

Demokratieerleben als Resonanzerfahrung

Andreas Schreier¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1602>

Zusammenfassung

Demokratische Gesellschaften geraten zunehmend unter Druck, auch, weil sich Menschen politisch und gesellschaftlich nicht mehr wahrgenommen, gehört oder wirksam fühlen. Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag, inwiefern schulische Demokratiebildung dazu beitragen kann, Demokratie als lebendige Praxis erfahrbar zu machen. Ausgehend von demokratietheoretischen Überlegungen wird Demokratie als Praxis verstanden, die Beteiligung, Streitkultur, Dialog und gemeinsame Verantwortung voraussetzt. Hartmut Rosas Resonanztheorie dient dabei als theoretischer Bezugsrahmen, um demokratische Praxis entlang der Momente Affizierung, Selbstwirksamkeit, Transformation und Unverfügbarkeit als Resonanzerfahrung zu bestimmen. Der Beitrag zeigt u.a., dass Demokratie dort erfahrbar wird, wo Schüler*innen von für sie bedeutsamen Fragen, Konflikten oder Erfahrungen berührt werden, auf gemeinsame Angelegenheiten antworten können, die Wirksamkeit ihres Handelns erleben und in demokratischen Aushandlungsprozessen neue Perspektiven gewinnen können. Schulische Demokratiebildung informiert Schüler*innen somit nicht nur über Demokratie, sondern eröffnet ihnen Erfahrungsräume, in denen Demokratie als antwortendes, gestaltbares und veränderndes Beziehungsgeschehen erlebbar wird.

Stichwörter: Demokratiebildung, Demokratielernen, Demokratieerleben, Resonanzerfahrung

1 Einleitung

Die weltweit zunehmende Fragilität demokratischer Gesellschaftsordnungen (siehe ausführlich in Heidenreich, 2026, S. 12; Patberg, 2026, S. 11; Mittelstaedt, 2026, S. 18; Vorländer, 2025, S. 7) unterstreicht die Relevanz schulischer Demokratiebildung¹. Diese soll junge Menschen dazu befähigen, Demokratie nicht nur theoretisch zu verstehen, sondern sie auch als sozial zugänglich, gestaltbar und erfahrbar zu erleben (Kolb & Pietzonka, 2025). Gleichzeitig sieht sich schulische Demokratiebildung immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert, soziales Lernen lediglich randständig zu berücksichtigen, während der Schwerpunkt primär auf der

¹ Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung. Innrain 52a, 6020 Innsbruck. E-Mail: andreas.schreier@uibk.ac.at; <https://www.uibk.ac.at/de/ils/mitarbeiter/schreier/>

Vermittlung lehrplanbezogenen (Lehrbuch-)Wissens liege (Horstmann, 2024, S. 110; Gras, 2023, S. 40; Bogner, 2023, S. 8; Rieger-Ladich, 2019, S. 76–77). Insgesamt ist damit die Kritik verbunden, dass Schule „bislang über zu wenige Erfahrungsräume für das Lernen von Demokratie [verfügt]“ (Berkemeyer & May, 2023, S. 17; vgl. Fahrenwald, 2023, S. 87).

Dies ist insofern erstaunlich, als für stabile Demokratien weithin anerkannt ist, dass soziale Auseinandersetzungen (Diskussionen etc.) und damit soziales Lernen wesentlich sind, damit Demokratie lebendig bleibt und erfahrbar wird (Bogner, 2023, S. 16). Erst in der streitbaren/diskursiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen kann sich die Bereitschaft entwickeln, Abweichungen, Dissens und Unkonventionalität zu tolerieren (Heidenreich, 2026, S. 45). Indem Schüler*innen beispielsweise unterschiedlichen Perspektiven begegnen, Konflikte aushandeln und Verantwortung übernehmen, können sie jene Erfahrungen erwerben, die für demokratisches Handeln wesentlich sind (Beutel, 2023, S. 42). Dazu gehört auch die Anerkennung des „Nichtwissen[s]“ (Willke, 2018, S. 28) als zentraler Bestandteil demokratischer Lernprozesse (Bogner, 2023, S. 16–17). Darüber hinaus gehört zu einer Demokratiebildung auch das Recht, sich zu irren und Fehltritte zu treffen, sofern dadurch die Rechte und das Wohlergehen anderer nicht beeinträchtigt werden (Heidenreich, 2026, S. 45). In diesem Sinne zielt schulische Demokratiebildung nicht nur auf das Verständnis politischer Prozesse und institutioneller Ordnungen, sondern vor allem auf eine verständigungsorientierte Praxis des Zusammenwirkens und Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft (Rieger-Ladich, 2019, S. 65).

Daran anschließend wird Bildung in diesem Beitrag zunächst im Sinne der Aufklärung als Emanzipationsprozess verstanden, der auf die Überwindung von Fremdbestimmung sowie auf die Befähigung zu selbstständigem Denken und Handeln zielt (Rieger-Ladich, 2019, S. 14). In Anlehnung an Wilhelm von Humboldt lässt sich Bildung zugleich als Prozess beschreiben, der zwar vom Menschen selbst hervorgebracht werden muss, jedoch auf ein Gegenüber angewiesen bleibt (Rieger-Ladich, 2019, S. 51). Erst in der Auseinandersetzung mit Widerständen, Herausforderungen und anderen Perspektiven eröffnen sich Möglichkeiten, sich zu bilden, eigene Positionen zu reflektieren und Fähigkeiten kritischen Denkens zu entwickeln (Mittelstaedt, 2026, S. 153–162). Bildung kann daher auch als Resonanzgeschehen verstanden werden, das auf wechselseitige Beziehungen zwischen Mensch und Welt angewiesen ist (Rieger-Ladich, 2019, S. 51).

Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf, Bildungsprozesse schulischer Demokratiebildung herauszuarbeiten, durch die Demokratie nicht nur theoretisch vermittelt, sondern praktisch erfahrbar wird. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern schulische Demokratiebildung dazu beitragen kann, Demokratie als lebendige Praxis erfahrbar zu machen. Der Fokus auf (Resonanz-)Erfahrungen erscheint bedeutsam, weil er sichtbar machen kann, unter welchen Bedingungen Schüler*innen Demokratie nicht nur kognitiv erfassen, sondern sich selbst als ansprechbar und handlungsfähig in demokratischen Zusammenhängen erleben. Zur Erreichung des Beitragsziels werden zunächst die Begriffe Demokratie, Demokratiebildung, Demokratielernen und Demokratieerleben geklärt. Darauf aufbauend wird Hartmut Rosas Reso-

nanztheorie dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für schulische Demokratiebildung reflektiert. Die daraus gewonnenen Einsichten führen schließlich zu dem Vorschlag, Demokratieerleben als Resonanzerfahrung zu verstehen.

2 Demokratie, Demokratiebildung, Demokratielernen und Demokratieerleben

Demokratie kann zu jenen Begriffen gezählt werden, die im alltäglichen Sprachgebrauch häufig als weitgehend selbstverständlich vorausgesetzt werden (Bohmann, 2025, S. 400; Gras, 2023, S. 22). Oftmals wird angenommen, es bestehe ein gemeinsames Verständnis darüber, worauf sich der Begriff bezieht. Gerade diese vermeintliche Eindeutigkeit kann jedoch dazu führen, dass die Notwendigkeit einer differenzierten begrifflichen Klärung aus dem Blick gerät und in der Folge verkürzte oder missverständliche Vorstellungen von Demokratie entstehen (Bohmann, 2025, S. 400). Aus diesem Grund bedarf es einer fortwährenden Verständigung darüber, was unter Demokratie verstanden werden kann.

Etymologisch leitet sich der Begriff Demokratie von den griechischen Wörtern *dēmos* (Volk) und *krátos* (Herrschaft oder Macht) ab. Wörtlich bedeutet Demokratie somit „Herrschaft des Volkes“ (Patberg, 2026, S. 78–82; Vorländer, 2025, S. 13; Horstmann, 2024, S. 16–17). Historische Wurzeln demokratischer Staatsformen (einer Herrschaft des Volkes) lassen sich insbesondere im antiken Athen verorten, wo sich erstmals Formen direkter und unmittelbarer Demokratie herausbildeten (Patberg, 2026; Vorländer, 2025, S. 83). Die attische Demokratie war vor allem als Versammlungsdemokratie organisiert. Politische Entscheidungen wurden in öffentlichen Zusammenkünften beraten, verhandelt und schließlich durch Abstimmung getroffen. Rede, Gegenrede, Argumentation und das Abwägen unterschiedlicher Positionen bildeten dabei zentrale Bestandteile demokratischer Praxis (Patberg, 2026, S. 84; Vorländer, 2025, S. 29; Berkemeyer & May, 2023, S. 21–23). In diesem Sinne weist die antike Demokratie Athens deliberative Elemente auf. Gleichwohl unterschied sie sich grundlegend von modernen deliberativen und parlamentarischen Demokratien, da politische Teilhabe nur einem begrenzten Kreis männlicher Vollbürger vorbehalten war und große Teile der Bevölkerung – insbesondere Frauen und Sklaven – ausgeschlossen blieben (Vorländer, 2025). Bereits an der antiken Demokratie werden zentrale Herausforderungen und Ambivalenzen sichtbar, die demokratische Gesellschaften bis heute prägen. Hierzu gehören vor allem die Spannungsverhältnisse zwischen Freiheit und Gleichheit, zwischen politischer Beteiligung und gesellschaftlichem Ausschluss sowie zwischen Mehrheitsentscheidungen und dem Schutz von Minderheiten (Vorländer, 2025, S. 28). Ebenso stellt der angemessene Umgang mit sozialer und kultureller Pluralität eine fortwährende Herausforderung demokratischer Gesellschaften dar (Vorländer, 2025, S. 50).

Moderne Demokratien sind vor allem durch Gewaltenteilung, repräsentative Willens- und Entscheidungsbildung sowie die Bindung politischen Handelns an Recht und Verfassung

gekennzeichnet (Patberg, 2026, S. 59; Mittelstaedt, 2026, S. 143; Vorländer, 2025, S. 123). Zudem bezeichnet Demokratie im heutigen Verständnis nicht ausschließlich eine Staatsform. Sie verweist zugleich auf eine Gesellschaftsform, also auf Möglichkeiten gesellschaftlicher Organisation, Beteiligung und Mitgestaltung (Beutel, 2023, S. 43). In Gruppen, Vereinen, Initiativen oder anderen Zusammenschlüssen können Interessen artikuliert, gemeinsame Anliegen verhandelt und Prozesse politischer Willensbildung aktiv mitgestaltet werden (Horstmann, 2024, S. 110–111; Beutel, 2023, S. 43). Darüber hinaus kann Demokratie im Anschluss an John Dewey auch als Lebensform verstanden werden. Damit rücken die persönlichen, sozialen und moralischen Voraussetzungen demokratischen Zusammenlebens in den Vordergrund. Dazu zählen u.a. ein konstruktiver Umgang mit Vielfalt und Konflikten sowie die Fähigkeit, sich verantwortungsbewusst, reflektiert und gewaltfrei an demokratischen Prozessen zu beteiligen (Beutel, 2023, S. 43). Demokratie erschöpft sich demnach nicht in institutionellen Verfahren, sondern ist auf demokratische Haltungen, Kommunikationsformen und soziale Praktiken angewiesen.

Die Frage, wodurch Demokratien stabil und krisenfest werden, gehört ebenfalls seit der Antike zu den zentralen Themen demokratiethoretischer Überlegungen. Bemerkenswert ist, dass im abendländischen politischen Denken über viele Jahrhunderte hinweg wiederkehrende Bedingungen für das Gelingen demokratischen Zusammenlebens hervorgehoben wurden (Vorländer, 2025, S. 92). Dazu zählt zunächst die Annahme, dass demokratisches Denken und Handeln insbesondere in überschaubaren sozialen Räumen gefördert werden kann (Vorländer, 2025, S. 92). Mit John Dewey lassen sich kleine soziale Settings – z.B. Schulklassen – als bedeutsame Erfahrungsräume demokratischer Praxis verstehen. In ihnen können Kinder und Jugendliche, nach dem antiken Vorbild Athens, miteinander kommunizieren, gemeinsame Angelegenheiten beraten, unterschiedliche Positionen aushandeln und Formen demokratischer Beteiligung praktisch erproben (Neuhann & Kaczynski, 2016, S. 51). Damit demokratische Deliberation im Sinne einer argumentativen Auseinandersetzung gelingen kann, bedarf es zugleich bestimmter sozialer und kultureller Voraussetzungen (Patberg, 2026, S. 27, 84). Hierzu gehören grundlegende Verständigungsmöglichkeiten, etwa die Fähigkeit, sich in einer gemeinsamen Sprache auszutauschen, sowie die Bereitschaft, trotz bestehender Unterschiede miteinander ins Gespräch zu treten (Vorländer, 2025, S. 92–93). Demokratische Verständigung setzt somit nicht voraus, dass alle Beteiligten dieselben Überzeugungen teilen; sie erfordert vielmehr die Bereitschaft, Differenzen anzuerkennen und diese argumentativ zu bearbeiten. Des Weiteren setzen stabile Demokratien bestimmte Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensdispositionen voraus (Vorländer, 2025, S. 93). Dazu zählen u.a. die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Demokratie ist somit sowohl auf institutionelle Sicherungen als auch auf lebendige öffentliche Kommunikations- und Beteiligungsformen angewiesen.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich individuelle wie soziale Voraussetzungen „von selbst“ bilden (siehe Kapitel 1), sondern vielmehr in pädagogischen Kontexten gelernt, eingeübt und reflektiert werden müssen, kommt schulischer (Demokratie-)Bildung

hierfür eine zentrale Bedeutung zu. Mit den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel kann Schule als demokratischer Erfahrungsraum dienen, in dem Schüler*innen nicht nur demokratietheoretisches (Lehrbuch-)Wissen erwerben, sondern demokratische Praktiken konkret erleben und erproben können (Horstmann, 2024; siehe Kapitel 1). Konkret geht es beispielsweise auch um die Fähigkeit, eigene Interessen zu erkennen, andere Perspektiven einzubeziehen, Urteile zu bilden, Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv an demokratischen Prozessen zu beteiligen (Heidenreich, 2026, S. 104; Mittelstaedt, 2026, S. 149). Durch gemeinsame Entscheidungsprozesse, diskursive Unterrichtsformen, die Auseinandersetzung mit kontroversen Fragen sowie die Übernahme von Verantwortung können jene Fähigkeiten und Haltungen gefördert werden, die für die Stabilität und Krisenfestigkeit demokratischer Gesellschaften erforderlich sind.

Demokratiebildung sollte hierfür Lern- und Erfahrungsräume eröffnen, in denen junge Menschen – beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit Dilemmata – ein Demokratieverständnis erschließen, kritisch reflektieren und als gestaltbare Praxis erfahren können (Gras, 2023, S. 25, 33). Demokratische Beteiligung lässt sich, wie versucht wurde aufzuzeigen, nicht einfach aus demokratietheoretischen Idealen ableiten, sondern erfordert pädagogisch sensible Beziehungen und Lernumgebungen, die z.B. Selbsttätigkeit und freiwillige Beteiligung der Schüler*innen ermöglichen (Berkemeyer & May, 2023, S. 27–29). Resümierend zeigt sich, dass Demokratiebildung als Verzahnung von Demokratielernen und Demokratieerleben verstanden werden kann (Gras, 2023, S. 58–69), Demokratieerleben jedoch über Demokratielernen hinausgeht.

Demokratieerleben kann nicht allein als Unterrichtsgegenstand vermittelt werden, sondern muss in schulischen Erfahrungsräumen praktisch erfahrbar werden. Schüler*innen sollen auch erleben, dass ihre Stimme zählt, dass sie an Entscheidungen beteiligt werden, dass ihnen Anerkennung entgegengebracht wird und dass ihr Handeln Wirkung entfalten kann. Entscheidend ist dabei nicht nur die formale Möglichkeit der Partizipation, sondern auch die Qualität der Beziehungen, in denen demokratische Erfahrungen gemacht werden. Demokratie wird in der Schule insbesondere dort erfahrbar, wo Schüler*innen sich gesehen, gehört und ernst genommen fühlen, wo Lehrpersonen Vertrauen ermöglichen, Verantwortung teilen und respektvolle Aushandlungsprozesse begleiten. Demokratische Bildung ist somit immer auch beziehungsbezogen: Sie setzt soziale Anerkennung, wechselseitigen Respekt, dialogische Kommunikation und die Erfahrung voraus, dass Konflikte nicht autoritär unterdrückt, sondern gemeinsam bearbeitet werden können.

Damit rückt eine Perspektive in den Vordergrund, die demokratietheoretische Ansätze mit den Besonderheiten pädagogischer Beziehungen und Lernprozesse verbindet (Berkemeyer & May, 2023, S. 30). Gerade in der demokratischen Erfahrung, sowohl die eigene Stimme einzubringen als auch auf die Stimmen anderer zu hören, erweist sich Hartmut Rosas Resonanztheorie als ein fruchtbarer theoretischer Bezugspunkt. Sie ermöglicht es, demokratische Bildung nicht nur als Prozess der Partizipation und Urteilsbildung, sondern auch als Beziehungsgeschehen zu verstehen. Aus diesem Grund widmet sich das folgende Kapitel dem Begriff der

Resonanz, um Demokratieerleben als beziehungsbezogene Erfahrung theoretisch zu fundieren.

3 Resonanz und Resonanzerfahrungen

Mit seiner Resonanztheorie entwickelte Hartmut Rosa eine gesellschaftstheoretische Perspektive, die er als „Soziologie der Weltbeziehung“ (Rosa, 2016) versteht. Diese Theorie schließt u.a. an die Kritische Theorie Adornos und Horkheimers bzw. an die Frankfurter Schule sowie an die Akteur-Netzwerk-Theorie Latours und an Deweys Konzept ästhetischer Erfahrung an (Honneth, 2025, S. 140–141; Kallenbach, 2022, S. 77–78; Neuhaus & Kaczynski, 2016, S. 42). Rosas Ansatz ist sowohl deskriptiv als auch normativ ausgerichtet (Flack, 2025). Er beschreibt spätmoderne Gesellschaften im Hinblick auf die Qualität der Beziehungen, die Menschen zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu Dingen, Institutionen, Natur und Welt insgesamt ausbilden (Rosa, 2023, S. 35; Rosa, 2016). Zugleich macht Rosa auf gesellschaftliche Dynamiken aufmerksam, die zu Entfremdung führen können (Rosa, 2016, S. 246–330; Flack, 2025, S. 13). Im Mittelpunkt steht daher die Frage, unter welchen Bedingungen Menschen Welt nicht als stumm, fremd oder unverfügbar verschlossen (entfremdend), sondern als hörend, antwortend, berührend und erreichbar erfahren können (Rosa, 2019, S. 52).

Als Gegenbegriff zur Entfremdung entfaltet Rosa dafür den Begriff der Resonanz. Resonanz bezeichnet eine Form gelingender Weltbeziehung, in der Menschen und Welt in ein antwortendes Verhältnis zueinander treten (Rosa, 2016, 2019, 2020). Dabei bedeutet Resonanz nicht (unwidersprochene) Harmonie, sondern bedarf auch der Differenz. „Sie ist nicht Bekräftigung des je Eigenen oder immer schon Gedachten und Gefühlten, sondern Transformation der Identität durch Begegnung.“ (Rosa, 2023, S. 40) Anders akzentuiert: „Resonance means appropriation of world in a very special sense. Resonant encounters transform us.“ (Rosa, 2026, S. 51)

„Mit dem eigenen Körper in Resonanz zu treten, bedeutet, zu hören und zu antworten und dabei sich und das Andere, mit dem man auf oft überraschende Weise in Berührung kommt, in einem fortwährenden, dynamischen Prozess zu transformieren.“ (Rosa, 2019, S. 48)

Resonanz beschreibt demnach eine gelungene Form der Beziehung (Lindemann, 2025, S. 177–180) und des guten Lebens (Flack, 2025, S. 11, 14; Kallenbach, 2022, S. 79; Neuhaus & Kaczynski, 2016, S. 43), die vier zentrale Merkmale aufweist:

„1) Affizierung im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung eines ‚Berührtwerdens‘ durch ein Anderes, ohne durch dieses Andere dominiert oder fremdbestimmt zu werden. 2) Selbstwirksamkeit im Sinne der Fähigkeit und Erfahrung, dieses

Andere zu berühren oder zu erreichen, ohne über es zu verfügen oder es zu beherrschen. 3) Transformation im Sinne einer wechselseitigen Anverwandlung, die sich von einer einseitigen, vereinnahmenden Aneignung kategorial unterscheidet; sie beinhaltet eine fortwährende Selbst- und Weltmodifikation in der, so möchte ich hinzufügen, just un-entfremdete Lebendigkeit erfahren wird. 4) Unverfügbarkeit in einem doppelten Sinne: Zum einen lässt sich Resonanz nicht und niemals erzwingen (und ebenso wenig absolut ausschließen), weshalb sie in ihrem Auftreten, ihrer Intensität und ihrer Dauer nicht kontrollierbar ist, und zum anderen – was vielleicht noch wichtiger ist – lässt sich niemals vorhersagen, was das Ergebnis der Transformation sein wird. Eine Resonanzbeziehung ist grundsätzlich ergebnisoffen.“ (Rosa, 2019, S. 45–46)

Im Folgenden werden diese vier zentralen Merkmale näher ausdifferenziert, um die theoretische Bedeutung des Resonanzbegriffs sichtbar und für die Zielerreichung des Beitrags fruchtbar zu machen.

Unter Affizierung versteht Rosa das Moment, in dem ein Mensch von etwas berührt, angesprochen oder bewegt wird (Rosa, 2023, S. 38; Rosa, 2022). Affizierung beschreibt also, dass etwas aus der Welt einen Menschen (mit Rosa Subjekt) emotional, leiblich oder geistig erreicht. Ein Mensch kann beispielsweise von einer Person, einem Text, einem Musikstück, einer Landschaft oder einer Idee u.v.m. affiziert werden. Affizierung ist dabei zunächst ein eher passives Moment der Resonanz: Menschen, so Rosa, können Resonanz nicht einfach willentlich herstellen, sondern sie werden von etwas „getroffen“ oder angesprochen (Rosa, 2023, S. 38). Affizierung meint somit, dass Welt nicht einfach neutral wahrgenommen wird, sondern als bedeutsam erscheint und eine innere Bewegung auslöst. Affizierung ist der Ausgangspunkt einer möglichen Resonanzbeziehung: Etwas erreicht einen Menschen so, dass es in ihm eine Antwortbewegung hervorruft (Rosa, 2023, S. 38).

Während Affizierung beschreibt, dass ein Mensch von etwas berührt, angesprochen oder bewegt wird, bezeichnet Selbstwirksamkeit den nächsten Schritt: das aktive Antworten auf diese Berührung. Unter Selbstwirksamkeit versteht Rosa (2016) das Moment, in dem ein Mensch erfährt, dass er oder sie auf die Welt antworten und in ihr etwas bewirken kann. Nachdem ein Mensch von etwas berührt oder angesprochen wurde, bleibt er nicht passiv, sondern kann selbst tätig werden und antworten (Susen, 2025, S. 42). Selbstwirksamkeit bedeutet daher, dass das eigene Handeln als wirksam erlebt wird: Ich kann erfahren, dass meine Antwort einen Unterschied macht und eine Wirkung in der Welt hat (Rosa, 2016, S. 269–280).

Im Anschluss an Selbstwirksamkeit bezeichnet Transformation die Veränderung, die aus einer Resonanzbeziehung hervorgehen kann. Transformation bedeutet, dass sich durch Resonanz (Affizierung und Selbstwirksamkeit) sowohl die Person als auch ihre Sicht auf die Welt verändern kann (Rosa, 2020): Menschen „können eingefahrene Gleise verlassen, müssen

Interaktionsketten nicht stur fortsetzen“ (Rosa, 2023, S. 39). Resonanz kann also Spuren hinterlassen und auch die Bedeutung dessen, womit ein Mensch in Beziehung getreten ist, kann sich verändern. Rosa beschreibt diesen Zusammenhang im Kontext mit Bildung ausdrücklich: „Diese Transformation bildet das dritte Element einer Resonanzbeziehung. Sie wissen, dass Bildung auch immer eine Resonanzbeziehung ist und einen transformativen Charakter hat. Man bleibt im Bildungsprozess nicht, wer man ist.“ (Rosa, 2023, S. 39) Resonanz ist Beziehung und daher kein schlichter Austausch, sondern ein Veränderungsgeschehen. In den Worten Rosas: „Beziehung ist ein transformatives Wechselgeschehen.“ (Rosa, 2023, S. 39)

Während Transformation beschreibt, dass Resonanz Menschen und ihre Sicht auf die Welt verändern kann, verweist Unverfügbarkeit darauf, dass diese Veränderung nicht vollständig planbar oder kontrollierbar ist. Unverfügbarkeit bedeutet, dass Resonanz nicht erzwungen oder garantiert werden kann (Rosa, 2022). Man kann zwar günstige Bedingungen für Resonanz schaffen, aber – mit Blick auf den Bildungskontext – weder Lehrende noch Lernende können Resonanz sicher „herstellen“. Einen „makellosen“ Resonanzzustand kann es ebenfalls nicht geben und Resonanz bleibt immer ein Stück weit offen und unvorhersagbar (Susen, 2025, S. 45, 46). Mit Rosa gesprochen: „Das Eintreten und das Ergebnis der Resonanzbeziehung sind jedoch nicht kontrollierbar, planbar und vorhersagbar.“ (Rosa, 2023, S. 39) Das Neue kann also nicht durch vollständige Steuerung entstehen, sondern „aus der Mitte, aus der Begegnung selbst.“ (Rosa, 2023, S. 39)

Im Kontext dieses Beitrags dient Rosas Resonanztheorie als „Analysekategorie“ (Flack, 2025, S. 22) bzw. „Erklärungs- und Bewertungsraster“ (Neuhann & Kaczynski, 2016, S. 45), um darüber theoretische Einsichten für Demokratielernen und vor allem Demokratieerleben zu erlangen. Hierfür zeigt sich nun, dass aus resonanztheoretischer Perspektive Demokratielernen und -erleben Räume benötigt, in denen (junge) Menschen ihre Stimme einbringen, anderen zuhören und unterschiedliche Perspektiven kennenlernen können (Rosa, 2022). Demokratische Prozesse leben von der Möglichkeit, sich gegenseitig zu erreichen, aufeinander zu antworten und sich durch diese Begegnungen verändern zu lassen (Rosa, 2022, 2016).

Zusammenfassend ist Demokratie für Rosa zweifellos eine resonante Idee.

„Democracy can be seen as the formulation of standpoints on a particular problem that need to be thought through beforehand, an exchange of positions, arguments and counter-arguments that can lead to a species of consensus, provided that those involved in the process are prepared to listen and respond. This is very much in line with my definition of resonance. Democracy is a resonant idea. Its promise is to enable everyone to make their voice heard, but it also requires ears and time to hear.“ (Rosa, 2026, S. 48)

Aus resonanztheoretischer Perspektive wird Demokratie in Schulen erlebbar, wenn Lernende Ordnungen nicht nur als äußere Vorgaben erfahren, sondern sich selbst als Mitgestaltende dieser Ordnung verstehen können (Kallenbach, 2022, S. 88–90). Hartmut Rosa macht deutlich,

dass Demokratie ihr Versprechen erst dann einlöst, wenn (junge) Menschen nicht nur Adressat*innen von Regeln und Entscheidungen sind, sondern sich zugleich als deren (Mit-)Autor*innen erleben können. Demokratieerleben bedeutet daher, Prozesse als Antwortverhältnisse zu erfahren: Die eigene Stimme kann eingebracht werden, Widerspruch ist möglich, Anliegen werden gehört und diskutiert, Handeln erscheint als gestaltbar. Schule kann somit zu einem demokratischen Resonanzraum werden, wenn Beteiligung, Mitgestaltung und Selbstwirksamkeit tatsächlich erfahrbar werden. Hierbei geht es Rosa (im Sinne einer „guten“ Bildung) nicht primär um die Anhäufung von Wissen, sondern um die Ermöglichung von Resonanzbeziehungen zur Welt. Um ein „In-Beziehung-Treten[s]“ (Rosa, 2023, S. 35) und um ein „In-der-Welt-Sein[s]“ (Rosa, 2023, S. 38; 2019, S. 43).

4 Fazit: Demokratieerleben als Resonanzerfahrung

Vor dem Hintergrund aktueller Fragilitäten demokratischer Gesellschaften ist der Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern schulische Demokratiebildung dazu beitragen kann, Demokratie als lebendige Praxis erfahrbar zu machen. Ausgegangen wurde davon, dass Demokratiebildung nicht nur auf die Vermittlung institutionellen Wissens, politischer Begriffe oder demokratischer Verfahren reduziert werden kann (Kolb & Pietzonka, 2025). So wichtig Kenntnisse über z.B. Grundrechte, Gewaltenteilung, Partizipationsmöglichkeiten und politische Entscheidungsprozesse auch sein mögen, um Demokratie als gemeinsame Gesellschafts- und Lebensform (John Dewey) erfahrbar werden zu lassen, muss sie als soziale, konflikthafte und gestaltbare Praxis erlebbar werden (siehe Kapitel 2). Damit rückt nicht allein die formale Möglichkeit von Beteiligung in den Mittelpunkt, sondern die Qualität jener Beziehungen, in denen Beteiligung stattfindet. Demokratische Bildung ist daher immer auch beziehungsbezogene Bildung (Berkemeyer & May, 2023).

Hartmut Rosas Resonanztheorie bietet hierfür einen fruchtbaren theoretischen Zugang. Rosa (2016) beschreibt Resonanz als eine Form gelingender Weltbeziehung, in der Menschen von Welt berührt werden, auf sie antworten, sich durch diese Beziehung verändern können und zugleich erfahren, dass solche Prozesse nicht vollständig planbar oder kontrollierbar sind (siehe Kapitel 3). Übertragen auf schulische Demokratiebildung lässt sich Demokratieerleben insofern als Resonanzerfahrung bestimmen, als Schüler*innen in ein antwortendes Verhältnis zu anderen Schüler*innen, Lehrpersonen u.v.a. treten, um gemeinsam Fragen zu Konflikten, Regeln oder Entscheidungen demokratisch zu bearbeiten. Demokratie erscheint dabei nicht nur als abstraktes Ordnungssystem, sondern als soziale Praxis, an der sie beteiligt sind.

Darüber hinaus können mit Rosas Resonanztheorie aktuelle Krisen demokratischer Gesellschaften auch darin gesehen werden, dass Menschen sich politisch nicht mehr angesprochen, gehört oder wirksam fühlen und öffentliche Verständigung zunehmend erschwert wird. Wenn Menschen den Eindruck gewinnen, nicht gehört zu werden, keinen Einfluss nehmen zu können oder von politischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind, wird Demokratie mit Rosa,

als gemeinsame Weltbeziehung, brüchig (Rosa, 2016). Destabilisierende demokratische Prozesse – etwa die Schwächung rechtsstaatlicher Institutionen, die Delegitimierung freier Medien, der Rückgang politischer Beteiligung (z.B. bei Wahlen) oder die Abnahme demokratischer Diskurs- und Streitkultur – können auch als Folge einer ausbleibenden diskursiven und reflexiven Reproduktion demokratischer Überzeugungen verstanden werden (Mittelstaedt, 2026, S. 145; Bohmann, 2025, S. 401). Demokratie kann nur dann lebendig bleiben, wenn sie nicht vorausgesetzt, sondern immer wieder gemeinsam hervorgebracht und erneuert wird (Heidenreich, 2026). Eine Möglichkeit dazu bieten die vier Momente der Resonanz (Rosa, 2016). Sie ermöglichen es, Demokratieerleben genauer zu beschreiben und für Unterricht und Schule theoretisch fruchtbar zu machen.

Erstens setzt Demokratieerleben Affizierung voraus (Rosa, 2023, 2022). Schüler*innen müssen von (für sie) demokratisch bedeutsamen Fragen, Konflikten oder Erfahrungen berührt werden. Dies kann etwa dann geschehen, wenn sie im Rahmen ihrer (schulischen) Lebenswelt Ungerechtigkeit (z.B. eine intransparente Leistungsbeurteilung) wahrnehmen, unterschiedliche Perspektiven kennenlernen, sich von Argumenten irritieren lassen oder ein gemeinsames (schulisches) Problem als bedeutsam erfahren. Schüler*innen erfahren Demokratie beispielsweise, wenn sie erleben, dass die Auswahl von Unterrichtsinhalten nicht unbegründet vorgegeben wird, sondern ansprechbar und diskutierbar bleibt; dass sie nicht nur Adressat*innen schulischer Ordnungen sind, sondern Mitgestaltende gemeinsamer Praxis; und dass demokratisches Zusammenleben gerade dort lebendig wird, wo Menschen einander hören, widersprechen, antworten und sich durch Begegnung verändern lassen. Demokratie beginnt in diesem Sinne nicht erst mit der Entscheidung, sondern bereits dort, wo Menschen gemeinsame Angelegenheiten als bedeutsam erfahren und diese diskutieren können.

Zweitens gehört Selbstwirksamkeit zum Demokratieerleben (Rosa, 2016). Wer Demokratie erfahren soll, muss erleben können, dass eigenes Sprechen und Handeln nicht folgenlos bleibt. Schüler*innen erfahren Demokratie beispielsweise, wenn sie nicht nur zuhören oder Regeln befolgen, sondern selbst Stellung beziehen, Verantwortung übernehmen und an gemeinsamen Entscheidungen (z.B. an der Erstellung von Regeln) mitwirken können. Selbstwirksamkeit bedeutet dabei nicht, sich immer durchzusetzen. Sie bedeutet vielmehr, dass die eigene Stimme in einem gemeinsamen Prozess Gewicht erhält und als Beitrag anerkannt wird.

Drittens kann Demokratieerleben Transformation implizieren (Rosa, 2023, 2020). Demokratische Aushandlungsprozesse können Schüler*innen (und Lehrpersonen) verändern: Sichtweisen verschieben sich, eigene Überzeugungen werden überprüft, andere Perspektiven gewinnen an Bedeutung. In diesem Sinne ist demokratische Bildung ein Bildungsprozess, in dem Schüler*innen lernen, sich selbst, andere und gemeinsame Angelegenheiten auf neue Weise zu verstehen. Rosa hebt bewusst hervor, dass Bildung einen transformativen Charakter hat: „Man bleibt im Bildungsprozess nicht, wer man ist“ (Rosa, 2023, S. 39).

Viertens bleibt zu berücksichtigen, dass auch dem Demokratieerleben immer etwas Unverfügbares innewohnt (Rosa, 2023, 2022). Resonanz kann nicht garantiert, Demokratieerleben nicht mittels einer „On-Off-Funktion“ technisch hergestellt werden. Lehrpersonen können

Bedingungen schaffen, unter denen Beteiligung, Anerkennung, Dialog, Diskussion und Verantwortung möglich werden. Sie können jedoch nicht erzwingen, dass (alle) Schüler*innen demokratische Prozesse als bedeutsam, wirksam oder transformierend erfahren. Hierin kann eine zentrale pädagogische Herausforderung für Lehrpersonen gesehen werden: Schulische Demokratiebildung sollte Räume eröffnen, ohne deren Ergebnisse (Antworten) vollständig vorab festlegen zu können (Rosa, 2023, S. 39). Dies erfordert von Lehrpersonen Offenheit sowie die Bereitschaft, auszuhalten, dass mitunter mehr Fragen offenbleiben als beantwortet werden können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Demokratieerleben als Resonanzerfahrung dort entstehen kann, wo Schule demokratische Erfahrungsräume eröffnet, in denen Schüler*innen berührt werden, antworten können, Veränderung erfahren und Offenheit aushalten lernen. Solche Räume können im Unterricht entstehen, etwa in kontroversen Diskussionen, Dilemma-Situationen, gemeinsamen Entscheidungsprozessen oder projektorientierten Lernformen. Ebenso können sie im Schulleben sichtbar werden, etwa in Klassenräten, Schüler*innenvertretungen, Beteiligungsformaten, Formen der Konfliktbearbeitung oder gemeinsamen Verantwortungsstrukturen. Für Rosa ist Demokratie eine genuin resonante Idee (Rosa, 2026, S. 48). Sie lebt davon, dass Menschen ihre Stimme erheben können und anderen zuhören. Demokratie benötigt daher nicht nur Verfahren, Regeln und Institutionen, sondern auch resonanzfähige Beziehungen. Schulische Demokratiebildung kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn sie Schüler*innen nicht nur über Demokratie informiert, sondern ihnen ermöglicht, Demokratie als antwortendes, gestaltbares und veränderndes Beziehungsgeschehen zu erleben. Wird Demokratieerleben als Resonanzerfahrung verstanden, erscheint Demokratie als gemeinsame Beziehung zur Welt und in diesem Sinne ist Demokratiebildung immer auch Resonanzbildung.

Literatur

- Berkemeyer, N., & May, M. (2023). Demokratiepädagogik und Demokratietheorie – Problemzonen eines schwierigen Verhältnisses. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 13–34). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1>
- Beutel, W. (2023). Demokratie und Schule. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 35–48). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1>
- Bogner, A. (2023). *Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet* (4. Aufl.). Reclam.
- Bohmann, U. (2025). Aussprechen, Zuhören, Antworten: Charles Taylor und Hartmut Rosa über Leitmotive der Demokratie. In B. Hollstein & J. Oberthür (Hrsg.), *Resonanz und Kritik: Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen* (S. 400–409). Suhrkamp.

- Fahrenwald, C. (2023). Demokratiebildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 83–90). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Flack, R. (2025). Resonanz in Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung: Einführendes zu zentralen Bestimmungen und Intention des Resonanz-Begriffs. In U. Topkara & B. Nitsche (Hrsg.), *Zur Resonanz von Gottesbild und Lebensform* (Bd. 1, S. 11–28). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111352657-003>
- Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2>
- Heidenreich, F. (2026). *Demokratie unter Druck: Ein Republikanismus der Nachhaltigkeit*. Reclam.
- Honneth, A. (2025). Resonanz – Fundament oder Möglichkeit der menschlichen Weltbeziehung? In B. Hollstein & J. Oberthür (Hrsg.), *Resonanz und Kritik: Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen* (S. 137–150). Suhrkamp.
- Horstmann, O. H. (2024). *Die Demokratie und Ich: Entwicklung und Evaluation eines demokratiebildenden Lernprogramms*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44644-4>
- Kallenbach, L. (2022). *(Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems: Eine empirisch fundierte Kritik der Resonanzverhältnisse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37286-6>
- Kolb, C. J., & Pietzonka, M. (2025). Demokratiekompetenz im gesellschaftlichen Wandel – Herausforderungen und Grenzen der Demokratiebildung in der Schule. *Politische Vierteljahresschrift*. Online-Vorabveröffentlichung. <https://doi.org/10.1007/s11615-025-00640-8>
- Lindemann, G. (2025). Resonanz und Gesellschaftskritik. In B. Hollstein & J. Oberthür (Hrsg.), *Resonanz und Kritik: Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen* (S. 176–183). Suhrkamp.
- Mittelstaedt, W. (2026). *Wie das Unmögliche möglich wird: Skizzen für ein neues Fortschrittsnarrativ*. Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8730-6>
- Neuhann, E. L., & Kaczynski, R. (2016). Rezension zu Hartmut Rosas Buch „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“. *Zeitschrift für philosophische Literatur*, 4(3), 42–53. <https://zfphl.org/issue/view/4613>
- Patberg, M. (2026). *Politische Theorie zur Einführung*. Junius.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Junius.
- 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, H. Rosa, K. Becker, S. Bose und B. Seyd (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Sonderband des Berliner Journals für Soziologie* (S. 35–55). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25947-1>
- Rosa, H. (2020). Beethoven, the sailor, the boy and the Nazi: A reply to my critics. *Journal of Political Power*, 13(3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2020.1831057>

- Rosa, H. (2022). Social media filters and resonances: Democracy and the contemporary public sphere. *Theory, Culture & Society*, 39(4), 17–35.
<https://doi.org/10.1177/02632764221103520>
- Rosa, H. (2023). Ruth C. Cohns Erbe aus Sicht der Resonanztheorie. *Themenzentrierte Interaktion*, 37(1), 34–43. <https://doi.org/10.13109/tzin.2023.37.1.34>
- Rosa, H. (2026). Modes of resonance in the age of digitalisation. In V. King, B. Gerisch und H. Rosa (Hrsg.), *The measured life in the digital age: Optimisation by numbers* (S. 43–53). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003422495>
- Susen, S. (2025). Rosas vier Säulen der Resonanz: Affizierung, Selbstwirksamkeit, Anverwandlung und Unverfügbarkeit. In B. Hollstein & J. Oberthür (Hrsg.), *Resonanz und Kritik: Perspektiven auf eine Soziologie der Weltbeziehungen* (S. 40–49). Suhrkamp.
- Vorländer, H. (2025). *Demokratie: Geschichte, Formen, Theorien* (5., überarb. Aufl.). C. H. Beck.
- Willke, H. (2018). *Einführung in das systemische Wissensmanagement* (4. Aufl.). Carl-Auer.

Anmerkungen

¹ Die Begriffe Demokratiebildung und Demokratiepädagogik werden in diesem Beitrag synonym verwendet. Demokratiepädagogik kann allerdings insofern von Demokratiebildung abgegrenzt werden, als Demokratiepädagogik stärker methodisch-didaktisch ausgerichtet ist und darauf abzielt, demokratische Erfahrungen und Beteiligungsformen (z.B. über einen Klassenrat) im schulischen Alltag zu ermöglichen (Kolb & Pietzonka, 2025; Horstmann, 2024, S. 93–96; Fahrenwald, 2023, S. 86; Gras, 2023, S. 66; Berkemeyer & May, 2023, S. 16–17; Beutel, 2023, S. 41–42).