

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Anne Kirschner

Brauchen wir einen Draht zum Kaktus? – Eine Kritik der Resonanz als Erklärungsmetapher für das Pädagogische

2016 erschien das Buch *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Die Autoren, Hartmut Rosa und Wolfgang Endres, legen hier in Interviewform einen ihrer Ansicht nach „neuen“ Ansatz vor (vgl. Rosa/Endres 2016, S. 7), der dem vorherrschenden Kompetenzparadigma eine alternative Sichtweise auf das Lehren und Lernen gegenüberstellt. Dabei wird der diesbezüglich zentrale Begriff der „Anverwandlung“ (von Welt) dem der Kompetenzorientierung zugeordneten Begriff der „Aneignung“ gegenübergestellt (vgl. ebd.). Wenig später wurde dieser soziologische Ansatz mit weiteren Publikationen in pädagogische Kontexte als „eine neue Perspektive auf Bildung“ (Beljan 2019) bzw. Quelle „neuer Denkmuster“ in Schule und Unterricht (Endres 2020) überführt. Im Wesentlichen geht es dabei um Ansätze zur Verbesserung des Lernklimas auf Grundlage des (sinnlichen) Erlebens und Erfahrens von Welt (nicht aber um die Erkenntnis ihrer objektiven Beschaffenheit). Diese Perspektive wird insbesondere von Beljan (2019) in die Tradition pädagogischer Reflexion über Bildung integriert. Die fortgeführte Rezeption sowie der damit verbundene Anspruch eine neue Form von Pädagogik hervorzubringen sowie die diesbezüglich eingesetzte *Resonanzmetaphorik* motivieren den vorliegenden Text zu einem genauere(n) Hinsehen.

Das Determinativkompositum *Resonanzpädagogik* unterstellt zunächst, dass der relevante Wortstamm „Pädagogik“ durch den Ausdruck „Resonanz“ inhaltlich spezifiziert wird. Während die sprachliche Alternative „Resonanz und Pädagogik“ einen Zusammenhang realisieren würde, innerhalb dessen die Eigenständigkeit beider Konjunkte bewahrt bleibt, wird in der Komposition die zweite Einheit („Pädagogik“) durch die erste („Resonanz“) semantisch näher bestimmt. Diese geläufige Form der Wortbildung ist konstitutiv für die Bezeichnung vieler Subdisziplinen der Pädagogik. Entsprechend konkretisieren Determinantien wie *Sozial-*, *Heil-*, *Schul-*, *Sonder-*, *Erwachsenen-* usw. das Determinatum „Pädagogik“ je nach Adressaten, Institutionen oder Handlungsfeldern. Anders der Ausdruck „Resonanz“, der weder auf einen in der außersprachlichen Wirklichkeit vorfindlichen Adressatenkreis noch auf eine Institution oder ein konkretes Handlungsfeld rekurriert. Vielmehr scheinen die alltagssprachlichen Verwendungsweisen von Resonanz im Sinne von „Interesse“, „Echo“, „Wahrnehmung“ bis „Würdigung“ den pädagogischen Bezugs-

punkt zu verunklären. Der ursprünglich aus der Akustik stammende Begriff kommt in seiner strengen physikalischen Definition, als das Mitschwingen eines Systems bei der Einwirkung von periodisch veränderten Kräften, hingegen lediglich in der akustischen Wahrnehmungsforschung zur Anwendung (vgl. Hildebrandt 2019, S. 916). Er dient aber schon lange und in unterschiedlichen Gebieten auch als Erklärungs*metapher* für physiologische und psychologische Vorgänge (vgl. ebd.).

Im Anschluss an Rosas soziologische Studie *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2016) wird diese Metapher sowohl von vielen Glücks- und Erfolgsratgebern aus dem Bereich der Lebenshilfe¹ als auch von unterschiedlichen pädagogischen Subdisziplinen² als Begriff (!) aufgenommen. Die Rezeption der Resonanz im Kontext von Bildung und Erziehung vollzieht sich dabei überwiegend in der Frage, inwiefern sich dieses (metaphorisierte) physikalische Phänomen in die pädagogische Praxis übertragen lässt. In einer entsprechenden Kritik der Resonanz als „ressourcenfixierte Lebenstechnik“ macht Beljan (2018, S. 434) auf die analytischen Unschärfen sowie lediglich vagen und tastenden Vorschläge Rosas aufmerksam (vgl. ebd., S. 439), er lässt sich aber nicht auf eine grundsätzliche Kritik der Resonanzpädagogik samt ihrer metaphorischen Darstellung ein. Dies wird zum Teil in dem etwas später veröffentlichten Dialog zwischen Beljan und Winkler eingeholt. Winkler macht dabei v.a. auf die Gefahr der reflexionslosen Aneignung nicht-einheimischer Begriffe aus pädagogikfernen Disziplinen (vgl. Beljan/Winkler 2019, S. 19) sowie auf das Fehlen von Missklang und Nicht-Übereinstimmung als Wesensmerkmal von Bildung aufmerksam (vgl. ebd., S. 61). Darüber hinaus stellt er den Charakter der „metaphorischen Illustration“ zwar als Charakteristikum der Resonanzpädagogik heraus, lässt sich aber ebenfalls nicht auf eine diesbezüglich kritische Analyse des Metaphorischen in der Pädagogik ein.

Der vorliegende Beitrag greift diesen blinden Fleck in der pädagogischen Adaption der Resonanz auf, setzt sich mit den Fragen auseinander, ob die Resonanzmetaphorik geeignet ist, das aktuelle pädagogische Feld „neu“ zu organisieren bzw. zu charakterisieren und, damit zusammenhängend, welche Funktionen und zeitdiagnostischen Implikationen mit den eingesetzten Metaphorisationen und damit zusammenhängenden Romantisierungen verbunden sind. (I) Diesbezüglich werden zunächst die Grundzüge der Resonanzpädagogik von Rosa/Endres (2016) skizziert und vor dem Hintergrund verwandter phänomenologischer Perspektiven³ in der Pädagogik als Grundlage „neuer

1 Einen knappen Überblick gibt Beljan (2018).

2 Pädagogische Rezeptionen von Rosas Resonanztheorie finden sich u. a. in der Musikpädagogik (Mahlert 2020), Heilpädagogik (Klein 2018) und Erwachsenenbildung (Wienberg/Beißner/Redmer 2022).

3 Beljan orientiert sich in seiner bildungsphilosophischen Reflexion der Resonanz ebenfalls erkennbar an phänomenologischen Denkfiguren, nutzt diese jedoch eher als methodische denn gegenständliche Heuristik (vgl. Beljan/Winkler 2019, S. 65f.).

Denkmuster“ erläutert (Was wird gesagt?). (II) Anschließend erfolgt mithilfe methodischer Zugänge aus der Systematischen Metaphernanalyse eine Untersuchung der diesbezüglich im Text eingesetzten Metaphorik sowie ein Vergleich mit anderen in der Pädagogik geläufigen Metaphern (Wie wird es gesagt?). Als gegenständliche Heuristik dient hier Guskis (2007) umfangreiche Studie zu metaphorischen Konzepten von Schule, schulischem Lernen und Lehren, die von der Erziehungswissenschaftlerin in ausgewählten Texten von Comenius bis zur Gegenwart rekonstruiert werden. Beide Heuristiken orientieren sich dabei an der Kognitiven Metapherntheorie nach George Lakoff und Mark Johnson. (III) Die aus dieser vergleichenden Analyse gewonnenen metaphorischen Konzepte der Resonanzpädagogik werden im Anschluss auf ihre Sprechfunktion in erziehungswissenschaftlichen Kontexten hin untersucht und diskutiert (Wie wirkt das so Gesagte?), um zuletzt (IV) einen zusammenfassenden Antwortversuch auf die im Titel gestellte Frage im Rahmen einer Diskussion der zeitdiagnostischen Implikationen der Resonanzpädagogik zu formulieren.

I

In den von Hartmut Rosa und Wolfgang Endres herausgegebenen Büchern (2016, 2020) zur Resonanzpädagogik wird diese als ein umfassendes Konzept vorgestellt, in dessen Rahmen es darum gehen soll, Bildungsprozesse zu überdenken, intersubjektiv verschiedene, aber stabile Bezüge („Resonanzachsen“) besser zu verstehen und einen orientierenden Wahrnehmungsapparat („Resonanzkompass“) zu entwickeln (vgl. Rosa/Endres 2016, S. 21). Die Schule wird für diesen Zweck zum Zentrum („Kern- und Herzstück“) der Resonanzpädagogik erklärt (vgl. ebd., S. 52). Dieses zugleich deskriptive und normative Konzept (vgl. Beljan 2018, S. 433) hat seinen theoretischen Ausgangspunkt in Rosas zeitsoziologischen Beschleunigungsstudien, die in die (Krisen-)Diagnose von entfremdeten Selbst- und Welt-Beziehungen münden. Vor diesem Hintergrund, so Beljan (2018, S. 434), mache sich der Soziologie Rosa mit dem Resonanzbegriff auf die „Suche nach einer Versöhnungsstrategie in Form der Konzeption eines nichtentfremdeten Lebens“.

Eine pädagogische Bezugnahme liegt hier zunächst nahe, geht es dabei doch im Wesentlichen um die bereits seit der Antike zum Ausgangspunkt über das Nachdenken über Bildung und Erziehung bestimmte Frage nach dem gelingenden Leben. Was aber angesichts dieser langen Tradition verwundert, ist, dass Endres in Rosas Resonanztheorie nun „neue Denkmuster für eine empathische Schulentwicklung“ entdeckt haben will (Endres 2020, S. 10). Der Ausdruck „Resonanz“ wird für diesen Zweck mit verschiedenen sprachlichen Strategien an unterschiedliche Begriffe wie z.B. „Bildung“, „Motivation“, „Selbstwirksamkeit“, „Glück“, „Feedback“ oder „Resilienz“ für anschlussfähig erklärt, während zugleich eine inhaltliche Abgrenzung vom Kompetenz-

begriff, eine verdeckte Ablehnung des Erziehungsbegriffs sowie eine Kritik an bildschirmvermittelten Weltzugängen erkennbar sind.

Während Bildung und Erziehung mit Blick auf das zu konkretisierende Grundwort Pädagogik als „einheimische Begriffe“ (Herbart) gelten können, entwickelte sich der bei Rosa zur Disposition stehende Kompetenzbegriff (außerhalb des pädagogischen Feldes) schleichend zur globalen Norm zunächst der Grundbildung (vgl. Dammer 2018, S. 22), ist mittlerweile aber Leitbegriff in allen fachlichen Bildungsplänen. Den anderen o.g. kategorial sehr unterschiedlichen Begriffen und Handlungsfeldern fehlt es m.E. im Vergleich entweder an zeitlicher Stabilität oder normativer Kraft, um von „neuen Denkmustern“ sprechen zu können, weshalb im Folgenden ausschließlich die Bezüge der Resonanzpädagogik zu Bildung, Erziehung und Kompetenz genauer betrachtet werden, die Rosa und Endres in dem Buch *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2016) beschreiben.

Ganz im Sinne der hier als „Anverwandlung von Weltbeziehungen“ verstandenen Resonanz erfolgt die Darstellung des Konzepts in Form eines Interviews, im Rahmen dessen Rosa auf die Fragen und ergänzenden Anmerkungen von Endres antwortet. Der im Buch wiederholt auftretende Ausdruck „Anverwandlung“ ist dabei von zentraler Bedeutung:

„Anverwandlung bedeutet, sich eine Sache so zu eigen machen, dass sie mir nicht nur gehört, sondern dass sich mich existenziell berührt oder tendenziell sogar verändert. [...] Es genügt nicht, die Dinge zu erwerben, sie zu beherrschen, mit ihnen umzugehen. Erst wenn ich sie zum Sprechen bringe, kann ich sie mir anverwandeln“ (Rosa/Endres 2016, S. 16f.).

Auf der sprachlichen Ebene realisiert das Ableitungsmorphem „an“ (*an*-verwandeln) eine reflexive Bezugnahme zwischen Subjekt und Objekt. Rosas entsprechende Erläuterung („*sich* eine Sache so zu eigen machen, dass sie mich verändert“) referiert dabei zwar nicht explizit auf die Phänomenologie, entspricht aber dem von Husserl geprägten Begriff der „Intentionalität“, wonach Wirklichkeit nur existiert, insofern sie eine Wirklichkeit *für* uns ist, also aus dem Sinnzusammenhang unserer Wahrnehmung resultiert. Es geht in diesem Verständnis nicht um eine lineare Form der Aneignung des Objekts durch ein Subjekt, weshalb der Soziologe für diesen Fall (Aneignung) auch von einer „Fehlübersetzung von Beziehungsbegehren in Objektbegehren“ spricht (vgl. ebd., S. 20). Ganz im Sinne dieser Spezifik phänomenologischer Erkenntnistheorie werden die im „Resonanzraum“ Schule möglichen „Resonanzerfahrungen“ auch als „leibliche Beziehungen“ identifiziert, die mit „allen Sinnen“ und der „gesamten Leiblichkeit“ in der „Körperhaltung und -spannung“ erfahrbar sind (ebd., S. 40).

Die formulierte Unterscheidung von Leib und Körper ist dabei ein weiteres zentrales Element der Phänomenologie, das zur Beschreibung der Resonanzpädagogik aufgenommen wird. Hier wie dort wird der Leib als Bedingung von Erfahrung, also niemals als objekthaft gegeben, sondern immer nur als mitgegeben betrachtet (vgl. Alloa/Depraz 2019, S. 12). Wenn Rosa in diesem Sinne von

„Beziehungsbegehren“ spricht, setzt er entsprechend voraus, dass das Ich (auch für den anderen) stets zugleich Subjekt und Objekt ist und sich Beziehung im Modus der wechselseitigen Wahrnehmung und Anerkennung vollzieht. Doch Rosa wendet den Ausdruck „Resonanz“ nicht nur auf zwischenmenschliche Beziehungen an, sondern erweitert den Verweisraum auf ein umfassendes Ich-Welt-Verhältnis. Dieses wird in einem romantischen Sinne an anderer Stelle auch als „erotisches Weltverhältnis“ bezeichnet (vgl. Rosa/Endres 2016, S. 24f.). Entsprechend kommt die Ablehnung des Rationalen zugunsten einer Hinwendung zu Subjektivität und Gefühl in zahlreichen animistischen Metaphern zum Ausdruck, so z. B. wenn gefordert wird, dass die Lehrkraft dem „Stoff“ etwas abringen müsse, sodass dieser „zu sprechen“, „zu atmen“ und „zu leben“ beginne (ebd., S. 48) oder allgemeiner: wenn „Weltausschnitte zum Sprechen“ gebracht werden sollen (ebd., S. 16).

Im Kontrast dazu sei Aneignung das bloße „Begehren nach dem Haben eines Dings“, was wie folgt mit dem Kompetenzerwerb identifiziert wird:

„So kann ich mir auch Kompetenzen aneignen. Ich kann das Gedicht interpretieren und habe das richtige Reimschema erkannt. Oder ich kann in Mathematik oder Physik eine Formel anwenden. Aneignung ist also eine Art von Bereicherung im Sinne von Kompetenz- und Ressourcenerweiterung. Ich verfüge dann über eine Ressource, vielleicht eine Wissensressource oder eine materielle Ressource, die ich instrumentell einsetzen kann“ (ebd., S. 17).

Wo Bildung ausschließlich als Aneignungsprozess verstanden wird, also die wechselseitige Wahrnehmung und Anerkennung ausbleiben, spricht Rosa von „stummen Weltbeziehungen“, die in Entfremdungserfahrungen resultieren. In diesem „Indifferenzmodus“ komme es, so Beljans Erläuterungsversuch, zu keinen „Berührungen zwischen Selbst und Welt“, die entsprechenden Beziehungen seien „stumm, schweigend, kalt oder taub“ (Beljan 2018, S. 435). Wo die Weltverhältnisse nicht bloß „stumm“ bleiben, sondern in wechselseitige reaktive Abwertungen, Abstoßungen und Zurückweisungen münden, spricht Rosa von „Repulsion“, einem weiteren Entfremdungsmodus, der die Schule in eine „Kampfzone“ verwandle, in der man regelmäßig z. B. gegen die Abneigung von Gedichten oder um das Zuhören „kämpfen“ müsse (vgl. ebd., S. 37).

Bei den Erläuterungen von „Indifferenz“ und „Repulsion“ fällt die durchgehend negative Konnotation der Derivate und Kompositionen des Wortstamms *-fremd* auf: So wird die Schule als „Entfremdungszone“ bzw. „Entfremdungsraum“, in welchem Dinge „zweckentfremdet“ (oder gar zerstört) werden, als Gegenentwurf zur Schule als „Resonanzraum“ positioniert, in welchem die „Stimme des Kindes zur Entfaltung kommt“ (Rosa/Endres 2016, S. 31). Die hingegen „stummen Weltverhältnisse“ skizziert Rosa entsprechend als „Entfremdungsdreieck“, das sich über die drei Eckpunkte – (a) Unterrichtsgegenstand, (b) Lerner/in und (c) Lehrperson – konstituiert und dessen Fläche aus „Desinteresse“, „Langeweile“, „Antipathie“, „Missachtung“, „Zwang“ sowie aus dem „Stoff als Zumutung“ besteht (ebd., S. 45).

Diese negative Aufladung des Fremden sowohl in intrasubjektiven Entfremdungsprozessen (das Ich wird sich selbst fremd) als auch in der intersubjektiven Wahrnehmung des Fremden (das andere ist mir fremd) widerspricht phänomenologischen Perspektiven auf das Lehren und Lernen. Denn Intentionalität, Wahrnehmung, Erfahrung und Lebenswelt werden aus der Perspektive der Phänomenologischen Pädagogik stets als ergebnisoffene Prozesse im Rahmen einer ebenfalls wechselseitigen Dreiecksbeziehung von Unterrichtsgegenstand (Welt/Wirklichkeit), Lerner/in und Lehrperson verstanden (vgl. Brinkmann 2018, S. 22ff.). In diesem Gefüge erfahren nicht nur das Fragmentarische, Vorläufige und Brüchige, sondern auch das Fremde eine besondere Würdigung. Das daraus resultierende, durch Fremd- und Andersheit charakterisierte Ich-Welt-Verhältnis wird dabei mit unterschiedlichen koexistenziellen (Erziehungs-)Praktiken (z. B. Sorge, Staunen, Beraten) begründet. Vor diesem Hintergrund benennt Brinkmann drei Möglichkeiten des Einsatzes der Phänomenologie im Unterricht als Thema, Orientierung und Haltung (ebd., S. 25f.). Während die erste Möglichkeit auf den didaktisch begründeten Einsatz phänomenologischer Themen wie z. B. die Wahrnehmung zielt, geht es bei den anderen um eine Kultivierung des Sich-Enthaltens (in Bezug auf Vor-/Urteile) und um das damit einhergehende Sehen- und Geltenlassen von Andersheit und Fremdheit.

Schon bevor die phänomenologische Pädagogik einen erkenntnistheoretisch begründeten Umgang mit Fremdheit in produktiver Absicht als didaktisches Prinzip auslotete, integrierten klassische, gegen die Funktionalisierung von Bildung als „employability“ gerichtete Entwürfe das Moment der Entfremdung als notwendigen Bestandteil von Bildung (vgl. Humboldt 1984/1793, S. 29). Auf eine diesbezügliche Nachfrage seines Interviewpartners antwortet Rosa: „Der dialogische Prozess wird nicht durch Übereinstimmung in Gang gesetzt, sondern durch Irritationen. Ohne Momente des Fremdwerdens, des Widerspruchs und des Widerstands oder der Widerspenstigkeit, ebbt Resonanz langsam ab“ (Endres/Rosa 2016, S. 52).

An diesem Punkt wird nicht nur fraglich, worin genau nun der „neue“ Erkenntniswert der Resonanzpädagogik liegt, sondern auch augenfällig, dass die bislang durchgehaltene Kohärenz in dem Versuch den neuen Ansatz zu beschreiben auch auf metaphorischer Ebene gebrochen wird, insofern das an den Resonanzausdruck gekoppelte Mitschwingen und -klingen, das Hörbarmachen, Tönen und Zum-Sprechen-bringen, Knistern und Funkenschlagen zu verschwinden („abzuebben“) droht, wenn Fremdheit und Widerständigkeit, also jene zuvor als Entfremdungsmodi herausgestellten Indifferenz- bzw. Repulsionsfaktoren, fehlen. Die Resonanzmetapher verfängt an dieser Stelle nicht, was wohl der Schwierigkeit geschuldet ist, dass Bildung eben nicht widerspruchsfrei definiert werden kann. Dass der Bildungsbegriff dennoch ein idealer Anwendungsfall für phänomenologische Denkfiguren ist (vgl. Dammer 2022, S. 165ff.), zeigt auch Rosas Versuch, Resonanz an Bildung definitiv anzuschließen:

„Bildung ist ein essenzieller Prozess, in dem sich Weltbeziehungen entwickeln und herausbilden können. Bildung gelingt dort, wo wir für einen jungen Menschen einen Ausschnitt unserer Welt, der geteilten sozialen Welt oder überhaupt der Lebenswelt, zum Sprechen bringen. Die Idee von Bildung ist, Welt für die Subjekte zum Sprechen zu bringen oder in Resonanz zu versetzen. Bildung bedeutet also weder Welt-Wissen zu erwerben, noch bedeutet es, sich selbst zu bilden, sondern Bildung ist Weltbeziehungs-Bildung“ (Rosa/Endres 2016, S. 18).

Schaut man von hier auf die Arbeit des phänomenologisch orientierten Pädagogen Friedrich Copei zum „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“, die er mit Bezug auf Husserl verfasste, lässt sich auch Rosas Sichtweise auf Bildung als phänomenologischer Anwendungsfall lesen. Denn wie Copei geht es auch ihm um eine wahrnehmungsgebundene Verschränkung von intra- und intersubjektiven Beziehungen, die bei Copei als „Erschütterung“ und „Staunen“ (vgl. Dammer 2022, S. 125f.), bei Rosa als „Klingen“ und „Sprechen“ von Weltausschnitten in Erscheinung treten. Beide setzen für die jeweils sinnlich zur Erfahrung zu bringenden Phänomene eine geschickte (aber nicht manipulierende!) Lehrkraft voraus, die es versteht, in sokratischer Manier solch fruchtbare Momente (des „Mitschwingens“) bei den Lernenden anzubahnen. Dabei unterlässt Rosa eine Reflexion der auf Fremd- und Andersheit bezogenen, wahrnehmungssteuernden Präkonzepte und Vorwissensbestände der Akteure. Stattdessen unterstellen seine Ausführungen, mit Ausnahme der zuvor erwähnten Textstelle, eine grundsätzliche Ähnlichkeit (vs. Fremdheit) zwischen den resonanten Beziehungspartnern, die im Text entsprechend mit (harmonischen) Klangkörpern, Instrumenten oder Stimmen verglichen werden, die sich begegnen (sollen).

Mit diesem Bildungsverständnis entzieht Rosa die Lernenden einem Diskurs, der sie als „Kompetenzmaschinen“ (vgl. Foucault 2015, S. 319) i.S.v. multifunktionalen Fähigkeitsreservoirs positioniert und adressiert. Stattdessen stellt er ihre unverfügbare Subjektivität sowie den Wert der daraus resultierenden Wirklichkeitsbezüge und -beziehungen in den Vordergrund. Dabei werden individuelle Präkonzepte (Werte/Normen/Haltungen) und Vorwissensbestände (Kenntnisse/Fähigkeiten) sowie die gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen (Herkunft/Familiensprache/Schicht/Milieu/Religion) der beteiligten Akteure nicht thematisiert. Die möglicherweise (auch) daraus resultierenden schulischen Abwertungs-, Abstoßungs- und Zurückweisungsprozesse („Repulsion“) sind das Gegenbild zur Resonanz, das zurückgewiesen und daher nicht als Möglichkeit von Fremdheitserfahrungen aufgenommen wird.

Eine ähnliche Form der Dethematisierung erfährt in diesem Zusammenhang auch der Erziehungsbegriff, zum einen auf sprachlicher Ebene, da der Ausdruck im gesamten Text nur einmal (!) vorkommt, zum anderen inhaltlich, insofern (auch hier) der (bei Rosa zwar nicht formulierte, aber mitgemeinte) Bedeutungsaspekt der Züchtigung als ein dem Begriff untrennbar verbundenes Muster der Unterordnung unter ein Allgemeines (vgl. Meyer-Drawe 1991,

S. 172) in den Bereich der Schwarzen Pädagogik geschoben wird. Diese gehöre zwar der Vergangenheit an,

„[a]ber es gibt noch die schwarze Seite der Pädagogik, die das Bildungsgeschehen als einen Abrichtungsprozess begreift, vielleicht sogar als einen Austreibungsprozess, indem es darum geht, das kindlich Ungeordnete, Chaotische oder Gefährliche zu bekämpfen oder zumindest umzuformen. Darin stecken manipulative, abrichtende Formen der Beziehung. Wenn Schule Kompetenz mit Resonanz verwechselt, bedient sie sich solcher Formen“ (Rosa/Endres 2016, S. 42).

Ergänzend zu diesem Rekurs auf die – sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene der Erziehung – unstrittig vorhandenen Unterdrückungs- und Abrichtungsmechanismen perspektiviert Rosa die Erziehung an anderer Stelle auch als paternalistisches Konzept: „Das heißt, dass es in der Erziehung eine Art von Bevormundung gibt, die das Gute für das Kind will, auch wenn es gegen seinen Willen durchgesetzt wird“ (ebd., S. 60). In seiner anschließenden Darstellung eines positiven Gegenbildes reformuliert Rosa, so scheint es, die ebenso unstrittig vorhandene, andere („weiße“) Seite der Erziehung mit seinem Resonanzbegriff, indem er sich der klassischen Metapher vom Wachstum der Pflanze bedient, denn:

„Auch ein Kaktus kann sich nicht öffnen, wenn er nicht von der Sonne beschienen wird und eine Mindestmenge Wasser bekommt. Das ist diese Resonanz, dieser Resonanzraum, der erst einmal erzeugt werden muss, bevor ich die Blüte sehen kann. Und das bedeutet natürlich, ich muss die Blüte errahnen können, ich muss ein Gespür dafür entwickeln können, wo sich vielleicht eine Blüte öffnet. Und das heißt zuerst einmal nur: Ich traue dir zu! Ich glaube, dass du die Fähigkeit hast, zur Blüte zu werden oder eine Blüte zu entfalten, bevor ich sie sehe.“ (ebd., S. 72)

Doch statt das hier mitgeführte Bild als Ausgangspunkt eines koexistenziellen Sorgeverhältnisses zu beschreiben, löst Rosa diese reflexive Perspektive auf Erziehung in seinem an Resonanz geknüpftes Bildungsverständnis auf und folgt damit einem seit längerem diskursivierten Verdrängungszusammenhang von Bildung und Erziehung, innerhalb dessen der Bildungsbegriff die Grenzen des historisch begründeten Zuchtgedankens überwindet (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 166) und den Erziehungsbegriff zunehmend ersetzt. Damit ist gemeint, dass selbst wo z.B. Herbart den Aspekt der Zucht positiv denkt und an Bildung anschließt (Zucht hat Bildung, nicht Unterordnung zum Ziel), das transitive Moment der Unterordnung im Bedeutungsfeld des Erziehungsbegriffs enthalten bleibt. Während Herbart die Erziehung in diesem Zusammenhang noch selbstverständlich als einheimischen Begriff betrachtet, verschwindet er gegenwärtig zunehmend von der Sprachoberfläche der Bildungspläne sowie aktueller pädagogischer Diskurse⁴. Wo er dennoch, wie hier bei Rosa, sprach-

4 Vgl. hierzu exempl.: Kirschner 2020, S. 307.

lich realisiert wird, scheitert er, so scheint es, an Zuschreibungen, die ihn als veraltetes und unwirksames Konzept ausweisen, das auf eine gegen Widerstände gerichtete, äußere Abrichtung („die schwarze Seite der Pädagogik“) hin charakterisiert wird. Die Ambivalenz des Erziehungsbegriffs, die Hügli (1999) noch mit den Begriffen „Autonomie- und Kontrollpädagogik“ analytisch unterscheidet, wird vereinseitigt. Denn überall dort, wo Erziehung mit Ausdrücken wie „Austreibungsprozess“ und „Umformung“ assoziiert wird, liegt die pädagogische Perspektive auf technischen Verhaltensänderungsstrategien, die dem Wollen und der Einsicht des Kindes übergeordnet sind. Man kann dies mit Meyer-Drawe als Beleg dafür sehen, dass das Wort „Erziehung“ nicht dazu taugt, den Akt (und den darin enthaltenen Aspekt der Zucht bzw. Züchtigung) selbst zu leugnen (vgl. Meyer-Drawe 1999, S. 172) oder aber berücksichtigen, dass *Er*-ziehung in einem autonomiepädagogischen Sinn stets *auch* an die Reflexivität des kindlichen Wollens anknüpft (vgl. Reichenbach 2011, S. 25).

Vor dem Hintergrund der zuvor erläuterten Bezüge der Resonanz zu Bildung, Erziehung und Kompetenz wird erkennbar, dass das auf die Resonanz-

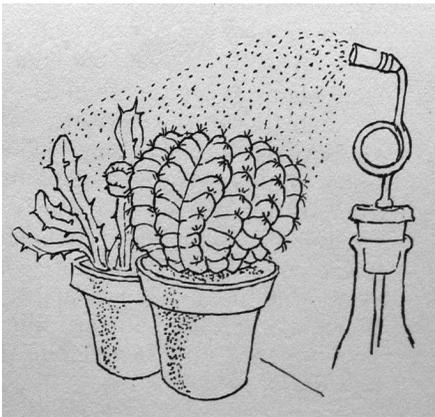


Abb.: Stein, Hanni (1958): Blumen im Haus. Gütersloh, S. 171.

pädagogik bezogene Attribut „neu“ auf der Inhaltsebene kaum im Sinne von „noch nie da gewesen“ zu verstehen ist, insofern bereits das Bildungsverständnis der phänomenologischen Pädagogik das Subjekt und seine Wirklichkeitskonstituierenden Wahrnehmungen samt der damit einhergehenden Unverfügbarkeit für jedwede Form von Funktionalisierungen in den Mittelpunkt stellt. Auch die damit einhergehende Kritik an einem Bildungsverständnis, das Bildung rein auf den Erwerb von Kompetenzen reduziert und dabei ästhetische, ethische und soziale Dimensionen des Begriffs ausblendet, wurde bereits aus unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven formuliert und vorgebracht⁵. In diesem Zusammenhang stellt auch die in der Verknüpfung von Bildung und Resonanz mitgeführte Ablehnung des Erziehungs- und damit verbundenen Zuchtgedankens als disziplinierende Unterordnung unter ein Allgemeines in der Pädagogik kein Novum dar.

5 An dieser Stelle sei exemplarisch auf die Arbeiten von Klein (2016), Dammer (2014, 2018) und Müller-Ruckwitt (2008) verwiesen.

In einer affirmativen Lesart ließe sich „neu“ hier eher im Sinne von „anders“ (in Abgrenzung zur Kompetenzorientierung), „unbenutzt“ (mit Blick auf die Realität der Bildungs- und Lehrpläne) oder „aktuell“ (als konzeptionelle Reaktion auf die gegenwärtige Kompetenzkritik) verstehen. Darüber hinaus wirkt insbesondere die gewählte Form des Metaphorischen – sowohl in der im Titel mitgeführten Charakterisierung des Pädagogischen als auch in der dialogischen Erläuterung des entsprechenden Konzepts – im Vergleich mit konventionellen Textmustern publizierter „pädagogiken“ ebenfalls neu im Sinne von „ungewöhnlich“, „ausgefallen“ oder „originell“. An dieser Stelle drängen sich folgende im Anschluss zu bearbeitende Fragen auf: (1) Welche metaphorischen Redewendungen und Konzepte bestimmen die Ausführungen zur Resonanzpädagogik? (2) Handelt es sich dabei um „neue“ Metaphern oder um eine (Wieder-)Aufnahme bekannter metaphorischer Konzepte in der Pädagogik? (3) Ist die eingesetzte Metaphorik geeignet, den Gegenstand (Pädagogik) zu konkretisieren oder verunklart sie ihn? (4) Welche Funktion(en) übernehmen die Metaphern in der diesbezüglichen Darstellung des Pädagogischen?

II

Die zur Beantwortung der Frage im vorliegenden Beitrag eingesetzte Metaphernanalyse ist eine, auf Lakoff und Johnson (1980) zurückgehende, sozialwissenschaftliche Methode⁶ zur Rekonstruktion metaphorischer Konzepte als Muster sozial strukturierter Sinnangebote (vgl. Schmitt/Schröder/Pfaller 2018, S. 12). Doch im Unterschied zu Lakoff und Johnson (sowie der daran anschließenden sozialwissenschaftlichen Metaphernanalyse), die sich vornehmlich für die basalen Metaphern der Alltagssprache und die damit nicht-bewusst verarbeiteten Schemata interessieren (vgl. ebd., S. 2), sind es im Text von Rosa/Endres gerade die rhetorisch auffälligen Metaphern, die im Folgenden zum Gegenstand der Untersuchung werden. Diese Entscheidung ergibt sich aus der Beobachtung, dass es sich bei der gewählten Textform (Interview) um eine zweckgebundene Kommunikation innerhalb eines formellen Rahmens mit expliziter Rollenverteilung handelt, die darauf abzielt, die Beschaffenheit und Ziele der „Resonanzpädagogik“ mittels Erhebung möglichst vieler, detaillierter Informationen zu beschreiben und zu erläutern. Die diesbezüglich von beiden Gesprächspartnern eingesetzte Metaphorik dient also der *Explikation* eines Ge-

6 Da sich auch Guski in ihrer Untersuchung überwiegend auf die Kognitive Metaphertheorie nach Lakoff und Johnson bezieht, sind Vergleiche mit textexternen metaphorischen Konzepten in besonderer Weise möglich. Vor diesem Hintergrund werden alternative Zugänge wie z. B. Blumenbergs (1997) philosophische Überlegungen zum Erkenntniswert von Metaphern oder Weinrichs (1963) Untersuchungen zum Verhältnis von Bildfeldern und anthropologischen Erfahrungen hier nicht berücksichtigt.

genstandes und ist deshalb als rhetorisches Form- und Funktionsgefüge von besonderem Interesse.

Diesbezüglich merken Schmitt, Schröder und Pfaller jedoch in kritischer Absicht an, dass Metaphern in entsprechenden Analysen oft vereinzelt und unsystematisch aus dem Kontext als Beleg für eine gegnerische Position herausgenommen würden, was sodann zu methodischer Willkür und übergeneralisierenden Schlussfolgerungen führe, auch bliebe die wichtige Diskussion konträrer und gegenläufiger Metaphern aus (vgl. ebd., S. 30). Um mit dem vorliegenden Beitrag nicht in Gänze hinter den damit verbundenen Anspruch an eine sorgfältige Untersuchung zurückzufallen, werden im Folgenden: (a) ein klarer Begriff der Metapher zugrunde gelegt, (b) Grundzüge der Regeln bei der Erkennung und Gruppierung von Metaphern zu Mustern mit gleichem Sinn skizziert sowie (c) wesentliche Validierungskriterien der Interpretation benannt (vgl. ebd., S. 40).

- a. Auch wenn die Metapher ein „bestenfalls unscharfer Begriff“ (Black 1983 zit. n. Schmitt/Schröder/Pfaller 2018, S. 1) ist, bieten Lakoff und Johnson eine praktikable Regel für ihre Identifikation an, die auch hier angewendet wird. Eine Metapher liegt demnach vor, wenn ein Wort oder eine Wendung mehr als nur wörtliche Bedeutung hat, die wörtliche Bedeutung einem eindeutigen Quellbereich entstammt und auf einen zweiten (oft abstrakten) Zielbereich übertragen wird (vgl. ebd., S. 98f.).
- b. Lassen sich in den so bestimmten Metaphern gleichsinnige Übertragungen mithilfe (partieller) Rekurrenzen und Substitutionen bündeln, spricht man von einem metaphorischen Konzept (vgl. ebd., S. 21). Die Rekonstruktion solcher Konzepte bildet, wie bereits erwähnt, den Kern der sozialwissenschaftlichen Metaphernanalyse. Metaphern und metaphorische Konzepte lassen sich dabei auf elementare Schemata zurückführen, welche die menschliche Wahrnehmung strukturieren (vgl. ebd., S. 15). Schmitt, Schröder und Pfaller zählen neun solcher Schemata auf, die auch in der vorliegenden Analyse zur Anwendung kommen: der Raum, das Objekt, die Substanz, der Behälter, die Person, das Teil-Ganzes-Schema, das Kern-Rand-Schema, das Verbindungsschema, das Ursprung-Pfad-Ziel-Schema und das Kraft-Schema (vgl. ebd., S. 16ff.)
- c. Darüber hinaus formulieren die Autoren verschiedene Qualitätskriterien für die Sicherung der metaphernanalytischen Auswertung (vgl. ebd., S. 90ff.), wovon die einen selbstverständliche prozessbegleitende Erfordernisse (z. B. mehrfache Durchgänge am Material, der begründete Einsatz der Methode oder die Vollständigkeit der Erhebung) sind. Hingegen sind im Folgenden insbesondere die Überprüfung der Kohärenz, spezifische Vergleiche innerhalb und außerhalb der rekonstruierten Konzepte sowie die kriteriengeleitete Diskussion der Funktionen des so realisierten Metaphorischen im Anschluss gesondert auszuweisen.

Bereits in der Einleitung wurde die Verwendung des Determinans „Resonanz“ in pädagogischen Zusammenhängen als metaphorisch charakterisiert. Es wäre jedoch eine (auch methodisch) unzulässige Verkürzung, diesen Ausdruck und die damit einhergehenden Derivate und Komposita als zentrale, gar einzige Metapher in Rosas Resonanzpädagogik zu analysieren. Auch hier erfolgt diesbezüglich die Zugrundelegung der Annahme eines „unterirdischen Geflechts“ statt einer „zentralen Wurzel“ (ebd., S. 35). So lassen sich in Rosas Text sieben zentrale metaphorische Konzepte rekonstruieren:

- Achse und Draht sind Beziehung.
- Feuer ist Begeisterung.
- (Unterrichts-)Gegenstände sind lebendig mit menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten.
- Lernende und Lehrkräfte sind Behälter, die man öffnen und schließen kann.
- Schülerinnen und Schüler sind Kakteen.
- Bildung ist Pflanzenwachstum.
- (Die schwarze Seite der) Erziehung ist (physikalische) Abstoßung.

Im Folgenden werden ausgewählte metaphorische Redewendungen, die diese Konzepte exemplarisch abbilden, kurz kommentiert, um in Anschluss textinterne und -externe Vergleiche vorzunehmen.

„Voraussetzung dafür [...] ist ein Resonanzdraht zwischen Schülern und Lehrern mit wechselseitiger Wertschätzung.“ (Rosa/Endres 2016, S. 48).

Die Metapher überträgt den physikalischen Zusammenhang zwischen der mechanischen Spannung eines Drahts und seiner Fähigkeit, Schwingungen zu übertragen (Quellbereich) auf die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkräften (Zielbereich). Die so als Draht verdinglichte Vorstellung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden basiert auf einem Kraftschema, insofern entsprechende Schwingungen durch elektrische Impulse entstehen. Dabei lässt das Bild offen, woher die Energie kommt, die den Draht zum Schwingen oder Glühen bringt.

„Entlang dieser Resonanzachse können sich weitere Resonanzverfahren zwischen Schülern und Lehrern ausbilden.“ (ebd., S. 29).

Anders als der „Resonanzdraht“, der als vollständiger Ausdruck aus einem physikalischen Quellbereich in den pädagogischen Zielbereich übertragen wird, stellt bereits die Verbindung der Wortbestandteile „Resonanz“ und „Achse“ eine Metapher dar, denn dem Kompositum entspricht kein materialer Bezugspunkt in der Wirklichkeit. Der so bestimmte Ausdruck „Achse“ referiert auf ein, im Vergleich zum Draht, nicht-biegsames, stabförmiges Maschinenteil, das Räder oder Rollen mit gleicher Laufrichtung verbindet. Das Bestimmungswort „Resonanz“ unterstellt jedoch, dass es durch das Einwirken von Kräften zu Schwingungen der Achse kommt, was physikalisch betrachtet dysfunktional wäre; man könnte höchstens in dem von Rosa wahrscheinlich gemeinten Sinn von gleichmäßig koordinierten Bewegungen der Rollen sprechen. Aber auch

bei dieser Lesart würde die Form der Übertragung des Quellbereichs (Technik) auf den Zielbereich (Pädagogik) forciert. Auf diese Weise wird nicht nur die Verbindung zwischen den Beziehungspartnern (als Maschinenteil) objektiviert, sondern zugleich als stabilisierte bzw. stabilisierbare Verbindung von zwei identischen, zumindest aber strukturell ähnlichen, Bestandteilen charakterisiert.

„[...] daraus können wir was machen, daraus können wir Funken schlagen lassen.“ (ebd., S. 47).

Hier dient eine sichtbare Oxidationsreaktion (Feuer) zur Veranschaulichung einer psychologischen Reaktion (Begeisterung). Das (erneut) leitende Kraft-Schema unterstellt zum einen eine zielgerichtete Einwirkung auf die Umgebung, insofern die Beherrschung bzw. Kontrolle des Feuers zu den elementarsten menschlichen Kulturtechniken zählt. Zum anderen bietet die Metapher einen Erklärungsgrund für intrapsychologische Vorgänge, die der Beobachtung i.d.R. entzogen sind. Dieses sehr geläufige sprachliche Bild blendet jedoch aus, dass Funken, sobald sie gesehen wurden, in der Regel schnell verglühen. Da es auch weiter im Text nicht darum geht, anderes auf diese Weise „anzuzünden“, scheint die vordergründige Begeisterung, den langfristigen (Bildungs-)Effekt zu tilgen.

„[...] die Dinge zum Singen, zum Sprechen zu bringen, die vorher stumm waren.“ (ebd., S. 51)

Die Unterrichtsgegenstände (Zielbereich) werden vom Autor als sprechende und singende Person (Quellbereich) imaginiert. Die Personifikation ist ein Spezialfall der Metapher. Im Text unterstützt sie in ihren vielfältigen Erscheinungsformen (s.o.) die vielen Verbindungsmetaphern, insofern auf diese Weise eine strukturelle Ähnlichkeit zwischen Person und Gegenstand unterstellt wird. Darüber hinaus verweist diese Metapher exemplarisch auf den romantischen Impetus des Textes, der auf diese Weise Subjektivierung und Gefühlsorientierung gegenüber Objektivierung und Verstandesorientierung hervorhebt.

„Ja, Schule wird zum Resonanzraum, wenn es gelingt, die Resonanzachse zwischen Schülern und Lehrern zu öffnen.“ (ebd., S. 20).

Pädagogische Beziehungen (Zielbereich) werden hier zunächst als ein physikalischer Raum (Quellbereich) veranschaulicht, den man betreten, durchlaufen, verlassen sowie öffnen und schließen kann. Soweit so gut. Irritierend ist dabei, dass gleich im Anschluss auch die (Resonanz)Achse als eine Art Behälter beschrieben wird, den man öffnen kann, was technisch normalerweise nicht möglich ist. Man kann die darauf befindlichen Räder oder Rollen zwar „abschrauben“ und „wechseln“, aber nicht (um im Bild zu bleiben) in die Achse stecken und diese dann wieder verschließen. Das dabei zugrunde liegende Behälterschema („öffnen“) stellt eine Projektion der körperlichen Grunderfahrung auf abstrakte Erfahrungen und Begriffe dar, wodurch kom-

plexe Phänomene greif-bar(er) werden (vgl. Schmitt/Schröder/Pfaller 2018, S. 18). An dieser Stelle gelingt dies jedoch nicht und es bleibt unklar, was genau Rosa damit meint.

„Da ist es Aufgabe der Resonanzpädagogik, auch schwierigen [sic!] Fälle zum Blühen, zum Aufblühen zu bringen.“ (Rosa/Endres 2016, S. 73).

Die Verbesserung organischen Wachstums (Quellbereich) wird in den Bereich pädagogischen Handelns (Zielbereich) übertragen. Schon seit Comenius werden Bildung und Erziehung des Menschen mit der gärtnerischen Aufzucht junger Pflanzen verglichen (vgl. de Haan 1991, S. 364). Guski ordnet die Organismus-Metapher sodann auch den Schlüsselmetaphern des (sog.) „reformpädagogischen Denkens“ zu (Guski 2007, S. 400). Hier wie dort besteht das Grundproblem darin, den langen Weg zum gelingenden Leben mit der kurzen Wachstumszeit kompatibel zu machen. Die Metapher unterstellt diesbezüglich zwar einen „natürlichen“ Lern- und Entwicklungstrieb, der aber von außen gesteuert werden soll (und kann), was der diesbezüglich eingesetzte modale Infinitiv mit *zu* („schwierige Fälle zum Blühen zu bringen“) anzeigt. Das sprachliche Bild erhält auf diese Weise eine passivähnliche Struktur, insofern Schülerinnen und Schüler mit abweichenden Verhaltensweisen („schwierige Fälle“), hier entsubjektivierend als Pflanze gefasst, als zum Erblühen zu bringende Pflanze in der Patiensrolle erscheinen.

„Sie ahnen die Folge jedes Öffnens, jedes Resonanzversuches und haben Angst, dass sie sich dabei verletzen könnten oder zurückgestoßen werden.“ (ebd., S. 72f.)

Die physikalische Einwirkung („stoßen“) auf die Umwelt wird auf einen sozialen Interaktionsprozess (jene schwarze Seite der Erziehung) übertragen. Rosa verbildlicht hier die zuvor erwähnten Unterdrückungs- und Abwehrmechanismen als physikalische Einwirkung auf den Körper. Das zugrunde liegende Kraftschema unterstellt auch hier eine zielgerichtete Einwirkung auf die Umgebung, in deren Folge „Verletzungen“ (nicht sichtbare Wunden) als Effekt auftreten. Auf diese Weise macht Rosa, die (durch einen als Selbstzweck ausgelegten Zucht- bzw. Züchtigungsgedanken) psychischen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar sichtbar.

Bevor das so rekonstruierte „Wurzelwerk“ im Folgenden auf seine Kohärenz hin überprüft, mit textinternen und -externen metaphorischen Konzepten verglichen und vor diesem Hintergrund diskutiert wird, ist zunächst hervorzuheben, dass die meisten der von Rosa verwendeten Metaphern im Rahmen der gewählten Kommunikationsform (Interview) intentional formuliert sind. Das ist überall dort erkennbar, wo z. B. explizit vom „Bild des Kaktus“ (ebd., S. 72) oder dem „Bild einer Brücke“ (ebd., S. 94) gesprochen wird. Die vielen im Text vorfindlichen (von Metaphern jedoch abzugrenzenden) Vergleiche mit

Musik(-Instrumenten), Naturlandschaften, Gedichten, Filmen und Maschinen aktivieren und unterstützen den so hergestellten (bildhaften) Vorstellungsraum.

Anders als die den Konzepten „Pflanzenwachstum“ und „Verlebendigung“ zuzuordnenden sprachlichen Bilder lassen sich (nicht nur) die Redewendungen um Achse und Draht technisch-physikalischen Zusammenhängen zuordnen. Daraus ließe sich schlussfolgern, dass Rosa mit seiner „Resonanzpädagogik“ Bildungsprozesse mit technischen Objekten (z.B. Achse, Draht, Kompass, Brücke) identifiziert, insofern er sein Konzept von schulischem Lehren und Lernen mit Bildern aus dem Inventar der (von ihm abgelehnten) Funktionalisierung und Mechanisierung (von Bildungsprozessen) expliziert. Mit Blick auf die Konzepte und Schemata, die überwiegend den organischen Metaphern zuzuordnen sind, wirkt dieser Widerspruch, je nach Perspektive, zurückgenommen oder verlagert. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die metaphorische Verortung des Pädagogischen als Resonanzphänomen nicht nur keiner einheitlichen, strukturellen Logik folgt, sondern vielmehr zwischen den klassischen Polen von Vergegenständlichung und technischer Herstellbarkeit auf der einen Seite sowie Verlebendigung und organischem Wachstum auf der anderen oszilliert.

Insofern „[d]er Diskurs über Schule und schulisches Lernen seit jeher mit Metaphern [gespickt ist].“ (Guski 2007, S. 17), sind sprachliche Bilder von Bildung und Erziehung auch Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Im Rahmen entsprechender Analysen zeigt sich, dass sich die in der Pädagogik angewendeten Metaphern im Laufe der Geschichte abwechseln und überlagern, deshalb lassen sie sich auch nicht zu einem überdauernden und stabilen Konzept kondensieren (vgl. de Haan 1991, S. 362). Zu den geläufigsten zählt de Haan: *organische Metaphern* (Kind als Pflanze), *mechanische Metaphern* (Erziehung als Formung), *meäutische Metaphern* (Erziehung als Dialog), *architektonische Metaphern* (Lehren als Gebäude) und die *Lichtmetaphorik* (Bildung als Erleuchtung) (vgl. ebd.). Bereits in dieser (verkürzten⁷) Reihung zeigt sich, dass Rosa im Grunde keine völlig neuen metaphorischen Konzepte realisiert. So wiederholt er beispielsweise mit der Kaktus-Metapher und den zahlreichen Verlebendigungsbildern das in der Reformpädagogik zentrale metaphorische Schlüsselkonzept des organischen Wachstums. Auch das in der Pädagogikgeschichte häufig bemühte Bild der (technischen) Formbarkeit eines Objekts taucht auf, wobei mit „Achse“ und „Draht“ der Fokus weg von der Formbarkeit des Kindes hin zur Formbarkeit der Beziehung zwischen Lernenden, Lehrenden und dem Unterrichtsgegenstand verlagert wird. Die Darstellung der entsprechenden Beziehungsebene(n) wird mittels mechanischer Bilder realisiert. Dabei fällt auf, dass Rosa diese Metaphern in ähnlicher Weise wie z. B.

7 In ihrer differenzierteren Metaphernanalyse pädagogischer Texte von Comenius bis zur Gegenwart rekonstruiert Guski (2007) neun konstante metaphorische Konzepte von schulischem Lernen. Diese werden in den Abschnitten zu den jeweiligen Epochen weiterhin zergliedert und ergänzt.

Montessori jene des „Kunstdüngers“ verwendet (vgl. de Haan 1991, S. 364). In beiden Vorstellungsräumen geht es dabei um eine Entwicklungsverbesserung durch den Einsatz von Hilfsmitteln aus dem Bereich Wissenschaft und Technik. Hier wie dort soll auf diese Weise „[d]ie Chaotik und das kümmerliche Dahinvegetieren der Lernprozesse [...] in eine ‚natürliche‘, das ist dem Heranwachsenden angemessene Ordnung gebracht [werden]“ (ebd., S. 365). Doch während Montessori mit ihrer Wachstumsmetaphorik das Technologiedefizit (vgl. Luhmann/Schorr 1979) der Pädagogik moniert, setzt sich Rosa mit seiner Resonanzmetaphorik für ein striktes Technologieverbot (vgl. Benner 1979) ein.

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass Rosa mechanische und organische Metaphern zwar verschränkt, jedoch ohne dabei einer Anthropologie zu folgen, die Bildung und Erziehung als Installation einer leblosen Maschine modelliert. Dies gelingt ihm insbesondere mithilfe zweier zentraler Schemata, die in Guskis Rekonstruktionen der Bildungs- und Erziehungsmetaphorik kaum vorkommen. Das sind: Kraft und Person sowie Animismus. So fordert Rosa an unterschiedlichen Stellen, dass Unterrichtsgegenstände („Weltausschnitte“/ „Dinge“) zum Sprechen, Singen oder Klingen gebracht werden müssen. Das hier zugrunde liegende Lebensprinzip (die Dinge sind lebendig) rekonstruiert Guski zwar als reformpädagogisches Motiv, das einer als „seelenlos-tot“, „zersplittert“ und „mechanisiert“ wahrgenommenen pädagogischen Wirklichkeit entgegengesetzt wird (Guski 2007, S. 389), sie zählt es aber nicht als eigenständiges Konzept zu den historisch konstanten metaphorischen Modellen schulischen Lernens. Stattdessen ordnet sie den Aspekt der Verlebendigung (von Unterrichtsgegenständen) der Organismus-Metaphorik der Reformpädagogik zu.

Überall dort, wo Rosa von „vibrierenden Resonanzdrähten“, „überspringenden Funken“ oder „zurückgestoßenen Kindern“ spricht, geht er von spezifischen Krafteinwirkungen in pädagogischen Systemen aus. Die diesbezüglichen Verwendungsweisen sind jedoch von der naturphilosophischen Vorstellung der Kraft als (organisches) Lebensprinzip, welche z.B. noch Diesterwegs Vorstellungen von Erziehung metaphorisch als Erregung fassen (vgl. Guski 2007, S. 329f.), zu unterscheiden. Während die organischen Metaphern den Fokus eher auf den Lernprozess (Wachstum/Entwicklung) richten und die Animismus-Metaphern auf den Unterrichtsgegenstand bezogen werden, perspektiviert Rosas Kraft-Metaphorik den Unterricht eher im Sinne dessen, was Scheuerl als Begegnung und Dialog bezeichnet (vgl. de Haan 1991, S. 362). Die entsprechenden, sog. „meäutischen Metaphern“ finden sich nicht in den von Guski (2007, S. 192) analysierten Texten, weshalb ihr Auftreten und ihre Form in Rosas Text bemerkenswert sind. Vor diesem Hintergrund lässt sich zum einen feststellen, dass Rosa mit seinem Kraft-Schema ein metaphorisches Motiv bemüht, das in der Geschichte der Pädagogik kaum vertreten zu sein scheint. Zum anderen deutet sich an, dass die meäutischen Metaphern vom Unterricht als Begegnung und Dialog im Zuge der Resonanzmetaphorik eine Reformulierung erfahren.

Mit Guski lässt sich vor diesem Hintergrund abschließend feststellen, dass organische Metaphern in der Geschichte der Pädagogik vornehmlich eingesetzt wurden, um als mechanisch wahrgenommene Unterrichtsformen zu kritisieren (vgl. ebd., S. 206). Dabei wird die Widersprüchlichkeit der Institution Schule, die einerseits mit sich entwickelnden Menschen und andererseits mit objektiven Wissenssystemen zu tun hat, zur Zielscheibe der pädagogischen Kritik (vgl. ebd.). Dass Rosa mit ähnlicher Zielsetzung hierfür zwei entgegengesetzte metaphorische Konzepte verbindet, scheint zugleich Ausdruck und Resultat eben dieser Widersprüchlichkeit zu sein.

III

Überall kommen, sobald über schulisches Lernen gesprochen wird, Metaphern zum Tragen (vgl. Guski 2007, S. 22). Auch Rosas Ausführungen setzen bewusst auf das Metaphorische als sprachliche Vermittlungsstrategie für das, was er „Resonanzpädagogik“ nennt. Vor diesem Hintergrund kann der Soziologe, der über die Notwendigkeit einer Neuausrichtung von Schule spricht, zu den, von Guski so bezeichneten, „Nichtexperten“ gezählt werden, die, wie viele andere Akteurinnen und Akteure in Schulpolitik, Schulleitung und Erziehungswissenschaft auch, über die Schule in sprachlichen Bildern öffentlich verhandeln und streiten (vgl. ebd.). Hier wie dort sollen die sprachlichen Bilder eine allgemeinverständliche Auskunft über die Beschaffenheit und Ziele von schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen geben. Im Folgenden soll und kann es dabei nicht darum gehen, über die persönliche Motivation Rosas hinsichtlich der Wahl seiner sprachlichen Mittel zu spekulieren. Die oben beschriebene Metaphorik soll vielmehr vor dem Hintergrund der von Guski rekonstruierten sprachlichen Funktionen von Metaphern im Bildungsbereich diskutiert werden. Das sind: (a) die kommunikative Funktion, (b) die hermeneutische Funktion, (c) die heuristische Funktion und (d) die appellativ-argumentative Funktion (vgl. ebd., S. 21ff.).

Das Metaphorische als besonderes Kommunikationsmerkmal pädagogischer Diskurse komme deshalb so häufig vor, weil die Pädagogik zum einen durch einen wenig spezialisierten Wissenschaftsstatus, zum anderen durch eine praktische politische Ausrichtung gekennzeichnet sei (vgl. Peyer/Künzli 1999, S. 181 zit. n. Guski 2007, S. 22). Vor diesem Hintergrund könnte man Rosas Versuch, abstrakte Sachverhalte (wie z. B. die Wahrnehmung von Beziehungen oder die individuelle Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand) mithilfe mechanischer Bilder zu veranschaulichen, entweder als Ausdruck eines disziplinären Empiriedefizits oder aber als Versuch begreifen, Bildung und Erziehung in ihrer Komplexität verstehen zu wollen, ohne dabei ihren Sinnhorizont zu verkürzen. Meyer-Drawe gibt diesbezüglich zu bedenken, dass, würde man Metaphern ausschließlich aus dem Blickwinkel der ersehnten Präzision heraus betrachten, diese nur noch als semantische Störung und Verdunkelungsgefahr

wahrgenommen werden könnten (vgl. Meyer-Drawe 1991, S. 146). In einer Analyse des metaphorischen Gehalts der Ausdrücke „Bildung“ und „Erziehung“ konstatiert die phänomenologische Pädagogin entsprechend:

„Metaphern sind nicht lediglich Vorläufer eines noch nicht gefundenen Begriffs. Sie haben eine ihnen eigentümliche kontextuale Genauigkeit, die nicht das Klare und Distinkte wissenschaftlicher Begriffe meint. Im Unterschied zum mathematisch geprägten Ideal der Exaktheit partizipieren sie an unserer sinnlichen Existenz.“ (ebd., S. 163)

Mit dem Ausdruck „Resonanz“ und den zugeordneten Bildern, Konzepten und Schemata knüpft Rosa gleichsam an die sinnliche Existenz (auch) seiner Leserinnen und Leser an und bringt auf diese Weise eine Textur hervor, indem Originalität und Aktivität (bildliches Vorstellen) in der Passivität (Rezeption) ermöglicht werden (vgl. ebd.). Meyer-Drawe spricht diesbezüglich und unter Rückgriff auf Merleau-Ponty auch vom „Paradox des schöpferischen Ausdrucks“ (ebd.). Dieser Argumentationsstrang kann mit Guski auch als „heuristische Funktion“ des Metaphorischen begriffen werden. Denn metaphorisch formulierte Sachverhalte gehorchen der Logik des jeweils bemühten Bildes, das bestimmte Aspekte präzisierend in den Vordergrund rückt, während andere ausgeblendet werden, wodurch es möglich sei, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Guski 2007, S. 23f.).

Lakoff und Johnson nennen dieses gleichzeitige Hervorheben und Ausblenden von gegenstandsbezogenen Aspekten in Metaphern auch „highlighting“ und „hiding“ (Schmitt/Schröder/Pfaller 2018, S. 23). Entsprechend richten die vielen um das Thema „Verbindung“ bzw. „Beziehung“ kreisenden Redewendungen, Konzepte und Schemata in Rosas Aussagen den Fokus weg von der objekthaften Bearbeitung des zu Erziehenden hin auf die Formbarkeit der Beziehung zwischen Personen und Gegenständen. Diese Perspektive, das konnte mit Guski gezeigt werden, kommt in repräsentativen Texten der Pädagogikgeschichte von Comenius bis zur Gegenwart nicht vor, ist aber ein wesentliches Kriterium in phänomenologisch orientierten Pädagogiken, weshalb auch hier das Attribut „neu“ nicht verfängt.

Während die von Rosa verwendeten technizistischen Metaphern sowie das Kraft-Schema den Wert pädagogischer Beziehungen zwischen Lehrperson, Lernenden und Lerngegenstand herausstellen und verdeutlichen, verhindern sie aber auch gleichzeitig die Wahrnehmung anderer Aspekte. So bleibt, für sich genommen, in dieser Konzeption einiges unklar. Vor allem: Was ist die Kraftquelle? M. a. W.: Wie und wo genau entstehen die „Schwingungen“, „Vibrationen“, „Funken“ bzw. „Stöße“? Gibt es ein Verursacherprinzip? Inwiefern ist der Grad an Fremd- bzw. Andersheit ausschlaggebend für das (Nicht-)Entstehen der genannten Effekte? Welche diesbezüglichen Auswirkungen haben die realiter vorhandenen Asymmetrien (Alter, Geschlecht, Sprache, Herkunft, Kultur usw.) zwischen den Beteiligten? Kann jede Lehrkraft eine unbegrenzte Anzahl an Resonanzachsen und -drähten gleichzeitig wahrnehmen, ausbilden

und konsolidieren? Sind Lernende und Lehrende in gleicher Weise „von Natur aus“ resonanzfähig, d. h. unabhängig von Umwelteinflüssen fähig, jene Effekte sinnlich wahrzunehmen (oder müssen sie erst dazu befähigt werden)? Gibt es dabei zu berücksichtigende entwicklungsbezogene Abstufungen? Müssen Lehrkräfte sowie Lernende grundsätzlich mit jeder Person und jedem Gegenstand eine resonante Beziehung eingehen (können)? Ist der in vielen klassischen Bildungstheorien vorfindliche Aspekt der (auch schmerzhaften) Auseinandersetzung mit Fremdheit und Andersheit als Repulsionsfaktor zurückzuweisen? An dieser Stelle wird erkennbar, was Guski als Gefahr im Umgang mit Metaphern beschreibt, denn die Verdeutlichung eines Sachverhaltes durch die Vereinfachung seiner Komplexität (highlighting) trage häufig zum genauen Gegenteil, nämlich der Verunklärung von Zusammenhängen (hiding) und dem Verwischen von Details bei (vgl. Guski 2007, S. 26f.).

Als letzte nennt Guski die appellativ-argumentative Funktion. Metaphern wollen, so die Autorin, oft überzeugen, indem sie den zentralen Stellenwert eines Aspekts behaupten, während andere Aspekte ausgeblendet werden (vgl. ebd., S. 24f.). Es gehe darum, eingespielte Denkmuster ins Bewusstsein zu heben und einen Perspektivwechsel („Reframing“) vorzunehmen, durch welchen die Akteure zu einer spezifischen Wahrnehmung eines Sachverhaltes gelangen, verfestigte Handlungsmuster erkennen und in die Lage versetzt werden, diese umzugestalten. Entsprechend fordert Rosa mit seinen vielfältigen Metaphern neue Denkmuster und Perspektivwechsel ein sowie er vermeintlich Überkommenes ablehnt. Was Guski für die Texte von Comenius, Basedow, Diesterweg und von Hentig feststellt, trifft auch hier zu: „Pädagogische Texte argumentieren dabei immer gegen einen vermeintlich überkommenen Unterrichtsstil und für pädagogische Neuerungen, und Metaphern kommt dabei eine Schlüssel-funktion zu.“ (ebd., S. 26).

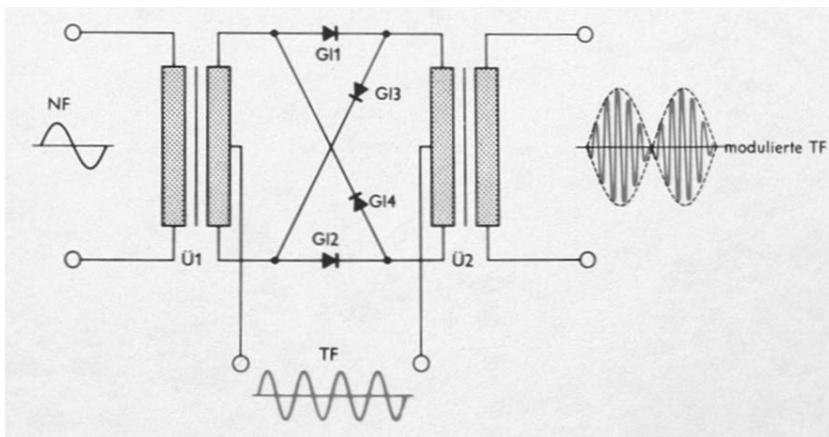


Abb.: Wie funktioniert das? Die Technik im Leben von heute. Stuttgart u. a., 1978, S. 169.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die vielen bildlichen Formulierungen in Rosas „Resonanzpädagogik“ zunächst (a) eine allgemeinverständliche Auskunft über die spezifische Beschaffenheit und Ziele entsprechender schulischer Prozesse geben wollen. Dabei greift das Metaphorische im Rahmen des Anspruchs, (b) etwas Abstraktes – nämlich die Beziehungen zwischen Lerner, Lehrkraft und Lerngegenstand – veranschaulichen zu wollen, den symbolischen Überschuss dieser Situation(en) auf, welchen es aber nicht restlos erklären kann. Die Metaphern sind in diesem Sinne jedoch nicht lediglich als Vorläufer eines noch nicht gefundenen Begriffs zu betrachten, sondern stellen einen eigenen kontextabhängigen Verweisraum dar. In diesem Zusammenhang weist die Resonanzmetaphorik auch (c) modellbildenden Charakter auf, insofern die besondere Hervorhebung der Ausbildung und Formbarkeit von pädagogischen Beziehungen eine wenig bemühte Perspektive in pädagogischen Texten darstellt, die jedoch mit einer gleichzeitigen Verunklärung, gar Ausblendung wichtiger Aspekte und Fragen einhergeht. Mit Blick auf den in jedem metaphorischen Konzept enthaltenen Appellcharakter, (d) reiht sich Rosas „Resonanzpädagogik“ in eine pädagogische Tradition ein, im Rahmen welcher das Metaphorische als Schlüsselstrategie gebraucht wird, um für pädagogische Neuerungen und gegen vermeintlich Überkommenes zu argumentieren.

IV

Die eingangs gestellte Frage, ob mithilfe der Resonanzmetaphorik das pädagogische Feld „neu“ organisiert werden kann und welche Funktionen und Motive mit der damit einhergehenden Metaphorisierung und Romantisierung verbunden sind, wurde im vorliegenden Text auf inhaltlicher (Was wird gesagt?), formaler (Wie wird es gesagt?) und funktionaler (Wie wirkt das so Gesagte?) Ebene untersucht. Im Kern geht es in Rosas „Resonanzpädagogik“ um die Betonung der unverfügbaren Subjektivität samt den daraus resultierenden Wirklichkeitsbeziehungen der Heranwachsenden jenseits kognitivistischer Verkürzungen und der rein funktionalen Vermittlung operationalisierbarer Wissens- und Fähigkeitsbestände. Seine demgegenüber sinnlich orientierte Sichtweise auf das schulische Lehren und Lernen findet sich auch bei phänomenologisch orientierten Pädagoginnen und Pädagogen, die jedoch, anders als Rosa, der auf Romantik und Gleichklang setzt, Fremdheit und Widerständigkeit in ihr Bildungskonzept integrieren und nicht als Gegenbegriffe ausschließen. Der Soziologe lässt dies jedoch unreflektiert und weist in der Bildung und Erziehung alles Widerständige und Fremde mithilfe der Ausdrücke „Repulsion“ und „Indifferenz“ zurück. Stattdessen idealisiert er schulische Lehr- und Lernprozesse in seiner wahrnehmungsgebundenen Konzeption als widerstandsfreie und kooperative Abläufe. Dem für die Pädagogik ebenfalls zentralen Begriff der Erziehung wird dabei keine grundlegende Bedeutung beigemessen. Vielmehr vereinseitigt Rosa ihn auf damit einhergehende pa-

ternalistische Verhaltensänderungsstrategien und hebt dabei das Moment der Zucht bzw. Züchtigung als ein dem Begriff untrennbar verbundenes Muster negativ hervor. Die ebenfalls im Erziehungsbegriff enthaltene reflexive, autonomiepädagogische Perspektive wird in jenem als Resonanz reformulierten Bildungsverständnis aufgelöst.

Ist man aktuell im Schulbetrieb tätig, könnte man die diesbezüglichen Bemühungen zum Aufbau von Beziehungen (auch zu stacheligen Kakteen) angesichts täglicher Unterrichtsstörungen sowie mit Blick auf die regelmäßig wiederkehrenden Konflikte zwischen Lernenden und Lehrkräften, welche die „effektive Lernzeit“ vieler Unterrichtsstunden drastisch verkürzen, zu dem Schluss kommen, die Resonanzpädagogik nicht nur eine zutreffende und aktuelle Problembeschreibung, sondern zugleich auch einen Ansatzpunkt für einen praktikablen Ausweg liefert. Dabei besteht jedoch die Gefahr, zu verkennen, dass schulische Bildung und Erziehung ein Spannungsgefüge bilden, das sich weder widerspruchsfrei beschreiben, noch mit operationalisierenden (Kompetenz) oder romantisierenden (Resonanz) Perspektiven überwinden lässt. Auf diesem Auge blind reiht sich auch die Resonanzpädagogik in eine Tradition ein, die sich darum bemüht, inhärente Widersprüche der Pädagogik mithilfe pädagogikferner Begriffe zu überwinden. So versucht auch die Kompetenzorientierung das Grunddilemma der einerseits freien Entfaltung der vernunftbegabten Individuen und andererseits der Tatsache, dass die Gesellschaft über keine diesbezüglichen zielgerichteten und verlässlichen Instrumente verfügt, zu beseitigen. Dass seitdem sehr unterschiedliche, nicht-einheimische Begriffe wie z. B. „Resilienz“, „Glück“, „Achtsamkeit“ und nun auch „Resonanz“ im Bereich Bildung und Erziehung in reformeifrige Konzepte übersetzt werden, kann zwar als Krisendiagnose der schulischen Kompetenzorientierung, aber kaum als Überwindung eines Problems, hier: des Versuchs, das dialektische Verhältnis von Zwang und Freiheit mithilfe operationalisierender Verfahren in den Griff zu bekommen, gelesen werden. Denn die Resonanzpädagogik ist gleichsam aus diesem Problemgefüge hervorgegangen, versucht aber, den in ihren Metaphern sichtbar gewordenen Widerspruch (Führen vs. Wachsenlassen) nun zur anderen Seite hin aufzulösen.

Anders als z. B. die gegenwärtige Pädagogisierung von Glück, Achtsamkeit und Resilienz zeichnet die Resonanzpädagogik jedoch nicht die Schülerinnen und Schüler für die Bewältigung ihrer Probleme als (selbst-)verantwortlich, sondern richtet sich eher an die Lehrkräfte, worauf wohl auch Endres Engagement in Funktion als Referent in der Lehrerfortbildung abzielt. Aber hier wie dort wird die erfolgsorientierte Bearbeitung grundlegender gesellschaftlicher Widersprüche dem Einzelnen zugeschoben, während die objektive Beschaffenheit der Umwelt genauso wie das diesbezügliche Wahrnehmen, Verstehen und Aushalten von Spannungen der Kritik entzogen bleibt, sodass die auf Resonanz „gestimmten“ Lehrkräfte letztlich nicht auf die Idee kommen, jene Antinomien zu reflektieren.

Stattdessen erfährt die Beziehungsebene zwischen Lernenden und Lehrkräften i. S. jener „neuen“ bzw. „anderen“ Sichtweise auf das Lehren und Lernen eine Würdigung. Darüber hinaus wirkt die bildhafte Darstellung des Pädagogischen als Resonanzphänomen für viele Leserinnen und Leser möglicherweise „neu“ im Sinne von „erfrischend“ und „besonders“ verständlich (anschaulich). Dennoch muss das Metaphorische in Rosas Buch als erkenntniserweiternder Reflexionsmodus zurückgewiesen werden. Die vielen sprachlichen Bilder und romantischen Vergleiche mögen zwar geeignet sein, die Aufmerksamkeit auf bislang im öffentlichen Diskurs wenig beachtete Aspekte zu lenken, sie verunklären durch ihre Widersprüchlichkeit und teilweise schiefen Bilder aber zugleich die Struktur des Pädagogischen und blenden konstitutive Perspektiven aus, wodurch die *-pädagogik* durch das gewählte Bestimmungswort, keine Konkretisierung, sondern eher eine Vereinseitigung erfährt. Ob das Metaphorische dennoch eine wirksame Form der Adressierung darstellt, die geeignet ist, ein Umdenken bzw. eine Neuausrichtung des pädagogischen Handelns auf Seiten von im Bildungs- und Erziehungssystem Tätigen zu bewirken, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Hierzu bräuchte es weiterführende Untersuchungen von Kommunikationsstrukturen auf Ebene der pädagogischen Praxis.

Dass die metaphorische Hervorstellung und Veranschaulichung der Beziehungsebene im Rahmen von Schule und Unterricht mit einer Verunklärung und Ausblendung wesentlicher Aspekte einhergeht, kann man mit Meyer-Drawe als eigentümliche Form kontextualer Genauigkeit und heuristischer Gewinn der Resonanzmetaphorik oder aber als Indiz dafür betrachten, dass es unmöglich ist, dem Empiriedefizit der Pädagogik zu entkommen. Das hier jeweils zugrunde liegende, gleichzeitige „highlighting“ und „hiding“ von wesentlichen Aspekten unterstützt nicht nur die Veranschaulichung und Modellbildung des Pädagogischen als Resonanzphänomen, sondern auch den appellativen Charakter der diesbezüglich eingesetzten Metaphern. Vor diesem Hintergrund erscheint (auch) Rosas Text zunächst ein lediglich weiterer pädagogisch motivierter Versuch zu sein, der pädagogikferne Gegenstandsbereiche belehnt und mit einer „neuen Perspektive“ aufwartet, die jedoch keinen nennenswerten Erkenntnisgewinn mit sich bringt. Man kann das mit Winkler, der diesbezüglich auch von altem Wein in „immerhin“ neuen Schläuchen spricht, aber auch aus einer positiven Perspektive betrachten, insofern die regelmäßigen Reformulierungsversuche des Pädagogischen mit immer neuen Vokabeln ein möglicherweise produktiver Vergegenwärtigungsmodus der Disziplin sind (vgl. Beljan/Winkler 2019, S. 72).

Dass Lehrkräfte einen „Draht zu den Kakteen“, also eine wertschätzende und einfühlsame Verbindung (auch) zu ihren („schwierigen“) Schülerinnen und Schülern brauchen, um Bildungsprozesse überhaupt gestalten zu können, wird wohl niemand ernsthaft bestreiten. Diese sinnfällige Feststellung wird sodann jedoch mit dem Anspruch verbunden, ein neues Denkmuster in der Pädagogik zu begründen. Der vorliegende Text konnte zeigen, dass dieser Anspruch we-

der inhaltlich noch formal verfängt, er ist aber zeitdiagnostisch beachtenswert. Rosas diesbezügliche Metaphorisierungen bringen ins Bild, was im Zuge von Standardisierung und Operationalisierung verloren ging oder zumindest vernachlässigt wurde. Dass diese Reaktion auf aktuelle Entwicklungen im Rahmen schulischer Bildung und Erziehung jedoch selbst das Resultat einer nicht erkannten Widersprüchlichkeit ist, erkennen weder der Soziologe Rosa noch die um eine Übernahme der Resonanz in pädagogische Kontexte bemühten Rezeptionen. Der in der Resonanzpädagogik zur Lösung aktueller Probleme vorgeschlagene „Draht zu den Kakteen“ ist ein in schulischen Kontexten sicher wünschenswertes Bild, aber kein wirklich „neuer“, gar erkenntniserweiternder Ansatz in der Pädagogik. Insofern lautet die Antwort auf die im Titel dieses Textes gestellte Frage: ja und nein.

Literatur

- Alloa, Emmanuel / Depraz, Natalie (2019): Edmund Husserl – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“. In: Alloa, Emmanuel et al. (Hrsg.): *Leiblichkeit*. Tübingen: utb, S. 7-22.
- Beljan, Jens (2018): *Resonante Weltbeziehungen*. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien*. Stuttgart: Metzler, S. 433-439.
- Beljan, Jens (2019): *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Beljan, Jens/Winkler, Michael (2019): *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Benner, Dietrich (1979): *Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatzlösung lösen?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 25, S. 367-375.
- Brinkmann, Malte (2018): *Phänomenologische Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 3, S. 19-27.
- Blumenberg, Hans (1997): *Paradigmen einer Metaphorologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dammer, Karl-Heinz (2014): *Bildungsstandards. Versuch einer Kosten-Nutzen-Analyse*. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS, S. 385-402.
- Dammer, Karl-Heinz (2018): *Braucht der Pädagogikunterricht Kompetenzorientierung? Kann er sie gebrauchen?* In: Schützenmeister, Jörn/Wortmann, Elmar (Hrsg.): *Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur*. Münster, New York: Waxmann, S. 13-38.
- Dammer, Karl-Heinz (2022): *Theorien in den Bildungswissenschaften. Auf den Spuren von Wahrheit und Erkenntnis. Eine kritische Einführung*. Opladen und Toronto: Budrich.
- Endres, Wolfgang (2020): *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haan, Gerhard de (1991): *Über Metaphern im pädagogischen Denken*. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 361-375.

- Hildebrandt, Helmut (2019). Resonanz. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd 8: R-Sc. Basel: Schwabe, S. 915-920.
- Humboldt, Wilhelm v. (1984). Theorie der Bildung des Menschen. [1793] In: Flitner, Andreas (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein, S. 27-32.
- Guski, Alexandra (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern: Peter Lang.
- Hügli, Anton (1999): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Foucault, Michel (2015): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978-1979 (hg. v. François Ewald, Alessandro Fontana u. Michel Senellart). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kirschner, Anne (2020): Für welches Leben lernen wir. Eine Analyse des Diskurses über Schule und Gesundheit aus biopolitischer Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klein, Hans-Peter (2016): Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel. Springer: zu Klampen.
- Klein, Lothar (2018): Beziehung ist alles! Wechselseitigkeit, Resonanz, Aufmerksamkeit. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 11, S. 16-19.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Hans Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 25, S. 345-365.
- Mahlert, Ulrich (2020): Gelingende Weltbeziehungen. Musikpädagogische Überlegungen zu Hartmut Rosas Theorie der Resonanz. In: Bradler, Katharina / Michel, Annemarie (Hrsg.): Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft. Münster, New York: Waxmann, S. 137-144.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 161-175.
- Müller-Ruckwitt, Anne (2008): „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.
- Reichenbach, Roland (2011): Erziehung. In: Kade, Jochen et al. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, S. 20-27.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmitt, Rudolf/Schröder, Julia/Pfaller, Larissa (2018): Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Weinrich, Harald (1963): Semantik der kühnen Metapher. In: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Nr. 37, S. 325-344.
- Wienberg, Jana/Beißner, Jeska/Redmer, Alina (2022): Resonanzerleben aus TrainerInnen-sicht in digitalisierten Lehrsituationen zu Zeiten von COVID-19. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 44/45, 10 S.