/Ostertag 2022a).

Eine eigene pädagogische Systematik hat die Resonanzpädagogik noch nicht. Bisherige Veröffentlichungen entleihen Methoden aus anderen Ansätzen und unterfüttern diese resonanztheoretisch (vgl. Beljan 2019, Endres 2020).

3 Blickpunkt Themenzentrierte Interaktion

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) stellt in der Tradition humanistischer Pädagogik einen ganz eigenständigen Ansatz dar (Bürmann 1997: 165). Die TZI ist als Gruppenleitungsmodell entworfen, das heute vor allem in pädagogischen Kontexten Anwendung findet. Seit ihren Anfängen in den 1970er Jahren in den USA hat die TZI eine »gelebte Geschichte« (Farau/Cohn 1984) hinter sich. Ruth Charlotte Cohn (1912 - 2010) entwickelte die TZI entlang eigener Lebenserfahrungen und ihrer Begegnungen mit Menschen und Gruppen als Psychoanalytikerin.

Cohn wuchs in einer jüdischen Familie in Berlin auf. Nach dem Abitur studierte sie in Berlin und in Heidelberg Nationalökonomie – als Notlösung, schreibt sie. Eigentlich habe sie Lyrikerin werden wollen. Nach einem Abstecher ins Literaturstudium belegte sie Psychologie in Berlin. Das Erstarken der Nationalsozialisten nahm für Cohn als Jüdin, die sich als Kommunistin fühlte, bedrohliche Züge an (Cohn/Brühlmann-Jecklin 2010: 15, 61 f.). Als sie dann erlebte, wie Nazis jüdische Kommilitonen aus einer Vorlesung zerrten und der Ethikprofessor Nikolai Hartmann lediglich mit einem Handwink seinen Gedanken zu Ende sprach, fasste sie Ostern 1933 den Entschluss zur Flucht. (Farau/Cohn 1984: 462 ff., Cohn/Brühlmann-Jecklin 2010: 21) Die 22-jährige Cohn emigrierte also in die Schweiz. Dort heiratete sie und bekam eine Tochter (Greving 2014: 18). In Zürich studierte sie Psychologie, Philosophie, Literatur und zusätzlich Pädagogik und Theologie. Gleichzeitig bildete sie sich als Psychoanalytikerin aus. (Cohn/Brühlmann-Jecklin 2010: 26 f.) Über ihre Studienjahre hinweg beschäftigte sie die Frage: „Können wir nicht Psychoanalyse und psychodynamische Erkenntnisse dazu benutzen, großen Menschengruppen zu helfen [...] anstatt nur einzelnen Patienten?“ (Cohn 2013: 222). Die beängstigenden Erfahrungen der NS-Zeit und das Glück, überlebt zu haben, beschreibt sie als lebenslangen Antrieb:

Das Grauen der Zeit erlebte ich sehr tief. Daß ich in Zürich leben konnte, erschien mir ein seltsam schicksalhaftes Geschenk. Es blieb mein Leben lang für mich eine entscheidende Aufforderung, etwas mit der Gabe anzufangen, was einem Dank entspräche. (Farau/Cohn 1984: 213)

Im Jahr 1941 wanderte sie dann in die USA aus und bildete sich als Psychologin weiter. Sie erhielt ohne medizinischen Abschluss allerdings nur die Erlaubnis, mit Kindern zu arbeiten. Bei dieser pädagogischen Tätigkeit wuchs ihr Bewusstsein um die Bedeutung, Sozialwissenschaften und therapeutische Praxis im Zusammenhang zu denken: „Wir brauchen therapeutische Pädagogik und gerechte ökonomische Verhältnisse!“ (ebd.: 230). (Greving 2014: 19)

Cohn lernte Theodor Reik kennen und beteiligte sich am Aufbau der von ihm initiierten National Psychological Association of Psychoanalysis (NPAP). In New York, wo sie den Großteil ihres Lebens verbrachte (Schulz von Thun 2010: 34), betrieb sie als Psychoanalytikerin eine eigene Praxis (Klein 2016a: 52). Hier brachte sie auch ihr zweites Kind zur Welt (Farau/Cohn 1984: 228). Zu den Anfängen ihrer eigenständigen Praxis schrieb sie: „Ich arbeitete mit der Überzeugung, daß jeder Mensch durch

denkende und liebevolle Aufmerksamkeit einen positiven Entwicklungsschritt machen könne, obwohl ich mich fachlich überfordert fühlte“ (ebd.: 229). Die Begegnung mit einer Patientin inspirierte sie, den *Körper* in ihre psychoanalytische Praxis einzubeziehen. Cohn beschreibt das als eine radikale Veränderung hin zu einer *holistischen* Therapie. (ebd.: 242 ff.)

Geprägt durch die Erfahrungen mit dem Psychodrama von Jakob L. Moreno und ihrer Freundschaft mit Asya Kadis¹⁷, richtete Cohn ihren Schwerpunkt auf die Gruppentherapie und die Arbeit mit Gegenübertragungen (mit dem Ziel der „Consensual Validation“). Die Psychologin erlebte ihre Patienten hier erstmals bewusst als „lebendig *handelnde* Menschen“ (ebd.: 261 Herv. i. O.). (ebd.: 255 ff., Greving 2014: 20)

In der Zeit ab 1962 (ebd.: 20) pflegte sie regen Austausch mit Kolleg:innen, die ihre Kritik an der klassisch freudianischen Psychoanalyse teilten. Auf der Suche nach neuen Methoden wirkte sie so an der Entwicklung der *Humanistischen Psychologie* mit. Zu ihren größten Einflüssen zählen Fritz Perls und Carl Rogers (ebd.: 21). Sie beschäftigte sich daraufhin mit der Frage, wie sich therapeutische Wirkung in alltägliche Gruppensituationen übertragen ließen. Cohns Wunsch war, dass Menschen kooperativ und konstruktiv an einer gemeinsamen Sache arbeiten und gleichzeitig ihre vielfältige Entwicklung fördern (vgl. Klein 2016a: 53). „Die Couch war zu klein“ (2013: 7).

Ein Traum brachte ihr dann schließlich die Idee der Pyramide mit den Ecken *WIR*, *ICH* und *ES* ein. Daraus wurde das *gleichseitige Dreieck* in der *Kugel (GLOBE)*. Für das *Vier-Faktoren-Modell* ist die TZI vermutlich am bekanntesten (Langmaack 2001: 49). (vgl. Farau/Cohn 1984: 343 f.) Cohn, die nun auf ein eigenes System aufbauen konnte, gründete mit Wegbegleiter:innen das Workshop Institut for Living Learning (WILL). Hier wurde der sogenannte WILL-Approach praktiziert, der Vorgänger der TZI. Ziele war es, den Ansatz des *Lebendigen Lernens* für Menschen ganz unabhängig von deren Berufsgruppe zu eröffnen (ebd.: 345 ff.) Von Anfang an betonte Cohn eine politische und gesellschaftskritische Absicht hinter der TZI (Bayer/Ostertag 2022b: 8).

Friedemann Schulz von Thun (2014: 9), der in seinem Schreiben stark von Cohn beeinflusst war, benennt den Grundgedanken der TZI: „Im Kern geht es darum, das Gelingen der gemeinsamen Sache mit dem Gelingen zwischenmenschlicher Beziehungen zu verbinden“. Ziel der TZI ist es, „Lebens-, Lern- und Arbeitssituationen so zu gestalten, dass Menschen sich in ihrem individuellen Geworden-Sein einbringen und ganzheitlich weiterentwickeln können“ (Ostertag 2022a: 62). Das Alleinstellungsmerkmal der TZI ist die dynamische Beziehung von Person(en) und Aufgabenorientierung (Bayer/Ostertag 2022b: 7, Löhmer/Standhardt 2015: 105).

Anfang der 1970er-Jahre kehrte Cohn nach Europa zurück und lebte in der Schweiz. Cohn wurde mit mehreren Ehrendokortiteln ausgezeichnet. Im Jahr 1992 erhielt sie den Verdienstorden der Bundesrepublik Deutschland. Seit 2002 werden Ausbildungen in der TZI international über das Ruth Cohn Institut for TCI (RCI) veranstaltet (Ruth Cohn Institute for TCI-international 2022a). Jenes

¹⁷ Asya Kadis war eine Pionierin der Gruppentherapie (The New York Times 1971, Farau/Cohn 1984: 258).

Institut bringt jährlich zweimal die Zeitschrift »Themenzentrierte Interaktion – theme-centered interaction« heraus. „Neben einzelnen Fachartikeln, die außerhalb der Zeitschrift veröffentlicht wurden“ (Ruth Cohn Institute for TCI-international 2022b), findet die Rezeption der TZI fast ausschließlich in der Community rund um das Ruth Cohn Institut statt.

Dabei zeichnen sich unterschiedliche Lesarten der TZI ab. Die Vielseitigkeit kann als strukturelle Offenheit des Ansatzes positiv gewertet werden. Aktuell sieht die TZI vor der Herausforderung, die TZI unter Einbezug aktueller interdisziplinärer Erkenntnisse zu fundieren, um sie für eine breitere Rezeption und Anwendung fruchtbar zu machen. Die kritische Interdisziplinarität ist der TZI seit je her angedacht. (vgl. Bayer/Ostertag 2022b: 8 f.) Im Zuge dessen gilt es, Stellung zur Kritik aus jüngeren Sozialtheorien am Humanismus zu beziehen und daraus das Profil der TZI zu schärfen.

3.1 Für ein humanes Zusammenleben – Die Axiome der TZI

Cohn hat die TZI auf dem Fuße eines humanistischen Menschenbildes entwickelt. Sie zeichnet sich im Vergleich zu anderen humanistischen Ansätzen durch ein explizit ausformuliertes Menschenbild aus. Dieses holistische Welt- und Menschenbild kommt nun in den Axiomen der TZI zum Ausdruck. Die Axiome sind die Grundsätze, aus denen sich die Methodik der TZI entfaltet. Sie benennen den guten Grund, wegen dem gehandelt wird. (vgl. Farau/Cohn 1984: 438 f.).

Cohn entwickelte die Axiomatik als Antwort auf die praktischen Erfahrungen mit dem Vorläufermodell der heutigen TZI. Sie (ebd.: 438) schreibt: „Durch meine Arbeit an der begrifflichen Klärung entdeckte ich, daß meine humanistischen Überzeugungen die persönlich wichtigste Grundlage für die Entstehung und die Entwicklung der TZI gewesen ist. Mir war ursprünglich nur bewußt, daß ich eine Methodik zum Selbst- und Gruppenleiten erarbeitet und weitergegeben hatte, [...] ohne daß ich viel über die Ethik, die der TZI zugrunde liegt, nachgedacht hatte“. Um nicht Gefahr zu laufen, dass die Praxis der TZI sich selbst verneint, betont Cohn bildhaft: „Ohne diese Axiome kann TZI so ›wirksam‹ sein wie ein in einem Holzschober angezündetes Streichholz“ (ebd.: 357). Die Axiome richten sich damit gegen eine rein technische Anwendung des Modells (ebd., Löhmer/Standhardt 2015: 45). Daher sind die Grundsätze der TZI als systemimmanent zu betrachten (Farau/Cohn 1984: 438).

Cohn formuliert drei Axiome, die sich aufeinander beziehen: das *existentiell-anthropologische*, das *ethische* und das *pragmatisch-politische Axiom*. Diese Grundprinzipien entwerfen dabei idealtypisch einen positiv-kritischen Blick auf ein gelingendes Zusammenleben und -arbeiten. Die Axiome stellen damit richtungweisende Kriterien für Veränderung hin zu einem humanen Zusammenleben dar. Es stellt sich die Frage: „Wie will ich/ wollen wir verändern? Und welches sind meine/ unsere Maßstäbe der Entscheidung?“ (ebd.: 444 Herv. i. O.).

3.1.1 Autonomie und Bezogenheit – Das anthropologische Axiom

Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird. (ebd.: 357 Herv. i. O.)

In diesem Grundsatz steckt das Menschenbild, auf dem die TZI beruht. Cohn betrachtet Menschen dabei holistisch, also mit der Intention, sie in ihrer Ganzheit wahrzunehmen. Menschen sind demnach samt ihrer Rationalität (Kognition), Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit und Gefühlswelt in Form der Emotionalität wahrzunehmen. Alle daraus resultierenden Bedürfnisse sollen gleiche Beachtung finden. Es gilt bewusstes und unbewusstes Erfahren der Menschen gleichermaßen zu berücksichtigen. Der Mensch ist daher eine mehrdimensionale und untrennbare Grundeinheit. Hier drückt sich der Holismus der TZI aus. (Faßhauer 2014: 80 f.)

Gleichzeitig sind Menschen keine monolithischen Entitäten in der Ödnis. „Die TZI geht nicht vom Subjekt als operational geschlossenem System aus“ (von Seckendorff 2020: 185). Dem *existentiell-anthropologischen Axiom* liegt die Annahme zugrunde, dass Menschen Beziehungswesen sind: Menschen sind zugleich *autonom* und sind mit der sozialen, biologischen und physischen Welt (dem Universum) *interdependent* in Beziehung. Menschen sind eigenständig und wechselseitig aufeinander bezogen. Die TZI baut damit auf einer dialektischen Beziehung von Interdependenz und Autonomie auf. Die beiden Pole menschlicher Existenz sind dann gleichzeitig ihre Bedingungen.

Harald Welzer (2019: 91 ff.) legt das Paradoxe der Autonomie dar. Autonomie erfordert normative Rahmenbedingungen, die über die einzelnen Menschen hinausgehen. Dieser Rahmen kann aber nur bestehen, wenn sich genügend Menschen in diesem Sinne auch autonom entscheiden und handeln können und wollen. Moderne Demokratien setzen das autonom urteilsfähige Subjekt voraus. Freie Wahlen wären sonst undenkbar. Allerdings muss auch eine vernunftgeleitete und zivilrechtlich organisierte Gesellschaft der autonomen Bedienung des Verstandes Grenzen setzen, um Freiheit und Autonomie in Form von Handlungsspielraum gewährleisten zu können. „Der autonome Mensch setzt eine Gesellschaft voraus, die autonomes Handeln möglich macht“ (ebd.: 94). Damit deutet Welzer (ebd.: 93 f.) auf das Zusammenspiel von Soziogenese (gesellschaftlicher Entwicklung) und Psychogenese (psychologischer Entwicklung der einzelnen Menschen) hin. Der Sozialpsychologe folgt hier Norbert Elias, der eben beides als zwei Seiten derselben Münze beschrieben hat. Elias wendet sich in seiner soziologischen Interdependenztheorie „gegen die Idee eines Subjekts als *homo clausus*, das souverän und vereinzelt aufgrund eigener Wertvorstellungen Ziele verwirklicht“ (Hoppe 2021: 2 Herv. i. O.). (ebd.) Mit Elias können Individuen als *relativ autonom* betrachtet werden. Menschen sind nie absolut abhängig, niemals aber ganz unabhängig. (Elias 2014: 110) Interdependenzgeflechte können daher nur als Balanceprobleme betrachtet werden. *Balance* deutet darauf hin, dass es um ein Gleichgewicht zwischen den Polen geht, wie auf einer Waage. Der Begriff bringt dabei eine Beweglichkeit an ins Spiel. Die Verbundenheit ist *dynamisch*. (vgl. Wolf 1999: 128) „Die Einzelnen sind gleichzeitig Träger und Handelnde dessen, was mit dem Begriff der Gesellschaft

bezeichnet wird. Entsprechend finden zentrale Veränderungen von Gesellschaft auch in Kontexten der direkten Begegnung von Menschen statt“ (Bayer/Ostertag 2019: 140). Die TZI impliziert so „eine Auffassung von Gesellschaft, die eine Entwicklung zur Autonomie zulässt bzw. grundlegend ermöglicht“ (Johach 2012: 90). Im Hinblick auf die Pluralisierung nimmt sich die TZI einer komplexen Herausforderung an, zu der auch die Soziologie nach Antworten sucht. So stellt „die Herstellung neuer, auf die Autonomie des Einzelnen abstellender Gemeinschaften eine zentrale und anspruchsvolle Aufgabe moderner Gesellschaften dar“ (Bayer/Ostertag 2019: 144).

Mit dem existentiell-anthropologischen Axiom wendet sich die TZI nun auch gegen die Illusion der Beherrschbarkeit und Kontrollierbarkeit von Menschlichkeit. Die Anerkennung dessen ist wichtig für die themenzentrierte Begegnung mit Menschen, um die eigene Herrschaftskritik nicht selbst zu verneinen und „den Fehler zu wiederholen, eine radikale Beherrschungs- oder Souveränitätsfiktion einzusetzen – eine Maxime, die eben auch epistemisch gilt“ (Hoppe 2021: 2). (ebd.) Bedürfnisse nach Integrität bzw. Individualität und nach dem Dazugehören sind gleichwertig zu beachten (vgl. Faßhauer 2014: 80 f.). Beziehen Menschen diese Wechselwirkung bewusst in ihr Denken und Handeln ein, wächst auch die Möglichkeit, klarer Entscheidungen zu treffen und ihr Einflussnehmen bewusst auszurichten (vgl. Löhmer/Standhardt 2015: 36). Cohn beendet das Axiom an anderer Stelle in etwas anderer Wortwahl: „*Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewußtsein der Interdependenz (Allverbundenheit)*“ (Cohn 2013: 120 Herv. i. O.). „Das bedeutet, vereinfachend gesprochen, dass es eher möglich ist, eine selbstständige Entscheidung zu treffen, wenn man sich über den jeweiligen sozialen Kontext mit seinen Zwängen und Abhängigkeiten im Klaren ist, als wenn man diesen Zwängen unbesehen folgt“ (Johach 2012: 89).

Interdependenz kann sowohl als Abhängigkeit wie auch als Verbundenheit, Bezogenheit und Eingebundenheit verstanden werden. Der Gedanke der grundlegenden Bezogenheit erinnert stark an das *dialogische Prinzip* von Martin Buber. Menschen sind hierin dialogische Wesen. Erst in der Begegnung und in der Auseinandersetzung mit Anderen wird der Mensch zum Menschen. (Nickel-Schwäbisch 2022, Graf/Iwers 2020) Aus Sicht der Soziologin Katrin Hater (2012: 31 f.) ist die soziale Struktur im ersten Axiom unterbetont: „Körper und Psyche sind immer schon sozial geformt. Als sozialer Akteur ist der Mensch Teil eines Universums, mit dessen anderen Teilen er über soziale Prozesse und Strukturen verbunden ist. So verstehe ich den Menschen zutiefst als eine sozio-psycho-biologische Einheit. Genauso wenig wie man einen Menschen von seinem Körper und von seinem seelisch-geistigen Erleben trennen kann, genauso wenig kann man einen Menschen ohne seine soziale Herkunft, ohne sein Eingebundensein in eine sozial strukturierte Kommunikation denken“.

Unlängst wurde die Kritik am Humanismus vielfach zum Anlass einer kritischen Theoriebildung. Der kritische Posthumanismus teilt die Kritik des Antihumanismus und „konzentriert sich auf die Kritik des humanistischen Ideals vom ‚Menschen/Mann‘ (*man*) als universellem Repräsentanten des Menschen (*human*)“ (Braidotti 2016: 33 f.). Dem schließt sich eine Kritik am Anthropozentrismus an.

Sie wendet sich gegen die gegen die Hierarchie der Arten, an dessen Spitze der Mensch stehe und fordert dagegen ökologische Gerechtigkeit (ebd.: 34). Als neues Menschenbild beschreibt der Begriff *posthuman* „die Herausbildung einer neuen Perspektive, die [...] einen qualitativen Sprung bedeutet“ (ebd.). Das Interesse hinter der „Dezentrierung des Menschen“ (ebd.: 33) geht weg von der Idee eines selbstbestimmten, homogenen Subjekts und hin zu einer „Vervielfältigung von Identitäten“ (Mertlitsch 2016: 104). „Die Subjektwerdung erfolgt nicht mehr (nur) über einen Autonomieprozess, sondern wird auch durch äußere (Macht)Verhältnisse [sic] mitbestimmt“ (ebd.).

Die feministische Philosophin Rosi Braidotti schließt sich der Kritik am Menschenbild der Aufklärung an. Sie betont dabei, dass damit ‚immer schon‘ weiße Männer gemeint waren. Dahinter steht auch eine Kritik an der Definitionsmacht darüber, was *den* Menschen ausmacht:

In fact, I am not sure that there is any agreed consensus on defining what human means. The Enlightenment left us with the Universal Declaration of Human Rights, but women did not have human rights, nor did Jews, blacks, or children. The concept of *human* has always been associated with relations of power, of exclusion and inclusion. It has never been a neutral or inclusive concept. (Braidotti 2019 Herv. i. O.)

Auch Eva von Redecker mag sich dem anschließen. Die Philosophin, die sich zwischen Feminismus und Kritischer Theorie bewegt, deutet auf die Verdrängung und Ausgrenzung weiblicher Stimmen in der Geschichte der Philosophie hin. Dem autonomen Subjekt sei lange ein implizit männliches Leitbild zugrunde gelegen. Freiheit bedeutete dabei die Freiheit *von* anderen, also die Unabhängigkeit. Für die Verwirklichung dieses Ideals fehlen in dieser Perspektive jedoch die entscheidenden Bedingungen. Dabei denken (queer-)feministische Ansätze die sozialen und materiellen Voraussetzungen von Autonomie und Freiheit immer schon mit, so von Redecker: „Sie haben kein vernünftiges, freies Subjekt, wenn das nicht geboren wird, wenn das nicht gefüttert wird, wenn das nicht erzogen wird, wenn das nicht getröstet wird, wenn nicht all das im Untergrund, im Hintergrund, rundherum mitläuft“ (Deutschlandfunk Kultur 2022). In etwas anderer Akzentuierung spricht Cohn (2013: 122 Herv. i. O.) dem heranwachsenden Menschen neben dieser Eingebundenheit auch Selbsttätigkeit zu: „Schon vor Geburt bestehen Autonomie und Interdependenz. Das Kind wächst *selbst* im Mutterschoß. Nach der Geburt kann ihm die Mutter Nahrung anbieten, aber das Kind nimmt selbst an oder verweigert“.

Aus feministischer Perspektive ist der patriarchale Subjektbegriff auch deshalb zu kritisieren, weil Weiblichkeit insbesondere über das Wahrgenommen-Sein definiert ist: „Alles in der Genese des weiblichen Habitus und dessen Aktualisierungsbedingungen wirkt darauf hin, aus der weiblichen Körpererfahrung den Extremfall der allgemeinen Erfahrung des Körpers-für-andere zu machen, der unablässig der Objektivierung durch den Blick und die Rede der anderen ausgesetzt ist“ (Bourdieu 2013: 112). Wem das nicht genügt: „Die Struktur unterwirft beide Seiten des Herrschaftsverhältnisses ihren Zwängen, also auch die Herrschenden selbst“ (ebd.: 122).

Als Vertreterin des kritischen Posthumanismus entwirft Braidotti (2016: 33) die Nomadenfigur als Subjektbegriff. Sie beschreibt damit ein nomadisches Beziehungssubjekt. Die Idee des Nomadischen

ist dabei ein Ausdruck für die Unbestimmtheit des Menschen. Der *Werdensprozess* an sich ist es, was menschliches Sein begründet (Mertlitsch 2016: 103). Eine Identität der Menschen kann daher nicht (mehr) statisch begriffen werden. Was Menschen sind und werden, entsteht dabei erst in ihren Beziehungen zur Vielfältigkeit (zu Anderen und Anderem): „The idea of becoming is essential. We need to open up the meaning of the *identity* concept towards relations with a multiplicity, with others“ (Braidotti 2019 Herv. i. O.).

Block und Dickel kritisieren hierbei jedoch einen ontologischen Holismus. Alles ist mit allem verbunden. In ähnlicher Weise spricht Cohn (2013: 120 Herv. i. O.) von einer „*Allverbundenheit*“. Die Wissenschaftshistorikerin Donna Haraway entwickelt im *ökologischen Denken* eine Idee davon, dass Subjekte Knotenpunkte eines Netzwerks sind und jeweils mit *etwas* anderem verbunden sind (vgl. Trinkaus 2017: 80, Mertlitsch 2016: 150, Folkers/Hoppe 2018: 149). Alles ist mit etwas verbunden. Das erkennende Selbst ist in seinen vielfältigen Gestalten niemals abgeschlossen. Es ist immer auch konstruiert. Auch Haraway (1992: 87) wendet sich ab vom Humanismus der Aufklärung und schlägt stattdessen vor, den in die Krise geratenen Humanismus des 20ten Jahrhunderts wieder in den Blick zu nehmen:

I want here to set aside the Enlightenment figures of coherent and masterful subjectivity, the bearers of rights, holders of property in the self, legitimate sons with access to language and the power to represent, subjects endowed with inner coherence and rational clarity, the masters of theory, founders of states, and fathers of families, bombs, and scientific theories—in short, Man as we have come to know and love him in the death-of-the-subject critiques. Instead, let us attend to another crucial strand of Western humanism thrown into crisis in the late twentieth century.

Die Kommunikations- und Bildungswissenschaftlerin Ina von Steckendorf (2022) beleuchtet die TZI aus sprachwissenschaftlicher und feministischer Perspektive. Sie kommt zum Schluss, dass die Axiome die Notwendigkeit eines antidiskriminierenden Sprachgebrauchs begründen. Mit dem Gebrauch von Sprache als „stärkstes Werkzeug und Ausdrucksmittel, das uns Menschen zur Verfügung steht“ (ebd.: 149) konstruieren Subjekte Welt und dann auch sich selbst und ihr Gegenüber.

Auch vor diesem Hintergrund deutet das anthropologische Axiom darauf hin, dass Menschen nicht als gegeben vorauszusetzen sind. Sie *werden* erst durch die Begegnung mit menschlichem und nicht-menschlichem Gegenüber zu Menschen. Diese Interdependenz erzeugt dabei durch die Vielfalt ihrer Bezüge Heterogenität. Menschliche Autonomie ist daher relativ. Eigenständiges Handeln bedingt einen ermöglichenden Rahmen.

Bayer und Ostertag (2019) nehmen in der TZI eine Möglichkeit wahr, Identität und Gemeinschaft nicht über die Differenzen (Elias/Scotson 1990) zu Anderen und zu Anderem allein zu definieren: „Die der TZI innewohnende dialektische Auffassung des Zusammengehens von Autonomie und Bezogenheit besitzt das Potenzial, moderne Bezogenheitsformen zu etablieren, die sich nicht in den Fallstricken eines tribalistischen Gemeinschaftsdenkens verfangen“ (Bayer/Ostertag 2019: 144). Zum Anliegen der TZI schreibt Cohn (1984: 352):

TZI entstand aus dem Bewusstsein, dass es notwendig ist, Individualität und Gemeinschaftlichkeit dem Werte nach als ebenbürtig zu sehen, das heißt, aus ›individualistisch‹ und ›kollektivistisch‹ keine Gegensätzlichkeiten zu machen, weil Persönlichkeit und Gemeinschaftlichkeit untrennbar miteinander verbunden sind.

Cohn bettet das menschliche Werden gleichzeitig in eine zeitliche Perspektive ein: „Menschliche Erfahrungen, Verhalten und Kommunikation unterliegen interaktionellen und universellen Gesetzen. Geschehnisse sind keine isolierten Begebenheiten, sondern bedingen einander in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Cohn 2013: 120). Menschen sind geprägt durch ihre Erfahrungen und Erlebnisse. Ihre Vergangenheit bildet eine Grundlage der subjektiven Identität. Gleichzeitig sind Subjekte in der Gegenwart andere, als sie vorher waren. In der Zukunft liegen dann alle subjektiven Entwicklungsmöglichkeiten.

Für die TZI bedeutet das, dass die Auseinandersetzung mit Themen, Sachen und Aufgaben grundlegend für das Menschwerden ist. (vgl. Löhmer/Standhardt 2015: 45f., Ostertag 2020a: 308) Wenn die TZI nun also zu einer *humanen* Entwicklung beitragen will, ist die Bezogen- und Verbundenheit der Ausgangspunkt ihrer tätigen Antwort. Cohn wendet sich mit diesem Fokus auf Beziehung entschieden gegen einen monistischen Individualismus:

Wir-Sein bedeutet die transpersonale Realität und Wichtigkeit jedes einzelnen mit anderen; mein inneres und äußeres Dasein existiert nicht ohne dich und uns. Soziale Eingebundenheit bedeutet Grenzsetzung durch Ansprüche anderer Menschen und anderer Leben. Doch diese Grenzsetzung ist durchlässig: Andere Menschen und Situationen dringen osmotisch in uns ein, so wie sie aus mir herausfließen. [...] Wir können uns weder von der Luft noch von Pflanzen, Tieren oder Menschen isolieren, wenn wir uns selbst verwirklichen wollen. Die einzelne Person ist mit der Menschheit transpersonal verbunden; Selbstverwirklichung und Menschheitsverwirklichung sind untrennbar miteinander verknüpft. (Farau/Cohn 1984: 436)

Nach Cohn (ebd.: 358) „transzendieren“ sich personale und soziale Identität gegenseitig „geistig und existentiell“. Das heißt, sie entwickeln sich im Zusammenspiel über die eigenen Bedingungen und Grenzen hinaus zu etwas Neuem. Cohn (ebd.: 439) zieht die Erweiterung der Axiome hin zu einem „transzendierenden Holismus“ in Erwägung. „Dies würde nicht den ethischen Gehalt der Axiome verändern, sondern nur deren Rückbezug (religio) zur Transzendenz hinzufügen“ (ebd.: 438). Die Bedingungen des Seins der Welt und der Subjekte läge dann nicht mehr in ihnen selbst begründet, sondern würde beide übersteigen und in Obhut und Verantwortung geben. Cohn bezieht das hier auf die „religiöse Realitätsperspektive“. Dahinter könnte auch die Frage stehen, worauf und wie sich Menschen in ihrer Existenz und ihrem Sein beziehen. Die „Allverbundenheit“ deutet bei Cohn auch auf einen spirituelles Eingebundensein in ein großes Ganzes hin (Ostertag 2022c: 19). Wie Cohn das nun im Einzelnen meint und wie sich dieser Ansatz differenzieren ließe, wäre Gegenstand einer anderen Forschungsarbeit. Andrea Luiking (2020) bringt Cohns Gedanken zur Transzendenz mit der Religionssoziologie von Georg Simmel in Verbindung: „Für Ruth Cohn ist die Verbindung des Menschen zur Transzendenz in seinem Wesen angelegt. Für Simmel verbindet die seelische Grundstruktur den Menschen mit einer allumfassenden Dimension“ (ebd.: 161). Mit Simmel lässt sich dann sagen, dass in der Dialektik von Autonomie und Interdependenz eine Bezogenheit zum Leben als

Ganzes liegt. Aus der Spannung der Pole ereignet sich eine Verbindung zur (Selbst-)Transzendenz, die über beide Pole hinaus geht. Bei Simmel und Cohn stellt dieses Streben nach einer Transzendenz nicht nur eine Konstruktion einer sozialen Gruppe dar (ebd.: 163). Die Struktur ist in Menschen angelegt: „Dass wir Menschen interdependent sind, hat uns zu sozialen Wesen werden lassen“ (ebd.) und „dass der Mensch sozial begabt und auf Verbindung angelegt ist, weitet ihn in die Dimension des Universums“ (ebd.: 164).

Das Menschenbild der TZI scheint aktuellen posthumanistischen Subjektbegriffen nicht unversöhnlich gegenüber zustehen; gleich wenn die Theorien hier nur verkürzt dargestellt werden können.¹⁸ Die sich andeutende Anschlussfähigkeit der TZI mag vielleicht auch daran liegen, dass Cohn – neben Erich Fromm – das dezidierteste Menschenbild unter den Humanist:innen entwickelt hat (vgl. Johach 2009: 286). Das verweist dann auch darauf, dass es nicht den einen Humanismus (vgl. Rösen 2010, Gieselmann/Straub 2014, Kallweit 2014) und auch nicht den einen Posthumanismus (vgl. bpb 2016, Block/Dickel 2020, Mertlitsch 2016) gibt. Es handelt sich vielmehr um ein sehr heterogenes Feld, das im Rahmen dieser Arbeit nur ansatzweise erkundet werden kann.

Wenn Cohn das obige Axiom mit den Worten „Der Mensch ist“ (Farau/Cohn 1984: 357) beginnt, kündigt sie eine *Bestimmung des Menschen* an. Nach aktuellen Theorien lässt sich das *Subjekt* nicht mehr eindeutig definieren. Die Kürze der Axiome lässt dazu eine sehr heterogene Lesart zu. Zwar werden die Axiome in *deontologischer* Art als Wertgrundlage gesetzt, die nicht weiter begründbar ist (vgl. Höffe 2008: Sp. deontologische Logik); Ostertag (2022b: 46 f.) weist jedoch darauf hin, dass „aus wissenschaftlicher Perspektive eine Begründung dieser Annahmen unerlässlich“ ist. Möglicherweise verhält es sich mit der Axiomatik der TZI so, wie Pierre Bourdieu (2013: 193) selbstkritisch über seine eigene Arbeit schreibt: „Sie ist also allen möglichen Mißverständnissen ausgesetzt, die leichter hervorzusehen als von vornherein auszuräumen sind“. Das bemisst auch, wie schwierig und komplex das Unterfangen ist, dem sich die TZI stellt.

3.1.2 Würde und Wertschätzung – Das ethische Axiom

Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend. (Farau/Cohn 1984: 358 Herv. i. O.)

Cohn verknüpft das Menschenbild der TZI mit einer starken ethischen Grundlage. Im *ethischen Axiom* geht es um die Würde des menschlichen Lebens (Löhmer/Standhardt 2015: 47). Es beschreibt ein Verhältnis zur Welt und allem Lebendigen in Ehrfurcht und Wertschätzung. (vgl. ebd.: 47f., Ostertag 2020a: 308) *Ehrfurcht* ist hier nicht als Gefühl gemeint. Es geht eher um eine Grundhaltung, die das Leben bejaht. Cohn setzt dabei Menschen in einen ökologischen Zusammenhang. „Ein existentieller

¹⁸ Bei Ansätzen, die sich in diverser Weise »Jenseits des Menschen« (vgl. Braidotti 2016) und Jenseits der Autonomie (vgl. Block/Dickel 2020) positionieren mögen, bleibt dann immer zu Fragen: Wer schreibt diesen Text, wenn kein ansatzweise autonomes Subjekt und für welche Leser:innen? Hier sei dann schon mal ein kleiner Abstecher zu Rosa (2019a: 62) erlaubt: solche Ansätze stehen bei aller Negierung doch immer wieder vor der Schwierigkeit, ohne das Subjekt „menschliche „Handlungsfähigkeit, Kreativität und sozialen Wandeln zu erklären“.

und ethischer Kompass für Menschenwürde und Lebenswürde ist notwendig, wenn wir überhaupt Wert auf irdisches Leben legen“ (Cohn 1994: 355). In Anbetracht der Eingebundenheit der Menschen gilt es ethisch zu Handeln und Anderen und Anderem mit Würde und Wertschätzung zu begegnen. „TZI fordert auf, ethische Entscheidungen zu treffen, gibt aber nicht bestimmte ethische Entscheidungen vor“ (Reiser 2015: 86). Im ethischen Axiom der TZI wohnt also auch eine Kritik an einem anthropozentrischen Weltbild inne. Cohn äußert sich kritisch gegenüber dem einseitigen Menschen- und Weltbild der Aufklärung, das zur Selbstüberschätzung von Menschen verleitet. (Johach 2009: 288) Es gilt also zwischen dem *klassischen Humanismus der Aufklärung* (Kallweit 2014: 55 ff.) und dem *Humanismus der TZI* zu unterscheiden. So schreibt Cohn (1984: 443):

Ich sehe die humanistische Psychologie als den Ausdruck der zeitgeschichtlichen Auflehnung gegen die Einseitigkeit der Aufklärungswerte. [...] Ich erachte die humanistische Psychologie nicht als Werk von einzelnen, sondern als Zeichen des Protestes gegen die Zivilisation, die zur Entfremdung, Entseelung, zur Sinnen- und Sinnlosigkeit geführt hatte.

Cohn kritisiert das einseitige Ideal der Selbstverwirklichung, hinter dem das Credo steht, „daß menschlichem Verstande und Vernunft keine Grenzen gesetzt seien und daß die Beherrschung der Naturgesetze der Anbeginn einer glücklichen Zeit für die Menschen sein würde“ (ebd.: 428). Doch: „Je mehr Naturgesetze in die Gewalt von Menschen kamen, umso entfremdeter wurden ihnen die *Natur* und natürliche Beziehungen zueinander“ (ebd. Herv. i. O.). Cohn (ebd.: 431) wendet sich nicht von den Werten der Aufklärung ab, „denn es *sind* humane Werte, wenn wir von Entscheidung, Mut und Autonomie sprechen. Auch bei einem noch so kleinen Entscheidungsfreiraum ist die Möglichkeit gegeben, Einfluss zu nehmen, zu bestimmen, zu determinieren, statt nur determiniert zu sein“. Verantwortung steht in der TZI aber in einem anderen Zusammenhang. Anders als Immanuel Kant sieht Cohn sittliches bzw. ethisches Handeln nicht in der Vernunftbegabung des autonomen Subjekts begründet (vgl. Lutz-Bachmann 2013: 81), sondern in der menschlichen Interdependenz. Cohn betont so die *Mitverantwortung* aller Menschen. Die TZI bekommt hier eine normative Ausrichtung. Das respektvolle Handeln erfordert dann die Situation, in der gehandelt wird, zu bewerten. Es gilt also wertend Stellung zu sich selbst und der Welt zu beziehen. Die TZI unterscheidet verschiedene Kriterien des für diese Wertung eben *humanes* und *inhumanes*. Was macht ein humanes Zusammenleben aus? Nach Cohn ist das humane Leben an der existenziellen Verbundenheit ausgerichtet. „Daß der Mensch ein soziales Wesen ist, ist nicht nur eine mannhaft ertragene Notwendigkeit, sondern auch ein wirklich humaner Trost und *manchmal* sogar eine wirkliche Freude“ (Farau/Cohn 1984: 429 f.).

Cohn drückt ihre Enttäuschung gegenüber der zeitweiligen Entwicklung einiger Vertreter:innen der humanistischen Psychologie in zu einem „Superindividualismus“ aus (ebd.: 434 f.). Die Humanistis wirft Perls gar einen egozentrischen Ansatz vor, der „von seinen humanistischen Wurzeln abzuschneiden droht“ (Cohn 2013: 101). In Schlagworten wie „Du bist du, und ich bin ich. / Und wenn

wir uns zufällig finden – wunderbar. Wenn nicht, kann man auch nichts machen.“¹⁹ (Perls 2008: 13) entdeckt Cohn eine Ermutigung zum „Scheuklappen-Egoismus“ (Cohn 2013: 101). (vgl. Johach 2012: 94 f.) Cohn sieht darin eine Ausrichtung, die ohne sozialpolitisches Interesse eine monistische Selbstverwirklichung verfolgt (Farau/Cohn 1984: 436). Helmut Johach (2012: 96) stellt diese Entwicklung in Verbindung mit der Tendenz zur *Individualisierung* innerhalb moderner Gesellschaften, die der Soziologe Ulrich Beck als *Dynamik* der »Risikogesellschaft« diagnostiziert. Es gilt einerseits, das Leben samt seinen Herausforderungen allein zu bewältigen und gleichzeitig die eigenen Wünsche selbst zu erfüllen. Die „Selbsterzeugung einer je eigenen Biografie“ (Bayer/Ostertag 2019: 141) bedeutet einerseits die Ablösung von traditionellen Institutionen und gleichzeitig entstehen so neue Gruppen und Institutionen, die die individuelle Autonomie anerkennen (ebd.). „Die Relevanz von frei gewählten Gruppen für die Identitätsfindung und -stabilisierung nimmt in diesem Prozess zu. Mit den Gruppenbezügen geht damit aber auch eine deutliche Fallhöhe für die Einzelnen einher, weil aus der freien Wahl auch eine neue Verantwortungszuschreibung resultiert“ (ebd.: 141 f.).

Cohn entwickelt hingegen ein Verständnis von Selbstverwirklichung, das getragen ist von Achtung und Wertschätzung gegenüber allem Lebendigen:

„Humanismus ist [...]: zu wissen, daß ich zähle, zu wissen, dass du zählst. Zu wissen, dass jeder Mensch zählt, ob schwarz, weiß, rot, gelb oder braun. Die Erde zählt. Das Universum zählt. Mein Leid zählt. Dein Leid zählt. (Wenn du dich nicht um mein Leid scherst und mir dein Kummer gleichgültig ist, werden wir beide durch Hunger, Krankheit und Massenmord ausgelöscht werden.). Achtung vor dem Leben ist wichtig. Fähigkeiten und Wissen sind wichtig. Wissen ohne Achtung vor den Menschen baut Gaskammern und Napalmfabriken. Menschlichkeit ohne Wissen kann kein Brot backen, keine Häuser, Spitäler oder Schulen bauen und keine gebrochenen Knochen oder Seelen heilen.“ (Cohn 2013: 109)

Es geht ihr um die Antizipation von Gefühlen und Verstand im Handeln gleichermaßen (ebd.: 102). Die eigene Entwicklung bedingt die Entwicklung anderer: „Selbstverwirklichung bedingt auch Bewußtheit und Förderung der Selbstverwirklichung anderer: Ich bin ich; und wir sind wir. [...] Die Berücksichtigung der anderen bedeutet Rücksicht nehmen und Erweiterung des Selbstseins“ (Farau/Cohn 1984: 436)

Cohn geht es ums menschliche Erleben. Der *Experientalismus* könnte als ihr Forschungszugang betrachtet werden (vgl. ebd.: 278 f.). Die TZI-Gründerin war anfangs in den USA pragmatisch ausgerichtet. In Europa fing sie dann mehr an, die wissenschaftlichen Hintergründe der TZI zu hinterfragen. Der Begriff ist aus dem Englischen von *experience* übernommen und meint eine Ausrichtung auf die Erfahrungen von Menschen. Cohn geht von eigenen und fremden Praxis- und Lebenserfahrungen aus und versucht daraus Allgemeingültiges abzuleiten. Daher bieten sich *phänomenologische Zugänge* zur TZI an (Ostertag 2022b: 46 ff.).

¹⁹ Cohn (2013: 102) bezweifelt, dass die letzte Zeile Gastaltgebet von in Fritz Perls selbst stammt. Möglicherweise handle es sich um einen fremden Zusatz (von Frederick S. Perls).

3.1.3 *Beziehung und Macht – Das politische Axiom*

Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. (Cohn 2013: 120)

Den Humanismus und den Posthumanismus verbindet eine Sorge um die Menschlichkeit in Anbetracht humanitärer Katastrophen. Der Spiegel der Anthropologie ist mit dem Bild des modernen Subjekts zerbrochen, schreibt Michael Wimmer (2019: 14). Die Sorge um den Humanismus selbst kommt in der Vorsilbe „*Post-*“ zum Ausdruck (ebd.: 11). Der pessimistische Vorwurf lautet: „Siebzig Jahre nach dem Zivilisationsbruch der Shoa und den Greueln [sic] im Namen der totalitären Ideologien nationalsozialistischer, faschistischer und stalinistischer Provenienz zeigt sich das mühsam wiederbelebte humanistische Selbstverständnis westlicher Gesellschaften erneut als ohnmächtig und praktisch irrelevant“ (ebd.: 17).

Wie steht es also um die TZI? Von Seckendorf (2022: 135) lässt einen positiveren Blick auf die humanistische Bewegung zu: „Zukunft findet statt, immer, und gerade die Errungenschaften der Revolution der Vergangenheit können Menschen dazu ermutigen, weiter zu gehen, darauf aufzubauen und Neues zu wagen“. *Bewegung* ist in die Sache allemal gekommen und „genauer betrachtet, steckt in diesem Begriff auch das Wort *wegen*, das auf einen Grund hinweist“ (ebd.: 149 Herv. i. O.). Cohn (2010) sieht diesen guten Grund in der *Ehrfurcht* vor allem Lebendigen, der sie dazu bewegt, *das Mögliche* zu tun, was in ihrer begrenzten Macht steht. So schreibt Cohn (1984: 360): „Ich bin nicht allmächtig; ich bin nicht ohnmächtig; ich bin partiell mächtig“. Dieser Weg muss nicht die TZI sein, aber ein humanistischer, wie Cohn im Interview mit Horst Heidbrink sagt (1992: 323):

Wenn ich ansehe, was es heute an Folter und an Idiotie gibt, das hat sich gesteigert. Jetzt kam noch die Ökologie dazu, die die Folter der Natur sichtbar macht, das hat man damals noch nicht gesehen. Das wird sich wahrscheinlich noch eine Weile weiter steigern. Aber, wenn ich sage ‚wahrscheinlich‘, bin ich der Frosch, der auf dem Rahm trampelt. Wenn ich es allein wäre, würde ich es aufgeben, aber da ich eine von Millionen bin, die das weiterführen wollen, habe ich doch Hoffnung. Ich meine nicht TZI, sondern die humanistische, auf vielen Methoden beruhende Möglichkeit.

Die Grundannahme im *pragmatisch-politischen Axiom* ist, dass Menschen ihr (Zusammen-)Leben in gewissen Grenzen gestalten können. Cohn spricht darin „ein ungebrochenes Zutrauen in die Möglichkeit aus, die uns umgebenden Verhältnisse in positivem Sinne beeinflussen und verändern zu können“ (Johach 2012: 95). Das Axiom deutet auf menschliche Mit- und Selbstverantwortung hin, etwas zu einem humaneren Miteinander beizutragen. Gleichzeitig skizziert das Axiom ein Bild von einem guten Leben. (Löhmer/Standhardt 2015: 45 ff.) Die TZI wurde von Cohn mit einem deutlich politischen und gesellschaftlichen Anliegen entwickelt. Nach den Grausamkeiten, die Cohn als deutsche Jüdin im Exil im zweiten Weltkrieg durch die Nationalsozialisten miterlebt hatte, war es ihr Wunsch, mit der TZI kleine Richtungsänderungen hin zu einem humaneren Miteinander zu ermöglichen und zu bewirken. Angesichts globaler Risiken und Krisen behält dieses Anliegen auch heute Aktualität. (vgl. ebd.: 28, Ostertag 2020a, Ostertag 2018)

Mit Elias wurde die relative Autonomie bereits ins Auge gefasst. Im Anschluss an seine Machttheorie können Menschen als relativ mächtig bezeichnet werden. *Relativ* deshalb, weil Macht für Elias ein Beziehungsbegriff ist. Individuen sind in Beziehungsgeflechte verwoben, die durch eine dynamische Machtverteilung gekennzeichnet ist. Niemand ist total mächtig und niemand völlig ohnmächtig, auch wenn die Differenzen übermäßig scheinen mögen. Elias bezeichnet diese Interdependenzketten *Figuration*. (Treibel 2006: 200) Das bewegt sich auch sehr nahe an der Machtdefinition von Max Weber. Demnach ist „eine Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstand durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (WuG: 28–29). Weber geht es nicht unbedingt um die Ausübung von Macht und die tatsächliche Durchsetzung des eigenen Willens. Zur Durchsetzung kommt es bei Weber erst im Konflikt bzw. im *Kampf*. (Bayer/Mordt 2008: 94 f.) Ob Macht eingesetzt wird, um Gutes oder Schlechtes zu bewirken, ist eine ethische Frage. Macht ist hier viel eher als Möglichkeit und Potential einer aktiven oder passiven Handlung beschrieben (ebd.: 94). Mit Weber und Elias wird deutlich, dass Macht ein Strukturmerkmal sozialer Beziehungen ist und daher von entscheidender Bedingung für den Sachverhalt des zweiten Axioms. Macht stellt die inneren und äußeren Grenzen, innerhalb derer frei entschieden und gehandelt werden kann. Ebenso steckt Macht die Möglichkeiten der Erweiterung der eigenen Handlungsgrenzen ab. Sollte die Erweiterung als wünschenswert betrachtet werden, dann muss diese stets einer Herrschaftskritik unterzogen werden.

Wie steht es nun um das Verhältnis von Politik und der TZI? Die Antwort auf diese Frage ist unter TZI-Rezipient:innen durchaus umstritten, wie der Politikwissenschaftler Uwe Kranenpohl (2022) erörtert. Nach Kranenpohl kann die TZI „einen Beitrag zum Erfolg der pluralistischen Demokratie leisten“ (ebd.: 156), weil sie über die „Differenzierung subjektiver Weltansichten“ (ebd.: 162) das erforderliche demokratische Ethos der Individuen stärken kann. So bietet die TZI einen Weg an, „die Möglichkeiten und Begrenzungen der jeweils eigenen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen“ (ebd.: 159), Feindbilder über themenzentrierte Verständigung abzubauen und eine Affirmation persönlicher Einzigartigkeit und Pluralität zu erlangen (ebd.). Kranenpohl sieht die Wirkung der TZI insbesondere auf der Mikroebene von Politik. In der politischen Praxis ist die TZI „ein sinnvoller Ansatz, um angemessener mit der Komplexität wie auch Konflikthaftigkeit von Politik umgehen zu können“ (ebd.: 161). „Sie kann auch bei der Selbstreflexion unterstützen und bietet ein wertvolles Instrumentarium zur verantwortungsvollen Führung und Leitung politischer Entscheidungsprozesse“ (ebd.: 163). Die TZI bietet eine Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Handlungschancen innerhalb eines sozialen Beziehungsgeflechtes. Vor dem Hintergrund eines demokratischen Ethos regt die TZI dazu an, die eigene relative Autonomie ethisch Bedacht einzusetzen.

Das Axiom bringt auch die Freiheit ins Spiel. Der Begriff *Freiheit* kann sehr unterschiedlich verstanden werden. So unterscheidet Fromm zwischen der ‚Freiheit von‘ und ‚Freiheit zu‘ (Peters

2016). Frei sein *von* bedeutet demnach abgetrennt sein *von* etwas. Ein Leben in völliger Freiheit von anderen Menschen ist eines in Einsamkeit. Diese Art bezeichnet Fromm als negative Freiheit. Hoppe weist indes mit Rückgriff auf Georg Simmel darauf hin, dass die negative Freiheit zur Indifferenz tendenziell ein schlechtes Lebensgefühl auslöst: „Die Unverfügbarkeit der Abhängigkeiten als Freiheit von verbindlichen, konkreten, persönlichen Abhängigkeiten führt [...] ein Unbehagen mit sich, das sich aus der Unverfügbarkeit, Unkenntnis und notwendigen Verdrängung der eigenen Abhängigkeitsbeziehungen speist“ (Hoppe 2021: 3). Über die Auseinandersetzung mit dem eigenen Eingebundensein eröffnen sich neue Gestaltungsmöglichkeiten: „Becoming one with the world and escaping the isolation of one’s subjectivity, in other words, means *creatively, spontaneously and actively* changing it, *understanding* it and *forming* it“ (Peters 2016: 11 Herv. i. O.). Diese ‚Freiheit zu‘ versteht der humanistische Sozialpsychologe als *positive Freiheit*: Dann können Menschen innerhalb bedingter Grenzen entscheiden, was sie tun und lassen möchten. Diese ermöglichende Verbundenheit zeichnet für Fromm (2021) *die Kunst des Liebens* aus. „Der Glaube an die Möglichkeit der Liebe als einem gesellschaftlichen Phänomen und nicht nur als einer individuellen Ausnahmerecheinung ist ein rationaler Glaube, der sich auf die Einsicht in das wahre Wesen des Menschen gründet“ (ebd.: 207).

Die Suchbewegung der TZI vollzieht sich dialektisch: „Ich beschränke mich also nicht darauf zu prüfen, wo die Grenzen meiner Freiheit sind. Ich prüfe auch, wo die Grenzen meiner Abhängigkeit sind“ (Reichert 2019: 41).

3.2 Ethisches Handeln im Spiegel der TZI – Die Postulate der TZI

Aus den Axiomen leiten sich praktische Forderungen ab. Die TZI kennt zwei existentielle Postulate: Das *Postulat der Chairperson* und das *Störungspostulat* (Farau/Cohn 1984: 357 ff.). Die Postulate sind Forderungen, die vom Standpunkt der Axiome aus unabdingbar erscheinen. Sie stellen Leitsätze dar, die dabei helfen sollen, den dargestellten komplexen Zusammenhängen von Freiheit, Macht, Interdependenz und Autonomie in der Praxis gerecht zu werden. Die Postulate „sind Forderungen auf der Basis des Paradox’ der Freiheit in Bedingtheit“ (Cohn 2013: 120). „Ihre Forderungen sprechen aus, wie die Axiome im persönlichen Leben und im Gruppenleben zum Ausdruck kommen sollen“ (Farau/Cohn 1984: 358). Cohn (ebd.: 438) formulierte die Postulate allerdings zeitlich gehen vor den Axiomen. Neben den Axiomen haben die Postulate eine elementare Stellung in der TZI. Nachdem die drei Axiome „ethische Fix- und Orientierungspunkte“ (von Kanitz 2014: 79) der TZI sind, bieten die beiden Postulate „konkrete Vollzugs- oder Praxishilfen“ (ebd.) an.

3.2.1 Selbstwirksamkeit und Mitverantwortung leben – Das Postulat der Chairperson

Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst.

Das bedeutet:

a) Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst.

b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst (Cohn 2013: 120 f.)

Die TZI fordert mit dem *Chairpersonpostulat* dazu auf, das eigene Handeln und Entscheiden bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Dabei wohnt der TZI eine Ermutigung inne, innerhalb der Gegebenheiten immer wieder Angebote und Chancen zu entdecken, sich zu entwickeln. (vgl. Löhmer/Standhardt 2015: 50 f., Ostertag 2020a: 305) „Die Welt ist unsere Aufgabe; sie entspricht nicht unseren Erwartungen. Jedoch, wenn wir uns um sie kümmern, wird diese Welt schön. Wenn nicht, wird sie *nichts sein*“ (Cohn 2013: 101 Herv. i. O.).

Cohn hat die Postulate zuerst in Englisch formuliert. Bei einer Übersetzung in Deutsche würde die Bedeutung nur in Teilen übertragen werden. Der Begriff „der/die Vorsitzende meiner inneren Gruppe“²⁰ (ebd.: 121) kommt der Bedeutung noch am nächsten. Später wurde Chairman durch *Chairperson* ersetzt (Farau/Cohn 1984: 359): „*Sei dein eigener Chairman/Chairwomen, die Chairperson deiner selbst*“ (ebd.: 358 Herv. i. O.).

Es geht um die Forderung nach *Achtsamkeit* für sich selbst und andere und *Selbstwahrnehmung* jedes Einzelnen. Das ist als ein Anstoß zu verstehen, zwischen den internen oder externen Anforderungen und den eigenen Wünschen und Vorstellungen abzuwägen. „Mein eigener Chairman zu sein bedeutet, daß ich mich als psycho-biologisches autonomes Wesen anerkenne – begrenzt durch einen Körper und Seele, in Raum und Zeit und lebendig im lernenden, schaffenden Prozeß“ (Cohn 2013: 121). Dabei kommen auch die Grenzen des eigenen Handelns in den Blick, die durch die jeweiligen physikalischen, sozialen und psychischen Zusammenhänge und in der eigenen Person gegeben sind. In Anbetracht des politischen Axioms ist eine Entwicklung des Spielraums möglich. Das Postulat trägt also auch die Möglichkeit der persönlichen Entwicklung mit sich. (ebd.)

Für die Praxis spricht das Postulat zwei Seiten an. Die leitende Person hat die Aufgabe, sich selbst zu leiten. Gleichzeitig vertritt Gruppenleitung die Interessen der Teilnehmer:innen. Die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Stimmung und Verfassung, der körperlichen und emotionalen Empfindungen ist dabei eine zentrale Aufgabe der Leitung im Sinne der Chairperson. Das gilt respektive der „gedanklichen Eingebungen, Phantasien, Intuitionen, Urteile, Wertungen, Absichten“ (ebd.) in Bezug auf das Gruppengeschehen. Die Akzeptanz der aktuellen inneren und äußeren Verfasstheit bildet die Basis der möglichen Entwicklung. Entscheidungen sollen im Bewusstsein um die Gegebenheiten der Umgebung und Mitmenschen auf der einen und auf der anderen Seite auch unter Einbezug der eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten getroffen werden. Die Leitung übernimmt Verantwortung für das eigene Handeln und die eigene Anteilnahme. (ebd.) Selbstverantwortung kann

²⁰ Das Chairperson-Postulat erinnert an das Modell des Inneren Teams von Schulz von Thun (vgl. Greimel 2020). Cohn und Schulz von Thun standen im langjährigen Austausch – auch über das Innere Team (Geffers/Schulz von Thun 2019: 49).

mit der TZI nicht als Gegenpol der Autonomie verstanden werden, sondern steht im Zusammenhang mit der gegenseitigen Abhängigkeit, in der Menschen leben (Reichert 2019: 41). Wie die Axiome beschreiben, sind Menschen immer auch verbunden mit Grenzen und können zugleich relativ frei Entscheidungen treffen. Mit dem Postulat strebt die TZI die Balance zwischen den Polen an und fordert zum reflexiven Tätigsein auf. Die Balance gilt es immer wieder auszutarieren. (Cohn 2013: 123, Langmaack 2001: 74)

Durch ihr eigenes Verhalten fingiert die Leitung als Lernmodell für die anderen Teilnehmer:innen (ebd.: 200). Die Teilnehmenden erleben, wie sich die Leitung verhält, wie sie sich positioniert. Die Idee ist, die Teilnehmenden zu ermutigen, als Chairperson verantwortlich zu den eigenen Gefühlen und Handlungen zu stehen. Fragen oder Aufforderungen können dabei als Reflexionsanstöße dienen und bei den anderen ein Bewusstsein für diese Balance schärfen. Die Akzeptanz der eignen inneren und äußeren Verfassung geht Hand in Hand mit der Akzeptanz anderer Meinungen und Lebensweisen. (vgl. Optenhövel/Reinhaus 2019: 173)

Im Chairpersonpostulat sind so Elemente aus allen Axiomen wiedergespiegelt. Hier wird die grundlegende Bedeutung der Axiome für die TZI anschaulich. Es gilt in der Praxis das eigene Handeln immer auch respektive der abschätzbaren Folgen auf andere zu betrachten (von Kanitz 2014: 79). In Verbindung damit steht auch das dialogische Verhältnis der Autonomie und der Interdependenz. (Cohn 2013: 121, Scharer/Scharer 2019: 98) Es geht eben nicht darum, der Autonomie abzusagen. Das Chairpersonpostulat spricht die bewussten Interessensabwägungen in oft widersprüchlichen und komplexen Lebenssituationen an. Das Postulat ist eine starke Bejahung der Selbstwirksamkeit und einer Anteilnahme in Beziehungen. (ebd.: 101, Cohn 1993: 40) In der Mitverantwortung gegenüber anderen Menschen und der lebendigen Welt als Ganzes liegt der Bezug zum ethischen Axiom. Die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln steht in der Tradition des Humanismus im weitesten Sinne (Cohn 2013: 160, Röhling 2014: 19). Mit Betonung der besitzanzeigenden Pronomen im Satz „Sei *dein* eigener Chairman, der Chairman *deiner* selbst“ (Cohn, Herv. F.O.) wird deutlich, dass hier die eigene begrenzte Teilverantwortung gemeint ist, und zwar die je eigne Verantwortung für sich selbst und das eigene Handeln (vgl. ebd.: 19). „Daraus folgt: Jedes Ich trägt volle ich-bezogene Verantwortung für sich selbst, trägt partielle Verantwortung für jeden anderen Menschen [...] und für die situativen Gegebenheiten, in denen wir leben“ (Cohn 2013: 161). Die TZI zeigt sich hier mit ihrem universalen Holismus. Die Chairperson ist sowohl selbstbezogen also auch fremdbezogen. Andere werden samt ihren subjektiven Haltungen und Gefühlen wahrgenommen. (Modesto 2015: 53 f.) Das Anderssein gilt es in der Folge positiv zu bewerten (vgl. Kranenpohl 2022: 159). Die Förderung von Wachstums- und Entwicklungsmöglichkeiten aller Subjekte zeichnet das humanistische Menschenbild ab. Dabei kommt jedem und jeder die Entscheidung selbst zu, wie und ob sie Situationen zur eignen Entwicklung nutzen möchten. (Modesto 2015: 54 f.) „Selbstverantwortlich für sich zu handeln ist jedoch nicht Voraussetzung, sondern das Prozessziel“ resümiert Stimm-Armingeon (2001: 158).

Die Wahrnehmung und das Bewusstsein der inneren und äußeren Handlungsgrenzen wachsen aus dem politischen Axiom. Innerhalb dieser Planken kann frei gehandelt werden. Es ist möglich. Weder das Chairpersonpostulat noch das Axiom sprechen von einem Zwang zur Entscheidung. Die sozial konstruierten und die natürlichen Grenzen können Anlass zur Handlung mit dem Ziel der Erweiterung dieser sein. Innen- und Außenwelt sind dabei bedeutsam. (Modesto 2015: 53 ff.) Jede neue Situation birgt eine Möglichkeit der bewussten Entscheidung, die als Angebot betrachtet werden kann. (Cohn 2013: 121)

Die Forscher:innengruppe Ahuvia et al. (2015) kommt zur Erkenntnis, dass Glück nicht einfach aus positiven persönlichen Wahrnehmungen und Einstellungen entsteht. Erst die Mitverantwortung öffnet die Tür für das individuelle Glück: „It is here, we believe, that the interactionist perspective has the most powerful implications. In the context of co-responsibility happiness is not a ‚self-help‘ pursuit but is, rather, a collective enterprise“ (ebd.: 13).

Das Chairpersonpostulat ebnet den Weg für das Störungspostulat. Demnach ist die bewusste Wahrnehmung der Situation der Wahrnehmung von Störungen vorgeschaltet. Eine Irritation kann so erst überhaupt als solche erkannt werden. (vgl. Farau/Cohn 1984: 361) „Ohne die Befähigung des Menschen zur kritischen Prüfung der herrschenden Verhältnisse ist Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen Subjektivität und Objektivität wohl kaum möglich“ (Becker-Schmidt 2021: 5).

3.2.2 Mit Störungen umgehen – Das Störungspostulat

Beachte Hindernisse auf dem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen haben Vorrang (ohne ihre Lösung wird Wachstum erschwert oder verhindert). (Cohn 2013: 121)

Das *Störungspostulat* thematisiert, wie Menschen mit Hindernissen, Unerwartetem und Krisen konstruktiv umgehen können. Der Aufforderung, Störungen Aufmerksamkeit zu schenken, wenn sie auftauchen, liegt eine Erkenntnis Cohns zu Grunde: Werden Probleme nicht gelöst und ignoriert, wird das Leben beschwerlicher oder gar gehindert. Störungen bringen positiv formuliert immer auch eine Lebenschance mit sich. (Löhmer/Standhardt 2015: 55 f., Ostertag 2020a: 305)

Cohn (1984: 360) übersetzt ihren original englischen Satz „Disturbances and passionate involvements take precedence“ mit „*Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang*“ (ebd. Herv. i. O.). Näher am täglichen Erleben ist jedoch nach Langmaack (2001: 152 Herv. F.O.) die Übersetzung: „*Störungen nehmen sich de facto den Vorrang*“. So wird dem geläufigen Missverständnis, Störungen sei Vorrang einzuräumen, entgegnet. Vielmehr will dieses Postulat die Unterdrückung von Störungen verhindern und einen alternativen bewussten Umgang mit ihnen einfordern. Früher oder später treten Störungen hervor und verschaffen sich Vorrang. (Cohn 2013: 122) Der Blick geht in Gruppenprozessen auf diejenigen Umstände, die Menschen von ihrer aktiven Partizipation hindern. Störungen können dabei sowohl eine Person als auch die Beziehung zwischen den Menschen betreffen. Es kann die gemeinsame oder eigene Aufgabe sein oder politische Verhältnisse, die gegen eine konzentrierte Anteilnahme wirken können. (Farau/Cohn 1984: 360 ff.)

Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreuung; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt. *Antipathien und Verstörtheiten können den einzelnen versteinern und Gruppe unterminieren; unausgesprochen und unterdrückt, bestimmen sie Vorgänge in Schulklassen, in Vorständen, in Regierungen.* Die unpersönlichen ‚störungsfreien‘ Klassenzimmer, Hörsäle, Fabrikräume, Konferenzzimmer sind dann angefüllt mit apathischen und unterwürfigen oder mit verzweifelten und rebellierenden Menschen, deren Frustration zur Zerstörung ihrer selbst oder ihrer Institutionen führen. (Cohn 2013: 122 Herv. i. O.)

Störungen hindern Menschen also daran, gedanklich oder emotional Anteil zunehmen, selbst wenn sie körperlich anwesend sind. Es besteht dann die Gefahr das Störungen Entscheidungen implizit leiten und konstruktiven Ergebnissen entgegenstehen. Die unbeachteten Bedürfnisse machen nur umso mehr durch negative Gefühle auf sich aufmerksam. Dies wirkt letztlich destruktiv im Geschehen auf die Gruppe, die einzelnen Menschen und/oder das thematische Anliegen. (Farau/Cohn 1984: 360) Das Postulat bedeutet dann, „daß wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und diese enthält die Tatsache, daß unsere lebendigen, gefühlswegten Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind“ (ebd.). Darin steckt die Forderung, sich achtsam auf die eigenen Körper und Gefühle einzulassen:

Wenn du unfähig bist, dich für die anderen und die jeweilige Aufgabe zu interessieren, wenn du zu ärgerlich, gelangweilt, in Schmerzen oder zu aufgereggt über etwas bist, das dich freut, so daß du dich nicht konzentrieren kannst, akzeptiere es zunächst selbst als Störung oder Betroffenheit. Dann entscheide, ob und wie du es den anderen sagen willst. (ebd.: 361)

Cohn schlägt eine Priorisierung von persönlichen gegenüber sachlichen Störungen vor. In brenzligen Ausnahmesituationen bestätigt sich dabei die Regel: „Analysiere niemals in einem brennenden Haus“ (ebd.). Entwicklung kann daher nur stattfinden, wenn die Störungen angenommen werden.

Zur Entstehungszeit in den 70er und 80er Jahren war das Postulat tatsächlich umstritten. Das Störungspostulat beinhaltet vermutlich auch den mit bekanntesten Satz von Cohn: „Störungen haben Vorrang“. Cohn (ebd.) rekonstruiert die starke Rezeption des Postulats so:

Dieser Satz schlug überall elektrisierend ein, weil er so neu war – und vielfach noch ist; denn er wendet sich gegen fast alles, was wir in Schulen, Betrieben Familien und in uns selbst fälschlich integriert haben: Daß wir geneigt sind, was stört, beiseite zu schieben, und damit unsere Energie und unsere Lebendigkeit vermindern.

Sarah G. Hoffmann (2014: 102 f.) fasst die Diskursebenen zusammen. So wurde befürchtet, das Störungspostulat würde erst Konflikte heraufbeschwören, die vielleicht besser hätten verdeckt bleiben sollen. Andere Einwände kritisierten die Unschärfe des Begriffs der *Störung*, die letztlich den Bedeutungsverlust nach sich zögen, weil man alles Mögliche als Störung wahrnehmen könne. Zudem wurde die Normalität bzw. ein normierender Gehalt der Forderung kritisiert. Hoffmann resümiert, dass die Kritik Licht auf die Besonderheiten der TZI und damit auf ihre Differenzen zur Psychoanalyse wirfe. Die Begrifflichkeit der Störung sei eben nicht „für eine stringente Kategorienbildung“ (ebd.: 103) geeignet. Eine instrumentelle Anwendung der einzelnen Elemente der TZI stehe im Widerspruch zur Axiomatik. Dabei gerät, so Hoffmann (ebd.: 104), „zweierlei aus dem Blickfeld. Zum einen handelt es sich bei dem Störungspostulat um keine strikte Handlungsanweisung. Es entlastet die

Einzelnen und die Gruppe nicht vom Abwägen und Entscheiden, wie sie in der jeweiligen Situation mit der Störung umgehen wollen“. Cohn beschreibt eben dieses als anspruchsvolle Aufgabe: „Nicht nur unbewusste Fixierungen berauben uns unserer Lebenskraft, sondern auch bewußte Störungsvermeidungen. Der Umgang mit Störungen gehört zur Lebens- und Gruppenkunst. Er ist einer zwischen vielen Faktoren – der eigenen inneren und der gegebenen äußeren Situation“ (Farau/Cohn 1984: 361).

Das Störungspostulat kann vielmehr als Ermutigung gesehen werden, sich kritisch und empathisch die gegebenen Verhältnisse einzulassen. Positiv betrachtet spiegelt sich darin auch ein Zutrauen in die Empathie und Vernunft von Menschen wider. Das zweite Postulat bedeutet hören und antworten. Subjektive Wahrnehmung und Realität sollte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Daraufhin kann dann entschieden werden, auf welche Weise sie durch Tun und Lassen beantwortet werde. In der Ansprache von subjektiver Betroffenheit liegt dabei auch ein ermächtigendes und integratives Element. Die Betroffenheit bietet einen Wegweiser in der ansonsten prozessoffenen TZI. Der Künstler Christoph Schlingensiefel (2010: 88) schreibt aus eigener Erfahrung:

Nicht die Krankheit ist das Leiden, sondern der Kranke leidet, weil er nicht fähig ist zu reagieren, weil er nicht die Möglichkeit hat zu reagieren. [...] Dabei könnte man allein dadurch helfen, dass man mit den Menschen spricht, zu Gedanken animiert oder nach Ängsten und Wünschen fragt. Denn dann wäre der Kranke wieder am Prozess beteiligt.

Beeinflusst vom amerikanischen Existentialismus und erlebnistherapeutischen Ansätzen entwickelte Cohn eine radikale Abwendung Subjekt-Objekt-Beziehung hin zu einem Verständnis der Subjekt-Subjekt-Beziehung. Die Psychoanalyse betrachte Menschen als Objekte, die zu analysieren seien. Cohn (1984: 440 ff.) betrachtet hingegen die Subjektivität und das Bewusstsein als wichtigste Quelle der Erkenntnis und Verständigung: „Ob ich traurig bin, mich auf etwas freue oder zweifle und was ich denke, ist nur subjektiv erfahrbar und verstehbar“ (ebd.: 441). Im Sinne des zweiten Postulats heißt das: „Zum anderen ist für die TZI die Tatsache des Gestörtseins selbst bedeutsam [...] Störungen sind real, wenn sie von den Beteiligten als solche realisiert werden“ (Hoffmann 2014: 105 f.). Cohn schätzte das Störungspostulat als entscheidenden Schritt von der Psychoanalyse hin zur Themenzentrierten Interaktion ein (ebd.: 101). Im Sinne der Themenzentrierung kann in Störungen auch ein transformatives Potential liegen und einen lebendigen Lernprozess anstoßen. Möglicherweise berührt das gemeinsame Thema erst, wenn eine Irritation auftaucht. (ebd.: 105)

Sie [Störungen] sind Momente von Unentschiedenheit, die bei der Begegnung mit Ungewohntem, Neuem und Fremdem entstehen. Solche Momente brauchen Aufmerksamkeit in Form einer Unterbrechung, denn hier entscheidet sich, ob das Neue abgewehrt oder relativiert wird oder zum Lernen im Sinne einer Veränderung von kognitiven Strukturen führt. (ebd.: 104)

Das Postulat enthält eine deutlich gesellschaftskritische Haltung. Cohn (1984: 360) weist dabei auf eine grundlegende Störung hin, die im kapitalistischen Allokationsmodus liegt, nämlich der ungleichen Verteilung und der Verbrauch der eigenen Grundlagen. „Wir im reichen Westen leben nicht über unsere Verhältnisse, [...] sondern über den Verhältnissen anderer“, poltert Harald Welzer (2019:

100) zu dem Thema. Mit von Eva von Redecker könnte vielleicht hinzugefügt werden: „Gerade die abgespaltenen Perspektiven [...] könnten die verdrängten Aspekte unserer Lebensweise besonders gut sichtbar machen“ (Deutschlandfunk Kultur 2022). In diesem Verdrängten sieht Redecker fruchtbare Ansätze für alternative Lebensweisen, die es zu heben gilt (ebd.).

3.3 Das Dreieck umkreisen – Das Vier-Faktoren-Modell der TZI

Mit dem *Vier-Faktoren-Modell* kommt nun ein didaktisches Modell in den Blick. Mit Hilfe des Modells können Situationen für das professionelle Handeln systematisch vorbereitet, analysiert und reflektiert werden (Kügler 2014: 107). Das Modell der vier Faktoren entwickelte Cohn nach langjähriger Erfahrung in der Arbeit mit Einzelnen und in der Leitung von Gruppen. Dabei kristallisierten sich Einflussfaktoren heraus, die zuträglich für das Arbeiten an der gemeinsamen Aufgabe und die Entwicklung der Teilnehmer:innen sind. Das Modell wird häufig als Dreieck von einem Kreis umrandet dargestellt (siehe Illustration 4). Als *ES* bezeichnet die TZI den Anlass, das Sachanliegen, wegen dem sich Menschen in einer Gruppe zusammenfinden. Die einzelnen Beteiligten und die Leitung finden sich jeweils als *ICH* in diesem Modell wieder. Darin stehen die individuellen Bedürfnisse, Biografien und Fähigkeiten im Fokus. Mit dem *WIR* kommt die Interaktion und Kommunikation der verschiedenen ICHs in Betrachtung. Dabei geht es allerdings nicht darum, ein Wir-Gefühl zu beschreiben. Vielmehr wird die Beschaffenheit der Beziehungen der Beteiligten untereinander in den Blick genommen. Es geht um die Dimensionen von Vertrauen und Misstrauen, Nähe und Distanz. Dabei kommt also sowohl die Autonomie des Subjekts als auch dessen Interdependenz zum Tragen, die nach Cohn den Eigensinn, also ihr Subjekt-Sein ausmacht. (Farau/Cohn 1984: 354 f.) Der *GLOBE* bezieht sich nun auf die *Rahmenbedingungen* der Situation. Damit sind zeitliche und räumliche Gegebenheiten, gesellschaftliche Zusammenhänge und Ereignisse gemeint. Die Dimensionen des *GLOBE* wirken auf alle anderen Faktoren ein. Er wird deshalb oft als Kreis oder Kugel dargestellt, der die drei Ecken eines Dreiecks *ICH*, *WIR* und *ES* umgibt. In der Gruppenarbeit mit der TZI werden alle Faktoren als gleichermaßen wichtig angesehen. Allen kommt der gleiche Wert zu. (vgl. Ostertag 2020a: 305f.) Je nach Situation kann sich ein Schwerpunkt auf einem der Faktoren konzentrieren. Die Leitung hat hier die Aufgabe, mit geeigneten Interventionen einer dauerhaften (Über-)Betonung einzelner Faktoren entgegenzuwirken. Eine Ausgewogenheit kann so durch die Gewichtung anderer Faktoren angestoßen werden. (Farau/Cohn 1984: 353) „Das Vierfaktoren-Modell des Dreiecks und der Kugel und enthält die Grundlage humanistischer Ethik“ (ebd.: 438).

Die TZI geht als davon aus, dass in jeder Interaktions- bzw. Arbeitssituation einzelne Menschen (*ICH*) zu Gruppen (*WIR*) zusammenkommen, die sich unter bestimmten Rahmenbedingungen (*GLOBE*) eines bestimmten Sachverhalts (*ES*) annehmen (Cohn 2013: 113 f., Farau/Cohn 1984: 352 f., Kügler 2014: 107). Bildlich wird das als ein gleichseitiges Dreieck in einer vielschichtig-transparenten Kugel dargestellt. Die Eckpunkte stehen für die Faktoren *ICH*, *WIR*, und *ES*; die Kugel für den *GLOBE*.

(Farau/Cohn 1984: 353) Die Seiten des Dreiecks zeichnen dann die Beziehung der Faktoren miteinander nach.

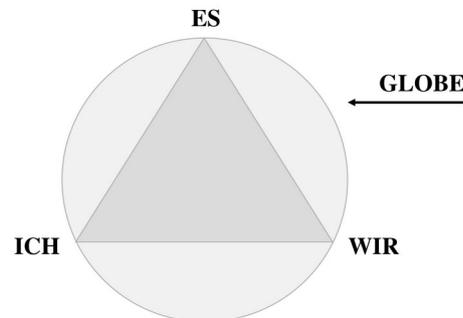


Illustration 4: Das Vier-Faktoren-Modell

3.3.1 Der Faktor ES und die Beziehung zur Sache

ES ist nicht nur der Titel des Horror-Romans von Stephen King, sondern auch eine zentrale Figur in der TZI. Null Punkte gehen auch an den Tipp, das ES liege im Unbewussten von Sigmund Freud verborgen. Musiker:innen könnten nun einstimmen, es handle sich um den Ton *e*, der um einen Halbton zum *es* erniedrigt wurde. Die Dudenredaktion (Sp. es) beschreibt es am nächsten: Das Pronomen *es* „bezieht sich unmittelbar auf einen gemeinten Sachverhalt“.

Nun zur Sache: Die TZI meint mit dem Faktor *ES* das Sachanliegen, wegen dem sich Menschen in einer Gruppe zusammenfinden. Das ES kann auch als der gemeinsame Arbeitsauftrag verstanden werden. Das ES ist daher eine Ecke des Dreiecks. Es beschreibt das eine Ende der subjektiven Beziehung aller Teilnehmenden zur Aufgabe und steht mit den übrigen Faktoren ICH, WIR und dem GLOBE in Verbindung. In der TZI kommen allerdings nur Sachbezüge in Frage, die den Werten der TZI, also den Axiomen, entsprechen. (Farau/Cohn 1984: 355) Alle Inhalte, die der Welt oder der Menschheit schädlich sind, werden daher ausgeschlossen. Daneben besteht eine enge Verbindung zum GLOBE-Faktor. Der Sachbezug hat lebensdienlich zu sein. (ebd.) Konstruktives Arbeiten am Sachanliegen setzt die Kooperationsbereitschaft der Einzelnen voraus. Die entsteht, wenn die einzelnen Beteiligten eine eigene Beziehung zum gemeinsamen Auftrag entwickeln. Die individuellen Zugänge zum Thema bereichern somit eine lebendige Zusammenarbeit (vgl. Schneider-Landolf/Stollberg 2014: 152). Dabei wird bewusst auf die Selbstständigkeit und Urteilskraft der Teilnehmenden vertraut. Die Idee dahinter ist, dass die Einzelnen nicht einfach nur hörig Aufträge erfüllen, sondern dass sie einen eigenen Antrieb entwickeln. (Klein 2016a: 60 f.)

Cohns Texte bestechen nicht unbedingt durch Klarheit in der *Sache*. So verwendet Cohn die Begriffe ‚Thema‘ und ‚ES‘ an einigen Stellen synonym: „Das Es ist das Thema der Gruppe, der kleine Teil oder Aspekt der Welt von Dingen oder Geschehnissen, um die sich eine Gruppe zentriert“ (Farau/Cohn 1984: 355). So kommt es auch in der Rezeption vor, dass der Begriff ‚ES‘ mit dem Begriff ‚Thema‘ gleichgesetzt wird. „*Das Es und/ das Thema/ sind zweierlei*“, stellt Langmaack (2001: 106 Herv. i. O.) gleich dem Kapitel »Rund ums Thema« voran.

Um eine weitere begriffliche Verwirrung zu vermeiden, trennen viele TZI-Autor:innen die Elemente. Das ES steht dann für die Sachaufgabe beziehungsweise -anliegen, woraus sich einzelne Themen ergeben können (Ostertag 2022c: 25). Im Sprachgebrauch ist das ES das Objekt im Satz, auf das sich die Subjekte thematisch beziehen. „Ruth und Hartmut unterhalten sich über TZI und Resonanz“. In der Auseinandersetzung beziehen sich Ruth (ICH) und Hartmut (ICH) gemeinsam (WIR) auf die TZI und die Resonanz (ES). Konkreten Zugang finden sie über ein ausformuliertes Thema in einem fiktiven gemeinsamen Artikel: Cohn, Rosa (2022): „Mit der TZI zur Resonanz – Wie die Resonanztheorie systematische Anwendung in themenzentrierten Gruppen findet“.

3.3.2 ICH und der Subjektbezug

Der Faktor *ICH* ist jedes Individuum, das an der gemeinsamen Sache beteiligt ist. Die je eigenen Gefühle, Gedanken und Wahrnehmungen sind einmalig. So kennt jede:r die eigenen am besten. Je deutlicher das Selbst- und Außenbild eines Menschen sich annähern, umso eigenmächtiger kann er sein eigenes Leben führen und Einfluss auf die Welt nehmen. Je klarer Menschen sich darüber werden, dass jede:r andere eine eigne Lebenswirklichkeit erlebt, desto mehr Akzeptanz entwickelt sich für diese Pluralität. Jedes ICH ist Teil eines WIR der Menschheit und des Universums. (Farau/Cohn 1984: 354)

Ich möchte, daß jeder Mensch ganz ‚Ich‘ sagen lernt, weil er nur dann seine Erfüllung finden kann; und in jedem Ich ist bereits das Du und das Wir und die Welt enthalten. Wenn ich mich tief genug in mich einlasse, meinen Augen und anderen Sinnen traue, sehe ich auch die Welt draußen – meine Nächsten, Frau, Mann, Kinder, Freund und Freundin, Menschen auf der Straße, auf dem Bildschirm, Tiere, Häuser, Berge, Meer und Himmel. (ebd.: 372)

Die Identität eines jeden Menschen vollzieht dabei eine Entwicklung und wird von äußeren und inneren Faktoren beeinflusst. Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person ist dabei von besonderer Bedeutung. Ein realistisches und akzeptierendes Selbstbild korreliert mit dem eigenen Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung. (Langmaack 2001: 75 ff.) „Was ich sagen will, ist, daß *Drinne und Draußen – die Selbstverwirklichung, die Weltverwirklichung – in mir in Autonomie und Interdependenz treffen*“ (Farau/Cohn 1984: 375).

3.3.3 WIR und die Beziehung zum ICH

Mit dem *WIR* ist die Beziehung der einzelnen Beteiligten benannt. Dabei wird ein dynamisches Interaktionsgeschehen angedacht. Das WIR ist also ein veränderbarer Gruppenzusammenhang (Schneider-Landolf 2014a: 8). Die interagierenden Subjekte bilden das WIR über die gemeinsame Arbeit an einem verbindenden gemeinsamen Anliegen (dem ES). Die Beziehung ist dabei durchaus unabhängig von Zeit und Raum. Die Einzelnen müssen also nicht im gleichen Raum zur gleichen Zeit sein. Das WIR ist hierzu allerdings mehr als die Summe der einzelnen Subjekte. (Farau/Cohn 1984: 354 f.) Der Begriff definiert die interaktionale Verbindung und Dynamik, das Dazwischen, „die psychischen Prozesse, die sich zwischen den einzelnen Personen einer Gruppe ereignen [...] sowie die

dadurch ausgelöste Dynamik in der Gruppe als ganzes“ (Schneider-Landolf 2014b: 120). Die Eigenart der Subjekte bringt das WIR zum Leben:

Eine Gruppe wird nicht dadurch gestärkt, dass Personen ihre Individualität aufgeben, sondern dadurch, daß diese sich in der jeweiligen Gemeinschaft aktualisieren. Jeder Mensch verwirklicht sich in der Beziehung zu den anderen und in der Zuwendung zur Aufgabe. *Das Wir wird stärker nicht durch die Mitglieder, die sich selbst aufgeben, sondern durch die, die sich eingeben.* Nicht: ich gebe mich *auf* für meine Gruppe (Familie, Freunde, Volk, Menschheit), sondern: Ich gebe mich *ein* (Farau/Cohn 1984: 355 Herv. i. O.)

Unter dem WIR findet die kollektive Wahrnehmung der Beteiligten statt. Die Atmosphäre und das Klima einer Gruppe kann in als distanziert und kalt oder als warm und herzlich erlebt werden (Schneider-Landolf 2014b: 121). Der Faktor beschreibt also die Verfasstheit von Beziehungen und bewegt sich zwischen Öffnung und Schließung: „Nähe – Distanz, Zuneigung – Abneigung, Fremdheit – Vertrautheit, Dominanz – Abhängigkeit“ (ebd.)

Das WIR steht mit der Mitverantwortung der einzelnen Beteiligten (ICH). Jede:r nimmt die je eigene Teilverantwortung für den Gruppenprozess und die Verantwortung für sich selbst wahr. (Farau/Cohn 1984: 354 f.) Jede Kommunikation beherbergt sowohl Inhalts- als auch Beziehungsaspekte. Schneider-Landhof (2014b) deutet mit Paul Watzlawick auf die Körperlichkeit von Beziehung hin. Beziehungen werden über körperliche Wahrnehmung und Reaktion „vorwiegend nonverbal als analoge Kommunikation mit Mimik, Gestik, Körperhaltung und Intonation ausgedrückt“ (ebd.: 121).

Die Faktoren WIR und ICH beeinflussen sich gegenseitig. Das heißt, dass die Beziehung wechselseitig auf die einzelnen Beteiligten wirkt. Hier fließt auch die Zeit mit ein. Oft implizit hinterlassen vergangene Beziehungserfahrungen einen Eindruck auf aktuelle Beziehungen. Jede:r Beteiligte bringt bildlich gesprochen die Herkunftsfamilie, Freund*innen und Partner*innen in die aktuelle Gruppe mit. Das ist freilich ein grobkörniges Bild für die viel höher auflösende Realität. Das WIR ist ein Gemenge aus den Beziehungserfahrungen, die die Beteiligten in ihren Leben bisher erlebt haben. Übertragungen sind ein ganz übliches Phänomen in Gruppen. Eine Person erinnert eine andere vielleicht an ihre Schwester, weil sie Ähnlichkeiten mit jener hat. Dann kann es passieren, dass diese Person mehr oder weniger stark durch ihre Schwesternbeziehung beeinflusst in die Beziehung mit der anderen Person einsteigt. Sie überträgt dann Gefühle und Handlungsmuster in das aktuelle Geschehen. (ebd.: 122 f.)

3.3.4 Der GLOBE und die Beziehung zur Welt

Der GLOBE bezieht die Umwelt außerhalb der Gruppe mit ein. Gesellschaftliche, persönliche und historische Aspekte wirken sich auf die Gruppenstruktur aus. Andersherum kann auch im Sinne der verantwortlichen Grenzerweiterung die Gruppe Einfluss auf den GLOBE nehmen. Krieg, Hungersnot oder ökologische Krisen können den Sachbezug überschatten. Unter Umständen kann der GLOBE die

Arbeitsfähigkeit einer Gruppe gar ganz behindern. Die Beziehung zwischen Gruppe und GLOBE beruht auf wechselseitigem Einfluss. (Farau/Cohn 1984: 356 f.)

Nicht selten wird der GLOBE in der Repetition der TZI minder beachtet, zugunsten der Verkürzung auf das Dreieck (Ostertag/Bayer 2022b: 68). „Die Ich-Wir-Es-Faktoren sind TZI-Studenten und -praktikern fast immer schneller bewußt als die Wichtigkeit des GLOBE“ (Farau/Cohn 1984: 356). Die Kenntnis der Wechselwirkung von Rahmenbedingungen und Gruppe ist nach Cohn prominent wichtig, „sonst sind wir wie ein Kapitän, der zwar sein Schiff kennt, sich jedoch um die Meeres-, Wind- und geographischen Situationsbedingungen nicht kümmert. Wer den Globe nicht kennt, den frißt er“ (ebd.).

Die TZI inkludiert daher denkbare Faktoren, die von außen auf das Gruppengeschehen wirken können. Das können vorgegebene Rahmenbedingungen, historische Ereignisse und auch der soziokulturelle Hintergrund der Beteiligten sein. (ebd.) Der GLOBE beinhaltet eine Topographie der Verhältnisse auf dem Planeten Erde, von astronomischen, geschichtlichen Gegebenheiten oder „bekannte und unbekannte materielle und geistige Kräfte“ (ebd.). Hierin kommt wieder Cohns universeller Holismus zur Kenntnis, „denn alles hängt mit allem und allen zusammen, wann und wo es auch geschah, geschieht und geschehen wird“ (ebd. Herv. i. O.). Kurzum: „Der GLOBE charakterisiert das Umfeld und umfasst dabei unterschiedlichste Aspekte der Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die räumliche Situation oder gesellschaftliche Gegebenheiten bis hin zu (welt-)politischen Ereignissen“ (Bayer/Ostertag 2019: 139).

3.4 Anteilnehmen und leiten – Die Methodik der TZI

In diesem Kapitel werden methodische Elemente der TZI beleuchtet. Cohn entwickelte die Dynamische Balance als Antwort auf Gleichwertigkeit der vier Faktoren. Mit dem partizipierenden Leiten erhellt sich das Leitungsverständnis der TZI. *Struktur, Prozess* und *Vertrauen* gelten hierbei als maßgebliche Dimensionen der Methoden einer TZI-Leitung.

Die Axiomatik und die Postulate legen eine grundsätzliche Haltung vor, auf denen die Methoden aufbauen. In der TZI sind beide Bereiche wichtig. *Methoden* und *Haltung* gehören zusammen. Der Namenswechsel von *WILL-Methode* zur *Themenzentrierten Interaktion* wurde auch deshalb vollzogen, um keinen Überhang zur Methodik zu suggerieren. Mit dem Begriff der *Interaktion* wird die Begegnung vordergründig zum Anlass für eine stimmige Haltung und Methodik. Beides entsteht dann mit der Beziehung zu den Menschen und Sachanliegen. Methodisches Leiten ist deshalb in der TZI immer auch ein Anteilnehmen der Leitung. Von Seckendorf (2020: 186) bringt in diesem Zusammenhang die Stärke der TZI auf den Punkt: „Damit bleibt die TZI in gewisser Form flexibel und aktuell, obwohl ihre Leitplanken konstant sind“. Dazu schreibt Cohn: „Ich vermeide jetzt das Wort Methode, weil es dazu verleiten kann, den Aspekt der ›Einstellung und Haltung‹, die dem System innewohnt, zu übersehen“ (Cohn 2013: 120). Nachdem Cohn (ebd.: 362) „den Eisregen mechanischer Anwendung“ der TZI erlebte, betonte sie immer wieder die Wichtigkeit beider Aspekte von Haltung

und Methodik. Es geht in erster Linie um Begegnung. Die Methoden sind Instrumente, die dazu dienen einen Ermöglichungsraum für diese Begegnung zu schaffen.

3.4.1 *Dynamische Balance – Der Stabilisierungsmodus der TZI*

Mit dem Prinzip der dynamischen Balance entwickelt Cohn eine Methode als Antwort auf die Gleichzeitigkeit von Interdependenz und Autonomie. (Farau/Cohn 1984: 352 f.) Es ist Aufgabe im Gruppenprozess, die *Dynamische Balance* der vier Faktoren zu fördern. Wie oben problematisiert, sind die Faktoren ICH, WIR, ES und GLOBE gleich wichtig. Cohn unterstreicht an mehreren Stellen die Bedeutung aller vier Faktoren (ebd.: 343, 353, 356). „*Die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichtigkeit der Ich-Wir-Es-Faktoren im Globe ist die Basis der TZI-Gruppenarbeit und-leitung*“ (ebd.: 353 Herv. i. O.).

Nach Spielmann (2014: 145) besteht die Möglichkeit, dass die Balance als Harmoniegebot missverstanden wird. Hoffmann und Gores-Pieper (2014: 259) problematisieren dies allerdings als Verlust der produktiven Polaritäten, die gerade in Spannungsfeldern ihren Antrieb findet und Entwicklungspotenziale freisetzt. Spielmann (2014: 145) antwortet mit einem Vorschlag, stattdessen vom dynamischen Balancieren zu sprechen. So gerate die Beweglichkeit mehr in den Fokus. Cohn weitet die Dynamische Balance als Bezugsgröße aus, die über die einzelne Gruppe hinausragt (Farau/Cohn 1984: 353, Langmaack 2001: 50). Demnach ist das Prinzip zentrales Element der anthropologischen Grundlage der TZI. Im Spannungsfeld zwischen den Polen Autonomie und Interdependenz wirken Kräfte, die wie ein Pendel Öffnung und Schließung der vier Faktoren bewirken. Die Annäherung an ein stets instabiles Gleichgewicht ist daher erforderlich. (Farau/Cohn 1984: 353 f.) Bewegung kommt in Begriffspaaren wie Sicherheitsbedürfnis und Risikobereitschaft, Denken und Fühlen, Nähe und Distanz zum Ausdruck (Matzdorf/Cohn 1995: 74).

Mit Elias dürfen die wirkenden Kräfte als Macht bezeichnet werden. Macht strukturiert soziale Beziehungen. Das Bild einer schwankenden Balance transportiert die Idee, „dass Machtverschiebungen an einer Stelle im Geflecht sowohl im näheren Umfeld Reaktionen auslösen als auch weiterreichende Wirkungen an anderen Stellen der Figuration [d.h. der Gruppe] entfalten, die insgesamt zu einem erneuten Austarieren führen können“ (Wolf 1999: 128). Die Balance findet also ohnehin statt. Das kann dann zum Verhängnis werden, wenn die Balance zwischen Gruppe und Individuum zu extrem in eine Richtung ausfällt und die Einzelnen dem Gruppenzwang oder dem Individualisierungszwang unterliegen. (Elias/Scotson 1990) Die Bedeutung liegt im Mensch-Sein und Leben an sich, das Autonomie und Interdependenz mit sich trägt. Dementsprechend trägt das Prinzip der dynamischen Balance zur Praxis der humanistischen Wertegrundlage bei (Matzdorf/Cohn 1995: 74). Das Prinzip ist daher ein Merktzettel für die Achtung und Förderung von lebendigen Lern- und Arbeitssituationen. (Farau/Cohn 1984: 354)

Cohn legt dar, dass die Balance auch für die einzelnen Menschen die Achtung der Abwechslung, etwa von Arbeits- und Ruhezeiten, Geben und Nehmen, durch abwechselnden Kontakt mit Kindern und Erwachsenen sowie Training und Ausübung, wichtig ist. Die Dynamische Balance ist demnach ein allgemeines Prinzip des Lebens. Leben ist durch die Bewegung zwischen den Polen gekennzeichnet. Daher katalysiert die Dynamische Balance lebendiges Lernen und Lehren. (ebd.: 353 f.)

Die Balance kann immer nur eine Annäherung an ein Machtgleichgewicht sein. Mit dem Wort *dynamisch* deutet Cohn (2013: 161) darauf hin, dass sich die vier Faktoren in Bewegung befinden und wörtlich Hin-und-Her-Schwingen. Es gilt somit, die Faktoren fortlaufend auszubalancieren. Eine lebendige Verfassung einer Gruppe kennzeichnet daher nicht die Stabilität, sondern die Adaption an dynamische Faktoren. Die TZI strebt kein exaktes und starres Gleichgewicht an, in denen die Faktoren eine flache Topologie bilden. Vielmehr geht es darum, die Faktoren in Bewegung zu halten und immer wieder neu darauf zu achten, dass jeder Faktor immer wieder auf der Oberfläche einen Platz hat. (Kügler 2014: 107, Langmaack 2001: 52) Nach Langmaack (ebd.: 60 ff.) braucht bewegte Lebensbalance eine aktive Anteilnahme der Leitung im Gruppengeschehen. Das bedeutet auch, dass die Balance kippen kann und wieder neu gefunden werden soll. Ein zu starker Bezug auf die Sachebene behindert die Beziehungsebene und andersherum. So verhält es sich auch mit der Überbetonung der Faktoren ICH oder WIR. Ein zeitweiliges Ungleichgewicht kann dabei Anlass sein, kreativ und mutig Neues zu wagen.

3.4.2 Leiten mit Themen

Das *Thema* definiert die inhaltliche Ausrichtung der Gruppenarbeit, also die Frage nach dem *Was*, mit dem sich die Beteiligten auseinandersetzen. Die Kunst liegt darin, passende Themen zu wählen, die dem oder der Einzelnen (ICH) den Zugang zum Sachanliegen (ES) eröffnen. Der Themenwahl liegt also eine differenzierte Analyse der vier Faktoren zugrunde. Das Thema ist in der TZI dann auch das Element, auf das sich die Gruppe zentriert. In dieser Hinsicht strukturiert das Thema die Interaktion der Akteur:innen auf etwas gemeinsames hin. In der Beschäftigung geraten die Menschen in Interaktion miteinander (vgl. Löhmer/Standhardt 2015: 71, Sperber 2014: 177, Ostertag 2022c: 24). Beim Leiten mit Themen wird das Alleinstellungsmerkmal der TZI deutlich (ebd.: 25).

Es bedarf allerdings noch der weiteren Differenzierung des Begriffs des Themas. Oben wurde das Es als eines der vier Faktoren beschrieben. Das Thema kann nun als flexibles Element der Strukturierung weiterentwickelt werden. Das Thema eröffnet den Teilnehmenden (ICHs) einen individuellen Zugang zur Sachebene (ES). Die TZI legt daher großen Wert auf die Themenformulierung. Die Kunst formuliert das Thema so, dass es nahe an der Interessenwelt der Mitglieder liegt. (Löhmer/Standhardt 2015: 29, 71 f.) Ostertag (2022c: 25) grenzt die Begriffe Thema und ES wie folgt ab: „In der Alltagssprache wird der Begriff Thema oftmals synonym verwendet mit

Begriffen wie Inhalt oder Aufgabe. Im Kontext der TZI hat der Begriff eine spezifischere Bedeutung: Die TZI versucht, über Themen eine Brücke zu schlagen zwischen den anstehenden Sachaufgaben und den beteiligten Menschen“.

Das bedeutet auch, dass das Thema durchaus in Arbeitseinheiten vom eigentlichen Sachverhalt abweichen kann, weil der Fokus im Sinne der dynamischen Balance gerade auf dem ICH, dem WIR, dem GLOBE oder auf deren Beziehung liegen kann. In der Anfangsphase orientiert sich das Thema häufig am Bedürfnis der Begegnung und der Orientierung. Es es steht also erstmal das Kennenlernen und in Einfinden in die Gruppe im Vordergrund. Wenn die einzelnen genug Sicherheit und Vertrauen gewonnen haben, beginnt die intensivere Beschäftigung mit dem ES (Löhmer/Standhardt 2015: 90, Klein 2016a: 17). Auf dieser Basis können die Beteiligten ihren Einstieg ins ES finden. Für die Art und Weise, wie Menschen in einer Gruppe zusammenkommen, sind die Bedingungen des GLOBE von immenser – oft impliziter – Wirkung. Eine Hochschulgruppe kommt anders zusammen als eine Therapiegruppe. Patient:innen und Student:innen werden jeweils unterschiedliche Rollen zugeschrieben. Von daher ist ja nach Kontext mit einer Varianz von Bedürfnissen und Verhalten zu rechnen. (vgl. Ostertag 2020b: 174 f.)

Die TZI behandelt ihren Namensvetter aus diesem Grund ausgiebig. Die Formulierung von Themen ist Teil der TZI-Grundausbildung nach dem RCI (2017). In der Literatur finden sich zahlreiche mehr oder weniger ähnliche Ausführungen und Handreichungen: dazu beispielsweise Schneider-Landolf (2014c), Löhmer und Standhart (2015: 72 f.) und initial Cohn (1984: 366 f.). Das Augenmerk auf Themen stammt aus der anthropologischen Annahme, dass die Auseinandersetzung mit Themen ebenso bedeutend ist für das menschliche Sein und Werden, wie die Begegnung mit anderen Menschen (Schneider-Landolf 2014c: 158 f.). Das methodische Instrument der Gruppen- und Gesprächsleitung durch Themen entspringt dieser Quelle.

Der Inhalt der Themen richtet sich typischerweise nach dem GLOBE. In psychosozialen Kontexten wie der Beratung oder Therapie können persönliche Fragen und Probleme Thema der Begegnung sein. „Gemeinsame Themen und Interessen teilen“, wird häufig als ausschlaggebend für Freundschaften und Liebesbeziehungen beschrieben. Darin steckt die Ahnung für die verbindende Qualität von Themen. In Gruppen kann das Thema ein Element sein, das Menschen (ICHs) miteinander verbindet (WIR). Das Teilen gemeinsamer Themen, die für die Einzelnen von Bedeutung sind, hilft immer auch bei der Entwicklung von Kooperation. (vgl. ebd.: 159)

3.4.3 Partizipierendes Leiten

Cohn nennt den Führungsstil der TZI das *partizipierende Leiten*. Ab einer Gruppengröße von fünf Mitgliedern braucht eine Gruppe nach Cohn eine Leitung. Hintergrund ist, dass sich die Beteiligten auf das Anliegen konzentrieren können. Dabei ist zu betonen, dass es sich beim Leiten nicht um Status, sondern um eine Funktion handelt. (Farau/Cohn 1984: 368 f.) Das Leitungsverständnis der TZI

unterscheidet sich von klassischen Lehrmodellen, die darauf setzten, den Stoff in Richtung der Lernenden zu vermitteln. Im Verständnis der TZI spielt die emotionale Beziehungsebene eine gewichtige Rolle. Die leitende Person ist ebenfalls ein Gruppenmitglied und nimmt am Geschehen Anteil (Hintner/Middelkoop/Wolf-Hallander 2014: 183). Sie bringt sich als Mensch samt ihrer Interessen, Gedanken und Emotionen ein. Gruppenleitende sind erster Linie Teilnehmende und in zweiter Linie mit der speziellen Funktion der Leitung angetraut (Löhmer/Standhardt 2012: 171, Hintner et al. 2014: 183). Die eigene Person ist das wichtigste Instrument der TZI-Leitung (vgl. Klein 2016b: 52). Ins Leitungsverständnis der TZI ist die Herrschafts- und Machtkritik so von vornherein eingebaut. „Es findet so eine Demokratisierung innerhalb der Gruppe statt“ (von Seckendorff 2020: 183).

Gruppenleiter in erster Linie Teilnehmer, also Menschen mit eigenen Interessen, Vorlieben, Gedanken und Gefühlen, und erst in zweiter Linie Gruppenleiter mit einer speziellen Funktion. Diese Funktion besteht primär darin, die dynamische Balance zwischen Ich–Wir–Es und deren Zusammenhang mit dem Globe zu beachten (Farau/Cohn 1984: 368 f.)

Im Person-Sein der Leitung „zeigt und ereignet sich eine weitere Variante der Verbindung von Person- und Aufgabenorientierung“ (Ostertag 2022c: 25). Leitungspersonen sind so immer gleichzeitig Lehrende und Lernende (Löhmer/Standhardt 2015: 83). Das partizipierende Leiten kann auch als Lehr-Lern-Konzept bezeichnet werden. Das *partizipierende* Leiten ist nicht zu verwechseln mit dem *partizipativen* Leiten, das auf die Partizipation der Mitglieder ausgerichtet ist (vgl. Bea 2020: 81, 87, Litke 2007: 197). Der Aspekt der Partizipation findet sich in der TZI hingegen in der dynamischen Balance und in der Chairperson wieder (vgl. Klein 2016a: 61). Die Leitung begleitet das Lernen und Arbeiten der Gruppe durch die Dynamische Balance und durch den Umgang mit Störungen:

Ich vertrete das Thema und die Wichtigkeit der Personen und ihrer Kommunikation. Gefühle und Gedanken sind mir gleich wichtig. Wenn Störungen oder starke Betroffenheit oder anderweitiges Engagement jemanden behindern, sich auf die Gruppe und das Thema einzulassen, gebe ich Störungen und Ablenkungen Vorrang. (Farau/Cohn 1984: 343)

Es liegt an der Leitung, immer wieder abzuwägen, inwieweit sie sich einbringt oder zurückhält. Hier greift das Postulat der Chairperson: Die Kunst der TZI Leitung heißt, sich selbst und andere leiten. Sowohl die Teilnehmer:innen als auch die Leitung sind aufgefordert, ihre Mitverantwortung für ihr Tun und Lassen anzunehmen. Nach Löhmer und Standhardt kann Leitung von einzelnen Gruppenmitgliedern übernommen werden, wenn dem die anderen zustimmen. Wichtig ist, die Leitungsposition verbindlich zu beauftragen. (Löhmer/Standhardt 2015: 81 f.) Schulz von Thun (2014: 9) sieht darin die Besonderheit, „dass die wichtigsten Prinzipien der Leitung doppelt gelten, nämlich auch intrapsychisch (Selbstleitung)“. Zur Menschlichkeit der Leitung gehört die Unvollkommenheit. Ein professioneller Umgang mit den eigenen Grenzen bereichert die Lebendigkeit und Authentizität. Humor unterstützt dabei die Fehlerfreundlichkeit (Löhmer/Standhardt 2015: 83).

Als Modellteilnehmer:in entscheidet die Leitung selektiv, welche ihrer (negativen und positiven) Gedanken und Gefühle sie einbringt. Die Anteilnahme belebt den Arbeitsprozess und ermutigt die

anderen Gruppenmitglieder:innen, sich zu öffnen. Die Leitung handelt dabei nicht unwillkürlich, sondern wählt bewusst, welche Gefühle und Gedanken sie nach außen teilt. (Langmaack 2001: 200 ff.)

Cohn schreibt über ihre eigene Lernerfahrung:

Ich lernte, wie wichtig es war zu entscheiden, ob und wann ich schweigen oder richtungsweisend sein wollte, und ob und wann ich mich selbst mehr zu erkennen geben sollte. (Farau/Cohn 1984: 261)

Cohn entwickelte dieses Prinzip der *selektiven Authentizität* inspiriert durch die Gestalttherapie. Der:die Therapeut:in bringt sich als Person in die Gruppe ein, damit sich die Patient:innen am Spiegel selbst aktualisieren können. (vgl. Graf/Iwers 2020) Hinter der Selektivität steht die Achtung der Grenzen anderer. Wie es für die TZI üblich ist, speist sich auch dieser Gedanke aus der Ethik:

Absolute Offenheit ohne Berücksichtigung und Rücksichtnahme auf jeweils die jeweilige Tragfähigkeit und Verletzlichkeit anderer ist von Schädlichkeit. Authentizität muß selektiv sein, sowohl in Aussagen wie auch in der Art des Handelns. (Farau/Cohn 1984: 436)

Auch hier distanziert sich Cohn von Vertreter:innen der Humanistischen Psychologie, die maximale Authentizität anstrebten (Geffers/Schulz von Thun 2019: 48). Cohn formuliert einige optionale Hilfsregeln für die Kommunikation. So schreibt sie in der Urfassung: „Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust“ (Cohn 2013: 125).

Schulz von Thun (2019: 48, 54) erzählt im Interview mit Gerlinde Geffers davon, dass neben der Wertschätzung auch Unbehagen in Begegnung mit der TZI-Sprache empfinde. Den Begriff der selektiven Authentizität beschreibt er als „sprachlich unschön und zungenstolperig“ (ebd.: 48). Damit steht der Psychologe nicht alleine da. Es finden sich einige kritische Stimmen zum Begriff der Authentizität. So nannte Rieger (2000) den TZI-Habitus gar „aufdringlich authentisch“, ohne dann allerdings näher auf die Begriffe des Habitus und der Authentizität kritisch einzugehen, wie Härle (2014: 35) beanstandet. Härle deutet darauf hin, dass sich die Community auf eine bestimmte Sprache und Vokabular geeinigt habe. Begriffe wie die Authentizität werden gesprochen, jedoch ohne einen Diskurs darüber, was sie eigentlich bedeuten. „Allein das An- und Aussprechen des Wortes *authentisch* scheint in der TZI-Community einen gewissen Zustimmungseffekt auszulösen, der nicht darauf zurückzuführen ist, dass die Kommunizierenden tatsächlich in der Sache einer Meinung sind, sondern dass sie sich in demselben Diskursfeld bewegen und sich in ihm ihrer Zusammengehörigkeit versichern“ (ebd.). Eine Analyse des Diskursfeldes bringt Härle (ebd.: 39) dann zum Fazit, dass er Begriff der *Authentizität* in der TZI-Literatur sehr heterogene Bedeutungen annimmt und kaum einer kritischen Reflexion unterzogen wird. Schmid und Böhm vermuten, das in Deutschland die TZI als Möglichkeit der Weiterbildung hauptsächlich die sogenannte „Bürgerliche Mitte“²¹ und das „postmaterielle Milieu“ in ihrem jeweiligen Habitus ansprechen (Schmid/Böhm 2011: 73). Sie stellen

²¹ Schmid und Böhm (2011: 68) deuten im gleichen Zuge auf die Ambivalenz des Begriffs einer gesellschaftlichen Mitte dar, der nach Definition wohl 17% der deutschen Bevölkerung inkludiert. Daneben bleibt zu Fragen, inwiefern ein Mittelwert bzw. ein Durchschnitt, die ja quantitative zahlenmäßige Größenverhältnisse abbilden, aus qualitativen Kriterien wie „Bildungsideal“ oder „Wertevorstellung“ errechnet werden können.

die These auf: „Die TZI scheint für dieses Milieu [der bürgerlichen Mitte] wie gemacht zu sein: Kurse werden als Oasen und ‚Auszeit‘ erlebt, das ‚Familiäre‘ der TZI kommt den bürgerlichen Nutzer/-innen sehr entgegen“ (ebd.: 69). So trifft dann auch der Begriff der Authentizität auf Anklang: „Als Persönlichkeit verstehen die ‚Postmateriellen‘ das Echte, Authentische. Als zentrales Ziel ihres Lebens beschreiben sie die Persönlichkeitsentwicklung im sozialen Kontext“ (ebd.). Kurzum: Was für die einen authentisch sein mag, wirkt möglicherweise für andere befremdlich. Schulz von Thun bringt das Leitungsverständnis der TZI dagegen mit dem Begriff der *Stimmigkeit* in Verbindung:

Stimmigkeit ist definiert durch die zweifache Übereinstimmung mit erstens der ‚Wahrheit der Situation‘ (Globe) und zweitens der inneren Wahrheit in mir selbst. (Schulz von Thun 2014: 10 f.)

Diese situative Komponente mit ihrer großen Herausforderung ist in der ›selektiven Authentizität‹ unterbetont, denn ›Authentizität‹ steht für den personalen Teil der Stimmigkeit. Das ›selektive‹ schränkt das dann ein, ohne aber den positiven Wert zu benennen, dem die Einschränkung dienen soll. (Geffers/Schulz von Thun 2019: 48)

Matzdorf und Cohn (1995: 91) konkretisieren das partizipierende Leitungsmodell folgendermaßen: Leitung bedeutet sich selbst und die Gruppe leiten. Die Leitenden sind partizipierende Mitglieder. Ihnen kommt allerdings die Hauptverantwortung für Strukturen, Dynamische Balance und Achtsamkeit für die Bedürfnisse im Raum zu. Das Leitungsverständnis ist ein funktionales und kein statusorientiertes. Selektive Authentizität, adäquate Kommunikation, Verteilung von Funktionen und transparente demokratische Zusammenarbeit mit der Gruppe werden bevorzugt und sorgen für den Abbau autoritärer und antiautoritärer Haltungen.

3.4.4 Leiten mit Struktur, Vertrauen und Prozess

Die Struktur der Gruppe umrahmt die methodische Umsetzung. *Wie* – auf welche Art und Weise – setzt sich die Gruppe mit dem Thema (mit was) auseinander? Lebendige Zusammenarbeit braucht folglich eine Struktur, die dem erwünschten Arbeits- und Lebensmodus förderlich zugewandt ist. Arbeits- und Sozialformen werden daher so gewählt, dass den einzelnen Faktoren (ICH, WIR, ES und GLOBE) genügend Raum gegeben wird und so immer wieder ein dynamisches Gleichgewicht neu entstehen kann. Die Struktur wird dabei auch durch Faktoren des GLOBES wie Zeit und Räumlichkeiten geformt. Zwei Methodenbereiche, die im großen Maße die Interaktion beeinflussen, sind die Arbeits- und Sozialformen. Praktizierende bedienen sich aus ihrem Erfahrungsschatz an Arbeitsformen, die den Axiomen der TZI zuträglich sind. Die Dynamische Balance der vier Faktoren gilt hier als Maßstab für die Auswahl von Methoden, die das lebendige Lernen begünstigen. (Klein 2014: 170 ff.)

Die *Sozialform* verrät nun, wie viele Personen einer Gruppe einzelne Themenbereiche miteinander bearbeiten. Die Personenzahl reicht von der Einzelarbeit über zwei Personen in Partnerarbeit, drei Personen in der Triade (oder Dreier-Kleingruppe) bis zu einer Gruppengröße von fünf Personen (Fünfer-Kleingruppe). Im Halbplenum findet sich jeweils die Hälfte der Gesamtgruppe zusammen. Arbeiten alle Beteiligten gleichzeitig am Thema, dann ist das Plenum ihre Sozialform. Die Idee ist, mit

der jeweiligen Konstellation die Konzentration im unterschiedlichen Maße auf die Individuen (ICH), die Sache (ES), auf Beziehungsprozesse (WIR) und den Kontext (GLOBE) zu richten. Die Sozialformen wirken sich in je eigener Weise auf die Arbeitsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) und emotionale Anteilnahme (Das Sich-Öffnen und Sich-Eingeben) der Teilnehmenden aus. In kleineren Formen mag es manchen Menschen leichter fallen, sich zu öffnen und sich einzulassen als im Plenum. So kommt den einzelnen Menschen und ihren Beziehungen zu anderen und zur Sache stärkere Aufmerksamkeit zu. Die methodische Auswahl richtet sich dann nach den Bedürfnissen der Beteiligten. Sozialformen so auszuwählen, dass sie die persönliche Entwicklung in einem angenehmen Klima ermöglichen und die kooperative Produktivität fördern, darin liegt die Kunstfertigkeit der TZI. Emotional reichhaltige Themen, die Vertrauen voraussetzen, lassen sich in neuen Gruppen stimmiger in der Einzel- oder Partnerarbeit ansprechen als im Plenum. (ebd.: 173 ff.)

Die Leitung sollte im Laufe der Gruppenarbeit aufmerksam wahrnehmen, welche Arbeits- und Sozialform jeweils bestimmte Wirkungen auf die Menschen (ICHs), auf die Beziehungen und das Arbeitsklima (WIR) und den Sachbezug (ES) haben. Die Wirkung auf und durch die Kontextbedingungen (GLOBE) können hier noch einmal als Anhaltspunkte eingeholt werden. Der bewusste Wechsel der verschiedenen Formen ist wichtig, um die Beteiligten in allen ihren Beziehungen auf Sache, Welt und Andere anzusprechen (Ganzheitlichkeit). Sozialformen finden so ihre Wirkung auf die Dynamische Balance und das lebendige Lernen. (ebd.: 170 ff.) Der sozialen Beweglichkeit in Gruppen kommt in der TZI ein hoher Stellenwert zu. Die vier Faktoren werden daher jeweils gezielt von der Leitung in den Fokus genommen. (Langmaack 2001: 200)

3.5 Verständigung und lebendiges Lernen – Das Bildungsverständnis der TZI

Das *Lebendige Lernen* ist das zentrale Anliegen der TZI. Darin werden die drei Ebenen *Orientierung an Person, Beziehung* und *Aufgaben* konstruktiv miteinander verbunden. Das Lebendige Lernen steht in der TZI im Zeichen „einer Humanisierung der Gesellschaft“ (John/Ostertag 2020: 23). Damit nimmt die TZI einen holistischen, *ganzheitlichen Blick* auf das Lernen ein. Das bedeutet, dass Lernen im Kontext der TZI nicht nur ein kognitives Phänomen im Sinne einer rationalen Denkleistung ist. Das Lernverständnis impliziert gleichzeitig körperliches (leibliches) und seelisches Fühlen und Erleben. *Lebendig* wird ein Lernprozess dann, wenn die lernende Person und der Lerninhalt, das Thema, gleichermaßen wahrgenommen werden. (Schneider-Landolf/Stollberg 2014: 141, John/Ostertag 2020: 23, Löhmer/Standhardt 2015: 27)

In einer Differenzierung der Begriffe *Bildung* und *Lernen* stellt Margit Ostertag heraus, dass es beim Lernen eben um das *Wie* und *Was* geht. Das weist wiederum auf das Adjektiv *lebendig* hin. Beim Lebendigen Lernen ist „der ganze Mensch mit seinen Gedanken und Gefühlen sowie seiner Lebensgeschichte am Lernen beteiligt“ (Ostertag 2018: 31). (vgl. Ostertag 2018, Schneider-Landolf/Stollberg 2014: 151) Ostertag (2018) charakterisiert in diesem Zuge Lernen als

Mittel zur Bildung. Lebendiges Lernen ist damit *ein* Baustein in einem Bildungsprozess, der auf Lebensqualität und Persönlichkeitsentwicklung gerichtet ist.

Schneider-Landolf und Stollberg (2014: 148 ff.) beschreiben Lebendiges Lernen als eine *Lehr-Lern-Methode*. Alle Beteiligten, auch die Leitung, lernen und lehren miteinander und gegenseitig. Im Unterschied zu anderen Lehr-Lern-Konzepten, nimmt die TZI das Beziehungsgeschehen beim Lernen wahr. Die Beteiligten lernen in und durch ihre Beziehung, indem sie sich „mit ihrer ganzen Persönlichkeit in die Gruppe einbringen und sich sowohl auf den Sachinhalt als auch auf die Begegnung mit den andern einlassen“ (ebd.: 148). „Ruth Cohn, die die TZI-Gruppe als Ort des ›lebendigen Lernens‹ beschrieb, verhalf mit ihrer Konzeption der TZI anzuerkennen, dass Lernen nicht nur Informationsvermittlung und -aneignung meint, sondern auch das erfahrungsgesättigte Erleben menschlicher Beziehungen einschließt“ (Vetter 2018: 30)

Um Lebendiges Lernen in Begegnung zu evozieren, muss die Leitung förderliche Rahmenbedingungen dafür schaffen. Das Vier-Faktoren-Modell dient dazu als Orientierung, in der methodischen Vorbereitung und Durchführung Personen-, Beziehungs- und Aufgabenbezug im Sinne der Dynamischen Balance zu variieren. Die praktische Umsetzung von Lebendigem Lernen erfordert daher individuelle und situativ differenzierte Lernangebote. Die Idee ist, „eine Verbindung mit der aktuellen Lebenssituation des Lernenden“ (Schneider-Landolf/Stollberg 2014: 152) zu erkunden. So ist der Lernprozess erfahrungs- und handlungsorientiert. Die jeweiligen Lernanliegen und inneren Motivationen der Beteiligten werden systematisch einbezogen. Es geht also auch um die Frage: „Was hat das Thema mit mir zu tun und was interessiert mich daran?“. In diesem Prozess der persönlichen Aneignung, findet lebendiges Lernen unter Achtung und Förderung der Autonomie und Emanzipation der Person statt. Diese Lebendigkeit entzieht sich allerdings der Kontrolle der Beteiligten. Sie vollzieht sich gerade durch und in Unvorhergesehenem. Das bedeutet, dass die Prozessoffenheit im Lebendigen Lernen eminent ist. Lehr- und Lernsituationen mit gleichem Sachbezug können folglich sehr unterschiedlich sein. Ein lebendiger Lernprozess lässt sich nicht zielgerichtet erreichen, aber kann durch die TZI angeregt und begleitet werden. Das Konzept des lebendigen Lernens in der TZI setzt dabei ein Vertrauen auf die genuine Lernbereitschaft des Menschen voraus. (vgl. ebd.: 151ff.)

Trotz ihrer relativ langen Rezeptionsgeschichte wird die TZI im deutschsprachigen Raum erst seit ein paar Jahren bildungswissenschaftlich unter die Lupe genommen. Ostertag (2015: 284, 2018: 32) führt dafür zwei mögliche Erklärungen an: Ihre Ursprünge hat die TZI in der Psychologie und Psychoanalyse. In psychologischen Texten und Diskursen ist tatsächlich eher vom Lernen und seltener von Bildung die Rede. In den Texten von Cohn spiegelt sich die professionelle Herkunft der Autorin einschlägig wider. Gleichzeitig weist Ostertag auf einen möglichen sprachlichen Hintergrund hin: Cohn entwickelte die TZI anfänglich in den USA. Im Englischen gibt es keine Entsprechung für das Wort Bildung. Vormalige Ansätze (Reiser 2014, Reiser/Lotz 1995), die TZI pädagogisch zu fundieren, fassen den Bildungsbegriff zu kurz. So meint Helmut Reiser (2014: 73): „Der Bildungsprozess (ICH-

ES) verläuft im Spannungsfeld zwischen aktiver Aneignung und Übernahme“. Der Sonderpädagoge bezieht sich hier auf Walter Lotz. Auch hier entspricht das Verständnis von Bildung eher dem psychologischen Lernbegriff: „Die Leitidee *Bildung* stellt die ICH-ES-Verbindung des ‚Dreiecks in der Kugel‘ in den Vordergrund der Analyse“ (Lotz 2013: 114 Herv. i. O.). Ostertag (2015: 284) widerspricht: „Damit wird Bildung jedoch auf die Auseinandersetzung des Menschen mit der – dinglichen – Welt reduziert und die [...] viel weiter reichende Bedeutung des Bildungsbegriffs unterlaufen beziehungsweise erheblich verkürzt“.

Das Lernen dreht sich um das, was und wie gelernt wird. Es geht darum, ein bestimmtes Thema, eine Fähigkeit zu erlernen. Der Begriff Lernen bezieht sich daher auf einen Sachverhalt, allenfalls noch darauf, wie gelernt wird. „Das akademische Lernen bezieht sich fast nur auf das ‚Es‘ (Das Thema), das psychologische auf das Ich“²², stellt Cohn (2013: 115) voran. „Mit Lernen wird aus pädagogischer Sicht die, auch erfahrungsbezogene, Aneignung und Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten bezeichnet“, differenziert Ostertag (2015: 284). Für das Ziel der TZI der heilsamen Begegnung ist das noch zu eindimensional. „Kognitive Spitzenleistungen garantieren noch kein gutes Seelenleben“, bringt sich Schulz von Thun (2010: 34) ein. In der formalen (schulischen) Bildung lässt sich die Tendenz wahrnehmen, die Entwicklung von Menschen messbar und steuerbar zu machen. Mit dem ‚Pisa-Schock‘ hat dies sicher noch deutlicheren An Schub erhalten. (vgl. Bayer/Ostertag 2022a: 86 f.) Junge Menschen erscheinen daher als verhaltensauffällig und ihr Widerspruch als störender Faktor in einer Laufbahn vorgegebener Stufen der Entwicklung.

Anders als beim Lernen steht bei Bildung nicht allein die Beschäftigung mit einer Sache im Mittelpunkt. Bildung formt das Beziehungsgeschehen der Menschen untereinander und mit der Welt im Allgemeinen. Den Bildungsbegriff als pädagogische Grundlegung der TZI bringt erst Ostertag (2015) in Betracht. Durch Klaus Schaller und Paolo Freire inspiriert, kommt sie von einem intersubjektiven Bildungsverständnis: „Der Ursprung der Bildung ist nicht im einzelnen Subjekt zu suchen, sondern in kommunikativen Beziehungs- und Sinnstrukturen, in die wir schon immer eingeschrieben sind“ (Ostertag 2001: 30).

Ostertag (ebd.: 20) schließt sich der Kritik am klassisch-humanistischen Bildungsideal der Aufklärung an. Immanuel Kant stellt die Vernunft an den Startblock von Erkenntnis und Erleben. Bildung versteht sich nach Kant als rein kognitives Verstehen, das schließlich in der mutigen Befreiung aus der Unfreiheit, die immerhin selbst verschuldet sei. Dabei außen vor gelassen bleibt die menschliche Körperlichkeit, die Emotionalität und das menschliche Eingebundensein. Dass Beziehung jedoch nicht allein verbale Kommunikation bedeutet, ergänzt der Rückbezug auf Käthe Meyer-Drawe (ebd.: 43 ff.). Meyer-Drawe (1984: 65 f.) bringt die Lieblichkeit des menschlichen Erlebens in Schalles pädagogische Theorie ein (vgl. Ostertag 2001: 34).

²² Die begriffliche Unschärfe im Zitat, die das ES mit dem Thema gleichstellt sei hier kurz dahingestellt.

Nach Ostertag geschieht Bildung nicht nur zwischen Menschen allein. Vor dem Hintergrund der prominenten Rolle des GLOBEs in der TZI vollzieht sich Bildung immer auch unter wechselseitigem Einfluss von Menschen und der Welt. Damit steht nun nicht mehr das einzelne Subjekt und die Bildung individueller Fähigkeiten wie etwa Reflexions- und Kritikfähigkeit im Zentrum. Es ist die Art und Weise, wie sich Menschen auf sich, Andere und die Welt beziehen, die den Kern der Bildung ausmacht (vgl. ebd.: 166). Ziel ist letztlich, „zur humanen Gestaltung unseres Zusammenlebens beizutragen“ (ebd.: 136).

Ein anschlussfähiges Bildungsverständnis der TZI formuliert Ostertag (2022b: 44 Herv. i. O.) in der Folge so:

Bildung bezeichnet einen Prozess, bei dem ebenfalls der Mensch als Subjekt, das sich bildet, im Mittelpunkt steht. Während beim Begriff des Lernens jedoch eher das was und wie bedeutsam ist, wird mit dem Bildungsbegriff die Frage nach dem Warum und Wozu von Bildungsprozessen aufgeworfen. Der Bildungsbegriff kann verstanden werden als Begründungs- und Legitimationshorizont für pädagogisches Denken und Handeln.

Ostertag hebt die gesellschaftliche und ethische Dimension von Bildung hervor. Bildung ist demnach der *Grund* und schließlich auch das *Ziel* der pädagogischen Praxis und Forschung. Mit der TZI geht es daher um persönliche Weiterentwicklung durch Reflexion des eigenen *Eingebundenseins* in die Welt. Die eigene Freiheit allein kann also nicht ausschließlich das Ziel von Bildung im Sinne der TZI sein. Ostertag (2018, 2020a) zeigt auf, dass Bildung im Kontext der TZI einen Verständigungsprozess beschreitet. Menschen befinden sich immer wieder auf der Suche nach einer Antwort darauf, wie ihnen die Welt begegnet und wie sie sich dazu positionieren (Ostertag 2015: 285). Mit Ostertag (2022b, 2022c) kann die TZI deshalb auch als eine *Pädagogik der Verständigung*²³ begründet werden. Den anthropologischen Grund von Bildung entwickelt die Pädagogin aus den Axiomen und Postulate der TZI:

Es handelt sich um einen lebenslangen, lebensbegleitenden Prozess, der nie abgeschlossen werden kann und uns immer wieder neu herausfordert – als Aufforderung, in konkreten Situationen Verantwortung zu übernehmen, oder anders formuliert: eine persönliche „Antwort“ zu geben, ganz im Sinne des Chairperson-Postulats. (Ostertag 2015: 285)

²³ An andere Stelle beschreibt Ostertag (2020a) die TZI auch als *Pädagogik der Hoffnung*. Hierbei liegt der Fokus mehr auf der Haltung der TZI, die einen hoffnungsvollen Blick auf die Entwicklung der Menschheit legt.

4 Implikationen für eine Themenzentrierte Resonanzpädagogik

4.1 TZI in Resonanz und Dissonanz

Nach der Beschäftigung mit beiden Ansätzen der TZI und Resonanz könnten manche auf den Gedanken kommen, Cohn und Rosa haben auf die Frage nach dem gelingenden Zusammenleben eine ganz ähnliche Antwort gefunden. Das mag gut daran liegen, dass sich gesellschaftliche Fragen eben nicht beliebig beantworten lassen und sich in ihren Tiefen an Grundlagen des Mensch-in-der-Welt-Sein orientieren. Der Resonanztheorie wohnt eine hoffnungsvolle Haltung inne, die der TZI als Pädagogik der Hoffnung (Ostertag 2020a) zugewandt zu sein scheint. So schreibt Rosa (2019a: 737) im Schlussteil des Resonanzbuchs: „Der Begriff der Resonanz, so die Hoffnung dieses Buches, könnte vielleicht [...] als ein Kompass dafür dienen, jenes Meer zu suchen und zu finden, das allen menschlichen Hoffnungen seit jeher zugrunde liegt“.

Rosa selbst macht sein Interesse an der TZI offenkundig mit der Teilnahme als Gastredner auf Veranstaltungen des RCI. Auf dem Fachtag »TZI in der Schule« (Ritter 2019) wurden erste Verbindungslinien der Resonanzpädagogik und TZI erkundet. In der Zwischenzeit bezog sich Rosa (2021: 243) selbst auf Cohn. Auf dem Symposium des Ruth Cohn Instituts anlässlich der Öffnung des Nachlasses von Cohn im Jahr 2022 gab Rosa ein Impulsreferat und beleuchtete »Ruth C. Cohns Erbe aus Sicht der Resonanztheorie« (RCI International 2022). Der Soziologe Michael Bayer und die Bildungswissenschaftlerin Margit Ostertag sind nun schon seit ein paar Jahren über die TZI im Gespräch. Nach einer ersten Andeutung im Zuge einer soziologischen Verortung der TZI (Bayer/Ostertag 2019) kam ein Artikel der beiden über die Verbindung der Ansätze der TZI und der Resonanz nach Rosa heraus (Ostertag/Bayer 2022b). Im selben Sammelwerk »Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch« (Ostertag/Bayer 2022a) setzt sich auch die Philosophin Andrea Nickeln-Schwäbisch (2022) mit der TZI im Bezug auf Buber und Rosa auseinander. Leopold Wanninger (2022) entwickelt seine konsumkritischen und gemeinwohlorientierten Ansatz auf Basis der Kritik der Resonanzverhältnisse und der TZI.

Das Interesse in der TZI-Community schlägt sich auch in anderen Veröffentlichungen nieder. So loten die Sozialpädagogin Beatrix Optenhövel und die Psychologin Shirley Reinhaus (2019) das Verhältnis von Autonomie und Beziehung unter Bezug auf Rosa aus. Der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie Alexander Trost (2019) schreibt in derselben Ausgabe der TZI-Zeitschrift über »Autonomie durch Resonanz«. Der Begriff Resonanz wird hier jedoch nicht ausdrücklich vom neurologischen Phänomen der Spiegelung unterschieden, den Trost (2009) von Joachim Bauer ableitet. Agnes Christ-Fiala (2020) kommt mit der Resonanztheorie zum Fazit, dass dem Körperbewusstsein in der TZI mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte. (ebd.: 125)

Das Wort „Resonanz“ ist in der psychologisch-humanistischen Literatur nicht fremd. So spricht die Gestaltpädagogin Ilse Bürmann (1997: 17) in ihrem Versuch der »Überwindung des Dualismus von

Person und Sache« von Resonanz in der humanistischen Psychoanalyse und Psychotherapie. Das Verständnis von Resonanz bleibt dann jedoch im Dualismus stehen und verortet die Resonanz im Subjekt: „Resonanz, Verstehen und Bedeutungszuweisung sind aktive, selbstgesteuerte Leistungen des Subjekts, keine passive Reaktion“ (ebd.). Rosa entwirft keinen (autonomen) Subjektbegriff in Tradition einer Subjektphilosophie. Er definiert das *Dazwischen*, die Subjekt-Welt-Beziehung. Die Suche führt Rosa allerdings auch am psychotherapeutischen bzw. -analytischen Resonanzbegriff vorbei: „Zwischen dem Patienten oder Klienten und dem Therapeuten, so das Konzept, entsteht ein Resonanzraum, in dem es dem Therapeuten (beziehungsweise beiden) über Synchron- und Response-resonanz gelingt, die Situation des Klienten aufzunehmen, hör- und fühlbar zu machen und dadurch für beide reflexiv zugänglich, objektivierbar und (vielleicht) bearbeitbar werden zu lassen“ (Rosa 2019a: 286). Rosa entdeckt die Resonanz als Hauptquelle der Therapie. Für den Heilungsprozess scheint es also die gegenseitige Anverwandlung der (erst) subjektiven Situation der Patient:innen, durch ein entgegenkommendes Einlassen und Einschwingen (Responsivität und Synchronität) beider ganz entscheidend zu sein. Der Therapieprozess verwandelt (möglicherweise: heilt) beide Beteiligten über die resonante Begegnung (ebd.). Ein konvergenter Ansatz findet sich im Leitungsverständnis und den Postulaten des TZI. Heilsames Zusammenarbeiten wird über das stimmige Einlassen der Individuen samt ihrer Eigenheiten möglich (Farau/Cohn 1984: 355). Die TZI lässt sich auf Unverfügbarkeiten des Themas und der Menschen ein. So richtet sie einen *entgegenkommen Resonanzraum* ein, der Resonanz zulässt, aber nicht erzwingt. TZI-Gruppen beschreiten vielmehr einen Prozess, in dem Antworten auf die Eigenschwingung der Individuen (Resonanzresonanz) folgen und im gleichen Moment die Beziehungen (WIR) aufeinander einschwingen (Synchronresonanz). Der entgegenkommende Resonanzraum kann als individueller und kollektiver GLOBE beschrieben werden.

Dem humanistischen Bildungsideal kommt bei Rosa durchaus Kritik zu. Ein Imperativ der Persönlichkeitsentwicklung kann demnach auch im Zusammenwirken mit den Gedanken der Optionenausschöpfung einer beschleunigten Gesellschaft gelesen werden (Rosa 2014a: 290 f.). Eine technisch-pragmatische Lesart der TZI kann folglich selbst als Kind der Beschleunigung betrachtet werden, wie Friedemann Schulz von Thun im Gespräch mit Gerlinde Geffers andeutet: „Gefragt ist heute aber vordergründig die souveräne Außendarstellung, die ›Performance‹, die Mobilität und Flexibilität in beschleunigten und unübersichtlichen Zeiten. [...] Tools und Techniken sind hochwillkommen, die helfen, etwas zu ›beherrschen‹ oder die einen ›Mehrwert‹ versprechen“ (Geffers/Schulz von Thun 2019: 51 f.). „Wenn mir im Kapitalismus die Couch zu klein wird, heißt die Antwort dann nicht ›größere Couch?‹“, fragen Spielmann und Roseland-Geffert (2022: 81) ins Offene. Auch die veränderten GLOBE-Bedingungen von TZI-Seminaren sprechen die Sprache der Beschleunigung: Wo Cohn in den 1970er-Jahren noch 14-tägige Seminare abhielt, scheinen heute fünf Tage fast schon lang, bemerken Geffers und Schulz von Thun (Geffers/Schulz von Thun 2019: 52). „In

beschleunigten Zeiten soll alles Zack-Zack gehen, ein bis zwei Tage, dann muss man es ›drauf haben‹“ (ebd.). Angelehnt an Jana Wienbergs (2019: 44) Gedanken zur Beratung und Resonanz lässt sich sagen: Die Lösung der Probleme der „rutschenden Abhänge“ (Rosa 2014b: 43) kann nicht durch Bildung zur Selbstoptimierung gelingen. In der Folge darf Bildung nicht als eine bloße Begleiterscheinung angesehen werden, sondern als *ein* wesentlicher Katalysator des gesellschaftlichen Wandels. Oder mit den Worten eines Psychologen: „Souveränität und soziale Kompetenz haben auch eine Innenseite, und das Reifen auf dem inneren Weg betrifft auch und nicht zuletzt die tieferen Etagen der Seele“ (Geffers/Schulz von Thun 2019: 52).

Dass sich mit TZI und der Resonanz ein Sprössling der humanistischen Psychologie und der Soziologie miteinander auseinandersetzen, ist keine Singularität. Bei der ersten Generation der Kritischen Theorie kam es immer wieder zu strittigen Auseinandersetzungen über Psychoanalyse, Humanismus und Soziologie. Alexandra Ivanova (2018: 150 ff.) entdeckt gar einen impliziten Humanismus der Kritischen Theorie. Im Hintergrund vermutet sie strategische, theorie- bzw. therapiepolitische Beweggründe: „Wer analysiert wen und zu welchem Zweck“ (ebd.: 117). Gleich Theodor W. Adorno und Max Horkheimer stolpern, wenn sie „die Vorstellung einer Vollendungsform des Menschlichen, die noch nicht erreicht ist“ (ebd.) in den Gegensatz zu einer Barbarei der Menschheit stellen, die eine neue Art angenommen habe. Die Bestimmung des Menschen verwerfen Adorno und Horkheimer in der Pointe andererseits als Stereotypisierung. „Der Mensch soll – und er soll nicht auf den Begriff gebracht werden?“ (ebd.: 118). Jedoch kommen auch sie nicht ohne ein Menschenbild aus und nicht umhin, einen impliziten Humanismus zu formulieren. (ebd.: 117 ff.) Rosa (2019c) schreitet also in ein durchaus umstrittenes Feld, wenn er die Frage nach einer Gesellschaftstherapie neu stellt. Auch in der TZI findet der Begriff der Gesellschaftstherapie Verbreitung und Kritik gleichermaßen (Bayer/Ostertag 2019: 140). Gleichwohl zeichnet sich in beiden Disziplinen ein Bewusstsein für die Dringlichkeit alternativer Entwürfe des Zusammenlebens ab: „Das, was die TZI immer schon als ihre normativ begründete, pädagogisch und gesellschaftspolitisch orientierte Kernaufgabe versteht, bildet in [...] neueren soziologischen Analysen sowohl eine wichtige Forderung des eigenen Faches wie auch der gesellschaftlichen Notwendigkeiten unserer Zeit“ (ebd.: 144).

Erich Fromm umfasst die beiden Stränge Psychologie und Soziologie in seinem Werk vermutlich am umfangreichsten. Stärker als Cohn blieb Fromm der freudschen Psychoanalyse verpflichtet und spricht von einer humanistischen Psychoanalyse. (vgl. Johach 2012: 90) Fromm behielt eine kritische Distanz zur Humanistischen Psychologie (Johach 2015). Rosa (2019a: 233 f.) macht selbst ein Angebot für den Anschluss an Sigmund Freud. Die Harmonisierung von Es und Über-Ich entspräche einer produktiven Anverwandlung. „Dabei bezeichnet sie nicht einfach einen Zustand der ›Übereinstimmung‹ beziehungsweise der Widerspruchsfreiheit, sondern ein aktives, dynamisches

Moment der Begegnung [...] Leib, Geist und Selbst treten in eine gleichsam *energetisch aufgeladene* Form des Kontakts“ (ebd.: 234 Herv. i. O.).

Das heißt für Bildung, wenn in diesem Dazwischen zwischen Pädagog:in und Adressat:in in der Benennung „ein wechselseitig (affiziertes) ‚Hören‘ und (selbstwirksames) ‚Antworten‘ entsteht, werden sich beide Seiten modifizieren, ohne ihre eigene Stimme zu verlieren“ (Rosa 2019b: 23). An die Gedanken von Renate Schwarz (2021: 89) über Resonanz in Kontext Supervision und Coaching, lässt sich anlehnen: In dieser intersubjektiven Perspektive transformiert sich nicht nur die Adressat:in von Bildungsangeboten, sondern auch die Pädagog:in. Hier schließt sich Ostertag mit einem „normativ konturierten Bildungsbegriff“ (Bayer/Ostertag 2022a: 88) an:

Es geht um den Selbst- und Weltbezug des Menschen – oder anders: um die Frage, auf welche Vision von Mensch-Sein und auf welchen Entwurf von Welt hin sich Menschen in ihren Bildungsprozessen entwickeln. Mensch sein respektive menschlich sein umfasst pädagogisch gesehen dementsprechend immer auch eine normative Dimension. (Ostertag 2022b: 44)

Der Bildungsbegriff bei Rosas bezieht sich bisher stark auf formelle Bildung im Kontext Schule. Eine Begriffserweiterung hin zur vielgestaltigen informellen Bildung erscheint daher nötig (vgl. Wienberg 2019: 44).

Als Strukturmodell von Beziehungen ist die Resonanz durch sowohl aktives Berühren als auch passives Berührtsein (Affizierung und Emotion) gekennzeichnet. Als Mischform zwischen Aktivität und Passivität wird Resonanz daher auch als mediopassives Geschehen beschrieben. Resonanz verändert (und erschafft) die Beziehungsbeteiligten. Der Ausgang und die Art der Transformation ist höchstens andeutbar. Anverwandlung und Unverfügbarkeit sind daher elementarer Bestandteil einer Resonanzbeziehung. Anschlussfähige pädagogische Ansätze müssen daher durchlässig genug und eine hinreichend definierte Systematik vorweisen, um Resonanzbeziehungen semipermeabel eingehen und affizieren zu können. Die TZI erscheint genau deshalb dankbar, weil sie sich für die (unverfügbaren) Besonderheiten des Themas und der beteiligten Menschen öffnet; (Geffers/Schulz von Thun 2019: 49, Schulz von Thun 2014: 10) sogar systematisch darauf ausgerichtet ist. Nina Gbur (2015: 14) sieht die Stärke der TZI gerade in ihrer Komplexität und daher geeignet für moderne soziale Fragen. „Grundsätzlich gibt die TZI Antworten auf die Probleme und vor allem den Pluralismus der Postmoderne“, resümiert Ina von Seckendorf (2020: 185). Was grundsätzlich in der TZI angelegt ist, braucht trotzdem immer wieder neue Impulse aus der aktuellen Wissenschaft; oder in den Worten von Christiane Vetter (2018: 30): „Seit den 1970er Jahren hat sich die Gesellschaft und haben sich die Fragen der Menschen weiterentwickelt. Deshalb müssten nicht nur die axiomatischen Grundannahmen der TZI immer wieder zeitgemäß interpretiert werden, sondern auch die psychologischen und soziologischen Grundannahmen reflektiert werden, die hinter unseren Wirklichkeitskonstruktionen wirksam sind“.

Die Streitbarkeit der TZI erscheint aus dieser Perspektive einer produktiven Vielstimmigkeit (Rosa 2019a: 366) zuträglich. Immerhin kann auch das Wertegerüst, ohne immer wieder kritisch betrachtet

zu werden, nicht davor sicher schützen, sich subjektiv-teleologisch aufzuladen (Kranenpohl 2022: 155) und etwaige Ausschließlichkeit und Herrschaftsdrang ihrer Deutung vorzubeugen. Wer bestimmt, wer schon genug Chairperson seiner selbst ist? Die Balance zwischen subjektiver und objektiver Analyse stellt eine besondere Herausforderung dar, die wohl in beiden Konzepten ein kritischer Punkt ist. Ein perspektivischer Dualismus, der sowohl die subjektive als auch die objektive Perspektive einbezieht (Reckwitz/Rosa 2021: 289, 297) könnte hier frischen Wind in die TZI bringen, die Cohn (1984: 441) mit einem, wissenschaftlich gesehen, deutlichen Hang zur Subjektivität konstruiert.

4.1.1 Resonanz und der Einspruch der Dinge – Bildung in einer lebendigen Welt

Bildung im Modus der Resonanz geschieht in Wechselbeziehung mit einer lebendigen Welt. Die Trennung von Natur und menschlicher Kultur ist eine erdachte Unterscheidung der westlichen Wissenschaft, das hat Philippe Descola nach Forschungen mit indigenen Menschen erkannt. In der Philosophie wird in der Folge immer mehr von der *lebendigen Welt* statt von der Natur gesprochen. (Rosa 2019a: 384 f.) Die Unterscheidung von lebloser, toter Materie und bewusstem menschlichen Leben wird nicht mehr ohne Weiteres hingekommen. „Gerade auch Debatten um den Stellenwert des Materiellen in der Kultur- und Sozialwissenschaft haben darauf hingewiesen, dass Mehr-als-Menschliches, wie Technologien, Spezies, komplexe Natur-Kulturzusammenhänge Unverfügbares [sic] und konstitutive Unbestimmtheiten vergegenwärtigen“ (Hoppe 2021: 1). Nach Rosa findet Bildung darum auch in Auseinandersetzung mit lebendigen Dingen statt. Die Idee der Bildung ist eine Antwort auf, die Erfahrung der verstummenden verdinglichenden Weltbeziehung (Entfremdung), wie Jens Beljan (2019: 110) mit Bezug auf Käte Meyer-Drawe bemerkt. „Auf dem Weg funktionalistischer Sachlichkeit kommen wir den Herausforderungen durch die Dinge und damit ihrer Bedeutung im Bildungsprozeß nicht näher. Wir müssen einen neuen Versuch unternehmen“, fordert Meyer-Darwe (1999: 331).

Meyer-Drawe (2012: 140) kommt dann unabhängig von Rosa, aber mit Bezug zu Heidegger, zur Erkenntnis, dass Menschen im Modus des bildenden Lernens in eine doppelseitige Beziehung zu den Dingen kommen, „dass wir in ihm eine Resonanz auf eine Welt bilden, die sich meldet, die uns etwas antut“. Die Pädagogin (ebd.: 160) spricht vom einem „Einspruch der Dinge“. Rosa (2019a: 385) expliziert mit Maurice Merleau-Ponty²⁴, dass eine verdinglichte Weltbeziehung eine in der Moderne situierte ist, also „dass die Weltbeziehung des Menschen zunächst und zuerst aus Resonanz erwächst und dass die verdinglichend objektivierende Dingbeziehung demgegenüber einen vergleichsweise späten und voraussetzungsreichen Entwicklungs- oder Zivilisationsschritt darstellt“. „Dinge sind in unserer Lebenswelt nicht lediglich Objekte mit bestimmten Maßen und Gewichten“, ergänzt Meyer Drawe (2012: 160) im gleichen Bezug. „Dinge begegnen uns nicht lediglich als Sachen, die wir registrieren oder nicht. Sie teilen mit uns die Materie und bieten uns Widerstand“ (ebd.: 159).

²⁴ Meyer-Drawe teilt mit Rosa einen starken Bezug zur Kritischen Theorie und auch im Bezug zu Merleau-Ponty und Plessner die phänomenologische Anthropologie.

Bei Meyer-Drawe kann Resonanz als Reaktion verstanden werden, die in Menschen stattfindet. Rosa verortet die Resonanz dagegen noch deutlicher *zwischen* hörender und antwortender Seite. Hier ist schon angedeutet, dass die Welt den Menschen entgegenkommt, dass sie gar tätig ist. Der Einspruch der Welt enthält die Unverfügbarkeit, die die besondere Qualität von Resonanzbeziehungen auszeichnet. Erst durch die Antwort der lebendigen Welt wird eine Resonanzbeziehung auf der diagonalen und vertikalen Achse denk- und erlebbar. Meyer-Drawe nennt dieses Resonanzerleben den „günstigen Augenblick“, der sich dann ereignet, wenn Menschen sich einlassen auf einen Widerspruch, auf eine Irritation. Aufmerksamkeit *wird von etwas* geweckt. In der Moderne sind diese Momente allerdings selten und gefährdet. Den Widerspruch der Dinge wieder in der Beziehung zur Welt anzuerkennen, sieht Meyer-Drawe (ebd.: 143) als mögliche Alternative zum Verstummen der Welt:

Vielleicht ist ein erster Schritt zur Rehabilitation des günstigen Augenblicks dadurch zu erreichen, dieses auf etwas Stoßen wieder ernst zu nehmen. Dann wird deutlich, dass dieser Stoß seinen Anfang nicht in uns hat, sondern in einer Störung, einer Diskontinuität, einem Staunen, einer Überraschung sowie einer Irritation. Etwas muss unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen, bevor wir ihm Aufmerksamkeit widmen können. Aufmerksamkeit wird geweckt, nicht verursacht.

Die TZI kennt diese lebendige Beziehung zu dinglichen und lebendigen Weltausschnitten als ICH-ES-Beziehung. Ostertag beschreibt diese Beziehung als Lernen und so als ein Element von Bildung. Gleichzeitig steht Bildung im Zusammenhang mit Kooperation dann (WIR-ES-Verbindung). Bildung findet in der Begegnung mit anderen Menschen, wenn diese an einer gemeinsamen Sache kooperieren. Der jeweils individuelle Sachbezug bringt die Sache für die einzelnen Beteiligten zum Sprechen und bereichert die Kooperation. Die Beziehungen der Vier-Faktoren sind davon geprägt, dass die Faktoren je mit eigener Stimme sprechen. Gleichzeitig sind sie eingebunden in ein größeres Ganzes. Der GLOBE stellt die Weltausschnitte ICH-WIR-ES bereit und steht mit ihnen in einem Gesamtzusammenhang. Im Sinne der Axiome sind sie eingebunden und eigenartig zugleich. Als Pole einer Beziehung sind sie jeweils bezogen aufeinander und wirken gegenseitig aufeinander ein. Die Gestaltpädagogin Ilse Bürmann (1997: 16) mag da mit einer Überschrift inspirieren, in der sie Person- und Sachorientierung als eine „ebenso falsche wie resistente Alternative“ titulierte. Nach der TZI begleiten beide Perspektiven den Bildungsprozess. Person- und Aufgabenorientierung werden konstruktiv verbunden. Sowohl den Bedürfnissen und Anliegen der Einzelnen als auch dem gemeinsamen Sachbezug kommt adaptiv Aufmerksamkeit und Achtung zu (vgl. Bayer/Ostertag 2019: 142). Hierin stecken die Selbstwirksamkeit und die Unverfügbarkeit, die den mediopassiven Resonanzmodus auszeichnet. Meyer-Drawe (2012: 143) beschreibt bildendes Lernen in ähnlichen Worten:

Es handelt sich also um einen medialen Akt, in dem pathische Momente eine wesentliche Rolle spielen. Dadurch werden wir an einen Handlungstyp erinnert, der nicht als das Ergreifen einer Initiative oder als Folge einer Entscheidung aufzufassen ist, sondern vielmehr als ein Aufgreifen, ein Aufgabeln einer Gelegenheit, welche sich uns bietet. Das bedeutet nicht, nichts zu tun. Vielmehr ist eine besondere Achtsamkeit gefragt, die nicht nur das bemerkt, was sich auf dem erwarteten oder geplanten Weg befindet. [...] Warum aber lohnt sich diese Rückbesinnung auf die

Struktur einer Unverfügbarkeit, die gleichwohl kein Dementi jeder Verfügung ist, aber auch nicht zum favorisierten Zeitmanagement von heute zu zählen ist?

Es lohnt sich, die Resonanz als alternative zur Beschleunigung in Betracht zu ziehen, weil sie Menschen und die Welt bildet (formiert) (Beljan 2019: 126); von ihr also die menschliche Existenz abhängt. Eine resonante Antwort auf entfremdete Verhältnisse verwandelt (transformiert) eine stumme Weltbeziehung in eine lebendige (ebd.: 147). Rosas Theorie gibt hier guten Grund zur Hoffnung, dass eine Entwicklung zum Guten hin möglich ist und die Grundlage dafür ja schon in der menschlichen Bezogenheit angelegt ist:

Wir können an der Qualität unserer Weltbeziehung noch heute zu arbeiten beginnen; individuell am Subjektpol dieser Beziehung, gemeinsam und politisch am Weltpol. *Eine bessere Welt ist möglich*, und sie lässt sich daran erkennen, dass ihr zentraler Maßstab nicht mehr das Beherrschen und Verfügen ist, sondern das Hören und das Antworten. (Rosa 2019a: 762 Herv. i. O.)

4.1.2 Die Axiome im Spiegel der Resonanz

Schon in den Axiomen der TZI geht es um die Beziehung von Menschen mit der lebendigen Welt. Das kritisch-humanistische Menschenbild der TZI ist dabei hinreichend offen und entschieden gesetzt, um Transformation durch Anverwandlung einzugehen.

Die theoretische Analyse von Resonanzbeziehungen, das Verständnis um Resonanzbedingungen und -achsen, lässt noch weitgehend offen, warum Menschen sich Weltausschnitte anverwandeln, die für sie neu sind und zu denen sie vorher keine Resonanzbeziehung hatten. Pädagogik geht über die Befriedigung subjektiver Resonanzbedürfnisse hinaus und hin dazu, Prozesse der Anverwandlung mit bestimmten Bereichen der Welt systematisch zu initiieren. Die Resonanzpädagogik stellt also auch einen objektiven Anspruch daran. (Beljan 2019: 132) Das Konzept der *schwachen* und *starken Wertung*, das Rosa (2019a: 231 f.) von Charles Taylor aufgreift, bietet hier einen Erklärungsansatz. Weltbeziehungen werden einerseits durch das subjektive Wollen (schwache Wertung) und andererseits durch das objektive Sollen (starke Wertung) geformt. Resonanz vollziehen sich dann, wenn schwache Wertung und starke Wertung (momentan) im Einklang miteinander sind.

Starke Wertungen geben *kategoriale Gründe* an, die Menschen zur Auseinandersetzung mit einem Weltausschnitt auffordern, mit denen sie von alleine vielleicht nicht in Beziehung getreten wären. „[Sie] erlauben, die moralische Qualität einer Handlung vor dem Hintergrund eines normativen Horizonts zu prüfen. Starke Wertungen verweisen auf nicht-subjektivistische Maßstäbe, die es erlauben, zwischen Alternativen zu wählen und nicht lediglich kontingenten [sic] persönlichen Neigungen zu folgen“ (Lipkina 2021: 107). (ebd.) Eine resonanzpädagogischer Ethos sollte sich mit seinen eigenen normativen Grundlagen kritisch reflexiv auseinandersetzen, weil die ethischen Leitplanken und Forderungen im Sinne starker Wertungen wichtige Größen im Erbauen von Resonanzräumen darstellen.

4.1.2.1 Resonanz und die Kritik der Autonomie – Resonanzfähigkeit als anthropologische Anlage

Das existentiell-anthropologische Axiom beschreibt Menschen als relational-autonome Subjekte. Sie stehen also gleichsam immer eingebunden in die soziale und materiale Welt und bewegen sich selbstwirksam in ihr. Damit beschreibt die TZI ein Spannungsfeld, mit dem sich die Soziologie seit jeher auseinandersetzt. (vgl. Bayer/Ostertag 2019) Mit der Abhängigkeit kann so ein Grundbegriff der Soziologie neu belebt werden. Gleichzeitig verweist der Begriff auf der Unverfügbarkeit, die ein elementarer (vielleicht elementarster) Bestandteil der Resonanz nach Rosa ist. (vgl. Hoppe 2021: 2) Katharina Hoppe fordert folglich: „Ein besserer Umgang mit Gefährdung und Krisendynamiken, die angesichts ökologischer Verwerfungen wohl bleiben werden, muss aber ein besserer Umgang mit relativ unverfügbaren Abhängigkeiten sein. [...] Was es dann braucht, sind Politiken der Fürsorge, die Abhängigkeitsverhältnisse anerkennen und auch als solche gestalten“ (ebd.: 4).

Die Kritik der Resonanzverhältnisse, wie sie Rosa übt, enthält eine Kritik der Autonomie im Modus der Verfügbarkeit. Auch Cohn (1984: 428) kritisiert dieses Ideal der Aufklärung als einseitig. Das Übergewicht aufseiten der Autonomie und Negierung der Interdependenz bestärkt eben diesen Modus der Beherrschung und den Zwang zur Innovation der beschleunigten Moderne. Cohn und Rosa gehen auch d'accord darüber, dass Autonomie wichtig ist, aber eben nicht alleine. Das Konzept des autonomen Ichs steht nicht nur intellektuell infrage. Gleichfalls entspricht es auch nicht der Lebenserfahrung aller Akteur:innen in der TZI-Community. Indische TZI, berichtet Johach (2012: 112 f.), betone das Ich weniger stark. Gleichzeitig erfahre der Bezug zum Leben als Ganzes, zum „Strom des Lebens“ stärkere Zuwendung. Vermutlich sind die Axiome der TZI nicht kongruent mit dem Wertesystem anderer Kulturen. Unabhängigkeit und Freiheit haben in Europa, so scheint es, eine ganz andere Bedeutung als in asiatischen Kulturen. (Stimm-Armingeon 2001: 158)

Nach Rosa ist die Autonomie als Selbstwirksamkeit ein Bestandteil der Resonanz. Das ist jedoch nicht im Sinne einer erlernten Kompetenz zu verstehen, sondern vorgeburtliche Prämisse:

Allerdings interpretiere ich das nicht so, dass Menschen resonanzfähig werden, weil sie Subjekte sind, sondern anders herum: Sie werden zu Subjekten, weil sie (vermutlich schon als Föten) resonanzfähig sind. Welche Subjektform sie dann aus den Resonanzprozessen gewinnen, ist dabei nicht a priori festgelegt, sondern hängt von den jeweils gegebenen historischen Umständen ab, und hier sind die Varianzen vermutlich weit größer, als es auf den ersten Blick scheinen mag. (Rosa 2017: 321)

Die Resonanztheorie entwickelt selbst keinen Subjektbegriff, weil sie radikal-relationistisch angelegt ist (und diese Relation nicht unbedingt von einem Subjekt abhängt)²⁵ (ebd.: 320). Die Resonanztheorie kommt daher ohne das Diktum eines autonomen Subjekts²⁶ aus:

Die Resonanzkonzeption selbst postuliert lediglich die begriffliche Notwendigkeit zweier (oder mehrerer) unabhängiger Stimmen, die in ein spezifisches Antwortverhältnis treten – sie verlangt

²⁵ Die Frage ob eine Resonanzbeziehung auch zwischen Objekt und Objekt als rein ontologische Beziehung, quasi zwischen „Stein und Berg“ stattfinden kann, bezeichnet Rosa (2017: 323) als „das schwierigste, zugleich aber auch das vielleicht spannendste konzeptuelle Problem der Resonanztheorie“.

²⁶ In Anschluss an Meyer-Drawe (2012: 143) und Bösel (2017) wäre auch interessant, alternativ von einem ›medialen‹ Subjekt zu sprechen; „das dem von Charles Taylor konzipierten ›porösen Selbst‹ der Vormoderne stark ähnelt“ (Rosa 2017: 320).

nicht unvermeidlich nach der autonomen Subjektkonzeption der Moderne. Eben deshalb, so hoffe ich, erweist sie sich als offen und anschlussfähig für die in postkolonialen Theorien und Studien (zu Recht) immer wieder eingeforderte theoretische Öffnung für andere Möglichkeiten des Subjektseins und des In-und-von-der-Weltseins. (ebd.: 321)

Cohn (2013: 122) beschreibt die Dialektik von Autonomie und Interdependenz als vorgeburtlich. Rosa setzte die Autonomie jedoch in keinen dialektischen Zusammenhang mit der Resonanz, weil Resonanz in ihrer formierenden Qualität Autonomie und Interdependenz einschließt. Die Resonanz ist die Beziehung, aus der sich Interdependenz und Selbstwirksamkeit bilden, weil Mensch und Welt erst durch und in ihr entstehen. Cohn bettet die Menschen in kosmologische Zusammenhänge ein. Nach Rosa (2019a: 283) lassen sich auch astrophysikalische Resonanzbeziehungen etwa zwischen Planeten beschreiben. Ob nun Universalismus oder nicht, lässt sich dennoch sagen, dass Menschen kleine Knotenpunkte im Universum sind.

Die Autonomie bleibt in beiden Ansätzen weiterhin wichtig, jedoch nicht allein konstitutiv. Selbstwirksamkeit bleibt ein Kriterium, das Affizierung ermöglicht. Suspekte müssen definiert genug sein, damit sie einerseits berühren können und gleichzeitig berührt werden können: „Für die moderne Form von Resonanzbeziehungen und Resonanzsensibilitäten scheint mir hingegen die Gestalt weitgehend geschlossener (›autonomer‹) Subjekte empirisch (nicht normativ) grundlegend zu sein“ (Rosa 2017: 322). Die Autonomie ist hier eingeklammert, das heißt eingrenzt. Gelingendes Leben ist immer mit Autonomieverlust verbunden, denn „Resonanz birgt ein transformatives Element, dass unsere Autonomiefähigkeit übersteigt“ (Rosa 2019a: 756).

Ein anschlussfähiger Humanismus muss hinreichend geschlossen und entgegenkommend offen sein, um ein resonanzfähiges Subjekt abzubilden. Das Menschenbild muss eine unverfügbare Anverwandlung des Subjekts aushalten und zulassen. Das heißt, es darf nicht eine Deutungshoheit über den Ausgang der Transformation beanspruchen.²⁷ Die TZI scheint die Resonanzkriterien *Affizierung*, *Selbstwirksamkeit*, *Anverwandlung* und *Unverfügbarkeit* zu beherbergen und für Erweiterung durch die Resonanz offen zu sein. Nach Cohn und Rosa könnte ein anthropologisch-existenzielles Axiom einer Themenzentrierten Resonanzpädagogik als Verständnisübung möglicherweise wie folgt formuliert werden:

Menschen sind resonanzfähige Einheiten und Resonanzpole im Universum. Sie sind darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie der Einzelnen ist umso größer, je mehr sie in ihrer Interdependenz mit allen und allem anverwandelt wird.

4.1.2.2 Leben bedingt Resonanz – Dispositionale Resonanz als ethische Grundhaltung

„Wann *leben* wir?“, fragt Rosa (ebd.: 17 Herv. i. O.) im ersten Teil des Resonanzbuchs. Die Frage, was ›Leben‹ ist, ist in der Soziologie ein gleichsam aktuelle wie umstrittene (vgl. Delitz/Nungesser/Seyfert 2018a). „Lebensphilosophie oder Vitalismus ist, so könnte man meinen, in sozialwissenschaftlichen und intellektuellen Diskursen wieder an der Tagesordnung“ (Lash 2018: 35). Im Sammelwerk

²⁷ Vergleiche hierzu auch die Kritik an der Aktualisierungstendenz nach Rogers von Strauss und Isele (2016) unter Bezug auf das Menschenbild von Erich Fromm.

»Soziologien des Lebens« (Delitz et al. 2018a) findet sich Rosa nur in einer Klammer im einführenden Kapitel (Delitz/Nungesser/Seyfert 2018b: 11) und einmal im Zusammenhang mit »Plessners Vitalturn« (Fischer 2018: 178) wieder. So unterschiedlich die Lebensbegriffe bzw. Vitalismen in der aktuellen Diskussion auch sein mögen, einigen sie sich doch meist auf das *Werden*. In dieser Überschreitung bzw. Differenzierung von Leben liegt dann auch das Interessengebiet der Soziologie begründet. (Delitz et al. 2018b: 24 f.) Neuere Ansätze „erschließen sich das *Zwischen*, aus denen sich die Intensitätsdifferenzen ergeben, nicht aus der Trennung von organischem/anorganischem Leben, sondern aus deren *Nebeneinander*, aus dem ständig neues (noch nicht kategorisiertes) Leben entsteht. In der Aufhebung der Trennung von organischer und anorganischer Materie entstehen neue Konzeptionen auch in der Frage, was eine Gesellschaft ›ist‹, aus welchen Elementen sie sich konstituiert“ (ebd.: 25 Herv. i. O.). Auch Helmut Plessner, auf den sich Rosa bezieht, „sieht das menschliche Leben als eines, das sich zu dem, was es ist, immer erst machen muss – dabei kommt es nie zur Ruhe, es muss immer neue Ausdrücke seiner selbst finden“ (ebd.).

In der Frage „Wann *leben* wir?“ knüpft Rosa *leben* in einen Bedingungs Zusammenhang. Unter welchen Bedingungen *leben* wir. Dass Rosa das Wort *leben* kursiv setzt, mag ein Hinweis auf ein normatives Konzept von Leben sein (vgl. ebd.: 11). Anderweitig würde seine Frage keinen Sinn machen: Menschen leben, solange sie nicht tot sind. Der Phänomenologe fragt hier vielmehr: Wann erleben sich Menschen als lebendig? Es geht hierbei um die reine Existenz, aber um die Qualität unseres Lebens. Die Tatsache, dass Menschen leben, führt zu Rosas radikal rationalen Ansatz: Menschen *leben*, wenn sie in Resonanzbeziehungen mit andern Weltausschnitten sind; und diese Beziehung ruft dazu auf, zu antworten und Position zu beziehen (vgl. Ostertag 2015). Gelingende Begegnung entsteht aus der Akzeptanz dessen, was unverfügbar ist (Rosa 2019d: 52). Resonanz „erfordert Respekt vor der Einzigartigkeit und damit der Unverständlichkeit, der Unverfügbarkeit des anderen. [...] Gefragt ist eine zurückhaltende Zuwendung, die den anderen selbst hervorruft und zu Wort kommen lässt“ (Ostertag/Bayer 2022b: 72). Resonanz bezieht das Wohlergehen der anderen immer schon ein, anders würde sich Entfremdung etablieren (vgl. Rosa 2019f: 206). „Wenn ich durch eine Handlung oder Entscheidung mir nahestehende andere Personen verletze, ihre Ansprüche ignoriere, dann bezahle ich das unvermeidlich mit einer eigenen inneren Verhärtung, dann etabliere ich eine Repulsionsbeziehung zu einem für mein Leben bedeutsamen Weltausschnitt“ (ebd.). Rosa stellt die Resonanz daher durchaus als ethisches Kriterium bereit. Die *Resonanzethik* ist sicherlich eine noch zu schreibende. So viel sei aber schon gesagt:

Hier aber liegt der Kern dessen, was ich als Resonanzethik bezeichnen möchte: Es ist eine Haltung des Hörens und Antwortens, welche auf der Bereitschaft und Fähigkeit beruht, sich berühren und verändern zu lassen, oder genauer: sich durch die doppelseitige Bewegung von Affekt und Emotion in der Begegnung mit einem eigentätig und unverfügbar Anderen zu verändern. Ein Antworten, dass auf Durchsetzen, Verfügen, Beherrschen und Erreichen ausgerichtet ist, ist deshalb per se kein resonantes, sondern ein ›stumpfes‹ Handeln – was freilich nicht ausschließt, dass es resonanzethisch motiviert und gerechtfertigt sein kann. (Rosa 2017: 325)

Die Resonanz kann als holistische Konzeption des guten Lebens bezeichnet werden: Leben gelingt dann, wenn auf den drei Resonanzachsen entsprechend soziale, materiale beziehungsweise existenzielle Resonanz besteht. (Rosa 2019f: 202) Entscheidend ist, *dass* Menschen Resonanz erleben. Resonanz lässt die Frage nach dem richtigen Leben konstitutiv offen. Weiter nimmt die Resonanz keine inhaltlichen Entscheidungen vorweg:

Resonanz als das Andere der Entfremdung ist ein inhaltlich offenes Beziehungsbedürfnis, es legt nicht fest, welche Wesen des Arbeitens, Liebens, Zusammenlebens oder Glaubens die ›richtigen‹ sind oder ob wir der Kunst, der Natur oder der Religion für ein gelingendes Leben bedürfen; vielmehr lässt es zu, dass historisch und kulturell ganz unterschiedliche Subjektformen mit völlig unterschiedlichen Sozialformen in Resonanz sein können – oder eben in stummen Beziehungen stehen. (Rosa 2019a: 312)

Mit der Kritik am Autonomiekonzept wächst die Resonanztheorie insofern über die klassische Kritische Theorie der Gesellschaft hinaus (Rosa 2016: 15). Die TZI differenziert sich im gleichen Zuge von anderen – im weitesten Sinne – humanistisch-pädagogischen Ansätzen. Die Resonanzpädagogik und die TZI finden sich einander als Mitstreiter in einem Feld, das traditionell sich durch die schlagseitige Kritische Theorie und den Idealen der Aufklärung manifestiert. Als Bildungsideal gilt in dieser Tradition der selbstbestimmte Mensch und seine „Urteilkraft“ (vgl. Tenorth 2020: 611 f.). „Aus der Perspektive der Kritischen Theorie der Gesellschaft bestand die Befürchtung, dass die fortgeschrittenen Entfremdungs- und Verdinglichungsprozesse nicht nur die Emanzipationsmöglichkeiten der Subjekte verhinderten, sondern das Subjekt als selbstbestimmtes, kritisches und handlungsfähiges zum Verschwinden bringen würden. Mit seiner Autonomie würde das Gesellschaftssystem zugleich dessen potentielle Widerständigkeit gegen seine kapitalistische Funktionslogik einstreichen und damit jede Aussicht auf eine wahrhaft aufgeklärte und gerechte Gesellschaft zu Nichte machen“ (Wimmer 2019: 99). Ein gegenteiligen Ansatz vertritt Cohn (1984: 428): Auf diesem Wege der Vermessung und Beherrschung der Welt wachse die Entfremdung an. Postmoderne Ansätze entlarven dieses (implizit humanistische) Ideal der Selbstverwirklichung als eines der männlichen Herrschaft. Cohn stellt sich entschieden gegen eine Überbetonung eben jenes. Eine theoretische Analyse alleine gibt keine Antworten darauf, was für ein humaneres Zusammenleben zu tun ist. Daher scheint es eminent, dass auch eine Themenzentrierte Resonanzpädagogik normativ fundiert ist (vgl. Miller 2001: 134).

In Resonanzbeziehung mit der Welt zu stehen, bedeutet ein *verantwortender* und *beantworteter* Teil im Werden der Welt sein. In diesem verantwortlichen Mit-Werden ähnelt die Resonanz der lebensbejahenden Haltung der TZI. Die Betonung liegt dabei auf der Mitverantwortung als ein Kleinteil des Universums. In der Verbindung kann von einem affirmativen, verantwortlichen Mit-Werden sprechen. Ein ethisches Axiom einer Themenzentrierten Resonanzpädagogik nach Cohn und Rosa könnte sich eventuell folgendermaßen darstellen:

Affirmation gebührt allen Teilen der lebendigen Welt und ihrer Unverfügbarkeit. Respekt vor der Unverfügbarkeit bedingt bewertende Entscheidungen. Resonanz ist wertvoll, Entfremdung ist wertbedrohend.

4.1.2.3 Resonanz und Macht – Die politische Dimension der Resonanz

Das politische Axiom beschreibt Menschen als relational-mächtige Subjekte. Menschen sind als *Partizipierende* und *Partizipierte* in der Welt *teilmächtig* (vgl. Rosa 2021: 243). Nachdem die Machtkritik in der Resonanzpädagogik nicht unbedingt angelegt ist, die Machtkritik in der Pädagogik allerdings eine eminente Rolle spielt (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 415), gilt es, diese zu bestärken. Das Verhältnis der Resonanz und Macht bedarf sicherlich mehr Aufmerksamkeit, als es in dieser Arbeit nur angedeutet werden kann. Die Frage ist einerseits, ob Macht Resonanz erzwingen kann und andererseits welche Rolle Macht in Resonanzbeziehungen innehat.

Die Erstere scheint sich vorerst leichter beantworten zu lassen. Nach Max Weber besteht Macht in der „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstand durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (WuG: 28-29). Das sollte auf Resonanzbeziehung insofern zutreffen, wie sie als soziale Beziehungen begriffen werden. Wie schon oben angedeutet, kommt es nach Weber erst in einer Beziehungsform zum Einsatz jener Machtchance, die den Kampf definiert. Der Kampf hingegen deutet auf Repulsion hin. Die Repulsion wurde bereits oben als eine Qualität der entfremdeten Weltbeziehung beschrieben. Der Versuch, Resonanz auf direktem Wege erzwingen zu wollen, führt daher auf den Weg der Entfremdung. Das Durchsetzen des eigenen Willens gegen Widerstand spricht zudem nicht von einem wechselseitigen Hören und Antworten, sondern von Zwang. Rosa schreibt dazu Folgendes: „Resonanz auf direktem Wege zu erzwingen, ist dagegen nicht möglich, denn zum einen ist Zwang tendenziell immer schon repulsiv, zum anderen verhindert das Moment der prinzipiellen Unverfügbarkeit von Resonanz die Etablierung von Resonanzachsen per herrschaftlichen Dekret“ (Rosa 2019a: 758). Oder prägnant an anderer Stelle: „Ein Herrschaftsverhältnis ist ein stummes Weltverhältnis“ (Rosa 2019e: 51). Die Resonanz erweist sich dank ihrer Unverfügbarkeit als Sensor für Herrschaftsstrukturen. Oder andersherum: Dort, wo Entfremdung in Form der Repulsion oder Indifferenz vorzufinden ist, wirken mit großer Wahrscheinlichkeit Herrschaftsstrukturen. Hier erweist sich der Resonanzbegriff als Instrument von Machtkritik:

Machtkritik kann und sollte meines Erachtens [...] auf die reifizierenden, resonanzvernichtenden Aspekte von Herrschaft zielen, welche eine Verfügbarmachung des Anderen zum Ziel und eine Versteinerung und Erstarrung der Verhältnisse (und damit die Stillstellung der Prozesse des Anverwandels) zur Folge haben. (Rosa 2017: 322)

Zusätzliches Gewicht auf die Waage legt die Analyse von Ellinger und Kleinheinz (2022). So kann sich durch soziale Ungleichheit bestärkte Repulsion und Indifferenz in unterschiedlicher Qualität (primär, sekundär und tertiär) auf die Resonanzfähigkeit von Menschen auswirken bis hin zu einer grundlegenden Weltbeziehungsstörung. Die Folge und Ursache ungleicher Verteilung der Resonanzachsen ist eine ungleiche Verteilung von Resonanzchancen (Rosa 2019a: 753). (Siehe dazu ausführlicher im Punkt 2.4.3)

Macht, so scheint es, ist allerdings an der Verfassung von Resonanzbedingungen beteiligt. Ein elementares Kriterium der Resonanz ist die doppelseitige Affizierung und Berührung der Resonanzpole einer resonanten Weltbeziehung. Weltbeziehungen hingegen sind ein gesellschaftliches Korrelat; sie sind also „stets sozial, kulturell und historisch vermittelt“ (Rosa 2016: 7). „Die Weltbeziehung von Subjekten wird demnach gleichermaßen bestimmt (1) durch ihr reflexives Selbstverständnis (›Identität‹), (2) durch ihre verkörperte, habitualisierte, zu einen großen Teil unbewusste Welthaltung, (3) durch die institutionellen Kontexten und die sozialen Praktiken, an denen sie partizipieren und in die sie eingebunden sind (4) und schließlich durch die Selbstbeschreibung und Leitbilder der kulturellen Gemeinschaft, der sie zugehören“ (ebd.: 13). Resonanzerfahrungen entstehen in jenen Momenten, „in denen sich diese vier Ebenen in Übereinstimmung finden“ (ebd.). Dass es zu dieser Berührung kommt, braucht es ein inneres Interesse, eine intrinsische Motivation, sich einerseits berühren zu lassen und berühren zu wollen. „Das wiederum verweist bereits auf das Entstehen von Interesse: Dieses entspringt nicht einfach im luftleeren Raum, aus sich selbst heraus, sondern es bedarf einer Berührung mit dem Gegenstand. Und diese möglichen Berührungen sind milieuspezifisch geprägt, sprich: Interesse entsteht zwar selbstbestimmt – aber nicht von selbst“, folgert Ingeborg Schüßler (2021: 20). Aus dieser Perspektive ist das Resonanzinteresse erheblich durch soziale Ungleichheit beeinflusst. Resonanzachsen dürften dann je nach sozialer Herkunft unterschiedlich zugänglich sein. Die Resonanzachsen wurden bereits als variabel beschrieben (Rosa 2017: 322). „Sie sind mit jeweils spezifischen Subjekt- und ›Welt‹-formen korreliert. Dies aber bedeutet in der Tat: Die Herausbildung von Resonanzachsen ist durchdrungen und durchzogen von Herrschaftsbeziehungen und Machteffekten“ (ebd.). Macht kann also durchaus, wenn auch indirekt, zur Ermöglichung von Resonanz beitragen:²⁸

Macht wirkt eben [...] auch schon dort, wo es sich wirklich um transformationsoffenes Hören und Antworten handelt, weil jede Konzeption des sprechenden Anderen wie des antwortenden Eigenen auch Ergebnis von Herrschaftsverhältnissen oder zumindest von Machtwirkungen ist. Hier zeigt sich, dass eine Subjekt- und Weltkonstitution frei von Machteffekten kaum denkbar ist. (ebd.)

Positiv gewendet bedeutet das, dass Macht dazu beitragen kann, Resonanz in pädagogischen Kontexten zu evozieren, weil sie die Rahmenbedingungen der gleichen beeinflusst, die resonanztauglich sein können oder eben nicht. Nach Cohn (2013: 120) und Rosa lässt sich vorerst feststellen, die Ermöglichung von Resonanz durch pädagogisches Handeln geschieht innerhalb von halbverfügbaren Grenzen. „Der Raum der Veränderung ist innerhalb und nicht außerhalb unserer Grenzen“ (Welzer 2021: 265). Mit der Unverfügbarkeit verfügt die Resonanzpädagogik über ein wirksames Inventar der Macht- und Herrschaftskritik. Ein politisches Axiom einer Themenzentrierten Resonanzpädagogik könnte sich wie folgt abzeichnen. Dabei wäre kritisches Review gefragt:

Selbstwirksamkeit geschieht innerhalb *affizierender* innerer und äußerer *halbverfügbarer Grenzen*. Anverwandlung dieser *Unverfügbarkeit* ist möglich.

²⁸ Eine interessante, aber hier rahmensprengende Frage ist, inwieweit Macht Resonanzbeziehungen strukturiert. Gibt also nach Norbert Elias so etwas wie eine Resonanzfiguration, die durch eine fluktuierende Machtbalance strukturiert wird?

4.1.3 Die Postulate im Spiegel der Resonanz

Ein kritischer Umgang mit Macht könnte auch in einem entsprechenden Postulat der Themenzentrierten Resonanzpädagogik liegen. Johannes Odendahl (2022: 243) sieht hier Parallelen des Resonanzkonzepts zum Störungspostulat und dem Postulat der Chairperson: „Zuhören in einem resonanten Sinne fängt eigentlich bei der Aufmerksamkeit für die ‚innere Stimme‘ an“. Die Postulate der TZI zielen eben auf dieses resonante wechselseitige Hören und Antworten im doppelten Sinne: Sie fordern dazu auf, die je eigne Befindlichkeit und die der anderen wahrzunehmen und zu beantworten. (vgl. ebd.) Im Folgenden werden daher die TZI-Postulate im Spiegel der Resonanz betrachtet.

4.1.3.1 Die Resonanzerwartung der Chairperson

Resonanzfähigkeit ist zweiseitig. Es braucht innere Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung beziehungsweise Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit. Rosa spricht deshalb oft vom Modus des wechselseitigen Hörens und Antwortens. Der Idealtypus der Resonanzerwartung wurde oben als dispositionale Haltung beschreiben. In seiner Doppelseitigkeit der Resonanz über-/unterschreitet der resonante Modus der Weltbeziehung das Sender- und Empfänger-Konzept, wie es üblicherweise Anwendung in der (kommunikations-theoretischen) Pädagogik und Psychologie findet. Im Resonanzmodus dagegen lässt sich nicht mehr sagen, wer der aktive oder passive Teil einer Beziehung ist, weil die Anverwandlung beide Teile auf unverfügbare Weise transformiert. (Rosa 2021: 243) Es wird zu zeigen sein, inwiefern das Postulat der Chairperson diesen wechselseitigen mithin medialen Moment enthält.

Im Chairpersonpostulat kommt die politische und gesellschaftskritische Haltung der TZI in der Praxis vielleicht am deutlichsten zum Ausdruck. Matthias Scharer (2020) teilt dazu einige Gedanken: „Das couragierte politische Engagement auf der Basis von Haltung und Methode der TZI vollzieht sich nicht in der Vorstellung, über die Welt verfügen zu können – auch nicht über ihre Rettung oder ihren Untergang“ (ebd.). Im Bewusstsein für die inneren und äußeren Bedingungen der Chairperson liegt das Annehmen der Unverfügbarkeit. Gleichzeitig steckt darin die Reflexion der Handlungsspielräume von dem, was jede:r als kleiner Anteil der Menschheit bewirken kann. Das fördert im Sinne einer produktiven Vielstimmigkeit das Engagement vieler, die mit eigener Stimme sprechen. Das Chairpersonpostulat spricht von einer Balance von aktiv und passiv eben im eigenen Tun und Lassen. Rosa beschreibt den Resonanzmodus als einen *mediopassiven*. Resonanzbeziehungen spielen sich zwischen aktiver und passiver Partizipation ab. „Die Person erfährt sich weder als allmächtig noch als ohnmächtig, sondern als *teilmächtig*, das heißt als *anteilhabend* und *anteilnehmend*, im Grunde als *mediopassiv* und *medioaktiv* zugleich“ (Rosa 2021: 242 f.). Rosa bezieht sich hier direkt auf Cohns (1984) Gedanken zur Chairperson. Auch Scharer (2020) kommt auf diese Verbindung: So „hatte Ruth C. Cohn von Anfang an keine kalte, sondern eine ‚berührende‘ Weltbeziehung im Blick, die beim einzelnen Menschen unterschiedliche Weisen des Anteilnehmens

auslösen kann“. Das Postulat vertraut hierbei in die die Entscheidungsfähigkeit beziehungsweise die Resonanzfähigkeit der Chairperson. Das eigene Tun und Lassen geschieht als Antwort auf die Situation. Der je eigenen und der anderen Akteur:innen. „Angesichts der Teilverfügbarkeit der Welt und der eigenen Teilmächtigkeit politisch wirksam zu werden, ist eine Herausforderung, welche der TZI bleibend aufgegeben ist“ (ebd.). Es gilt „im Sinne des Chairperson Postulats der TZI, die eigenen Anliegen unter Berücksichtigung der anderen Beteiligten und ihrer Interessen wahrzunehmen und reflektiert in den gemeinsamen Prozess einzubringen“ (Bayer/Ostertag 2019: 142). Ostertag und Bayer (2022b: 72) bringen das Mediopassiv mit dem Begriff der *engagierten Passivität* nach Meyer-Drawe in Berührung:

Wahre Begegnung erfordert Respekt vor der Einzigartigkeit und damit der Unverständlichkeit, der Unverfügbarkeit des Anderen. [...] Gefragt ist eine zurückhaltende Zuwendung, die den anderen selbst hervorruft und zu Wort kommen lässt. [...] In der lebendigen Balance von Verstehen und Nicht-Verstehen, von respektvoller Zurückhaltung und zugewandter Offenheit ereignet sich Begegnung, entstehen Resonanzräume und Resonanzerfahrungen. (ebd.)

Im Chairpersonpostulat geht es dann um die Herausbildung der eigenen Stimme. Resonanz erfordert immer wieder auch den Mut, sich einzulassen und einzugeben, auch auf die Gefahr der Verletzlichkeit hin (Rosa/Endres 2016: 124f.). „Gefragt ist vielmehr eine zurückhaltende Zuwendung, die den anderen Selbst hervorruft und hervorkommen lässt“ (Ostertag 2001: 133). Das ist sicher nicht für jeden in jeder Situation möglich, weil es innere und äußere Bedingungen geben kann, die dafür die mächtig erscheinen. Daher sind die Akzeptanz der Situation und die Reflexion der Handlungsmöglichkeiten im Sinne des Chairpersonpostulats. Sich der eigenen Angst vor der Ohnmacht mutig zu stellen, kann eben auch darin liegen, die Angst im ersten Schritt als *Emotion* anzuerkennen. „Wir können uns wenigstens entscheiden, mutig zu unserer Angst zu stehen“ (Farau/Cohn 1984: 431). Die Antwort auf Beschleunigung stellt eben nicht die entspannte Entschuldigung da, „sondern eine Vertiefung und Fokussierung auf das, was ‚ist‘, und weniger auf das, ‚was sein sollte““. Diese Fokussierung auf das Hier-und-Jetzt, auf das, was Menschen gegenwärtig erleben, drückt das Chairpersonpostulat aus. Es ruft dazu auf, jede Situation als neues Angebot wahrzunehmen, sich auf Resonanzangebote einzulassen.

Die TZI spricht hier eine Zeitlichkeit an, die ihrerseits im Resonanzkonzept angelegt ist: „Subjektiv erlebte *Resonanzerfahrungen* sind stets temporäre, unverfügbare Ereignisse; sie können nicht auf Dauer gestellt werden“ (Rosa 2019b: 24 Herv. i. O.). „Resonanz in der Zukunft zu erwarten macht es jedoch unmöglich, sie im Hier und Jetzt zu spüren. Die Angst, keine Resonanz zu spüren, entfremdet zu sein, führt zur Optimierung und zur erneuten Verschiebung auf die Zukunft“ (Schulze 2021: 95). Die eigene Vergänglichkeit scheint sich immer dann bemerkbar zu machen, wenn das Ende da ist. Andy Bernard bringt die Bedeutung in der Fernsehserie »The Office« auf den Punkt: „I wish there was a way to know you're in the good old days before you've actually left them“. Andy hätte gerne schon vorher geahnt, dass er bereits in den guten alten Zeiten ist, ehe sie vorbei waren. Vermutlich ist das Ende oft deshalb ein Moment starker Resonanz, weil er die Unverfügbarkeit desselben

augenscheinlich. „Im Bewusstsein dieser Unverfügbarkeit ist Leitung gefragt, Schritt für Schritt mit dem Prozess zu gehen, Interventionen zu setzen, Wirkungen wahrzunehmen und auf die Sinnhaftigkeit dessen zu vertrauen, was sich im Hier und Jetzt entwickelt“ (Ostertag/Bayer 2022b: 74). In diesem Bewusstsein öffnen sich Chancen und werden Grenzen deutlich, je situative Entscheidungen zutreffen: „Du kannst dir die Zeit (für dich und dein Anliegen in der Gruppe) nur dann nehmen, wenn und solange sie gegeben ist“ (Stollberg/Härle 2015: 166).

Die Resonanz vollzieht sich als immer in Relation zum eignen Werden und dem Werden der Welt. Resonanz kann deshalb auch als bidirektional responsables Mit-Werden in einer lebendigen Welt beschreiben werden. Der Begriffs ›Verantwortung‹ weist indes auf eine anverwandende Relation hin. Augenscheinlich steckt darin die *Antwort*, die ihrerseits immer auch eine Antwort *auf etwas* ist, sich also auf etwas (eine Frage, eine Situation, ein Gefühl) bezieht. Antworten ist ein relationales Geschehen. Das Präfix ›ver-‹ „drückt in Bildungen mit Substantiven oder Adjektiven und einer Endung aus, dass sich eine Person oder Sache (im Laufe der Zeit) zu etwas (was im Substantiv oder Adjektiv genannt wird) hin verändert“, so beschreibt es die Dudenredaktion (Sp. ver-). Das bedeutet im Fall der Verantwortung, dass sich eine verantwortende Person in eine Antwort verändert. Dies geschieht wie dargestellt in Relation zu etwas, das eine Person verantwortet. Verantwortung impliziert daher die wechselseitige Anverwandlung innerhalb einer Beziehung. Vor dem Hintergrund dieser These drückt sich in der Resonanz und im Postulat der Chairperson weniger ein lineares Denken als mehr ein relationales Denken in Verhältnismäßigkeiten aus. Im Rückschluss bedeutet das, dass Resonanz im Grunde Verantwortung einschließt. (vgl. Schmidt 2021: 3) Eine Themenzentrierte Resonanzpädagogik könnte sich möglicherweise an folgendem Postulat versuchen:

Sei deine eigene Chairperson, die Chairperson deiner selbst.

Das bedeutet:

- a) Sei dir deiner inneren Unverfügbarkeit und deiner Mitwelt bewusst.
- b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Höre und antworte, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.

4.1.3.2 Die Störung, ein Weg zur transformativen Resonanz

Jens Beljan (2019: 147) hat die Entfremdung als obligatorisches Übergangsstadium in Form der *transformierenden Anverwandlung* beschrieben. Dahinter liegt der Gedanke der positiven Dialektik von Entfremdung und Resonanz. Beide Gegenspieler hängen wechselwirkend zusammen. „Bildung kann nur als ein *dynamisches* Geschehen verstanden werden, das sowohl auf Resonanz als auch auf Entfremdung angewiesen ist“ (ebd.: 146). Daher schließt eine Resonanzpädagogik Entfremdung nicht einfach aus oder sagt ihr den Kampf an. Vielmehr gilt es, resonant auf Entfremdungserfahrungen zu antworten. Der Widerspruch ist daher eminent. Störungen können so der Anstoß für Anverwandlung sein. Das totalitäre Unterfangen, alles störende auszuschalten, ist nicht mit der Resonanz vereinbar. (ebd.: 146 f., Rosa 2019a: 317) Störungen können als Resonanzkatalysatoren und der Widerspruch als performativer Ausdruck der Resonanz betrachtet werden.

Selbstwirksamkeit und Unverfügbarkeit der Person sind elementarer Bestandteil einer menschlichen Resonanzbeziehung. Anders gesagt, findet Resonanz dort statt, wo zwei unterschiedliche Weltausschnitte miteinander in Berührung kommen; und auch die Anverwandlung bedeutet nicht, dass Selbst und Welt in starrer Harmonie ineinander Aufgehen. Die zugewandte *Differenz* gehört in die Resonanz und Resonanz erzeugt in Anverwandlung *Differenz*:

Selbst und Welt können sich fortgesetzt verändern und doch in Resonanz bleiben, und mehr noch, es sind just Resonanzerfahrungen und -beziehungen, durch die sie sich wechselseitig (im Sinne einer Anverwandlung) transformieren. Die Antwortbeziehung besteht dabei gerade *nicht* zwischen Gleichen und Identischen (das entspräche einer stummen *Echo-Beziehung*), sondern zwischen *Differenten*, aber *Antwortenden*. (ebd.: 312 f.)

Bürmann (1997: 185 Herv. F.O.), die das Störungspostulat zwar offensichtlich als Axiom verwechselt und gehörig kritisiert, bringt einen ähnlichen Zusammenhang wie folgt zur Sprache:

Neben der der Vielfalt und ‚Mehrkanälligkeit‘ der Zugänge spielt dabei der Umgang mit Widerstand eine ganz entscheidende Rolle, etwa indem der Widerstand in seiner Bedeutung als *Antwort* auf die Thematik ernst genommen wird und so einen Weg zu ihr eröffnet.

Bürmann deutet nun auch darauf hin, dass in jenen Momenten des Widerstands eine „unkalkulierbare Produktivität“ (ebd.: 186)²⁹ liegt, die mit Rosa als unverfügbares Transformationsmoment verstanden können. In einer produktiven Vielstimmigkeit ist der je individuelle Zugang zum Sachanliegen (ES) wichtig. In der TZI geht es darum, diesen zu finden und mit eigener Stimme zum Ausdruck zu bringen. Die andere Seite der individuellen Differenzierung (Individualisierung) ist der Verlust vom Draht zur Welt. Entfremdung macht sich dann als Beziehungslosigkeit bemerkbar. „Mit dem Störungspostulat der TZI ist die Idee verbunden, solche Prozesse der Entfremdung frühzeitig wahrzunehmen, bewusst mit ihnen umzugehen und sie, wenn möglich, als Irritation im Sinne einer Lernchance aufzugreifen und zu nutzen“ (Bayer/Ostertag 2019: 143). Die Störung ist im Sinne der Resonanz ein wahrgenommener Affekt, der auf eine mögliche Berührung hinweist (vgl. Odendahl 2022: 243). „Probleme und Fehler sind oft der Rohstoff, aus dem Neues zur Welt kommt. Allerdings nur, wenn man etwas daraus macht, wenn man sie kultiviert, wenn man sie nicht als Störung verschmäh“ (Kahl 2016: 135).

Kritikwürdig sind Störungen als soziales Problem dann, wenn sie Resonanzachsen und Anverwandlung systematisch und dauerhaft verhindern (Beljan 2019: 147). Hier öffnet sich eine Verbindung zu den Überlegungen in Sachen Resonanz und Macht. Soziale Machtungleichgewichte, die zu einer nachhaltigen und dauerhaften Resonanzbenachteiligung und -störung beitragen, gilt es im Sinne einer Kritik der Resonanzverhältnisse systematisch zu beantworten und zu skandalisieren. (Ellinger/Kleinhenz 2022) Derartige Störungen haben als soziale Probleme auch dann Vorrang, wenn sie in der herrschenden Deutung nicht als solche Beachtung finden. Sie wirken trotzdem. (vgl. Engelke/Borrmann/Spatscheck 2018: 447) Nach Odendahl (2022: 246) lässt sich folgern: Eine

²⁹ Bürmann kann an gleicher Stelle so gelesen werden, als lasse man ohne therapeutisches Fundament lieber die Finger vom Umgang mit Störungen. Das wäre in der Praxis allerdings ja gar nicht möglich. Menschen sind ständig mit Widersprüchen und Störungen konfrontiert; Und sind dann nur Therapeut:innen zum konstruktiven Umgang mit Störungen fähig?

resonante Didaktik geschieht im Bewusstsein um die gesellschaftspolitischen Kontexte, in der sie sich bewegt. Daher sind durchaus auch Dissonanzen und Widerspruch im Bildungsdiskurs gefragt. „Momente des Scheiterns gehören dazu, müssen einkalkuliert und akzeptiert werden“, so Buhren im Gespräch mit Rosa (2018: 79).

Rosa (2019b: 28) spricht Menschen auch ein „Recht auf Resonanzverweigerung“ zu. Die dispositionale Resonanz impliziert keine dauerhafte und allzeit verfügbare Resonanzbereitschaft (ebd.). Die Idee eines Vorrangs von Störungen hängt daher durchaus mit der Idee der Selbstbestimmung und der relativen Autonomie zusammen. „Die Einzelnen sollen sich ja keineswegs einem irgendwie gearteten Druck eines WIR unterwerfen“ (Bayer/Ostertag 2019: 142). In Bezug auf Cohn und Rosa könnte ein Störungspostulat beziehungsweise Entfremdungspostulat einer Themenzentrierten Resonanzpädagogik so angedeutet werden:

Beachte Indifferenz und Repulsion auf dem Weg, deine eigenen und die von anderen. Entfremdungserfahrungen haben Vorrang (ohne ihre Lösung wird Resonanz erschwert oder verhindert).

4.2 Aufräumen im Dreieck ringsherum – Das Vier-Faktoren-Modell der Resonanz

Das Resonanzdreieck und das Vier-Faktoren-Modell der TZI ähneln sich allein schon optisch. Es zeigt sich daneben auch, dass die Modelle inhaltlich verwandt sind. Allen voran beschreiben beide Modelle Beziehungsdimensionen. Dabei sind beide dialektisch ausgerichtet. Die TZI bewegt sich zwischen Autonomie und Interdependenz und die Resonanzpädagogik in der positiven Dialektik von Entfremdung und Resonanz. Verkürzt gesagt, entfalten beide ein Spannungsfeld zwischen Subjekt und Welt. In der Resonanzpädagogik findet dieses aufgespannte Subjekt-Weltverhältnis einen fundierten Erklärungsansatz und normativ betrachtet mit der Resonanz einen positiven Begriff, der einen wünschenswerten Beziehungsmodus beschreibt. Die TZI unterscheidet zwischen der sozialen Beziehung (ICH↔WIR), der Person-Sachbeziehung (ICH↔ES und WIR↔ES) und der Beziehung zum Kontext der sozialen und themenbezogenen Interaktion (ES↔GLOBE, WIR↔GLOBE und ICH↔GLOBE). Die Faktoren sind aus Sicht der Resonanztheorie Pole der Welt- und Subjektbeziehung.

Weil die Resonanztheorie als ein Relationsmodell angelegt ist, ist sie stärker mit der Qualität von Beziehungen und weniger mit den Polen der Beziehung beschäftigt. Das einstweilige Bildungsverständnis zeigt sich hierbei als ein stark formales. Die Resonanzpädagogik entwirft in der Folge ein didaktisches Dreieck, das auf zwei Beziehungs-Achsen beruht: der sozialen (horizontalen) zwischen Lehrperson und Schülerperson und der sachlichen (diagonalen) Achse zwischen Person und Sache (vgl. Beljan 2019: 113). Die vertikale Resonanzachse kommt dabei nicht in die Schule. Ostertag und Bayer (2022b) stellen das Modell deshalb in Kritik: „Die Art und Weise der Darstellung des Resonanzdreiecks legt einen deutlichen Schwerpunkt auf diagonale, will heißen: stoffbezogene Resonanzachsen. Dies entspricht auch durchaus der schulischen Realität, die sich aus Sicht der TZI als ES-zentriert bezeichnen lässt“ (ebd.: 76). Überraschend scheint auch, dass das soziologisch fundierte

Resonanzdreieck in nur impliziter Beziehung zum gesellschaftlichen Kontext steht. Ostertag und Bayer schlagen als Alternative vor, die TZI-Begriffe der vier Faktoren an die Ecken des Resonanzdreiecks zu setzen: „Mit allgemeineren Begriffen wie Individuen (ICH), Kommunikation (WIR), Aufgaben (ES) und Kontext (GLOBE) lässt es [das Resonanzdreieck] sich auch in Arbeits- und weitere Situationen übertragen, in denen Menschen miteinander lernen, arbeiten und leben“ (ebd.).

Walter Lotz (2013: 114) nennt drei Beziehungsbegriffe der TZI-Didaktik, die Ostertag und Bayer (2022b: 77) später differenzieren und modifizieren: *Lernen* (ICH↔ES), *Begegnung* (ICH↔WIR), *Kooperation* (WIR↔ES). *Bildung* geschieht im Zusammenwirken aller drei Achsen. Mit der Beziehung zum GLOBE ist auch die politische Dimension des Bildungsbegriffs umfasst. Das Vier-Faktoren-Modell lässt sich dann wie in der Abbildung unten (siehe Illustration 5) darstellen:

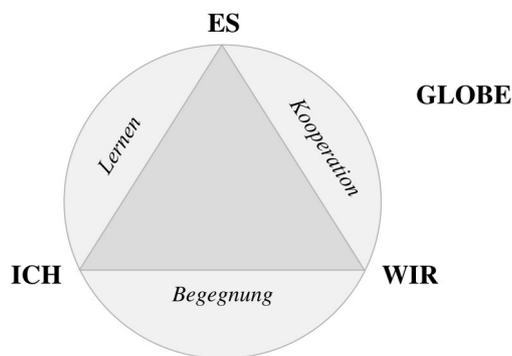


Illustration 5: Die Achsen im Vier-Faktoren-Modell nach Ostertag und Bayer (2022b: 77)

Die Resonanzachsen gehen im Vier-Faktoren-Modell auf. Begegnung findet auf der horizontalen Achse statt. Lernen entspricht der diagonalen Achse. Die horizontalen und diagonalen Resonanzachsen verbinden sich in der Kooperation.³⁰ Resonanzbeziehungen zum GLOBE finden auf vertikalen Resonanzachsen statt. Auch der Bezug auf eine ‚größere‘ Vision eines gelingenden Lebens kann hier verortet werden. „Bildung ereignet sich im Zusammenklingen aller drei Resonanzachsen – wenn Menschen in Selbst- und Mitverantwortung lernen, sich begegnen, miteinander kooperieren und an einem guten Leben in einer lebensdienlichen Gesellschaft mitwirken“ (ebd.: 78). (ebd.) Die *Selbst- und Mitverantwortung* ist folglich auf allen Achsen verortbar. In gesamtgesellschaftlicher Verantwortung steht auch die Achse ES↔GLOBE, zum einen, weil der Sachbezug selbst ein politisches Anliegen sein kann und zum anderen, weil der GLOBE verantwortlich auf das ES einwirken kann. Rosa (2021: 249) ergänzt später eine vierte Resonanzachse. Auf der *Selbstachse* begeben sich Menschen mit selbst, mit ihren Emotionen, ihrem Körper, ihrer Biographie in Resonanz. Sie begegnen sich selbst als unverfügbare Andere. Die reflexive und emotionale, psychische und

³⁰ Interessanterweise beschreibt die Islamwissenschaftlerin Ranja Ebrahim (2020a) offenbar unabhängig von Rosa den ICH-Wir-Bezug auch als eine horizontale Beziehungsebene.

körperliche Beziehung des ICHs zu sich selbst stellt in der TZI diese *Selbstresonanzachse* dar. Bildung lässt sich nach Ostertag und Bayer als Zusammenwirken der Resonanzbeziehungen auf allen Resonanzachsen verstehen. Vielleicht ließe sich diese Achse mit *Selbstreflexion* beschriften (vgl. Bayer/Ostertag 2022a: 90), wobei der Begriff tendenziell eine stärkere kognitive beziehungsweise intellektuelle Dimension des Selbstbezugs beschreibt und den körperlichen materialen Selbstbezug eher unterbeantwortet. *Selbstbewusstsein* könnte hier vielversprechend wie missverständlich sein. Mit Fromm (2021) könnte auch die *Selbstliebe* in Betracht kommen.

Entfremdung zeichnet sich nach Rosa durch ein Beziehungsdefizit bis hin zur Beziehungslosigkeit aus. In der Folge könnte Repulsions- und Indifferenz mit entgegengesetzten Pfeilen beziehungsweise unterbrochenen Linien im Vier-Faktoren-Modell dargestellt werden. Das scheint die Praxis einer Themenzentrierten Resonanzpädagogik allerdings nicht weiter zu bereichern, das Vier-Faktoren-Modell Störungen immer schon implizit. Die Unterteilung des Entfremdungsdreiecks in zwei Dreiecke (Repulsions- und Indifferenzdreieck) hilft zur Unterscheidung der Beziehungsqualität in Bildungskontexten. So können Störungen präziser wahrgenommen werden und adaptiv beantwortet werden. Die Dreiecke könnten entsprechend mit einem Kreis umsehen werden, um auch eine entfremdete Beziehung auf der horizontalen Achse abzubilden. Anzumerken wäre, dass es in einem entsprechenden Dreieck keinen Faktor WIR gibt, weil auf Dauer gestellte Entfremdung eine Beziehung der Beziehungslosigkeit. Entfremdung annulliert das WIR. Eine Besonderheit des Vier-Faktoren-Modells ist dagegen auch, dass es die soziale Beziehung an sich im WIR benennt und die Subjekte gleichwertig als ICH bezeichnet und nicht auf ihre Rolle oder Funktion reduziert. Die Begriffe des Vier-Faktoren-Modells sind daher deskriptiv offener als die des Resonanzdreiecks.

Darstellungen von Entfremdung im weitesten Sinne finden sich bei Barbara Langmaak (2001). Sie zeichnet ein jeweiliges Bezugsdefizit zu einem der Faktoren mit entsprechenden Unterbrechungen in den Linien des Dreiecks nach (ebd.: 66 ff.). Als Erweiterung könnte der GLOBE die Darstellungen abrunden und auch ein GLOBE-Defizit in Betracht kommen. Durch eine Überbetonung des ES- oder der des ICH-Wir-Bezug bildet sich bei Langmaak (ebd.: 60 f.) ein „Sachtorso“ oder entsprechend eben ein „Beziehungstorso“ aus, der beziehungslos und abgetrennt von den restlichen Faktoren steht. Schlüssig ist das nicht durchgehend, weil das ES mindestens einen Bezug zu einem ICH bräuchte. Das Subjekt (ICH) spielt in allen Bezügen eine unverfügbare Rolle, weil es zumindest in sozialen Kontexten ein Ich als Gegenüber braucht, das sich auf ein anderes Gegenüber bezieht. Es ist variabel, wie dieses Subjekt entworfen ist. (vgl. Rosa 2017: 320 f.)

4.3 Resonanz und Anteilnahme – Die TZI-Leitung im Spiegel der Resonanz

Die TZI kann die Resonanzpädagogik auch mit Methoden anreichern. Bedeutsam ist dabei das Bewusstsein der Unverfügbarkeit. Selbst hohe methodische Kunstfertigkeit und Kompetenz stellen noch keine Resonanz sicher (Ostertag/Bayer 2022b: 74). Gleichwohl ist die dispositionale Resonanz die Grundlage für eine methodische Ausrichtung, die Resonanzachsen stabilisieren und

Resonanzräume öffnen kann. Im Folgenden werden mögliche methodische Adaptionen der Resonanzpädagogik in Anregung durch die TZI unter die Lupe genommen.

4.3.1 *Resonant Leiten – Mediopassive Anteilnahme und Verständigung*

Leiten in Resonanz setzt immer auch voraus, dass die Leitung am Beziehungsgeschehen als Mensch beteiligt ist. Eine resonante Leitung ist also eine partizipierende Leitung. Den Leitungsstil der Resonanzpädagogik nennt Rosa einen *demokratisch-deliberativen Auto-Paternalismus* (Rosa/Endres 2016: 60, 124). „Jeder pädagogische Prozess, selbst wenn er das nicht will, beinhaltet einen Moment von Paternalismus“ (ebd.: 60). Rosa deutet damit auf die Notwendigkeit hin gewisse Rahmenbedingungen zu setzen sind. Ohne eine dienliche Struktur fehlt den Beteiligten die Orientierung. Der Überhang an Orientierungsmacht aufseiten der Pädagog:innen ist in der Eigenart von pädagogischen Beziehungen selbst begründet. (ebd.) Die resonante Beziehung zwischen Pädagog:in und Sich-Bildenden ist durch ein forderndes Zutrauen in die Selbstwirksamkeit der zweiten geprägt (vgl. Rosa et al. 2018: 104). Die Leitung setzt das *Was* und *Wie* der Zusammenarbeit voraus. Das bedeutet, sie definiert die Struktur (das Wie) und das Thema (das Was), wengleich beides responsiv auf sie jeweilige Situation eingeht und sich mit ihr verändert (anverwandelt).

Die Bildungsbeteiligten werden im „Modus des Deliberierens“ (Rosa/Endres 2016: 124) in diesen Prozess einbezogen. Sie *beraten* sich mit der Leitung über den Fortgang der Interaktion. Der Leitung kommt die Funktion zu, anschließend eine korrespondierende Entscheidung zu treffen. Dieses Zutrauen wird aus einem wechselseitigen Vertrauensverhältnis gespeist, in dem die pädagogische Leitung ein Gefühl für die Resonanzsensibilität der Bildungsbeteiligten entwickelt. Aufgabenstellung und methodische Gestaltung richtet die Leitung im Laufe der Zusammenarbeit mehr und mehr danach aus (ebd.: 61). Hier zeigen sich Parallelen zum Modus der *Verständigung*, den Ostertag (2022c: 30 f.) in Verbindung mit der Resonanz bringt. „Die Tatsache, dass jeder Mensch nicht allein, sondern gemeinsam mit anderen in Beziehung zur Welt steht, führt unmittelbar zur Notwendigkeit von Verständigung“ (ebd.: 31). Verständigung könnte als alternativer Begriff für das Leitungsverständnis der Resonanzpädagogik in Betracht kommen. Der Begriff ist zum einen leichter auszusprechen und zum anderen lebensnaher. Den Verständigungsbegriff in der Tradition von Habermas bringt Rosa in Berührung mit der Resonanz: „*Verständigung* [...] lässt sich am besten begreifen als ein kollektiver Transformationsprozess ins Gemeinsame hin, der dadurch zustande kommt, dass sich die Teilnehmenden wechselseitig zu erreichen (und, deshalb zu verändern) mögen“ (Rosa 2019a: 334 f. Herv. i. O.). Insofern könnte Verständigung durchaus als resonanter Leitungsmodus infrage kommen.

Die resonante Leitung geht ganz ähnlich wie in der TZI als Modellteilnehmer:in voraus und setzt auf der praktischen, auf der habituellen Ebene Maßstäbe für den vertrauensvollen Umgang miteinander. Indem sich die Leitung auf die Begegnung und die Eigenart der Beteiligten einlässt, gibt sie einen Vertrauensvorschuss und erleichtert den anderen wiederum sich einzulassen. (vgl. Rosa et al.

2018: 106 f.) Mit der Demokratie ist ein Modus der Machtverteilung angesprochen. Es gilt, diese Mittel der Definitions- und Orientierungsmacht lebensfeindlich und unter Achtung der Bedürfnisse einzusetzen. Gleichzeitig erkennt das Leitungsmodell auch die Teilmächtigkeit aller Beteiligten an. Die partizipierende, resonante Leitung setzt daher auf die Selbst- und Mitverantwortung aller.

Mit der *Authentizität* dürfte es etwas schwieriger werden, anders als Dick (2022: 210) schreibt, der Cohns selektive Authentizität gar mit Rosas Resonanzbegriff gleich setzt. Das Konzept der Authentizität bleibt bei Rosa nicht ohne Kritik. Rosa bezeichnet die Authentizität als ein romantisch-expressivistisches und insofern in der Moderne situiertes Konzept (Block 2017: 3). Er übt Kritik daran, dass Authentizitätskonzepte „Weltbeziehungen nur dann als nichtentfremdet verstehen können, wenn sie zu einem gegebenen Selbst oder einer Gemeinschaft passen, diesen entsprechen oder diese verstärken“ (Rosa 2019a: 312). Authentizität geht von einem wahren Selbst, einer echten Gestalt, von einer wahren Begegnung aus. Vakuum bleibt auch die Autorität darüber, was denn authentisch ist und was inauthentisch (ebd.: 301 f.). Diese Leerstelle macht es schier unmöglich, der Forderung authentisch zu sein, nach zu kommen. Der Auftrag, sich ständig weiterzuentwickeln und dabei doch der eigenen *wahren* Identität treu zu bleiben, ist als Authentizitätsgedanke das Korrelat einer *Privatisierung des Guten* einer modernen Gesellschaft (ebd.: 42 f.). „Verlangt *Autonomie*, dass wir uns selbst bestimmen, so soll der Maßstab der *Authentizität* gewährleisten, dass wir uns richtig zu bestimmen vermögen, nämlich so, dass wir uns *selbst verwirklichen*“ (ebd.: 42 Herv. i. O.) Resonanz dagegen lässt jene Platzhalter der Selbstverwirklichung offen, weil sie den kulturellen Entwurf der Beziehung und der Subjekte konstitutiv ausspart (vgl. ebd.: 312). Rekonstruktiv wird hinter dem Streben nach Authentizität vielmehr das Streben nach Resonanz sichtbar. Im Humanismus wird Authentizität dagegen eher mit einer Unmittelbarkeit der Begegnung in Verbindung gebracht (vgl. Graf/Iwers 2020). Eine Versöhnung ist dann vielleicht vorerst über den Begriff der Unverfügbarkeit möglich. Sowohl das Fremdverstehen als auch das Sich-Selbst-Verstehen stößt immer auch an Grenzen des Möglichen (Meyer-Drawe 1984: 123 f.). Jeder Versuch, Andere und Anders vollends zu verstehen, läuft Gefahr, das Gegenüber zu verdinglichen (Ostertag 2001: ff.). Die Affirmation der Unverfügbarkeit ebnet letztlich den Weg zur resonanten Begegnung. Die resonante Leitung nimmt als unverfügbares Gegenüber mediopassiv an der Gruppe teil (vgl. Ostertag/Bayer 2022b: 72).

4.3.2 Adaptive Balance – Der Stabilisierungsmodus der Resonanz

Entfremdung sprießt nach Rosa aus der dynamischen Stabilisierung moderner Gesellschaften. Das Wort *dynamisch* findet damit in der Resonanztheorie schon Anwendung. *Dynamik* steht hier in einem ganz anderen Zusammenhang als in der TZI. Rosa schlägt als strukturelle Alternative die adaptive Stabilisierung vor. Damit ist nicht mehr ein Zwang zur Steigerung, aber die Möglichkeit von Intervention und Innovation gemeint, wenn diese zur Stabilisierung von Resonanzverhältnissen beiträgt. Das heißt in der TZI, dass auf ein entfremdendes Ungleichgewicht der vier Faktoren

geantwortet und eine neue Balance gefunden wird. Bayer und Ostertag (2019) finden in der Gleichgewichtung von ICH, WIR, ES und GLOBE einen Ansatz, Entfremdung zu entgegnen und Resonanz einen Boden zu schaffen:

Nicht entfremdet fühlen wir uns vor allem dann, wenn das, was wir tun, von uns auch gewollt ist, wenn etwa die Aufgaben, denen wir uns in einer Gruppe zuwenden, die wir bearbeiten, von uns auch als unsere Aufgaben verstanden und gesehen werden. Gleichzeitig soll es aber nicht nur um je individuelle Orientierungen gehen, sondern vielmehr um das Sich-Einlassen auf andere und das Mitproduzieren kollektiver Ziele. Diese Überlegungen korrespondieren unmittelbar mit der Idee der Gleichgewichtigkeit der vier Faktoren im Modell der TZI. Anliegen der TZI ist eine konstruktive Verbindung von Person- und Aufgabenorientierung. Es gilt, Bedürfnisse und Anliegen der Einzelnen wahr- und ernst zu nehmen, ohne die gemeinsame Aufgabe aus den Augen zu verlieren, oder anders: jedem Einzelnen einen individuellen Zugang zur gemeinsamen Aufgabe zu ermöglichen. (ebd.: 142)

Die TZI vermag über die Dynamische Balance auf mögliche Entfremdungstendenzen in Art und Weise der Resonanz zu antworten und zu widersprechen. Im Wortschatz der Resonanztheorie kann hier von einer *adaptiven Balance* gesprochen werden, die auf Störungen durch ein strukturelles Ungleichgewicht der Resonanzachsen der vier Faktoren responsiv eingeht. Das Adjektiv *adaptiv* merkt auch eher eine bewusste und reflexive Intervention an. *Dynamisch* indessen drückt erst einmal nur aus, dass etwas eine Bewegung aufweist. An Langmaak (2001: 72) anknüpfend lässt sich sagen, jede strukturelle Dysbalance führt zur Entfremdung vom eigenen Ich und von der Welt.

Nach Beljan (2019: 142) kommt das Konzept der *schwachen* und *starken Wertung* in Spiel. Dabei gilt es, die starken Wertungen im (herangetragenen) Sachanliegen (ES) und im Kontext (GLOBE) und die schwachen Wertungen im Form der individuellen Resonanzbedürfnisse gleichermaßen zu achten. Die Aussicht besteht darin, für jeden Einzelnen die gemeinsame Aufgabe zur individuellen starken Wertung werden zu lassen, oder anders: jedem einen individuellen Zugang zur gemeinsamen Aufgabe zu ermöglichen, sodass die Aufgabe jedem auf eine eigene Art *wichtig* ist.

Dieser Zugang ist allerdings gleich von zwei Seiten her unverfügbar. Das ES wird in Resonanzbeziehungen lebendig. Die Sache tritt als unverfügbare gegenüber. „Es steht nicht (nur) in unserer Wahl, mit welchen Fragen und Aufgaben wir uns beschäftigen wollen. Die Themen kommen aus der Welt mit Aufforderungscharakter auf uns zu“ (Ostertag/Bayer 2022b: 71). Darin ist Anverwandlung der Dinge angesprochen. Dinge verändern sich in Resonanzbeziehungen (Endres 2020: 30). Hier kommt nun die zweite Seite ins Spiel. Auch die eignen Grenzen und die der Anderen sind unverfügbarer Teil des Geschehens. „Sowohl das eigene als auch das andere, das fremde ICH sind mir nur in Teilen zugänglich bzw. verfügbar, und mit Rosa könnten wir sagen: auch nur durch diese Unverfügbarkeit resonanzfähig“ (Ostertag/Bayer 2022b: 72). Weyers und Köbel (2016: 220) sprechen mit Bezug auf den Rosa der 90er-Jahre von einem Wunsch zweiter Ordnung, der darin besteht, durch das Ausagieren individueller Wünsche in Gruppen die Grenzen Anderer nicht zu überschreiten. Dazu ist bedeutsam, dass „alle Beteiligten gleichermaßen Gehör finden bzw. umgekehrt die Artikulationen einzelner Gruppen nicht ‚erstickt und unartikulierbar gemacht‘ werden“ (ebd.). Hier muss Leitung Unterschiede bejahen, auch qualitativ moralische Unterschiede akzeptieren. Welchen Zugang die

einzelnen ICHs zum ES wählen, bleibt konstitutiv offen. Das impliziert auch eine positiv konnotierte Anerkennung der Tatsache, dass andere nicht vollends verstanden werden können. (Ostertag/Bayer 2022b: 71 f.) „In der lebendigen Balance von Verstehen und Nicht-Verstehen, von respektvoller Zurückhaltung und zugewandter Offenheit ereignet sich Begegnung, entstehen Resonanzräume und Resonanzerfahrungen“ (ebd.: 72).

4.3.3 Leiten mit responsiven Themen – Ein responsives Element der Strukturierung

Dieses Grundinteresse in Resonanz mit Themen zu treten ist in Menschen anthropologisch bereits angelegt (ebd.: 70). Allein die Entscheidung, sich *damit* nicht zu beschäftigen, ist eine Entscheidung in Abhängigkeit *davon* (vgl. ebd.: 71). Die Themen bringen in der TZI dem ES einen Lebensbezug bei. Aus „beziehunglosen Sachinhalten menschenbezogene Themen“ (ebd.: 70) zu machen, ist ein zentrales Anliegen der TZI. Die Formulierung von Themen dient daher dem Zweck, ein Interesse bei den Beteiligten anzusprechen. Erst wenn ein Thema ein entgegenkommendes und antwortendes ist, kann es die jeweilige Resonanzsensibilität der Beteiligten ansprechen. Die Angesprochenen müssen in der Tat zum Eindruck kommen, *gemeint* zu sein: „Ich bin gefragt!“. Daher muss die Formulierung offen genug sein, um einen Selbstbezug zum Thema zuzulassen und ebenso definiert sein, um ein ansprechendes, aufforderndes Gegenüber zu sein. Damit eröffnet das Thema für die Angesprochenen eine Resonanzachse zum Sachbezug. Mit der Themensetzung wird das *Was* ausgerichtet. Damit legt es eine Grundausrichtung und einen Startpunkt der Zusammenarbeit fest. Die TZI legt großen Wert darauf, das Thema an die Interessenwelt der Adressat:innen anzunähern.

Mit Hans Thiersch (2014: 134 f.) lässt sich sagen, das jeweilige thematische Engagement richtet sich an den lebensweltlichen Bedürfnissen der Adressat:innen aus, oder in den prägnanten Worten von Harald Welzer (2019: 50): „Wenn sich jemand also auf den Weg der Veränderung machen soll, muss das ganz einfach mit ihr oder ihm zu tun haben, sonst kann man auf sie oder ihn einreden wie auf ein totes Pferd“. Thiersch spricht mit dem Begriff der *Alltagswende* die Zuwendung der Pädagogik zu Alltäglichkeit an. „Alltag meint als Alltäglichkeit eine spezifische Form des Weltverhältnisses, des Zugangs zur Wirklichkeit, einen allgemeinen Modus des Lebens, in dem Menschen sich immer schon vorfinden. Der Mensch wird nicht abstrakt als Individuum gesehen, nicht primär in Eigenschaften und Kompetenzen; der Mensch wird in einer Wirklichkeit gesehen, in der er sich vorfindet, die ihn bestimmt und mit der er sich auseinandersetzt“ (Grunwald/Thiersch 2016: 33). Der Alltag ist der Ort, wo Menschen sich mit der Wirklichkeit auseinandersetzen, weil sie im Alltag darin eingebunden sind und die Wirklichkeit dort mit Aufforderungscharakter auf sie zukommt. Die Alltäglichkeit ist der Modus, in dem sich Veränderung im Leben manifestiert. Der Lebensweltbezug ist für Menschen von Bedeutung, „weil in allen ihren Alltags- und Lebensvollzügen der Widerspruch zwischen kapitalistischem Steigerungszwang und resonanter Verbindung zutage tritt“ (Rosa 2021: 240). Der Alltag kann so, wie Rosa sagt, „zum entscheidenden Ort des Widerstandes werden“ (ebd.) und zum

„Ansatzpunkt für den Umbau hin zu einer sich adaptiv stabilisierenden Sozialformation werden“ (ebd.). Mit einem Thema wird eine gewisse Erwartung ausgebildet und in der Interaktion in die alltägliche Erfahrung überführt (vgl. Rosa/Endres 2016: 50). Das Thema spielt als lebendiges Gegenüber eine emergente Rolle im Verständigungsprozess der Gruppe. Mit Rückbezug auf Meyer-Drawe deutet Ostertag (2001: 135) darauf hin, dass Begegnung selten direkt zwischen zwei Menschen stattfindet. In der Praxis sei das tatsächlich eher der Sonderfall, dass sich Menschen gegenseitig zum Thema machen. Solche Begegnung findet allein in einer Kennenlernensituation statt. Verständigung geschieht *triadisch*, das heißt, sie ist im Grunde immer auch auf ein Thema hin bezogen. Das Thema fungiert derweil als dritter Bezugspunkt und somit als Entlastung im Hinblick auf die Unverfügbarkeit der Anderen: „Die Orientierung an einem gemeinsamen Dritten [...] kann das Unverständene stehen und gelten lassen“ (ebd.). Somit verbindet Verständigung, Begegnung, Kooperation als auch das Lernen in sich. Hierin finden sich die entsprechenden Resonanzachsen, wie oben erörtert wieder.

Im Bewusstsein, dass unterschiedliche Milieus verschiedene Zugänge zur TZI finden können, schlagen Schmid und Böhm (2011: 72) „Flexibilität im Kursdesign“ vor. „Vielleicht liegt es auch am Format, dass unsere Anschlussfähigkeit gefährdet ist“ (Geffers/Schulz von Thun 2019: 52). Schulz von Thun (ebd.: 53) spricht sich dafür aus, die sprachliche Repertoire variantenreicher zu gestalten. Zum Verständigungsansatz einer Themenzentrierten Resonanzpädagogik gehört dann allerdings auch, dass lebensweltliche und habituelle Unterschiede *sein* zu lassen. Sie müssen nicht ständig thematisiert werden. Die Unterschiede sollen bleiben zugunsten einer resonanten Begegnung unverfügbarer Gegenüber. „Verabschiedet ist damit auch die unfruchtbare Konzentration auf vermeidliche Kulturstandards“ (Ostertag 2001: 137). Hier ist Leitung gefragt, die „durch eine differenzierte Kenntnis der Lebenswelt *und* mit den Teilnehmenden gemeinsam relevante Inhalte und Themen eruiert“ (ebd. Herv. F.O.). Neben dieser Flexibilität im Themen wäre Flexibilität im Kursort gefragt, um die Interaktion auf Themen bezogen im Sinne resonanter Verständigung zu gestalten, sondern auch ortsbezogen zugänglich (vgl. Sixt et al. 2018: 12).

In welche Richtung soll sich jemand verändern? Woraufhin zu? Die Resonanzpädagogik übt sich diesbezüglich in Absichtslosigkeit (Kahl 2016: 133). Das heißt normativ gewendet, dass die Resonanz inhaltlich offen ist. Sie legt nicht fest, was der wünschenswerte Ausgang der Transformation ist. Es bleibt ein Zwischenergebnis der Verständigung in der „Frage, auf welche Vision von Mensch-Sein und auf welchen Entwurf von Welt hin sich Menschen in ihren Bildungsprozessen entwickeln“ (Ostertag 2022c: 44). Themen müssen daher auch den Ausgang inhaltlich offenlassen und dürfen nicht teleologisch einen richtigen Weg vorgeben. Mit den Begrifflichkeiten der Resonanztheorie kann das Thema nun als resonantes, responsives Element der Strukturierung weiterentwickelt werden (vgl. Rosa 2021: 249). In diesem Sinne: „Fuck you Prüfung – mein Weg, sie zu meistern“ (Raab 2019).

4.3.4 Leiten mit Resonanz und responsiver Struktur – Eine strukturelle Alternative

Die Rezeption der Verbindung der Resonanz und TZI bewegt sich bisher hauptsächlich in der kulturellen Perspektive; in der Perspektive der ersten Person. Rosas Konzeption von Resonanz bewegt sich jedoch auch dahin, zu überlegen, wie eine Struktur verfasst sein muss, um Resonanz Gelegenheit zu bieten.

In der TZI kommt der Leitung die Aufgabe zu, die Struktur der Gruppe als ‚erste unter gleichen‘ zu gestalten. Sie achtet dabei auch auf den Prozess und vertraut auf die Selbstverantwortung der anderen beteiligten Menschen. Die Varianten der Sozial- und Arbeitsformen nehmen dabei unterschiedlichen Einfluss auf den Prozess und die Struktur der Zusammenarbeit. So steht einmal die Kooperation (WIR↔ES) mehr im Fokus und ein anders Mal die Begegnung (ICH↔WIR) oder das Lernen (ICH↔ES). Wie es für die TZI typisch ist, geschieht das alles im Bewusstsein für die Wirkung des GLOBES. Die Resonanztheorie kann hierbei darauf hinweisen, dass der Einfluss der Leitung auf das Geschehen begrenzt ist.

Im Bewusstsein dieser Unverfügbarkeit ist Leitung gefragt, Schritt für Schritt mit dem Prozess zu gehen, Interventionen zu setzen, Wirkungen wahrzunehmen und auf die Sinnhaftigkeit dessen zu vertrauen, was sich im Hier und Jetzt entwickelt. Hilfreich, ja eigentlich notwendig ist hierfür eine feine Wahrnehmung sowie eine ausgeprägte Sensibilität, mit Menschen und Inhalten in Resonanz zu gehen – oder anders: die Fähigkeit und die Bereitschaft, die eigenen horizontalen, diagonalen und vertikalen Resonanzachsen immer wieder neu zum Klingen zu bringen, also Resonanzerfahrungen zu suchen, ohne den Gefahren einer übergriffigen Verdinglichung zu erliegen (Ostertag/Bayer 2022b: 74).

Mit der Resonanzsensibilität verhält es sich zweiseitig: „Resonante Subjekte bedürfen einer resonanten, responsiven institutionellen Struktur und umgekehrt – das eine ist ohne das andere nicht zu haben“ (Rosa 2021: 249). Allein die Resonanzbedürfnisse der Einzelnen anzuerkennen, ist wichtig, aber noch zu wenig. Auch Klein hebt die Anerkennung hervor. Anerkennung kommt erst in der *Differenzierung* des Gruppengeschehens zum Tragen:

Der Einzelne muss sich nicht mehr verstellen. Unterschiedlichkeit wird akzeptiert und sogar als Gewinn erkannt. Aufgaben und Konflikte können ausgehandelt werden. Der einzelne kann seine Bedürfnisse und die der anderen respektieren. Neues Verhalten kann im ermutigenden Klima ausprobiert werden. Metakommunikation gehört zum Alltag der Gruppe. Es ist das ‚heilsame Klima‘ von dem Ruth Cohn gesprochen hat. (Klein 2016b: 54)

Klein (ebd.: 50) weist aber selbst schon auf die Einseitigkeit von Anerkennung hin, „weil es offen ist, ob ich Anerkennung erfahren oder Zugehörigkeit erlangen werde“. Mit Anerkennung allein kommt noch keine resonante Begegnung, noch kein WIR zustande. Anerkennung beschreibt ein Geben und Nehmen in jeweils eine Richtung, weil es offen ist, ob Menschen Anerkennung geben, wenn sie welche bekommen. Erst die Resonanz beschreibt diese doppelseitige Begegnung, in der sich Anerkennung voll entfaltet.

Die Resonanz baut auf Differenz, auf Unterschiedlichkeit. Die Struktur muss daher responsiv auf ihre Unterschiedlichkeit der Beteiligten eingehen und einen Boden für ihre Entfaltung bereiten. Gleichzeitig besteht das Risiko, dass die Beziehungen untereinander in dieser Differenzierung

auseinanderdriften, abhanden geraten und schließlich entfremden. Das Schattendreieck nach Dietrich Stollberg (1982) (siehe Illustration 6) kann hier zur weiteren Verbindung von Resonanz und TZI inspirieren. Durch die einseitige Fokussierung einzelner Eckpunkte *Vertrauen*, *Prozess* und *Vertrauen* wird das Schattendreieck von *Chaos*, *Stagnation* und *Misstrauen* aktiviert. Eine Dysbalance der Elemente bestärkt den Gegenpol der Ecke, die zu wenig Beachtung findet. Zu viel Struktur bringt den lebendigen Prozess in Stagnation. Nur Prozess lenkt die Struktur ins Chaos.

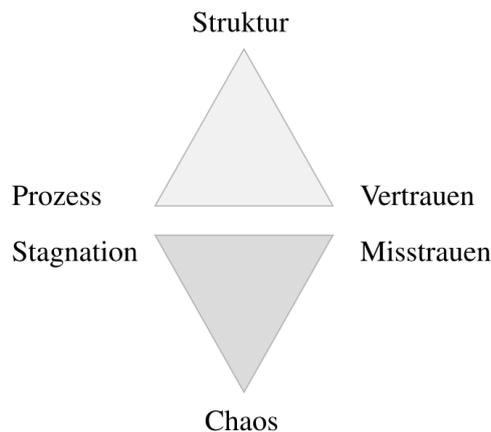
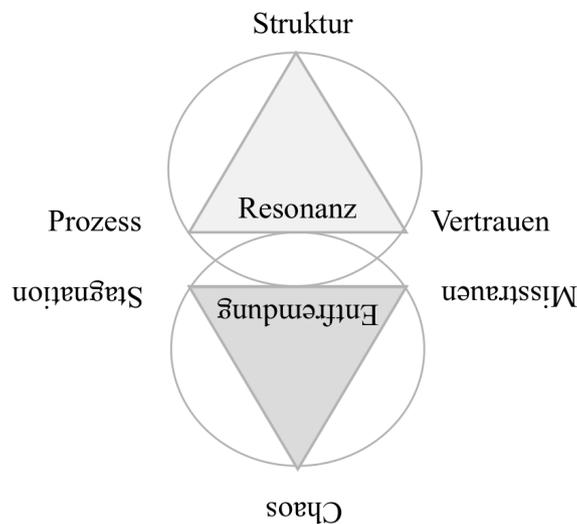


Illustration 6: Das Schattendreieck nach Stollberg (1982: 40)

Diese dialektischen Zusammenhänge in Stollbergs Modell erinnern an die Dialektik der Entfremdung und Resonanz. Die Elemente des Schattendreiecks können als Momente der Entfremdung verstanden werden, die sich im repulsiven Chaos und indifferenten Misstrauen und dynamischer Stagnation ausdrücken. Die Elemente Struktur, Prozess und Vertrauen können dabei als resonanzförderliche begriffen werden. Die Struktur definiert die Situation, sodass sie der Gruppe als ein Gegenüber begegnet und entgegenkommt. Die Einzelnen erhalten die nötige Orientierung, um sich auf das Geschehen einlassen zu können. Prozess und Vertrauen öffnen die Situation und macht wiederum Platz für das selbstwirksame Antworten der Beteiligten. Auf Basis der Balance von entgegenkommender Struktur und offenem Prozess kann sich die Resonanzfähigkeit der Einzelnen entfalten. Verschiedene Sozialformen kommen dem entgegen und legen den Fokus auf unterschiedliche Faktoren. Wie Rosa (2016: 50) im Gespräch mit Endres sagt, „ist es wichtig, die Elemente wechselseitig zu balancieren und ins richtige Verhältnis zu setzen“. „Subjekte sind demnach immer schon das Ergebnis von je spezifischen Weltbeziehungen – was explizit die Möglichkeit offen lässt, dass das Subjekt von Resonanzerfahrungen auch Dyaden, Triaden oder Kollektive sein können“ (Rosa 2017: 320). Das Modell nach Stollberg könnte mit einem Kreis um die Dreiecke ergänzt werden, um die dialektische Beziehung nach zu zeichnen. In der Verbindung mit der Dialektik der Entfremdung und Resonanz könnte auch in Betracht kommen, dass resonante Leitungsdreieck immer auch Momente der Entfremdung enthält. Die Begrenzung veranschaulicht gleichzeitig die Unverfügbarkeit in allen Momenten (vgl. Ostertag/Bayer 2022b: 67 ff.). Die Begrifflichkeiten der

Eckpunkte wären im Laufe einer tieferen Beschäftigung eventuell mit Worten der Resonanztheorie zu verbinden.



*Illustration 7: Leiten in der Dialektik von Resonanz und Entfremdung
modifizierte Darstellung nach Stollberg (1982)*

Im Weiteren wäre zu überlegen, inwieweit das Resonanzdreieck der Vier-Faktoren nach Ostertag und Bayer (2022b) in Verbindung mit einem dialektischen Leitungsmodell in Anlehnung an Stollberg (1982) steht. Es deuten sich folgende Verdachte an: Das die ES strukturiert als Sachbezug die Interaktion, weil sie zumindest die Begegnung (ICH↔WIR) ein gemeinsames Drittes hin ausrichtet. Die Begegnung wird so zur kooperativen Beziehung strukturiert. Der Prozess steht im Zusammenhang damit, inwieweit sich die einzelnen Beteiligten (ICH) einlassen und eingeben. Lernen (ICH↔ES) beschreitet einen Prozess, der auf den Sachbezug hin strukturiert ist. Die Begegnung (ICH↔WIR) lebt vom Vertrauen und ist im Sinne der Verständigung in immer auch ein stetiger Prozess voller Wandlungen. Der Kreis deutet erneut drauf hin, dass letztlich alle Achsen und Ecken nicht trennscharf sind und die Unterteilung insofern nur heuristisch gilt. Die Beziehungen und deren Pole stehen in einem ontogenetischen (mitverantwortlichen) Zusammenhang, der den GLOBE respiziert.

5 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit konnte dargestellt werden, dass die TZI eine dankbare Systematik für die inhaltlich starke Resonanztheorie bereitstellen kann. Rosa bietet mit seiner Resonanztheorie keine einfache Lösung als Musterkonzept an (Rosa 2019a: 736). Gleichwohl wird deutlich, dass die Resonanz einen positiven kulturellen und strukturellen Entwurf anbietet, der nahe an dem dran ist, was die TZI als ihr Anliegen versteht. Die TZI greift ihn ihrer Systematik viel auf, was in der Resonanzpädagogik theoretisch fundiert angelegt ist. Die Struktur der TZI ist dazu sensibel genug, um sich auf Resonanz einzulassen und hinreichend responsiv, sodass sie Resonanz evozieren kann. Die grundlegenden Haltungen beider Ansätze erweisen sich als stark verwandt. In diesem wie jenem Modell geht es darum, Zeit zu verbringen und nicht zu gewinnen. Sie sind Ansätze für die *Zeit davor* (vgl. Welzer 2021: 19).

Die Verbindung der Ansätze ließe sich im Umkehrschluss als Themenzentrierte Resonanzpädagogik bezeichnen, so die hier vertretene These. Durch die Synthese kann eine Themenzentrierte Resonanzpädagogik das Anliegen beider Ansätze inhaltlich fundiert und methodisch bewusst umsetzen. Sie kann in adaptiver Balance zur Stabilisierung der Resonanzbedingung und nicht zuletzt zu einer responsiven, resonanzsensiblen Struktur im Lernen, in der Begegnung und Kooperation von Menschen beitragen. Die Themenzentrierte Resonanzpädagogik ist im Kern ein Konzept der resonanten Bildung. Und dazu gehört allen voran: Dinge *sein* lassen.

Inhaltlich ist der vorliegende Text eher Ausdruck einer Zerstreuung statt einer Verdichtung. Das kann als Zwischenstadium und Ergebnis einer Suchbewegung betrachtet werden. Die Literaturrecherche und -studie erweist im Hinblick auf die TZI als sehr vielfältiges Erlebnis. Unterschiedliche Interpretationen und Auslegungen der TZI können so leicht zu praktischen Missverständnissen führen (vgl. Ebrahim 2020b: 47). Es mag gut sein, dass einige der dargestellten Zusammenhänge und Schlüsse ein „nach vorne Irren“ im Sinne Karl Poppers bezeugen (vgl. Wilsche 2021: 75). Als Experiment kann auch der vorliegende Versuch als erfolgreich gelten, wenn es scheitert, weil der entsprechende Zusammenhang schon mal ausgeschlossen werden kann. Die weitere Forschung an der Verbindung der TZI und Resonanzpädagogik bleibt obligatorisch. Schließlich bleibt noch zu sagen, beide Modell und auch ihre Synthese müssen Streitbar sein, dann werden sie umso stabiler im Alltag gelebt. Je expliziter sie betont oder starr gemacht werden, umso instabiler sind sie. (vgl. Welzer 2019: 161) Eine wie auch immer entworfene Verbindung der Ansätze muss im Leben stattfinden: „Ein Leitsatz wird nicht durch die Ausformulierung von Regeln mit Leben gefüllt, sondern dafür braucht es eine Kultur des Nachahmens und Anverwandelns“ (Rosa et al. 2018: 106).

Und zum Schluss spielt noch einmal die Gruppe ›Ja, Panik‹ (2011):

Weißt du, ich bin mir langsam sicher und das ist gar nicht personal
Die kommende Gemeinschaft liegt hinter unseren Depressionen
Denn was und wie man uns kaputt macht, ist auch etwas, das uns eint
Es sind die Ränder einer Zone, die wir im Stillen alle bewohnen
Aber Achtung, Achtung, Achtung, vor der allzu schnellen Heilung
Denn das, was uns zerstört, will uns gleich schon reparieren
Unser Schmerz, der darf nicht abfallen
Allein er fällt mit dieser Ordnung
Die sich verschwört, uns aufzupäppeln, uns gesund zu amputieren
[...]
Wie gesagt, es ist alles beim Alten
Nur dass ich finde, es wär' an der Zeit aufzuhören
Das bisschen Kling Bim, Lalala für gar so wichtig zu halten
Gilt es doch nach wie vor eine Welt zu zerstören
Jedes Lied davon ein Lied zur Restauration

6 Literaturverzeichnis

- Ahuvia, Aaron/Thin, Neil/Haybron, Dan M./Biswas-Diener, Robert/Ricard, Mathieu/Timsit, Jean (2015). Happiness: An interactionist perspective. In: *International Journal of Wellbeing*. 5. Jg. (1). S. 1–18. DOI: 10.5502/ijw.v5i1.1.
- Alkemeyer, Thomas (2018). Reflexion der Beiträge. Verantwortung als Komplizenschaft oder als gesellschaftskritischer Gegen-Entwurf? In: Henkel, Anna/Lüdtke, Nico/Buschmann, Nikolaus/Hochmann, Lars (Hg.). *Reflexive Responsibilisierung: Verantwortung für nachhaltige Entwicklung*. Bielefeld: Transcript. S. 411–418.
- Balzer, Jens (2022). *Ethik der Appropriation*. Berlin: Matthes&Seitz.
- Bayer, Michael (2018). Bildung, Leistung und Kompetenz. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 135–147.
- Bayer, Michael/Mordt, Gabriele (2008). *Einführung in das Werk Max Webers*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Bayer, Michael/Ostertag, Margit (2019). Themenzentrierte Interaktion und Gesellschaft: Soziologische Analysen und Reflexionen. In: *Soziale Arbeit*. 68. Jg. (4). S. 137–145. DOI: 10.5771/0490-1606-2019-4.
- Bayer, Michael/Ostertag, Margit (2022a). Perspektiven der empirischen Bildungsforschung auf die Themenzentrierte Interaktion. Eine kritische Diskussion. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). *Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 81–100.
- Bayer, Michael/Ostertag, Margit (2022b). Themenzentrierte Interaktion heute. Ein Prolog. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). *Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 7–14.
- Bayer, Michael/Wohlkinger, Florian (2017). Meritokratie und Gerechtigkeit in der Grundschule. In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (Hg.). *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 167–183.
- Bea, Franz Xaver (2020). *Projektmanagement*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte. Aufl. München: UVK Verlag.
- Beck, Harald/Rosa, Hartmut (2014). Eskalation der Nebenfolgen: Kosmopolitisierung, Beschleunigung und globale Risikosteigerung. In: Lamla, Jörn/Rosa, Hartmut/Strecker, David (Hg.). *Handbuch der Soziologie*. Konstanz, München: UVK-Verl.-Ges. UVK/Lucius. S. 465–474.
- Becker-Schmidt, Regina (2021). Kritik als Ferment einer Soziologie, die soziale Ungleichheit zum Thema macht. In: *Gesellschaft unter Spannung*. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020. 40. Jg. S.
- Beljan, Jens (2019). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. 2., durchgesehene. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beljan, Jens/Winkler, Michael (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*.

- Bismarck, Kristina/Beisbart, Ortwin/Rosa, Hartmut (Hg.) (2020). Resonanzpädagogischer Deutschunterricht: Lernen in Beziehungen. Weinheim Basel: Beltz.
- Block, Katharina (2017). Das Unverfügbare von seinen kulturkritischen Möglichkeiten her denken. In: ISH-Arbeitspapier des Instituts für Soziologie der Leibniz Universität Hannover. (1). S. 1–12.
- Block, Katharina/Dickel, Sascha (2020). Jenseits der Autonomie : die De/Problematisierung des Subjekts in Zeiten der Digitalisierung. In: BEHEMOTH A Journal on Civilisation. 13. Jg. (1). S. 109–131. DOI: 10.6094/BEHEMOTH.2020.13.1.1040.
- Bogner, Dirk (2019). Jens Beljan / Michael Winkler: Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz. Weinheim / Basel: Beltz 2019 (120 S.) [Rezension]. In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR). 18. Jg. (5). S. DOI: 10.25656/01:24022.
- Bösel, Bernd (2017). Affektive Differenzen, oder: Zwischen Insonanz und Resonanz. In: Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Hg.). Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld, Germany: Transcript. S. 33–52.
- Bourdieu, Pierre (2013). Die männliche Herrschaft. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- bpb (Hg.) (2016). Der Neue Mensch. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. (37–38). S. 40.
- Braidotti, Rosi (2016). Jenseits des Menschen: Posthumanismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 66. Jg. (37–38). S. 33–38.
- Braidotti, Rosi (2019). “What is necessary is a radical transformation, following the bases of feminism, anti-racism and anti-fascism”. URL: <https://lab.cccb.org/en/rosi-braidotti-what-is-necessary-is-a-radical-transformation-following-the-bases-of-feminism-anti-racism-and-anti-fascism/> [Zugriffsdatum: 01. Oktober 2022].
- Breyer, Thiemo/Buchholz, Michael B./Hamburger, Andreas/Pfänder, Stefan/Schumann, Elke (Hg.) (2017). Resonanz - Rhythmus - Synchronisierung: Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst. Bielefeld: Transcript.
- Brumlik, Micha (2016). Resonanz oder: Das Ende der kritischen Theorie | Blätter für deutsche und internationale Politik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. (Mai 2016). S. URL: <https://www.blaetter.de/ausgabe/2016/mai/resonanz-oder-das-ende-der-kritischen-theorie> [Zugriffsdatum: 05. Oktober 2022].
- Bürmann, Ilse (1997). Überwindung des Dualismus von Person und Sache: Annäherungen an bildendes Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BV (2020). Hartmut Rosa für Kinder: Beschleunigung und Resonanz als dystopische und utopische Momente in Michael Endes «Momo». URL: <https://zukunftsgestalten-flensburg.de/2020/hartmut-rosa-fuer-kinder/> [Zugriffsdatum: 28. September 2022].
- Christ-Fiala, Agnes (2020). TZI – getanzt: Was Tanzimprovisation mit TZI zu tun hat. In: Themenzentrierte Interaktion. 34. Jg. (2). S. 125–134. DOI: 10.13109/tzin.2020.34.2.125.
- Cohn, Ruth C. (1993). Es geht ums Anteilnehmen. 2. Aufl. Freiburg [u.a.]: Herder.
- Cohn, Ruth C. (1994). Gucklöcher – Zur Lebensgeschichte von TZI und Ruth C. Cohn. In: Gruppendynamik. 25. Jg. (4). S. 345–370.

- Cohn, Ruth C. (2013). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 17. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth C./Brühlmann-Jecklin, Erica (Hg.) (2010). Das Mögliche tun: Ruth C. Cohn: Gespräche und Begegnungen. Oberhofen am Thunersee: Zytglogge.
- Dahms, Susann (2019). Strukturen des Affektiven: kulturelle Ordnungen, Aufmerksamkeiten und affektive Hintergründe. Transcript. Bielefeld.
- Delitz, Heike/Nungesser, Frithjof/Seyfert, Robert (Hg.) (2018a). Soziologien des Lebens: Überschreitung - Differenzierung - Kritik. Bielefeld: Transcript.
- Delitz, Heike/Nungesser, Frithjof/Seyfert, Robert (2018b). Soziologien des Lebens. Einführung. In: Delitz, Heike/Nungesser, Frithjof/Seyfert, Robert (Hg.). Soziologien des Lebens: Überschreitung-Differenzierung-Kritik. Bielefeld: Transcript. S. 7–31.
- Deutschlandfunk Kultur (2022). Philosophie und Klimakrise - Ohne Feminismus keine Rettung der Welt. Aus der Sendung Sein und Streit. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/philosophie-klimakrise-feminismus-rettung-der-welt-100.html> [Zugriffsdatum: 15. November 2022].
- Dick, Michael (2022). Authentizität und Organisation: Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit. In: Dick, Michael/Freund, Stephan/Ohlbrecht, Heike/Unger, Thorsten (Hg.). Arbeit – Job – Beruf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 189–216.
- Dickel, Sascha (2019). Prototyping Society - Zur vorauseilenden Technologisierung der Zukunft. Bielefeld, Germany: Transcript.
- Dudenredaktion (Hg.) (o.J.). es. In: Duden online. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/es_da_man [Zugriffsdatum: 17. November 2022a].
- Dudenredaktion (Hg.) (o.J.). ver-. In: Duden online. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/ver_ [Zugriffsdatum: 13. Dezember 2022b].
- Duttweiler, Stefanie (2016). Nicht neu, aber bestmöglich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. (37–38). S. 27–32.
- Ebrahim, Ranja (2020a). Die horizontale Beziehungsebene ‚Ich-Wir‘. Im Diskurs mit dem Qurʾān. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 49–82.
- Ebrahim, Ranja (2020b). Das Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn. Im Diskurs mit dem Qurʾān. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 27–47.
- Elias, Norbert (2014). Was ist Soziologie? 12. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990). Etablierte und Außenseiter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ellinger, Stephan/Kleinhenz, Lukas (2022). Soziale Benachteiligung und Resonanz erleben. Entfremdungsprozesse in der Schule. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Endres, Wolfgang (2020). Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht : von der Entdeckung neuer Denkmuster. Weinheim Basel: Beltz.
- Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2018). Theorien der Sozialen Arbeit. 7., überarbeitete und erweiterte. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Farau, Alfred/Cohn, Ruth C. (1984). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie: zwei Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Faßhauer, Ulwe (2014). 1. Axiom: existentiell-anthropologisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). *Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 80–85.
- Fichtner, Sarah/Schimkat, Heike (2019). *Durch gelingenden Beziehungsaufbau Schule verändern? Eine explorative Studie zur Implementation des ChangeWriters-Ansatzes an Schulstandorten*. Berlin: ChangeWriters e.V. Institut für Innovation und Beratung an der Evangelischen Hochschule Berlin e.V. URL: https://inib-berlin.de/images/doc/ChangeWriters_Studie_Abschlussbericht_2019.pdf
- Fischer, Joachim (2018). Plessners vital turn. Ekstatik der »exzentrischen Positionalität«. In: Delitz, Heike/Nungesser, Frithjof/Seyfert, Robert (Hg.). *Soziologien des Lebens: Überschreitung - Differenzierung - Kritik*. Bielefeld: Transcript. S. 167–198.
- Folkers, Andreas/Hoppe, Katharina (2018). Von der Modernisierung zur Ökologisierung. Werden und Biopolitik bei Deleuze/Guattari und Haraway. In: Delitz, Heike/Nungesser, Frithjof/Seyfert, Robert (Hg.). *Soziologien des Lebens: Überschreitung - Differenzierung - Kritik*. Bielefeld: Transcript. S. 137–164.
- Fromm, Erich (1980). *Das Menschenbild bei Marx*. 11. Aufl. Frankfurt a. M.: Europ. Verl.-Anst.
- Fromm, Erich (2020). *Haben oder Sein: die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*. Ungekürzte Ausgabe 1979, 48. Aufl. München: dtv.
- Fromm, Erich (2021). *Die Kunst des Liebens*. Ungekürzte Ausgabe 1995, 12. Aufl. unter dieser ISBN, insgesamt 25. Aufl. München: dtv.
- Gbur, Nina (2015). Das Führungskonzept TZI. In: *Themenzentrierte Interaktion*. (1). S. 7–15.
- Geffers, Gerlinde/Schulz von Thun, Friedemann (2019). Einerseits wunderbar, andererseits ein Unbehagen. In: *Themenzentrierte Interaktion*. 33. Jg. (1). S. 46–55. DOI: 10.13109/tzin.2019.33.1.46.
- Geißler, Rainer (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen.
- Gieselmann, Martin/Straub, Jürgen (2014). *Humanismus in der Diskussion*. Bielefeld: Transcript.
- Graf, Ulrike/Iwers, Telse (2020). Anerkennung und Wertschätzung aus der Perspektive der Humanistischen Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*. (1). S. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/555> [Zugriffsdatum: 24. November 2022].
- Greimel, Arnulf (2020). Das »Innere Team« als Modell der Persönlichkeit. In: *Themenzentrierte Interaktion*. 34. Jg. (1). S. 41–49. DOI: 10.13109/tzin.2020.34.1.41.
- Greving, Heidi (2014). Ruth C. Cohn. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). *Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 18–23.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.) (2016). *Lebensweltorientierung*. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.). *Praxishandbuch lebensweltorientierte soziale Arbeit*. S. 24–64.

- Haraway, Donna (1992). *Ecce Homo, Ain't (Ar'n't) I a Woman, and Inappropriate/d Others: The Human in a Post-Humanist Landscape*. In: Butler, Judith/Scott, Joan W. (Hg.). *Feminists Theorize The Political*. London: Routledge. S. 86–100.
- Härle, Gerhard (2014). *Authentizität gibt es nicht – aber sie kann sich ereignen*. In: *Themenzentrierte Interaktion*. 28. Jg. (2). S. 32–47.
- Hartmann, Martin (2021). *Das große Bild der Gegenwart: Rezension zu «Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?» von Andreas Reckwitz und Hartmut Rosa*. In: *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/78856>
- Hater, Katrin (2012). *Der Globe, das sind wir. Mit Pierre Bourdieu verstehen, wie wir den Globe agieren*. In: *Themenzentrierte Interaktion*. 2. Jg. (26). S. 31–42.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1976). *Phänomenologie des Geistes*. 20.-23. Tsd. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidbrink, Horst (1992). *Ruth C. Cohn im Gespräch mit Horst Heidbrink*. In: *Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*. 23. Jg. (3). S. 315–325.
- Henkel, Anna (2016). *Positive Dialektik*. In: *Soziopolis- Gesellschaft Beobachten*. URL: <https://soziopolis.de/lesen/buecher/artikel/positive-dialektik/> [Zugriffsdatum: 24. Februar 2021].
- Henkel, Anna (2017). *Resonanz zwischen Systemtheorie und Kritischer Theorie*. In: Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Hg.). *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. Bielefeld, Germany: Transcript. S. 105–122.
- Henkel, Anna/Lüdtke, Nico/Buschmann, Nikolaus/Hochmann, Lars (Hg.) (2018). *Reflexive Responsibilisierung: Verantwortung für nachhaltige Entwicklung*. Bielefeld: Transcript.
- Hintner, Regina/Middelkoop, Theo/Wolf-Hallander, Janny (2014). *Partizipierend Leiten*. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). *Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 183–188.
- Höffe, Otfried (2008). *Lexikon der Ethik*. München: C.H.Beck.
- Hoffmann, Sarah G. (2014). *Störungspostulat*. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). *Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 101–106.
- Hoffmann, Sarah G./Gores-Pieper, Elisabeth (2014). *Rivalität und Konkurrenz*. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). *Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 257–262.
- Hoppe, Katharina (2017). *„The World Kicks Back“: Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehungen als ‚material turn‘ der kritischen Theorie?* In: Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Hg.). *Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. Bielefeld: Transcript. S. 159–176.
- Hoppe, Katharina (2021). *Abhängigkeit und Unverfügbarkeit Drei Thesen zu einer Soziologie der Dependenz*. In: *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*. 40. Jg. S. 1–4.
- Ivanova, Alexandra (2018). *Wer analysiert wen und zu welchem Zweck oder Ist der Freudianismus ein Humanismus? Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Kritischen Theorie der Gesellschaft*. In: Gostmann,

Peter/Merz-Benz, Peter-Ulrich (Hg.). Humanismus und Soziologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 117–159.

Ja, Panik (2011). DMD KIU LIDT. Berlin: staatsakt.

Johach, Helmut (2009). Von Freud zur humanistischen Psychologie: therapeutisch-biographische Profile. Bielefeld: Transcript.

Johach, Helmut (2012). Individualismus und soziale Verantwortung - Kontroverse Tendenzen in der Humanistischen Psychologie. In: Straub, Jürgen (Hg.). Der sich selbst verwirklichende Mensch: Über den Humanismus der Humanistischen Psychologie. Bielefeld: Transcript. S. 85–119.

Johach, Helmut (2015). Erich Fromms Einfluss auf die Humanistische Psychologie. In: Fromm Forum. 19. Jg. S. 84–89.

John, Dennis/Ostertag, Margit (2020). Themenzentrierte Interaktion und positive Psychologie im Dialog - Eine Perspektivenerweiterung. In: Soziale Arbeit - Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 69. Jg. (1). S. 22–29. DOI: 10.5771/0490-1606-2020-1.

Kahl, Reinhard (2016). »Einen Kopf Größer« - oder: die Grammatik des Gelingens. Expeditionen zu pädagogischen Resonanzfeldern - Ein Nachwort von Reinhard Kahl. Resonanzpädagogik: wenn es im Klassenzimmer knistert. 2. Aufl. Weinheim Basel: Beltz.

Kallweit, Hilmar (2014). Zukunftsfähiger Humanismus: Präzedenzfälle und Perspektiven. Bielefeld: Transcript.

von Kanitz, Anja (2014). Einführung zu den Axiomen und Postulaten. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kergel, David (2021). Bildungsethik. Wiesbaden: Springer VS.

Klein, Irene (2014). Arbeitsformen und Sozialformen. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 170–175.

Klein, Irene (2016a). Gruppen leiten ohne Angst: Themenzentrierte Interaktion (TZI) zum Leiten von Gruppen und Teams. 15. Aufl. Augsburg: Auer.

Klein, Irene (2016b). Leiten auf Differenzierung hin. Ein Beitrag zum Thema Gruppenphasen. In: Themenzentrierte Interaktion. 30. Jg. (2). S. 44–55.

Kranenpohl, Uwe (2022). Woran uns die Themenzentrierte Interaktion politisch erinnern kann. Möglichkeiten und Grenzen ihrer politischen Wirksamkeit. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 153–164.

Kretschmer, Winfried (2019). Schule als Magnetfeld: Bildung im Resonanzmodus - ein Handapparat zur Resonanzpädagogik. In: ChangeX. (9). S. 1–5.

Kügler, Hermann (2014). Vier-Faktoren-Modell der TZI. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 107–114.

- Künkler, Tobias (2021). Relationalität und Resonanz. Eine Verhältnisbestimmung. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Schäffter, Ortfried (Hg.). Denken in wechselseitiger Beziehung. Velbrück Wissenschaft. S. 235–258.
- Landweer, Hilge (2019). „Gute“ und „schlechte“ Resonanzen? Ein Vorschlag zur Erweiterung von Harmut Rosas Resonanztheorie. In: Wils, Jean-Pierre (Hg.). Resonanz. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. S. 57–70.
- Langmaack, Barbara (2001). Einführung in die themenzentrierte Interaktion (TZI): Leben rund ums Dreieck. Weinheim Basel: Beltz.
- Lash (2018). Lebenssoziologie. Georg Simmel im Informationszeitalter. In: Delitz, Heike/Nungesser, Frithjof/Seyfert, Robert (Hg.). Soziologien des Lebens: Überschreitung - Differenzierung - Kritik. Bielefeld: Transcript. S. 35–63.
- Lipkina, Julia (2021). Bildung und Transformation ‚anders denken‘. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1/2021. Jg. S. 102–119.
- Litke, Hans-Dieter (2007). Projektmanagement. 5., erweiterte. Aufl. München: Hanser.
- Löhmer, Cornelia/Standhardt, Rüdiger (2012). Timeout statt Burnout Einübung in die Lebenskunst der Achtsamkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Löhmer, Cornelia/Standhardt, Rüdiger (Hg.) (2015). TZI - die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Neuausgabe. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lotz, Walter (2013). Die Konzeption der Themenzentrierten Prozessanalyse. Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen: theoretische Grundlage - methodische Konzeption - empirische Analyse. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 86–154.
- Lübbe, Hermann (1992). Gegenwartsschrumpfung. In: Kray, Ralph/Pfeiffer, K. Ludwig/Studer, Thomas (Hg.). Autorität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 78–91.
- Ludwig, Christian (2019). Der Gesellschaftsbegriff in der Kritischen Theorie. In: Bittlingmayer, Uwe H./Demirović, Alex/Freytag, Tatjana (Hg.). Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 797–817.
- Luiking, Andrea (2020). Soziale Erfahrung ist offen nach oben - eine religionsphilosophische betrachtung der Anthropologie von Georg Simmel und Ruth Cohn im Vergleich. In: Themenzentrierte Interaktion. 34. Jg. (2). S. 159–167. DOI: 10.13109/tzin.2020.34.2.159.
- Lutz-Bachmann, Matthias (2013). Grundkurs Philosophie /7: Ethik. Stuttgart: Reclam.
- Matzdorf, Paul/Cohn, Ruth C. (1995). Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, Cornelia (Hg.). TZI: pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3., erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 39–92.
- Mertlitsch, Kirstin (2016). Sisters - Cyborgs - Drags: das Denken in Begriffspersonen der Gender Studies. Bielefeld: Transcript.
- Meyer-Drawe, Käte (1984). Leiblichkeit und Sozialität: phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: W. Fink.

- Meyer-Drawe, Käte (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik. 45. Jg. (3). S. 329–336.
- Meyer-Drawe, Käte (2012). Diskurse des Lernens. 2., durchges. und korr. Aufl. München: Wilhelm Fink.
- Miller, Tilly (2001). Systemtheorie und Soziale Arbeit. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Miller, Vincent (2015). Resonance as a Social Phenomenon. In: Sociological Research Online. 20. Jg. (2). S. 58–70. DOI: 10.5153/sro.3557.
- Modesto, Helga (2015). Demokratisches Verhalten in der TZI-Gruppe: Eine Herausforderung an die Chairperson. In: von Kanitz, Anja/Zitterbarth, Walter/Menzel, Birgit/Stollberg, Elfi/Lotz, Walter (Hg.). Elemente der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 53–63.
- Neckel, Sighard/Sutterlüty, Ferdinand (2008). Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Neckel, Sighard/Soeffner, Hans-Georg (Hg.). Mittendrin im Abseits: Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15–25.
- Neuhann, Esther Lea/Kaczynski, Ronan (2016). Rezension von Rosa, Hartmut: Resonanz. In: Zeitschrift für philosophische Literatur. (4.3). S. 42–53.
- Nickel-Schwäbisch, Andrea (2022). Die Themenzentrierte Interaktion im Gespräch mit der anthropologischen Grundlegung Martin Bubers. Impulse für eine von Entfremdung und Resonanzarmut geprägte Zeit. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 117–132.
- Nickel-Schwäbisch, Andrea/Bayer, Michael (2021). Ethik/Theologie und Soziologie im Gespräch—Eine dialogische Auseinandersetzung mit aktuellen ethischen und sozialen Herausforderungen. Präsentation am 2021.
- Odendahl, Johannes (2022). Literaturdidaktik der Resonanz. Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas «Soziologie der Weltneziehung». In: Brocca, Nicola/Dittrich, Ann-Kathrin/Kolb, Jonas (Hg.). Grenzgänge und Grenzziehungen: transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung. Innsbruck: innsbruck university press. S. 231–241.
- Optenhövel, Beatrix/Reinhaus, Shirley (2019). Autonomie und Beziehungsfähigkeit gehören zusammen: Erfahrungen aus Ausbildungsseminaren zum Thema Begegnung – Beziehung – Bindung. In: Themenzentrierte Interaktion. 33. Jg. (2). S. 168–175. DOI: 10.13109/tzin.2019.33.2.168.
- Ostertag, Margit (2001). Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Opladen: Leske Budrich.
- Ostertag, Margit (2015). Themenzentrierte Interaktion und Bildungstheorie - Erste Schritte einer Verortung. In: Soziale Arbeit. 64. Jg. (8). S. 282–284. DOI: doi.org/10.5771/0490-1606-2015-8.
- Ostertag, Margit (2018). Unterwegs zu einer Pädagogik der Verständigung - Bildungstheoretische Zusammenhänge zur Themenzentrierten Interaktion (TZI). In: Dialogische Erziehung - Informationen zur Paolo Freire Pädagogik. 22. Jg. (1–2). S. 30–40.
- Ostertag, Margit (2020a). Themenzentrierte Interaktion als Theorie und Praxis der Verständigung - Eine Pädagogik der Hoffnung. In: Soziale Arbeit. 69. Jg. (8). S. 303–311. DOI: 10.5771/0490-1606-2020-8.

- Ostertag, Margit (2020b). Hochschule als »Gedeihraum«?! TZI-Ausbildung im Masterstudiengang. In: Themenzentrierte Interaktion. 34. Jg. (2). S. 168–179. DOI: 10.13109/tzin.2020.34.2.168.
- Ostertag, Margit (2022a). Themenzentrierte Verständigung ermöglichen: Mit Hoffnung leben in einer konfliktreichen Welt. In: Themenzentrierte Interaktion. 36. Jg. (1). S. 60–69. DOI: 10.13109/tzin.2022.36.1.60.
- Ostertag, Margit (2022b). Bildungstheoretische Zugänge zur Themenzentrierten Interaktion. Eine Pädagogik der Verständigung. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 41–58.
- Ostertag, Margit (2022c). Themenzentrierte Interaktion als Theorie und Praxis der Verständigung. Mit Hoffnung leben in einer konfliktreichen Welt. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 15–40.
- Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.) (2022a). Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ostertag, Margit/Bayer, Michael (2022b). Resonanzräume gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Reflexionen zur Verbindung der Ansätze von Ruth C. Cohn und Hartmut Rosa. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 59–80.
- Perls, Frederick S. (2008). Gestalt-Therapie in Aktion. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (2017a). Einleitung: Entwicklungslinien des Resonanzbegriffs im Werk von Hartmut Rosa. In: Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Hg.). Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld, Germany: Transcript. S. 9–26.
- Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Hg.) (2017b). Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld, Germany: Transcript.
- Peters, Mathijs (2016). Erich Fromm on Resonance and Alienation. In: Fromm Forum. (20). S. 24–34.
- Philosophie Magazin (2019). Resonanz und Unverfügbarkeit — 3 Fragen an Hartmut Rosa. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=i5G0sD-Xn2c> [Zugriffsdatum: 15. Oktober 2022].
- Poorsafir, Hassan (2019). Soziale Beschleunigung in nicht-westlichen Gesellschaften: Eine Fallstudie zum Iran. Bielefeld, Germany: Transcript.
- Raab, Julia (2019). Fuck you Prüfung – mein Weg, sie zu meistern. Unveröff. Projektarbeit. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg.
- RCI International (2022). Symposium 2022 - RCI International. URL: <https://www.ruth-cohn-institute.org/symposium-2022.html> [Zugriffsdatum: 27. Oktober 2022].
- Reckwitz, Andreas (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut (2021). Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp.

- Reichert, Helmut (2019). Dialektik – ein Grundzug der TZI. In: Themenzentrierte Interaktion. 33. Jg. (1). S. 35–45. DOI: 10.13109/tzin.2019.33.1.35.
- Reiser, Helmut (2014). Vorschlag für eine theoretische Grundlegung der Themenzentrierten Interaktion. In: Themenzentrierte Interaktion. 28. Jg. (2). S. 69–77.
- Reiser, Helmut (2015). Gruppe und Gruppenleitung aus der Sicht der Themenzentrierten Interaktion und des Systemisch-konstruktivistischen Ansatzes. Elemente der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Vandenhoeck & Ruprecht. S. 75–91.
- Reiser, Helmut/Lotz, Walter (Hg.) (1995). Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verl.
- Rieger, Markus (2000). Aufdringlich authentisch – Beobachtungen zum TZI-Habitus. In: Themenzentrierte Interaktion. 23. Jg. (2). S. 9–23.
- Ritter, Klaus (2019). Dokumentation des «Fachtag TZI in der Schule: Auf die ART der Beziehung kommt es an. Resonanzpädagogik und TZI verbinden». Unveröff. Präsentation. In: Freiburg.
- Röhling, Jens (2014). Anmerkungen zur »Haltung« der TZI. Oder: Ama et fac quod vis (Augustin). In: Themenzentrierte Interaktion. 28. Jg. (2). S. 15–19.
- Rosa, Hartmut (2014a). Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. [Orig.-Ausg.] 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2014b). Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016). Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2017). Für eine affirmative Revolution. Eine Antwort auf meine Kritiker_innen. In: Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Hg.). Resonanzen und Dissonanzen: Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion. Bielefeld, Germany: Transcript. S. 311–330.
- Rosa, Hartmut (2019a). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019b). Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In: Wils, Jean-Pierre (Hg.). Resonanz. Baden-Baden: Nomos. S. 9–30.
- Rosa, Hartmut (2019c). Analyse, Diagnose, Therapie? Versuch einer kritischen Neubestimmung der spätmodernen Sozialformation. In: Bittlingmayer, Uwe H./Demirović, Alex/Freytag, Tatjana (Hg.). Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1351–1373.
- Rosa, Hartmut (2019d). Unverfügbarkeit. 4. Aufl. Wien ; Salzburg: Residenz Verlag.
- Rosa, Hartmut (2019e). „Spirituelle Abhängigkeitserklärung“: Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In: Dörre, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Hg.). Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 35–55.
- Rosa, Hartmut (2019f). Zur Kritik und Weiterentwicklung des Resonanzkonzepts. In: Wils, Jean-Pierre (Hg.). Resonanz: im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa. Baden-Baden: Nomos. S. 191–212.

- Rosa, Hartmut (2019g). Nachwort von Hartmut Rosa.
- Rosa, Hartmut (2020a). Von summenden und verstummenden Resonanzachsen im Zeitalter der Digitalisierung. In: Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hg.). Resonanz und Lebensqualität. 1. Aufl. Verlag Barbara Budrich. S. 9–12.
- Rosa, Hartmut (2020b). Resonanz: Die Verteidigung des Unverfügbaren. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.). X-Texte zu Kultur und Gesellschaft. Bielefeld, Germany: Transcript. S. 241–248.
- Rosa, Hartmut (2021). Best Account. Skizze einer systematischen Theorie der modernen Gesellschaft. Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp. S. 151–251.
- Rosa, Hartmut/Buhren, Claus G./Endres, Wolfgang (2018). Resonanzpädagogik & Schulleitung: neue Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016). Resonanzpädagogik: wenn es im Klassenzimmer knistert. 2. Aufl. Weinheim Basel: Beltz.
- Rüsen, Jörn (2010). Perspektiven der Humanität: Menschsein im Diskurs der Disziplinen. Bielefeld: Transcript.
- Ruth Cohn Institute for TCI-international (2017). Infoblatt: Inhalte der TZI-Grundausbildung in der Form des Baukastensystems. URL: https://www.ruth-cohn-institute.org/files/content/zentraleinhalte/dokumente/Ausbildung%20in%20TZI/01_D_Grundausbildung/Grundausbildung_%20Baukastensystem_Infoblatt_2017-03.pdf
- Ruth Cohn Institute for TCI-international (2022a). Ausbildung in TZI - RCI International. URL: <https://www.ruth-cohn-institute.org/ausbildung-in-tzi.html> [Zugriffsdatum: 05. November 2022].
- Ruth Cohn Institute for TCI-international (2022b). Publikationen - RCI International. URL: <https://www.ruth-cohn-institute.org/publikationen.html> [Zugriffsdatum: 05. November 2022].
- Saint-Exupéry, Antoine de (2016). Der Kleine Prinz. 4. Aufl. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Scharer, Matthias (2020). Die politische Dimension der TZI. Eine bleibende Herausforderung. URL: <https://www.rci-meet-tci.org/die-politische-dimension-der-tzi/> [Zugriffsdatum: 17. September 2022].
- Scharer, Matthias/Scharer, Michaela (2019). Vielheit couragiert leben. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Schildbach, Ina (2021). Armut bei Hegel. In: Schweiger, Gottfried/Sedmak, Clemens (Hg.). Handbuch Philosophie und Armut. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 115–120.
- Schlingensief, Christoph (2010). So schön wie hier kanns im Himmel gar nicht sein! Tagebuch einer Krebserkrankung. 12., genehmigte Taschenbuchausg. Aufl. München: btb.
- Schmid, Andrea/Böhm, Stefan (2011). In der Milieufalle? Zur Darstellung und Rezeption der TZI. In: Themenzentrierte Interaktion. 25. Jg. (2). S. 65–73.
- Schmidt, Ina (2021). Ins Offene denken lernen: Verantwortung entsteht mit der menschlichen Begabung, Antworten zu suchen. In: ChangeX. (29). S. 1–5.
- Schneider-Landolf, Mina (2014a). Das Wir ist wichtig – Welches Wir? In: Themenzentrierte Interaktion. 28. Jg. (1). S. 7–19.

- Schneider-Landolf, Mina (2014b). Wir. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 120–127.
- Schneider-Landolf, Mina (2014c). Thema. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 157–163.
- Schneider-Landolf, Mina/Stollberg, Dietrich (2014). Lebendiges Lernen. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 147–153.
- Schulz von Thun, Friedmann (2010). Wo bin ich gefordert? Ruth Cohn entwickelte eine humanistische Alternative zum Ich-fernen Lernen: die Themenzentrierte Interaktion. Ein Nachruf. In: Kommunikation & Seminar. (2/2010). S. 34–36.
- Schulz von Thun, Friedmann (2014). Geleitwort. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulze, Bianca (2021). Zwischen Resonanz und Entfremdung: Trauerbegleitung in Zeiten sozialer Beschleunigung: Resümee der Bachelorarbeit »Seelsorge mit Trauernden im Zeitalter der Beschleunigung« (2018). In: Leidfaden. 10. Jg. (1). S. 93–96. DOI: 10.13109/leid.2021.10.1.93.
- Schüßler, Ingeborg (2021). Wann und wie löst Lernen Freude aus? In: weiter bilden. 28. Jg. (1). S. 19–23.
- Schwarz, Dieter/Schnaas, Christopher (2014). Hartmut Rosa: «Die eingesparte Zeit ist im Eimer». In: Wirtschaftswoche. URL: <https://www.wiwo.de/erfolg/beruf/hartmut-rosa-die-eingesparte-zeit-ist-im-eimer/9229108.html> [Zugriffsdatum: 27. September 2022].
- Schwarz, Renate (2021). Supervision und Coaching als Resonanzraum für berührende Transformation. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 28. Jg. (1). S. 85–96. DOI: 10.1007/s11613-021-00691-x.
- von Seckendorff, Ina (2020). Keine Freiheit ohne Verantwortung! – Warum Lehre eine Haltung braucht: Zum Leitungsverständnis der TZI und der Konstruktivistischen Didaktik. In: Themenzentrierte Interaktion. 34. Jg. (2). S. 180–187. DOI: 10.13109/tzin.2020.34.2.180.
- von Seckendorff, Ina (2022). »Ich sehe was, was Du nicht siehst!« Was ein antidiskriminierender Sprachgebrauch mit der Themenzentrierten Interaktion zu tun hat. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 133–152.
- Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan (Hg.) (2017). Algorithmenkulturen: Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld, Germany: Transcript.
- Sixt, Michaela/Bayer, Michael/Müller, Doreen (2018). Bildung und Raum – Eine neue alte Debatte. In: Sixt, Michaela/Bayer, Michael/Müller, Doreen (Hg.). Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Münster New York: Waxmann.
- Sperber, Werner (2014). Struktur – Prozess – Vertrauen. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 176–182.

- Spielmann, Jochen (2014). Dynamische Balance. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.). Handbuch themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 141.146.
- Spielmann, Jochen/Roseland-Geffert, Lenard (2022). Fragen an die TZI – und an diejenigen, die »mit ihr unterwegs« sind: ... in der Hoffnung auf Irritation, Widerspruch und Fortführung. In: Themenzentrierte Interaktion. 36. Jg. (1). S. 80–83. DOI: 10.13109/tzin.2022.36.1.80.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft : auf dem Weg zu kritischer Professionalität. vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe, 2. Aufl. Verlag Barbara Budrich.
- Stauss, Hans/Isele, Gabriele (2016). Aktualisierungstendenz und Destruktivität. Zur Kritik der anthropologischen Grundannahmen im Personzentrierten Ansatz. In: Person. 20. Jg. (2). S. 118–130.
- Steiner, Christine (2018). Immer mehr, immer länger, immer höher? In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hg.). Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 111–133.
- Stimm-Armingeon, Birgit (2001). Themenzentrierte Interaktion (TZI). In: Fischer, Veronika/Kallinikidou, Desbina/Stimm-Armingeon, Birgit (Hg.). Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Stollberg, Dietrich (1982). Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die themenzentrierte Interaktion. München: Kösel.
- Stollberg, Elfi/Härle, Gerhard (2015). Über das Beenden von Gruppen. Elemente der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Vandenhoeck & Ruprecht. S. 158–172.
- Straubenmüller, Viola (2017). Resonanz – das Andere der Kompetenz?: Gedanken zu einer Resonanzorientierung der Pflegebildung. In: PADUA. 12. Jg. (5). S. 315–318. DOI: 10.1024/1861-6186/a000396.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020). Die Rede von Bildung: Tradition, Praxis, Geltung - Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart: J.B. Metzler.
- The New York Times (1971). Asya L. Kadis, Psychiatrist, Group Therapy Expert, Dead. Erschienen am 06. November 2022. In: The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/1971/02/05/archives/tlsa-l-kadis-psychiatrist-group-therapy-expert-dead.html> [Zugriffsdatum: 06. November 2022].
- Thiersch, Hans (2014). Lebensweltorientierte soziale Arbeit. 9. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Treibel, Annette (2006). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 7., aktualisierte. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Trinkaus, Stephan (2017). »Into the Chthulucene« – Wissen, Fiktion und Sorge nach dem Menschen. In: Ingrisch, Doris/Mangelsdorf, Marion/Dressel, Gert (Hg.). Wissenskulturen im Dialog: Experimentalfelder zwischen Wissenschaft und Kunst. Bielefeld: Transcript.
- Trost, Alexander (2009). »Ich habe das Gefühl, dass...«. Gefühle und die TZI – Aspekte von Neurobiologie und Selbstregulation. In: Themenzentrierte Interaktion. 23. Jg. (1). S. 7–17.
- Trost, Alexander (2019). Autonomie durch Resonanz – Mentalisieren und die TZI. In: Themenzentrierte Interaktion. 33. Jg. (2). S. 128–137. DOI: 10.13109/tzin.2019.33.2.128.

- Uhle, Christian (2017). Momo in Zeiten der Digitalisierung. URL: <https://transform-magazin.de/momo-in-zeiten-der-digitalisierung/> [Zugriffsdatum: 28. September 2022].
- Vetter, Christiane (2018). Unmittelbares Erleben und wissenschaftliche Erkenntnissuche – ein Widerspruch oder zwei Seiten einer Medaille? In: Themenzentrierte Interaktion. 32. Jg. (1). S. 29–40. DOI: 10.13109/tzin.2018.32.1.29.
- Von Foerster, Heinz (1988). Abbau und Aufbau. In: Simon, FB (Hg.). Lebende Systeme. Berlin: Springer. S. 19–33.
- Wanninger, Leopold (2022). Störung Konsum? Mit Themenzentrierter Interaktion vom kritischen Konsum zum lebensdienlichen Wirtschaften. In: Ostertag, Margit/Bayer, Michael (Hg.). Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 179–196.
- Weber, Max (2014). Max Weber-Studienausgabe. Wirtschaft und Gesellschaft. Soziologie. Unvollendet. 1919–1920. 1. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Welzer, Harald (2019). Alles könnte anders sein : eine Gesellschaftsutopie für freie Menschen. 2. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Welzer, Harald (2021). Nachruf auf mich selbst: die Kultur des Aufhörens. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Wetzel, Dietmar J. (2017). Resonanz in der Soziologie: Positionen, Kritik und Forschungsdesiderata. In: Breyer, Thimo/Buchholz, Michael B./Hamburger, Andreas/Pfänder, Stefan/Schumann, Elke (Hg.). Resonanz - Rhythmus - Synchronisierung. transcript Verlag. S. 47–64.
- Weyers, Stefan/Köbel, Nils (Hg.) (2016). Bildung und Menschenrechte: Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wienberg, Jana (2019). Eine resonanztheoretische Betrachtung von Beratung. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Schüßler, Ingeborg/Maier-Gutheil, Cornelia/Schiersmann, Christiane (Hg.). Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich. S. 35–46.
- Wienberg, Jana/Beißner, Jeska/Redmer, Alina (2022). Resonanzerleben aus TrainerInnenansicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19. In: Magazin erwachsenenbildung. at. 44/45. Jg. S. 1–10. DOI: 10.25656/01:24469.
- Wils, Jean-Pierre (Hg.) (2019). Resonanz: im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa. Baden-Baden: Nomos.
- Wiltsche, Harald A. (2021). Einführung in die Wissenschaftstheorie. 2., korrigierte. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wimmer, Michael (2019). Posthumanistische Pädagogik: unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wöckel, Peter (2012). Die ‚beschleunigte Gesellschaft‘ - Eine kulturwissenschaftliche Untersuchung der Zeit. GRIN Verlag.
- Wolf, Klaus (1999). Machtprozesse in der Heimerziehung: eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei Frau Prof. Dr. Margit Ostertag bedanken, die mich mit großer Empathie, wertvollen Anregungen und wertschätzender Kritik im Forschungsprozess betreut hat und einen maßgeblichen Anteil daran hat, dass ich mich für die Themenzentrierte Interaktion begeistert habe. Mein herzlicher Dank gilt auch Herrn Prof. Dr. Michael Bayer, auf dessen lebendige, suchende und einladende Art in Forschung und Lehre mein Interesse an der Soziologie (der Weltbeziehung) zurückzuführen ist.

Den Autor:innen des Sammelwerks »Themenzentrierte Interaktion (TZI) im Gespräch: Gesellschaft mitgestalten« kommt mein Dank für inspirierende Gespräche mit ihnen als meine Professor:innen, Arbeitskolleg:innen und Kommiliton:innen zu. Auf ihren erfrischenden Gedanken zur TZI und Resonanz konnte ich in dieser Arbeit dankbar aufbauen. Mathijs Peters gilt mein Dank für die schriftliche Genehmigung, seinen Text zu zitieren und für den wertschätzenden Austausch.

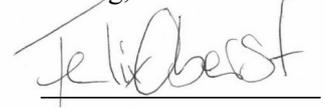
Ich bedanke mich bei Verena und Lisa für das Korrekturlesen und die kritische Revision meiner Masterarbeit. Laura und Timo danke ich für die Beratung bei der grafischen Darstellung der didaktischen Modelle.

An dieser Stelle möchte ich meinen Eltern Petra und Klaus sowie meinen Schwestern Laura und Sonja danken. Sie haben mich mit offenen Herzen ins Leben begleitet und mir meinen Bildungsweg maßgeblich ermöglicht. Einen wichtigen Resonanzhafen gab mir Verena, die mir mit warmen Mitgefühl immer wieder Mut geschenkt und mich mit großer Geduld und inspirierender Zuwendung unterstützt hat. Ihr habe ich mehr zu verdanken, als sie ahnen mag.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.
Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.

Nürnberg, den 27.12.2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Felix Oberst', written over a horizontal line.

Felix Oberst