



Resonanz und Nachhaltiges Lernen in der Hochschullehre

Mediopassiv als demokratieförderndes Interagieren in der Hochschule

PETER SCHMITZ & PETRA WEISS

Zusammenfassung

Resonanz – und die mit ihr verbundene mediopassive (hierarchiefreie) Grundhaltung in der demokratischen, interpersonalen Interaktion (Rosa, 2019) – hilft uns, die negativen Folgen des auf dynamische Stabilisierung basierenden Wirtschafts- und Sozialsystems zu überwinden. Die Taxonomie des Nachhaltigen Lernens von Fink (2013) beschreibt dazu überfachliche, affektive Lernziele, die für das spätere Berufsleben der Studierenden bedeutend sind und berührendes, selbstwirksames und anverwandtes – also resonantes – Lernen im Hochschulkontext ermöglichen. Dies wird am Beispiel praxisorientierter Lehrformen, insbesondere dem Problembasierten Lernen veranschaulicht.

Schlüsselwörter: Resonanz; Nachhaltiges Lernen; Mediopassiv; demokratisches Handeln; Problembasiertes Lernen

Resonance and sustainable learning in higher education

Mediopassive as democracy-promoting interaction at university

Abstract

Resonance - and the mediopassive (non-hierarchical) basic attitude associated with it in democratic, interpersonal interaction (Rosa, 2019) - helps us to overcome the negative consequences of an economic and social system based on dynamic stabilization. The taxonomy of significant learning by Fink (2013) describes interdisciplinary, affective learning goals that are important for the students' later professional life and enable touching, self-effective and transformative - i. e. resonant - learning in the context of higher education. This is illustrated by the example of practice-oriented teaching methods, in particular problem-based learning.

Keywords: Resonance; Significant learning; Mediopassive; Democratic action; Problem-based learning

1 Demokratisches Handeln in der Hochschullehre

Wie kann Hochschullehre demokratisches Handeln fördern, das sich positiv auf das Miteinander zwischen Dozierenden und Studierenden sowie von Studierenden untereinander auswirkt? Wie lassen sich ökologische, ökonomische und soziale Aspekte der Nachhaltigkeit gemäß der UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (United Nations, 2015) in die Hochschullehre einbauen? Dies zielt

auf die Schonung physischer, zeitlicher und sozialer Ressourcen, indem sinnvoll-nachhaltiges Lernen zu sicher verankertem Fachwissen und werteorientierten Einstellungen¹ beiträgt.

Zunächst wird dazu die Resonanztheorie (Rosa, 2016) unter dem Aspekt des demokratischen und nachhaltigen Lernens dargestellt und in Abschnitt 2 mit dem Ansatz zur Lehrveranstaltungsplanung nach Fink (2013) zusammengeführt.

Abschnitt 3 führt beide Ansätze paradigmatisch unter dem Aspekt des mediopassiven Interagierens (Rosa, 2019) zusammen und veranschaulicht dies am Beispiel der praxisorientierten Lehre, insbesondere des Problemorientierten Lernens.

1.1 Demokratie und Nachhaltiges Lernen

Der Soziologe Hartmut Rosa hinterfragt in seinem 2016 erschienenen Buch *Resonanz* kritisch die Beschleunigung weiter Lebensbereiche unserer spätkapitalistischen Gesellschaft. Als eine demokratisch-hierarchiefreie Grundhaltung in der interpersonalen Interaktion schlägt Rosa (2019) das *Mediopassiv* vor. Es ermöglicht Resonanz und hilft, die negativen Folgen des auf dynamischer Stabilisierung basierenden Wirtschafts- und Sozialsystems zu überwinden. Entsprechend steht in der Resonanzpädagogik (Rosa & Endres, 2016) die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Zentrum, da sie den Kern einer auf gegenseitige Wertschätzung und demokratischen Ausgleich ausgerichteten Lernkultur in der Schule bildet. Für die Belange einer auf Lernautonomie zielenden Bildung an der Hochschule bietet der Ansatz des Nachhaltigen Lernens von L. Dee Fink (2013) hierzu Erweiterungen und Anpassungen an. Die sechs Dimensionen seiner Taxonomie beschreiben – neben kognitiven – auch überfachliche, affektive Lernziele. Diese sind für das spätere demokratieorientierte Berufsleben der Studierenden bedeutend und ermöglichen berührendes, selbstwirksames und unverwandeltes – also resonantes – Lernen im Hochschulkontext (vgl. Schmitz & Weiss, 2024).

1.2 Resonanzparameter im pädagogischen Kontext

Eine Resonanzbeziehung wird über die drei Gelingens-Parameter *Berührung*, *Selbstwirksamkeit* und *Anverwandlung* aufgebaut (siehe Abbildung 1). Sie werden hier im Lehrbezug erläutert.

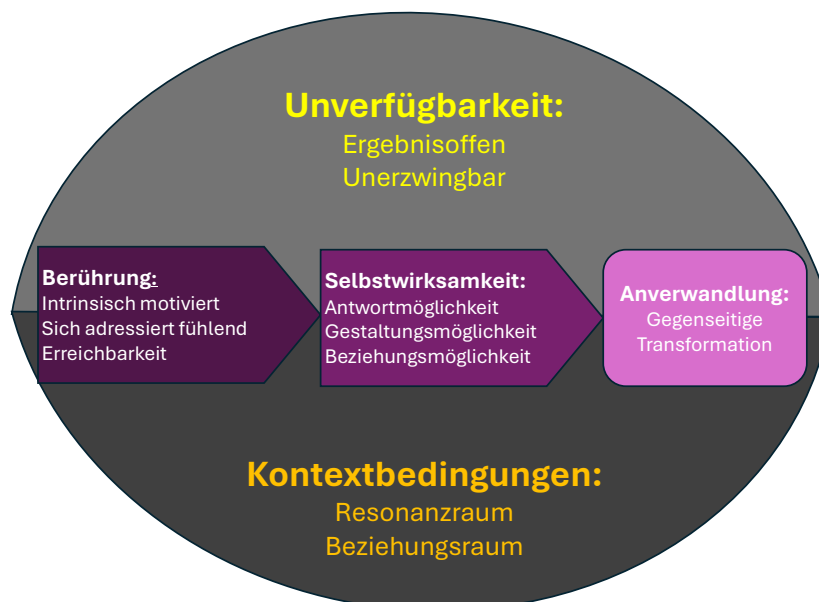


Abbildung 1: Gelingens-Parameter für Resonanz (Schmitz & Weiss, 2024, S. 205)

¹ Nicht-nachhaltiges Lernen, also Lernen nur bezogen auf ein Prüfungsziel, läuft Gefahr, schnell wieder verloren zu gehen. Das bedeutet, dass Inhalte immer wieder neu gelernt werden müssen, wenn sie im Beruf relevant werden. Das benötigt ein stetes Nachlernen, das zeitliche, soziale und energetische Ressourcen aufbraucht; Letztere in zweierlei Hinsicht: einerseits hinsichtlich des realen Energieverbrauchs etwa durch Internetrecherche. Andererseits entstehen psychische Abnutzungserscheinungen, wenn Sachverhalte oder Kompetenzen stets neu erworben werden müssen, weil sie im Studium durch fehlende Übung und mangelndes Verständnis nicht verankert wurden.

- *Berührung*: Wenn sich Lehrende und Lernende gegenseitig respektieren, sich von der Unterrichtssituation angenommen und vom Thema angesprochen fühlen, öffnen sich Kommunikationskanäle und es kann ein von wechselseitigem Interesse geprägter, demokratischer Interaktionsraum entstehen.
- *Selbstwirksamkeit*: Alle Teilnehmenden gestalten den Lernprozess mit, nehmen Einfluss auf Planung, Methoden und Inhalte. Sobald Lernende ihre Fähigkeiten und Ideen einbringen können, agieren sie selbstwirksam. Durch selbstgesteuertes Arbeiten und Reflektieren in der Lerngruppe werden neben fachlichen Inhalten auch Wertvorstellungen anderer Menschen wahrgenommen, auf Augenhöhe ausgehandelt und ggf. in das Selbstkonzept übernommen.
- *Anverwandlung*: Indem Studierende den Stoff aktiv in ihre Lebenszusammenhänge integrieren, erhalten ihre Weltbezüge neuen Sinn. Dabei verändert sich nicht nur ihr Wissen, wie bei der Transformation, sondern auch der Stoff selbst (Rosa, 2019, S. 45).

Unverfügbarkeit und *Kontextbedingungen* wirken übergreifend in jeder Phase der Resonanzbildung.

- *Unverfügbarkeit*: Resonanz ist nicht erzwingbar, da Individuum und Umwelt als geschlossene Systeme mit eigener Stimme sprechen (Rosa, 2016, S. 298), sodass „die Antwort auch ausbleiben“ kann (Rosa, 2016, S. 295). Dies erschwert die Planung resonanter Lernerfahrungen; allerdings geben unverfügbare Momente – wie unerwartete Begegnungen – dem pädagogischen Handeln einen eigenen Reiz und fordern Improvisation (Thomann & Honegger, 2021).
- *Kontextbedingungen*: Durch Gestaltung von Lernsituationen, die eine resonante Stimmung (z. B. Entspannung) fördern, sollen günstige äußere Bedingungen geschaffen werden, um Resonanzen zweiter Ordnung (Schmitz, 2023) zu ermöglichen. Auch Unterrichtsräume zählen hierzu und vermitteln sowohl Geborgenheit als auch Abwehr (Rosa & Endres, 2016, S. 36).

2 Lehrveranstaltungsplanung unter dem Blickwinkel des nachhaltigen Lernens und der Resonanzpädagogik

Fink (2013) entwickelt ein Konzept des bedeutsamen Lernens. Er bietet Hochschullehrenden Werkzeuge für eine resonanzaffine Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die auf ein kompetenzorientiertes didaktisches Gesamtkonzept zielen. Im Zentrum steht, wie Wissen nachhaltig erworben wird und über die nächste Prüfung hinaus Bestand hat. Damit verbunden sind Werte, Selbstbilder und Kompetenzen der Studierenden, die gefestigt werden sollen und auf ein von Bildung geprägtes weltoffenes Menschenbild zielen. Im Folgenden werden die Lernzieldimensionen von Fink (2013) hinsichtlich ihrer demokratiefördernden und resonanten Aspekte vorgestellt.

2.1 Lernzieldimensionen nach Fink

Finks (2013, S. 31 ff.) sechs Lernzieldimensionen beziehen neben Fachwissen Einstellungen und Werte ein (siehe Abbildung 2). Neben Veränderungen im kognitiven und affektiven Bereich erfassen sie auch personale Kompetenzen. Finks Dimensionen sind im Gegensatz zur Bloom'schen Lernziel-Taxonomie nicht hierarchisch und verstärken sich gegenseitig. Beim nachhaltigen und bedeutsamen Lernen wird Fachwissen in gesellschaftliche Zusammenhänge gestellt und es werden ein selbstverantwortlicher Umgang mit der eigenen Arbeit sowie lebenslanges Lernen eingeübt: „(...) significant learning is learning that makes a difference in how people live – and the kind of life they are capable of living“ (Fink, 2013, S. 7). Diese emotionale Verknüpfung mit dem Lerninhalt bedeutet im Sinne Rosas (2016) eine resonante Affektion.

2.2 Resonanzachsen als lebensweltliche Orientierungshilfen

Entlang verschiedener Ausschnitte der Lebenswelt können sich nach Rosa (2016, S. 331 ff.) Resonanzachsen in drei Richtungen entwickeln (siehe Abbildung 2):

- Unsere Beziehungen zu anderen Menschen regen als Antwortverhältnisse die horizontale Achse an.
- Wir können auch mit materiellen Dingen, etwa Konsumgütern oder Institutionen wie der Hochschule und deren Inhalten in resonante Beziehungen treten, die auf der diagonalen Resonanzachse abgebildet sind.
- Die Welt als Ganzes tritt uns auf der vertikalen Achse entgegen, beispielsweise in der Beziehung zu Kunst, Religion oder der Natur.

Der Kreis um die Person in Abbildung 2 symbolisiert die Selbstresonanz als positive, antwortende Grundeinstellung zur Umwelt, die Rosa (2016, S. 325) als „dispositionale Resonanz“ bezeichnet. Resonanzräume entstehen bei der Verbindung mehrerer Resonanzachsen. Hochschulen regen als Räume, Treffpunkte und Orte der Bildung alle drei Resonanzachsen an.

2.3 Nachhaltiges Lernen stärkt Resonanzachsen

Die Gestaltung von Lernsettings unter Berücksichtigung des nachhaltigen Lernens und der Resonanzpädagogik bietet Studierenden vielfältiges Handwerkszeug und Hintergrundwissen für den Berufsalltag. Den methodischen Kern bildet praxisnahes Lernen, das wie die *Future Skills*² vor allem auf Kompetenzerwerb zielt. Abbildung 2 unterteilt auf der linken Seite die Lernzieldimensionen in affektive und kognitive Lernbereiche. Die rechte Seite veranschaulicht, wo sie sich im Modell der Resonanzachsen wiederfinden.

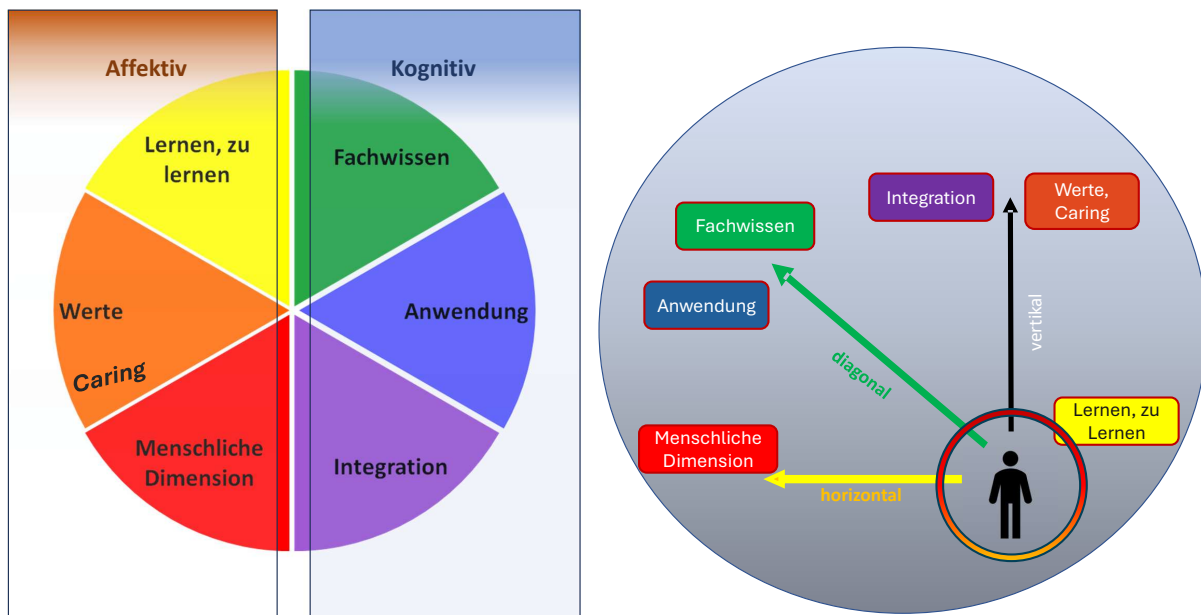


Abbildung 2: Zuordnung der Lernzieldimensionen (Fink, 2013, S. 35) (links) zu Resonanzachsen (rechts) (Schmitz & Weiss, 2024, S. 214)

Die zwischenmenschlichen Beziehungen auf der *horizontalen Resonanzachse* drückt Fink (2013) als *Menschliche Dimension* aus. Indem man lernt, wie man selbst gut lernt, wird die *Selbstresonanz* positiv beeinflusst. Interaktive Methoden (Gruppenarbeit, Think-Pair-Share usw.) sowie die Zusammen-

² Ehlers (2020) beschreibt *Future Skills* als Neuorientierung der Lehre auf praktische Anforderungen des (akademischen) Berufslebens. *Future Skills* verstehen Fachwissen nur als Basis für den Erwerb von Kompetenzen in unvorhersehbaren, komplexen Situationen.

arbeit von Studierenden mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund ermöglichen Austausch und Interaktion (Fink, 2013, S. 52).

Fachwissen und *Anwendung* formen unser resonantes Verhältnis zur dinglichen Welt auf der *diagonalen Resonanzachse*. Selbstwirksames Auseinandersetzen mit berührenden Inhalten führt zu Anverwandlung. Das Wissen wird nachhaltig im Langzeitgedächtnis verankert. Studierende wählen für sie passende Lernmethoden, um sich in Themen zu vertiefen. Dies unterstützt das Verständnis für die dem Wissen zugrunde liegende konzeptuelle Struktur (Fink, 2013, S. 43).

Auf der *vertikalen Resonanzachse* schwingen unsere Beziehungen zu übergeordneten Weltbeziehungen. *Integration* drückt dieses Verhältnis des Stoffs zur Welt aus. Auch technische Inhalte bestimmen Lebenswelten. „ (...) I would like to note three major kinds of connections that many educators have emphasized: interdisciplinary learning, learning communities, and connecting academic work with other areas of life.” (Fink, 2013, S. 48 f.). *Lernen zu lernen* und *Werte/Caring* beziehen sich ebenfalls auf unser Verhältnis zur Welt und wie wir eine professionelle und menschliche Rolle im Leben und in der Arbeit einnehmen. Im Studium sollten die Anforderungen des zukünftigen Berufsfelds vermittelt und wertgeschätzt werden. Dies fördert eine Einstellung zum Lernen als lebenslanger Tätigkeit und aktiviert die Selbstresonanz, da sich Studierende zu „gebildeten“ Menschen entwickeln, die ihre Fähigkeiten für gesellschaftliche Belange einsetzen. „When students care about something, they then have the energy they need for learning more about it and making it a part of their lives.” (Fink, 2013, S. 36).

Dozierende aktivieren die vertikale Resonanzachse, wenn sie auf die übergeordneten Dimensionen und Werte der Inhalte eingehen; etwa, wenn sie vermitteln, welche gesellschaftliche Relevanz die Forschungen zum Thema haben und welche politischen Haltungen Forschende dazu einnehmen.

3 Nachhaltiges und demokratisches Lehren und Lernen

Durch nachhaltiges Lernen erwerben Studierende Kenntnisse, Kompetenzen und wertgeleitete Einstellungen, die weit über eine angestrebte Prüfung hinausgehen. Zugleich wird demokratisches Handeln gefördert, weil auch affektive und soziale Lernziele innerhalb eines mediopassiven Lernrahmens, der von gegenseitigem Respekt und Interaktionen geprägt ist, mitgelernt und eingeübt werden.

3.1 Mediopassiv als Interaktionsform bei der Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen

Das Mediopassiv (Rosa, 2019, S. 50) ist eine Grundhaltung, die demokratisches und resonantes Agieren in der Hochschule zwischen allen am Lernprozess Beteiligten unterstützt und so den Rahmen für soziale Kompetenz bildet. Resonant-nachhaltiges und demokratisches Lernen ermöglicht eine Lernkultur, die durch Interaktion auf Augenhöhe sowie gegenseitiges Verständnis und Wertschätzung geprägt ist. Es steht für ein offenes, hierarchiefreies Interagieren mit anderen und der Umwelt. Wir begegnen uns als Wesen in einem resonanten Antwortverhältnis, die einander etwas zu sagen haben, sich vom anderen berühren lassen und selbstwirksam antworten können.

Bei der Planung einer für alle ansprechenden Lehrveranstaltung liegt die gemeinsame Aufgabe für Studierende und Lehrende – gemäß dem *Constructive Alignment* (Biggs et al., 2022) – in der Formulierung von Zielen, dem Einsatz von Methoden und der Gestaltung des Assessments (siehe Abbildung 3). In der Abbildung gruppieren sich Dozierende und Studierende gleich weit entfernt um diese gemeinsame Aufgabe und verhandeln Ziele, Methoden und Assessment auf Augenhöhe. Die mediopassive Verbindung auf einer gemeinsamen, hierarchiefreien Ebene symbolisiert der geschlossene Kreis. Die Mehrfarbigkeit der Kreissegmente gibt zudem die unterschiedlichen Ideen und Beiträge der einzelnen Individuen in dieser Interaktion wieder.

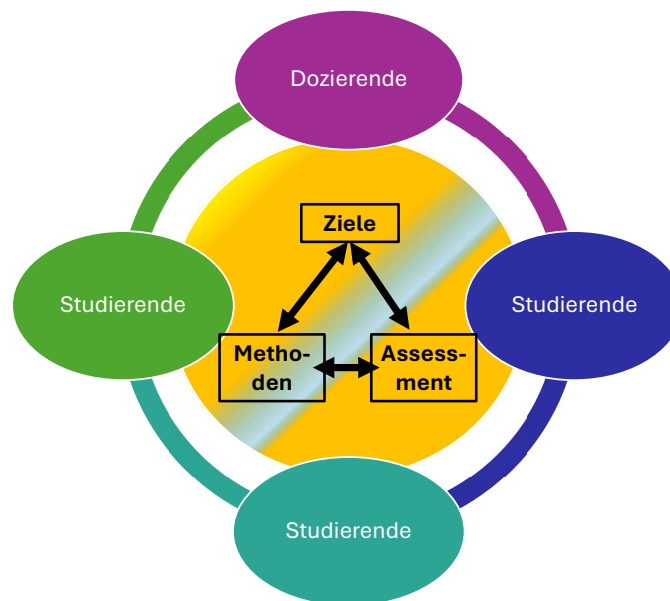


Abbildung 3: Mediopassives Interagieren im Hochschulkontext (eigene Darstellung)

Mediopassive Interaktion findet sich auch in Finks (2013) Dimensionen. So befassen sich Studierende auf der *Caring*-Dimension mit Werten und Denkweisen ihres Faches und werden von den Inhalten berührt. Möglichst früh gestalten sie die Lehrveranstaltung mit: von der demokratischen Formulierung der Lernziele und Gestaltung von Lernaktivitäten bis hin zu Prüfungsdesigns: „(...) it is necessary to treat students as subjects who are essential partners in the process.“ (Fink, 2013, S. 162; vgl. Cook-Sather et al., 2014). Dozierende geben dafür etwas von ihrer kontrollierenden Rolle ab. Beide Seiten treten als Partner:innen in ein demokratisches, mediopassives Setting ein und bringen dabei alle Resonanzachsen zum Schwingen.

3.2 Lernen als mediopassives Interagieren

Die Verbindung der Ansätze von Rosa (2016) und Fink (2013) funktioniert besonders gut in eher offenen Lernsettings mit praxisnahen Lernanteilen, z. B. Projektorientiertes (Holzbaur et al., 2017), Problembasiertes (Marx & Götze, 2018) oder Forschendes Lernen (Lehmann & Mieg, 2018). Das praxisnahe Lernen konfrontiert die Studierenden früh mit realen Aufgaben aus dem Berufsalltag ihres Faches. Damit sie nicht durch Überforderung demotiviert werden, sollten die Themen seitens der Dozierenden entsprechend ausgewählt, didaktisch reduziert und ggf. in sukzessive Teilthemen unterteilt werden.

Zur Veranschaulichung der Verknüpfung greifen wir das Problembasierte Lernen heraus. Hier durchlaufen Studierende sieben Schritte, die Fink (2013, S. 148 ff.) in drei Phasen unterteilt:

- Zunächst stehen sie in der Phase der *Erfahrung* vor einem Problem, das ihr (fachliches) Handeln einschränkt.
- In der Phase der *Reflexion* besprechen sich die Gruppenmitglieder und entwerfen Strategien, wie sie das Problem angehen, um wieder Handlungsoptionen zu erschließen. Das Aushandeln von Aufgaben und deren Zuteilung geschieht in einem mediopassiven Miteinander.
- *Informationen und Ideen sammeln* die einzelnen Gruppenmitglieder in dieser Phase selbstständig und bringen ihre Erkenntnisse in das nächste Gruppentreffen ein. Hier werden die gesammelten Erkenntnisse und Ideen am gestellten Problem ausprobiert und dabei neue *Erfahrungen* gemacht, was in einer weiteren Reflexionsphase besprochen wird.

Dieser Zirkel setzt sich fort, bis die Gruppe für sich ein akzeptables Ergebnis gefunden hat bzw. ein gemeinsames Scheitern feststellen muss.

In Abbildung 4 beziehen wir die Resonanzparameter (Rosa, 2016) und die Lernzieldimensionen (Fink, 2013) für das Problembasierte Lernen aufeinander. Während die Resonanzparameter im gesamten Verlauf wirken, werden in den einzelnen Phasen unterschiedliche Lernzieldimensionen angesprochen. Dies wird anhand einiger Anregungen für die Gestaltung der einzelnen Phasen verdeutlicht:

- Werden die Studierenden in der Phase der *Erfahrung* von dem Problem positiv berührt, stärkt dies ihre intrinsische Motivation und Selbstresonanz. Die Beschäftigung mit einem berufstypischen Thema adressiert die Dimension *Caring/Werte*. Zugleich gehen die Studierenden in diese Phase nach Durchlauf der beiden nächsten Phasen unverwandelt hinein und hinaus, indem sie das Problem nun auf einem neuen Niveau kennenlernen und behandeln. Die Dimensionen *Integration* und *Anwendung* wirken, wenn die Aufgabe verschiedene fachliche wie überfachliche Anforderungen an die Studierenden stellt.
- Das mediopassive Interagieren in der Phase *Reflexion* berührt die Studierenden, indem sie sich mit den Kommiliton:innen austauschen. Zugleich interagieren sie selbstwirksam, indem sie ihre eigenen Ideen einbringen. Dieser soziale Austausch verändert die Teilnehmenden auf der affektiven Ebene; sie gehen aus dieser Phase unverwandelt und mit einer veränderten Selbstresonanz heraus. Die Interaktion fördert die *menschliche Dimension* sowie *Caring/Werte*, weil hier Meinungen der anderen Teilnehmenden aufgegriffen werden und die für den Beruf wichtige Teamarbeit wirksam ist. Im weiteren Verlauf des Lernzirkels reflektieren die Studierenden in dieser Phase auch, wie gut sie sich der Lösung des Problems genähert haben; hier wirkt die Dimension *Lernen zu Lernen*.
- Die Phase des individuellen Sammelns von *Informationen und Ideen* entspricht der Dimension *Fachwissen*. Das Erleben von Flow-Momenten beim Selbststudium – als Beitrag für die Gruppe – gründet auf Berührung (mit der Sache und mit der Form des Lernens) und der Selbstwirksamkeit (in der Gestaltung des eigenen Lerntempos), aus der man selbstbewusster und unverwandelt herausgeht, was sich positiv auf die Selbstresonanz auswirkt. In dieser Phase wird das Verständnis für das Fach als solches gestärkt, was der Dimension *Caring/Werte* entspricht.

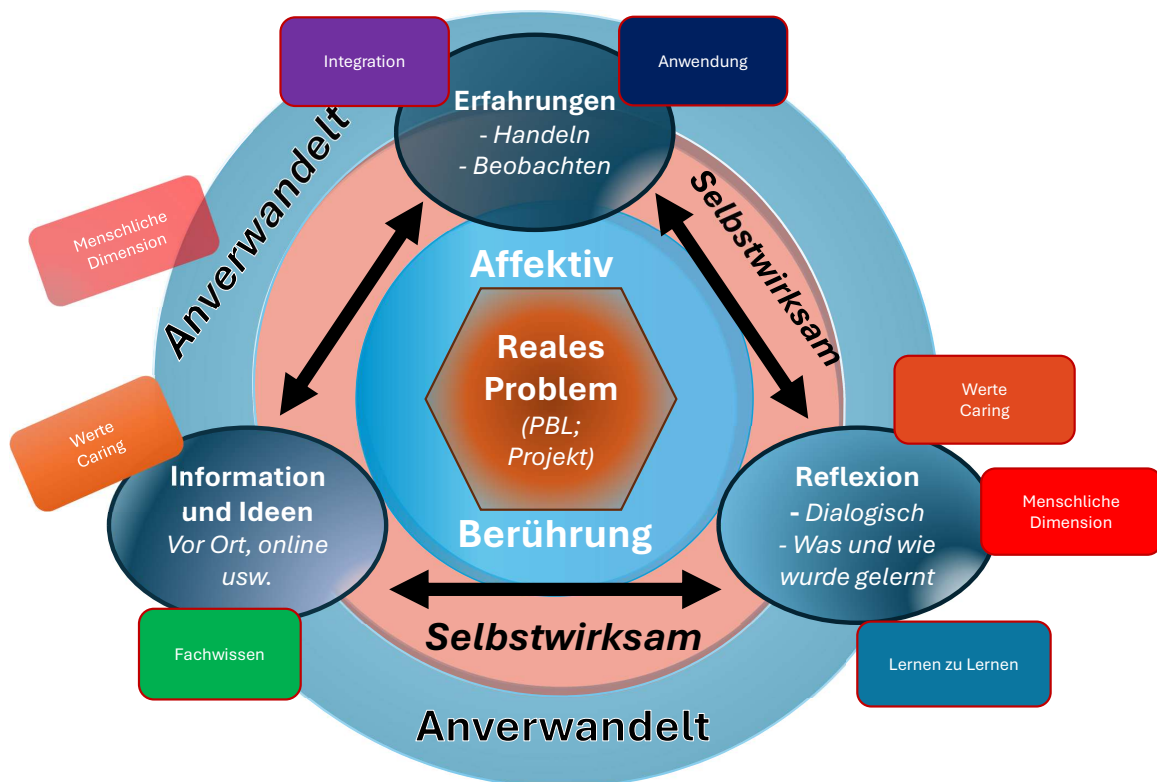


Abbildung 4: Resonanzparameter und Lerndimensionen im Problembasierten Lernen (eigene Darstellung)

4 Fazit und Ausblick

Wird der Resonanzraum Lehrveranstaltung gemeinsam mediopassiv entwickelt, schließt dies eine Top-down-Planung seitens der Lehrenden aus. Werden Studierende einbezogen, verteilt sich die Verantwortung für das Gelingen der Veranstaltung und es werden demokratische Verhaltensmuster studien- und berufsbezogen eingeübt. Dies stärkt das Selbstbild und die intrinsische Motivation der Studierenden, da sie dem Thema und der Lehrveranstaltung affiziert und selbstwirksam gegenüber-treten.

Durch praxisorientierte Lehre, wie es das Problembasierte Lernen anbietet, gelangen die Studierenden auf ihnen passenden Lernwegen und mit auf sie abgestimmten Lernzielen nach Finks Dimensionen zu Anverwandlungen. Die so erworbenen Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen sind nachhaltig, weil ressourcenschonend bei den Lernenden verankert und lange abrufbar. Studierende nähern sich so einem professionellen und demokratisch verankerten Fach- bzw. Berufsverständnis.

Auch in einem traditionellen Veranstaltungsformat (z. B. Vorlesung) können Aspekte dieser Konzeption sowohl zu Beginn als auch – zum Nachsteuern – im Verlauf der Veranstaltung genutzt werden. Voraussetzung ist, dass die Dozierenden ihre Planung nicht umfassend und bis ins Detail als endgültig festgelegte *Vorgaben* begreifen. Vielmehr sollte sie als gut vorbereiteter *Vorschlag* mit den Studierenden in einem möglichst mediopassiven Rahmen besprochen und diskutiert werden, um ggf. neue, begründete Aspekte aufzunehmen. Dies könnte sich anfänglich auf Detailfragen wie Methoden- oder Mediennutzung beziehen und sich später auf grundlegendere Bereiche wie Lernziele und Prüfungsformate ausweiten. Solche Settings benötigen und ermöglichen insgesamt mehr Gestaltungsfreiräume, die bereits in der Planung mitbedacht werden sollten (vgl. Thomann & Hon-egger, 2021).

Erste Impulse bezüglich der mediopassiven Gestaltung von Lehrveranstaltungen erhielten wir (Schmitz & Weiss, 2024) von Dozierenden verschiedener Fachrichtungen, die in einem Kurzworkshop Ideen für resonanzaffine Ziele, Methoden und Assessmentformate entwickelt haben. In Zukunft soll der Ansatz auch mit Studierenden erprobt und evaluiert werden.

Literatur

- Biggs, J., Tang, C. & Kennedy, G. (2022). *Teaching for Quality at University* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education: A Guide for Faculty*. Jossey-Bass.
- Ehlers, U. (2020). Einleitung. In U.-D. Ehlers & S. A. Meertens (Hrsg.), *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis* (Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education) (S. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29427-4_1
- Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences, Revised and Updated. An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass.
- Holzbaur, U. et al. (2017). *Die Projekt-Methode. Leitfaden zum erfolgreichen Einsatz von Projekten in der innovativen Hochschullehre*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15462-2>
- Lehmann, J. & Mieg, H. A. (Hrsg.) (2018). *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch*. Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Marx, S. & Götze, D. (2019). Problembasiertes Lernen in der Hochschullehre. In U. Dombrowski & S. Marx (Hrsg.), *KlimaIng – Planung klimagerechter Fabriken. Problembasiertes Lernen in den Ingenieurwissenschaften* (S. 189–216). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56590-2>
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). „Spirituelle Abhängigkeitserklärung“ – Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In K. Dörre et al. (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 35–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25947-1_2
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Beltz.

- Schmitz, P. (2023). Kommunikationsbrücken und Resonanz in pädagogischen Beziehungen. In Integras-Broschüre: „Weil man zu viel mit nach Hause nimmt“. *Mitarbeiterversorgung – Über den Umgang mit Emotionen. Referate der Integras-Fortbildung 2022* (S. 25–35). <https://www.integras.ch/de/publikationen>
- Schmitz, P. & Weiss, P. (2024). Resonanz und Hochschuldidaktik – Schnittpunkte und Synergien. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(4), 201–222. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-4/11>
- Thomann, G. & Honegger, M. (Hrsg.) (2021). *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 10). hep.
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Autorin und Autor

Dr. Peter Schmitz. Freiberufler, Soest, Deutschland; Orcid-ID: <https://orcid.org/0009-0000-8643-7892>; E-Mail: peschm164@posteo.de

Dr. Petra Weiss. Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung, Zürich, Schweiz; Orcid-ID: <https://orcid.org/0009-0006-4348-3155>; E-Mail: petra.weiss@phzh.ch



Zitiervorschlag: Schmitz, P. & Weiss, P. (2025). Resonanz und Nachhaltiges Lernen in der Hochschullehre. Mediopassiv als demokratieförderndes Interagieren in der Hochschule. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2575W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!