

Drieschner, Elmar

Gelungende Bildungsprozesse als Resonanzphänomene. Über Potenziale und Grenzen einer neuen pädagogischen Metapher

Jerg, Jo [Hrsg.]; Müller, Jens [Hrsg.]; Wahne, Tilmann [Hrsg.]: Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 62-74



Quellenangabe/ Reference:

Drieschner, Elmar: Gelungende Bildungsprozesse als Resonanzphänomene. Über Potenziale und Grenzen einer neuen pädagogischen Metapher - In: Jerg, Jo [Hrsg.]; Müller, Jens [Hrsg.]; Wahne, Tilmann [Hrsg.]: Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 62-74 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297823 - DOI: 10.25656/01:29782; 10.35468/6092-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297823>

<https://doi.org/10.25656/01:29782>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Elmar Drieschner

Gelingende Bildungsprozesse als Resonanzphänomene. Über Potenziale und Grenzen einer neuen pädagogischen Metapher

1 Einleitung

Der ursprünglich aus der Physik und der Musikwissenschaft stammende Begriff der ‚Resonanz‘ wird von dem Soziologen Hartmut Rosa in seiner „Soziologie der Weltbeziehung“ als Metapher auf soziale Zusammenhänge übertragen, auch auf die Pädagogik (vgl. Rosa, 2016; Rosa & Endres, 2016; Rosa, Endres & Beljan, 2017; Rosa, Buhren & Endres, 2018). Diese von Rosa gewählte Analogie ist keineswegs unmittelbar einleuchtend. Inwiefern kennzeichnet Resonanz nach Rosa das ‚Mitschwingen eines Körpers mit einem anderen‘ pädagogische Interaktionen? Resonanz steht für Rosa *bildungstheoretisch* für eine besondere Form der Welt- und Selbstbeziehung, in der sich die Person nicht nur Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignet, sondern sich vielmehr ‚der Welt anverwandelt‘, d. h. sich in Auseinandersetzung mit Welt transformiert. Bei dieser transformatorischen Weltbeziehung ‚schwingen‘, so Rosa, alle Sinne mit, nicht nur der akustische, der bei einer physikalischen Resonanzwahrnehmung im Vordergrund steht. Die Person wird gewissermaßen von einem Bildungsgegenstand voll und ganz emotional, leiblich, sinnlich, ästhetisch ‚affiziert‘ und ‚berührt‘, wie es in phänomenologischer Denktradition heißt. Der Begriff der Resonanz wird hier zur *Metapher* für einen von intrinsischem Interesse und Selbstwirksamkeitserfahrungen getragenen Bildungsprozess.

Die axiomatische Basis dieser Argumentation bildet die anthropologische Grundannahme, dass alle Menschen „von Natur aus Resonanzwesen“ sind (Rosa, Buhren & Endres, 2018, S. 42). Wenn ein Kind also über Erkundung, Spiel und soziale Interaktion mit seiner Umwelt in Beziehung tritt, dann will es, so die Annahme der Resonanzpädagogik, die ‚Welt zum Klingen‘ bringen, die Dinge und Personen in seiner Umwelt sollen ‚mitschwingen‘. Wie kann man sich dieses Resonanzgeschehen vorstellen? Anhand von einfachen Beispielen wird deutlich, wie ein Kind möglicherweise vielfältige, miteinander verwobene ‚Resonanzen‘ erfahren kann: *Resonanzen der Dinge* (etwa die Schwere eines Steins, wenn es ihn ins Wasser wirft), *Resonanzen des eigenen Körpers* (der gespürte Kraft beim Werfen des

Steins), *Resonanzen des psychischen Erlebens* (z. B. Stolz über die Weite des Wurfs, Freude über das aufspritzende Wasser) sowie *soziale Resonanzen* der Bezugspersonen (z. B. des Vaters, der das Kind lobt, ihm Hinweise zur Verbesserung der Wurftechnik gibt oder erklärt, warum der Stein untergeht). Die Resonanzmetapher wird zum Ausdruck einer positiven und entwicklungsfördernden Selbst- und Weltbeziehung, mögliche negative Resonanzen (z. B. Enttäuschung und fehlendes Lob, weil der Wurf nicht gelingt) werden nicht thematisiert. Die Gegenbegriffe von Resonanz sind vielmehr ‚Indifferenz‘ und ‚Entfremdung‘, sie stehen für misslingende Bildungs- und Erziehungsprozesse (Rosa & Endres, 2016, S. 20).

Diese positiv verkürzte Resonanzmetapher hat in den letzten Jahren im pädagogischen Diskurs starke Verbreitung gefunden. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie sich der kommunikative Erfolg des Begriffs zur Analyse pädagogischer Interaktionen erklären lässt. Dafür soll in einem ersten Schritt erläutert werden, inwieweit die *Wendung der Metapher zum Slogan* hierzu beigetragen hat. Denn als Slogan erweist sich die Metapher der Resonanz in Kombination mit der des ‚Brückenbauens‘ als überaus anschlussfähig an reformpädagogisches, kulturkritisches Denken (Abschnitt 2). In einem zweiten Schritt wird das *bildungstheoretische* Potenzial des Resonanzbegriffs erörtert: Der Begriff erscheint tragfähig für die Beschreibung und Analyse krisenhafter, transformatorischer Selbst- und Weltbeziehungen, jedoch nicht für den stetigen kumulativen Kompetenzaufbau in den linearen Bahnen institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse über die Stufen des Bildungssystems. Denn nicht alle Bildungsprozesse in Kindergarten und Schule können die gewünschten (positiven) Resonanzen hervorrufen, was letztlich zu Enttäuschung(en) führen muss und die Vorbehalte der Resonanzpädagogik gegenüber der Regelschule erklärt (Abschnitt 3). Darauf folgend wird das *didaktische Potenzial* des Resonanzbegriffs am Beispiel der Pädagogik der frühen Kindheit diskutiert. Mit dem Begriff der ‚pädagogischen Resonanzgebung‘ wird eine alte Frage der Pädagogik in neuer, wirkmächtiger Semantik angesprochen: Wie können Bildung, Erziehung und Betreuung im Rahmen empathischer, feinfühleriger und responsiver Interaktionen gelingen (Abschnitt 4)? Das Fazit bildet eine kritisch-konstruktive Würdigung der Resonanzmetapher (Abschnitt 5).

2 Resonanzpädagogik – eine Metapher wird zum Slogan

Typische sprachliche Mittel, die im pädagogischen Fachdiskurs Anschlussfähigkeit sichern und kommunikativen Erfolg erzielen, sind neben Mythen und Signets *Metaphern* und *Slogans* (vgl. Drieschner, 2007). *Metaphern* fungieren als sinnfällige Sprachbilder, die es erlauben, vielfältige pädagogische Deutungshorizonte über komplexe Handlungsprobleme zu bündeln – auch unter Umgehung einer präzisen Beschreibung und Systematisierung. Sie enthalten keine klaren Bedeutungen, suggerieren aber für praktisch tätige Pädagog:innen, etwa über Analogien, die

Anschlussmöglichkeit an Handlungsoptionen und vor allem den vermeintlichen Konsens. Aufgrund ihrer leichten Kommunizierbarkeit an Außensysteme (medial geführte Debatten, Bildungspolitik) dank ihrer semantischen Vagheit und des damit verbundenen Bedeutungsüberschusses sind Metaphern eingängig und häufig äußerst langlebig. Ein geeignetes Ankerbeispiel für eine pädagogische Metapher ist die ‚Bildungskette‘, die an ‚Übergängen‘ der individuellen Bildungsbiografie ebenso wie an ‚Schnittstellen‘ zwischen schul-, sozial-, berufs- und erwachsenenpädagogischen Bildungsorganisationen geschmiedet werden soll.

Der Begriff der Resonanz bildet gewissermaßen den *Oberbegriff* einer ganzen Reihe von Metaphern, mit denen Protagonist:innen der neuen Pädagogik ihre reformpädagogischen Anliegen bildhaft zum Ausdruck bringen und dabei die Anschlussfähigkeit zwischen erziehungswissenschaftlicher und professionellpädagogischer Kommunikation sichern wollen. Im Kontext von Erziehung und Bildung ist Resonanz quasi hör- und spürbar, wenn es ‚knistert‘ in der triadischen Beziehung zwischen dem Kind, der Pädagogin und dem Inhalt des Erziehungs- und Bildungsprozess. Schon im Titel des Buchs von Hartmut Rosa und Wolfgang Endres (2016) wird diese Metapher zum Versprechen: Unterricht gelingt, „wenn es im Klassenzimmer knistert“. Gelingende Bildung wird hier als ästhetischer Prozess gefeiert, insofern die Anverwandlung von Bildungsgütern multisensorische Wirkungen und Synästhesien auslösen kann. Ergänzend kann der Verbreitungserfolg der Resonanzmetapher durch die mit Klaus Mollenhauers Buch „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) begonnene Tendenz zur Ästhetisierung der Pädagogik erklärt werden, welche die Dimension der Wahrnehmung im Bildungsprozess besonders betont. Das Spüren eines ‚Knisterns‘ in einem Lehr- und Lernraum, also im Zusammenhang mit pädagogischer Interaktion, erscheint vor diesem Hintergrund als eine bestimmte Form subjektiver ‚ästhetischer Wahrnehmung‘. Diese gibt es sicherlich als eine Konstruktion des individuellen Bewusstseins, jedoch definitiv nicht als zuverlässig messbare zwischenmenschliche ‚Schwingung‘.

In der ästhetischen Dimension pädagogischen Denkens erscheint die neue Metapher der Resonanz daher unmittelbar anschlussfähig. Ähnlich in der Tendenz verhält es sich mit der gegenteiligen Metapher der *Entfremdung*. Die leistungsorientierte ‚Lern- und Buchschule‘ diskutiert Rosa kulturkritisch als ‚Entfremdungszone‘. Die Metapher der Entfremdung ist mit einer langen pädagogischen Tradition seit der konservativ-reaktionären Kulturkritik in der Phase der historischen Reformpädagogik belegt und findet sich auch in der Kritischen Theorie. Der Begriff der Entfremdung soll hier auf gesellschaftlich bedingte Hindernisse bei der Gestaltung eines ‚guten Lebens‘ hinweisen, vor allem auf die Problematiken der Vernachlässigung, der Abwertung und des gegenseitigen Nicht-Verstehens. Analog zur Reduktion des Resonanz-Begriffs auf die rein positive Resonanz ist die Metapher der Entfremdung dramatisierend negativ gewählt: Phänomene von psychischer Resilienz trotz widriger sozialer Umstände blendet sie konsequent

aus. Dadurch entsteht das einseitige Bild, wonach die Entwicklung der Person ausschließlich gesellschaftlich determiniert ist. Dem steht allerdings der Ertrag der Entwicklungspsychologie spätestens seit Jean Piaget (2003) entgegen, dass sich die Person in Auseinandersetzung mit der Umwelt aufbaut, wobei die soziale Interaktion mehr oder weniger gelingen und zu einer mehr oder weniger funktionalen inneren Struktur führen kann. Unabhängig davon: Wenn Rosa mit dem Resonanzgeschehen eine Aussicht auf gelingende Bildungserfahrungen einen Weg aus der Entfremdung postuliert, so werden gleich zwei Metaphern eschatologisch miteinander verknüpft. In der Resonanzpädagogik wird die Resonanz so zur *Hoffnungsmetapher*.

Deren Weiterentwicklung zu einem *Slogan*, einem einprägsamen und griffigen Sprachbild, lässt sich schlüssig nachvollziehen. Als Mittel der Rhetorik fungiert jeder Slogan als Credo, das für alle Protagonist:innen der gemeinsamen Sache verbindlich ist. Die eigenen Slogans sind nie falsch. Sie vereinen grundlegende Ambitionen, Motive und Ziele so, dass der professionellen Handlungsfähigkeit im Geflecht von disziplinären, administrativen, politischen und kulturellen Reformdiskursen sprachlich performativ Richtung gegeben wird. Ein anschauliches Ankerbeispiel ist der in der Frühpädagogik verbreitete, einfache und prägnante Slogan ‚Ohne Bindung keine Bildung‘, mit dem für die Gestaltung einer feinfühligem, auf Sicherheit, Zuwendung sowie Unterstützung der kindlichen Welterkundung bezogenen Erzieher:in-Kind-Beziehung geworben wird.

In dem resonanzpädagogischen Slogan, ‚Wir bauen Brücken‘ werden außerordentlich erfolgreich bekannte *reformpädagogische Topoi* gebündelt, sodass der Slogan an verschiedene, teils kontroverse pädagogische Teildiskurse anknüpft. Tatsächlich versteht Rosa die Resonanzpädagogik insgesamt als eine Kunst des Brückenbauens: „Brücken haben die Eigenschaft, dass sie den leeren Raum überspannen, also dass sie auch dort Verbindung stiften, wo nur ein Abgrund ist. [...] Genau das ist die Aufgabe der Pädagogik, auch leere Räume überbrücken zu können. Das heißt, auch damit umgehen zu können, wenn es bei Schülern an fundiertem Wissen und darüber hinaus an Selbst- und Weltvertrauen fehlt (Rosa & Endres, 2016, S. 94).“ Hier kommt eine Verkürzung des pädagogischen Grundproblems zum Ausdruck, der Differenz von Lehren und Lernen bzw. Vermitteln und Aneignen. Der Slogan ‚Wir bauen Brücken‘ reagiert einerseits auf die professionstheoretische Grundlage aller Pädagog:innen, nur zur Selbsttätigkeit auffordern und die Lernen nur initiieren zu können; andererseits weckt er pädagogisch, politisch und medial die Hoffnung auf eine leichte, wirksame und entspannte ‚Überbrückung‘ der pädagogischen Differenz. Parallel wird mit der Verwendung dieses Slogans die Skandalisierung eines behaupteten Status quo vorangetrieben: „Und ich glaube, dass für viele Schüler die Schule genau das ist ...: Eine Kampfzone, in der man ständig gegen Widerstände angehen muss, gegen Widerstände in sich und im Klassenzimmer“ (ebd., S. 37).

Hinter dem Erfolg solcher simplifizierender Slogans steht auch die enorme tagtägliche Herausforderung praktischer Pädagog:innen, wenn sie versuchen, mit Klaus Prange (2013) ausgedrückt, die *pädagogische Differenz* zwischen der Handlung des Erziehens und der Handlung des Lernens zu gestalten. Diese pädagogische Differenz ist eine objektive pädagogische Tatsache, weshalb sich die Erziehung gegen Versuche wehrt, sie zu instrumentalisieren. Erziehen ist Versuchshandeln ins Ungewisse hinein, wie auch Rosa (2020) immer wieder mit dem Begriff der ‚Unverfügbarkeit‘ betont. Wenn man einem Kind etwas zeigt, mag dies noch so gekonnt und anschaulich geschehen: Die erwünschten Wirkungen können mitunter ausbleiben oder erst zeitverzögert sichtbar werden, sich im Laufe der Zeit wieder verflüchtigen oder genau entgegengesetzt eintreten. Denn Kinder sind eigenständige, komplexe personale Systeme. Sie denken, fühlen und lernen individuell verschieden.

Vor diesem Hintergrund ist der resonanzpädagogische Slogan ‚Pädagogik ist eine Kunst des Brückenbauens‘ bildhaft anschlussfähig an die täglichen Mühen von Pädagog:innen. Allerdings muten die von Rosa und Endres vorgeschlagenen Mittel des Brückenbauens an wie *alter Wein in neuen Schläuchen*: Die Selbsttätigkeit im Bildungsprozess etwa bei Wilhelm von Humboldt, die Relevanz von Selbstwirksamkeitserfahrungen u. a. bei Berthold Otto, das Vertrauen als Mittel und Ziel der Erziehung u. a. bei Otto Friedrich Bollnow, die besondere Begeisterung bzw. der fruchtbare Moment im Bildungsprozess eindrücklich bei Friedrich Copei und die positiven Auswirkungen empathischen Feedbacks auf den Bildungsprozess sind ein bekanntes, großes Thema der neueren Bildungsforschung. Der kommunikative Erfolg des vermeintlich innovativen pädagogischen ‚Konzepts‘ der Resonanz scheint hier auch ein Stück weit dadurch bedingt zu sein, dass Traditionen pädagogischen Denkens ignoriert werden.

3 Zum bildungstheoretischen Potenzial der Resonanzmetapher

Die Resonanzpädagogik fokussiert den Aufbau einer *gelingenden Welt- und Selbstbeziehung*, insofern ist sie genuin bildungstheoretisch angelegt. Um ihr bildungstheoretisches Potenzial einschätzen zu können, ist es sinnvoll, sie in den Kontext der Bildungstheorie einzuordnen.

Der Bildungsbegriff wurde in der Geschichte des pädagogischen Denkens immer wieder neu gefasst, wobei eine Erkenntnis der Aufklärung und des Neuhumanismus fortwirkt: *Bildung* bezeichnet die Entfaltung der Möglichkeiten und Potenziale einer Person in ihrer Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt (Raumdimension) über den gesamten Lebenslauf (Zeitdimension). In Übereinstimmung mit der Tradition bildungstheoretischen Denkens fokussiert auch die Resonanzpädagogik die Idee, dass „die Beziehung zwischen Subjekt und Welt auf eine positive Weise gestaltet wird“ (Rosa & Endres, 2017, S. 127).

Im Übergang zur Moderne formierte sich das *zeitlich und räumlich dynamische Nachdenken über Bildung*. Zentral für die Pädagogik der frühen Kindheit war der u. a. durch Friedrich Schleiermacher (1826/2000) und Friedrich Fröbel (1826/1968) geprägte Gedanke, dass frühe Erfahrungen wesentlichen Einfluss auf den weiteren Lebenslauf nehmen. Gegenwart und Zukunft des Kindes treten in ein spannungsreiches Verhältnis.

Theoriegeschichtlich wurde vielfach betont, dass die Person im Bildungsprozess ein immer differenzierteres und individuelleres Verhältnis zu sich selbst und zur Welt aufbaut. Nach Johann Friedrich Herbart (1835, S. 35) nehmen die „innere(n) Vorstellungsmassen“ (S. 38) der Person im Bildungsprozess eine *zunehmend bestimmte Form* an: von der relativen Unbestimmtheit in der frühen Kindheit zu einer immer festeren Struktur über die weiteren Phasen des Lebenslaufs.

Auch Wilhelm von Humboldt (1793/1980) betont die Formgebung des Denkens, Fühlens und Wollens. Bildung ist für ihn der Prozess, bei dem sich die Person die unerreichbar außen bleibende Welt durch innere Formgebung zu eigen macht. Der Modus von Bildung ist die „wechselseitige Verknüpfung“ (S. 35) mit der Welt. Mit dem Begriff der *Verknüpfung* verweist von Humboldt auf den immer gleichbleibenden Ablauf von Bildungsprozessen, der in den einzelnen Phasen des Lebenslaufs unterschiedliche Formen annimmt.

Verbindet man diese klassischen Einsichten mit neueren Erkenntnissen des Konstruktivismus und der Systemtheorie, dann differenziert die Person im Bildungsprozess ihre *innere Struktur*: Sie baut sich im Sinne einer Differenzierung des Innen gegenüber einem komplexer werdenden Außen auf. Dabei muss sie ihre Erfahrungen in einem persönlichen Ganzen integrieren. Auf diese Weise entwickelt sie Voraussetzungen für die Teilhabe an Kommunikation und sichert ihre Handlungskompetenz in der Außenwelt (Drieschner, 2017, S. 94ff.).

An die Stelle der etablierten, systematisierten Begriffe Formgebung, Strukturbildung und Verknüpfung tritt in der Resonanzpädagogik der bildungstheoretisch nicht so häufig verwendete Begriff der Anverwandlung, ein durchaus attraktiver Begriff, dessen Bedeutung allerdings in der Tradition pädagogischen Denkens immer auch mitgedacht wurde: Anverwandeln im Rahmen von Resonanzbeziehungen heißt, dass man sich Wissen nicht nur aneignet, sondern dass sich das ‚Subjekt‘ in Auseinandersetzung mit der Welt selbst verwandelt (Rosa & Endres, 2016, S. 124). Die Differenzierung der inneren Strukturbildung in Auseinandersetzung mit der Umwelt meint im Prinzip nichts anderes als die Anverwandlung von Welt, nur pragmatischer ausgedrückt.

Bildungsprozesse unterscheiden sich immer auch qualitativ. Allgemein gelten Bildungsprozesse als gelungen, wenn die Person ein zunehmend reflexives und selbstbestimmtes Selbst- und Weltverhältnis aufbaut, die Welt für sich erschließt und umgekehrt sich selbst für die Welt erschließt, um so mit der Vielfalt an Optionen im Hinblick auf die Lebensführung umgehen zu können. Kurzum: *Bildung als*

wechselseitige Erschließung von Person und Umwelt erfolgt als zunehmend bewus-tere, reflektiertere und immer stärker selbstgesteuerte Formgebung des Lebenslaufs zu einer bestimmteren inneren Struktur, äußeren Lebensführung sowie der Mitgestaltung der Gesellschaft (Drieschner, 2017, S. 110). Im Unterschied hierzu gelten in der Resonanzpädagogik Bildungsprozesse dann als gelungen, wenn das Handeln der Person ‚Resonanz‘ in der Welt hervorruft. Die Dimensionen der ‚Reflexivität‘, der ‚Lebenslaufgestaltung‘ sowie der ‚gesellschaftlichen Verantwortung‘ werden in der Resonanzpädagogik anscheinend zugunsten ästhetischer Welterfahrung weniger stark betont.

Für die Pädagogik der frühen Kindheit betont Gerd Schäfer (2011), dass frühe Bildung nicht als defizitäre Vorstufe einer späteren reflexiven Bildung abgewertet werden dürfe. Umgangsweisen mit Welt ändern sich im Lebenslauf, sind insofern immer andersartig, bleiben dabei immer gleichwertig. Mit dem Begriff der *Selbstbildung* betont Schäfer daher die Vielfalt und Produktivität kindlicher Wahrnehmungs- und Denkprozesse. Wenn Elementar- und Grundschulpädagog:innen in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Welt das zentrale Merkmal von Bildung in der Kindheit sehen, ist darauf hinzuweisen, dass Kinder im Vor- und Grundschulalter ‚Welt‘ noch nicht als Abstraktum denken können. Daher benötigen sie auf ihrem Bildungsweg konkrete Erfahrungen mit den Dingen sowie zugewandte Bezugspersonen, die sie im wörtlichen Sinn an die Hand nehmen, ihnen Welt zeigen und – in der Vorstellung der Resonanzpädagogik – sich als *Resonanzkörper* für ihre Erfahrungen zur Verfügung stellen.

Von Martin Buber (1979) stammt der Gedanke, der *Mensch wird am Du zum Ich*, er entwickelt sein Selbst, seine Persönlichkeit, Individualität und Subjekthaf-tigkeit, kurzum sein gesellschaftlich geprägtes Sein, zunächst auf der elementaren personalen Ebene in Beziehungen mit signifikanten Bezugspersonen. Folgt man dieser Idee, dann vollzieht sich Bildung im Kindesalter stärker als in anderen Lebensphasen vermittelt über ein konkretes Du. In der Terminologie der Resonanz-pädagogik steht das Kind mit diesem Du in einer *dialogischen Antwortbeziehung* – wohlgemerkt nicht in einer Echobeziehung: „Es wird nicht das Gleiche zurück-gespiegelt, sondern eine Differenz erzeugt, die auch als solche erlebt wird“ (Rosa & Endres, 2016, S. 124).

Soweit ist die Resonanzpädagogik durchaus an bildungstheoretische Überlegun-gen anschlussfähig. Weniger akzeptabel ist allerdings die Tatsache, dass gelingende Bildungsprozesse hier einseitig als Begeisterung am Stoff, Erwecken von Moti-vation, Erleben von Selbstbestimmung und tiefgreifende emotionale, kognitive und leibliche Transformation der Person in Auseinandersetzung mit der Umwelt gefasst wird: „Beide, Lehrer wie Schüler, müssen sich vom Stoff entzünden las-sen“ (Rosa & Endres, 2016, S. 20), wobei sich auch Rosa eingestehen muss, das Resonanz als permanente Rückkopplung und Dauerzustand nicht erreichbar ist. Vor dem Hintergrund von Modellen des Lebenszyklus – exemplarisch sei auf Erik

Erikson (1973) verwiesen – oder mit Bezug auf die transformatorische Bildungstheorie – verwiesen sei auf Christoph Koller (2011) – scheint die Resonanzpädagogik primär solche Bildungsprozesse zu fokussieren, in denen Anverwandlungen mit *massiven Transformationen der inneren Struktur* erfahren werden. Neben solchen ‚Bildungserlebnissen‘, welche die Person voll und ganz affizieren und Flow-Erleben hervorrufen, vollzieht sich aber ein Großteil der alltäglichen Bildungsprozesse in den Bahnen *kontinuierlicher Veränderungen der inneren Struktur*. So sind institutionelle Bildungsprozesse im Kindergarten und in der Schule primär durch einen linearen und kumulativen Erfahrungsaufbau gekennzeichnet, bei dem die Kinder jeden Tag neue Lerngelegenheiten erhalten, um sich neue Wissenselemente anzueignen. Sicherlich sind Freude, Interesse, Motivation und Resonanz starke Förderfaktoren für kindliche Bildungsprozesse, weshalb Pädagog:innen immer auch hoch präsente Motivator:innen sein sollten. Allerdings darf in der institutionalisierten Pädagogik nicht vorausgesetzt werden, dass sich *alle* Kindergartenkinder gleichermaßen von *allen* Bildungsinhalten der frühpädagogischen Bildungspläne und dass sich *alle* Schüler:innen gleichermaßen von *allen* Schulfächern und Unterrichtsthemen affizieren, berühren und ‚entzünden‘ lassen. Die Resonanzpädagogik droht dann zur unberechtigten Schulkritik zu werden, wenn sie nicht auch die Notwendigkeit stetiger Formen der Erziehung, d. h. der Vermittlung und Übung, gleichberechtigt neben resonanten Anverwandlungen anerkennt.

4 Resonanzgebung als didaktische Aufgabe

Vor dem bis hierhin skizzierten bildungstheoretischen Hintergrund soll der Begriff der *Resonanzgebung* am Beispiel der Pädagogik der frühen Kindheit realistisch und praxisnah gefasst werden. Resonanz kann, muss aber nicht immer ein ‚Knistern‘ hervorrufen, die Welt muss nicht fortlaufend zum ‚Klingen‘ gebracht werden. Viel wichtiger erscheint es, dass Pädagog:innen die Bildungsprozesse von Kindern emotional einfühlend, kognitiv verstehend und verantwortungsvoll im Rahmen sicherer pädagogischer Beziehungen begleiten. Die Umwelt bzw. Welt sollte in dem Sinne resonant sein, dass sie für das Kind *verständlich, zumutbar und anschlussfähig* gestaltet wird (Prange, 2013). Mit einer realistischen, praktikablen Alltagsorientierung und mit dem Anschluss an genuin pädagogische und entwicklungspsychologische Theorieperspektiven könnte die Resonanzpädagogik auch für den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit an Konturen gewinnen, wie im Folgenden mit Blick auf Formen und Richtungen des frühkindlichen Bildungsprozesses exploriert werden soll.

Bindungen zu Bezugspersonen ermöglichen dem Kind sichere Exploration und sicheres Spielen in einem ‚entspannten Feld‘. *Bindungsbezogen* kann pädagogische Resonanzgebung als situativ angemessene empathische Zuwendung, Stressreduktion und Sicherheitsvermittlung erfolgen, *explorationsbezogen* als feinfühlig

Unterstützung und Assistenz (vgl. Ahnert, 2007, S. 33; Drieschner, 2011). Eine derart qualitativ hochwertige Resonanzgebung dient erwiesenermaßen dem Aufbau selbstregulatorischer Kompetenzen (Pauen et al., 2014, S. 32).

Ebenso wichtig sind *Resonanzen auf das kindliche Spiel*. Bereits der frühe Eltern-Kind-Dialog umfasst intuitive spielerische Elemente auf mimischer, gestischer, kinetischer und stimmlicher Ebene wie die Beantwortung des Blickkontakts des kleinen Kindes, die Nachahmung seiner Laute, die Ritualisierung von Berührungs-, Bewegungs- und Sprachspielen mit wiederkehrenden Spannungszirkeln sowie interaktiv hervorgebrachten Spielhandlungen ab ca. einem Jahr, bei denen Gegenstände wie z. B. Stofftiere im gemeinsamen Fokus stehen (vgl. Papoušek, 2003, S. 43ff.). Pädagogische Resonanzgebung in Spielsituationen erfolgt als entwicklungsgemäße Kooperation bei Herausforderungen ohne vorwegnehmende Hilfe. Die Qualität des Spiels mit Bezugspersonen hat signifikanten Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Kindes, umgekehrt korrelieren mangelnde Resonanz und Unterstützung mit geringer ausgeprägter Handlungskompetenz (Grossmann & Grossmann, 2005, S.72).

Bindung, Exploration und Spiel sind Formen frühkindlicher Bildungsprozesse, bei denen soziale, emotionale, körperliche und kognitive Interaktionen mit der Umwelt besonders eng miteinander verknüpft sind. Nach Piaget (2013) lässt sich die Entwicklung des Kindes als ein über Stufen verlaufender Prozess der Verlagerung des äußeren Handelns nach Innen fassen. Die frühesten Erfahrungen des Kindes mit den Dingen in seiner Umwelt bezeichnet Piaget als sensumotorisch; Erkenntnis erwächst aus der Handlungsbeziehung zwischen Subjekt und Objekt (vgl. Piaget, 2003, S. 44). Der Körper spielt in diesem Alter eine zentrale Rolle im Erkenntnisprozess. Dem aktiven Handeln und Begreifen im wörtlichen Sinne sowie der *leiblich erlebten Resonanz der Objekte* kommt beim Aufbau des Selbst- und Weltbildes eine besondere Bedeutung zu. Die Leiblichkeit des Weltbezugs zeigt sich auch in der Sorge und Pflege durch Bezugspersonen, die entwicklungsbedingt viele leiblich geprägte Resonanzen wie z. B. Pflegen, Streicheln, Aufnehmen, körperbezogenes Spielen umfasst.

Die Auseinandersetzung mit der Umwelt wird im Laufe der Kindheit reflexiver. Aus den sensumotorischen Operationen entwickelt sich in den ersten Lebensjahren ein prä- und danach ein konkret-operationaler Umgang mit der Welt. Mit der Entwicklung des (sprachlichen) Symbolsystems im zweiten Lebensjahr lernt das Kind nicht mehr nur im unmittelbar handelnden Umgang, sondern nun auch auf der Ebene symbolischer Darstellungen. Mit Symbolen und Zeichen eröffnet sich dem Kind ein *neuer Resonanzraum*. Mit Zeichen zeigen andere Personen etwas an. Die Welt tritt dem Kind nunmehr nicht nur unmittelbar, sondern zunehmend auch symbolisch mittelbar gegenüber. Entwicklungspsychologisch betrachtet bildet die Auseinandersetzung mit dem *konkreten Resonanzraum der Dinge* die Voraussetzung für den Eintritt in den *symbolischen Resonanzraum* kultureller Sinn- und Bedeutungssysteme.

Soziale Resonanzverfahren machen Kinder typischerweise in Situationen geteilter Aufmerksamkeit mit Erwachsenen. Wie der Anthropologe Michael Tomasello experimentell festgestellt hat, sind Kinder im Unterschied zum Nachwuchs aller anderen Primaten mit ca. einem Jahr fähig und motiviert, mit erwachsenen Bezugspersonen ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf etwas Drittes zu richten (vgl. Tomasello, 2006). Das kleine Kind kann zunächst dem Blick vertrauter Erwachsener auf einen konkreten Gegenstand folgen, bevor es später deren Aufmerksamkeit selbst in eine bestimmte Richtung lenkt. Indem das Kind z. B. erst auf einen Gegenstand zeigt und dann die Mutter ansieht, die dann freundlich und aufmunternd zurückblickt, macht das Kind nicht nur eine rein individuelle und unmittelbare Erfahrung mit dem Gegenstand (*dingliche Resonanz*), sondern auch „eine Erfahrung des Gegenstandes in seiner sozialen Einbettung“ (*soziale Resonanz*) (Schäfer, 2008, S. 8). Die Explorationstätigkeit des Kindes wird durch die Bezugspersonen kanalisiert, d. h. Exploration wird in der pädagogischen Interaktion sozial ermöglicht und gleichzeitig kulturell gelenkt und begrenzt. Indem erwachsene Bezugspersonen exploratorische und spielerische Aktivitäten der Kinder sprachlich begleiten, geben sie ihnen *emotionale wie kognitive Resonanz* auf ihr Tun. Im Zuge dieser Resonanzverfahren werden sich Kinder ihrer eigenen Erfahrungen, Gedanken und Emotionen mehr und mehr bewusst, um sie schließlich benennen, deuten und einordnen zu können. Situationen geteilter Aufmerksamkeit bilden so den Schlüssel zum Eintritt in die jeweiligen kulturellen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge sowie Symbolsysteme (Tomasello, 2006, S. 127ff.).

Mit der Fähigkeit zur Symbolisierung und mit dem beginnenden Spracherwerb setzt eine qualitative Veränderung des kindlichen Denkens ein. Das Denken befreit sich von der unmittelbar wahrgenommenen Welt, die nun auch durch sprachliche Zeichen repräsentiert werden kann. Das Denken wird damit erheblich effizienter, flexibler und abstrakter; das Kind beginnt Innen und Außen, Selbst und Welt bewusst zu denken mit allen Möglichkeiten des mentalen Probedhandelns, der Ausbildung von Vorstellungen über das eigene Selbst und späterer Selbstreflexivität.

Die besondere Bedeutung der sprachlichen Kommunikation für die Entwicklung von *Selbstreflexivität* ist durch den Symbolischen Interaktionismus nach Georg Herbert Mead zuverlässig herausgearbeitet worden. Die Relevanz von Sprache für die Fähigkeit zur Selbstreflexivität liegt für Mead in der Tatsache, dass Sprache „eine Verhaltensweise erzeugt, in der der Organismus oder das Individuum für sich selbst ein Objekt werden kann“ (Mead, 1934/1980, S. 180). Indem Kinder beobachten, wie sich Erwachsene sprachlich auf ihr Verhalten beziehen, beginnen sie allmählich, sich von außen zu betrachten: Sprache fungiert als Medium der Selbstobjektivierung. In diesem bis ins Jugendalter andauernden Prozess kommt es Differenzierung des Selbst in ein „I“ als Urheber von Antrieben, Bedürfnissen,

Plänen, Gedanken und Handlungen und ein „Me“ als reflektierbares und reflektiertes Ich, das sich aus der Perspektive der ‚Ich-Zuweisungen‘ von anderen wie sein eigenes Objekt beobachtet.

Je mehr soziale Resonanzen das Kind von verschiedenen signifikanten anderen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen erhält, desto mehr gewinnt es unterschiedliche „Me's“, also Außenperspektiven auf das eigene Selbst. So baut es nach und nach einen sogenannten Verallgemeinerten Anderen auf, d. h. eine Vorstellung von gesellschaftlichen Verhaltens- und Rollenerwartungen. Aus der Balance zwischen „I“ und „Me“ entwickelt sich für Mead das *reflexive Bewusstsein* („Self“).

Für die Resonanzpädagogik lässt sich aus dieser symbolisch-interaktionistischen Perspektive ableiten, dass die Bildung des Selbst wesentlich von den sprachlichen Resonanzverfahren des Kindes mit relevanten Bezugspersonen abhängt. Für die Qualität dieser Resonanzgebung ist die *Empathie* der Eltern, frühpädagogischen Fachkräfte und später auch Lehrkräfte entscheidend. Die Entwicklung zentraler reflexiver Funktionen des kindlichen Self wie Affektregulierung, Identität und Mentalisierungsfähigkeit hängt entscheidend davon ab, wie gut es den Erziehungs- und Betreuungspersonen gelingt, dem Kind seine Innenwelt zu spiegeln, also auf sein Erleben und Verhalten mimisch, gestisch und schließlich auch sprachlich einzugehen. Spiegeln meint aber eben nicht, wie auch Rosa nachdrücklich betont, das Gleiche wiederzugeben, sondern in einer dialogischen Beziehung eine Differenz zu erzeugen, in dem Sinne, dass die Bezugsperson auch immer eine eigene Reaktion einbringt. So bezeichnet der Begriff des *Spiegels ein Resonanzverhalten*, in dem die Bezugsperson einerseits die Gefühle und Gedanken eines Kindes mimisch, gestisch oder verbal aufnimmt (emotionale Dimension von Empathie) und dabei andererseits gleichzeitig aus ihrer reifen erwachsenen Perspektive deutlich macht, wie sie die Situation ihrerseits verarbeiten würde (kognitive Dimension von Empathie). Das Spiegeln schließt also die emotionale und kognitive Reaktion der Erziehenden (Pädagog:innen) mit ein. Diese frühe Form von *stellvertretender Deutung* wird auch als *markierte Spiegelung* bezeichnet und kann sich gleichermaßen auf Affekte und Kognitionen eines Kindes beziehen. Gelingt die *Spiegelung*, kommt sich ein Kind in seinem Bildungsprozess selber näher, es lernt seine Gefühle und Gedanken zu symbolisieren, zu steuern und es entwickelt seinerseits Empathiefähigkeit (vgl. Klöpffer, 2006, S. 24, 82).

5 Kritisch-konstruktive Würdigung der Resonanzmetapher

Die Resonanzpädagogik engagiert sich für die Gestaltung zündender, fesselnder Bildungsmomente und damit für eine frische Balance von Emotion und Kognition in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen. Zentral für ihren Erfolg dürfte die Rhetorik ihrer Hauptvertreter:innen sein. In der von Hartmut Rosa konzeptualisierten Resonanzorientierung erfolgt die Verheißung gelingender Bildungsprozesse im Kontext der Befreiung aus der bisherigen schulischen Entfremdungszone. Die neue Semantik fern tradierten pädagogischen Denkens und entwicklungspsychologischen Wissens hat vermutlich den strategischen Hintergrund, das Konzept als Innovation auszuweisen. So bleiben allerdings notwendige Differenzierungsoptionen ungenutzt. Auch die Empirieferne, bedingt durch metaphorische und wenig operationalisierbare Begriffe wie ‚Anverwandlung‘ oder ‚Entfremdung‘, ist für den Erfolg des Konzepts funktional, insofern es mit nahezu beliebigen Erwartungen aufgeladen werden kann. Wissenschaftliche Forschung dagegen kann und muss differenzieren und relativieren. Dass ein Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Reflexion aber durchaus möglich und wünschenswert ist, sollten neben der bereits vorgelegten Arbeit von Jens Beljan und Michael Winkler (2019) auch die bildungstheoretischen und didaktischen Reflexionen in diesem Beitrag zeigen. Denn die Resonanzpädagogik hat einen bildungstheoretischen Anspruch und lässt sich mit Blick auf die verschiedenen Interaktionssituationen praxisnah konkretisieren. Zwischenmenschliche Resonanzerfahrungen können dann nicht lediglich als ‚Knistern‘, sondern konkret beschrieben werden.

Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll, & M. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beljan, J./Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Buber, Martin (1979). *Das Dialogische Prinzip* (4. Aufl.). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Drieschner, E. (2007). Die Metapher vom Kind als Wissenschaftler. Zum Forschergeist und zur Kompetenz von Säuglingen und Kleinkindern. In: D. Hoffmann, D. Gaus & R. Uhle (Hrsg.), *Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon* (S. 71–90). Hamburg: Kovac.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut [WiFF-Expertisen, Band 13].
- Drieschner, E. (2017). *Bildung als Selbstgestaltung des Lebenslaufs. Zur Funktion von Bildung und Erziehung*. Berlin: Logos.
- Fröbel, F. (1826/1968). *Ausgewählte Schriften. Zweiter Band: Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau. Erster Band: Bis zum begonnenen Knabenalter*. Hrsg. von E. Hoffmann (3. Aufl.). Kupper.

- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2005). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herbart, J. F. (1835). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Dieterich.
- Humboldt, W. v. (1793/1980). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In Ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel (S. 234–240). Stuttgart: Klett Cotta.
- Klöpper, M. (2006). *Reifung und Konflikt. Säuglingsforschung, Bindungstheorie und Mentalisierungskonzept in der tiefenpsychologischen Psychotherapie*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Mead, G. H. (1934/1980). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Papoušek, H. (2003). Spiel in der Wiege der Menschheit. In M. Papoušek & A. v. Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 17–55). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Pauen, S., Frey, B. & Ganser, L. (2014). Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 21–37). Berlin u. a.: Springer.
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Hrsg. von Reinhard Fatke. Weinheim u. a.: Beltz.
- Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler & K. Prange (Hrsg.), *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 117–170). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, H., Buhren, C. & Endres, W. (2018). *Resonanzpädagogik und Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2008). Das Denken lernen. Bildung im Krippenalter. *Betrifft Kinder*, 12(8-9), 7-15.
- Schäfer, G. E. (2011). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Schleiermacher, F. (1826/2000). Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesung 1826). In Ders., *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Hrsg. von M. Winkler und J. Brachmann (S. 7–404). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Autor

Drieschner, Elmar, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische und systematische Erziehungswissenschaft, Theorien und Konzepte der (Früh)Pädagogik
 drieschner@ph-ludwigsburg.de